

PROF

Mars 2011

Numéro 9

DOSSIER

Viv(r)e l'art à l'école

DOSSIER 1

PISA :
au-delà du classement

Qualifiant :
certifier par unités

Écrire,
un jeu d'enfant ?

Jongler avec le temps

Qui n'a pas rêvé de suspendre la course du temps, de prolonger éternellement un rire complice, un plaisir fugace, un moment intense ? Désir d'insouciance. On disait que j'étais un chevalier, ou une fée, Batman ou Robin des Bois, invisible ou immortel... Et puis Fukushima, le séisme, le tsunami, l'alerte nucléaire. Après Haïti, Banda Aceh, Tchernobyl... Rêves brisés, vies emportées, illusions perdues ?

À chaque fois, expliquer, ne pas opposer silence ou banalité aux questions des enfants, des ados. Mais quelle réponse ? Comment faire comprendre le monde et ses soubresauts si soudains sans fracasser leur légitime espoir d'avenir meilleur ? Comment réconcilier nos petits bonheurs du jour et ces visions sans cesse renouvelées d'atrocités ? Convoquer le hasard ou la fatalité, au risque de perdre toute crédibilité ?

Sans doute faut-il plus que jamais renouer avec le fil du temps. Rappeler que le futur se construit ici et maintenant. Que les choix d'aujourd'hui pèsent sur demain. Que se réfugier dans l'insouciance de l'instant ne peut avoir qu'un temps. Une évidence pour tous ceux qui consacrent leurs énergies « à préparer tous les élèves à être des citoyens responsables », « à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle », entre autres missions.

Construire le futur : que fait-on d'autre quand on évalue ? Tirer les leçons d'aujourd'hui pour préparer l'avenir, c'est aussi le propos de PISA. Comme on le lira dans notre dossier, cette enquête va bien au-delà du classement très médiatique que tout le monde retient, et ne constitue pas le bulletin des enseignants. Le second dossier de ce numéro interroge la place de l'art à l'école. Est-ce un luxe ? Que permettent les programmes ? Quels partenariats entre enseignants et artistes ?

Pour l'enseignement qualifiant, l'avenir, très proche, passe par la certification par unités, qui sera expérimentée dans 118 établissements, et dont on vous explique le principe. Parmi d'autres reportages, on trouvera dans ces pages un focus sur Tandem et ses échanges linguistiques, et sur l'apprentissage très progressif de l'écriture. Bonne lecture. ●

Didier CATTEAU
Rédacteur en chef



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, Catherine Moreau
Mise en pages : Olivier Vandevelle

Comité d'accompagnement

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

En couverture

Bien présentes dans les classes maternelles, les activités artistiques se réduisent en primaire et en secondaire. Sauf dans certaines écoles convaincues que l'éducation artistique donne aux élèves des compétences transférables à d'autres disciplines.
© PROF/MCF/Michel Vanden Eeckhout

Tirage

116 000 exemplaires, imprimés sur du papier portant le label FSC garantissant qu'il est issu de forêts bien gérées et de bois ou de fibres recyclés.

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

Conception de la maquette

Polygraph sprl
polygraph@skynet.be

Vie privée

Afin d'envoyer le magazine **PROF** à ses destinataires, la Communauté française (AGERS) traite les données à caractère personnel suivantes : nom, adresse et numéro matricule. La Communauté française ne conserve ces données que pendant le temps nécessaire à la réalisation de 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.

À nos lecteurs

Afin de réduire l'impact écologique du magazine, seul un exemplaire est envoyé par adresse postale. Si vous souhaitez recevoir la version électronique du magazine plutôt que sa version imprimée, envoyez-nous un courriel à prof@cfwb.be avec le nom et le numéro matricule de la personne à retirer de notre liste de destinataires. Merci pour votre collaboration.

Pour votre confort de lecture, certains liens hypertexte ont été raccourcis grâce à l'application <http://bit.ly/>. L'ensemble des liens hypertexte a été vérifié à la date du 24 mars 2011.



SOMMAIRE



DOSSIER 1

12

PISA : un léger mieux

Au-delà d'un classement très médiatique et du léger mieux en compréhension de l'écrit, douze pages pour vous proposer une image plus précise de l'enquête PISA. Quels sont ses objectifs, ses résultats, sa méthodologie ? Quelles conclusions les analystes en tirent-ils ? Mais aussi quelles critiques suscite-t-elle ?

4 L'info

- 4 TESS et CEID prennent leur envol
- 5 Formation initiale : ça va cogiter ferme
- 6 Un an pour expérimenter la certification par unités
- 7 CPU : attendre ou foncer ?
- 8 Le qualifiant piloté par zone
- 9 Des repères parce que tout change
- 10 Pour prendre garde aux gourous

L'acteur

- 11 « L'inspecteur ? Un expert à votre service »

12 Dossier 1

PISA n'est pas le bulletin des enseignants

- 13 Un thermomètre à prendre pour ce qu'il est
- 17 Agir sur les stratégies de lecture
- 18 Comprendre l'écrit, version PISA
- 19 Le pays des grands écarts

Met Tandem, ça roule mieux

Dans l'apprentissage des langues, de nombreux enseignants collaborent avec des collègues étrangers. Les partenaires extérieurs qui peuvent les y aider ne se bousculent pas au portillon. L'ASBL Tandem se propose de le faire, en insistant sur les rencontres, virtuelles ou physiques, de paires d'élèves... autonomes.



26

© Anton Coxonien - Fotolia

20 « L'essentiel n'est pas le classement »

21 « On prend les résultats en pleine figure »

22 Se mobiliser autour des maths ?

23 Des inquiétudes ailleurs aussi

Clic & TIC

24 Librement vôtre

Souvenirs d'école

25 Maxime Monfort, cycliste et journaliste

Focus

26 Met Tandem, ça roule mieux

28 Dossier 2

L'art à l'école, un luxe ?

- 30 Une partition très variée
- 32 Enseignants artistes en classe
- 34 Un souffle venu de l'extérieur

DOSSIER 2



28

© Bilga/Oliver Paepgen

L'art à l'école, un luxe ?

Des pinceaux, de l'argile ou des instruments de musique en classe : quelle est la place de l'art à l'école ? Quels sont ses impacts sur les compétences de l'enfant ? État des lieux à partir des décrets et circulaires, mais aussi à partir des pratiques de terrain, parmi lesquelles de nombreux projets impliquant enseignants et artistes.

Coté psy

36 Quand ça coince en ÉCÉCRITURE

Lectures

38 Vous n'êtes pas des élèves de merde

Tableau de bord

39 Près d'un enfant sur vingt est maintenu en maternelle

La recherche

40 Les filles moins attirées par les sciences

À votre service

- 41 Quand le musée vient vers nous
- 42 Le documentaire à portée de clic
- 43 Le 0800/ 20 410 à votre écoute

L'école, ailleurs

44 À Kingston, en Jamaïque

Cellules bien-être

Un appel à projets ⁽¹⁾ invite les écoles à mettre en place une cellule bien-être. Soixante projets seront sélectionnés et bénéficieront dès septembre et pour deux ans d'un accompagnement. Quarante à cinquante autres pourront également se lancer dans cette expérience-pilote.

L'objectif est de distinguer et de relier les différents acteurs ; de veiller à la cohérence des différentes interventions ; d'élaborer progressivement une stratégie d'éducation, de prévention et d'intervention, globale et durable, réfléchi localement. Six accompagnateurs pourront consacrer deux jours par mois à chacun des projets retenus. La coordination globale du projet a été confiée à l'APES-Ulg, agréé comme Service communautaire de la promotion de la santé (www.apes.be).

Par ailleurs, appel est aussi lancé aux partenaires externes à l'école, actifs en matière de bien-être, pour que leurs ressources soient connues de tous. Un portail d'information sera créé sur www.enseignement.be. ●

⁽¹⁾ Lire à ce sujet la circulaire 3433 du 27 janvier. www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=3645

En bref

Mal de Mère. Frédéric a 9 ans. Ses parents, un néerlandophone, une francophone, sont séparés. Il a des difficultés à comprendre ce qui arrive... C'est le début d'un scénario élaboré par plus de 400 enfants via internet et des ateliers en école. Il a donné lieu à un court-métrage réalisé par Christophe Istace : *Mal de Mère*. Véronique Dahout a réalisé son making-of. Ces deux films sont le support d'une animation destinée aux 8-12 ans sur la séparation, les Flamands et les Wallons... et sur l'éducation au cinéma. Infos : info@loupote.be

TESS et CEID prennent leur envol

Plus de 30 000 élèves vont passer le CEID tandis que 18 000 participeront au TESS.

Testées en juin 2010 dans 22 écoles, ces deux épreuves certificatives enclenchent cette année la vitesse supérieure. Car chaque pouvoir organisateur a pu décider d'y faire participer ses écoles secondaires.

Résultat : 30 695 élèves de 268 écoles (plus de 60% des élèves et 48% des établissements) participeront aux épreuves du certificat d'études du 1^{er} degré (CEID) pour évaluer leurs compétences en mathématiques (le 15 juin) et en français (le 16). Ces deux épreuves réuniront dans chaque école tous les élèves inscrits en 2^e (commune ou complémentaire) et en 3^e année de différenciation et d'orientation. Le conseil de classe a pu y ajouter des élèves de 1^{re} complémentaire et de 2^e ou 3^e phase de l'enseignement spécialisé de forme 3.

L'an dernier, sur les quelque 2 700 élèves en piste, 83% ont réussi l'épreuve de français avec un score moyen de 64% tandis que 81% franchissaient la barre en maths avec une moyenne de 67% ⁽¹⁾.

En juin 2010 aussi, un millier d'élèves de 6^e technique de qualification et de 7^e profes-

sionnelle ont passé l'épreuve de français du Test d'enseignement secondaire supérieur (TESS). Si le taux de réussite était de 88% pour les premiers (score moyen : 68%), 65% des élèves de 7^e professionnelle ont franchi la ligne d'arrivée avec une moyenne de 56%. L'épreuve d'histoire, elle, avait vu 85% de réussite (67% en moyenne) chez 1 400 élèves de 6^e année de l'enseignement général et technique de transition ⁽²⁾.

Cette année, ces deux épreuves du TESS réuniront 18 029 élèves au total. 7 538 (41% du total des élèves des classes concernées) issus de 156 écoles, passeront l'épreuve de français le 20 juin ; 10 491 (environ 43%), de 195 établissements, seront évalués sur la compétence de critique lors d'une épreuve d'histoire prévue le 17 juin ⁽³⁾. ●

C. M.

⁽¹⁾ Circulaire relative au CEID : <http://bit.ly/eHhq57>

⁽²⁾ Les épreuves du CEID de juin 2010 sont consultables sur www.enseignement.be/ceid et celles du TESS sur le site www.enseignement.be/Tess

⁽³⁾ Circulaire relative au TESS : <http://bit.ly/dTRI5x>

Nouvelles classes à Bruxelles

Début mars, les gouvernements wallon, bruxellois et de la Communauté française ont décidé de la localisation des 4 151 nouvelles places dévolues aux écoles fondamentales bruxelloises, pour les réseaux officiels. Elles se répartiront entre trois écoles du réseau de la Communauté française et dix de l'officiel subventionné.

Dans les prochains mois, un appel à projets sera lancé à destination des écoles du réseau libre subventionné, pour l'ouverture de 1 492 nouvelles places, et avec pour objectif d'attribuer les subventions du Fonds de garantie début 2012.

Au total, ce sont donc 5 643 nouvelles places qui s'ouvriront dans l'enseignement fondamental, à Bruxelles, conformément au Plan de construction et rénovation des

bâtiments scolaires adopté par le Gouvernement de la Communauté française en octobre 2010.

Depuis plusieurs mois, un groupe de travail réunissant la Communauté française, la Commission communautaire française et l'Administration procédait à une analyse des besoins prioritaires en Région bruxelloise, au regard notamment de l'étude de l'Institut bruxellois de statistique et d'analyse ⁽¹⁾. Ce travail a donc permis d'arrêter une liste de treize projets. ●

D. C.

⁽¹⁾ Impact de l'essor démographique sur la population scolaire en Région de Bruxelles-Capitale : <http://bit.ly/hafkHC>

Formation initiale : ça va cogiter ferme

L'évaluation de la formation initiale des enseignants sera qualitative, prospective, mais aussi participative.

Fin février, le ministre de l'Enseignement supérieur a confié au Centre d'études sociologiques (Facultés universitaires Saint-Louis) la gestion de l'évaluation de la formation initiale des enseignants. Celle-ci se veut qualitative : pour comprendre l'expérience concrète des enseignants actuels et futurs. Prospective : pour contribuer à améliorer la formation initiale. Et participative : pour impliquer, dans les limites autorisées par une démarche scientifique, le plus grand nombre possible de personnes concernées et leur permettre d'exprimer leur vécu et d'en débattre, dans le respect de leurs opinions diverses, le cas échéant.

C'est la méthode d'analyse en groupe : rassembler des participants concernés par une problématique commune et dont les positions sont diversifiées, pour mettre en évidence des divergences d'interprétation et formuler des perspectives pratiques. Étudiants et formateurs des hautes écoles,

des universités, de la promotion sociale, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, associations de parents,... , tous les professionnels et les partenaires de l'enseignement qui se sentent concernés peuvent réagir et ou participer au processus. Certains se sont déjà d'ailleurs portés volontaires. D'autres peuvent encore le faire – rapidement – auprès de la chercheuse Véronique Degraef⁽¹⁾ qui analysera les propositions en respectant la nécessité d'une grande pluralité de profils. L'étude se réalise sous la direction des professeurs Luc Van Campenhoudt et Abraham Franssen. Ils avaient déjà mené les consultations des enseignants du fondamental, du secondaire et des personnels du spécialisé en 2004.

En deux vagues (mars-avril et juin-juillet), les volontaires – deux soixantaines – participeront à des interviews en petits groupes, pour identifier les besoins, les enjeux actuels et futurs, les difficultés rencontrées, des propo-



© Tero - Fotolia

sitions d'autres dispositifs de formation ou pour dessiner un panorama des principales perceptions de la formation initiale. Les chercheurs analyseront ensuite (mai et octobre) des analyses approfondies en groupes à partir d'expériences vécues. Ces analyses seront ensuite validées au cours de rencontres plus larges avec les principaux acteurs de la formation initiale. Et enfin, le tout-public pourra s'exprimer lors de conférences-débats organisées en novembre-décembre. Au cours desquelles les résultats seront présentés. Tout ce matériau sera finalisé dans un rapport pour le 31 janvier 2012. ●

Pa. D.

⁽¹⁾ degraeef@fusl.ac.be - 02/ 211 78 47 - www.enseignement.be/evaluation-de-la-formulation-initiale

Du neuf pour les fins de carrière

Fin mars, les ministres Simonet et Marcourt ont remis un projet d'accord sectoriel 2011-2012 aux représentants des syndicats et des pouvoirs organisateurs qui, à l'heure de mettre ce numéro sous presse, le soumettaient à consultation.

Ce projet prévoit de repousser de 55 à 58 ans la possibilité de partir en disponibilité précédant la pension de retraite (DPPR), tout en donnant la possibilité d'un allègement de la charge horaire à partir de 55 ans. Le nouveau système, mis en place en 2012, concernera les personnes qui n'ont pas atteint 55 ans au 31 décembre 2011.

Il prévoit une augmentation de 120 € de la partie fixe de la prime de fin d'année (14 millions d'euros). Pour l'enseignement obligatoire, une enveloppe de 7,5 millions d'euros financera la nomination de 100 puéricultrices et la création de 64 postes de psychomotriciens (3,18 millions), la revalorisation du traitement des directeurs et inspecteurs du fondamental

(1,8 million), le passage des plus petits barèmes à 13 750 € (2,03 millions), la correction d'anomalies dans l'attribution du barème 501, des moyens supplémentaires destinés au CPMS pour l'intégration (500 000 €), et une carte professionnelle octroyant des avantages.

Les 2,5 millions d'euros destinés à l'enseignement supérieur permettront notamment la valorisation de tous les docteurs émergeant à l'allocation de fonctionnement (800 000 €), le remboursement intégral des frais de transport en commun (700 000 €) et des corrections d'anomalies barémiques diverses (500 000 €).

Dès 2012, une enveloppe de 10 millions d'euros sera dégagée en faveur de politiques nouvelles en matière de formation initiale et continuée et de soutien des jeunes enseignants. Cette enveloppe servira notamment à pérenniser les mesures de tutorat. ●

D. C.

En bref

Inscriptions. Sur base des formulaires uniques d'inscription en secondaire, rentrés par les parents du 14 mars au 1^{er} avril, les écoles ont attribué les places disponibles. Début mai, la Commission interterritoires des inscriptions (CIRI) va classer les places non attribuées en tenant compte des desiderata des parents et des calculs précisés par le décret. Le 9 mai s'ouvre une nouvelle phase d'inscriptions, mais sans plus aucune priorité, et l'ordre chronologique reprenant ses droits. Infos : www.inscription.cfwb.be. Voir aussi les circulaires 3418, 3419 et 3478.

Quels enjeux pour les CPMS ? Cette étude de Patrick Hullebroeck et Valérie Silberberg (Ligue de l'Enseignement et de l'éducation permanente) propose d'abord une approche théorique sur l'aide sociale, les CPMS, le secret professionnel, l'orientation, la guidance, le cadre législatif, avant de recueillir plusieurs témoignages de terrain. Infos : www.ligue-enseignement.be

Un an pour expérimenter la certification par unités

Dès septembre, 118 écoles engageront leurs 4 000 élèves du 3^e degré technique ou professionnel dans la certification par unités. Le début d'un mouvement de refondation de l'enseignement qualifiant.

L'année scolaire prochaine, la certification par unités (CPU) sera expérimentée dans les 118 établissements scolaires organisant au 3^e degré cinq options ⁽¹⁾ des secteurs industrie, hôtellerie-alimentation et service aux personnes. En février, les équipes pédagogiques ont été informées des contours de cet ambitieux changement, et invitées à s'y engager avec l'aide d'une cellule qui peut répondre à leurs questions et suggestions ⁽²⁾. Explications avec la ministre de l'Enseignement obligatoire.

PROF : Quel est l'objectif de la certification par unités ?

Marie-Dominique Simonet : Il y a en Wallonie plus de 14% d'élèves qui quittent l'école sans diplôme. Et 20% à Bruxelles. L'objectif est de réduire rapidement ce taux d'abandon à 10%. Pour y arriver, il faut notamment repenser l'économie de notre système scolaire et valoriser les acquis des élèves plutôt que sanctionner leurs échecs.

Comment ?

En considérant le 3^e degré du secondaire qualifiant comme un tout, comme une formation complète menant à un métier bien défini. Il s'agira de valider progressivement les acquis, par unités, et de certifier le résultat final. Nous voulons proposer aux jeunes un enseignement qui leur permette de mieux percevoir l'objectif à moyen terme.

Pourquoi commencer par l'automobile, la restauration-hôtellerie et l'esthétique ?

Parce que ces trois secteurs sont bien ancrés dans nos écoles et parce qu'ils concernent les filles comme les garçons, le professionnel comme le technique de qualification.

Pour les cinq certifications retenues, les profils de métier ont été mis à jour, de même que les profils de formation, divisés en cinq ou six unités. Chaque unité suppose des prérequis, des acquis d'apprentissage et des indicateurs d'évaluation. Et ce qui est fondamental, c'est que ce travail sur ces métiers et ces formations est partagé par les acteurs de l'enseignement, de la formation, et des secteurs professionnels. Avant, ils ne se parlaient pas. Maintenant, et déjà depuis l'instauration du Service francophone des métiers et des qualifications ⁽³⁾, ils développent un langage commun.

Actuellement, si un élève quitte l'école avant la fin de ses études, il n'a rien !



LA MINISTRE INVITE LES ÉQUIPES À S'ENGAGER DANS CETTE REFOUDATION DU QUALIFIANT.

Avec ce nouveau système, même s'il n'a pas la totalité des cinq ou six unités, il pourra se présenter devant un employeur et mettre en avant les unités qu'il aura réussies. Et il pourra aller chercher les unités qui lui manquent en promotion sociale, par exemple.

Comment articuler la formation générale à ces unités ?

Depuis plusieurs mois, des groupes de travail préparent la CPU. L'un d'eux s'occupe spécifiquement de cette question.

L'idée est de reprendre au sein de chaque unité les éléments de la formation générale en lien avec la formation qualifiante de cette unité. Mais il ne s'agit pas de limiter les cours généraux à ce qui peut directement être utile au métier. Il faudra voir comment articuler les deux. Dire aujourd'hui que nous avons les réponses à toutes les questions serait un leurre. Si c'était le cas, on ne demanderait pas aux équipes de réfléchir aux modalités...

Que peuvent déjà faire les équipes concernées par cette année d'expérimentation ?

D'abord, elles vont disposer de tous les outils mis au point : profils actualisés, découpage en unités... Les directions et enseignants peuvent en parler, nous envoyer leurs commentaires et leurs questions. Nous allons engendrer une dynamique qui va se situer dans les écoles. Le premier débat sera de voir quelle option elles choisissent.

Soit l'établissement ne change rien, reçoit les outils de la CPU et réfléchit aux modalités de mise en œuvre pour septembre 2012 ; soit il adapte déjà son organisation aux unités, dès 2011, mais sans changer la sanction des études.

Durant l'été, un décret ouvrira les portes permettant cette phase-pilote, mais on ne va pas y sacraliser les modalités de la CPU. Sinon, ça ne servirait à rien de se donner cette année d'expérimentation, pendant laquelle on essaiera de rassembler et de diffuser un maximum les bonnes pratiques.

Quelle aide peut-on attendre de la cellule CPU ?

En plus de ce travail de diffusion, elle a surtout une mission d'accompagne-

DÈS SEPTEMBRE, LA CERTIFICATION PAR UNITÉS CONCERNERA CINQ OPTIONS DU 3^e DEGRÉ TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL, DONT LES MÉCANICIEN(NE)S AUTOMOBILE ET TECHNICIEN(NE)S DE L'AUTOMOBILE.



© Diego Cerro - Fotolia

ment, assuré aussi par les réseaux. On prévoit aussi un plan de formation mis au point en interréseaux. L'Institut de formation en cours de carrière va pouvoir recruter six personnes, ce qui n'est pas rien, pour ce plan auquel s'articuleront ceux des différents réseaux.

Et pour la suite ?

► En septembre 2012, tous les établissements concernés par les cinq options entreront dans la CPU, et à partir de 2013, elle pourra s'étendre à de nouveaux métiers.

Le courrier envoyé aux écoles concernées évoque aussi les stages. Vont-ils se généraliser ?

► Les stages seront évidemment un élément important de l'attractivité des études qualifiantes. À partir du moment où les partenaires sociaux et les représentants des secteurs sont bien présents dans tout ce travail de définition des métiers et des formations, c'est une belle occasion de les sensibiliser à cette question des stages. Au lieu de les généraliser à toutes les formations qualifiantes, on pourrait par exemple commencer par les organiser dans les options qui entrent dans le processus de la CPU... ●

Propos recueillis par
Didier CATTEAU

(1) Dans le groupe 25, mécanicien(ne) automobile (grille horaire 2 526) et technicien(ne) de l'automobile (2 519) ; dans le groupe 41, restaurateur(trice) (4 116) et hôtelier(e)-restaurateur(trice) (4 118) et dans le groupe 83, esthéticien(ne) (8 315).

(2) Contact : cpu@cfwb.be

(3) Remplaçant la Commission communautaire des professions et des qualifications, le SFMQ est chargé d'organiser la production des profils métiers et des profils de formation.

Attendre ou foncer ?

Même acquis à la certification par unités (CPU), des chefs d'établissement s'interrogent sur sa mise en œuvre. Un exemple à l'institut Henri Maus, à Namur.

Henri Paris, directeur de l'institut Henri Maus, à Namur, voit d'un bon œil la CPU : « *Le redoublement est peu efficace et la valorisation des acquis des élèves, positive. Et le spécialisé, où j'ai professé, pratique aussi de la sorte* ». La section coiffure a participé en 2010-2011 au projet européen OPIR-ECVET⁽¹⁾. Les enseignants ont déterminé une unité spécifique d'apprentissage et des critères d'évaluation. Des élèves belges l'ont suivie en Roumanie, des Roumains à Namur.

Lancera-t-il la CPU en 2011 ou en 2012 ? « *Je suis devant un dilemme. Je me forgerai une opinion lors d'une prochaine réunion d'information. La CPU pose beaucoup de questions, et peu trouvent des réponses. Mon coordonnateur CTA a participé à un groupe de travail interréseaux qui a divisé les cours de technique et de pratique professionnelle de notre 3^e degré de qualification automobile en quatre unités. Mais quelle en sera la durée ? Quelle sera leur articulation ? Que fait un élève qui a raté une des deux premières unités ? On prévoit des remédiations. Mais comment le professeur va-t-il différencier son travail pour aider les élèves en difficultés et permettre aux meilleurs d'aller plus loin ? Faut-il laisser des élèves travailler seuls ? Il faut un bon encadrement dans les deux cas. Mais avec quelles heures ? Faut-il utiliser la formation par les pairs ? Et si une école a des cours communs à la 5^e et la 6^e, par manque d'effectifs, comment va-t-elle organiser le travail par unités ? Comment articuler les cours généraux au processus ? Sur la même base ? Comment allons-nous évaluer le CESS ? Je veux bien foncer. Mais je dois voir où je vais* ».

Les professeurs pourront apporter des réponses dans les prochaines semaines. Ils pourront s'appuyer sur les nouveaux profils métier découpés par la SFMQ en unités d'apprentissage, qui servent aussi de base à la nouvelle épreuve de qualification. « *Mais, parmi eux, il y a des temporaires. L'équipe qui imaginera la mise en œuvre et celle qui l'appliquera seront-elles semblables ?* » ●

Pa. D.

(1) Le projet Outils Pratiques Inter-Régionaux pour ECVET et ses travaux sont présentés sur www.freref.eu/opir/index.php

Le qualifiant piloté par zone

La revalorisation du qualifiant, ce n'est pas seulement la certification par unités. C'est aussi, notamment, une offre d'enseignement rediscutée par zones.

Les instances sous-régionales de pilotage interréseaux de l'enseignement qualifiant (IPIEQ) sont des lieux d'information et de délibération entre les réseaux d'enseignement et les représentants du monde socioéconomique. Instaurées en 2009 ⁽¹⁾, elles sont chargées de redéployer l'offre du qualifiant de façon plus efficace, à l'aide d'incitants, dans chacune des dix zones d'enseignement. Ainsi, elles contribuent aussi à revaloriser cet enseignement.

Courant 2010, elles se mettent en place. Impossible d'établir dès janvier comme prévu les incitants pour l'année scolaire suivante. Aussi le Gouvernement affecte-t-il le budget prévu (1 800 000 €) à des projets de revalorisation du qualifiant, proposés par les IPIEQ. Elles créent ou soutiennent des conférences-débats, des salons de découverte de métiers, des visites d'entreprise, de Centres de compétences, de Centres de technologies avancées, de sections qualifiantes, ... Certaines

mettent aussi en œuvre des campagnes d'information par le biais de capsules vidéos, d'articles de presse, de sites internet, de clés USB à distribuer, qui présentent les formations et les métiers manuels et techniques.

Dans le même temps, les IPIEQ travaillent sur des incitants destinés soit à maintenir des options faiblement fréquentées, soit à en concentrer d'autres peu porteuses, soit encore à en créer de nouvelles. Ce travail s'effectue en tenant compte des pénuries identifiées par le FOREm en Wallonie et Actiris à Bruxelles, et de l'utilisation des Centres de compétences, de référence ou de technologies avancées. Ces propositions à réaliser en 2011-2012 ont été remises pour le 15 janvier au Gouvernement qui, en fonction du budget, répartira les moyens entre les dix zones. ●

Pa. D.

⁽¹⁾ <http://bit.ly/f01KM9>

Promotion concours

Près de 1 000 techniciens de moins de 25 ans, encore en formation ou qui entament leur carrière, ont participé aux présélections et sélections dans 22 métiers organisées par Skillsbelgium pour la manche d'Euroskills de décembre à Lisbonne. Après un stage de préparation, 24 lauréats ont affronté cette compétition. Steven Bruyère (7^e P agencement d'intérieur) a terminé 5^e en menuiserie : « *Un test pour me situer, vivre une expérience personnelle. Certaines entreprises m'ont déjà contacté. Et cette pub pour le qualifiant a attiré des jeunes vers mon école* ».

François Lerate (6^e TQ technicien usinage) est 3^e et médaille d'or par équipe en usinage conventionnel : « *Mon école invite les élèves à s'inscrire à ces concours. Mon résultat a poussé mes trois condisciples de 6^e Q à le faire pour Mecatrophie. C'est valorisant. Tout le monde peut participer. Mais c'est très exigeant* ».

Aujourd'hui, les sélections pour Worldskills à Londres battent leur plein, ainsi que la préparation de l'Euroskills 2012 qui aura lieu à Spa-Francorchamps. ●

Pa. D.

www.skillsbelgium.be



CTA : des équipements de pointe

L'image du qualifiant passe aussi par l'équipement. La Communauté française a décidé d'affecter 27 millions d'euros entre 2009 et 2014 au financement de 31 Centres de technologies avancées (24 en Wallonie, 7 à Bruxelles) équipés chacun de matériel de pointe dans des domaines précis. Si 5 d'entre eux sont déjà opérationnels, 14 devraient l'être d'ici fin 2011, dont le CTA Notre-Dame, à Anderlecht, où ont lieu depuis janvier les formations d'enseignants-formateurs (notre photo). Les modalités de fonctionnement des CTA sont précisées dans une circulaire diffusée début mars ⁽¹⁾. Ils accueillent des élèves (et enseignants) du qualifiant, de promotion sociale et du supérieur non universitaire, mais aussi des demandeurs d'emploi et des travailleurs. ●

D. C.

⁽¹⁾ Circulaire 3492 (www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=3704)

Des repères parce que tout change

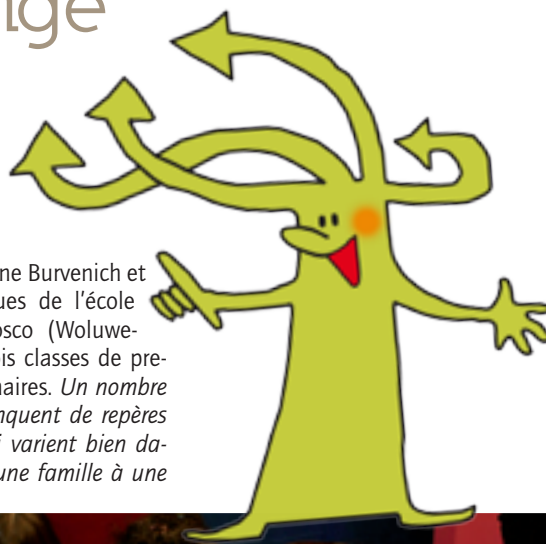
Le Musée des Enfants propose jusqu'en 2014 un parcours ludique à travers les 1001 repères qui jalonnent la vie des enfants d'ici et d'ailleurs.

Directrice du Musée des Enfants, Michèle Clette explique sa démarche : « Au départ, il y a plus de trente ans, nos expositions étaient construites autour de thèmes de la vie quotidienne (la vie en ville, l'eau, le corps humain,...). Progressivement, davantage que sur les apprentissages scolaires, nous avons mis le cap sur ce que l'enfant vit, individuellement et à l'intérieur d'un groupe. D'où le choix de thèmes comme la peur, la communication, les changements,... Et, maintenant, les repères ».

Les repères, communs à tous ou plus individuels, voilà donc le fil conducteur de cette 15^e exposition⁽¹⁾ conçue pour les enfants de 6 à 12 ans sur les trois étages d'une vaste maison ixelloise. Elle se lit en différents chapitres, sans ordre imposé : il y a les repères géométriques (*le labyrinthe*), spatio-temporels (*le port de pêche*), culturels et traditionnels (*les enfants du monde*), des cycles de la vie, familiaux et éducationnels (*le supermarché des familles*), dans la lecture de l'image. L'objectif, c'est de favoriser l'écoute et de susciter la discussion. Un exemple : à partir des ingrédients à doser pour composer la recette familiale (bisous, vacances, désordre,...), l'animatrice ouvre la discussion sur les valeurs et les limites imposées à chaque enfant.

« À prolonger en classe en utilisant des termes bien appropriés : nous parlons plus volontiers de règles et de consignes puis, avec les élèves plus âgés, de droits et de devoirs, expliquent les enseignantes, Vin-

ciane Schietecatte, Sabine Burvenich et Bénédicte Soyeur, venues de l'école fondamentale Don Bosco (Woluwe-Saint-Lambert) avec trois classes de première et deuxième primaires. Un nombre croissant d'enfants manquent de repères et puis, surtout, ceux-ci varient bien davantage qu'autrefois d'une famille à une



SITUER LA GIRAFE EN AFRIQUE, LE KANGOUROU EN AUSTRALIE...
DES REPÈRES SPATIAUX AVANT BIEN D'AUTRES.

autre sans qu'il faille nécessairement établir une hiérarchie ».

Dans l'exposition 1001 repères, un chapitre aborde le décodage des images, montrant aux jeunes visiteurs que le même sujet, vu sous différents angles, peut susciter des impressions, des émotions et des réactions très différentes. « Facile à reproduire pour servir de base à une discussion en classe », commente M^{me} Schietecatte. Sa collègue, M^{me} Burvenich, poursuit : « Cette ouverture sur la variété des points de vue peut être utilisée dans certaines matières (éveil, formes

géométriques,...) pour faciliter les apprentissages chez certains élèves ». ●

Catherine MOREAU

⁽¹⁾ 1001 repères, jusqu'en juin 2014 au Musée des Enfants, 15, rue du Bourgmeistre, 1050 Bruxelles. Prix d'entrée : 4 € (matinée) ou 7,5 € (10-15h) par personne. Un dossier pédagogique centré sur les apprentissages liés aux différents jeux et des entrées gratuites permettent aux enseignants de préparer la visite avec leur classe. Réservations : 02 / 640 01 07 ou childrenmuseum.brussels@skynet.be

En bref

L'argent et ta vie. Le Musée de la Banque nationale de Belgique présente une exposition sur l'argent. Trois personnages, trois profils différents, s'adressent aux 12-16 ans à travers des écrans interactifs, pour les sensibiliser aux décisions financières et à l'équilibre entre plaisir, temps et budget. La visite guidée peut se coupler à celle du Musée. Infos : www.nbbmuseum.be (onglet « Réservations »). Par ailleurs, pour aider les 14-18 ans à gérer leur argent et à consommer de manière responsable, la Fondation Roi Baudouin édite un dossier pédagogique, *In the pocket*. Il est téléchargeable ou peut être commandé en ligne sur www.kbs-frb.be. Parmi les partenaires, l'Observatoire du Crédit et de l'Endettement (Wallonie) et le Centre d'Appui aux Services de Médiation de Dettes (Bruxelles-capitale) disposent aussi d'autres outils. www.observatoire-credit.be et www.mediationdedettes.be

Solidarité. Quinze ONG belges proposent une série d'outils sur la solidarité internationale en classe primaire et secondaire, dans une brochure téléchargeable. <http://bit.ly/i648BO>

Bruxelles-Capitale. La Région s'expose de façon ludique et interactive dans une exposition permanente au BIP-Bruxelles Info Place. www.biponline.be

DynaMath... des maths pour tous ! est une exposition qui vous réconcilie avec les maths en les retrouvant dans des endroits inattendus. Jusqu'au 18 décembre à Charleroi. www.ulb.ac.be/ccs

Assises de l'ErE. Le vendredi 29 avril se tiendra à Bruxelles la journée de clôture des Assises de l'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Elle fera suite à un processus entamé en octobre 2010. Ce jour-là, les différents professionnels de l'école sont invités à découvrir les engagements et perspectives de ces Assises. L'événement est reconnu comme formation par l'IFC (code 320111007). Inscriptions via www.ifc.cfwb.be. Infos : www.assises-ere.be

Pour prendre garde aux gourous

Si une école pense être confrontée à un phénomène sectaire, elle peut se tourner vers un centre d'information fédéral.

Pour Éric Brasseur, directeur du CIAOSN ⁽¹⁾, « les élèves sont un des publics-cibles des organisations sectaires nuisibles (OSN). En particulier ceux des 4^e, 5^e et 6^e secondaires ». Les plus jeunes, mineurs, sont davantage protégés par la loi et ont un pouvoir d'achat moindre. Créé il y a 10 ans à la suite de travaux parlementaires sur la question, ce Centre prévient les actions de ces groupes. Il répond sur mesure et gratuitement à toute demande de collaboration des écoles et des centres PMS.

« Il n'existe pas de liste des OSN belges, explique l'analyste Sandrine Mathen. Même si certains pensent la retrouver à tort dans un index des noms cités qui figure en annexe du rapport parlementaire de 1997 ⁽²⁾. Mais grâce à notre expertise, nous pouvons informer sur des groupes voulant louer une salle dans une école, pour une conférence ou un stage. Sur les bonnes pratiques à avoir avec un ado membre d'une OSN ou avec un autre qui serait invité à faire du prosélytisme... En général, les enseignants sont réfractaires aux OSN, mais on pourrait aussi aider une école face à un professeur militant durant ses cours pour des thèses comme le créationnisme ».

« Nous réalisons aussi des animations préventives sur le phénomène sectaire ou sur l'esprit critique. Et notre bibliothèque, une des meilleures en Europe, est à disposition des étudiants du secondaire ou du supérieur pour leurs travaux ». Cette banque de documents permet au Centre d'étudier le phénomène, de réaliser des synthèses, d'informer le public et les autorités, de donner des avis après analyse.

Pour M. Brasseur, « le risque est aujourd'hui nommé. Et on y répond ». Un réseau de

contacts locaux, nationaux et internationaux assure une veille permanente, tandis que le CIAOSN scrute les médias et s'intéresse aux conférences, salons, expositions ou à la littérature des groupes eux-mêmes. De plus, les demandes du public, auxquelles le Centre apporte accueil, écoute, information, voire réorientation ou soutien, donnent des indices.



M. BRASSEUR ET M^{me} MATHEN : « LE RISQUE DES ORGANISATIONS SECTAIRES NUISIBLES EST AUJOURD'HUI NOMMÉ. ET ON Y RÉPOND ».

Des projets ? Après un module d'animation pour les sourds – un des publics plus fragiles, donc plus tentants –, le Centre travaille sur les dérives thérapeutiques, en collaboration avec les universités et les hôpitaux. « Pour certains, nous n'en faisons pas assez, pour d'autres trop, conclut M. Brasseur. Ces détracteurs ont souvent une approche plus subjective des OSN. Nous, nous visons l'objectivité. Mais le travail ne manque pas, ce phénomène est séculaire et permanent ». ●

Pa. D.

⁽¹⁾ Centre d'information et d'avis sur les organisations sectaires nuisibles. www.ciaosn.be
⁽²⁾ <http://bit.ly/elgDdF> et <http://bit.ly/e5nqPL>

« L'inspecteur ? Un expert à votre service »

Inspecteur en histoire et sciences sociales au secondaire supérieur depuis 2006, Stéphane Adam fait partie des 250 membres d'un service réformé en 2007.

Après avoir exercé comme régent en français-histoire, puis comme licencié en histoire, Stéphane Adam prend en mains, en 2003, la formation continuée de sa discipline pour le réseau de la Communauté française. Trois ans plus tard, il est désigné comme inspecteur.

PROF : Quelle est votre mission principale ?

Stéphane Adam : Le décret de 2007 a réformé le soutien pédagogique et l'inspection ⁽¹⁾. Ce service auquel j'appartenais exerçait la plupart de ses missions dans les écoles organisées par la Communauté française. Depuis, il a des missions inter-réseaux. 70% du travail consiste à évaluer le niveau d'études des établissements à l'aune des programmes, des socles et des compétences terminales. Avant tout, nous rendons un service. Aux enseignants, en apportant un recul, difficile à avoir quand on a la tête dans le guidon. Aux équipes pédagogiques, en initiant un travail de coordination. Aux directions, pas spécialistes de toutes les disciplines. Aux différents autres acteurs scolaires, par la rédaction de rapports et d'observations globales ⁽²⁾. Et surtout aux élèves et aux parents, en apportant un peu plus de cohérence et d'équité entre établissements, dans le respect du décret Missions.

L'inspecteur photographie un groupe d'élèves et leur(s) enseignant(s). C'est dérangeant. On en est conscient. Mais cet instantané se complète par la production annuelle (cahiers, travaux, évaluations...) des élèves d'un enseignant ou d'une équipe dans une discipline. Notre rapport n'est donc pas individualisé.

Et s'il est négatif ?

Stéphane Adam : Nous ne sommes pas des pédagogues en chambre. Notre expertise nous permet d'observer. Et d'expliquer qualités, faiblesses et pistes de remédiation. Au-delà, c'est le travail des conseillers péda-

gogiques. Notre mission, essentiellement formative, laisse le temps au temps. C'est après une longue procédure qu'un manquement persistant pourrait avoir des impacts sur la subvention. Depuis 2007, nous n'en sommes jamais arrivés là.

Le métier des enseignants, difficile, ne se simplifie pas. Et 99 % d'entre eux mouillent leur chemise sur le terrain. Mais le bénéficiaire de l'enseignement, c'est l'enfant. Et il faut pouvoir réagir en cas de manquement grave concernant la sécurité, les conditions de travail, le contenu des cours,...

D'autres missions ?

Stéphane Adam : Nous répondons à toute mission fixée par le Gouvernement ⁽³⁾. Par exemple, nous participons à des groupes de travail avec des enseignants, des directions, des conseillers pédagogiques, pour construire des épreuves externes, comme le TESS en histoire qui aura lieu en juin pour tous les pouvoirs organisateurs volontaires. Nous émettons des avis sur des programmes, des manuels, des logiciels scolaires et des outils pédagogiques. Lorsqu'un chef d'établissement souhaite s'assurer des aptitudes pédagogiques et professionnelles d'un enseignant, il peut solliciter le service. Depuis 2007, j'ai traité trois demandes. Les rapports effectués n'ont pas d'incidence directe sur le statut ou la carrière de l'enseignant. C'est le pouvoir organisateur qui décide. Et nous nous abstenons de toute directive visant les méthodes pédagogiques. Mais notre référentiel se base sur l'acquisition des compétences, ce qui amène très souvent à dialoguer sur la méthode.

On vous craint ?

Stéphane Adam : La crainte du contrôle est bien naturelle. Mais j'ai rencontré plus de 300 enseignants en trois ans, je n'ai eu aucun



STÉPHANE ADAM : « NOTRE EXPERTISE NOUS PERMET D'OBSERVER ».

incident. Pour dédramatiser, nous prévenons toujours de notre venue et nous expliquons l'objet de notre mission. Notre système éducatif est en évolution. Notre service aussi. Aucune relation humaine n'est à l'abri de clashes. Mais ils sont très isolés. L'inspection n'a d'ailleurs rien à gagner à braquer les enseignants. De plus, tous nos rapports sont relus par la hiérarchie et nous faisons, nous aussi, l'objet d'évaluations rigoureuses.

Êtes-vous nommé ?

Stéphane Adam : Non, comme une majorité de mes collègues. Plus organisé depuis dix ans, le brevet a été relancé par la réforme de 2007. J'ai suivi les trois modules de formation. J'ai déjà passé une épreuve. Les deux autres doivent s'organiser sous peu. J'ajoute que tout enseignant nommé ayant six ans d'ancienneté dans sa fonction a accès à ces formations et épreuves. ●

Propos recueillis par
Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ <http://bit.ly/gle1Xw>

⁽²⁾ L'observation globale annuelle réalisée par le Service général de l'Inspection, qui se nourrit des rapports sur les niveaux d'études, est téléchargeable sur www.enseignement.be/inspection.

⁽³⁾ www.enseignement.be/inspection présente ces différentes missions.

PISA n'est pas le

PISA, c'est quoi ? Au-delà d'un classement très médiatique, la rédaction de *PROF* a jugé utile de vous en livrer davantage, pour vous permettre de vous forger une image un peu plus précise de cette enquête internationale, de ses objectifs, de ses résultats (pages 13 à 16), de sa méthodologie (page 14), des conclusions que les analystes en tirent (pages 17-19) mais aussi des critiques qu'elle suscite (pages 20-21).

Notre curiosité nous a menés en France, en Suisse ou au Canada, et bien sûr en Flandre (page 23). Et puisque PISA 2012 sera centré sur la culture mathématique, nous avons provoqué le débat, difficile, sur ce qui pourrait aider les élèves testés l'an prochain à ramener la Communauté française au moins au niveau de la moyenne OCDE (page 22).

● Un dossier réalisé par Didier CATTEAU

- 13 Un thermomètre à prendre pour ce qu'il est
- 14 Trois ans de préparation
- 16 L'impact du redoublement
- 17 Agir sur les stratégies de lecture
- 18 Comprendre l'écrit, version PISA
- 19 Le pays des grands écarts
- 20 « L'essentiel n'est pas le classement »
- 21 « On prend les résultats en pleine figure »
- 22 Se mobiliser autour des maths ?
- 23 Des inquiétudes ailleurs aussi

DOSSIER 1





© PROF/ACF/Michel Van den Eschout

Un thermomètre à prendre pour ce qu'il est

Léger mieux en compréhension de l'écrit, stagnation à la baisse en cultures mathématique et scientifique. Qu'y a-t-il derrière ce résumé de PISA 2009 en Communauté française ? Que dit cette enquête de notre système scolaire ? Des performances des élèves ? De l'efficacité du travail en classe ? De sa qualité ? Douze pages d'analyse, pour vous aider à en juger.

Des questionnaires top secret, des élèves soustraits de leurs classes pour y répondre sous la conduite d'un examinateur extérieur, des écoles tirées au sort, une correction loin des regards des équipes pédagogiques puis, plus d'un an et demi après, un battage médiatique d'une semaine

centré sur quelques chiffres clés et sur un classement entre des pays et régions du monde aussi diverses que le Monténégro, Shangai, le Qatar, le Pérou, la Corée ou la Communauté française de Belgique. La pointe de l'iceberg PISA, c'est ça. Et elle alimente les fantasmes.

« L'enquête PISA détermine dans quelle mesure les élèves qui arrivent en fin d'obligation scolaire ont acquis certaines des connaissances et compétences essentielles pour pouvoir participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes, en particulier en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences » ⁽¹⁾. Cette orientation, critiquée par ceux qui y voient une aliénation de l'éducation à l'économie,

implique qu'on n'y évalue pas « la faculté des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais [que PISA] vise surtout à déterminer dans quelle mesure ils sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris » ⁽²⁾.

Pour les professionnels de l'enseignement que vous êtes, c'est plus qu'une nuance : PISA ne mesure pas le « rendement scolaire » et ne peut donc être vu comme le bulletin des enseignants ! Qui ont raison d'affirmer, en réplique aux ritournelles obsessionnelles des thuriféraires de PISA, que l'enseignement, c'est bien plus et bien autre chose que cette version standardisée de la compréhension de l'écrit et des cultures mathématique et scienti-

fique, sorte d'esperanto universel garantissant une place (de choix ?) dans l'Eldorado mondialisé.

Pour autant, peut-on jeter PISA avec l'eau du bain ? Évidemment non. Simplement, ce thermomètre est à prendre pour ce qu'il est : très rigoureux (lire ci-dessous), et destiné non pas à évaluer le travail en classe, mais à orienter les politiques éducatives qui, elles, influenceront les pratiques enseignantes. C'est d'ailleurs l'hypothèse qui prévaut en Communauté française pour expliquer les progrès observés entre 2000 et 2009 en lecture.

Un progrès équivalent à un tiers d'année scolaire

Car il y a progrès, même s'il faut se garder de tout triomphalisme : en lecture, alors que la moyenne internationale a faibli

(de 500 en 2000 à 493 en 2009), celle des élèves de la Communauté française a progressé de 14 points, passant de 476 à 490. Le progrès se note surtout entre 2006 et 2009 : + 17 points (de 473 à 490), un écart statistiquement significatif et qui correspond à « plus ou moins un tiers d'année scolaire »⁽³⁾, selon la P^{re} Dominique Lafontaine, qui dirige l'Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement, à l'ULg⁽⁴⁾.

En culture mathématique, la moyenne en Communauté française (488) se situe légèrement sous les moyennes OCDE (496) et européenne (491). Comme on le verra plus en détail en pages 21 et 22, la différence filles-garçons, au profit de ceux-ci, est importante : 25 points contre 12 en moyenne OCDE. Enfin, avec 15 et 19 points de moins que les moyennes européenne et OCDE, la situation est moins

avantageuse pour la culture scientifique, même si la légère baisse enregistrée entre 2006 et 2009 (de 486 à 482) équivaut à celle de la moyenne européenne (500 à 497).

Des écarts entre élèves dans tous les pays

Ces scores permettent de nous situer ou d'élaborer des hypothèses quant aux performances des uns et des autres, mais il convient de relativiser : « Les écarts entre les pays ne représentent toutefois qu'une partie de la variation globale de la performance des élèves. Répondre aux besoins d'un effectif d'élèves d'une telle diversité et combler les écarts de performance qui s'observent entre eux reste un énorme défi dans tous les pays »⁽⁵⁾. Selon la P^{re} Lafontaine, « 11% des différences de résultats se situent entre pays, contre près de 90%

Trois ans de préparation pour deux heures d'épreuve

PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) est un cycle d'enquêtes mené par la Direction de l'Éducation de l'Organisation de coopération et de développement économiques. Les 34 pays membres de l'OCDE ainsi que 41 pays et/ou économies partenaires y ont participé en 2009. Il concerne la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique des élèves de 15 ans (celle que soit leur année d'études), avec chaque fois un domaine « majeur » (en 2012, la culture mathématique).

Objectif principal : mesurer comment les jeunes maîtrisent « certaines connaissances et compétences essentielles »⁽¹⁾. L'évaluation « ne se fonde pas sur les curriculums nationaux. Ce ne sont pas les compétences effectivement enseignées dans les classes qui sont évaluées mais des compétences jugées essentielles pour la vie future des jeunes »⁽²⁾.

Pré-test. Après la conception de l'épreuve et les traductions/adaptations des questions, un pré-test permet notamment de sélectionner les questions les plus pertinentes. Chez nous, il a concerné près de 700 élèves, en 2008. Des 213 questions de lecture, 98 furent conservées !

Treize carnets de test. Ces 98 questions de lecture avaient trait à 29 textes, formant autant d'unités. Répondre à toutes prendrait 6 h 30. Elles ont été réparties dans 13 carnets de tests différents, de façon que chaque unité apparaisse dans 4 carnets, en début, au milieu, ou en fin de carnet. Cela assure la validité de la mesure des domaines évalués, et annule l'effet « fatigue ».

L'échantillonnage est validé par un organisme indépendant. Chaque pays doit pouvoir justifier sa méthode 3 109 élèves de 110 établissements formaient « notre » échantillon comptant par exemple 9,4% d'élèves en 4^e TQ ou P et 21,2% en 3^e TQ ou P, alors qu'ils sont 10 et 21,1% dans la réalité : des marges statistiquement insignifiantes. Cet échantillon a été défini en deux étapes :

1. Les écoles sont réparties en douze groupes, selon trois critères (réseau, ordinaire/spécialisé, alternance) puis classées dans chaque groupe

selon deux critères (taille et taux de redoublement). Par tirage au sort, 110 écoles sont choisies. Les directions sont prévenues après la sélection. 2. Chaque école communique la liste de ses élèves de 15 ans, et un logiciel en sélectionne aléatoirement 35 (tous s'il y en avait moins de 35).

Le jour J, sous la houlette d'un administrateur extérieur, les élèves ont deux heures pour répondre à plusieurs séries de questions associées à des supports différents (article, graphique, schéma,...) et aussi authentiques que possible. Environ 45% des questions sont ouvertes, 55% fermées (type QCM).

Correction. Les questions à choix multiple sont encodées par des personnes formées, les questions ouvertes corrigées par des enseignants de la discipline, eux aussi formés. Ils attribuent un code à la réponse sur base d'une grille de correction. La correction est soumise à plusieurs contrôles.

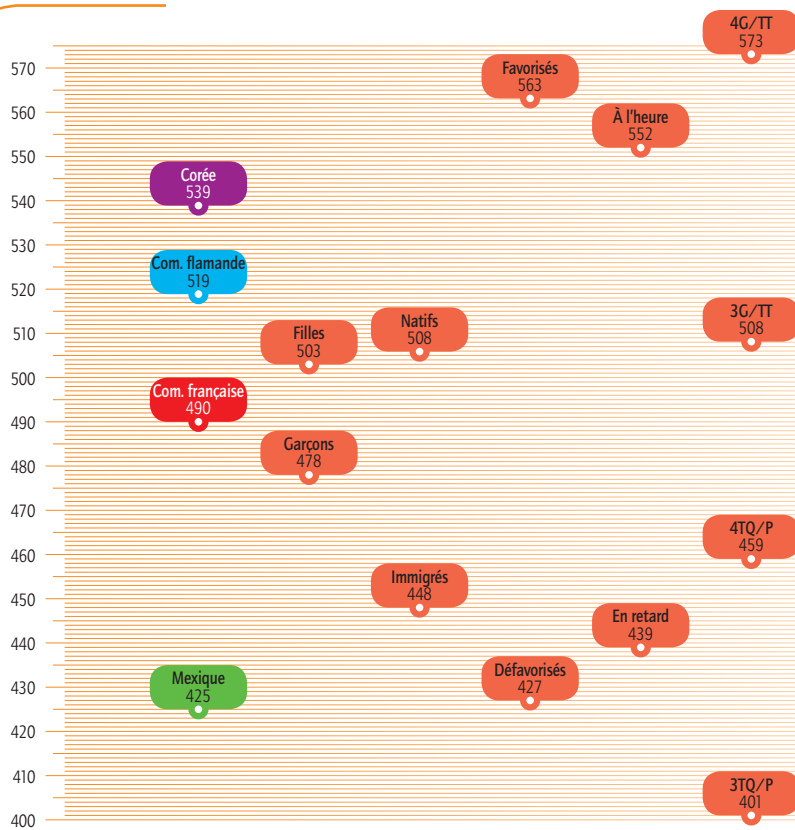
Questionnaire de situation. Les élèves remplissent aussi un questionnaire permettant de définir des indices de motivation/engagement en lecture, ou de connaissance des stratégies efficaces, et de les mettre ensuite en relation avec les résultats (lire en pages 17-18). Il permet aussi des corrélations entre résultats et variables individuelles ou entre écoles (pages 19-20), les chefs d'établissement répondant également à un questionnaire sur l'organisation de l'école.

Résultats. Depuis décembre 2010, l'OCDE publie résultats, analyses et base de données, ce qui permet des analyses complémentaires par tout chercheur intéressé. Chaque école « testée » reçoit son résultat. Les résultats individuels ne sont pas transmis...

⁽¹⁾ BAYE (A.) et al, *La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009* ; dans *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n°31, Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe), Université de Liège, 2010, po. 1 à 5.

www.enseignement.be/index.php?page=25160

⁽²⁾ Ibidem



Des écarts entre pays mais surtout entre élèves

On mesure bien sur cette figure que le classement entre pays ou régions participant aux épreuves PISA est secondaire par rapport au défi de notre enseignement en Communauté française, qui est d'amener tous les élèves à des niveaux de maîtrise moins éloignés les uns des autres. Selon les analystes, 11% des différences de résultats aux tests PISA se situent entre pays, contre près de 90% à l'intérieur de ceux-ci. Chez nous, par exemple, les élèves de 15 ans qui sont à l'heure dans leur parcours scolaire ont obtenu 552 points en moyenne, contre 439 pour ceux qui ont un retard. L'écart est plus important encore entre les 25% d'élèves les plus favorisés (563) et les 25% les moins favorisés (427).

à l'intérieur de ceux-ci ». Et on voit bien sur la figure ci-contre les écarts entre « nos » élèves.

Sur ce terrain, PISA 2009 confirme ce qu'on savait déjà : alors que les scores moyens observés en Communauté française sont inférieurs aux moyennes OCDE, flamande et germanophone, l'écart entre les 25% d'élèves les plus faibles et les 25% d'élèves les plus forts est systématiquement plus grand, comme l'indique la figure ci-contre. Et c'est là toute l'ambivalence des résultats de nos élèves : hormis en culture scientifique, les 25% d'élèves les plus forts obtiennent à PISA 2009 des scores supérieurs à la moyenne OCDE. Et même significativement supérieurs pour ce qui est de la compréhension de l'écrit. Mais entre les plus forts et les plus faibles, les écarts de plus de 150 points équivalent, selon les analystes, à plus de quatre années d'étude !

En outre, si l'on croise les résultats des élèves avec des données individuelles ou liées aux écoles qu'ils fréquentent, la Communauté française présente également des écarts considérables : 136 points entre les plus et les moins favorisés so-

cioéconomiquement ; 151 points entre les 25% d'écoles les plus fortes et les 25% d'écoles les plus faibles. On peut se réjouir que 37 des 110 écoles testées (qui scolarisent 40% des 3 102 élèves de l'échantillon) dépassent en lecture les scores moyens de la Corée et de la Finlande. Et que la moitié des élèves soient dans des écoles ayant un score supérieur à la moyenne OCDE. Mais il est difficile de passer sous silence que les 25% d'écoles les plus faibles cumulent les difficultés : niveau socioéconomique plus faible, moins de dix livres à la maison, près de 50% d'élèves immigrés et de 80% d'élèves en retard.

Trop d'élèves faibles, pas de nivellement par le bas

Depuis l'électrochoc de PISA 2000, l'objectif que s'est assignée la Communauté française consiste à améliorer les résultats des élèves les plus faibles. En compréhension de l'écrit, une partie du chemin a d'ailleurs été faite : la proportion d'élèves les plus faibles a diminué de 5% alors qu'en moyenne OCDE, elle a crû d'1%. À l'inverse, la proportion de très bons lecteurs a augmenté de 2% alors

qu'elle a régressé d'autant en moyenne OCDE. Il n'en reste pas moins que « la Communauté française reste parmi les systèmes éducatifs des pays industrialisés qui comptent la plus grande proportion d'élèves faibles » ⁽⁶⁾, soit 23%, juste avant... le Mexique.

Une autre façon de mesurer le chemin parcouru (toujours en lecture) consiste à observer quelles catégories d'élèves progressent. Filles et garçons le font, mais les unes de 8 points, les autres de 18. L'écart au profit des premières est désormais l'un des dix plus faibles parmi les 74 pays ou régions examinées (26 points contre 39 en moyenne). Évolution encourageante aussi quand on compare les résultats des élèves d'origine belge (+13 points) et issus de l'immigration (+39), même si ces derniers affichent un score moyen plus faible (448 contre 508). En outre, ces progrès ne se sont pas faits au détriment des meilleurs élèves, qui ont aussi amélioré leurs résultats en lecture.

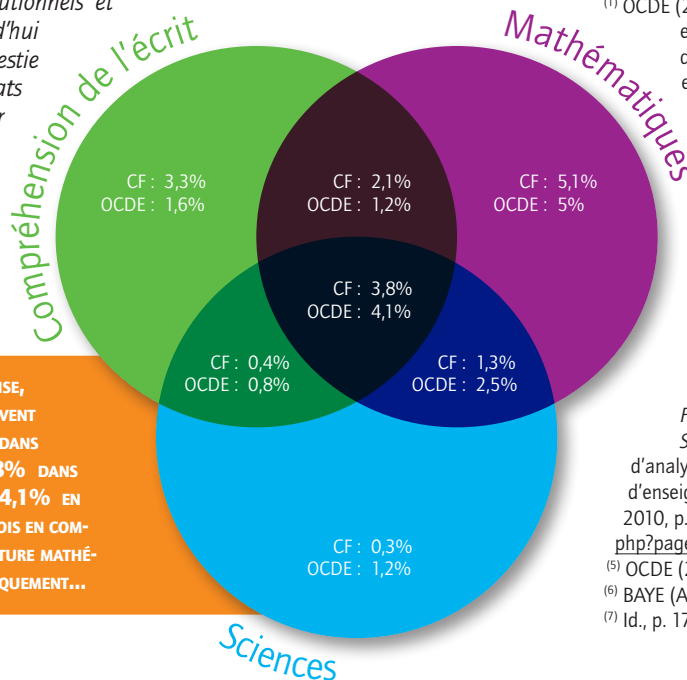
Comment expliquer cette amélioration ? Tant la ministre de l'Enseignement obligatoire que les responsables de l'Administration de l'Enseignement et de la

Recherche scientifique et la P^{re} Lafontaine y voient le résultat d'une mobilisation générale. « *La convergence des référentiels de compétence, des programmes, des outils d'évaluation, a progressivement mené le monde de l'école à une autre approche de la lecture* », indiquait la ministre Simonet lors de la présentation des résultats PISA 2009. « *Ce travail de qualité, en profondeur et dans la durée, associant tous les partenaires, institutionnels et de terrain, porte aujourd'hui ses fruits. Même si la modestie reste de mise, ces résultats sont de nature à restaurer la confiance, principalement chez tous les acteurs de terrain* ».

Cette mobilisation générale semble avoir produit

des effets auprès des jeunes eux-mêmes. Les questionnaires personnels remplis par les 3 109 élèves de 15 ans après l'épreuve elle-même permettent de dégager notamment un indice d'attitudes positives envers la lecture et un indice relatif à la diversité des textes lus. Sur ces deux plans, la situation s'améliore en Communauté française, se rapprochant de la moyenne

OCDE, et ce sont surtout les garçons (traditionnellement plus faibles en lecture) qui ont progressé chez nous. Et l'équipe de la P^{re} Lafontaine de conclure que « *la lecture-compréhension a sans doute été LE chantier des années 2000-2010* »⁽⁷⁾. Pourra-t-on en dire de même pour les maths en 2010-2020 ? ●



⁽¹⁾ OCDE (2011), Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I), p. 18. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>

⁽²⁾ Ibidem

⁽³⁾ Selon la façon très complexe d'apprécier la « valeur ajoutée » d'une année d'études, les analystes la font correspondre à un écart de 30 à 40 points sur l'échelle PISA. Dans ce dossier, nous avons opté pour 40 points.

⁽⁴⁾ BAYE (A.) et al, *La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009* ; dans *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n°31, Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe), Université de Liège, 2010, p. 12. www.enseignement.be/index.php?page=25160

⁽⁵⁾ OCDE (2011), Résultats du PISA 2009, p.13.

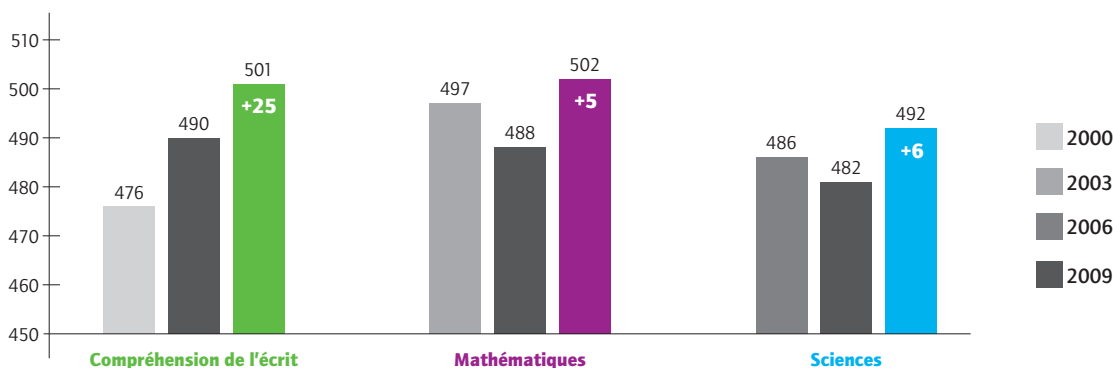
⁽⁶⁾ BAYE (A.) et al, op.cit., p. 12.

⁽⁷⁾ Id., p. 17.

EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, **16,3%** DES ÉLÈVES SE RETROUVENT PARMIS LES PLUS PERFORMANTS DANS AU MOINS UN DOMAINE : **3,8%** DANS LES TROIS DOMAINES (CONTRE **4,1%** EN MOYENNE OCDE), **2,1%** À LA FOIS EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET EN CULTURE MATHÉMATIQUE, **3,3%** EN LECTURE UNIQUEMENT...

Et si le retard scolaire n'avait pas augmenté entre 2000 et 2009 ?

Entre 2000 et 2009, la proportion d'élèves de 15 ans à l'heure (ou en avance) a diminué, passant de 57 à 52%. Les experts de l'Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (ULg) ont évalué l'impact de cette augmentation du retard scolaire sur les résultats PISA 2009. Conclusion : si le retard scolaire n'avait pas augmenté, les résultats en lecture auraient été de +25 points et non +14 ; en culture mathématique de +5 points au lieu de -9 ; et en culture scientifique de +6 au lieu de -4.



SELON LES ANALYSTES, LES SCORES MOYENS EN LECTURE, EN CULTURE MATHÉMATIQUE ET EN CULTURE SCIENTIFIQUE AURAIENT ATTEINT **501, 502 ET 492** POINTS SI LE RETARD SCOLAIRE ÉTAIT RESTÉ AU NIVEAU DE **2000**.

Agir sur les stratégies de lecture

Les élèves qui disent connaître* les stratégies de lecture efficaces affichent des résultats nettement meilleurs.

Bonne nouvelle : en Communauté française, les élèves ayant passé l'épreuve PISA 2009 affirment davantage aimer lire que ne le faisaient ceux qui ont passé PISA 2000. Et disent lire des matériaux plus divers. Un progrès d'autant plus remarquable que c'est l'inverse au niveau international. Qui plus est, l'amélioration concerne plus les garçons, globalement moins bons lecteurs que les filles. PISA 2009 attribue un indice composite d'engagement vis-à-vis de la lecture. Nos élèves rejoignent la moyenne et l'écart entre garçons et filles (-0,46) est inférieur aux écarts moyen (-0,62) et observé en Flandre. Certes, 38% des élèves (49% en Flandre) disent encore ne pas aimer lire, contre 37,4% en moyenne OCDE.

Une nouvelle fois, chez nous, ce sont les écarts de performances qui tranchent : 91 points entre ceux qui disent lire plus d'une demi-heure par jour (539 points) et ceux qui ne lisent pas pour le plaisir (448). La moyenne OCDE est de 72, et en Flandre, l'écart est de 77 points.

Ces grands écarts sautent aux yeux des analystes quand ils comparent les résultats des élèves selon leur degré de connaissance des stratégies efficaces de lecture. Dans l'enquête personnelle remplie après l'épreuve figuraient des questions sur la manière de comprendre et de se souvenir d'un texte d'une part, de le résumer d'autre part. Les élèves devaient opter pour une des propositions, correspondant à des stratégies différentes, classées par des experts internationaux de la lecture selon leur efficacité. Les élèves de

la Communauté française affichent un degré de connaissance des bonnes stratégies plus élevé que la moyenne OCDE.

« J'ai l'impression que nos élèves sont relativement bien conscients de ce qui est stratégiquement efficace. Et je ne vois pas comment ils le seraient si on ne leur avait pas enseigné à l'école, analyse la P^e Dominique Lafontaine. Si ça s'apprenait à la maison, il n'y aurait pas de différence entre pays. Par contre, quand on corrèle ce degré de connaissance avec les résultats à l'épreuve, on observe des écarts gigantesques ! »

En effet, les élèves ont été répartis en quatre groupes, selon leur degré de connaissance des stratégies les plus efficaces. En Communauté française (mais aussi en Flandre), tant pour la compréhension/mémorisation que pour le résumé, les écarts entre les 25% d'élèves les plus et les moins conscients des stratégies efficaces (123 et 133 points) sont largement supérieurs à la moyenne OCDE (90 et 107 points).

Sur ce point précis, le rapport PISA 2009 estime qu'un quart de la variance de résultats entre élèves s'explique par cette connaissance (dont on suppose qu'elle s'applique en situation) plus ou moins forte des bonnes stratégies de compréhension de l'écrit. C'est important de le souligner, parce qu'au contraire des

indicateurs d'iniquité, sur lesquels les enseignants n'ont que peu de prise, ils peuvent, en classe, exercer leurs élèves à ces stratégies de compréhension de l'écrit.

Les analystes de PISA 2009, mais aussi les responsables de l'enseignement, ministre Simonet en tête, voient d'ailleurs dans ce travail cohérent, dans les classes, le principal facteur explicatif des progrès en lecture : un plaisir de lire accru, des pratiques de lecture diversifiées, une meilleure connaissance des stratégies efficaces.

Reste le handicap social. À la suite de PISA 2000, la P^e Lafontaine se souvient avoir voulu étudier dans quelle mesure l'engagement dans la lecture pourrait compenser les disparités socio-économiques. Aujourd'hui, sa conclusion est claire : en Communauté française, l'engagement, la motivation, des élèves défavorisés ne suffisent pas à compenser ces disparités. Parmi d'autres leviers, le rapport PISA en esquisse un : en Belgique comme dans d'autres pays, si les élèves les moins favorisés socio-économiquement utilisaient les stratégies de compréhension de la même façon que les plus favorisés, l'écart de performance entre eux se réduirait de plus d'un quart. ●



* Connaître

Comprendre l'écrit, version PISA

Pour PISA, « *comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société* » ⁽¹⁾.

Les épreuves PISA se basent sur trois caractéristiques majeures : les *textes* (de natures diverses), les *situations* (en gros, les contextes) et les *aspects*. Cette notion d'*aspect* renvoie à l'approche cognitive adoptée face à un texte : localiser et extraire des informations ; intégrer et interpréter ce qui est lu ; réfléchir et évaluer (prendre du recul et rapporter le texte à des expériences personnelles), cette dernière compétence étant jugée comme le signe d'une compréhension en profondeur.

Le score global d'un élève comprend trois sous-échelles, correspondant à ces trois aspects. Les items de l'épreuve concernent tantôt l'une, tantôt l'autre sous-échelle, dans des contextes et sur des textes de natures diverses.

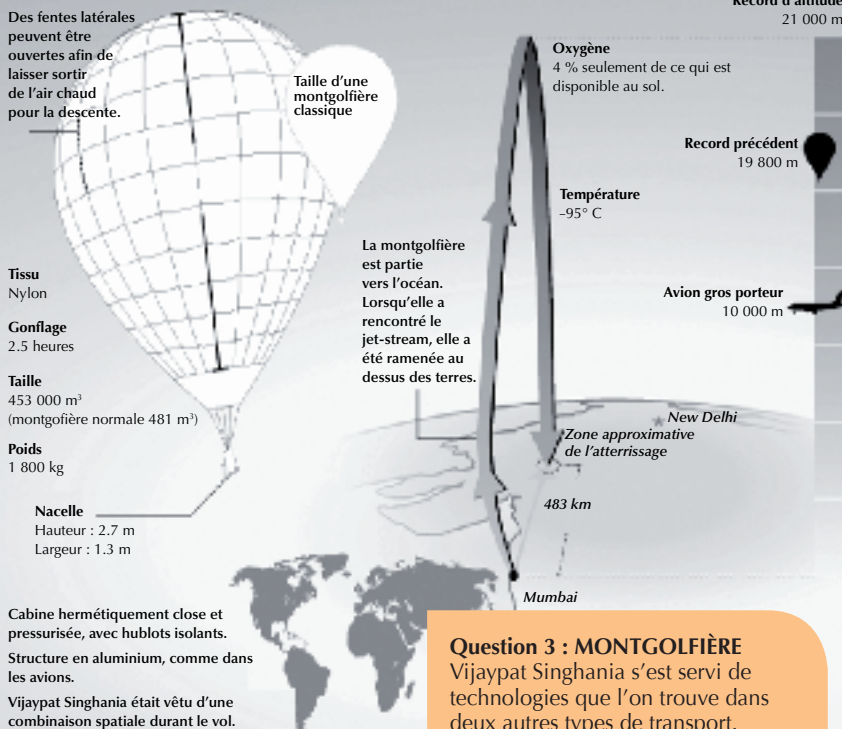
Les experts de l'Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe) observent avec satisfaction que le score moyen de nos élèves a progressé depuis PISA 2000 dans les trois sous-échelles : +8 points pour les deux premières et +25 points pour « réfléchir et évaluer ». Alors qu'en moyenne OCDE, les scores ont régressé de 3, 8 et 8 points. Pour Ariane Baye (aSPe), « *soit le niveau de compétence a augmenté, soit nos élèves sont plus familiers de ce type d'évaluation* ». À moins que ces deux facteurs se conjuguent...

Près de 10% de très bons lecteurs

La conception de l'épreuve permet d'établir « *une échelle de compétences [comportant sept niveaux] en compréhension de l'écrit sur laquelle sont situés à un endroit donné chacun des items en fonction de leur degré de difficulté et chacun des élèves en fonction de leur performance* » ⁽²⁾. Dans l'exemple de question ci-dessus, une

Record d'altitude en montgolfière

Le pilote indien Vijaypat Singhanian a battu le record d'altitude en montgolfière le 26 novembre 2005. Il est le premier à avoir volé en montgolfière à 21 000 mètres au-dessus du niveau de la mer.



Question 3 : MONTGOLFIÈRE

Vijaypat Singhanian s'est servi de technologies que l'on trouve dans deux autres types de transport. Quels sont ces types de transport ?

1.
2.

L'objectif est ici de vérifier dans quelle mesure un élève est capable de localiser deux informations explicitement formulées dans un texte descriptif schématisé. Si la réponse fait référence à la fois aux avions et aux véhicules spatiaux, le correcteur attribuera un crédit complet, qui correspond à 595 points (niveau 4) ; si elle fait référence uniquement aux uns ou aux autres, le crédit sera partiel, ce qui équivaut à 449 points (niveau 2).

réponse complète est située au niveau 4 (score 595) et une réponse partielle au niveau 2 (449). Au total de l'épreuve, un élève qui a répondu correctement à 50% au moins des items de niveau 3, mais à moins de 50% des items de niveau 4, est situé au niveau 3.

En Communauté française, 1% des élèves ont atteint le niveau 6 et 8,6% le niveau 5. Ils sont « *capables d'aborder des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Ils réussissent à y trouver des informations, à les comprendre dans le détail et à identifier celles qui sont pertinentes pour la tâche à accomplir. Ils sont également capables de faire des évaluations critiques de ce type de textes et de formuler des hypothèses (...) en se basant sur des connaissances spécialisées et en utilisant des concepts parfois contraires aux attentes* ».

PISA voit le niveau 2 comme « *un seuil de compétence (...) à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils possèdent des compétences (...) qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société* ». En Communauté française, 76,7% des élèves atteignent ou dépassent ce niveau. PISA les juge « *capables de mener à bien des tâches qui consistent à localiser des infor-*

mations (...), de faire des comparaisons ou des contrastes autour d'une seule caractéristique, de découvrir le sens d'un passage bien délimité (...) même si les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée et d'établir des liens entre un texte et leur expérience personnelle ».

Le chantier prioritaire reste d'amener au niveau 2 le petit quart d'élèves qui n'y sont pas... ●

⁽¹⁾ OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves* (Volume I).

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>

⁽²⁾ Ib. Sur l'échelle de compétences et la conception des questions, lire les pages 39 à 50.

Le pays des grands écarts

Au hit-parade de PISA 2009, la Communauté française occupe une première place : celle des grands écarts de performances entre élèves et écoles de niveaux socioéconomiques opposés.

Présentant les résultats PISA 2009 aux inspecteurs, Roger Godet, inspecteur général coordinateur, indiquait clairement que « la pédagogie ne peut pas tout résoudre ! Il y a des effets système : la sélection par la filiarisation ne commence pas à la troisième secondaire. La sélection commence bien plus tôt... » Ces effets éclatent à la lecture des rapports PISA : « Dans l'ensemble, les systèmes d'éducation où il est d'usage de croire que la destinée professionnelle des élèves est toute tracée et qui en attendent des résultats différents et les orientent vers des filières différentes accusent de fortes disparités sociales ». ⁽¹⁾

Le rapport enfonce le clou : « La forte variation de la performance pourrait s'expliquer par l'organisation du système d'éducation en filières d'enseignement en Autriche et en Belgique... » ⁽²⁾ Pour Ariane Baye, de l'Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement, à l'ULg, « plus un système éducatif multiplie les occasions de choisir, plus les familles doivent faire appel à des ressources extérieures au système, ce qui est moins équitable ».

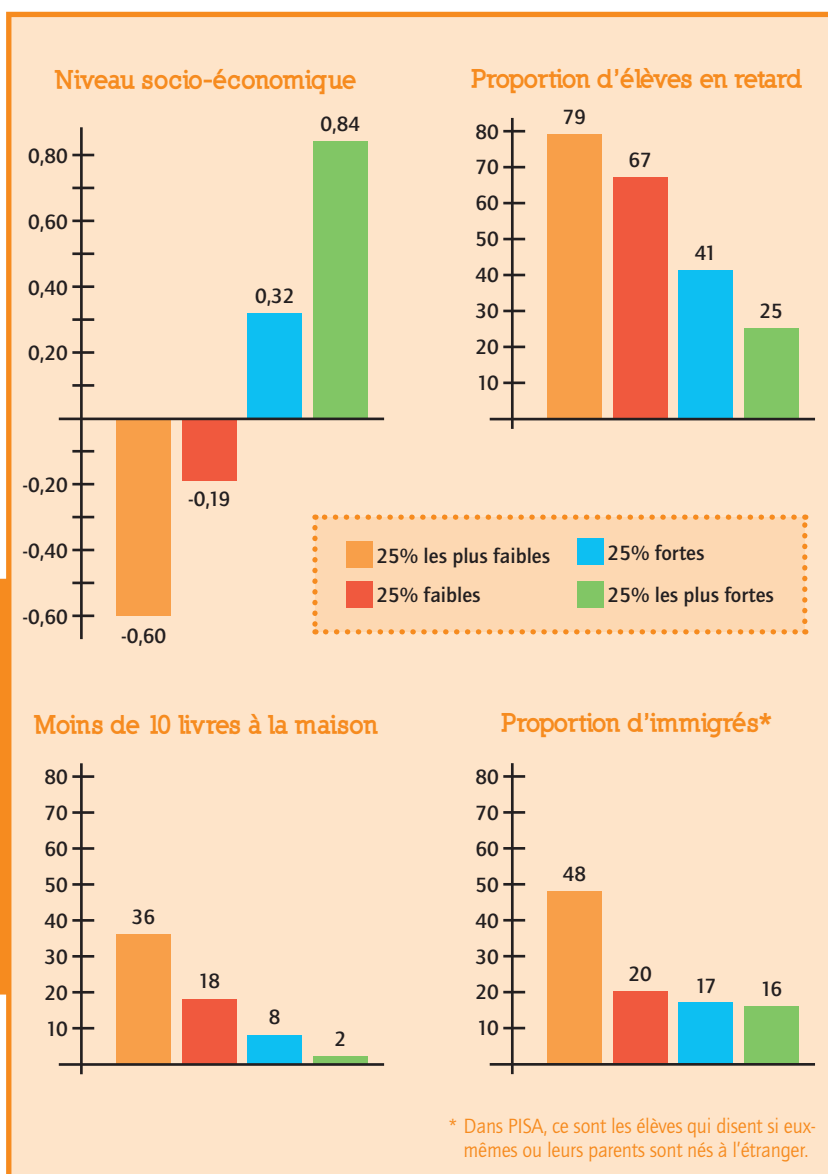
Ceci étant, tous les systèmes éducatifs présentent des écarts de performances entre élèves de milieux socioéconomiques plus ou moins favorisés et tous tentent de les réduire. Mais la Communauté française a le triste privilège de présenter les plus grands écarts. Entre le quart d'élèves les plus et les moins favorisés (136 points), mais aussi entre les 25% des écoles les plus faibles et les plus fortes (151 points).

LES 110 ÉCOLES AYANT PARTICIPÉ À PISA SONT ICI RÉPARTIES EN QUATRE QUARTS, SELON « LEUR » SCORE MOYEN. LES 25% D'ÉCOLES AYANT LES MEILLEURS SCORES (EN VERT) ONT UN MEILLEUR INDICE SOCIOÉCONOMIQUE, MOINS D'ÉLÈVES EN RETARD... ET EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, LES ÉCARTS SONT PARTICULIÈREMENT MARQUÉS.

différences entre écoles est estimée à 51%, contre 42% en moyenne OCDE. Les caractéristiques individuelles des élèves interviendraient pour 49% dans leurs écarts de performances. Pour l'écrire autrement, selon le rapport PISA consacré à *L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, un élève issu du même milieu qu'un autre, mais inscrit dans une école faisant partie des 16% les plus favorisées, aurait un score de

50 points supérieur à l'autre élève. Face à ce constat, illustré par l'infographie ci-dessous, difficile de se consoler avec le score supérieur à la Corée et à la Finlande de 37 des 110 écoles de notre échantillon... ●

⁽¹⁾ OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (Volume I), p. 25. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>



Chez nous, la part de la variance de résultats que l'on peut attribuer aux

Réactions

Tronc commun. Pour Changements pour l'égalité (CGé), « le grand écart entre les résultats des 25% des élèves interrogés les moins nantis et ceux des 25% les plus favorisés n'arrive pas à se combler au fil des enquêtes PISA. Notre élite vaut bien celle de la Finlande, mais quel désastre en queue de peloton ! Pour réduire cette fracture sociale, il faut un projet éducatif fort qui allie les objectifs qualitatifs aux savoirs de base au sein d'un véritable tronc commun jusqu'à 14 ans ».

Le mouvement sociopédagogique souligne aussi que PISA vise « essentiellement à inscrire l'enseignement des pays de l'OCDE dans une perspective de performance et de rendement. (...) Ceci explique que les classements se focalisent sur les compétences dans quelques disciplines dites de base. Mais peut-on limiter les objectifs de l'école à ces matières ? La réponse de la Communauté française à ce sujet est claire : développer la confiance en soi de chaque élève et favoriser l'émancipation sociale de tous sont aussi deux des missions de l'école ».

Question de moyens ? Françoise Bertieaux, chef de groupe MR au Parlement de la Communauté française, a réagi à l'annonce des résultats en affirmant que notre enseignement secondaire est « le plus financé de l'OCDE », mais que les systèmes d'éducation les plus performants ne sont apparemment pas ceux qui reçoivent le plus de moyens, mais bien « ceux qui accordent de l'importance à d'autres critères, comme plus d'autonomie des écoles et la mise en place de réelles stratégies d'apprentissage ».

La voix des enseignants. L'Internationale de l'Éducation, qui dit représenter 30 millions d'enseignants et de travailleurs de l'éducation et compter 402 organisations syndicales du secteur, affirme que le rapport PISA « ne prend pas en compte la voix des enseignants, qui sont les premiers acteurs concernés lors de la mise en place des politiques d'éducation au sein des écoles (...). En transmettant également un questionnaire aux enseignants des écoles faisant partie de l'échantillon, d'autres informations pourraient venir compléter le point de vue des élèves et des parents qui apporteraient une connaissance plus approfondie du contexte d'apprentissage... » Cette possibilité n'a pas été choisie par la Belgique.

« L'essentiel n'est pas le classement »

L'Appel pour une école démocratique voit PISA d'un œil pour le moins circonspect. Sauf quand l'enquête enfonce le clou sur l'inégalité de notre système éducatif. Explications avec Nico Hirtt, membre fondateur de l'APED ⁽¹⁾.

PROF : N'y a-t-il pas un paradoxe à critiquer l'enquête PISA mais à en accepter les constats sur l'inégalité de notre système éducatif ?

▣ **Nico Hirtt :** Nous ne critiquons pas l'enquête ni sa méthodologie, mais nous disons qu'il faut être très prudent avec les leçons qu'on en tire. Dire que PISA mesure l'efficacité d'un système éducatif, c'est excessif. PISA mesure son efficacité en relation avec un certain nombre d'objectifs en matière de compétences en lecture, de compétences de base en mathématique et en culture scientifique. Or, les objectifs de l'enseignement sont bien plus vastes que ça !

La première mission de l'enseignement obligatoire consiste à former des citoyens critiques capables de comprendre et d'agir sur le monde dans lequel ils vivent. Et pour ça, il nous semble qu'il faut un minimum de connaissances en histoire, en géographie, en philosophie... Si PISA mesurait ces connaissances, il n'est pas sûr que les mêmes pays seraient en tête.

Je veux bien admettre qu'il est plus difficile de construire des épreuves comparables entre pays quand on aborde ces connaissances, qui dépendent évidemment des cultures et des contextes très différents. Mais à notre sens, le choix de se focaliser sur la lecture, les maths et les sciences ne découle pas uniquement de ces contraintes techniques : c'est un choix idéologique de l'OCDE, qui se traduit dans d'autres rapports et études. Sa vision de l'enseignement est qu'il est au service de la compétitivité des entreprises et des pays.

Nous ne critiquons pas l'enquête PISA mais nous relativisons la portée de ses résultats et nous voulons éclairer le contexte qui a présidé à sa création.

Qu'en retenir-vous alors ?

▣ D'abord, qu'il est difficile de dire si la légère augmentation des résultats en compréhension de l'écrit est due à un réel progrès ou à la plus grande habitude qu'ont les élèves de ce type d'épreuve.

Ensuite, que le classement, les comparaisons entre systèmes éducatifs ne sont vraiment pas l'essentiel. Nous, on ne va pas changer de discours maintenant que les résultats sont un peu meilleurs en Communauté française. Depuis le début, nous estimons que le plus important, ce sont les inégalités, les écarts entre les 25% des élèves les plus favorisés et les 25% les moins favorisés. Parce que cet écart est non seulement le plus élevé de tous les pays, mais en plus il est passé de 126 à 136 points d'écart entre 2000 et 2009.

Et là, vous suivez PISA ?

▣ Oui, parce que si on ne peut pas garantir que les pays ou régions sont égaux face à PISA, par contre, à l'intérieur d'un système éducatif, les élèves sont confrontés à la même enquête, et les résultats sont donc comparables à l'intérieur de chaque système. Et elle nous apprend quelque chose sur son degré d'équité ! Pour nous, la gifle, c'est là qu'elle se situe !

Une inégalité sur laquelle les enseignants ont peu de prise, non ?

▣ On ne peut pas dire que les pratiques en classe n'ont aucun effet, mais effectivement, il y a d'autres facteurs, structurels. D'abord le quasi-marché scolaire. Ensuite, chez nous, on choisit une école à 12 ans puis une filière à 14 ans. On organise la différenciation. Si tous les élèves suivaient le même parcours jusqu'à 16 ans, on ne pourrait pas dès 11-12 ans anticiper la sélection des uns et des autres et leur orientation vers telle ou telle filière ! Je crois que les enseignants sont bien conscients des inégalités, mais pas de leur caractère social. ●

⁽¹⁾ On trouvera aussi sur le site www.ecoledemocratique.org les actes du colloque organisé le 13 novembre 2010 par l'APED sur « L'enseignement européen sous la coupe des marchés ».



© Infinite XX - Fotolia

« On prend les résultats en pleine figure »

Moi, ça m'énerve, parce que dans les journaux, ils parlent des résultats, mais jamais de l'enquête elle-même, bondit cette enseignante en sciences au secondaire supérieur. Je ne sais même pas quand l'enquête a eu lieu pour les sciences, et jamais un seul de mes élèves ne l'a pas-sée. On nous dit que les résultats sont très mauvais en Belgique ! On ne sait pas comment l'enquête est construite, et puis on se prend ça dans la figure ! »

« J'aimerais bien avoir le test, pour comprendre ce qui ne va pas, mais on ne peut pas voir les questionnaires, poursuit-elle. Je veux bien entendre que les résultats sont mauvais, mais si on ne sait pas ce qui ne va pas, on ne peut pas non plus y remédier... »

« Tout ça semble venir de très haut, ajoute un collègue. L'impression que j'en ai est que les commentaires sont peu nuancés : nous sommes moins bons ici que là-bas. C'est en tout cas la façon dont je l'interprète. Et il y a toujours cette notion de classement... Forcément, face à un message tranché et dénigrant, on n'a pas envie d'aller analyser les nuances... »

« Je sais que PISA existe, mais pour moi, c'est flou », confie une enseignante débu-

tante. Son collègue entend beaucoup parler de PISA aux cours d'agrégation, mais « pour mettre en évidence les disparités avec la Flandre, et pour se demander pourquoi on en est là ! »

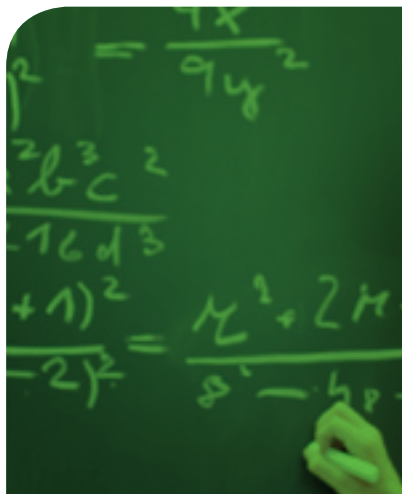
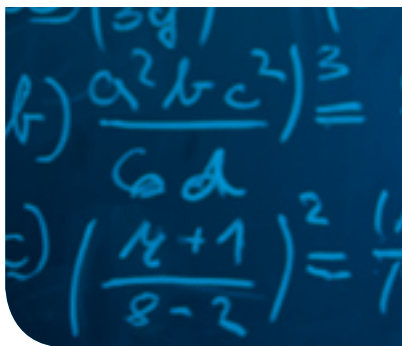
Aucun de nos interlocuteurs n'est allé plus loin que ce qu'en ont dit les journaux, radios et télévisions. Signe d'un manque d'information ou d'intérêt pour un sujet que les médias classiques résument à des slogans peu flatteurs et donc peu mobilisateurs. « On nous dit qu'on est mauvais, point ! », résume amèrement ce jeune prof de math désireux lui aussi d'avoir davantage d'outils et d'échos des recherches et études menées dans la foulée des enquêtes PISA. « Guidez-nous un peu, si on doit améliorer les choses ! »

Ces outils, un de nos témoins dit les trouver dans le cadre des épreuves externes non certificatives. « J'y accorde beaucoup plus d'importance qu'à une enquête internationale qui compare des systèmes très différents... » Son directeur confirme, et incite d'ailleurs son équipe à s'intéresser à ces épreuves externes. Facile ? « Je crois que oui à partir du moment où on explique qu'elles permettent de sortir de sa pratique, de voir par rapport au programme si le tra-

vail fait avec les élèves correspond à une évaluation normale ».

Déconnectée des pratiques de classe et des conditions de travail, maladroitement résumée à une mauvaise note, l'enquête PISA ne récolterait-elle qu'indifférence ou irritation ? Pas si sûr. « Moi, dans les cours que je donne dans le cadre du CAP, je me sers de PISA pour attirer l'attention des futurs enseignants sur notre système d'évaluation, qui produit beaucoup trop d'échecs », indique un de nos interlocuteurs. Mais comme le souligne Xavier Pons dans un article intitulé « Qu'apprend-on vraiment de PISA ? ⁽¹⁾ », « la présence d'une enquête internationale, aussi utile soit-elle, ne suffit pas à susciter un apprentissage politique de la part des acteurs de l'éducation. Pour cela, il semble nécessaire qu'un espace commun de questionnement et d'explication se construise autour de cet instrument de régulation... » ●

⁽¹⁾ Pons (X.), « Qu'apprend-on vraiment de PISA ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008) », dans *Revue Internationale d'éducation*, éd. Centre international d'études pédagogiques, Sèvres, septembre 2010, pp. 51-59.



Se mobiliser autour des maths ?

L'hypothèse qui prévaut pour expliquer le léger mieux en compréhension de l'écrit à PISA 2009 serait celle d'une mobilisation générale après l'électrochoc de 2000. Mobilisation qui a pris appui sur un discours cohérent à propos de la lecture. Au tour des maths ?

L'avenir dira si le progrès en lecture se confirmera, et si on peut donc l'attribuer aux changements structurels (décret Missions, école de la réussite, compétences...) doublés d'une mobilisation générale. Ce qui est sûr, c'est que ça a pris du temps. « Au moins 10-15 ans, souligne Dominique Lafontaine, qui dirige l'Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe), à l'ULg. En maths, je crains que ça prenne plus de temps et que ce soit plus complexe. La lecture, c'est consensuel, c'est une évidence pour le citoyen, qui relie ce qui est fait à l'école et dans la vie. En maths, cette évidence-là est impalpable, sauf pour la numératie ».

Par ailleurs, en lecture, la mobilisation s'est effectuée autour d'un message cohérent. En math, si le débat devait s'ouvrir, il révélerait des lignes de fracture. Dans son dernier rapport, le Service général de l'Inspection relève une focalisation sur certains domaines (algèbre au secondaire et surtout numérique au primaire) et estime que « Le problème de la planification des activités se pose assurément avec acuité en mathématiques » alors que « là où cette planification est assurée, l'équilibre entre les différents domaines est présent ».

Plus largement, « quand, sur la base des constats posés par l'inspection, on veut décrire la planification des apprentissages

mathématiques au long du cursus, c'est la métaphore du mur qui vient à l'esprit, un mur constitué de briques, chaque année d'études ayant à contribuer à l'édification de ce mur en apportant (...) un certain nombre de briques ». Or, « on sait pourtant que cette métaphore du mur ne correspond pas à un réel apprentissage mathématique qui est fait de l'enrichissement (...) et l'abstraction progressive des concepts mathématiques. Plutôt que la métaphore du mur, c'est celle de la spirale qui devrait être de mise ici ».

Si le rapport pointe maints aspects positifs, il juge indispensable « le travail sur la continuité et la progressivité dans les apprentissages », sans lequel « le discours sur la mobilisation de compétences mathématiques au service de la résolution de situations complexes [serait] un discours creux et même générateur de plus d'échecs encore. Les mathématiques, d'outil d'émancipation qu'elles peuvent et doivent être, resteraient dès lors confinées à une fonction de sélection ».

Sélection : le mot est lâché. Il repose sur plusieurs observations. Un : l'échec. « Tous niveaux confondus, les maths sont la principale cause du redoublement », observe Roger Godet, Inspecteur général coordinateur. Deux : le niveau d'exigence en maths s'établirait en regard du sommet à

atteindre, identifiable entre autres par les examens d'entrée dans certaines sections du supérieur.

Se mobiliser, donc. Mais autour de quel consensus ? On admettra aisément qu'il est plus difficile à définir dans une discipline qui mobilise certains élèves jusqu'à huit heures/semaine au 3^e degré du secondaire là où d'autres n'ont plus de maths.

Se mobiliser, peut-être. Mais pour PISA ? Alors que le test n'a que très peu à voir avec ce qui se pratique en classe ? « En lecture, nos cadres de références et l'enquête PISA sont assez convergents. Par contre, en sciences et en maths, ils sont plus éloignés, commente Ariane Baye (aSPe). En math, par exemple, il n'y a pas d'équation du 2^e degré dans PISA. » Certains vont jusqu'à dire que le niveau mathématique de PISA ne dépasse pas ce qui s'enseigne chez nous en primaire, et que les piètres résultats s'expliquent d'abord par un défaut de compréhension ou même de lecture des énoncés ! Améliorer la lecture pour redresser la barre en maths ? Certes, mais cela suffira-t-il ? ●

(1) Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010, disponible sur www.enseignement.be/inspection

Des inquiétudes ailleurs aussi

Les « bons élèves » affichent des discours officiels davantage axés sur le classement que les autres, qui pointent les défis auxquels ils sont confrontés.

Le 7 décembre dernier, les sites internet des ministères de l'Enseignement ont vu fleurir communiqués et dossiers plus ou moins épais à propos de PISA 2009. Regards sur les éléments mis en exergue au Canada, en Suisse, en France ou en Flandre.

Au Nord du pays, très peu de comparaisons intra-belges dans l'épais dossier produit par l'université de Gand pour le ministère de l'Enseignement ⁽¹⁾, qui débute par des considérations méthodologiques sur les changements entre PISA 2000 et 2009, et se poursuit par une analyse détaillée des résultats. Signe de ce que le score moyen en culture mathématique préoccupe également en Flandre, la rédaction de *Klasse* ⁽²⁾ a publié en février un dossier consacré à la difficile transition primaire/secondaire en maths. Alors qu'en 6^e primaire, la plupart des élèves sont capables de résoudre un problème concret en maths, en secondaire, et surtout dans les options techniques, certains n'arrivent pas à résoudre le même problème mis en équations.

Au Canada, l'enseignement étant aux mains des provinces, l'accent est clairement mis sur les disparités entre celles-ci ⁽³⁾. Et alors que le Canada occupe la cinquième place du « classement général », c'est un autre aspect qui mobilise l'attention : « *Le Canada est largement reconnu comme étant l'un des rares pays participant au PISA où le rendement est élevé et réparti de façon équitable* ». Par ailleurs, les autorités canadiennes se montrent particulièrement sensibles au fait qu' hormis au Québec et au Manitoba, les élèves du système scolaire anglophone affichent de meilleurs résultats que ceux du système francophone.

Retour en Europe avec, en France, un discours officiel très synthétique ⁽⁴⁾, axé sur une double préoccupation. Un : la bipola-

risation des performances. La proportion d'élèves en très grande difficulté (sous le niveau 1a) a quasiment doublé entre 2000 et 2009. Deux : l'impact grandissant des caractéristiques socioéconomiques des élèves sur les résultats.



Les autorités suisses (qui incluent le Canada et la Belgique parmi les pays de référence, notamment parce qu'ils sont aussi bilingues) focalisent aussi leur attention sur la dispersion des résultats ⁽⁵⁾. Et constatent qu'au sein de ce groupe de pays de référence, ceux « dont les moyennes en lecture sont significativement meilleures ont tous des différences moins grandes entre les élèves les plus faibles et les élèves les meilleurs : Canada (296), Finlande (284) et Shan-

ghai-Chine (262) ». Avec 307 points, la Suisse est dans la moyenne OCDE (305) et la Belgique largement au-dessus (330 points). Autre constat : l'écart de performance attribué au statut migratoire a presque diminué de moitié entre 2000 et 2009 ! Et il est assez piquant d'y lire en conclusion que « *Guider les enfants et les adolescents vers la lecture et leur enseigner de bonnes stratégies est donc l'une des tâches prioritaires de l'école...* » On ne dit pas autre chose chez nous... ●

⁽¹⁾ Téléchargeable via www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/1207-PISA.htm

⁽²⁾ Mensuel édité depuis 1990 par le Ministère flamand de l'Enseignement et de la Formation : www.klasse.be/leraren/leesklasse.php?q=kvl/212

⁽³⁾ Téléchargeable via la page www.pisa.gc.ca/fr/pisa-2009.shtml

⁽⁴⁾ www.education.gouv.fr/cid54147/la-france-dans-pisa-2009.html

⁽⁵⁾ Téléchargeable via <http://pisa.edu.ch/fr>

Bibliographie

Les résultats de l'enquête PISA 2009, publiés dans cinq volumes, sont disponibles en anglais depuis décembre 2010. Ils sont téléchargeables à l'adresse www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777

Le premier de ces cinq volumes est disponible en français, les quatre autres le seront en avril 2011 :

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves - Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (Volume 1) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>

Sur le portail www.enseignement.be, le lecteur trouvera une série de documents et de liens relatifs aux enquêtes internationales, et notamment la synthèse des premiers résultats pour la Communauté française : BAYE (A.) et al, *La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009* ; dans *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n°31, Unité d'analyse des systèmes et des

pratiques d'enseignement (aSPe), Université de Liège, 2010. www.enseignement.be/index.php?page=25160

De Waele (B.) et Degives (J.-P.), « PISA 2009 : un léger mieux », dans *Entrées libres*, janvier 2011, pp. 28-29. Téléchargeable sur www.entrees-libres.be/n55_pdf/55_jan2011.pdf

Hirtt (N.), « PISA ? C'est toujours la catastrophe ! », article publié en ligne le 9 décembre 2010 sur le site de l'association Appel pour une école démocratique (Aped). www.skolo.org/spip.php?article1276

Lussault (M.), « Palmarès et classements : la formation et la recherche sous tension », article d'introduction au dossier « Palmarès et classements en éducation » paru dans le n°54 de la *Revue Internationale d'éducation*, éd. Centre international d'études pédagogiques, Sèvres, septembre 2010, pp. 29-38. Téléchargeable via la page www.ciep.fr/ries/ries54b.php

Librement vôtre

Les logiciels libres entrent peu à peu dans le monde de l'enseignement. Pour quel bénéfice ?

Le plan Cyberclasse permet d'utiliser le système d'exploitation libre Linux Edubuntu ou la suite bureautique Open Office sur les nouveaux ordinateurs. Par ailleurs, la Communauté française, qui remplacera cette année ceux des services administratifs de son réseau scolaire, y a également inclus Open Office. Les agents seront invités à l'utiliser « *tant que cela ne remet pas en cause la continuité du service* », précise Oliver Schneider, directeur général adjoint à l'Entreprise des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC).

« *Outre sa gratuité, un logiciel libre répond à quatre règles, explique Sylvain Denis, spécialiste ICT pour le réseau Felsi, et promoteur belge d'Open Office 4 kids. La liberté de l'exécuter où, quand et comment on veut ; la possibilité de voir et de modifier son code*

LES MASCOTTES DU SYSTÈME
D'EXPLOITATION LIBRE GNU-LINUX.

cc by Aurelio A. Heckert



source ; d'en redistribuer des copies ; et de le remettre en ligne aux mêmes conditions ». Selon lui, les fonctionnalités du libre répondent à toutes les attentes des utilisateurs, mais passer au libre demande de changer ses habitudes. « *Ceci étant, s'adapter à une nouvelle version d'un logiciel fermé aussi. À la différence près qu'on trouvera plus facilement de l'aide que pour un logiciel libre. Mais on peut faire appel aux groupes d'utilisateurs des logiciels libres* » (2).

L'usage de logiciels libres répond à une préoccupation plus large, comme le résume M. Schneider : « *La machine prend de plus en plus d'importance et de contrôle sur l'homme. Le libre est l'expression d'un droit fondamental, qui répond aux sociétés intégrant des modules espions dans leurs logiciels* ».

De plus, la firme qui investit dans un produit dont un utilisateur achète la licence

d'exploitation, peut décider d'en lancer une nouvelle version sans plus assurer le service après-vente de l'ancienne, forçant ainsi son client à d'autres frais. Si les codes s'ouvrent, on évite cette course en avant. Cette logique des logiciels libres repose sur un autre modèle économique que la vente-achat de versions successives, et sur des emplois et services concernant davantage l'installation, la maintenance, les conseils,...

Par ailleurs, le libre est communautaire. Le partage des connaissances rend l'ensemble de ces savoirs accessibles à tous. Et, comme dans Wikipedia, il suffit d'une petite partie de contributeurs pour que le système fonctionne. Contribuer permet aussi de prendre part à un écolage collectif du travail d'équipe en ligne, dont les formes variées vont du petit groupe fermé dirigé par un décideur, à l'ASBL où chacun peut prendre des initiatives personnelles auto-corrigées par le groupe (3). « *Pour enseignant, c'est aussi sortir de la relation fournisseur client, prendre de l'autonomie, une attitude plus critique, plus participative et plus valorisante* », insiste M. Schneider.

Des arguments partagés sans doute par nos gouvernements, communautaire et régional : dans leurs déclarations de politique générale, ils s'engagent à aider la promotion des standards ouverts et des logiciels libres dans l'administration, les écoles et auprès des citoyens (4). ●

Patrick DELMÉE

(1) Enseignement.be donne une série de ressources en la matière : <http://bit.ly/qEE0wT>

(2) On trouvera des listes de libristes (entreprises, associations, GULL,...) dans <http://aful.org/gul> ou <http://bit.ly/h237vs>

(3) <http://bit.ly/idXeKw>

(4) <http://bit.ly/asHxII>, <http://bit.ly/ewXkyM>

En bref

Numéricole : une ex-enseignante française gère ce site sur l'actualité de l'école numérique. L'objectif ? Proposer l'accès à la culture du numérique même pour les non spécialistes, principalement au sujet des tableaux interactifs et des manuels numériques. www.numericole.fr

DouzQuinz.be est un guide d'information généraliste pour les 12-15 ans. Qui je deviens ? Le regard des autres ? Et mon école ? Le temps libre, un truc de ouf ! 200 pages en quatre chapitres dans un pdf téléchargeable sur www.douzquinz.be

Chefs-d'œuvre. www.museumtalks.be présente une palette d'œuvres. Chacune est commentée par un conservateur, un guide, un restaurateur... ayant un rapport privilégié avec cet objet. L'onglet « Deluxe » ouvre une sélection au sein des musées bruxellois.

Nous, on se mouille est un outil pédagogique sur l'eau et le développement destiné au 3^e degré du secondaire technique et professionnel. www.nousonse-mouille.be

Faits et gestes consacre son n°34 aux jeunes off-line. Qui est off-line ou presque ? Pourquoi ? Comment les étudiants se débrouillent-ils avec les TIC ? Quelles compétences développent-ils ? Correspondent-elles à leurs besoins universitaires ? <http://bit.ly/i4A3Xy>

Jouer avec les jogs. Un site gratuit permet de travailler rapidement et facilement à partir des documents d'internet ou intranet. L'utilisateur y compile dans le site une sélection de pages dans un classeur virtuel appelé « jog ». Il peut les hiérarchiser, les commenter, les diffuser. Possibilité de produire des « parcours-web » pédagogiques. www.jogtheweb.com

La Commission de la vie privée a initié un site qui a pour but d'informer et de conscientiser aux défis des nouvelles technologies en matière de protection de la vie privée. www.jedecide.be

Métiers des TIC. Vous désirez informer vos élèves sur les métiers de l'informatique (animation en classe, visite d'entreprises, documentation, brochure de l'Agence Wallonne des Télécommunications), envoyez un courriel à maria.giancola@agoria.be

Maxime Monfort, cycliste et journaliste

Cycliste professionnel, le Sprimontois Maxime Monfort a aussi un diplôme de journaliste. Il a su mener de front sa passion et ses études.



Quand Maxime Monfort ne court pas, il vit à Sprimont, entre Nadrin et Herve, d'où son épouse est originaire, ou dans le sud de la France, où les conditions d'entraînement* en hiver sont plus clémentes. Un instant, il délaisse la petite reine pour répondre aux questions de PROF.

PROF : Quel a été votre parcours scolaire ?

► Maxime Monfort : Né à Bastogne, j'ai vécu à Nadrin où j'ai fréquenté les bancs de l'école communale, toute proche de la maison. Ensuite, je me suis inscrit à l'institut des Sacrés-Cœurs, à La Roche. Je n'aimais pas l'école. J'ai terminé mes humanités sciences et langues fortes sans briller, mais sans échec. J'ai commencé la kinésithérapie en haute école à Liège, pour devenir soigneur dans une équipe. Cela n'a pas marché. Ensuite j'ai entrepris trois ans de cours du soir en presse et communication. Au cours de la dernière année, Landbouwkrediet Colnago m'a offert un contrat de professionnel en me laissant la possibilité de terminer mes études, que j'ai réussies. J'aime m'informer et communiquer. J'ai déjà travaillé comme consultant pour Le Soir et la RTBF. Une reconversion possible. Mais je n'y songe pas encore.

Quel rôle vos parents ont-ils joué dans votre passion ?

► Un camion passait souvent devant leur restaurant, pour ramasser les poubelles. À 3-4 ans, je voulais devenir éboueur. En-dehors de cela, j'ai toujours été attiré par le vélo. Quand, adolescent, ils m'ont laissé choisir un sport, j'ai opté pour les deux-roues. D'abord les randonnées cyclo-touristes avec le club Lienne de Lierneux. Puis j'ai eu envie de rouler avec des jeunes et de faire de la compétition. C'est devenu une passion, et mes parents m'ont soutenu à fond. Inscrit au club de l'UC Seraing à 14 ans, je rentrais vers 17 heures à la maison. Après une collation, j'enfourchais la bécane deux heures sur route ou sur rouleau en hiver. Je commençais donc mes devoirs vers 21 heures. Là, l'entourage est important. Mes parents m'ont bien éduqué. Sans m'obliger à avoir un diplôme,

ils m'ont fait comprendre que c'était le seul choix. Cette vie difficile a forgé mon caractère, développé mon sens de l'organisation, même si elle n'était pas toujours agréable et que j'ai souvent pensé à abandonner mes études. Si c'était à refaire, je ne serais pas sûr de prendre les mêmes orientations.

Quel impact le cyclisme a-t-il eu sur vos études ?

► La compétition m'a coupé du monde de mes camarades d'école qui, lundi et mardi, parlaient des sorties du weekend* précédent, puis jeudi et vendredi de celles du suivant. Mes premiers résultats⁽¹⁾, peu médiatisés, restaient relativement inaperçus chez eux, mais m'encourageaient à investir davantage. C'est difficile de comprendre et de prendre au sérieux une telle passion.

Et du côté des professeurs ?

► Certains se sont intéressés à mes efforts et sont devenus des fans. La plupart ne connaissaient pas mon parcours cycliste. J'avais de bonnes relations avec mes professeurs, même si, dès la 3^e secondaire, mes absences dues au vélo n'étaient pas un atout. Mais je n'ai jamais dépassé la limite. En rhéto, le vendredi, juste avant les compétitions du weekend*, mon professeur d'éducation physique m'obligeait à faire de la course à pied et du football. En-dehors des chutes, le vélo provoque peu de blessures, mais les sports qu'il choisissait étaient beaucoup plus dangereux pour moi. Mon refus catégorique m'a valu un aller-simple chez le directeur... qui, très compréhensif, a pris mon parti et m'a dispensé d'éducation physique. J'ai eu de la chance, comme souvent dans mes choix importants. ●

Propos recueillis par
Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ Sur les quinze courses de sa première année de compétition, Maxime Monfort en a remporté sept.



* Entraînement, week-end



À L'ATHÉNÉE DE FLEURUS, LES ÉLÈVES DE 3^e C
SONT PRÊTS À ACCUEILLIR LEURS HOMOLOGUES.

Met Tandem, ça roule mieux

L'ASBL Tandem favorise la rencontre de professeurs et d'élèves de Communauté française et des Pays-Bas. Par paires, pour mieux connaître* la langue de l'autre.

En langues comme dans d'autres disciplines, des enseignants pionniers expérimentent des pistes pour améliorer leurs pratiques. Un bon nombre utilisent le partenariat, de façon plus ou moins informelle. Le projet Tandem lui donne davantage de structure, en insistant sur l'apprentissage de la langue par paires.

Des tandems en classe

De Tournai à Arlon, une vingtaine d'écoles et une soixantaine d'enseignants y participent. Comme Martine Delvaux, de l'athénée royal de Fleurus, qui forme un tandem avec Lea Te Dorsthorst, du plein-college Eckart d'Eindhoven. Elles invitent leurs élèves de 3^e générale à améliorer leur vocabulaire, leur compréhension à la lecture, à découvrir le partenaire et sa culture, par des courriers, des courriels, des chats, des rencontres.

Le projet est intégré au cours et au programme. Tous les documents relatifs au projet sont évalués comme travail journalier. On s'entraîne* aux techniques d'interview. On prépare les situations de communication prévisibles et des stratégies de communication et de compréhension... Chaque mail, rédigé en français et en néerlandais (50/50), est lu par le professeur, pour valider le texte français, « *parce qu'il sert d'outil d'apprentissage pour le partenaire* », précise M^{me} Delvaux. Chaque élève corrige trois erreurs du correspondant. Au moins un courriel par mois est envoyé avec chaque fois une thématique différente : une fiche de présentation (qui servira au choix des partenaires), les fêtes, la famille,...

Lors des deux rencontres « physiques », les élèves échangent des lectures de presse, pratiquent des jeux de langue, suivent

différents cours, avant de participer par paires à un rallye-découverte de Namur ou d'Eindhoven.

Les élèves sont libres d'aller au-delà des consignes. L'une d'entre-eux a passé trois jours chez son correspondant. « *Je rêve d'organiser un séjour d'une semaine, commente M^{me} Delvaux. Je me heurte à des freins : pour obtenir des sous du Fonds Prince Philippe ou des programmes européens, le dossier administratif est assez lourd ; et surtout, le niveau socio-économique de notre région incite peu les élèves à faire des voyages vers des pays inconnus* ».

Des paires volontaires

Un projet similaire concernait les élèves d'Huub Gordeijns (école Metameer, à Stevensbeek) et de Véronique Davignon

(athénée royal de Visé). Quand les premiers n'ont plus pu compter sur des subsides à la mobilité, les deux enseignants ont maintenu leur tandem, mais sur base volontaire. Les candidats (du secondaire supérieur) réalisent un poster de présentation sur base duquel les Néerlandais choisissent leur partenaire. En moyenne, douze francophones séjournent une semaine dans une famille néerlandaise, pendant les congés ou même les cours, ce qui leur impose de remettre leurs cahiers en ordre. Puis, c'est l'inverse.

L'opération ne s'inscrit plus dans le cursus. M^{me} Davignon : « *M. Gordejns utilise l'expérience de ses élèves comme matière d'examen oral. Pour les miens, le plaisir est la première motivation. Mais au retour, à l'aide d'un journal de bord, ils font un débriefing en classe, notamment sur le vocabulaire. Pour moi, c'est très motivant : cela apporte de la vie et une autre dimension au cours* ».

Du temps pour Tandem

Un tel projet demande le soutien et la compréhension de la direction et des collègues, mais aussi de l'investissement, du temps. Pour M^{me} Davignon, c'est difficilement quantifiable : « *Dès le mois d'août* nous préparons le calendrier des semaines d'échange. En septembre, nous informons les élèves et leurs parents, nous récoltons*

les posters de présentation, les envoyons, secouons les retardataires. Chaque jour, je prends du temps pour m'assurer que tout va bien quand les élèves néerlandais sont dans notre école, pour prendre des nouvelles de mes élèves aux Pays-Bas. Mais, c'est un projet qui me tient à coeur ... Bref quand on aime, on ne compte pas ! » À Fleurus, M^{me} Delvaux et ses élèves estiment consacrer environ 15% du cours au projet Tandem. C'est sensiblement la même proportion pour ses préparations. « *Il faut être motivé, commente-t-elle, pour apprendre la culture de son partenaire, préparer ses élèves à l'autonomie, veiller à la viabilité pratique et financière des activités. Mais le projet est transposable⁽¹⁾, même avec des élèves de première secondaire, du moment que le niveau de langue est identique. Et s'il est différent, on peut jouer sur le tutorat* ». Avec en retour des élèves qui voient l'apprentissage de la langue de façon plus positive. ●

Propos recueillis par
Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ Pour en savoir plus sur les échanges et les ressources en langues, rendez-vous sur www.enseignement.be/prof (cliquer sur l'icône en regard de la page 26 du sommaire).



* Connaître, s'entraîne, relais, août

Koffie drinken

L'ASBL Tandem promeut l'apprentissage du néerlandais par paires. Elle offre aux intéressés une banque de données de contacts au Pays-Bas, une journée de rencontre à l'automne et un site internet⁽¹⁾. À sa tête, Manfred Dahmen, un inspecteur détaché à l'Institut de Formation en cours de carrière : « *Avoir une classe partenaire et la visiter ne suffit pas. Il faut permettre à des tandems d'élèves de fonctionner de façon autonome et de se débrouiller. La relation favorise la communication. Dans un langage jeune, plein de sens. S'il y a des approximations, ce n'est pas grave. Mieux vaut cela que de se taire dans un langage correct* ». Pour lui, l'enseignant éprouve des difficultés avec l'autonomie. Mais, lors des rencontres physiques des classes, si les adultes vont boire un café ensemble, le feedback reste très positif. « *Ceci n'élude pas, bien sûr, tout un cadrage des rencontres et toute une préparation au cours avant les rencontres* ».

L'ASBL recherche des partenaires francophones : une cinquantaine d'enseignants hollandais sont en attente. « *Peut-être faut-il y voir l'effet d'un soutien institutionnel de la Nederlandse Taalunie et de l'Europees platform aux Pays-Bas, qui n'a pas son équivalent chez nous jusqu'à présent* ».

⁽¹⁾ www.tandemproject.eu

Vu par les élèves

À Fleurus, les élèves de 3^e déclarent s'habituer à un partenaire et apprendre à initier une conversation. Sur d'autres sujets que ceux du cours. En utilisant le courriel, mais aussi le chat et les réseaux sociaux. C'est moins artificiel, plus réel. Chacun est le professeur de l'autre et lui explique ses erreurs. Mais ce n'est pas facile, quand on ne connaît* pas bien la personne. Cela demande du temps et du travail. Et parfois il faut faire preuve de patience pour avoir des réponses. On enrichit son vocabulaire et certains se préparent mieux pour l'examen. Cela change de l'école, c'est plus approfondi.



**DES VOLONTAIRES VISÉTOIS
POUR UN SÉJOUR EN FAMILLE.**

Les Visétois, eux, mettent en avant le tutoiement des professeurs hollandais par leurs élèves, les trajets à vélo vers l'école, le souper à 17 h, les échanges de lecture. Ils attendent de visiter Amsterdam ou d'emmener le partenaire au bal des rhétos. D'autres disent améliorer leur audition ou pensent plus facile d'écrire un courriel que de se parler via Skype. Un élève de cinquième en néerlandais 2^e langue pense qu'entamer le projet en 4^e aurait été trop difficile. Il utilise encore parfois l'anglais. Et pour Mélanie, « *il faut apprendre les langues : au niveau des gens, je ne vis pas les difficultés qu'ont les hommes politiques belges* ». ●

Pa. D.



* Connaît



L'art à l'école, un luxe ?

DOSSIER 2

Quel bénéfice les enfants peuvent-ils retirer d'une éducation par l'art ? Est-ce à l'école de jouer ce rôle ?

● **Un dossier réalisé par Catherine MOREAU**

Créer, imaginer : voilà des concepts que l'on associe aux démarches artistiques. Est-elle innée, la créativité, cette capacité de réaliser une production à la fois nouvelle, c'est-à-dire originale et imprévue, et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ? Pour bon nombre de psychologues, l'enfant commence par déformer la réalité pour l'adapter à ses désirs. En progressant dans son développement, il utilise de plus en plus le mode de pensée réaliste.

Le psychologue Todd Lubart observe que la créativité décline vers 9-10 ans : jusqu'à cet âge, l'enfant fait des associations libres pour trouver de nouvelles idées. Puis, la pensée divergente (celle qui explore dans plusieurs directions, invente le maximum de réponses possibles, recherche des solutions nouvelles) se transforme en même temps qu'apparaissent de nouvelles capacités de développement logique. Une fois maîtrisées*,

ces capacités, qui s'accompagnent de connaissances toujours plus larges, favoriseront les processus créatifs ⁽¹⁾.

Le psychologue Paul Harris, lui, fait de l'imagination un moteur du développement de l'enfant. Loin d'être un exutoire aux contraintes de la réalité, elle joue un rôle-clé dans la construction des connaissances tout au long de la vie. Elle produit des émotions, permet de comparer des résultats réels avec ce que l'on aurait pu imaginer, mais aussi d'envisager très tôt des alternatives à la réalité ⁽²⁾. Et ces processus sont à l'œuvre dans de nombreux domaines. « *L'enquête scientifique commence toujours par l'invention d'un monde possible, ou d'un fragment de monde possible* », expliquait le biologiste Peter Medawar ⁽³⁾.

Psychopédagogue et professeur à l'École supérieure des arts visuels La Cambre, Pascalia Papadimitriou rappelle que l'art,

fait de propositions décalées, de structures que l'on fait exploser, donne à voir différemment. Il permet donc à l'enfant de se décentrer, c'est-à-dire de quitter son poste d'observation narcissique pour en saisir d'autres. Et il offre aux adolescents une façon de faire éclater des stéréotypes présents dans les modes de pensée plus traditionnels.

L'art : une bonne école

Mais les activités artistiques ont-elles leur place à l'école ? Elles répondent clairement à plusieurs objectifs du décret Missions : promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne, amener les élèves à prendre part une part active dans la vie culturelle, en faire des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société ouverte aux autres cultures et leur assurer des chances égales d'émancipation sociale ? ⁽⁴⁾

Des objectifs atteints ? Observant le travail mené en classe avec des artistes, le philosophe Paul Kerlan estime que les enfants développent là des capacités et des compétences inattendues : une pratique et un esprit d'atelier modifient les comportements et les projections de ou dans la tâche, modèlent autrement les articulations de la pensée et de l'action sur les plans individuel et collectif ⁽⁵⁾.

Si l'art à l'école peut aussi être un puissant moyen d'éduquer l'attention, il permet une autre individualisation de la relation. En effet, l'enseignant se réfère à une norme commune d'apprentissage tandis que l'artiste utilise d'autres repères : l'œuvre elle-même et le travail de l'enfant. Paul Kerlan note cependant que l'éducation artistique est une bonne école pour l'apprentissage des règles et des normes, vu les contraintes imposées par l'atelier et celles de l'activité artistique confrontée aux lois et aux logiques du projet, à la résistance des choses et des matières. Enfin, la présence d'un artiste en classe change le regard des enseignants sur leurs élèves. Le philosophe recommande que cet apprentissage soit confié à des artistes (ou à des enseignants pratiquant un art). Et que l'enseignant soit au cœur de l'expérience esthétique

vécue par sa classe, la vivant pour lui-même et en y accompagnant l'enfant.

Un rôle citoyen

Daniel Vander Gucht, sociologue et professeur à l'ULB, va plus loin : l'école doit initier les élèves à l'art. « Pour jouer son rôle citoyen, elle doit les familiariser avec les œuvres, les doter d'outils de compréhension et de critique. Car un certain bagage culturel fait partie des codes sociaux. Laisser cette liberté à la famille revient à jouer pleinement l'arbitraire social. Enfin, l'art, qui met en avant la faculté d'inventer et d'expérimenter, et invite à sortir des formes imposées, ne répond-il pas à la demande du marché du travail ? »

Pour le sociologue, ouvrir aux arts la porte des écoles demande de dépasser certains obstacles, comme le manque de formation des enseignants, et des idées reçues : « l'art ne s'apprend pas », « c'est une activité accessoire ». Cela demande aussi, de la part des acteurs culturels, un travail de médiation et une volonté de démocratiser l'accès à l'art à l'école.

Après un « état des lieux » détaillant les possibilités qu'offrent les décrets en matière d'éducation à l'art et d'ensei-



© PROF/ANCF / Jean-Michel Chajot

gnement artistique dans l'enseignement obligatoire, ce dossier présente quelques projets mis en place dans des écoles fondamentales et secondaires. S'y pose notamment la question des retombées pédagogiques mais aussi, dans le cas d'un travail mené avec des « artistes en résidence », celle des limites et du rôle des enseignants. ●

⁽¹⁾ Lubart (T.), *Psychologie de la créativité*, Armand Colin, 2003.

⁽²⁾ Harris (P.), *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris, Retz, 2007.

⁽³⁾ Cité par F. Jacobs dans *Le Jeu des possibles*, Paris, éd. Fayard, coll. « Le temps des sciences », 1981

⁽⁴⁾ <http://bit.ly/9MzGCC>

⁽⁵⁾ Kerlan (P.), « L'école, les savoirs et la culture », dans *La culture au cœur de l'enseignement*, Actes du colloque du 17 novembre 2008 dans *Les Cahiers de Culture et Démocratie*, 2008.



* Maîtrisées

Du pain sur la planche

En 2006, la première conférence mondiale de l'Unesco sur l'éducation artistique a souligné son importance dans l'apprentissage ⁽¹⁾. En écho, le Parlement européen a voté en mars 2009 une résolution recommandant que l'enseignement artistique soit obligatoire à tous les niveaux de la scolarité ⁽²⁾. Et toutes les politiques éducatives européennes insistent sur la nécessité de promouvoir les aptitudes artistiques et créatives des jeunes. Un beau concert, donc.

Un gros bémol, pourtant : études et recherches pointent le décalage entre les principes et la réalité. Selon une enquête réalisée en 2007-2008 ⁽³⁾, la moitié des États européens consacrent à l'éducation artistique entre 50 et 100 heures par an en primaire et de 25 à 75 heures dans les deux premières années du secondaire. L'offre s'amenuise donc avec l'âge et, parmi les disciplines, l'accent est souvent mis sur la musique et les arts plastiques. Théâtre et danse sont incorporés aux cours de langue maternelle et d'éducation phy-

sique. Et l'éducation artistique ne pèse pas lourd quand il s'agit de décider si un élève est apte à passer dans la classe supérieure.

Difficile de ne pas percevoir les fausses notes dans cette partition ! La formation artistique lacunaire des enseignants et le développement d'autres lieux d'éducation artistique (académies, ateliers,...) n'expliquent pas tout. D'une manière quasi générale, les disciplines artistiques se jouent en mineur à l'école, au bénéfice des apprentissages de base et de matières jugées plus pertinentes pour la réussite économique et académique... ●

⁽¹⁾ Rapport final sur <http://bit.ly/hVdxdf>; consulter aussi le site www.unesco.org/culture/lea

⁽²⁾ <http://bit.ly/fmhVpw>

⁽³⁾ *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture-P9 Eurydice, 2009. <http://bit.ly/hDn7ly>

Une partition très variée

Quelle place
pour la formation
et l'enseignement
artistiques à l'école ?

Et quels sont
les objectifs poursuivis ?

A quelles doses sert-on l'art dans l'enseignement obligatoire ? Dans les classes maternelles, c'est le libre choix du nombre de périodes à consacrer aux activités artistiques. Tout comme dans les classes primaires où elles font partie de la formation commune obligatoire. Chaque école a donc le champ libre pour atteindre

Culture-Enseignement

La cellule Culture-Enseignement finance cette année 173 projets menés pendant un semestre ou une année scolaire, entre une école et un opérateur culturel (pouvant être une académie). La subvention peut couvrir la rémunération et les frais de déplacement des animateurs culturels, le transport des élèves et des enseignants, les visites guidées,.... L'appel à projets pour 2011-2012 a fait l'objet de la circulaire 3 472 du 22 février 2011 (www.culture-enseignement.cfwb.be, onglet « Décret culture-école »).

On trouvera d'autres possibilités de collaboration avec des associations ou des artistes dans la version en ligne de ce magazine. ●



© PROF/MCF

les compétences transversales (s'appropriier un langage sensoriel, collaborer, se reconnaître* dans sa culture et celle des autres,...) et disciplinaires (percevoir des langages sonores et visuels, créer) définies pour l'enseignement fondamental et le premier degré du secondaire ⁽¹⁾. Précisons que les élèves sont généralement évalués sur la base de leurs progrès et que l'éducation artistique ne figure pas dans les matières obligatoires de l'épreuve externe commune.

Les chiffres entrent en scène

Cela se précise au premier degré du secondaire, où l'éducation artistique (musique et arts plastiques) occupe une période hebdomadaire dans la formation obligatoire des élèves. Dans le cadre des quatre périodes d'activités complémentaires, chaque école a le loisir d'en ajouter quatre autres d'enseignement spécifique à un domaine artistique : arts plastiques, musique,...

En 1^{er} et 2^e différenciée et en 3^e de différenciation et d'orientation (SDO), l'horaire prévoit de une à cinq périodes d'activités artistiques. Et ce nombre est laissé au choix de l'école en 1^{er} et 2^e complémentaire ⁽²⁾.

Dans les 2^e et 3^e degrés, la part de l'éducation artistique varie selon la forme d'enseignement (général, technique, artistique ou professionnel). L'enseignement général y propose des options « éducation artistique » ou « éducation artistique/ arts d'expression » (4h) mais le « menu

artistique » peut grimper à neuf ou dix périodes pour autant que les grilles-horaires le permettent... ⁽³⁾. « *Entre le menu et le choix, il y a une marge qu'aucune école ne franchit*, commente Roland Gertsms, ancien inspecteur des cours d'éducation musicale. *La plupart des écoles mettent l'accent sur des matières de base comme les mathématiques ou les langues* ».

Dans l'enseignement technique de transition, un élève peut avoir sept à onze périodes d'options de base groupées « arts », « arts graphiques », « audiovisuel » ou « humanités artistiques » (musique, danse ou théâtre, arts de la parole et transdisciplinaire). Ces dernières sont organisées dans sept écoles dites « académies » en partenariat avec des établissements d'enseignement secondaire ⁽⁴⁾.

L'enseignement technique de qualification, lui, prévoit au minimum seize périodes d'options groupées « arts plastiques »,... et jusqu'à trois périodes d'activités au choix.

Enseignement secondaire artistique ? Connais pas

Il existe également un grand méconnu : l'enseignement secondaire artistique de plein exercice, le secteur « beaux-arts », organisé dans quatre établissements ⁽⁵⁾ qui proposent, en transition, les options de base groupées « arts-sciences » et « danse » (13-14 h) et, en qualification, de seize à vingt-six périodes pour l'option de base groupée « arts plastiques ».

« Si toutes ces options peuvent déboucher sur un certificat d'enseignement secon-



© PROF/MCF/Jean-Michel Clajot



© PROF/MCF/Jean-Michel Clajot

daire supérieur (CESS) ouvrant la porte vers l'enseignement supérieur (notamment artistique), les finalités diffèrent, explique l'inspectrice Hélène Martiat. *Humanités artistiques et options de base groupées 'arts-sciences' et 'danse' proposent des cours classés 'artistiques' où des questions telles que la créativité, l'intelligence artistique, la maîtrise* technique et l'autonomie sont abordées par le biais de l'apprentissage et la pratique d'un art. Les options 'arts', en technique de transition, et 'arts plastiques', en qualification, relèvent quant à elles, du secteur des 'arts appliqués' et mettent davantage l'accent sur l'apprentissage d'une technique artistique.*

Ajoutons que dans l'enseignement professionnel, quelques périodes d'éducation plastique ou d'éducation musicale sont prévues dans certaines options (puériculture,...). Et que les élèves ayant obtenu le CESS peuvent faire, dans certaines écoles, une 7^e préparatoire à l'enseignement supérieur des Arts du spectacle et des techniques de diffusion.

Enfin, dans le cadre des dispositions « jeunes talents » prises par l'enseignement supérieur artistique dans le

domaine de la musique, il est possible, sous certaines conditions, que des élèves du secondaire général suivent des cours artistiques dans l'enseignement supérieur artistique (un Conservatoire royal, par exemple). Une convention lie les établissements concernés qui fixent ensemble les conditions d'horaires et de cours pour chaque élève. ●

(1) Les socles de compétences - Éducation artistique, consultable sur www.enseignement.be (onglet « Ressources pédagogiques puis Référentiels de compétences).

(2) Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, directive pour 2010-2011, circulaire n°3179 (consultable via www.enseignement.be, onglet « Documentation » puis « Circulaires »)

(3) Si on ajoute, au 2^e degré, 2 h d'éducation artistique et de 1 à 3 périodes d'activités liées au projet spécifique de l'école ; et, au 3^e degré, 4 h d'histoire de l'art et 1 ou 2 h d'activités au choix.

(4) Décret du 2 juin 1998, consultable sur <http://bit.ly/qYrQ8a>

(5) L'Académie royale des Beaux-Arts à Bruxelles, le Centre d'enseignement secondaire Léonard DeFrance à Liège, l'École des Beaux-Arts à Namur et l'Institut provincial d'enseignement secondaire à Tournai.



* Reconnaître, maîtrise

Formes d'enseignement	Nombre d'élèves	Rapport filles/garçons
Général		
Éducation artistique*	2690 élèves (2,6%**)	70/30
Technique (TT) et artistique (AT) de transition		
Arts, Arts graphiques, Audiovisuel (TT)	1771 (10,7%)	63/37
Humanités artistiques (TT)	520 (3,1%)	69/31
Arts-sciences, Danse (AT)	239 (1,4%)	64/36
Technique et artistique de qualification		
Arts plastiques	469 (0,9%)	59/41

* ou éducation artistique/arts d'expression.

** pourcentage du total des élèves dans cette forme d'enseignement.

« Peut faire mieux »

On a lu ci-contre que tant dans le fondamental que dans le secondaire, les programmes permettent déjà d'emmener les élèves sur les voies de la créativité, et que la cellule Culture-Enseignement soutient quantité de projets.

L'an dernier, cette même cellule a contacté tous les établissements scolaires afin d'établir un « cadastre des activités culturelles ». L'objectif est de repérer les zones géographiques moins favorisées (notamment en raison de l'éloignement de centres urbains, du manque de transports en commun,...), d'y sensibiliser les directions, et de mieux cibler son action.

Suffisant pour faire souffler le vent artistique à l'école ? « *Malgré les recommandations du décret Missions, les jeunes qui sortent de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur pédagogique ont une formation artistique très lacunaire* », regrette Sabine de Ville, vice-présidente de Culture et Démocratie (1).

Après avoir organisé six tables-rondes liées à la question de la culture à l'école, cette association d'artistes, d'enseignants, de responsables culturels défendant, comme ingrédients démocratiques essentiels, l'éducation et la formation à la culture(s) et à toutes les formes de création, la culture, se prépare à présenter, à la rentrée 2011, un nouveau contrat culturel pour l'enseignement. Elle réclame que le système éducatif garantisse un socle commun de savoirs et de compétences artistiques et culturelles, à développer progressivement des maternelles à la fin du secondaire. Et que soit revue fondamentalement la formation artistique des futurs enseignants. Pour Culture et Démocratie, toutes les disciplines enseignées à l'école doivent être replacées dans leur fondement historique et culturel, tous les élèves doivent avoir accès à l'art et le pratiquer à l'école. ●

(1) www.cultureetdemocratie.be (onglet « Axes de travail » puis « Culture et école »). On lira aussi *La culture au cœur de l'enseignement*, actes du colloque du 17 novembre 2008, dans *Les cahiers de Culture et démocratie*, n°2. <http://bit.ly/gnDTCR>

Enseignants artistes en classe

Certains écoles puisent dans leur capital périodes pour mettre l'éducation artistique au menu des élèves. Un investissement « à long terme ».

Instituteur à l'école libre de Theux, Éric Flamand se souvient : « *Longtemps, j'ai pris ma guitare entre deux leçons pour chanter avec mes élèves pour nous changer les idées; il m'arrivait aussi de composer des chansons servant de synthèses à certaines leçons. Une formation Osez la musique, organisée par la Fédération de l'enseignement fondamental catholique, et le soutien de l'équipe éducative, m'ont permis de créer un cours d'initiation musicale (une période) pour les élèves de troisième maternelle et de primaires ».*

La partition de cet instituteur autodidacte : activités auditives, vocales, rythmiques, corporelles, fabrication d'instruments avec des objets de récupération, expression – par le corps, la parole ou le dessin – du ressenti après l'audition d'un morceau classique... chaque domaine nourrissant l'autre. Ce sont les mêmes ingrédients qu'utilise

Vincent Van Sull, enseignant et artiste, depuis vingt-sept ans, dans les classes primaires du collège de Basse-Wavre. En ménageant des possibilités de différencier les apprentissages en cas de difficultés.

Les deux instituteurs le précisent : il s'agit de faire vivre aux élèves le plaisir de la musique, de leur donner les moyens de découvrir et d'apprécier des œuvres, sans exclure la rigueur nécessaire à certains apprentissages. Et, chemin faisant, de les amener à percevoir le rythme et le monde sonore ; à s'exprimer en inventant des bruitages, des mouvements, des sons vocaux et instrumentaux, des ambiances musicales et des codes ; à réagir face à leur propre production et à celle des autres.

L'évaluation du cours est uniquement formative et doit le rester. Sans être la panacée, l'éducation musicale peut faire évoluer les enfants dans plusieurs domaines : connaissance du corps, développement de la créativité et la confiance en soi, amélioration de l'écoute, de la concentration et de la mémoire, établissement de relations positives au sein du groupe.



VINCENT VAN SULL : « DES MATÉRIAUX DE RÉCUPÉRATION DEVIENNENT DES INSTRUMENTS DE MUSIQUE ».

Oser l'art à l'école

L'éducation artistique couvre 300 périodes au minimum dans la formation des futurs enseignants maternels, 150 pour les primaires. Les régents (à l'exception des futurs professeurs d'art) suivent en 3^e année 30 heures d'initiation aux arts et à la culture ⁽¹⁾. « *En matière musicale, c'est insuffisant pour des étudiants qui, souvent, n'ont plus côtoyé le chant ou une autre forme de pratique depuis les primaires ou les maternelles* », regrette Nedjelka Candina, maître*-assistante à la haute école Francisco Ferrer.

Un combat perdu d'avance ? Également formateur pour l'Institut de la formation en cours de carrière, Vincent Van Sull nuance : « *Entrer dans la musique par différentes portes (chant, mouvement, danse, rythme, écoute active,...) permet aux enseignants de comprendre l'intérêt de l'utiliser, même à petites doses, dans leur classe. Cela peut remettre en cause leur image face aux élèves, mais le bonheur vécu avec la classe est souvent au bout du chemin* ». ●

⁽¹⁾ Pour plus d'infos sur l'éducation artistique durant la formation initiale : <http://bit.ly/e94fEn>.



* Maître



À l'aise dans la communication

Françoise Lambert et Philippe Toussaint enseignent les arts plastiques et l'art dramatique à Marche-en-Famenne, à des élèves des 2^e et 3^e degrés du général, en option éducation artistique-arts d'expression.

PROF : Quel est le menu de cette option ?

▣ **Françoise Lambert et Philippe Toussaint :** Il s'agit d'abord, en 3^e-4^e, de faire acquérir la grammaire et les techniques propres aux langages de quatre ateliers : musique, audiovisuel, arts plastiques et arts dramatiques. Au 3^e degré, ces deux derniers ateliers sont mis au service de créations collectives : en 5^e, un spectacle présenté lors d'un festival international de théâtre, et en 6^e un spectacle théâtral imaginé, écrit, mis en scène et habillé par le groupe. Il est présenté à l'école et en tout public.

Qu'est-ce qui motive vos élèves ?

▣ **F. L. et Ph. T. :** Certains débarquent dans la foulée du cours d'éducation artistique proposé au 1^{er} degré et de la vision du spectacle des sixièmes. D'autres sont poussés par les parents qui voient là un moyen de donner à leur adolescent motivation et confiance en lui. Certains y viennent pour esquiver d'autres options jugées plus exigeantes. Sans percevoir que le projet demandera rigueur et une grande disponibilité.

Quels sont vos objectifs ?

▣ **Ph. T. :** Soyons clairs, il s'agit d'enseignement général préparant aux études supérieures, même si quelques élèves tentent ensuite de pousser la porte de l'enseignement supérieur artistique. Mon ambition, c'est de leur apprendre à réfléchir à ce qui est en jeu derrière la comédie humaine au cœur de toute fiction.

Et puis, surtout, il s'agit de les amener à être à l'aise dans la communication. Sur le plan individuel, se mettre en jeu devant ses pairs, puis devant un public plus large, implique de dépasser ses appréhensions ; la prise de parole au quotidien s'en trouve facilitée.

À cela s'ajoute un travail sur les valeurs : créer puis réaliser ensemble ce type de projet nécessite respect des opinions et des limites de chacun, disponibilité, humour. Bref, un véritable apprentissage du travail d'équipe, chacun formant une pièce indispensable

Des compétences sans doute transférables à d'autres disciplines.

Pas de solfège

« Pas question de remplacer le professeur d'académie, notamment en initiant les élèves au solfège. Ce n'est d'ailleurs pas dans les programmes. Mais c'est intéressant de donner aux élèves un vécu musical dans le fondamental avant d'aller plus loin dans l'abstraction. Le fait d'avoir ressenti le rythme, la pulsation, la hauteur, l'intensité et le timbre des sons, facilite le transfert », ajoute Vincent Van Sull.

Dans le secondaire, l'enseignement artistique à horaire réduit possède ses finalités propres : apprendre aux élèves divers langages et pratiques artistiques, leur donner les moyens et formations pour atteindre l'autonomie artistique, source de créativité personnelle, et les préparer à l'enseignement supérieur artistique.

Pour les deux enseignants, puiser dans le capital périodes pour assurer ainsi la formation artistique des élèves présente des atouts :

ils font partie de l'équipe éducative, participent aux concertations et suivent l'évolution des élèves. Et le projet peut viser le long terme. ●



LA SCÉNOGRAPHIE D'UN SPECTACLE THÉÂTRAL EST EN CHANTIER À MARCHE-EN-FAMENNE.

© Françoise Lambert

du puzzle. L'évaluation ne porte que sur ce qui est quantifiable et objectif : présence au cours, participation à l'élaboration du texte,...

▣ **F. L. :** Si la réalisation de projets collectifs, en particulier de la scénographie en 6^e, permet d'appliquer des notions acquises (étude des couleurs, perspective,...), elle est surtout prétexte à une analyse réflexive personnelle et collective sur la prise de responsabilités, sur les difficultés et sur les solutions élaborées,... Des compétences transversales utiles, notamment dans les études supérieures.

Collaborez-vous avec les enseignants d'autres branches ?

▣ **F. L. et Ph. T. :** Trop peu : le fait que les élèves viennent d'options et de classes différentes ne facilite pas les choses. Restent les échos classiques : il/elle a changé. Les voir monter sur les planches induit une perception différente des élèves. Et c'est un fait : la force du projet collectif amène ces jeunes à s'impliquer et à développer davantage d'énergie. ●

Un souffle venu de l'extérieur

Confions l'éducation artistique à des artistes : voilà le choix de certaines écoles. Quels bénéfices pour les élèves ? Quelle place pour les artistes et les enseignants ?

La chanteuse haïtienne Marlène Dorcéna est l'hôte de l'école communale d'Hastière-par-Delà ⁽¹⁾. « *Nous avons vu, dans l'appel à projets lancé par la cellule Culture et Enseignement (lire en page 30), l'occasion de prendre au même niveau nos élèves, qui sont de milieux sociaux divers, explique le directeur, Rudi Baurin. Cet atelier hebdomadaire, prévu l'an dernier pour les 1^{re} et 2^e maternelles, nous l'avons élargi au cycle 5-8 en misant sur la continuité pédagogique et l'intuition qu'il bénéficierait aux apprentissages de base.* »

À l'école communale La court'Échelle à Namur, les enseignants travaillent depuis trois ans, deux jours par mois, avec des artistes, en collaboration avec le Centre d'expression et de créativité du Centre culturel régional-Théâtre de Namur. « *Nous souhaitons qu'au lieu de se limiter aux bricolages du vendredi après-midi, l'éducation artistique soit intégrée aux socles de compétences* », explique le directeur, Eric Cheffert.

L'école Saint-Pierre 2, à Anderlecht, mène depuis 12 ans un projet d'initiation artistique ⁽²⁾. Marc Brisson, directeur : « *Nos 110 élèves n'ont pas tous la chance d'exprimer leurs compétences ; nous avons voulu croire que la musique, le*

chant et le conte ouvriraient une première porte à certains. »

Donner sens aux apprentissages

Parmi quantité d'autres, ces trois écoles ont décidé d'inviter des artistes en classe. « *Cela permet de donner sens et d'enraciner les apprentissages dans le concret* », explique Mélanie Deglim, institutrice de 5^e et 6^e primaire à La court'Échelle. Les projets, élus par les élèves, visent actuellement la transformation artistique de l'école : habillage, par des plantations, de la cour de récréation sous la houlette d'une plasticienne ; création d'un film d'animation contant l'histoire de l'école avec les Classes du Patrimoine ; placement d'installations sonores et visuelles dans l'ascenseur et la cage d'escaliers avec l'aide d'un régisseur lumière et d'une plasticienne... Autant d'occasions de concrétiser des apprentissages, notamment en mathématiques (calcul de surfaces, de volumes, d'échelles...).

À Hastière, Marlène Dorcéna alterne les moments

d'écoute et de mouvement, les rythmes et sonorités d'ici et d'ailleurs. Les élèves improvisent des mouvements, utilisent de petits instruments à percussions, créent et découvrent des langages rythmiques fondés sur le ressenti, l'écoute du corps et celle des autres, chaque moment se vivant comme un rituel. « *Une règle absolue : s'adapter*, explique l'artiste. *Ce qui a accroché les enfants lors de la séance précédente ne fonctionnera peut-être pas aujourd'hui. Je dois sans cesse rebondir, me mettre à l'écoute de leurs besoins, de leurs propositions rythmiques et musicales et de leurs curiosités. En veillant à ce que chacun s'implique dans le processus.* »

« Avec Marlène, on ose »

M^{me} Dorcéna le souligne : lors des ateliers, les enseignants restent les référents des élèves, l'épaulant dans la gestion du groupe et partageant avec leur classe un moment de nature différente. « *N'intervenant pas directement dans les apprentissages disciplinaires, elle vient en complément, nous apportant une autre culture et un autre langage* », explique Bénédicte Baurin, institutrice maternelle. Véronique Monin, sa collègue en 1^{re} et 2^e primaire, confie qu'elle utilise désormais tambourins et claves pour marquer les syllabes dans l'apprentissage de la lecture.



MARLÈNE
DORCÉNA
ALTERNE LES
MOMENTS
D'ÉCOUTE ET
DE MOUVEMENT.

Plus largement, les institutrices observent que travailler en groupe renforce les capacités d'écoute et de respect mutuel, et consolide les liens entre les enfants. La rigueur requise par le travail rythmique stimule la capacité de concentration. Mais l'atelier aide aussi à s'exprimer davantage ceux qui en éprouvent des difficultés, à développer leur spontanéité et leur assurance. « *Au début de l'année, je demande à l'artiste d'observer et de stimuler particulièrement un enfant plus renfermé ou chez qui je constate des problèmes d'attention, d'écoute ou de coordination spatiale et temporelle, confie Mme Baurin. Les progrès sont souvent spectaculaires : avec Marlène, on ose !* »

Facilitateurs, catalyseurs

Un travail qui, pour viser des changements durables, doit s'inscrire dans le long terme. Pas toujours simple : le projet Envol, à l'école Saint-Pierre, arrive au terme du soutien accordé pendant cinq ans par la Fondation Reine Paola. « *Cela a permis de construire avec les artistes un cheminement progressif : d'abord mis en confiance, les enfants se familiarisent avec les comptines, les rythmes, les symboles visuels transformés en sons, et cela aboutit, en fin de primaires, à la création d'un spectacle présenté par tous les élèves* », détaille M. Brisson.

Pour ce directeur, la présence des artistes est un « plus » : ils apportent le souffle extérieur et l'expérience. En donnant aux enseignants l'occasion d'observer d'autres facettes chez certains enfants, ils jouent le rôle de facilitateurs. Ou de catalyseurs : au fil des années, une concertation régulière avec les enseignants a débouché sur le choix de thèmes communs (l'eau, les déchets,...) abordés lors des ateliers et dans plusieurs branches. Et, en écho à l'atelier de la conteuse, une institutrice a retravaillé le texte et l'a illustré avec sa classe avant de le présenter aux classes maternelles. « *En outre, nos ateliers s'ouvrent régulièrement aux parents et les classes vont au musée, à l'opéra, poursuit M. Brisson. Les enfants acquièrent ainsi*



LA TRANSFORMATION ARTISTIQUE DE LA COURT'ÉCHELLE PERMET D'ENRACINER LES APPRENTISSAGES DANS LE CONCRET.

des habitudes culturelles qui peuvent rejaillir sur les familles ».

Garder sa place et sa sensibilité

Facile d'articuler les enjeux pédagogiques et artistiques ? M. Cheffert nuance : enseignants et artistes travaillent avec des finalités et selon des modalités différentes. Les premiers misent sur la capacité de programmer, de répartir, d'organiser pour atteindre un but déterminé, avec des balises. Les seconds tablent sur la créativité pour parvenir à un endroit « prévisible » par un chemin inconnu. Ce qui peut faire naître* des tensions chez les enseignants : faut-il partir de la matière et identifier les compétences mises en jeu ou partir des compétences à acquérir et considérer le contenu comme une occasion de les acquérir ? Les artistes, eux, oscillent entre le souci de privilégier le produit ou le processus, indépendamment du résultat obtenu. « *Nous n'avons pas de projet ficelé, note la plasticienne Catherine Jaumotte. Nous proposons, nous rebondissons sur les idées des élèves, nous travaillons dans la lenteur, la sur-prise permanente* ».

D'où la nécessité de créer un cadre commun où chacun conserve sa place et sa sensibilité. « *Nous travaillons avec les*

artistes durant des périodes de concertation et nous avons créé une plateforme sur internet pour des échanges de photos, de textes, de préparations », précisent les enseignants. Cela demande de faire confiance et de lâcher prise. Comme à la courte échelle. ●

(1) Dans le cadre du programme Mus-e qui introduit des activités artistiques dans les écoles (www.mus-e.be/programma.php).

(2) Avec Musique Espérance, qui met la musique à la portée des enfants, notamment dans des écoles à encadrement différencié.



* Naître

Pour en savoir plus

Une sélection d'ouvrages sur l'éducation artistique à l'école vous est proposée en marge de la version électronique du magazine. www.enseignement.be/prof

Quand ça coince en ÉCRITURE

À quel âge un enfant doit-il maîtriser* le geste d'écrire?

Et quels signes permettent d'appréhender des difficultés ?

Des graphothérapeutes le soulignent : beaucoup d'enfants peinent à écrire correctement et ne comprennent pas le sens de cet apprentissage. Faut-il s'en inquiéter ? Rencontre avec Marie Claire Nyssen, licenciée en sciences de l'éducation, qui a travaillé avec des équipes d'enseignants du cycle 5-8 et en formation initiale, notamment sur l'apprentissage de l'écriture.

PROF : Comment évolue l'enfant sur le plan du geste graphique ?

Marie Claire Nyssen : Selon la psychologue Liliane Lurçat ⁽¹⁾, entre 1 et 4 ans, l'enfant s'intéresse peu à peu à la trace qu'il laisse sur un support. Ses mouvements deviennent plus habiles et les courbes plus complexes, parce que l'origine du mouvement passe de la rotation du bras autour de l'épaule à celle de la main autour du poignet.

En outre, l'enfant donne peu à peu un but à ses traces (vouloir écrire son prénom tout seul,...), les interprète et différencie dessin et écriture (par des tracés imitant l'écriture des adultes). Un pas est franchi quand l'enfant contrôle visuellement des tracés de plus en plus complexes. Entre 4 et 5 ans, il y a encore conflit entre le mouvement et la forme, ce qui peut produire des lettres déformées, de grande taille. Entre 5 et 6 ans, il parvient à reproduire correctement toutes les lettres, mais un nouveau conflit peut surgir entre la forme et la trajectoire (M est écrit W,...). Et vers 6 ans, il deviendra capable de respecter le sens de parcours des lettres et la trajectoire de l'écriture.

Ce qui ne signifie pas que tout soit acquis à l'entrée en 1^{re} primaire...

☑ Certainement pas. Le neuropsychiatre Juan De Ajuriaguerra distingue trois étapes de durée variable selon le développement moteur de l'enfant et le contexte scolaire ⁽²⁾. Jusqu'à 8-9 ans, à cause de ses difficultés motrices, l'enfant peine à

ÉCRIRE : UNE AFFAIRE DE MOTRICITÉ FINE, DE VERBALISATION ET DE MOTIVATION.

© PROF/MCF/ Michel Vanden Eeckhout

Tout passe par le corps

Anne de Gomrée, institutrice-directrice à l'école maternelle libre Notre-Dame, à Cortil-Noirmont, l'explique : « Nos élèves apprennent progressivement à maîtriser* des tracés en travaillant formes et mouvements par les sens ; nous varions l'intensité du geste en utilisant divers supports et outils ».

Les 35 enfants abordent ainsi la ligne (droite, courbe ou brisée) en l'observant, en la touchant, en la nommant à partir d'objets apportés en classe. En promenade, ils en impriment la trace dans le sol, dessinent les empreintes des troncs,... En classe, ils reproduisent les lignes avec des matériaux de construction (cordes, fil de fer,...), les tracent dans la terre glaise ou sur un chevalet couvert d'un mélange de peinture et de colle à tapisser, en fai-

sant d'amples mouvements horizontaux ou verticaux pour délier l'épaule, le bras, le poignet et développer les fonctions motrice et de perception nécessaires à l'entrée dans l'écriture.

« Nous travaillons en dialogue avec la psychomotricienne qui complète ces apprentissages : elle réalise, par exemple, un parcours psychomoteur qui travaille le mouvement de vague. Les enfants franchissent les obstacles en passant par alternance au-dessus et en-dessous de ceux-ci, ajoute M^{me} de Gomrée. Et comme cette enseignante s'occupe d'une demi-classe à la fois, nous pouvons retravailler certains apprentissages avec des enfants qui rencontrent davantage de difficultés ». ●



* Maîtriser

scripte
cursive
IMPRIMÉ MAJUSCULE

respecter les normes calligraphiques. Ce n'est qu'entre 10 et 12 ans qu'il maîtrise* la tenue et le guidage du crayon ou stylo et que l'écriture, alors, s'assouplit et se régularise. Deux facteurs l'influenceront encore : l'exigence de vitesse (qui modifie la forme des lettres) et la recherche, par l'adolescent, d'un style personnel.

Faut-il privilégier des activités graphiques pour les plus grands de maternelle, (tracer des verticales, des boucles,...) pour faire maîtriser* le geste graphique ?

▣ Ces activités peuvent aider à discipliner le geste, à éduquer le regard, à mieux tenir l'outil, à respecter une consigne... Mais il ne s'agit pas d'une activité de langage écrit : ce sont bien des compétences motrices qui sont exercées par le graphisme et il faut savoir que ces compétences ne seront pas automatiquement transférées dans des situations d'écriture. Écrire au sens de « produire de l'écrit » nécessite la compréhension du fonctionnement du système d'écriture. Écrire, c'est reproduire des formes graphiques arbitraires qui s'organisent selon les règles de l'espace de la page et celles du système de codage propre à la langue écrite. Et c'est surtout communiquer, produire du sens. On doit faire saisir à l'enfant les fonctions de l'écrit sous de multiples formes (livres, affiches, BD, dictionnaire,...). Et lui montrer qu'il peut en produire ou, dans un premier temps, participer à la production sous la forme, par exemple, d'une dictée à l'adulte à partir d'une anecdote, d'un dessin, d'une activité,... Proposer l'étude du tracé des lettres directement à partir d'un écrit qui a du sens aux yeux des enfants nous semble vraiment plus judicieux.

Cursive, scripte, imprimé majuscule ? Quel type d'écriture faut-il utiliser ?

▣ Ce qui importe, c'est la cohérence du choix, surtout en début d'apprentissage, dans les activités de la classe et, idéa-

lement, au sein du cycle. Privilégier la scripte en début de maternelle se justifie étant donné le nombre d'écrits de la vie quotidienne présentés sous cette forme. Il est cependant important d'envisager de présenter parallèlement les autres types d'écriture sur certains référents comme les prénoms, le calendrier. On peut aussi varier la typographie dans les activités et les jeux et proposer à l'enfant la transcription en cursive de courts messages porteurs de sens lorsque l'enfant y est prêt.

Comment repérer les signes qui demandent une aide spécifique ?

▣ L'école maternelle, même en 3^e, n'est pas le lieu d'apprentissage formel systématique de l'écriture, mais celui où l'enfant acquiert l'habileté manuelle, le geste graphique, entre en contact avec la culture de l'écrit et développe des démarches de scripteur. Il faut l'observer dans la durée, accompagner ses gestes et ne s'inquiéter que lorsque de mauvaises habitudes persistent (une écriture illisible, en miroir ou à l'envers en primaire, par exemple) et, surtout, quand l'enfant en souffre (il refuse d'écrire, se plaint de douleurs au poignet,...). L'apprentissage de l'écriture, comme celui de la lecture, est un long processus. Pas toujours linéaire. ●

Propos recueillis par
Catherine MOREAU

(1) Lurçat (L.), « Le graphisme et l'écriture chez l'enfant », dans *Revue française de pédagogie*, 65, octobre-novembre 1983, pp.7-18, téléchargeable sur <http://bit.ly/eLiPU1>
(2) De Ajuriguerra (J.) et al. *L'écriture de l'enfant 1. L'évolution de l'écriture et ses difficultés*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1964.

 * Maîtriser

Un pic en troisième primaire

« Nous accueillons un nombre croissant d'enfants de tous âges, observe Sylvie Tramasure, présidente du Groupement belge des graphothérapeutes (GBGT) ⁽¹⁾. Le signe d'un manque de motivation des enfants : à l'âge de l'ordinateur et du SMS, beaucoup ne comprennent pas l'utilité d'apprendre à écrire. S'ajoute, pour certains, un manque d'entraînement* aux mouvements graphiques ou un apprentissage trop précoce de l'écriture ».

Mme Tramasure situe le pic des difficultés en 3^e primaire, où l'écriture devrait être automatique et fluide. « Des problèmes divers - mauvaise préhension de l'outil graphique, posture inadéquate,... - réclament des efforts démesurés d'énergie et de concentration. Cela peut se traduire par des traits sales, des lettres mal formées ou une écriture déstructurée et s'accompagner de découragement, de pleurs ou de refus. Nous vérifions d'abord les pré-requis (schéma corporel,...) chez les enfants. Puis nous adaptons les exercices aux besoins et aux affinités de chacun : relaxation, coordination de l'œil et de la main,... Nous revoyons les lettres en utilisant plume et encier, pâte à modeler,... Et nous leur disons qu'ils ont droit à l'erreur ». ●

(1) www.gbgt.be



* Entraînement

➔ Pour en savoir plus

Chauvel (D.), Lagoueyte (I.), *Du geste graphique à l'écriture*, Paris, Retz, coll. Pédagogie pratique, 2010.
Hindryckx (G.), Lenoir (A.-S.), Nyssen (M.C.), *La production écrite en questions*, Bruxelles, De Boeck, coll. Outils pour enseigner, 2006.
Zerbato Poudou (M.-Th.), *Apprendre à écrire de la PS (petite section) à la GS (grande section)*, Paris, Retz, 2007.

Le pilotage du processus de Bologne* s'intéresse à la façon dont la Commission européenne, d'abord écartée au profit des États, s'est imposée comme l'acteur principal de l'harmonisation et du pilotage de l'enseignement supérieur. Issu d'une thèse de doctorat de Sarah Croché, ce livre extrêmement documenté s'intéresse aux coulisses du processus ainsi qu'aux motivations et stratégies des acteurs qui l'ont mené.

* Éd. Academia Bruylant, coll. Thélème, Louvain-la-Neuve, 395 p.

Le Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation a publié son **État des lieux de l'alphabétisation**, qui évalue les besoins (notamment de jeunes ayant décroché), recense l'offre (288 associations actives dans 463 lieux de



Bruxelles et de Wallonie) et évoque les moyens de financement (diversifiés) avant d'analyser quelques thématiques particulières (primo-arrivants, demandeurs d'asile et candidats réfugiés ; alphabétisation en milieu rural...). Focus aussi sur des initiatives telles que le référentiel de

compétences élaboré à partir du cadre européen commun de référence pour les langues. La conclusion met le doigt sur deux enjeux : élaborer une base de données fiables et développer des plateformes territoriales dont les actions seraient coordonnées et cohérentes. www.alpha-fle.be

TDA/H et scolarité est l'édition revue et augmentée du *Guide à l'attention des enseignants confrontés au TDA/H* (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité) publié en 2006. En ligne ou en version imprimée, sur commande. www.tdah.be

Et encore. La Croix-Rouge publie *L'école en Communauté française de Belgique*, livret d'information à destination des parents migrants, disponible en sept langues (<http://bit.ly/gFuAEL>). ChanGements pour l'égalité publie la 2^e partie son étude *À l'école des familles populaires*, ou comment et dans quelles conditions la relation familles populaires-école peut avoir des effets positifs sur les apprentissages. (<http://bit.ly/q0JdwQ>). La FédEFoC publie *École, aide à la jeunesse et justice : quelles collaborations ?*, ouvrage à deux entrées, l'une pratique et l'autre rendant compte des débats d'une journée sur le sujet (<http://bit.ly/fvMYrt>). AEF-Europe publie deux nouvelles brochures en ligne : *Année européenne de la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* et *10 ans du programme Grundtvig*. (<http://bit.ly/elFYeR>). Les transitions des jeunes école-vie active ont fait l'objet d'un colloque européen fin novembre. Son compte rendu est téléchargeable sur <http://bit.ly/frMTbi>. Après des numéros consacrés à la violence (novembre) et à l'humour, *Philéas & Autobule*, revue destinée aux 6-12 ans, s'intéresse à la langue française et aux images mentales (www.phileasetautobule.be). *Les Cahiers pédagogiques* consacrent leur numéro de février à la mixité (www.cahiers-pedagogiques.com). *Éduquer*, revue de la Ligue de l'enseignement, consacre le dossier de son numéro de février aux cantines scolaires.

Vous n'êtes pas des élèves de merde

Grand cadre international, Pierre Pirard prend le risque, à 47 ans, de démissionner pour jeter l'ancre dans une école secondaire molenbeekoise en encadrement différencié. Son objectif : « *apporter une vision pragmatique et enthousiaste du monde économique à des jeunes peu confrontés à cette réalité* ». Durant un an, il leur parlera de cash flow ou du calcul des cotisations sociales des indépendants, mais aussi des fractions, des règles orthographiques ou des institutions belges.



De cette première étape d'un voyage qu'on lui souhaite de poursuivre avec le même enthousiasme, il livre ses surprises, ses tristesses, ses défis relevés, ses confrontations,... Bref, un témoignage vivifiant, à contre courant de certains clichés sur l'enseignement et ces jeunes qu'il juge capables « *de s'élever bien au-delà de leur parcours scolaire en professionnelle* ». Non sans prendre position face à certains faits de société : port du voile, mariages imposés,... Enfin - on ne se refait pas -, l'ancien PDG livre son top 10 des changements à établir pour un enseignement de qualité, égalitaire et donnant l'esprit d'entreprendre : appliquer les recettes qui marchent ailleurs, attirer les meilleurs étudiants vers l'enseignement, encadrer les jeunes profs, créer une mixité virtuelle en imposant des contacts par internet entre des élèves de milieux, d'origine culturelle, ethnique différents ; obliger les entreprises à prendre des élèves en stage,... ● C. M.

(1) Pirard (P.), *Vous n'êtes pas des élèves de merde*, Bruxelles, Les éditions de l'arbre, 2011.

Comment apprend-on ?

Publié par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1), *Comment apprend-on ?* « *vise à informer les politiques et les pratiques éducatives sur la conception souhaitable des environnements d'apprentissage* ». Ses auteurs (chercheurs en sciences de l'éducation et spécialistes de l'apprentissage) y font le point sur les avancées de la recherche avec l'ambition de contribuer à combler le grand fossé entre elle et les pratiques, et avec « *la conviction que la transformation des environnements d'apprentissage doit être guidée par les données probantes disponibles* ». À charge pour les praticiens de transformer l'essai sur base de cette sorte de mise à jour.



Conceptions de l'apprentissage au fil du temps, perspectives cognitive puis développementale et biologique de l'apprentissage, rôle de l'évaluation formative, influence des motivation et émotions, apprentissage coopératif, rapport avec la technologie, méthodes d'apprentissage par investigation... Chaque chapitre développe de façon pointue les bases solides sur lesquelles fonder ses pratiques, afin d'optimiser les apprentissages en classe ou à l'école. Ce n'est pas un livre de recettes, mais il aidera le chef coq à revisiter sa carte... ● C. M.

OCDE (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*.

Éd. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>

(1) Qui fait partie de la Direction de l'éducation de l'OCDE.

Près d'un enfant sur vingt est maintenu en maternelle

La publication de la 5^e édition des *Indicateurs de l'enseignement* ⁽¹⁾ a (re)mis en lumière la question du maintien d'enfants en maternelle. Qui concerne 4 à 5% des enfants de 6 ans, et pose question. État des lieux chiffré.

Parmi d'autres *Indicateurs de l'enseignement* évoquant indirectement le maintien en maternelle, l'un d'eux examine le parcours sur quatre ans d'élèves entrés en 1^{re} année primaire en Communauté française en 2005-2006.

Sur les 47 693 élèves entrés en primaire cette année-là, 4,4% avaient 7 ans (2085), 93,8% (44 741) en avaient 6 et 1,8% étaient âgés de 5 ans (867). Trois ans plus tard, seuls 53,1% des enfants entrés à 7 ans étaient en 4^e primaire, contre 82,6% de ceux qui étaient entrés « à l'heure ».

Une étude inter-universitaire cherche à mieux cerner cette question du maintien en maternelle, dont il semble, d'après les données statistiques, qu'il n'est pas de nature à ramener les enfants concernés dans la tendre moyenne. Lors de la présentation des *Indicateurs*, la ministre de l'Enseignement obligatoire a relevé que des enfants scolarisés en maternelle y sont parfois maintenus au-delà de 6 ans alors que ceux qui n'ont pas fréquenté le maternel entrent automatiquement en primaire à 6 ans, en vertu de la loi sur l'obligation scolaire.

Pour qu'un enfant reste en maternelle un an de plus, il faut en effet déroger à cette loi. Ce sont les parents qui en font la demande. La direction de l'école doit donner son avis qui « ne peut en aucun cas être le simple reflet d'une opinion mais

bien le résultat élaboré des avis de tous les membres de l'équipe éducative de l'établissement » ⁽²⁾. De même, le centre PMS doit émettre un avis qui doit être « le résultat élaboré des moyens mis en œuvre par l'équipe psycho-médico-sociale en fonction des caractéristiques et des besoins propres à chaque cas ».

Le maintien d'un enfant en maternelle concerne évidemment les équipes pédagogiques du primaire : d'une part en raison de l'organisation du cycle 5-8 ans ⁽³⁾, et d'autre part en raison de la limitation à une année complémentaire au maximum par étape. Après un certain flottement à ce propos, le maintien en maternelle est clairement considéré depuis la rentrée 2008 comme une année complémentaire. Si bien

qu'un élève maintenu en maternelle et qui entre en primaire à 7 ans ne peut plus bénéficier d'une année complémentaire au terme de sa 1^{re} ou de sa 2^e primaire. Il est encore un peu tôt pour mesurer l'effet de cette clarification, mais elle semble avoir déjà joué. Et la recherche en cours devrait permettre d'aller au-delà de ces chiffres. ●

D. C.

Parcours sur quatre ans d'élèves entrés en primaire en 2005-2006

	Entrés à 5 ans	Entrés à 6 ans	Entrés à 7 ans
P4	88,5%	82,6%	53,1%
P3	7,6%	12,4%	22,6%
Spécialisé	0,1%	1,6%	21%
Autres	0,1%	0,5%	0,3%
Sorties	3,7%	2,9%	2,9%

⁽¹⁾ www.enseignement.be/indicateursenseignement

⁽²⁾ En vertu d'un Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 18 mai 1999. www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/23469_000.pdf

⁽³⁾ Mis en place par le décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/19069_000.pdf

Le chiffre

803 postes de puériculteurs/puéricultrices pourront à nouveau être mis à disposition des établissements scolaires de Bruxelles et de Wallonie en 2011-2012 grâce à des conventions passées entre la Communauté française et les Régions. Les directions des écoles fondamentales ont été prévenues des modalités d'attribution de ces postes via circulaires (3473 à 3476). Ces postes sont répartis entre les réseaux « à la proportionnelle », soit 423 pour l'officiel subventionné, 309 pour le libre confessionnel, 7 pour le libre non confessionnel et 64 pour le réseau de la Communauté française.

La stat

2 % seulement des moyens affectés à l'aide humanitaire le sont à l'éducation, indique le Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous ⁽¹⁾. « Qui plus est, aucun secteur ne reçoit une part plus faible qu'elle des appels de fonds humanitaires financés : seules 38% des demandes d'aide à l'éducation sont satisfaites, chiffre environ deux fois inférieur à la moyenne de l'ensemble des autres secteurs », peut-on lire dans ce rapport dont l'objectif est de mesurer chaque année les progrès réalisés par les pays et régions vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, portés par l'Unesco. ⁽¹⁾ www.efareport.unesco.org

Les filles moins attirées par les sciences

Une recherche a tenté d'expliquer le déficit d'étudiantes dans les filières et métiers scientifiques. Une brochure de sensibilisation en découle. Entretien avec Christelle Goffin, auteure de *Moi aussi, je peux le faire !* et coauteure de la recherche.

Répondant à un appel à projets de la Direction de l'Égalité des chances (Ministère de la Communauté française) pour des recherches sur l'inégalité des genres dans l'enseignement, Christelle Goffin et Valérie Quittre ont observé l'orientation des filles en sciences dans le secondaire.

PROF : Pourquoi cette étude ?

Christelle Goffin : Selon PISA 2006, à 15 ans, filles et garçons ont des connaissances et attitudes scientifiques comparables, et sont tout autant prêts à s'engager dans des carrières scientifiques. Or, l'Europe connaît* une pénurie d'étudiants en sciences exactes, et davantage encore du côté féminin. Nous avons donc proposé d'étudier ce qui se passait entre 15 et 18 ans.

Qu'avez-vous constaté ?

Nous avons épluché les données PISA et les bases de données en Communauté française... avant d'interviewer 46 élèves, 27 enseignants et 3 agents PMS. Le déficit de filles en sciences se marque déjà au 2^e degré du secondaire. Ensuite, même si les compétences et aspirations sont en moyenne fort semblables, on voit des tendances se dessiner parmi les élèves de la filière de transition, les plus susceptibles d'envisager des études supérieures scientifiques.

Le test PISA portait sur les connaissances en et sur la science et sur la résolution de problèmes à caractère scientifique tels qu'ils peuvent se poser au quotidien. De façon globale et dans les sous-échelles de compétences et de contenu, les garçons de transition sont plus performants. Ils manifestent un plus grand intérêt pour la science, une valeur plus importante à la démarche scientifique et ont une meilleure perception de leurs compétences en sciences. Moins de filles estiment facilement apprendre des notions de sciences de niveau avancé. Seules 51% d'entre elles considèrent comprendre facilement

les notions nouvelles, pour 68,1% chez les garçons. De plus, même les filles très performantes sont moins nombreuses à choisir les sciences dans le secondaire.



Des causes ?

Selon PISA, le niveau socioéconomique des parents joue dans les aspirations de la moyenne des jeunes à s'engager dans des études et carrières scientifiques. À titre indicatif, ce lien ne se vérifie pas pour les élèves de transition seuls.

Une autre cause globale est l'impact des stéréotypes de l'enfance... en partie véhiculés par les enseignants, qui attendent inconsciemment des filles plus fortes en lettres et des garçons plus forts en sciences. D'autant plus que les programmes et les manuels mettent plus en avant les hommes de science. Se créent alors d'autres clichés chez les jeunes comme les adultes : les études scientifiques sont plus longues et plus difficiles, les métiers scientifiques sont plus solitaires, conviennent peu à la vie de famille... Là où il n'y a pas de labos, le manque de pratique collective ou de participation aux expériences peuvent ancrer ces clichés dans les esprits.

Les trois agents des CPMS – un échantillon loin d'être représentatif – ne sont pas conscients qu'il y a plus de filles en sciences. L'orientation est d'abord globale. Les contacts individuels se font à la demande et les élèves susceptibles de poursuivre des études supérieures en sciences sont peu demandeurs. Néanmoins, pour expliquer la faible présence des filles dans les filières scientifiques, les agents interrogés évoquent les clichés déjà cités.

Quel est l'objectif de la brochure ?

Destinée au public de la fin du 1^{er} degré, elle vise à informer ou à améliorer l'information des élèves et enseignants sur les inégalités de genre dans la fréquentation des filières scientifiques. Elle dresse un état des lieux de la question et bat en brèche les idées reçues. Une brochure à utiliser au cours de sciences, mais aussi en histoire, en morale ou ailleurs. ●

Propos recueillis par
Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ GOFFIN (C.), *Moi aussi, je peux le faire !*, aSPe-ULg, 2010. à commander sur www.egalite.cfwb.be où elle est téléchargeable, ainsi que sur <http://bit.ly/f1Fh5>.

⁽²⁾ GOFFIN (C.) et QUITTRE (V.), *Promouvoir l'orientation des filles vers les options scientifiques dès l'enseignement secondaire*, aSPe-ULg (Promoteur : D. LAFONTAINE), octobre 2009. <http://bit.ly/fswDtq>



* Connaît

Pour en savoir plus

Différences entre les genres en matière de réussite scolaire, Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice), 2010. Téléchargeable sur <http://bit.ly/a5DNKk>

Quand le musée vient à vous

Depuis trente ans, le Muséobus de la Communauté française relève un défi : apporter les traces du passé dans les cours de récréation. Et c'est gratuit.

Les jeunes visiteurs de l'école communale de Resteigne étaient plutôt ébahis d'apprendre qu'au XVI^e siècle, il suffisait de changer de vêtements pour être propre. Pas question d'utiliser l'eau, accusée de favoriser la transmission des maladies !

L'exposition *Propre, être ou paraître* ? Histoire de l'hygiène* circule jusqu'au 31 mai 2012 à bord du Muséobus de la Communauté française. Le semi-remorque long de vingt mètres comporte une exposition (treize panneaux didactiques, une centaine d'objets prêtés par des musées, un cabinet de toilette de 1925 reconstitué,...) et un espace animation, avec banquettes et équipement audiovisuel* ⁽¹⁾. Centrée sur l'hygiène et les soins du corps de l'Antiquité à nos jours, l'exposition a été minutieusement préparée par des historiennes de l'art secondées par des spécialistes (conservateurs de musées, médecins,...).

« J'adapte le contenu de chaque visite à des publics très différents et les questions posées suscitent des recherches complémentaires, explique Céline de Viron, une des deux animatrices. En 5^e et 6^e primaire, je

peux par exemple aborder les conséquences des progrès de la médecine sur l'hygiène, ou m'attarder sur les aqueducs ou les hypocaustes. En fin de secondaire ou à l'école normale, la visite peut déboucher sur la question de savoir si nous sommes plus propres aujourd'hui, ou sur le défi que représente l'accès pour tous à l'eau potable. Un souci constant : replacer chaque comportement en matière d'hygiène dans son contexte historique et culturel, pour éviter tout jugement hâtif ».

« Cela permet d'alimenter largement le cours d'histoire, réagit Benoît Gobert, instituteur. Mais l'exposition peut ouvrir des pistes dans bien d'autres branches : français (expression écrite et orale), initiation scientifique,... » La directrice, Yvette Mallet, ajoute que : le muséobus fait escale dans chaque implantation de notre école rurale. En une journée, la plupart des classes y défilent, ce qui nous évite de longs et coûteux* déplacements. Et des enfants qui n'ont jamais l'occasion

d'entrer dans un musée y bénéficient d'une visite guidée de qualité, assurée par une historienne de l'art. Une aubaine ! » ●

C. M.



JUSQU'EN MAI 2012, LE MUSÉOBUS PROPOSE UNE EXPOSITION-ANIMATION SUR L'HISTOIRE DE L'HYGIÈNE.

⁽¹⁾ Infos et réservations : 081 / 40 05 26 ou museobus@cfwb.be. C'est gratuit. Dossier pédagogique disponible pour les enseignants (5 €).



* Paraître, audio-visuel, coûteux

À prendre ou à laisser

➔ Un DVD et une brochure actualisés présentent la **profession de journaliste**, dans le cadre de « Journalistes en classe ». Infos : www.jec.be. En-dehors de JEC, le DVD se vend 10€ et la brochure 6€ via www.ajp.be/librairie

➔ En janvier dernier, l'Agence pour l'évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur a publié une **analyse** transversale sur la **formation d'instituteur(-trice) préscolaire** dans les hautes écoles. Elle se base sur un travail réalisé en 2009-2010 en collaboration avec seize hautes écoles. Elle présente un état des lieux suivi de recommandations dont celle d'évoluer vers un niveau master. <http://bit.ly/g8wQx0>

➔ Deux groupes Synergie de la région de Charleroi réunissent des instituteurs et régents du réseau libre, en activité ou en devenir, des

formateurs de haute école, des agents PMS. Le but ? Sensibiliser à l'élève en grande difficulté et amener les acteurs de différents niveaux, étudiants ou professionnels, à **co-construire des outils de diagnostic et d'apprentissage**. Leurs travaux sont disponibles sur <http://ead.helha.be>, onglet « pédagogie » puis « synergies banque de documents (syn) ».

➔ **Faites le pont** et **Ça plane pour toi** sont deux concours de maquettes organisés au sein de l'Université de Liège. Les inscriptions sont clôturées mais on pourra voir les réalisations le mercredi 27 avril au Sart-Tilman. Contact : 04 / 366 96 96. <http://bit.ly/fC3r-nj> et <http://bit.ly/e0F4bG>

➔ Le **Mundaneum**, à Mons, accueille jusqu'au 30 avril une partie du pavillon belge-européen de l'Expo universelle de Shanghai. La visite guidée pour groupes scolaires (20 personnes) inclut l'entrée à la 11^e triennale internationale de l'affiche politique. www.mundaneum.be

➔ Les visites en groupe de la **RTBF** se font sur réservation, durent une à deux heures et peuvent être axées sur des thèmes précis : studios, traitement de l'information, journée d'un journaliste,... www.rtbf.be/entreprise/rtbf-et-vous/visiter

➔ La maison liégeoise **OPENADO** (Orientation-Prévention-ENfants-ADolescents) a ouvert ses portes en décembre. Des professionnels y préviennent, accueillent, écoutent, informent, voire orientent, après diagnostic, les jeunes mais aussi les parents, les familles, les professionnels, en s'inspirant des Maisons des adolescents en France. www.openado.be

➔ Le château de Waroux à Ans expose une centaine d'œuvres (peintures, sculptures,...) d'artistes **surréalistes** (Dali, Magritte, Delvaux, ...) jusqu'au 17 juillet. Parcours spécifique adapté pour les plus jeunes. Feuillet jeux et dossier pédagogique téléchargeables. Possibilité de visite guidée. Infos : www.expo-waroux.be



Le documentaire à portée de clic

Grâce à La Plateforme.be, les enseignants pourront désormais visionner directement un documentaire qu'ils envisagent d'utiliser en classe. Ou en choisir un parmi un catalogue thématique.

Depuis 1990, la Communauté française a soutenu la création de près de 415 moyens métrages documentaires. Ils sont les premiers à être accessibles via La Plateforme.be, outil de promotion de ces productions audiovisuelles auprès des opérateurs du secteur non-marchand, dont les enseignants.

Moyennant un accès sécurisé, ceux-ci pourront visionner en streaming ⁽¹⁾ les documentaires de ce catalogue, qui s'élargira à mesure que la Communauté française négociera les autorisations auprès des producteurs et/ou ayants-droits. Pas de téléchargement : l'objectif est ici d'informer le secteur non-marchand des richesses documentaires, en réponse à une des recommandations de la Table ronde sur la diffusion du documentaire en Belgique ⁽²⁾.

Après identification, l'utilisateur pourra visionner en basse résolution l'intégralité du documentaire, ou des extraits pour certains titres, puis, s'il le souhaite, le commander sur support physique soit auprès du producteur, soit auprès du distributeur, soit encore auprès de la cinémathèque de la Communauté française, selon le cas. Et c'est gratuit pour l'enseignant ⁽³⁾ désireux d'utiliser le documentaire en classe.

Ce projet mobilise le Centre du cinéma et la Cinémathèque de la Communauté française, ainsi que la Médiathèque. Un moteur de recherche permet de sélectionner les documentaires, classés selon treize thématiques. (art et culture ; économie, société et travail ; environnement et développement durable ; formation et éducation ; géographie et anthropologie ; histoire et

géopolitique ; médias et communication ; philosophie et religion ; politique, relations internationales et mondialisation ; ruralité et urbanisme ; santé et bien-être ; sciences et techniques ; sports et loisirs). Des dossiers pédagogiques accompagneront les œuvres.

Des séances d'informations auront lieu le 2 mai à Verviers, le 3 à Tubize, le 4 à Andenne, le 6 à Ath, le 9 à Marche-en-Famenne et le 10 à Boitsfort. ●

D. C.

⁽¹⁾ En lecture seule.

⁽²⁾ <http://bit.ly/hRaGi3>

⁽³⁾ Les tarifs diffèrent selon la catégorie d'utilisateur. Pour plus d'infos : 02 / 413 22 29 ou roch.tran@cfwb.be

Précisions

Dans notre précédent numéro, nous faisons dire (p. 31) au P' Ghislain Carlier (UCL) « *qu'il est malhonnête de penser qu'on peut amener à une maîtrise didactique avec les 60 crédits instaurés en 2001* ». Il fallait lire « 30 crédits ». Par ailleurs, M. Fosty n'est pas professeur à la haute école Charlemagne, mais formateur à Robert Schuman.

En page 26, nous évoquons une réunion de parents à l'école Philippe Geluck, à Herseaux. Une école de la Communauté française et non communale. La préparation et la gestion de cette soirée se sont déroulées en étroite collaboration entre l'équipe pédagogique et l'équipe du Centre PMS. Si vous souhaitez en savoir plus sur les animations réalisées par M. Larock, nous vous conseillons la lecture d'un article paru en juin 2010 dans le Hors Série n° 1 de l'ASBL PMS21 (www.pms21.be, onglet « Journal »). Dernière précision : M. Larock est entré en CPMS il y a plus de 30 ans et non il y a 27 ans.

En page 35, la carte de la formation initiale dans différents pays comportait une erreur à propos du Grand-Duché du Luxembourg : les instituteurs du fondamental bénéficient à l'Université du Luxembourg d'une formation en quatre ans sanctionnée par un bachelors en sciences de l'éducation. Et les enseignants du secondaire ont suivi des études universitaires complètes.

À prendre ou à laisser

➔ Deux jeux de cartes, **Multipli** et **Dipli**, visent à favoriser la mémorisation des tables de multiplication et les décompositions additives des nombres de 2 à 10 (15 € le jeu) pour les élèves en difficulté scolaire. Infos : 0499/432.444.

➔ Le jeu **Typo**, un support pédagogique pour apprendre la typographie, se destine surtout aux élèves du 2e degré en industrie graphique, arts appliqués, graphisme, publicité, infographie, ... Infos : francois.marika@yahoo.fr

➔ Jusqu'au 25 septembre, l'Abbaye de Stavelot présente l'exposition **Andy Warhol and Co...W**. Infos : educatif@abbayedestavelot.be

➔ Désireuse d'offrir au public le plus large une introduction aux faits religieux, la Faculté ouverte des Religions et des Humanismes laïques, propose un cycle de cours, qui conjugue les approches anthropologique, historique, juridique, philosophique et sociologique des **religions**,

pour transmettre un savoir de niveau universitaire et pour initier les participants aux enjeux et débats contemporains. Infos : www.cifop.be/evènements.php?id=887

➔ **Internet : éduquer à ne pas prendre de risque**. Cette nouvelle page du dossier TICE du site enseignement.be donne quelques pistes pratiques qui aideront les éducateurs mais aussi tous les utilisateurs d'Internet à en faire un outil utile mais aussi le plus sûr possible. www.enseignement.be/index.php?page=26285&navi=3076

➔ Les Archives de l'État ont lancé une exposition virtuelle sur la **République démocratique du Congo** : au fil des clics, élèves et professeurs pourront y découvrir de nombreuses archives de l'état (cartes géographiques, photos, documents) témoignant de l'histoire coloniale. www.expo-congo.be

➔ Découvrez dans « **Éducation à l'environnement et handicaps** », le nouveau dossier du magazine *Symbioses* les réflexions et projets pédagogiques portés par les acteurs de l'éducation à l'environnement et ceux de l'intégration.

Le 0800/ 20 410 à votre écoute

Assistance Écoles répond à tout professionnel de l'enseignement confronté à une situation de violence ou à un évènement* d'exception : écoute, information et orientation vers un service adéquat.

Depuis septembre, Assistance Écoles a reçu plusieurs centaines d'appels, au 0800 / 20 410, émanant de professionnels de l'enseignement confrontés à une situation de violence ou de crise. Un numéro unique, qui rend la démarche plus facile. Au bout du fil répond un des six agents qui assurent à tour de rôle une permanence, parmi d'autres missions. Il identifie la demande, informe la personne sur les procédures en vigueur et sur les développements que peut prendre la situation, et surtout l'oriente vers le(s) service(s) adéquat(s).

Arnaud Fontaine, agent référent du numéro vert : « D'abord, nous écoutons la personne. Mais nous n'avons pas un travail thérapeutique et nous n'intervenons pas sur le terrain. Les données recueillies sont strictement confidentielles et ne sont transmises à qui de droit qu'avec l'accord de l'appelant. Nous ne recueillons ni plainte, ni délation ».

Parmi les 230 dossiers traités entre la rentrée et mi-février viennent en tête le harcèlement moral, la violence physique et verbale. « On ne peut pas tirer de conclusions de cet échantillon peu représentatif. Mais il montre que nous répondons à un besoin ».

L'équipe compte un juriste, trois psychologues, une institutrice, un agent en communication. « En intervision, nous nous enrichissons de nos expériences spécifiques, et nous avons tous suivi une formation organisée par le Service d'intervention psychosociale urgente de la Croix-Rouge sur l'écoute, la gestion de crise et des réactions de victimes ou témoins choqués ou en souffrance ». Cela permet de rester empathique face à des situations parfois très lourdes.

Assistance Écoles⁽¹⁾ est à l'écoute de 8 h 30 à 17 h en semaine et, sauf exception, même pendant les congés scolaires.

POUR LES MEMBRES DU PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT...

ASSISTANCE ÉCOLES

Classes difficiles ?
Insulté par un parent ?
Drogue dans mon école ?
Agressé par un élève ?
Conflit avec les collègues ?
Harcélé sur Internet ?
Vandalisme ?
...

N° Vert 0800 20 410
De 8h30 à 17h

UNE LIGNE D'INFORMATION POUR FAIRE FACE À LA VIOLENCE ET AUX ÉVÈNEMENTS D'EXCEPTION

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

Cette initiative du Gouvernement de la Communauté française s'inscrit dans le cadre du Plan d'Actions de lutte contre la violence et le décrochage scolaire, visant à Garantir les conditions d'un Apprentissage Serein (PAGAS). ●

Pa. D.

(1) Pour obtenir l'affiche ci-contre et pour toute info : 0800 / 20 410.



* Évènement

À prendre ou à laisser

➔ Le Musée de Mariemont abrite jusqu'au 4 septembre l'exposition « **Le Verre Art Déco et Moderniste** » et jusqu'au 29 mai, une animation autour de l'exposition « **Illuminations** », consacrée à l'histoire du livre en Occident. Elle est adaptée au public, de 6 à 18 ans. www.musee-mariemont.be (onglet « Expositions »)

➔ **Physique à volonté** permet à toutes les classes primaires et secondaires de la Région de Bruxelles-Capitale d'accéder gratuitement à l'Experimentarium (ULB) en 2010-2011. www.experimentarium.be

➔ La conférence **SeriousGame.be** 2011 aura lieu le jeudi 26 mai à l'Aula Magna à Louvain-la-Neuve. Au programme : conférences, démos, espace d'exposition, jeux à tester, animations multiples, etc. Inscriptions (gratuites, mais obligatoires) : www.seriousgame.be

➔ La cellule « géométrie » du Centre de recherche appliquée de la haute école de la Com-

munauté française en Hainaut propose des notes de cours directement utilisables en classe et des extensions théoriques concernant l'enseignement de la **géométrie pour les 5-18 ans**. www.hecfh.be/cellulegeometrie et www.Uvgt.net

➔ **Graines de médiateurs** est un programme d'accompagnement des jeunes visant à les rendre autonomes dans la prévention et la gestion des conflits au quotidien. Il est possible de s'y inscrire, avant le 28 avril. www.universitedepaix.org

➔ **Boost your talent** vise à stimuler les jeunes à l'esprit d'entreprendre dans la Zone d'Intervention Prioritaire située sur les rives du canal, à Bruxelles. Du primaire au supérieur, divers programmes permettent de développer des projets. www.boostyourtalent.be

➔ **Mon club, Mon école**, vise à créer des relations privilégiées entre écoles et clubs sportifs. Des moyens ont été dégagés. Les détails dans la circulaire Infos : circulaire 3714 : sur <http://bit.ly/edxTvK>

➔ L'Administration générale des Personnels de l'Enseignement (ACPE) réalise une **enquête de**

satisfaction, afin d'améliorer ses services. Pour participer : rendez-vous prochainement sur www.enseignement.be ou www.ens.cfwb.be

➔ L'Unité d'Enseignement et de Recherche « Mathématiques appliquées » de la haute école Francisco Ferrer propose la 2^e édition de l'opération « **Maths en rue** », les 29 et 30 avril, à Bruxelles. Animations mathématiques pour tous (notamment pour les classes). Infos : <http://www.brunette.brucity.be/ferrer/Uermath/index.html>

➔ La Commission enseignement du Conseil des Femmes francophones de Belgique a mis à jour son dossier « **Égalité filles-garçons**, femmes-hommes dans le système éducatif ». www.cffb.be

➔ À l'occasion du 8 mai, le Fort d'Eben-Emael, l'IV-INIG et Démocratie ou barbarie s'associent pour proposer aux enseignants une visite guidée du **Fort d'Eben-Emael**. Infos : www.enseignement.be/dob

➔ L'exposition-vidéo **6 milliards d'Autres** est prolongée jusqu'au 19 juin, sur le site de Tours & Taxis, à Bruxelles. www.6milliardsdautres.org

L'ÉCOLE, AILLEURS



© Anthony Asael/Art in All of Us

Kingston, Jamaïque

Anthony Asael et Stéphanie Rabemiafara ont fait escale à Kingston, capitale très peuplée – environ 600 000 habitants sur 500 km² – de la Jamaïque, une île des Antilles dans la mer des Caraïbes. Les deux voyageurs ont été très surpris, lors de leur visite, le 4 octobre 2007, à l'Allman Primary school, située dans un quartier très défavorisé de la capitale. « *Il y avait tant de sourires et de joie chez ces élèves alors que, dès que nous sortions*

de l'enceinte scolaire, c'était la peur et des regards bas qui nous entouraient », se souviennent-ils.

Comme lors de chacun de ses voyages autour du monde, Art in All of Us y a animé des ateliers de dessin et de photographie, en prélude à des échanges avec des écoliers d'autres pays ou régions du monde. Les enseignants intéressés par ce projet d'échange Art Pen Pal trouveront des informations sur le site <http://bit.ly/aP5R5v>

Allman Primary school, octobre 2007