

PROF

Juin 2011

Numéro 10

École et écran

DOSSIER 2

DOSSIER 1

Enseignement spécialisé :
40 bougies... et puis ?

Go4sup facilite
le choix d'études

Graines de médiateurs

Pour tous les « gamins au vélo »

L'autre soir, avant même que les frères Dardenne soient presque palmés à Cannes, me voilà avec mes deux gaillards face à leur *Gamin au vélo*. Envie de voir sa bouille, de nous frotter à sa dégaine. Histoire de retrouver une tranche de vraie vie et un peu, j'avoue, de sensibiliser mes ados à une réalité qui leur a toujours été lointaine.

Le lendemain, au tournoi de foot de l'ainé*, voilà que déboulent sur les synthétiques deux-trois équipes composées majoritairement de « gamins à vélo ». Qui prennent leur place, s'imposent sur le terrain comme ils ont probablement dû le faire depuis leurs premiers pas dans les rues de leurs quartiers. Un foot rude, mais correct, comme disent les pros du ballon rond.

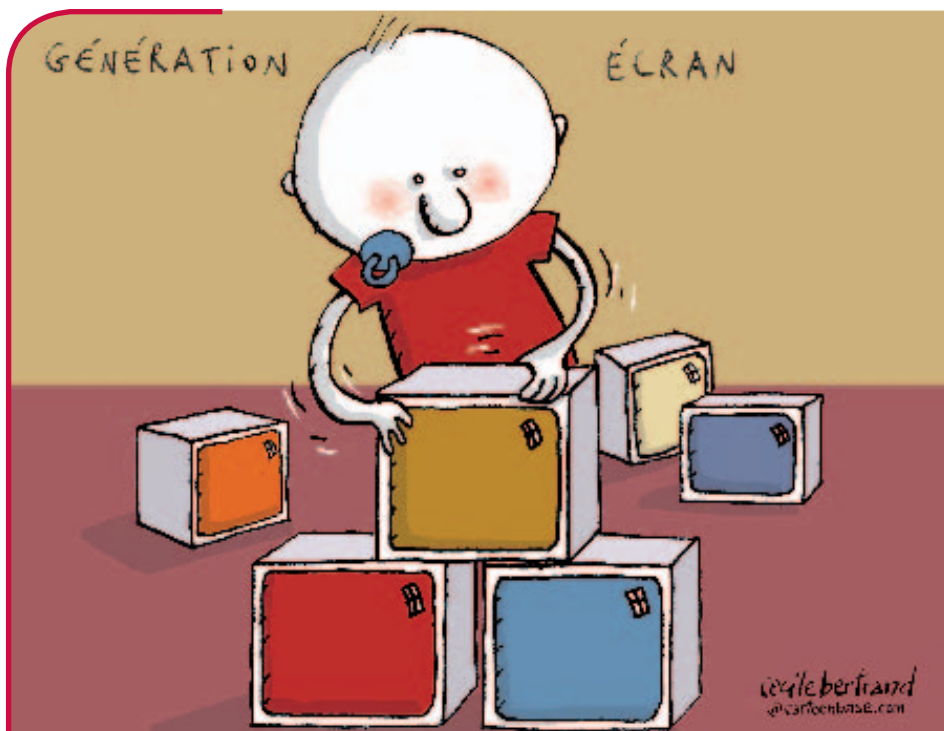
Et quoi ? Faut-il des compétitions du samedi et l'écran noir du ciné pour que des grands gosses presque adultes se croisent, se mélangent, se découvrent ? Faut-il attendre *Les Barons* ou ce *Gamin au vélo* pour ces rencontres, par écran interposé ? Je sais : je caricature, je force le trait. Et je vous entends me demander LA solution. Je ne l'ai pas. Des intuitions, des débuts de pistes, oui. Comme tout qui observe la marche du monde. Et une inquiétude : qu'à force de ne plus se rencontrer que de façon virtuelle, par écran interposé, grâce aux Dardenne, à Ken Loach, à Nabil Ben Yadir ou d'autres encore, nous perdions le mode d'emploi de la diversité. Mais peut-être ne la désire-t-on plus que quand elle est « bio » : pour les ressources naturelles, pour les fleurs et les oiseaux, pour les castors et les papillons, mais pas vraiment pour nos quartiers ni pour nos écoles...

De diversité, comme d'écran, d'ailleurs, il en est question dans ces pages. Dans notre dossier sur l'enseignement spécialisé, qui a fêté ses 40 ans durant toute cette année scolaire, et dans celui qui aborde cette « génération écran » qui baigne dans l'image. Bonne lecture. ●

Didier CATEAU
Rédacteur en chef



* Aîné



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 Cateau
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, Daniel Plas et Willy Wastiau.

En couverture

L'éducation à l'image télévisée et aux médias fait partie des missions de l'école. Découvrir des documents, les analyser, en produire, c'est le parcours choisi par l'institutrice Sophie Albert et sa classe de 6^e primaire de l'école communale d'Itrre, avec l'aide de Action Ciné Médias Jeunes.

© PROF/MCF/Olivier Papegnies

Tirage

116 500 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' srl
polygraph@skynet.be

Vue 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 27 mai 2011.



© PROF/NCF/Oliver Sournie

7

Création, maintien ou fusion d'écoles : règles assouplies

Le Gouvernement de la Communauté française veut favoriser l'éclosion de Degrés d'observation autonome, faciliter les créations d'écoles dans les zones à forte pression démographique, et revoir les critères de maintien.

4 L'info

- 4 Satisfaits de l'AGPE ?
- 5 Premier degré : projets pilotes de parcours adaptés
- 6 CPU : premiers référentiels
- 7 Il sera plus facile de créer ou de maintenir une école
- 8 Du plaisir de lire au délice d'élire
- 9 Évaluation de la formation initiale : la parole est donnée aux acteurs l'école et les associations
- 10 Environnement : rapprocher l'école et les associations

L'acteur

- 11 À feu doux contre la « malbouffe »

12 Dossier 1

Les défis de l'enseignement spécialisé :

- 13 Des murs sont tombés
- 17 Types, formes, degrés de maturité et phases
- 18 On ne fera pas des spécialistes de tout !

Les défis de l'enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé, qui a fêté ses 40 ans cette année, n'a cessé d'évoluer. Notre dossier aborde quatre enjeux parmi d'autres : réussir l'intégration, adapter la formation initiale et en cours de carrière aux nouveaux besoins, améliorer l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, et raccrocher à l'école ceux qui passent entre les mailles du filet.

12



© PROF/NCF/Jean-Michel Clajot

- 19 Ajuster ses méthodes
- 20 Le chaînon manquant
- 21 L'alternance : un projet personnel
- 22 Recoudre le costume d'apprenant
- 23 Le type 8 accueille près de quatre élèves sur dix
- 24 « J'ai vu Ali évoluer au fil du temps »

Clic & Tic

- 25 Copier n'est pas jouer

Focus

- 26 Quand les hommes vivront d'amour...

28 Dossier 2

Génération écran

- 30 Ils éduquent à l'icône
- 31 Quelques points d'appui
- 32 Maternelle : se construire par le jeu plutôt que par la télé
- 33 Éduquer au cinéma, un dé à six facettes
- 34 Un JT A JT
- 32 Pub, télé, même combat



28

Génération écran

Les jeunes vivent dans un bain d'écrans. Parmi eux, la télévision occupe une place importante. Quel est son impact ? Quel est le rôle de l'école pour donner aux jeunes le goût de découvrir, analyser et produire des images télévisées ?

© PROF/NCF/Oliver Pagegnus

Coté psy

- 36 Jeux de rôles pas drôles

Lectures

- 38 Enfant et raisonnement

Souvenirs d'école

- 39 « Le monde ne s'arrête pas à la sortie du village »

Tableau de bord

- 40 Près d'un enfant sur vingt est maintenu en maternelle

À votre service

- 41 Devenir membre du jury immersion ou d'une commission linguistique
- 42 Hautes écoles : valoriser les acquis de l'expérience
- 43 Choisir ses études en trois clics

L'école ailleurs

- 41 À Sheikhpura, au Pakistan

Satisfait de l'AGPE ?

L'Administration générale des Personnels de l'Enseignement (AGPE) est responsable de la gestion administrative et pécuniaire des personnels de l'enseignement organisé et subventionné par la Communauté française. Comptant des Directions déconcentrées à Bruxelles et en Wallonie, elle se charge des rémunérations correctes et à délai convenu, de la gestion des carrières, mais aussi du paiement des prêts et allocations d'études.

Afin d'améliorer ses services, l'AGPE lance une enquête de satisfaction destinée à ses 130 000 bénéficiaires. Pour y participer, rendez-vous avant le 8 juillet sur www.enseignement.be, sur www.ens.cfwb.be ou sur www.cfwb.be.

Répondre devrait prendre 15 minutes. Vu la diversité des fonctions, réseaux et statuts, les questions y sont formulées de manière générique. Chacun est invité à répondre à partir de son expérience actuelle et passée, de sa fonction et de son rôle dans l'enseignement. Le questionnaire évolue donc de manière différente selon les répondants.

L'anonymat est strictement garanti.

Une question, un avis ? Contacter l'AGPE via enquetesatisfaction.agpe@cfwb.be

En bref

Prix Reine Paola pour l'enseignement. Dans la catégorie « Sciences, Maths et Techno : une clé pour notre avenir ! », les trois lauréats francophones sont une équipe de quatre enseignants de l'école communale de Melen, Vincent Dumoulin (Lycée Martin V, Louvain-La-Neuve) et les professeurs de sciences de l'IPES (Wavre). En catégorie « Soutien extra-scolaire », les lauréats sont l'ASBL Éclat de Rire (Liège), l'équipe de soutien scolaire de l'UTAN (Namur), et l'équipe de l'Oasis Familiale (Hannut).
www.sk-fr-paola.be

Premier degré : projets pilotes de

Dès septembre et pour deux ans, des « parcours d'apprentissage adaptés et accompagnés » seront menés au 1^{er} degré du secondaire, au bénéfice d'élèves ayant obtenu le CEB.

L'analyse des projets rentrés sur la base d'un appel lancé en mai ⁽¹⁾ est en cours au moment de diffuser ce numéro du magazine. Il s'agit de répondre à un enjeu essentiel : « *Rendre le 1^{er} degré à la fois davantage commun, par le renforcement de la formation commune, et davantage ouvert aux différentes formes d'intelligences et d'expressions* ». Ce qui passe par « *une différenciation des méthodes, des parcours, des rythmes d'apprentissage au bénéfice de tous les élèves* ». Même si l'expérience de la réforme du 1^{er} degré « *permet d'identifier des groupes d'élèves pour lesquels il conviendrait de mettre en place un dispositif souple* », l'ambition est clairement d'instaurer une différenciation qui profite à tous.

Les parcours d'apprentissage définiront le parcours de chacun des élèves concernés, au sein du 1^{er} degré, trimestre par trimestre. Mais il s'agit bien d'une différenciation à l'intérieur des classes et de groupes du 1^{er} degré, et non à côté.

La définition de ce parcours relèvera du conseil de guidance, sur la base d'un diagnostic.

L'appel à projets liste des propositions, parmi d'autres formules existantes ou à inventer. Il insiste également sur

LE MÊME OBJECTIF,
PAS LE MÊME CHEMIN...

Prime de fin d'année revalorisée

Le 26 mai, syndicats des personnels de l'enseignement et Gouvernement de la Communauté française se sont accordés sur des mesures qui complètent l'accord sectoriel 2011-2012 ⁽¹⁾.

Elles portent essentiellement sur trois aspects. Un : le Gouvernement dernier s'engage à revaloriser la prime de fin d'année. Deux : il s'engage à assurer le paiement en fin de mois pour tous les enseignants qui ne sont pas payés à termes échus. Trois : il supprime le tutorat imposé aux enseignants de 53 ou 54 ans qui veulent bénéficier de mise en disponibilité pour convenance personnelle précédant la pension de retraite (DPPR).

La partie fixe de la prime de fin d'année sera revalorisée de 120 € en 2011, comme le prévoyait déjà l'accord sectoriel. À par-

tir de 2012, ce montant sera porté de 120 à 200 €. Budget estimé : 14,5 millions en 2011 et près de 10 en 2012.

À ces mesures à court terme s'ajoute un engagement des syndicats et du Gouvernement à se revoir pour optimiser les moyens d'encadrement des écoles. Aujourd'hui, on ne peut dépasser un nombre moyen d'élèves par classe : on fixerait plutôt un nombre maximum. On examinera aussi les conditions permettant d'améliorer à moyen terme l'exercice du métier d'enseignant. La réflexion à plus long terme portera notamment sur la lutte contre le redoublement, surtout entre 5 et 8 ans, à la fin de la 6^e primaire et au 3^e degré du secondaire. ●

⁽¹⁾ Lire en page 5 de notre numéro d'avril.

parcours adaptés



© Mipan - Fotolia

l'importance d'une orientation positive et d'une reconnaissance, dès le fondamental, de toutes les orientations, dont les qualifiantes.

La circulaire suggère, pour tous les élèves de 2^e, qui manifestent un intérêt pour des approches plus concrètes, manuelles ou artistiques, une immersion dans des activités organisées dans des sections artistiques, techniques ou professionnelles.

Les projets développés peuvent occuper quatre à huit heures en combinant trois dispositifs qui existent : les quatre heures d'activités complémentaires, les deux heures de remédiation hebdomadaire, et les deux heures d'éducation artistique et technologique de la formation commune.

Un comité d'accompagnement a été créé pour suivre l'évolution des projets qui seront mis en route à la prochaine rentrée, et qui pourraient aller jusqu'à inspirer des ajustements au décret du 30 juin 2006 sur le 1^{er} degré. ●

D. C.

(¹) Lire la circulaire 3540 (<http://bit.ly/iOmztK>)

Justice en jeu, pour cent classes

Le Conseil supérieur de la justice a mis sur pied le projet « Justice en jeu », en collaboration avec la Fondation Roi Baudouin (via le projet éducatif du musée BELvue), grâce auquel plus de 2 000 élèves du 3^e degré secondaire pourront mieux appréhender le fonctionnement de la justice. Après avoir assisté à une audience dans un palais de justice de Wallonie, de Flandre ou de Bruxelles, les élèves, encadrés par des professionnels, endosseront les rôles d'avocat, procureur, juge, accusé, partie civile...

Une centaine de classes pourront participer au projet en 2011-2012. Les enseignants intéressés peuvent y inscrire leur groupe, via www.belvue.be. La participation est gratuite : le projet est financé par le Conseil supérieur de la justice. « Il est important de remettre la justice dans son

cadre réel, explique Nadia De Vroede, qui préside le Conseil. *Les jeunes ont l'impression de comprendre la justice, mais ils l'associent trop aux assises. Leur vision est d'ailleurs très biaisée par la télé, et notamment par les séries américaines.*

Pour Luc Tayart de Borms, administrateur-délégué de la Fondation Roi Baudouin, « les classes-test ont montré que cette manière active d'apprendre donne des résultats en profondeur ». L'animation est précédée d'une préparation en classe : l'enseignant reçoit une brochure contenant des fiches informatives sur la justice et des propositions d'activités en classe pour les élèves. Les élèves ont l'occasion, après avoir réellement vécu un procès, d'endosser la peau de l'acteur judiciaire qu'ils ont observé et de questionner des spécialistes sur le fonctionnement de la justice. ●

Psychomotricité. Le Parlement de la Communauté française a modifié le décret organisant des activités de psychomotricité en maternelle. Les taux de subventionnement du matériel sportif destiné à la psychomotricité passent de 60 et 75% à 75 et 90%. Le plafond d'intervention est doublé (2 500 €) et on peut subventionner au même taux l'achat de matériel sportif. Cette modification s'applique à toutes les demandes introduites après le 1^{er} janvier 2011. <http://bit.ly/kTu9Xu>

Lait, fruits et légumes. Deux programmes européens permettent aux établissements scolaires de recevoir des produits laitiers d'une part, des fruits et légumes d'autre part. L'accès à ces programmes est régi par les Régions, si bien que les modalités diffèrent en Wallonie et à Bruxelles. Deux circulaires (3522 et 3523) les expliquent et aiguillent vers les adresses utiles.

www.lait-fruit.ecole.irisnet.be
<http://agriculture.wallonie.be/laitecole>
<http://agriculture.wallonie.be/fruitecole>

Nouveau plan TIC. Le plan Cyber-classe n'est pas encore achevé qu'il faut déjà penser à une suite. D'ici fin juin, les gouvernements de la Communauté française et de la Région wallonne devraient décider d'une consultation en ligne des enseignants pour préparer un nouveau plan d'équipement informatique. La consultation porterait également sur les usages pédagogiques des TIC.

L'objectif est de mettre au point un ensemble de propositions à court, moyen et long terme, assez souple pour se calquer à la fois sur les besoins du monde de l'éducation et sur les évolutions technologiques. Un groupe de travail en a déjà imaginé une première ébauche, mais tout reste ouvert. La consultation aura lieu du 15 août au 15 octobre et sera ouverte à tous les enseignants, de tous niveaux, de toute discipline, via le site www.awt.be.

Webdocumentaire. Action Ciné Médias Jeunes recherche des écoles prêtes à mettre à disposition d'un groupe d'élèves (une dizaine de 14-16 ans), du temps et des locaux, de janvier à mai 2012. Leur but sera de se former à écrire, tourner, monter, mettre en ligne..., en réalisant un webdocumentaire. Un professeur servirait d'interface entre l'association et l'école. Inscriptions avant le 30 juin via www.acmj.be

CPU : premiers référentiels

À la rentrée, 118 écoles entreront dans une phase d'expérimentation de la certification par unités (CPU). Durant ce mois de juin, les référentiels liés à ces changements seront disponibles.

La certification par unités ⁽¹⁾ se précise par l'arrivée, en juin, des référentiels expérimentaux que sont les profils de formation. Ceux-ci se présentent sous la forme d'un profil découpé en unités d'acquis d'apprentissage (généralement pas plus de six pour le degré). Chaque unité est ensuite ventilée en savoirs, aptitudes et compétences. Il y a pour chaque unité des profils d'évaluation, un profil d'équipement et un glossaire balisant le champ

de la formation et l'accompagnement nécessaires à la bonne organisation de l'expérimentation dans les écoles, sur la place des stages et le quatrième, qui intègre les syndicats.

Ces groupes réunissent des représentants des réseaux, de l'inspection, de l'administration, du Service francophone des métiers et des qualifications, et des secteurs professionnels concernés. Les opérateurs de formation de l'IFAPME et du SFPME et les syndicats les ont rejoints. Pour ce qui est de l'enseignement, on y trouve donc des inspecteurs, directeurs, chefs d'atelier, professeurs, experts pédagogiques et disciplinaires...

La CPU travaillant au départ sur des profils de formation, et donc pas sur les cours de la formation commune, une des questions sensibles concerne la place de cette dernière. Très vite, il est apparu nécessaire d'étudier la part que pourraient prendre les connaissances générales indispensables à l'exercice des aptitudes professionnelles. Si bien que des experts de français, de mathématiques, de sciences, et de langues modernes ont conçu des séquences d'apprentissage spécifiques, voire des référentiels spécifiques qui s'inscriront dans les profils de formation, c'est-à-dire dans les référentiels expérimentaux.

Reste la question des cours de la formation commune obéissant au référentiel de compétences et savoirs communs. Il a été décidé de le revoir, et d'attendre cette révision avant de proposer quelque chose aux équipes d'enseignants. Des propositions seront cependant adressées aux enseignants titulaires de ces cours pour les aider à relire leurs programmes en y découpant des paliers d'apprentissage.

En 2011, la certification ne changera pas

Pour 2011-2012, les écoles concernées ont le choix entre deux options : l'entrée en douceur, par la découverte des outils ; ou l'adoption, dès 2011, des profils découpés en unités, pour la qualification. Dans

les deux cas, la certification ne change pas en 2011 : la décision de réussite est prise à la fin du degré. Le choix entre l'une ou l'autre option devra se faire pour fin juin par les équipes éducatives, en fonction de leur degré de préparation aux changements envisagés.

On sait aujourd'hui que pour les deux métiers du secteur de la restauration, seule l'entrée en douceur sera possible, le découpage du profil de formation n'étant pas finalisé. Les écoles concernées pourront prendre le train en marche durant l'année.

Quel que soit ce choix, les écoles sont toutes invitées à rédiger durant l'année scolaire prochaine un projet de mise en œuvre de la CPU, définissant les formes qu'elle revêtira dans leur établissement en 2012, en matière de remédiation, d'organisation des cours et des épreuves, de communications aux parents... ●

⁽¹⁾ Qui concernera le 3^e degré du secondaire qualifiant, pour cinq métiers faisant partie de trois secteurs (automobile, esthétique, restauration). Pour une présentation globale du projet, lire notre numéro de mars 2011, pp. 6-8.

Accompagner les équipes

Une formation et un accompagnement liés à la CPU vont débiter cet été. Pour les organiser, les opérateurs de formation des réseaux et l'Institut de formation en cours de carrière (IFC) se sont associés, et les moyens des différents opérateurs ont été mutualisés.

Une formation de formateurs commencera avant la rentrée. Ils formeront ensuite des inspecteurs et conseillers pédagogiques qui doivent accompagner les écoles : d'abord les équipes de directions, puis les enseignants. ●



© PROF/ANCT/Olivier Stourme

technique du métier. Ces documents seront envoyés dans les écoles, accompagnés d'une circulaire, et des outils pédagogiques accompagneront les référentiels.

Depuis septembre dernier, sept groupes de travail planchent sur cette nouvelle manière d'organiser le troisième degré secondaire qualifiant : un pour chacun des trois secteurs concernés (automobile, esthétique, restauration), un groupe chargé d'assurer la sécurité juridique de l'expérimentation, un groupe d'organisation pédagogique (sur la forme que l'expérimentation prendra sur le terrain), et un groupe de pilotage.

Depuis début 2011, quatre groupes s'y sont ajoutés, pour la formation en alter-

Il sera plus facile de créer ou de maintenir une école

Un avant-projet de décret prévoit de faciliter la création de degrés d'observation autonomes et d'assouplir les conditions de création ou de maintien d'un établissement scolaire.

Mi-mai, le Gouvernement de la Communauté française a approuvé en deuxième lecture un avant-projet de décret qui modifierait le décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice. Cette modification, prévue pour la rentrée, poursuit trois objectifs qui concernent d'une

Actuallement, pour ouvrir un DOA, un établissement scolaire doit compter 450 élèves, au plus tard le 1er octobre. Tout comme celui qui organise les six (ou sept) années du secondaire. Avec la réforme envisagée, les établissements situés dans une zone à forte pression démographique auront trois voire quatre ans pour atteindre non plus 450 mais 340 élèves pour les deux années du degré. Dans une zone sans pression démographique, les DOA formés au départ de regroupements d'écoles seront favorisés : les moyens « économisés » par ce regroupement ne seront retirés que progressivement, en six ans.

Créations d'écoles. Le projet veut faciliter la création de nouveaux établissements, là où le besoin démographique se fait sentir. C'est notamment le cas à Bruxelles, où le problème est criant. Tous les trois ans, le Gouvernement déterminera les zones où la pression démographique impose de nouvelles places ou établissements. Créer un établissement pourra s'envisager non d'un bloc, mais année par année ou degré par degré. Il ne faudra plus que 395 élèves pour organiser deux degrés. Les nouvelles normes pourront être atteintes en 3 à 4 ans pour un DOA, en 5 à 6 ans pour une école organisant deux degrés, en 7 à 8 ans pour une école organisant trois degrés.

Maintiens et fusions. Tous les cinq ans, le Gouvernement arrêtera une liste d'indicateurs précisant les critères permettant d'octroyer ou de refuser les dérogations demandées par les établissements qui ne satisfont plus aux normes d'établissement, de degré, de cycle, de section ou d'option. Le but est de favoriser la construction de plans de redressement sur plusieurs années. Un système d'incitants permettra aux établissements amenés à fusionner à cause d'une perte récurrente d'élèves d'amortir les pertes en encadrement sur plusieurs années. Manière d'envisager des fusions d'une façon plus sereine. ●

D. C.



© PROF/ACEF/Michel Vandén Eschbourt

TOUS LES TROIS ANS, LE GOUVERNEMENT DÉFINIRA LES ZONES OÙ LA PRESSION DÉMOGRAPHIQUE IMPOSE DES NOUVELLES PLACES.

part les degrés d'observation autonome (DOA), d'autre part les conditions de création de nouveaux établissements dans certaines zones, et enfin les normes de maintien des établissements.

Degrés d'observation autonome. Il s'agit d'écoles n'organisant que le premier degré de l'enseignement secondaire. Selon le Gouvernement, favoriser leur éclosion contribue à une orientation positive des élèves, dans la mesure où le choix serait plus ouvert entre les humanités professionnelles et techniques d'une part, les humanités générales d'autre part, pour le 2^e degré.

En bref

Prévention. Début mai, le Gouvernement de la Communauté française a accordé une subvention de 48 000 € au Service de prévention de la ville de Mons, pour soutenir son programme « Promotion de la santé et prévention des assuétudes en milieu scolaire ».

Ses activités se déclinent selon les publics : formation et sensibilisation d'adultes et jeunes relais ; formation des intervenants de 1^{re} ligne sur base de l'outil « Espace D » créé en partenariat avec l'Université de Mons ; accompagnement de projets d'écoles ; soutien et accompagnement psychosocial de jeunes.

Désignations. Le service en charge des désignations du personnel enseignant du réseau de la Communauté française a déménagé du cabinet du ministre de l'Enseignement vers l'Administration générale des Personnels de l'Enseignement, dont il dépend désormais. Ce transfert de compétences, effectué dans un souci de transparence des désignations, s'est déroulé de manière progressive, depuis septembre 2009, conformément à une volonté affichée dans la Déclaration de politique communautaire.

La ministre reste compétente (notamment) pour les désignations des membres du personnel administratif, des CPMS, des aides complémentaires (APE, ACS, PTP) et du personnel en fonction de sélection et promotion (enseignants), ainsi que pour l'organisation du contrôle des désignations par les organisations syndicales, après la rentrée scolaire.

Printemps de la mobilité. La Région wallonne propose aux écoles de s'investir dans un projet de mobilité, en partenariat avec leur commune. Quatre possibilités : « L'école au bout des pieds » (mobilité piétonne), « Construire son REVE » et « Génération Tandem Scolaire » (mobilité à vélo) et Schoolpool (logiciel de covoiturage scolaire).

Si la candidature (à rentrer avant le 8 juillet) est retenue, un groupe d'élèves mènera le projet d'octobre 2011 à mai 2012 grâce au soutien d'une association. Explications dans la circulaire 3557.

<http://bit.ly/1CysBX>

Du plaisir de lire au délice d'élire

Le 10^e Prix des lycéens de Littérature a été attribué à *Tu ne jugeras point*⁽¹⁾, d'Armel Job. Plus de 2 700 élèves y ont pris part, avec leurs professeurs de français.

Tous les deux ans, le Prix des lycéens est décerné par des élèves de 5^e et de 6^e secondaire, qui cette année furent 2 700 à lire les cinq romans d'auteurs belges qu'un comité d'enseignants avait sélectionné durant l'année scolaire précédente. Au début de l'année, les enseignants proposent à tous les élèves des classes qu'ils inscrivent un « contrat de lecture », par lequel chacun s'engage à lire les cinq titres retenus avant début avril, date de clôture des votes de tous les participants.

Cette année, c'est donc Armel Job qui a reçu le Prix des lycéens, mais aussi le Prix des délégués de classe ainsi que le Prix « lampe de poche du livre qui nous tient éveillés ». Mi-avril en effet, un jury composé d'un délégué par classe attribue « son » prix et un prix spécial dont l'intitulé, imaginé par les élèves, est attribué à chaque roman. À la remise des prix, outre la lecture très émouvante d'extraits, des délégués justifient l'attribution des prix spéciaux, ce qui donne lieu à des cri-

tiques dont certaines mériteraient amplement d'être diffusées.

C'est ainsi que Daniel Charneux a reçu le prix « du plus beau cri d'amour » pour *Maman Jeanne* (Luce Wilquin) ; Corinne Hoex celui « du roman doux-amer » pour *Décidément je t'assassine* (Les Impressions Nouvelles) ; Valérie de Changy le prix « par-chemin du plus beau voyage littéraire » pour *Le Fils de Rabelais* (Aden) ; et Jean-François Dauven le prix « embarquement immédiat » pour *Ceux qui marchent dans les villes* (Flammarion)

Cette jolie cérémonie n'est pourtant que la pointe d'un iceberg mobilisant enseignants et élèves durant toute une année autour de romans et d'écrivains belges, accueillis dans les classes. Le Prix donne ainsi lieu à des rencontres souvent passionnantes, mais aussi à des travaux d'une belle intensité. Selon les enseignants qui ont répondu à l'enquête menée par la Cellule Culture-Enseignement, « les élèves émettent des jugements



LE PRIX DES LYCÉENS DE LITTÉRATURE EST ALLÉ À ARMEL JOB.

© MEF/Dicom/Jean Poiret

affinés, appuyés sur des critères d'appréciation plus variés, tenant compte des qualités d'écriture, des effets de style, de l'atmosphère propres à chaque roman, notamment. » Et les élèves sont séduits par la diversité des œuvres... ●

D. C.

⁽¹⁾ Éd. Robert Laffont. Palmarès complet et autres ressources sur www.culture-enseignement.cfwb.be (onglet « Prix des lycéens de Littérature »).

Avant tout, un écrivain raconte des histoires

Dans *Écrire et faire écrire. Tome 2*⁽¹⁾, l'« entraîneuse* à l'écriture » Eva Kavian, invite une cinquantaine d'écrivains belges à sélectionner un extrait d'une de leurs œuvres accessibles au public du secondaire et, de là, à formuler une proposition d'écriture. Collabore à cette tâche Christian Libens, du Service de Promotion des Lettres (Communauté française). Cinquante auteurs, 50 extraits, 50 propositions d'écriture sur l'autobiographie créative, la réalité et la fiction, le personnage, la narration, le style. « *Quand l'éditeur*



m'a invitée à écrire un second tome de Écrire et faire écrire, j'ai eu envie de le réaliser en fonction des besoins des enseignants, et des écrivains belges..., explique M^{me} Kavian. *Leurs propositions d'écriture, c'est aussi la découverte d'un auteur et d'une œuvre...* » Si le premier tome développe le « comment faire écrire », le deuxième s'attache davantage à la narration. Qu'est-ce qu'une histoire ? Comment la construire ? Comment rendre un personnage vivant ? Qu'est-ce qu'un personnage de fiction ? À cela s'ajoutent des listes de situations, de

personnages, d'objets, de courts dialogues, de matériel à rassembler..., ainsi qu'une bio-bibliographie de chaque auteur. Ce livre s'adresse surtout aux enseignants du cours de français du 3^e degré de transition. Mais il peut s'adapter pour tous les autres niveaux. ●

Pa. D.

⁽¹⁾ Eva Kavian (avec la collaboration de Christian Libens), *Écrire et faire écrire. Tome 2. 50 auteurs belges vous font écrire*, 2011, De Boeck. Cet outil pédagogique vient de faire l'objet d'un agrément par la Commission de Pilotage.



* Entraîneuse

Évaluation de la formation initiale : la parole est donnée aux acteurs

Dès cet été, et après les hautes écoles, les universités, les établissements de promotion sociale et les écoles supérieures des arts (ESA) participeront au processus d'évaluation de la formation initiale des futurs enseignants.



Rappelons que toute personne intéressée par ce processus peut s'en informer et y prendre part ⁽¹⁾. Les 28 et 29 juin se tiendront notamment les deux jours d'analyse du groupe formé d'étudiants des hautes écoles, qui peuvent encore manifester leur désir d'y participer ⁽²⁾.

Dans un premier temps, des rencontres sont organisées dans les établissements. Au printemps, elles ont eu lieu dans les catégories pédagogiques des hautes écoles ayant une catégorie pédagogique. En septembre-octobre, des réunions analogues se tiendront dans les universités, les établissements de promotion sociale et les ESA.

Ces entretiens sont destinés à identifier les questions et les dimensions du problème à prendre en compte et sont structurés autour de trois questions. Un : quels sont les points forts et les points faibles de la formation initiale des enseignants telle qu'elle est organisée aujourd'hui et les pistes d'amélioration envisageables ? Deux : quels sont les besoins et les enjeux actuels et futurs de la formation initiale des enseignants en Communauté française ? Trois : que pensent les participants

de la proposition d'allongement de cette formation ?

Les modalités pratiques de ces rencontres seront fixées par chaque institution. Il revient à chacun de s'informer en interne.

Dans un deuxième temps, se tiennent les analyses en groupe. Elles ont déjà eu lieu, fin mai, pour les hautes écoles et seront menées durant l'automne au sein des universités, des ESA et en promotion sociale. Il s'agit d'une méthode d'intervention très cadrée, mise en oeuvre depuis une vingtaine d'années par le Centre d'études sociologiques des facultés universitaires Saint-Louis.

Dans cette méthode, des groupes d'une douzaine de participants, choisis sur base de leur candidature volontaire et de la diversité de leurs profils professionnels, et accompagnés de deux chercheurs par groupe, analysent durant deux jours des situations professionnelles vécues et significatives des questions liées à la formation des maîtres.

La méthode consiste en analyses collectives d'expériences concrètes, privilégie la

mise en évidence des divergences d'interprétation et aboutit à la formulation de perspectives pratiques. Les participants n'y sont pas conviés en tant que représentants d'une institution, mais porteurs de leurs expériences et de leur capacité à les interroger.

Dans un troisième temps, des conférences-débats seront organisés en vue de la discussion, de la validation et de la généralisation des résultats issus des entretiens et des analyses en groupe. L'analyse et la synthèse du contenu de ces rencontres donneront lieu à la production du rapport final de synthèse de l'évaluation qui sera transmis en février 2012 au ministre et aux responsables institutionnels. ●

D. C.

⁽¹⁾ Toute personne intéressée par cette évaluation et désireuse d'y participer (notamment en se portant candidat-e aux analyses en groupe) peut consulter la page d'accueil EFI sur www.enseignement.be ou s'informer auprès de Véronique Degraef (degraef@fusl.ac.be) ou Alexandra Mertens (mertens@fusl.ac.be).

⁽²⁾ En remplissant et envoyant avant le 20 juin le formulaire disponible sur www.enseignement.be



* Maître

Environnement : rapprocher l'école et les associations

La journée de clôture des Assises de l'éducation relative à l'environnement et au développement durable (ErE-DD) était aussi une manière de rebondir vers ce qui se prépare. Et c'est ambitieux !

Fin avril, la ministre de l'Enseignement obligatoire, mais aussi les ministres wallon et bruxellois de l'Environnement, signaient une charte d'engagement en matière d'ErE-DD, en même temps que les représentants des institutions et associations ayant piloté le travail des Assises de l'ErE-DD, entamé en octobre 2010 : administrations régionales et communautaire, pouvoirs organisateurs, associations actives dans le secteur.

Comme l'indique un document de synthèse ⁽¹⁾, ces Assises, initiées par les ministres régionaux, avec le soutien de la ministre de l'Enseignement, ont pour objectif, « *face à la multiplicité de l'offre et de la demande et des moyens conséquents investis par les Régions, (...) d'apporter une réflexion d'ensemble sur la situation et de consentir à des évolutions plus stratégiques de l'ErE et DD à l'école* ».

Au-delà du débat – important mais que nous ne viderons pas ici – sur ce que l'on met derrière l'appellation ErE-DD, la

réflexion a croisé deux axes : enseignement-monde associatif d'une part ; institutions-acteurs de terrain d'autre part. Avec la volonté de tenir compte des différents points de vue, exprimés notamment via l'enquête menée par le Réseau IDée (lire ci-dessous), mandaté pour coordonner tout ce travail.

La journée de clôture, qui a réuni près de deux cents acteurs impliqués dans ce processus participatif, a permis de faire le point, mais aussi de fixer les balises du travail à poursuivre. Ainsi, six objectifs animent les signataires de la charte ⁽²⁾ : partager une culture d'ErE-DD au sein même du système scolaire ; faciliter et encourager la coordination et la continuité en ErE-DD ; travailler à partir des référentiels interréseaux de compétences ; veiller à une vision globale des ressources extérieures d'ErE-DD qui viennent en support à l'école ; accompagner la gestion environnementale des écoles ; assurer le suivi des actions des Assises.

Outre de la charte, un accord de coopération a été signé par les gouvernements wallon, bruxellois et communautaire, en matière d'ErE-DD. Il prévoit notamment d'« *offrir une assistance structurée aux écoles qui inscrivent le développement durable dans leur projet d'établissement* » et de « *renforcer la création d'outils pédagogiques de qualité* ». Les référentiels interréseaux (socles de compétences et compétences terminales) seront relus sous l'angle de l'ErE-DD. Objectifs : souligner les possibilités d'y inscrire des apprentissages liés à l'ErE-DD, et pourquoi pas formuler des pistes de travail.

Sollicités de toutes parts, enseignants et directeurs disent éprouver des difficultés à choisir les ressources extérieures à l'école. Le Réseau IDée sera chargé, en collaboration avec l'administration de l'enseignement, d'élaborer une interface faisant le lien entre les besoins des enseignants et l'offre des associations. « *En revisitant les référentiels et en listant les points d'entrée pour l'éducation à l'environnement*, explique la ministre Simonet, *on facilite le boulot de l'enseignant, mais on permet aussi aux associations de s'adapter à la demande de l'enseignement* ».

À côté de ce double travail sur les référentiels et sur cette meilleure visibilité des ressources utilisables par les enseignants, ces derniers pourront participer l'année prochaine à des journées d'échanges de bonnes pratiques. Il y en a eu deux cette année, ouvertes au secondaire. L'an prochain, elles seront aussi accessibles au fondamental. ●

Didier CATTEAU

⁽¹⁾ http://assises-ere.be/presentation_assises/pdf/assises-def.pdf

⁽²⁾ <http://assises-ere.be>

⁽¹⁾ http://assises-ere.be/l_enquete

Des moyens, mais aussi du soutien

Fin 2010, 873 enseignants, directeurs, éducateurs... et une centaine de membres d'associations ont répondu à l'enquête ⁽¹⁾ sur ce qui freine ou facilite les projets, sur leurs effets et sur les ressources utilisées.

Les obstacles ? Manque de temps et de moyens, selon les enseignants comme les directeurs. Les premiers ajoutent la difficulté d'assurer la continuité du projet ; les seconds pointent le grand nombre de sollicitations. Être seul est vécu comme un frein par les enseignants. Les associations y voient le premier obstacle.

Les leviers ? Implication des élèves, soutien de la direction, accès à des ressources extérieures. Les directeurs, surtout du secondaire, citent aussi l'existence d'un coordinateur de projet.

L'intérêt ? L'apprentissage de la citoyenneté, l'apport de sens aux apprentissages, la motivation des élèves.

Les ressources ? Animations en classe, documents pédagogiques, animations hors classe, et un accompagnement pédagogique tout au long du projet.

À feu doux contre la « malbouffe »

Maitre*-coq à l'athénée provincial de Leuze-en-Hainaut, Didier Hautrive mitonne une sensibilisation à une alimentation équilibrée.



QUATRE JOURS PAR SEMAINE, DIDIER HAUTRIVE ASSURE AVEC SON ÉQUIPE LA PRÉPARATION DE QUELQUE 400 REPAS.

© PROF/ACF/Pan-Michiel

Menu du jour : potage aux carottes, saumon nappé d'une sauce ostendaise, pommes de terre nature. Rencontre devant les fourneaux avec un passionné du métier.

PROF : Apprendre à marier les saveurs, c'était un rêve d'enfant ?

Didier Hautrive : Pas du tout. Je rêvais d'être mécanicien, puis j'ai tâté de la menuiserie et de la soudure, avant de trouver ma voie. Mes parents gèrent un café, je me voyais bien ouvrir un snack. Vinrent alors deux années à l'école d'hôtellerie d'Ath et deux autres dans celle de Tournai, avant d'avoir l'occasion d'assurer un remplacement, puis d'être engagé par la régie provinciale à l'athénée de Leuze. J'ai obtenu ensuite un diplôme de traiteur-restaurateur en promotion sociale.

Le menu d'une journée-type ?

Je débarque au restaurant à 7 h 30 pour répartir les tâches de mon équipe composée de deux cuisiniers et de trois aides-cuisinières. Après l'épluchage des légumes succède leur cuisson et celle de la viande ou du poisson. À 10 h 30, quelque 320 repas doivent être acheminés vers les écoles communales de Leuze. Nous poursuivons alors la préparation de quelque 70-80 repas complets (potage, plat et dessert) et d'un buffet de crudités pour les deux services proposés aux élèves des sections générales, techniques et professionnelles de l'athénée.

Restent alors, jusqu'à 15 h, la vaisselle, les comptes et, déjà, la préparation des légumes pour le potage du lendemain. J'ajoute à ce programme des entretiens avec des fournisseurs – nous privilégions les produits locaux et de saison – et

chaque mois la visite de l'Agence fédérale pour la sécurité de la chaîne alimentaire, qui vient analyser les repas.

Vous êtes chargé d'élaborer les menus. Tout un art ?

Il s'agit en effet de composer des repas équilibrés et variés. L'an dernier, l'équipe a pu bénéficier de quatre séances de formation à l'alimentation équilibrée et durable, assurée par une diététicienne de l'Observatoire de la santé du Hainaut. Assurant le suivi, cette spécialiste me suggère des changements aux menus que je lui fais parvenir deux semaines à l'avance. Cela m'a permis, notamment, d'éviter une surdose de féculents en préparant un potage contenant des vermicelles, puis des petits pois en accompagnement du plat principal. Ou de ne pas proposer une viande panée et des frites.

En 24 ans de métier, quelle évolution constatez-vous chez les élèves ?

La tranche d'âge de notre public est vaste : de 3 à 18 ans. Il y a des constantes : si un steak-frites ou un spaghetti au menu plafonnent à 400-450 repas, le poisson plonge à 280. Ce n'est pas une raison pour céder à la facilité : nous avons, complémentirement aux parents, un rôle très important à jouer dans l'éducation au goût* et à l'alimentation saine, dès le plus jeune âge.

Je m'efforce, dans le buffet crudités, de proposer quelques légumes souvent peu appréciés des enfants (chicons, choux de

Bruxelles,...). De même, sur la suggestion de mon collègue cuisinier, j'ai mis au menu des hamburgers végétariens. Mais nos repas sont vite concurrencés par les sandwiches garnis qui pullulent dans le quartier à un prix à peine inférieur. Je mène un combat quotidien, à petits pas et sans volonté de convaincre à tout prix. Un autre constat : un nombre croissant de jeunes, issus de familles défavorisées, « sautent » le diner*.

Le fumet de votre action se répand-il auprès des enseignants ?

L'athénée a participé de différentes manières à la semaine du goût* « Mangeons local » : création d'affiches, exposition sur les légumes retrouvés, préparation de repas par la section aide-familial(e). Il a également obtenu l'an dernier le label « mangerbouger » décerné par la Communauté française¹. Mais cette sensibilisation devrait être menée jour après jour, en partenariat avec notre restaurant, malheureusement trop peu fréquenté par les enseignants. ●

Propos recueillis par
Catherine MOREAU

⁽¹⁾ www.mangerbouger.be



* Maître, goût, diner

Les défis de

Créé en 1970, l'enseignement spécialisé a fêté ses 40 ans toute cette année scolaire. L'occasion de dresser un bilan et d'évoquer les défis qui concernent quelque 32 000 élèves et 10 000 membres du personnel.

Ce dossier en aborde quatre : l'intégration, la formation initiale et continuée, l'insertion socioprofessionnelle des élèves, et le décrochage. Quatre enjeux parmi d'autres...

- 13 Des murs sont tombés
- 17 Intégration : des roses et des épines
- 18 « On ne fera pas des spécialistes de tout ! »
- 19 Ajuster ses méthodes
- 20 Le chaînon manquant
- 21 L'alternance : un projet personnel
- 22 Recoudre le costume d'apprenant
- 23 Le type 8 accueille près de quatre élèves sur dix
- 24 « J'ai vu Ali évoluer au fil du temps »

● Un dossier réalisé par Catherine MOREAU

l'enseignement spécialisé



© PROF/ANCF/Anah-Michel Cluget

Des murs sont tombés

En quarante ans, l'enseignement spécial est devenu spécialisé et les jeunes handicapés des élèves à besoins spécifiques. Quelle (r)évolution des idées et des représentations derrière ces changements sémantiques ?

Durant des siècles, les personnes « différentes » suscitent peu d'attention, voire rejet et inquiétude. Se dessine peu à peu un questionnement sur l'éducabilité de tous les enfants. Au début du 20^e siècle, les psychologues Binet et Simon, auteurs de la première échelle de développement intellectuel, distinguent ceux pour lesquels on peut renoncer à des actions éducatives et ceux dont la place se trouve dans des écoles ou des classes spéciales. Et lorsque l'enseignement

devient obligatoire pour les 6-14 ans, à partir de 1914, des classes annexées sont créées au sein des écoles ordinaires, pour les élèves dits « anormaux ».

Mais l'éducation des enfants handicapés apparaît* d'abord comme une obligation morale et non un droit. Les handicapés lourds restent non scolarisés. Il faudra la pression des parents regroupés en associations pour qu'en 1970, une loi relève le défi de l'éducation pour tous en orga-

nisant un « enseignement spécial » adapté aux besoins de tous les enfants de 2,5 à 21 ans.

Ce choix, qui fait de la Belgique un modèle, répond à la volonté de regrouper ces élèves dans des structures autonomes, sous la houlette d'équipes pédagogiques et paramédicales. Un système de « ségrégation positive », en quelque sorte. Jean-Jacques Detraux, psychologue et professeur aux universités de Liège et de

Bruxelles, et le sociologue Serge Ebersold, notent cependant que la classification des élèves « relève d'un modèle déficitaire situant les difficultés scolaires des enfants dans leur inadaptation aux exigences de leur environnement scolaire »⁽¹⁾.

La naissance de l'enseignement « spécialisé » et la possibilité donnée aux élèves à besoins spécifiques d'être intégrés dans l'ordinaire avec un accompagnement pédagogique et/ou paramédical est, lui aussi, le fruit du travail d'associations de parents, en partenariat avec la Ligue des Droits de l'Enfant. En toile de fond : un autre modèle qui considère que les difficultés de ces enfants ne sont pas tant liées à la pathologie qu'aux attitudes de

l'environnement à leur égard et à la capacité des institutions à les reconnaître* dans leurs droits et dans leurs besoins.

La Déclaration de Salamanque⁽²⁾, adoptée par la Conférence mondiale de l'Unesco sur l'éducation en 1994, exhorte ainsi les gouvernements à rendre possible l'accueil de tous les enfants dans les écoles ordinaires. Une voie suivie par de nombreux pays, selon des modalités diverses. L'Italie, par exemple, inclut dans l'ordinaire la presque totalité des élèves, encadrés partiellement par des professeurs de soutien qui ont bénéficié, d'une formation spécifique à l'université. Le Québec, lui, a mis en place une gamme de dispositifs scolaires : depuis les classes

ordinaires où les élèves en difficulté bénéficient de professeurs de soutien pour des matières précises, jusqu'à des classes homogènes pour enfants en difficulté, le tout sur le même site.

MM. Detraux et Ebersold situent l'intégration dans d'autres contextes. D'abord, face à une situation économique moins favorable, il s'agit d'adapter l'enseignement ordinaire aux potentialités de l'élève afin d'augmenter le niveau de formation de la population. Et puis, de nouvelles connaissances (en psychologie cognitive, en biologie,...) modifient la conception de l'éducabilité des enfants à besoins spécifiques. Le potentiel d'apprentissage et la motivation d'un enfant sont le fruit d'une

© PROF/ANCF/Olivier Pauphies



1914

La loi instaurant l'instruction obligatoire impose aussi aux communes d'organiser des classes pour « *enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux* ». (loi du 19 mai 1914)

1924

Des cours à l'École normale préparent au « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux ». Des classes annexées sont créées au sein des écoles ordinaires. (arrêté ministériel du 10 mai 1924)

1970

L'enseignement spécial est créé pour des élèves de 2,5 à 21 ans encadrés par des équipes pédagogiques et paramédicales. De nouvelles écoles se créent donc dans tous les réseaux et le transport scolaire des élèves est organisé. (loi du 6 juillet 1970)

1978

Les huit types de l'enseignement spécial sont définis. (loi du 28 juin 1978)

Depuis 40 ans, l'enseignement spécialisé concerne environ 30 000 enfants

	75-76		79-80		89-90		99-00		09-10	
	Ordinaire	Spécialisé	Ordinaire	Spécialisé	Ordinaire	Spécialisé	Ordinaire	Spécialisé	Ordinaire	Spécialisé
Maternel	182575	1126	159936	749	158256	749	155896	949	180886	1023
Primaire	390592	16712	370968	15392	306163	11782	319180	14291	308050	15809
Secondaire	322794	11254	333062	12912	348860	13793	330846	12728	349881	15416
Total	895961	29092	863966	29053	813279	26324	805922	27968	838817	32248

EN PRIMAIRE, 5,13% DES ÉLÈVES ÉTAIENT SCOLARISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ, EN 2009-2010.



co-construction réalisée par tout son entourage. Il faut donc considérer davantage son potentiel intellectuel (d'apprentissage) que son quotient intellectuel. ⁽³⁾

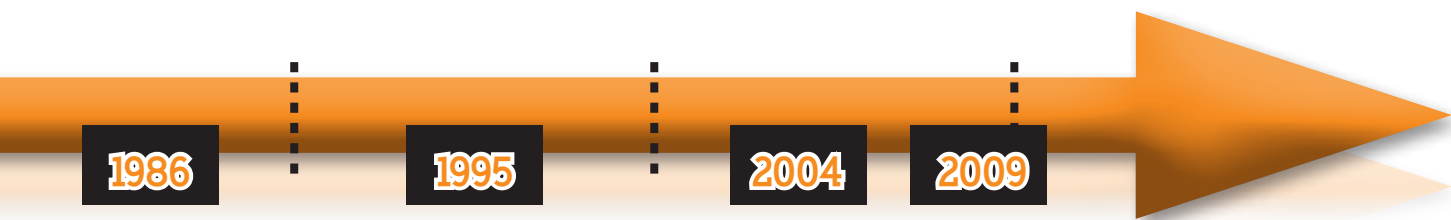
Une déchirure dans l'espace de la vie

L'intégration d'élèves dans l'enseignement ordinaire a-t-elle vidé la coquille de l'enseignement spécialisé ? « *Au contraire, elle l'a désenclavé et positionné comme un partenaire possible et comme un centre de ressources pour l'enseignement ordinaire* », souligne Jean-François Delsarte, conseiller de la ministre de l'Enseignement, en charge de l'éducation spécialisée et intégrée, rappelant que l'enseignement

spécialisé constitue une réponse possible pour les enfants à besoins spécifiques. Une réponse qui peut être donnée à la fois dans le spécialisé et dans l'ordinaire (moyennant le processus d'intégration).

Ce dossier aborde quatre des enjeux auxquels l'enseignement spécialisé est confronté : l'intégration des enfants à besoins spécifiques (p. 17), la formation initiale et en cours de carrière (pp. 18-19), l'insertion socioprofessionnelle de ses élèves (pp. 20-21) et le décrochage scolaire (p. 22).

D'autres questions le traversent. Faut-il revoir la classification actuelle en regroupant les huit types d'enseignement



1986

Des élèves souffrant d'un handicap physique, de cécité ou de surdité peuvent suivre des cours dans l'école ordinaire.
(loi du 11 mars 1986)

1995

Des élèves de type 4, 6 et 7 peuvent être intégrés de façon permanente et totale dans l'enseignement ordinaire.
(arrêté ministériel du 3 janvier 1995)

2004

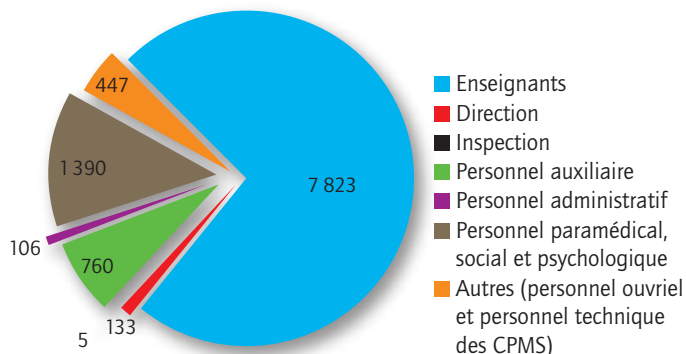
L'enseignement spécial est réorganisé. Des moyens sont accordés à l'enseignement spécialisé pour accompagner l'intégration d'élèves de type 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire. « *Le conseil de classe doit élaborer pour chaque élève un plan individuel d'apprentissage qui coordonne les activités pédagogiques, médicales, paramédicales et sociales* ». (décret du 3 mars 2004)

2009

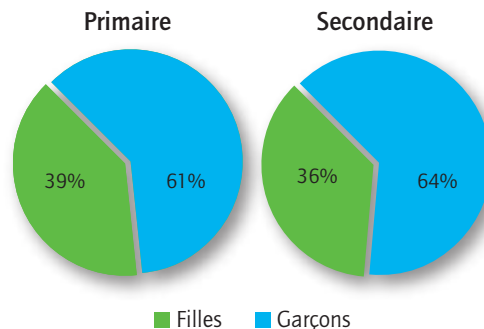
Tous les élèves à besoins spécifiques (du spécialisé et de l'ordinaire) peuvent recevoir l'aide de l'enseignement spécialisé. « *Un enseignement spécialisé adapté pour les élèves polyhandicapés peut être organisé dans les types 2, 4, 5, 6 ou 7 ; pour les élèves avec autisme dans tous les types et pour les élèves aphasiques ou dysphasiques, sauf dans le type 2* ». (décret du 5 février 2009)

« L'enseignement spécialisé peut être organisé en enseignement secondaire en alternance » (décret du 26 mars 2009)

Plus de 10000 personnes travaillent dans l'enseignement spécialisé



Plus de 60% de garçons



Source : ETNIC, Service des statistiques.

en quatre catégories comprenant des niveaux 1 à 4 (légers à profonds) ? Comment mieux ajuster encore l'offre d'enseignement et de transports scolaires à la demande ? Comment le spécialisé, qui a souvent joué le rôle de précurseur, peut-il répondre plus efficacement aux besoins d'une population scolaire en croissance, hétérogène et souffrant majoritairement de difficultés personnelles, sociales et scolaires bien davantage que de déficiences physiques ?

« L'expérience quotidienne auprès des enfants touchés par une déficience prouve que leurs attitudes, attentes et besoins sont extrêmement divers, selon leur histoire personnelle, le climat familial, les ressources de leur milieu et l'accompagnement dont ils bénéficient », écrit Charles

Gardou, professeur à l'Université Lumière Lyon 2, spécialiste du handicap, qu'il définit comme « une déchirure dans l'espace de la vie ». ●

(1) Ebersold (S.) et Detraux (J.-J.), « Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux », dans *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

(2) Déclaration de Salamanque.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

(3) Op.cit.

(4) Gardou (Ch.), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Toulouse, Erès, 2005.



* Apparaît, reconnaître.



© PROF/MCF/Jean-Michel Clapot

Types, formes, degrés de maturité et phases

L'enseignement spécialisé scolarise ses élèves selon des types, des formes, des phases et des degrés de maturité.

■ Huit types d'enseignement

- 1 : retard mental léger
- 2 : retard mental modéré ou sévère
- 3 : troubles du comportement
- 4 : déficiences physiques
- 5 : maladie et/ou convalescence
- 6 : déficiences visuelles
- 7 : déficiences auditives
- 8 : troubles des apprentissages

Il n'y a pas de type 1 et 8 au maternel, pas de type 8 au secondaire.

Il existe des classes à pédagogies adaptées pour les enfants polyhandicapés (types 2, 4, 5, 6 et 7), autistes (tous types) et aphasiques/dysphasiques (sauf de type 2).

■ Quatre degrés de maturité

Le primaire s'organise en degrés de maturité, et pas en années scolaires.

Pour le type 2 : acquisition de l'autonomie et de la socialisation, apprentissages préscolaires, éveil aux premiers apprentissages scolaires et approfondissement.

Pour les autres types : niveau d'apprentissages préscolaires, éveil aux apprentissages scolaires, maîtrise* et développement des acquis, utilisation fonctionnelle des acquis.

■ Formes et phases

En secondaire, il y a quatre formes :

- Forme 1 : formation sociale visant l'intégration dans un milieu de vie adapté (sauf

type 1). À la clé : une attestation de fréquentation.

- Forme 2 : formation générale, sociale et professionnelle permettant l'intégration dans un milieu de vie et de travail adapté (sauf type 1). En deux phases :

- socialisation et communication ;
- activités éducatives et d'apprentissages professionnels.

Aboutit à une attestation précisant les compétences acquises.

- Forme 3 : formation générale, sociale et professionnelle visant l'intégration dans un milieu de vie et de travail ordinaire (sauf type 2). En trois phases :

- observation dans un ou plusieurs secteurs professionnels et approche polyvalente dans un secteur professionnel (par exemple la construction) ;
- formation polyvalente dans un groupe professionnel (par exemple : gros-œuvre) ;
- qualification professionnelle dans un métier (par exemple : maçon) du groupe suivi en 2^e phase.

Attestation de réussite au terme des deux premières phases, certificat de qualification après la 3^e.

- Forme 4 : formation ouvrant vers des études supérieures ou l'entrée dans la vie active (sauf types 1 et 2).

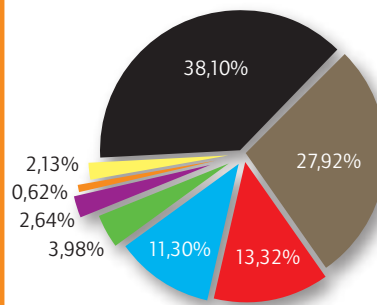


* Maîtrise

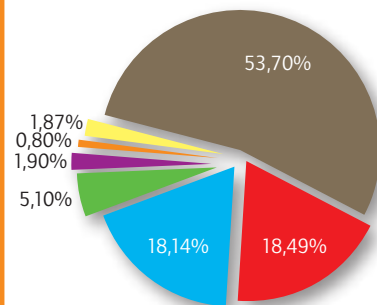
Répartition des élèves en 2009-2010

En 2009-2010, plus de 90 % des élèves de l'enseignement spécialisé se répartissent dans quatre types d'enseignement en primaire et trois en secondaire. Dès 1977-78, le retard mental léger a cédé la place aux troubles d'apprentissage comme premier diagnostic orientant les enfants vers le spécialisé. Et, dans le secondaire, on observe depuis vingt ans une augmentation des diagnostics de troubles du comportement et/ou de la personnalité.

Primaire



Secondaire



- Type 1
- Type 2
- Type 3
- Type 4
- Type 5
- Type 6
- Type 7
- Type 8

Intégration : des roses et des épines

En 2009, un décret a boosté l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Quel bilan, quelles limites et quelles conditions favorables ?

Tous les élèves à besoins spécifiques, dans le spécialisé comme dans l'ordinaire, peuvent désormais recevoir l'aide de l'enseignement spécialisé ⁽¹⁾. L'intégration existait déjà, mais depuis 2009, le nombre d'enfants concernés a fortement augmenté (lire notre infographie).

Quel bilan ? Chercheur à l'ULB, Philippe Tremblay a comparé, à l'aune d'un ensemble de critères, la qualité de l'inclusion (NDLR : un type d'intégration) d'élèves de type 8 dans huit classes de l'enseignement ordinaire à celle d'élèves fréquentant treize classes de l'enseignement spécialisé ⁽²⁾. En vérifiant l'hypothèse de la supériorité de l'inclusion.

Après deux ans d'évaluation, tout en reconnaissant les limites de cette étude (échantillonnage trop limité, enthousiasme des équipes de l'ordinaire engagées dans une expérience nouvelle,...), Philippe Tremblay nuance. Les élèves du spécialisé bénéficient d'enseignants plus expérimentés, ayant moins de contraintes liées au programme ou aux résultats que ceux de l'ordinaire, parfois soumis à la pression des parents des autres élèves. Par contre, mieux accepté par certains parents, l'enseignement ordinaire a permis à des enfants inclus de bénéficier plus tôt du service scolaire spécialisé. Et la présence simultanée, en classe, d'instituteurs du spécialisé et de l'ordinaire, est perçue par ces derniers comme une occasion d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences professionnelles, de réfléchir ensemble et d'améliorer les méthodes. Côté résultats scolaires, les élèves

inclus obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en français.

Ces observations rejoignent parfois celles d'un récent échange entre des écoles de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé engagées dans un projet d'intégration. Rosanna Delussu, conseillère au Conseil de l'enseignement des communes et provinces : « *Côté positif, il y a la reconnaissance de l'apport du spécialisé, une meilleure acceptation par les parents des difficultés de leur enfant, l'enrichissement mutuel des deux équipes sur le plan pédagogique (échange de méthodes) et relationnel* ». M^{me} Delussu relève cependant certains obstacles, tels que les difficultés de trouver des écoles partenaires, de concilier dans le secondaire les horaires des élèves intégrés avec ceux des enseignants du spécialisé, le manque de stabilité du personnel des équipes et les difficultés liées aux déplacements.

Pour M^{me} Delussu, les conclusions sont claires : la réussite de l'intégration d'enfants à besoins spécifiques dans l'ordinaire demande la libre adhésion de toute l'équipe : pouvoir organisateur, CPMS, enseignants, personnel paramédical, parents,... Elle requiert aussi du personnel compétent et expérimenté, ainsi qu'une définition claire des objectifs à atteindre dans le protocole d'intégration de l'élève ⁽³⁾. ●

⁽¹⁾ Lire la circulaire 3578 (<http://bit.ly/120g3g>)

⁽²⁾ Tremblay (Ph.), *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires (l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire) destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*, thèse ULB, 2010. Consultable sur <http://bit.ly/m6uOJT>

⁽³⁾ Lire le dossier « intégration » paru dans notre édition de septembre 2009 (n°3). Téléchargeable sur www.enseignement.be/prof

EN SIX ANS, LE NOMBRE D'ÉLÈVES INTÉGRÉS EST PASSÉ DE 188 À 842.

En 2010, 842 élèves étaient en intégration totale ou partielle

Année scolaire	Maternel	Primaire	Secondaire	Total
2004-2005	11	110	67	188
2005-2006	17	116	84	217
2006-2007	18	103	72	193
2007-2008	12	73	101	186
2008-2009	3	82	118	203
2009-2010	39	325	159	523
2010-2011	56	512	274	842

Source : Direction générale de l'enseignement obligatoire

On ne fera pas des spécialistes de tout !

Deuxième enjeu abordé dans ce dossier : la formation. Quelles voies permettent aux enseignants du spécialisé de se former aux besoins éducatifs des élèves ?

Institutrice maternelle dans le type 6, Aurore Duhoux témoigne : « *Ma formation initiale m'a dotée d'une connaissance minimale et théorique des élèves à besoins spécifiques* (NDLR : 30 h en 3^e année au cours de « différenciation des apprentissages, notions d'orthopédagogie et détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation »). *Lâchée dans l'enseignement spécialisé pour un remplacement, j'ai heureusement été bien entourée par l'équipe pédagogique, car on a tendance, à cause de notre formation et de notre propre vécu scolaire, à travailler comme dans l'ordinaire* ».

Quatre hautes écoles ⁽¹⁾ proposent pour tant aux futurs instituteurs et régents, notamment, une spécialisation en orthopédagogie (60 crédits). Cette quatrième année ajoute des séminaires et des stages à une formation commune centrée sur les aspects médicaux, psychologiques, éthiques et historiques des handicaps, sur les méthodologies adaptées, ... Aucune valorisation salariale n'est prévue pour les diplômés de cette spécialisation suivie en 2010-2011 par 44 étudiants. À l'inverse, les enseignants qui suivent une formation débouchant sur un « certificat d'aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques » bénéficient d'un supplément de traitement ⁽²⁾.

Une autre voie est évidemment proposée tant aux personnels de l'ordinaire que du spécialisé par les réseaux et par l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC).

« *L'ouverture de l'enseignement ordinaire à tous les élèves à besoins spécifiques a accru encore l'importance de la formation des enseignants à la détection des difficultés et à l'utilisation des pédagogies adaptées*, note Jean-François Delsarte, conseiller de la ministre, en charge de l'éducation spécialisée et intégrée. *Ce serait à prendre en compte dans le projet de réforme de la formation initiale. À cela devraient s'ajouter des modules de formation complémentaire selon le type d'enseignement spécialisé, qui pourraient être certifiés par l'enseignement de promotion sociale. On ne fera pas des spécialistes de tout !* »

Prémisse de ce courant : une formation complémentaire assurée par l'IFC et les réseaux, pilotée par le cabinet de la ministre de l'Enseignement obligatoire et supervisée par l'équipe du Service universitaire spécialisé pour personnes avec autisme ⁽³⁾. Elle a rassemblé cette année 90 enseignants travaillant avec des élèves autistes, venus partager leurs méthodes, leurs réussites et leurs difficultés. S'il prouve son efficacité, ce modèle pourrait être étendu aux autres pédagogies adaptées (pour les élèves polyhandicapés et aphasiques/dysphasiques).

Dès octobre, des formations de quatre jours à la dyslexie s'adresseront, elles, au personnel de l'enseignement ordinaire et du spécialisé, de préférence du cycle 5-8 et du premier degré du secondaire ⁽⁴⁾. Assurées en binôme par le psychologue Vincent Goetry, de Dyslexia-international, et un formateur de l'IFC, elles formeront plusieurs centaines de personnes-relais maîtrisant* des connaissances essentielles sur la dyslexie, capables d'utiliser les ressources d'un site de formation en ligne et de sensibiliser leurs collègues dans leur établissement. La démarche adoptée est donc nouvelle : il s'agit d'utiliser la formation d'un seul enseignant comme source de sensibilisation et de développement de compétences de toute l'équipe éducative d'une école. ●

⁽¹⁾ Hautes écoles libres mosane, de Namur, haute école provinciale du Hainaut et haute école de Bruxelles.

⁽²⁾ Fixé à 351,08 € par an au 1^{er} décembre 2004 (à indexer), mais on ne peut le cumuler avec d'autres suppléments. www.gallillex.cfwb.be/document/pdf/16467_000.pdf

⁽³⁾ www.susa.be

⁽⁴⁾ Inscription avant le 30 juin aux séances d'information de septembre. Lire les circulaires disponibles sur <http://bit.ly/iJ7SUX> et sur <http://bit.ly/jrPmPv>



* Maîtrisant

« Apprendre sur le terrain, ça ne suffit pas »

L'Institut de promotion sociale Lallemand-Robaye, à Bruxelles, propose la formation en orthopédagogie. Témoignages de deux étudiantes.

Adeline Rommelaere enseigne à des élèves polyhandicapés dans le primaire spécialisé, et travaille aussi avec des jeunes en difficultés intégrés dans l'ordinaire. « *Nous recevons, la première année, une formation de base abordant l'historique et l'organisation de l'enseignement spécialisé, la psychopédagogie adaptée aux élèves, la méthodologie de la relation et de la communication, ... La seconde cible l'apprentissage de pratiques pédagogiques adaptées à des déficiences particulières. La formation est axée sur l'expérience de terrain des chargés de cours, mais se construit aussi sur la base de l'échange d'expériences entre les*

étudiants-enseignants, et nous permet d'enregistrer des documents pratiques et des outils de travail ».

Manuela Rolin, institutrice maternelle dans le type 5 : « *Un partage d'idées, d'expériences, de pistes de réflexion. Voilà ce que je trouve ici. Je suis surprise de voir combien le regard des autres peut m'aider. Enseignant toutes dans des écoles de types et de niveaux différents, nous nous rejoignons dans nos attentes : améliorer nos pratiques au quotidien et trouver des pistes d'adaptation aux besoins spécifiques de nos élèves. Apprendre sur le terrain, ça ne suffit pas. Cela prend du temps ; je crois qu'une formation plus complète et ciblée permettrait d'éviter un trop grand temps de tâtonnements qui pourrait être dommageable pour nos élèves* ». ●

Ajuster ses méthodes

Souvent nommées « classes de langage », les classes à pédagogie adaptée pour les élèves aphasiques/dysphasiques sont reconnues officiellement depuis 2009.

Répondre aux besoins spécifiques des enfants aphasiques/dysphasiques requiert des méthodes et, de préférence, une formation particulières. Trois questions à Cindy Broekaert, institutrice à l'école primaire d'enseignement spécialisé « Le Merlo », à Uccle.

PROF : Quel a été votre cheminement sur le plan professionnel ?

▣ Cindy Broekaert : Au cours de ma formation initiale à la haute école de Bruxelles, j'avais reçu des informations assez générales sur les différents types de handicaps, et participé à un stage d'observation. Or, je ne me voyais pas enseigner dans l'ordinaire en devant suivre un programme sans pouvoir donner à tous les enfants la possibilité d'évoluer à leur rythme.

J'ai donc ajouté une année de spécialisation en orthopédagogie durant laquelle j'ai fait deux stages avec des élèves de types 5 et 8. Cela m'a permis d'être invitée, dès la fin de mes études, à enseigner à des enfants dysphasiques à Uccle. D'abord dans une classe de maturité 1 (acquisition de l'autonomie, de la socialisation et des apprentissages préscolaires), puis à des élèves de 8 à 10 ans en maturité 2 (éveil aux apprentissages scolaires).

Un public très ciblé ?

▣ Effectivement, la directrice m'a demandé de suivre, aux frais de l'école, une formation d'une semaine à la Maison du langage, créée à Auderghem par l'Association de parents d'enfants aphasiques et dysphasiques (APEAD). Pour mieux comprendre les caractéristiques des élèves atteints de ce trouble structurel et durable de l'apprentissage et du développement du langage oral. J'y ai appris des techniques pédagogiques particulières, notamment une méthode spécifique d'apprentissage de la lecture.

Le quotidien d'une classe à pédagogie adaptée de ce type ?

▣ J'enseigne à treize enfants qu'il faut sans cesse rassurer, auxquels il faut donner un

cadre. Cela signifie que chaque journée doit être ponctuée de rituels : préparation du matériel, distribution des charges, lecture de la date,... avant de débiter les apprentissages individuels ou en petits groupes. Une place prépondérante doit être accordée aux stimulus* visuels et à la manipulation. J'utilise, par exemple, un code gestuel, la position des doigts et de la main correspondant à chacun des chiffres mis ensuite en correspondance avec des points sur des dominos. Les enfants apprennent en utilisant des jeux, en manipulant des bâtonnets, des capsules,...

Certains élèves dysphasiques sont atteints de troubles associés (dyspraxie, hyperkinétisme,...) qui prennent parfois le dessus. Des réunions bihebdomadaires en équipe (avec la direction, le CPMS, la logopède, la kiné, les autres enseignants) facilitent évidemment les choses. J'ai également suivi durant trois ans une formation en gestion mentale pour essayer de mieux comprendre le fonctionnement de chaque enfant et ajuster mes méthodes. ⁽¹⁾ ●

⁽¹⁾ À noter qu'un manuel pratique, *Les besoins éducatifs des enfants dysphasiques*, est disponible sur <http://bit.ly/iVNy2f>.



* Stimuli



PHOTOS : © PROF/ANCF/Jean-Michel Clajer

Le chaînon manquant

Au bout du parcours dans l'enseignement spécialisé, l'insertion dans un milieu de vie et/ou de travail. C'est le troisième enjeu exploré par notre dossier. Focus sur deux projets récents mis en place pour assurer la transition vers le monde des adultes: l'organisation d'un enseignement secondaire spécialisé en alternance (page 21) et la création, au sein des écoles, d'une fonction de référent-coordonateur pour soutenir et orienter les élèves en partance.

Au sortir de l'enseignement spécialisé, connaissant peu les services existants, manquant d'autonomie et de confiance en eux, beaucoup de jeunes galèrent pour s'insérer dans un milieu professionnel. Ce constat a conduit un groupe de travail ⁽¹⁾ à proposer un projet pilote « Transition insertion ».

Depuis juin 2009 et jusqu'en décembre 2012, il bénéficie de l'aide du Fonds social européen.

Depuis juin 2009 et jusqu'en décembre 2012, il bénéficie de l'aide du Fonds social européen.

d'insertion durant les six derniers mois de leur dernière année d'études, et les six suivants. Avec l'aide de l'équipe pédagogique et du CPMS, nous identifions des jeunes motivés sortant de formes 2 et 3.

Notre accompagnement peut prendre des formes très diverses : visite du FOREm, de Carrefour Emploi Formation, réalisation d'un CV, visite sur le lieu du stage pour voir les possibilités d'embauche.

Nous pouvons aussi les aider à construire leur projet, à travailler leurs propres représentations, à les remotiver. Et, s'ils trouvent un emploi, leur rappeler les documents à fournir, les engagements à respecter,...

B r e f ,

nous formons le chaînon* manquant entre l'école et l'insertion socio-professionnelle. Et, le délai écoulé, nous cédon le relai*, si nécessaire, à un service d'accompagnement ou à une régie de quartier.

Pourquoi avoir endossé ce rôle ?

I Je l'ai vu comme la continuité du cours d'éducation sociale que je consacre à l'apprentissage de démarches pratiques de la vie quotidienne. La prise en charge des jeunes dans le cadre du projet « Transition-insertion » m'amène d'ailleurs à mieux adapter le cours, pour l'ensemble du groupe, aux besoins et aux situations rencontrés.

Avez-vous bénéficié d'une formation et d'un suivi particuliers ?

I D'octobre à décembre 2009, j'ai suivi, avec les autres référents-coordonateurs, un plan de formation comprenant des rencontres avec des acteurs de l'insertion socioprofessionnelle : l'AWIPH, le FOREm, des entreprises de formation par le travail (EFT), des entreprises de travail adapté (ETA),... Nous pouvons aussi utiliser des outils pédagogiques comme le module « émergence et insertion » organisé par le centre de formation professionnelle AURELie. Côté suivi, nous nous réunissons chaque mois pour évaluer nos pratiques, sous la houlette d'un comité de suivi, désigné au sein du comité d'accompagnement du projet.

Les résultats ?

I Sur les 25 jeunes suivis l'an dernier, 11 ont poursuivi leur formation précédente dans l'école, 4 en ont entamé une autre dans l'établissement, quatre ont trouvé un emploi,... Un seul a abandonné. J'espère que cela permettra de renouveler ce projet pilote au-delà de 2012, voire de le pérenniser. ●

JULIE GEORGES : « MON RÔLE DE RÉFÉRENTE-COORDINATRICE EST UN ÉCHO PRATIQUE DU COURS D'ÉDUCATION SOCIALE ».

Cinq écoles de la province de Liège ont donc créé une fonction nouvelle de référent(e)-coordinateur(trice). Rencontre avec Julie Georges, qui partage ce rôle avec Tiffanie Honay, à l'école d'enseignement secondaire spécialisé Le Chêneux, à Amay.

PROF : À quoi sert ce référent-coordonateur ?

I Julie Georges : À soutenir et à orienter les élèves dans leur démarche



* Chaînon, relais

L'alternance : un projet personnel

Depuis deux ans, Mike, 19 ans, en forme 3 à l'institut Mariette Delahaut, à Jambes, mesure ses talents en menuiserie dans une entreprise voisine.

Cédric de Broux, patron de Mike : « Tablant sur sa volonté et sa motivation, j'ai voulu parier qu'une expérience en milieu professionnel lui offrirait des atouts complémentaires à l'école. Si je dois parfois adapter mes exigences, vérifier certains travaux, notre collaboration fonctionne bien ».

Cet établissement secondaire de la Communauté française, qui scolarise environ trois cents élèves, n'a pas attendu le décret de 2009 ⁽¹⁾ pour faire monter certains élèves dans le train de l'alternance. Un an plus tôt, il a décidé de collaborer avec le centre d'enseignement et de formation en alternance (CEFA) de Suarlée, dans le cadre d'une expérience-pilote menée par plusieurs écoles.

« Habituellement, c'est l'élève lui-même qui sollicite de la directrice l'autorisation de se former en alternance, et se trouve un patron », explique François Verboomen. Chef d'atelier, il a endossé le rôle d'interface entre l'élève, ses parents, les professeurs de cours pratiques, le CEFA et le patron. « L'expérience débute par un stage d'un mois pour éviter le risque d'un échec. Puis, après avis favorable du conseil de classe qui se base sur le Plan individuel d'apprentissage (PIA), je vais rencontrer le patron pour lui préciser les difficultés de l'élève, les compétences maîtrisées* et les attentes en matière de formation ».

La spécificité de l'enseignement en alternance pour les élèves du spécialisé ? S'ils passent trois journées par semaine en entreprise, comme ceux de l'enseignement ordinaire, ils restent attachés à leur école

où ils suivent, les deux jours restants, un programme de cours individualisé (15 h). Et ils regagnent l'école à temps plein en cas de rupture du contrat. « Ils restent donc encadrés par les enseignants qu'ils connaissent, habitués aux pédagogies spécifiques à l'enseignement spécialisé », ajoute M. Verboomen.

L'expérience a fait florès dans l'école jamboise comme ailleurs ⁽²⁾. D'abord limitée à cinq élèves en sections menuiserie et carrosserie, elle s'est vite élargie à toutes les sections proposées par l'école en forme 3 aux élèves de type 1. Dans le cadre d'une convention d'insertion socioprofessionnelle, treize d'entre eux s'initient au métier de monteur-placeur d'éléments menuisés, de commis de cuisine, d'ouvrier jardinier, de maçon, ... Avec en ligne de mire, un certificat et l'espoir d'un engagement.

À JAMBES, MIKE ALTERNE ÉCOLE ET TRAVAIL EN ENTREPRISE. EN RÊVANT D'UN ENGAGEMENT.



« Dans l'enseignement ordinaire, la formation en alternance peut offrir une piste pour raccrocher certains jeunes à l'école. Dans le spécialisé, il concerne plutôt les élèves scolarisés que le conseil de classe considère comme les mieux adaptés pour s'intégrer à une équipe de travail et possédant les compétences professionnelles requises », précise M. Verboomen. « Plus sans doute qu'avec d'autres jeunes, une relation privilégiée se noue, ajoute Fabienne Dufaux, accompagnatrice du CEFA, qui assure le suivi administratif. Ils sont particulièrement fiers de me montrer ce qu'ils sont capables de réaliser ».

La directrice, Françoise Bogaerts, nuance : loin d'être la panacée, la formule ne convient pas à certains élèves peu prêts à sortir du cadre rassurant de l'école. La décision doit être prise en fonction du projet personnel du jeune. ●

⁽¹⁾ <http://bit.ly/mtMamF>

⁽²⁾ En 2010-2011, 74 contrats ont été signés par 24 écoles partenaires de l'alternance (contre 42 contrats signés par 12 écoles en 2009-2010).



* Maîtrisées

Recoudre le costume d'apprenant

Problèmes de santé, manque de structure scolaire adaptée et accessible, décrochage,...

Dans le spécialisé, une palette de raisons peuvent expliquer l'absentéisme. Pour y remédier, une initiative spécifique a vu le jour : les Structures scolaires d'aide à la socialisation ou à la resocialisation (SSAS).

Ponctualité, respect de soi-même, des autres et du matériel,... Voilà des questions au menu du débriefing quotidien des élèves de la Structure scolaire d'aide à la socialisation ou à la resocialisation (SSAS), créée à l'institut des Métiers de la construction et de l'environnement (IMCE), à Erquelines.

Que faire de jeunes, mineurs, que des blessures de la vie et des échecs répétés ont apparemment brouillés irrémédiablement avec l'école ? De ce questionnement mené à l'école secondaire d'enseignement spécialisé est né, voici une petite dizaine d'années, un projet « Passerelle », soutenu par le Fonds social européen. Il propose un enseignement en alternance en partenariat avec le CEFA Hainaut-Sud.

Un projet encore inadapté pour des jeunes en errance sociale, cumulant les difficultés (renvois, assuétudes, problèmes judiciaires,...). D'où la création, en 2004, d'une SSAS accueillant trois groupes de six élèves, dans une des trois implantations de l'école hennuyère, pour une durée maximale de deux ans ⁽¹⁾. Objectif : « *Redonner sens aux apprentissages, autrement dit recoudre leur costume d'apprenant* », explique Christophe Quittelier, directeur de l'IMCE.

Le projet, prévu pour des élèves de formes 3 et 4 du secondaire, comporte deux étapes ⁽²⁾. La première, « de socialisation », vise l'acquisition de compétences sociales propres à chacun des élèves (présence, ponctualité, respect, collaboration,...), puis la construction d'un projet personnel basé sur les centres d'intérêt. Ensuite, l'élève, avec l'appui d'une équipe pluridisciplinaire (formateurs, CPMS,...) pourra s'engager en « immersion » dans un projet de formation, faire un stage (dans l'école, dans une entreprise,...) et présenter un « dossier métier ». Car l'objectif final est évidemment de le réintégrer dans une filière de formation choisie. Une

réalité pour environ 45% des jeunes dont certains bénéficieront encore d'un accompagnement (4 h par semaine) par l'école, l'année suivante.

Structure et souplesse

Une équipe de six enseignants de formations diverses pilote chaque classe SSAS.



en question, pratiquer l'autodérision, cela permet de progresser. Ce projet réclame beaucoup de temps et d'énergie. Comment abandonner un élève en crise à la fin des cours ? »

« On peut se demander jusqu'où ces enseignants peuvent aller pour se donner les conditions d'exercer leur métier norma-

LE DÉBRIEFING QUOTIDIEN : UN ESPACE DE DIALOGUE POUR MESURER LES PETITS PAS DES ÉLÈVES VERS LA RESOCIALISATION.

Tous volontaires. Si le projet s'appuie sur une structure solide (35 heures de cours par semaine), l'organisation de terrain privilégie la souplesse : projets individuels et collectifs, moments de parole, pédagogie très différenciée, horaires personnalisés (on est « avec Xavier » ou « avec Joy »), l'intitulé du cours de formation générale et professionnelle apparaissant implicitement au fur et à mesure des semaines.

Aurore Van Haelst, professeur d'éducation plastique, l'assure : cette SSAS réclame de chaque enseignant une grande polyvalence — « *Je tâte du jardinage et de la menuiserie* » — et un esprit d'équipe. « *Partager les difficultés rencontrées, se remettre*

lement, ajoute Christophe Quittelier, le directeur. *Je suis le garant de ces limites. Lorsqu'après un fait grave, un jeune n'exprime pas de regrets, ce n'est pas acceptable. Mais je constate que la réponse décalée qu'offre le SSAS convient à une majorité de ces élèves ».* ●

⁽¹⁾ D'autres écoles ont développé ce projet pilote : l'école Jean Bosco à Chastre, l'Epes Remeujoye à Malonne, le centre professionnel d'enseignement spécialisé libre Saints Jean et Nicolas à Schaerbeek, l'école Clair Val à Suarlée et Le Soleil Levant à Montignies-sur-Sambre.

⁽²⁾ <http://bit.ly/mGvdwD>

Le type 8 accueille près de quatre élèves sur dix

La détection précoce des difficultés d'apprentissage des enfants et leur prise en charge dans l'enseignement ordinaire devraient permettre au spécialisé de type 8 de jouer son véritable rôle.

En 2009-2010, 6158 élèves étaient inscrits dans l'enseignement primaire spécialisé de type 8, « destiné aux élèves pour lesquels l'examen pluridisciplinaire (...) a conclu à des troubles des apprentissages. Ceux-ci peuvent se traduire par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, sans qu'il y ait retard mental ou déficit majeur sur le plan physique, comportemental ou sensoriel. Ils doivent être considérés comme des troubles complexes aux origines multifactorielles ». ⁽¹⁾

L'objectif de cet enseignement consistant à remédier à ces troubles de l'apprentissage, il est important d'analyser ce que deviennent les enfants inscrits dans le type 8, dans la suite de leur scolarité. En 2009-2010, une petite centaine d'enfants sur les 6007 qui étaient inscrits en type 8 l'année précédente ont rejoint le primaire ordinaire. Très peu d'enfants orientés à un moment vers l'enseignement spécialisé de type 8 réintègrent donc l'enseignement primaire ordinaire.

Comme le type 8 n'existe pas en secondaire, il est également utile d'examiner où sont orientés en secondaire les élèves qui quittent le type 8. Sur 1337 élèves passés en 2009-2010 en secondaire, 569 (soit 42%) ont été orientés vers le spécialisé, en type 1 surtout, 2 et 3 dans une moindre mesure. On retrouve les 768 autres jeunes dans l'ordinaire, majoritairement (plus de 80%) dans le degré différencié. Une recherche portant sur le parcours ultérieur de ces élèves ⁽²⁾ montre que la plupart d'entre eux sont rapidement orientés vers des filières professionnelles, dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé.

Par ailleurs, en croisant les données socio-économiques et la situation scolaire en 2009-2010 des élèves inscrits l'année précédente en type 8, on observe que les élèves réintégrant l'enseignement ordinaire ont un indice socio-économique plus favorable que la moyenne. Et que, en secondaire, ceux qui intègrent une 1^{re} commune ont un indice plus élevé que ceux qui vont en 1^{re} différen-

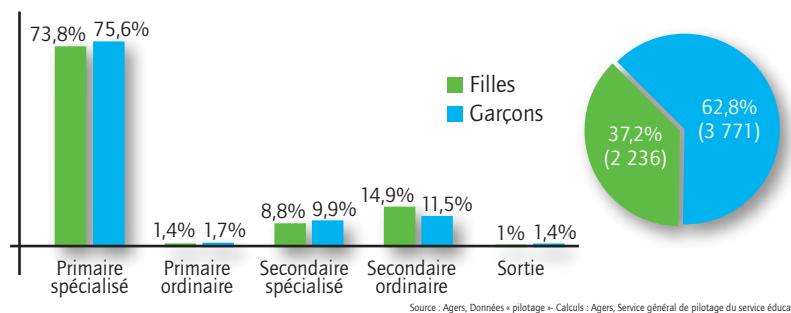
ciée. En outre, comme on le lira dans notre infographie, que les garçons sont presque deux fois plus nombreux que les filles dans l'enseignement spécialisé de type 8.

Un des facteurs explicatifs tient à la définition même du concept de « troubles de l'apprentissage ». Une notion floue, constate Andréa Dupont, directrice du CPMS spécialisé de la Communauté française, à Verviers, et membre du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé (CSES), « sachant l'évolution

cialisé voire de transports scolaires, d'une région », observe M^{me} Dupont ⁽⁴⁾.

Face à ces constats, la Commission de pilotage du système éducatif, en 2008 déjà, a émis une série de recommandations dont certaines se sont concrétisées : détection précoce des troubles d'apprentissage (avant l'échec), sensibilisation et accompagnements des parents, développement et diffusion d'outils, formation. Et, bien entendu, l'intégration dans l'ordinaire. Lancée en

Répartition en 2009-2010 des élèves inscrits en type 8 l'année précédente



UNE FILLE SUR SEPT (14,9%) QUI QUITTE LE TYPE 8 REJOINT LE SECONDAIRE ORDINAIRE.

des recherches en neuropsychologie, comme celles qui mettent l'accent sur les fonctions exécutives et les troubles attentionnels, avec ou sans hyperactivité, avec ou sans troubles des conduites pouvant altérer les possibilités d'apprentissage ». Le CCES plaide d'ailleurs pour l'actualisation de la circulaire ministérielle de 1992 qui détermine encore les modalités d'orientation vers les types d'enseignement spécialisé ⁽³⁾.

Par ailleurs, une orientation dans le type 8 aide certains parents à accepter le diagnostic de la différence de leur enfant. L'orientation « est souvent le fruit d'un fragile compromis entre les besoins spécifiques d'un élève, les ressources éducatives d'une famille, les seuils de tolérance d'une école ordinaire et plus globalement l'offre d'enseignement spé-

cialisé, dès la 1^{re} primaire, d'élèves du type 8 (328 enfants en 2010-2011), encadrés par des enseignants expérimentés du spécialisé, ouvre effectivement des possibilités ⁽⁵⁾. ●

⁽¹⁾ Décret organisant l'enseignement spécialisé, art. 8, §8. <http://bit.ly/m721bW>

⁽²⁾ Tremblay (P), *Efficacité interne de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Belgique francophone*, ULB, 2008. <http://bit.ly/kF4gLo>

⁽³⁾ Avis n° 134 du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé. www.enseignement.be/index.php?page=24410&navi=966

⁽⁴⁾ Dans « Les 40 ans de l'enseignement spécialisé », hors-série n°2 des Cahiers de PMS21, Association des agents PMS des Communauté française et germanophone, p. 11. www.pms21.be/cahier_pms21.php

⁽⁵⁾ Lire le dossier « Intégration : le spécialisé en mutation », paru dans PROF en septembre 2009. www.enseignement.be/prof



DE RETOUR
À L'ATELIER,
L'ÉLÈVE A
RETROUVÉ
DANIEL
VANDOOREN,
UN DE SES
PROFESSEURS
DE PRATIQUE.

© PROF/INCF

« J'ai vu Ali évoluer au fil du temps »

Sorti l'an dernier, avec le certificat de qualification en poche, Ali Lakdimi, 19 ans, personnalise des voitures chez un concessionnaire automobile. Regard dans le rétroviseur sur son parcours scolaire, avec Daniel Vandooren, son ancien professeur de pratique professionnelle en mécanique, à l'institut Charles Gheude, à Bruxelles.

« Dès les classes maternelles, les profs m'ont donné des chances, je travaillais bien, mais j'avais trop besoin de bouger ; c'était plus fort que moi », commence Ali, orienté dès la troisième primaire dans l'enseignement spécialisé à l'école de la Découverte, à Ganshoren. Puis, dans les pas d'un condisciple, il gagne l'enseignement professionnel spécialisé (forme 3) à l'institut Charles Gheude. « La mécanique, cela m'a plu tout de suite. J'aime voir mes mains salies. Cela m'a appris à réfléchir à la meilleure manière de manipuler les pièces et les outils. Le travail m'aidait à éviter de faire des bêtises et je suis tombé sur une classe où les élèves n'avaient pas de mauvaises influences entre eux ». Et de se souvenir du stress qui a précédé l'épreuve de qualification professionnelle conduisant au certificat d'aide-mécanicien garage : « Les enseignants nous mettaient la pression. Après, j'ai compris que c'était une bonne façon de nous obliger à faire des efforts ».

Daniel Vandooren se souvient : au début de la troisième, Ali était très nerveux, impulsif ; gérant mal ses émotions, il supportait peu les remarques qu'il considérait comme des injustices à son égard. « J'ai dû

le cadrer, prendre le temps de lui expliquer la raison des consignes. Au fil du temps, je l'ai vu évoluer : pleurer, serrer les poings, prendre sur lui pour éviter de s'énerver et de réagir immédiatement. Ses atouts : ses capacités, son travail à l'atelier et lors des stages, son côté curieux, volontaire et débrouillard ».

Des atouts qui portent leurs fruits. Ali Lakdimi a parcouru, en une année seulement, la troisième phase de sa formation avant d'aller déposer CV et certificat de qualification chez un patron qui lui a reproché un manque d'expérience. « J'ai attendu un mois, puis je suis retourné le voir pour lui demander comment je pourrais acquérir de l'expérience sans travailler, explique-t-il. Alors, il m'a très vite engagé ».

Professeur depuis quinze ans, Daniel Vandooren a suivi, en promotion sociale, les cours normaux pour l'enseignement spécialisé. « Le cours de psychologie du comportement, notamment, m'a appris à observer chaque élève, puis à tenter de l'analyser avant d'intervenir de la manière la plus adéquate possible. Bien utile quand il s'agit de jongler avec des élèves présentant des sensibilités, des constitu-

tions physiques, des niveaux, des milieux socioculturels, des courbes de progression très variées et débarquant souvent avec une idée négative de l'école ». Et d'ajouter que l'élaboration du Plan individuel d'apprentissage (PIA) de l'élève, le travail avec l'équipe de pratique professionnelle et avec le reste de l'équipe enseignante sont des aides précieuses.

Son premier contrat en poche, Ali Lakdimi a tout de suite prévenu son ex-enseignant et pousse encore volontiers la porte de l'école. « Comme bien d'autres élèves, commente Daniel Vandooren. Quand le courant est passé, ils reviennent nous voir. Ils savent bien que l'atelier est ouvert ». ●

➔ Pour en savoir plus

Un ensemble d'ouvrages et de publications concernant l'enseignement spécialisé vous est proposé en marge de la version électronique du magazine.

www.enseignement.be/prof

Copier n'est pas jouer

Le développement des TIC a tant facilité le « copier-coller » qu'il justifie aujourd'hui des campagnes de sensibilisation mais aussi des outils de détection ⁽¹⁾. Et pourquoi pas la prévention ?

Universités et hautes écoles ont développé des plans d'action et des outils concrets à disposition des enseignants, qui peuvent évidemment inspirer leurs collègues de l'enseignement obligatoire. Au premier rang de ces outils figurent des logiciels gratuits ou payants ⁽²⁾.

Professeur de morale en secondaire et de philosophie en haute école, Patrick Raes, qui est intervenu en 2009 lors d'un colloque sur le « copier-coller » ⁽³⁾, a d'abord utilisé ces outils informatiques. Avant de changer son fusil d'épaule.

« Le plagiat peut apparaître chez certains élèves comme une bonne stratégie, estime M. Raes. Même si à nos yeux elle est inadéquate. Plus ces élèves verront que le professeur n'y est pas attentif, plus ils seront tentés d'y recourir. Quand j'en ai pris conscience, j'ai d'abord travaillé autour de la menace. Mais je me suis rendu compte que ce n'est pas très opérationnel. L'étudiant qui a bien procrastiné se dit qu'il aura zéro si son travail n'est pas fait ou si le plagiat est repéré, mais qu'il a une chance de passer entre les mailles du filet... » ⁽⁴⁾*

« Donc, au début, quand j'avais un soupçon, j'encodais entre guillemets le passage sur un moteur de recherche, mais il n'était pas toujours détecté. Quand j'encodais deux-trois mots clés, je retrouvais le passage en question ». Même si des logiciels spécialisés peuvent aussi détecter un degré d'imitation, l'inconvénient reste que le point de départ du contrôle, c'est bien le soupçon de l'enseignant. À

moins bien sûr d'analyser systématiquement tous les travaux via une plateforme informatique équipée d'un logiciel de détection, ce qui reste l'exception dans l'enseignement obligatoire. Et encore : ces logiciels ne détecteront pas les travaux achetés...

La chasse au « copier-coller » lui paraissant discutable parce qu'aléatoire, M. Raes s'est interrogé sur les façons de rendre le plagiat inutile ou inopérant. « Ou bien je demande un travail qui n'a jamais été fait, ou bien, si c'est un travail qui pourrait être plagié, je demande

compétences. À mon sens, le 'copier-coller' est le signe d'une démarche qui se focalise sur l'acquisition de savoirs, et pas sur la maîtrise de compétences. »*

« Si je pose des questions de telle façon que les élèves peuvent copier pour y répondre, forcément, je dois surveiller, contrôler, sanctionner... », poursuit M. Raes qui voit dans le « copier-coller », outre un réflexe de facilité, le résultat d'un manque d'apprentissage quant à la manière de chercher et d'organiser des ressources. Notre interlocuteur va même plus loin, estimant que « malheureusement, le secondaire prépare au copier-coller dans le supérieur ».

D'une part parce que l'attention est d'abord focalisée sur le contenu disciplinaire des travaux exigés, et pas sur les sources ; et d'autre part, selon M. Raes, parce que l'erreur n'y aurait pas sa juste place. « En mettant l'accent sur la démarche par rapport aux ressources, et sur la construction progressive du travail, on redonne un statut à l'erreur », estime-t-il, en concluant que selon lui, quelle que soit la discipline, cette façon de faire doit être possible, « sauf si on reste dans la transmission des savoirs... » ●

Didier CATTEAU

⁽¹⁾ Consulter notre bibliographie sur www.enseignement.be/prof

⁽²⁾ Lire à ce sujet (<http://bit.ly/gaDQhi>) un article basé sur l'étude que le Service Écoles-Médias du Département de l'Instruction Publique de Genève a menée pour choisir le logiciel

de détection de plagiat le mieux adapté aux besoins de l'enseignement secondaire genevois.

⁽³⁾ Dont les actes sont téléchargeables sur <http://bit.ly/K1rkl>

⁽⁴⁾ Dans l'enseignement supérieur, les sanctions possibles ont cependant de quoi faire réfléchir...



un document d'accompagnement sur lequel l'élève ou l'étudiant consigne toute sa démarche. Ça me permet aussi de l'aider dans ce travail de recherche et de réflexion sur les ressources, de voir comment elles sont mobilisées, combinées. Quand on fait ça, on travaille vraiment dans les



* Apparaître, maîtrise



© PROF./ACEF/Olivier Papagnies

Quand les hommes vivront d'amour...

Le programme Graines de médiateurs de l'Université de Paix forme 500 élèves de 3^e et de 4^e primaires à la gestion des conflits et à la prévention de la violence.

Dix heures trente, la récré est finie. Les élèves de la 4^e primaire de l'école communale d'Hollogne embrassent Claire Struelens, l'animatrice de l'Université de Paix ⁽¹⁾. Début mai, ils en sont à leur dix-huitième animation de Graines de médiateurs, un programme de vingt séances de deux périodes, qui s'étale sur deux ans ⁽²⁾. D'emblée, les enfants placent leurs bancs le long des murs et leurs chaises en cercle.

L'animatrice rappelle les règles de vie : « Je parle quand j'ai la balle » ; « Je ne fais pas mal, ni avec les gestes, ni avec les mots ». Et une troisième règle, décidée par le groupe : « Je m'engage à faire ce qui est demandé dans les activités ». Chacune est assortie d'une réparation en cas de non-respect, comme un travail écrit de réflexion. À quoi servent ces règles ? Damien, un élève : « Pour que cela ne s'aggrave pas quand je serai grand ». Et Guillaume : « Pour régler les conflits, pour ne pas faire n'importe quoi ». Le ton est donné. Graines de médiateurs vise à gérer les conflits et prévenir la violence.

Autre rituel : les enfants expriment la météo de leurs sentiments. Marie est joyeuse : elle a reçu un cobaye. Une telle est triste : sa mamy est à l'hôpital. Un autre est fâché : « *On s'est disputé avec les 5^e. On a perdu du temps pour jouer au foot* ». C'est la suite de tout un travail réalisé sur les familles de sentiments : joie, colère, peur, tristesse. Les enfants ont appris à les reconnaître* et à en saisir l'intensité, en s'aidant d'émoticônes.

Une chaîne* de quatre rouages

Graines de médiateurs se divise en quatre rouages. Le premier développe le mieux-vivre ensemble. Le second travaille la compréhension du conflit. Les enfants confrontent leurs représentations, définissent le concept, prennent conscience de leurs réactions en situation conflictuelle, découvrent les attitudes possibles et évaluent leur pertinence en fonction du contexte. Le troisième concerne la communication via l'écoute et l'expression. Le dernier les invite à passer à l'action.

Progressivement, ils disposent d'outils utiles pour s'entraîner* à gérer les conflits, au travers de situations fictives ou réelles, entre eux ou avec un tiers, un adulte ou un pair. Les exercices sont adaptables pour des élèves plus jeunes ou plus âgés.

Aujourd'hui, par groupes, les élèves préparent un jeu de rôles sur une situation de conflit proche de leur vécu, mais dont les personnages sont des animaux : « *En jouant dans la boue, le cochon éclabousse les draps que l'oise fait sécher* ». Chaque dialogue aura cinq temps. Les protagonistes se calment, en calant leurs pieds à terre et en soufflant. Ils expliquent les faits et reformulent le discours de l'autre. Idem avec leurs émotions. Enfin, chacun exprime ses besoins et propose ses solutions. Ils se serrent la main lorsqu'ils en ont trouvé une ou plusieurs satisfaisantes, comme « *Je veux bien changer mes draps de place* ».

Joëlle Lenoir, l'institutrice, travaille avec un groupe dans un autre local. L'un des autres groupes est en panne : deux élèves sont turbulents. M^{me} Struelens intervient et rappelle les règles de vie. Une fois, deux fois. À deux doigts de la rupture, elle garde calme et sourit. Les quatre groupes présenteront leur jeu de rôle. Fin de la séance : on se passe fictive-

ment une boule d'énergie en silence en se regardant dans les yeux. On le refait, en lâchant un cri. Un de nos deux perturbateurs rompt la chaîne*. L'animatrice revient à lui : on ne déroge pas à la règle.

Pour être mieux armé

Lors du débriefing, le directeur, Jean-Marie Lobet, explique : « *Taillader un siège de car avec un canif. Déchirer des livres et jeter des jeux par terre. Ces faits augmentent et certains parents nous incriminent quand nous réagissons. Ainsi, l'école a souscrit à l'appel à projets Graines de médiateurs⁽³⁾, qui donne des outils concrets, regroupés dans un livre* »⁽⁴⁾. De plus, le programme offre trois jours de formation pour les titulaires participants, un pour la direction, un pour toute l'équipe éducative et une conférence pour les parents. « *C'est un projet d'école, continue-t-il. Les enseignantes de 3^e et 4^e relaient les activités auprès de leurs collègues* ».

Avant, M^{me} Lenoir rentrait en classe, la boule au ventre, pour gérer les conflits nés en récréation. Surtout ceux dont elle n'avait pas été témoin. Aujourd'hui, elle se sent mieux armée. Peut-être ses élèves n'arriveront-ils pas jusqu'à la médiation avec un pair, peut-être ne gèreront-ils pas tous leurs conflits, « *mais, d'une part, ils ont évolué dans leur rencontre de l'autre. Et d'autre part, aujourd'hui, ils trouvent des solutions à certains de leurs conflits en toute autonomie* », conclut-elle. ●

Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ L'Université de Paix a été fondée en 1960 par le père Dominique Pire et le professeur Raymond Vander Elst (ULB). Elle dispose d'une palette de formations pour le fondamental, le secondaire et le personnel éducatif : www.universitedepaix.org

⁽²⁾ Soutenu par la Fondation Bernheim, il concerne 500 élèves, répartis dans vingt-quatre classes de 3^e et 4^e primaires de tous réseaux.

⁽³⁾ L'appel à projets de la Communauté française pour 2011-2012, décrit dans la circulaire 3 533, est déjà bouclé.

⁽⁴⁾ *Graines de médiateurs II*, Éditions Université de Paix ASBL, 2010. *Graines de médiateurs... Médiateurs en herbe*, est sorti chez Memor en 2000, complété par un DVD.



* Reconnaître, chaîne, s'entraîner, géreront



© PROF/ANCF/Oliver Papagiotis

➔ Pour en savoir plus

À la suite d'un appel à projets en février 2010, dans le cadre du Plan d'actions visant à garantir les conditions d'un apprentissage serein (PAGAS), la Communauté française subventionne 104 écoles pour former des élèves à la médiation ou à la délégation d'élèves, jusque novembre 2011. L'expérience devrait faire l'objet d'une synthèse à mettre en ligne. La circulaire de l'appel à projets mentionne neuf opérateurs dont quatre forment à la médiation par les pairs.

Parmi eux, l'ASBL Le Souffle est présidée par Joëlle Timmermans. Dans *Le Journal de l'éducation* (octobre 2008, p. 10), elle liste des méthodologies « *qui ne parlent pas spécifiquement de médiation mais de résolution ou de gestion de conflits* ». L'article, illustré par une vidéo, est téléchargeable sur <http://bit.ly/lfbnDr>. Aujourd'hui, cette auteure insiste sur la nécessité d'accompagner la médiation par les pairs d'une réflexion sur le processus d'une culture différente qui s'inscrit dans l'organisation scolaire. Est-elle une alternative à la sanction ? Comment partage-t-on l'autorité ? Quels outils l'accompagnent ? Etc.

La Communication non violente (CNV) fait partie de ces méthodologies. Dans un ouvrage récent, *Une école pour être humain !* (Esserci edizioni, 2011, Reggio Emilia, Italia), Vilma Costetti la présente : de la théorie, une bande dessinée, un chapitre qui illustre son utilité scolaire, un autre consacré à des projets CNV réalisés dans des écoles secondaires dont quelques belges.

Génération écran

Nous sommes entourés d'écrans qui forment presque une interface avec la réalité. Parmi eux, la télévision occupe une place toujours privilégiée. Quel est son impact chez les jeunes ?

● Un dossier réalisé par Patrick DELMÉE

La télévision, bientôt centenaire, se porte très bien. D'autres médias, plus jeunes, ont emprunté son look rectangulaire : l'écran. L'ordinateur, bien sûr, mais aussi les téléphones, les appareils photos. À la gare, il s'implante pour afficher les horaires, les publicités ou acheter un billet.

Depuis peu, il devient aussi ardoise électronique. Et on le trouve dans les bus, dans les sièges des voitures, sur les frigos, bientôt dans les lunettes et les vêtements. Dans les moindres interstices, très recherchés par les publicitaires : dans une file d'attente, devant un feu rouge, près d'un ascenseur, nous emmagasinons des contenus, plus stimulés que dans une série d'autres circonstances. Ainsi, l'écran devient vecteur privilégié d'échanges de contenus. Et les jeunes n'y échappent pas.

La télé privilégiée

Un écolier français de primaire passe en un an davantage de temps devant la télé que face à son instituteur : 956 heures contre 864 ⁽¹⁾. C'est dire que la télé occupe une place privilégiée dans les occupations des jeunes. Selon les auteurs de *L'Enfance des loisirs* ⁽²⁾, à 11 ans, le quotidien des Français est principalement occupé par la télévision (81% la regardent tous les jours). Suivent la musique, les livres, le sport, les jeux-vidéo, l'ordinateur. Ils sortent déjà : 83% sont allés au cinéma depuis le début de l'année scolaire, 56% ont visité un musée ou un monument et 44 % sont allés dans une bibliothèque.

À 17 ans, les usages évoluent : ils sont moins nombreux à regarder la télévision

tous les jours (66%). Leur vie culturelle s'est musicalisée (68%). Le livre s'est progressivement retiré (9%). Mais surtout, l'ordinateur est devenu la première activité quotidienne (69%), pour communiquer, rechercher des documents mais aussi télécharger des consommations culturelles (vidéos, films...). Ces jeunes sortent davantage, surtout au cinéma, pour se détourner des musées, monuments et bibliothèques.

Une étude belge du Centre de recherche et d'information des organisations de

consommateurs (CRIOC) va dans le même sens. Deux jeunes sur trois disposent d'une console de jeux ; près d'un sur deux a une télé dans sa chambre, et un sur trois un équipement média. Dans ce dernier cas, le lien avec le média (et sa vision) est souvent individuel. À noter que de plus en plus d'émissions sont regardées directement sur ordinateur ⁽³⁾.



© PHOTOS : PROF/ACF/Olivier Pageyrou | INFOGRAPHIE : PROF/ACF

Les perspectives

Autrefois séparés, les médias s'interconnectent, ce qui favorise des loisirs multi-tâches chez les jeunes. La miniaturisation technologique rend les appareils légers, portables, mobiles et favorise une connexion constante. De plus, les portables, GSM, et autres tablettes tactiles permettent de consommer des images et autres contenus, mais aussi de les produire et de les diffuser très vite et très loin. C'est en tout cas le discours des lobbys technologiques.

Ce phénomène va-t-il s'accroître ? Le professeur François Heinderyckx (ULB) relate : « Sur les millions d'abonnés de Twitter, seule la moitié a déjà envoyé un tweet : les nouvelles technologies sont dominées par un discours où on confond souvent réel et possible. Plus concret, leur point commun est la gratification instantanée : je vois, je veux, je clique, j'ai. Cela favorise la loi du moindre effort et diminue le réflexe de vérifier la source du contenu, l'intention de l'auteur, bref, l'esprit critique ». Le psychiatre Serge Tisseron montre un autre impact sur le jeune : la télé influence la construction

de son identité (lire ci-dessous). Il ne prône pas une interdiction des médias, mais une utilisation progressive. Par ailleurs, une étude de la professeure Linda Pagani ⁽⁴⁾ montre qu'une heure de télévision chez l'enfant pré-scolaire diminue de 7% sa capacité d'attention, augmente de 5% son indice de masse corporelle, et de 10% son « aptitude » à la victimisation...

« La télévision rend passif, insiste M. Tisseron. Et elle favorise chez l'ado le besoin de retrouver de l'activité... dans les jeux vidéo ». La passivité, une bonne affaire pour les gens de télévision. En 2004, le PDG de TF1, Patrick Le Lay, déclarait : « À la base, le métier de TF1, c'est d'aider Coca-Cola, par exemple, à vendre son produit... Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible ».

Un enjeu commercial

Le jeune est aussi une cible commerciale. Selon le CRIOC, si au départ, les parents influencent le choix des jeunes, ces derniers, très tôt, influencent les achats du ménage – la « socialisation inversée » –

en proposant des produits à acheter et en plaçant des produits dans le caddie lors des courses, ou en devenant prescripteurs dans les activités et loisirs auxquels ils participent ⁽⁵⁾.

Bref, la télévision n'a pas que des aspects positifs. Il importe donc de prendre le temps de lire la notice pour essayer d'éviter les contre-indications. L'éducation aux médias et à l'image télévisée y aide. Quel est le rôle de l'école dans ce domaine ? Qu'est-ce qu'une bonne éducation à l'image ? Quels partenaires peuvent trouver les enseignants ? Quelques réponses dans les pages qui suivent. ●

⁽¹⁾ <http://bit.ly/hhBqJ8>

⁽²⁾ <http://bit.ly/mEF1Pi>

⁽³⁾ CRIOC, Jeunes et Média, janvier 2009. <http://bit.ly/iIS4a0>

⁽⁴⁾ Pagani (Linda S.) et al., « Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being bay middle childhood » in *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, mai 2010. Téléchargeable sur : <http://bit.ly/INFRUQ>. Communiqué en français sur : <http://bit.ly/mOeoOC>.

⁽⁵⁾ CRIOC, Le jeune, prescripteur d'achat, mars 2010. <http://bit.ly/jiPXMf>

« De la télé, oui. Mais au bon moment »

Le Gouvernement de la Communauté française veut mettre en place un système de filtrage des programmes télé, basé notamment sur l'introduction d'un code parental. Et lancer un système d'avertissement pour le téléspectateur qui accède à une chaîne destinée aux moins de 3 ans. Serge Tisseron approuverait, lui qui a lancé une pétition contre BabyFirstTV.

PROF : Pourquoi cette pétition contre BabyFirstTV ?

▣ **Serge Tisseron** : Les chaînes* pour bébés annoncent de bons programmes de développement et de socialisation. Toutes les études montrent qu'il n'y a pas de bons programmes pour les bébés. Avant 3 ans, l'enfant ne comprend pas ce qu'il voit et sa mémoire est très brève. Il ne maîtrise* pas l'enchaînement* narratif. Le programme est comme un kaléidoscope. Et il ne peut encore en parler.

Il ne faut pas interdire l'écran, mais éviter de le regarder plus d'une heure par jour. De plus, ces programmes ne comprennent pas de publicité ; mais les personnages vus par l'enfant se retrouvent plus tard dans les produits dérivés pour lesquels il deviendra prescripteur d'achat : le facteur caprice.

Quel impact la télé a-t-elle sur la construction de l'identité ?

▣ Tous les programmes de fiction tournent autour de trois figures : la victime, l'agresseur, le redresseur de torts ⁽¹⁾. Problème : les enfants s'identifient exclusivement à une figure et ont moins de plasticité psychique et de plasticité relationnelle. Ils ne jouent plus assez. Or, le jeu entraîne* justement plasticité et empathie.

Il y a donc un temps pour tout ?

▣ À 4 ans et demi-5 ans, l'enfant com-

mence à raconter et peut passer de la posture passive à la posture active de l'identité narrative. Environné d'un grand nombre d'images, il faut lui laisser le temps de les digérer et d'apprendre à le faire. L'enfant profite au mieux des écrans, s'il le fait au bon moment.

J'ai proposé la règle des « 3-6-9-12 » : pas d'écran avant 3 ans, pas de console de jeu personnelle avant 6 ans, pas d'internet accompagné avant 9 ans et pas d'internet seul avant 12 ans. La télévision peut devenir un outil positif... à condition de la relayer par un processus d'appropriation. ●

⁽¹⁾ Lire aussi en page 32.



* Chaînes, maîtrise, enchaînement, entraîne

Ils éduquent à l'icône

L'éducation aux médias fait partie des compétences à développer par l'école. Donner à l'élève des clés pour analyser les contenus de l'écran et en produire lui-même. Comment remplit-elle cette mission ?

D'aucuns jugent la télévision dangereuse et ne l'approchent qu'avec une extrême précaution. D'autres l'abordent après un tri esthétique, moral ou qualitatif. Enfin, comme le philosophe Touraine, certains considèrent chacun capable de comprendre, de produire, en autonomie, pour peu qu'on lui fournisse les clés du décodage.

L'éducation à l'image télévisée peut user de ces trois approches. Elles ont toutes des qualités mais aussi des défauts. La première cautionne le plaisir de fréquenter l'interdit. La deuxième ne décode qu'une partie des contenus. La troisième laisse certains se débrouiller mieux que d'autres et crédibilise les médias, pas seulement les meilleurs.

En Communauté française, le Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM) a adopté cette dernière attitude pour former les enseignants. Pour son président, Tanguy Roosen, l'éducation aux médias et à l'icône⁽¹⁾, c'est d'abord découvrir des œuvres, les analyser, en développant le sens critique. C'est aussi produire. Pour lui, l'idéal est d'entrer dans ce domaine par toutes les portes et pas par une seule. Depuis de nombreuses années, dans la plupart des pays européens, la tendance est d'exercer cette compétence, de façon transversale, comme l'indiquent le décret Missions, les socles de compétences et plusieurs compétences terminales.

Une compétence transversale

Mais si tout le monde est responsable et se repose sur les autres, au bout du compte, n'est-ce pas personne ? « *Le CSEM se penche*

sur cette analyse, répond M. Roosen. *Beaucoup d'enseignants ignorent ce que les jeunes utilisent comme médias. D'autres n'ont pas le matériel, le temps, les outils pédagogiques, la formation initiale ou continuée. En faire une compétence disci-*

ductions médiatiques, toutes ciblées sur des disciplines.

Le président du CSEM rassure : « *Énormément d'enseignants sont compétents dans le domaine. Nous avons en ligne un catalogue d'opérateurs qui peuvent les aider. Et, depuis la création du Conseil de l'éducation aux Médias en 1995, la machine frémisse : un décret plus large en 2002, la création du CSEM et de trois centres audiovisuels. En 2011, la Déclaration de Bruxelles montre l'adhésion européenne à cette priorité. Dans les écoles, mais aussi dans la formation tout au long de la vie.* ».



TANGUY ROOSEN : « DÉCOUVRIR, ANALYSER ET FAIRE : L'IDÉAL EST D'ENFONCER LES TROIS PORTES ».

© PROF/MCF/Olivier Papegnies

plinaire est une hypothèse parmi d'autres d'un groupe de travail du CSEM qui détermine les compétences médiatiques à acquérir par les études et tout au long de la vie, et à les décliner en référentiels.

Longtemps partisan de la transversalité, le professeur François Heinderyckx (ULB), est clair : « *Jusqu'ici, on ne jette que des gouttes d'eau dans la mer.* ». Et, provocateur : « *Pourquoi ne pas faire de l'éducation aux médias la matière la plus importante, sur laquelle se grefferaient les cours disciplinaires ? Les médias sont au cœur de toute la société et les choses se dégradent.* ». Un signe ? Violette Grégoire, de l'Institut de la formation en cours de carrière annonce, pour le secondaire et les trois prochaines années, des formations d'éducation critique des médias et d'usage des TIC qui permettent des pro-

Trêve d'atermoiements. Les adultes ont la responsabilité de tracer la voie pour les plus jeunes. Et selon Serge Tisseron,

« *avant tout, de faire parler les enfants en leur laissant le droit de penser des choses très différentes. Qu'ils confrontent leurs points de vue. Qu'ils voient comme c'est enrichissant. En restant prudents. L'image apporte aussi une part de résonance intime que l'enfant doit pouvoir garder comme jardin secret.* » ●

⁽¹⁾ Pour prendre du recul : *EuroMéduc. L'éducation aux médias en Europe. Controverses, défis et perspectives.* Éd. resp. Patrick Verniers, Bruxelles, 2009, <http://bit.ly/1L87Wq>



Quelques points d'appui

Le Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM) a pour mission de promouvoir l'éducation aux médias et de favoriser l'échange d'informations et la coopération entre tous les acteurs et organismes concernés. Ses partenaires privilégiés sont trois centres de ressources.

Le CSEM met plusieurs ressources à la disposition des enseignants. *L'éducation aux médias en 12 questions* et *Comprendre la publicité. Éducation critique*, par exemple, sont disponibles en version papier et en ligne. Le site abrite aussi un répertoire des opérateurs en éducation au cinéma reconnus par la Communauté française.

Le Conseil affine les critères de labellisation des ressources pour mieux cadrer les projets ayant un réel intérêt pédagogique,

avec l'espoir de voir les labels effectifs courant 2011-2012. Il lance en juin un appel aux projets d'école en éducation aux médias, sur le thème « *la fiction : une production, une analyse* ». Il peut en soutenir cinq dans le fondamental, cinq dans le secondaire, à concurrence de 2000 € par projet. Les dossiers à rentrer pour début octobre seront sélectionnés en novembre.

Par ailleurs, le CSEM a organisé pour les enseignants une après-midi au Festival international du film d'amour de Mons :

film, débat avec l'équipe réalisatrice, rencontre avec opérateurs en éducation au cinéma du Hainaut et partenaires du CSEM. Une opération qui sera reconduite au Festival international du film francophone de Namur, en octobre. Il organise aussi une journée de formation pour les départements pédagogiques et les agrégations, sur les médias en réseaux, cette fois, à Libramont (haute école Robert Schuman), le 23 novembre.

www.csem.cfwb.be

Media animation

Cette ASBL organise des formations pour le réseau libre, mais également pour l'IFC. Un cycle d'un an permet de devenir media-coach. Le centre édite de nombreuses publications, outils utiles pour les formations. Le prochain dossier s'intitulera *Les Médias et la diversité* et répondra à la question : les jeunes consomment-ils les médias de façon différente selon leur culture ?

Le site abrite également des analyses plus courtes sur des sujets plus pointus. Media-animation comporte une bibliothèque, à consulter sur place.

Les animateurs interviennent très peu en classe, sauf s'il y a un projet pédagogique. L'équipe du centre a un secteur production. Il peut réaliser ou aider à réaliser des sites web pédagogiques, des festivals de cinéma, des concours, des CD musicaux... ●

www.media-animation.be

CAV - Liège

Ce centre audio-visuel organise des formations pour l'IFC et des animations pour le réseau officiel subventionné (CECP et CPEONS). Le CAV-Liège dispose d'une médiathèque de consultation et de prêt (plus de 100 000 documents) avec un catalogue spécifique en éducation au cinéma. Il édite une collection d'extraits cinématographiques sur support DVD (Archipels). Son site comporte aussi un dossier en ligne sur l'éducation aux médias. Il organise un concours vidéo pour le secondaire supérieur et, depuis deux ans, pour les départements pédagogiques des hautes écoles.

Le CAV comporte aussi un service de prêt d'équipement et une unité de production. Ainsi, dans le cadre du concours vidéo, il prête des unités de tournage et peut apporter une aide ponctuelle pour le scénario, la réalisation ou le montage. ●

www.cavliege.be

Le CAF

Le Centre d'Autoformation et de Formation continuée consacre une série de ressources au réseau organisé par la Communauté française. Jean-Luc Sorée y anime des formations sur la publicité, l'image outil ou objet d'apprentissage, la photo numérique, le docu-fiction. Il peut apporter une aide à des projets pédagogiques.

Autre personne ressource du réseau de la Communauté française, Chantal Culot (Service général de l'enseignement organisé par la Communauté française) organise des formations en éducation aux médias surtout pour le fondamental : photo et image numérique, retouche d'images, initiation et perfectionnement à la vidéo, ...

Enfin, le catalogue du Centre technique et pédagogique de la Communauté française (Frameries) comporte des ouvrages d'éducation à l'image : *Le monde fabuleux de l'image*, *La photographie*. ●

www.lecaf.be et www.ctpe.be

Maternelle : se construire par le jeu plutôt que par la télé

Yapaka, programme de prévention de la maltraitance, apprend aux enseignants de 3^e maternelle et aux agents CPMS le *Jeu des trois figures*, pour contrer l'impact de la télé chronophage sur leurs élèves.

Pour Serge Tisseron, « *entre la naissance et 5 ans (...), le futur adulte prend ses habitudes et fixe nombre de comportements et de préférences. C'est pourquoi plus l'enfant multiplie les expériences de jeu, et plus il s'outille à la fois physiquement, intellectuellement et socialement* »⁽¹⁾. Or les enfants passent de plus en plus de temps devant la télévision. Selon lui, cette activité prend du temps, les empêche de jouer et a un impact sur le corps : les images focalisent l'attention, mobilisent l'énergie et incitent à l'action. Par ailleurs, face à la télé, les enfants orientent leur identification vers une des figures que sont la victime, l'agresseur et le redresseur de torts. Pour contrer cet effet, ce psychiatre imagine un jeu pour des enfants d'une 3^e maternelle. Il leur demande d'évoquer des images qui les ont frappés. Le groupe en choisit une, à partir de laquelle s' imagine un scénario de cinq actions et quelques répliques, à l'aide de l'animateur. Ensuite, des volontaires jouent la scène et endossent l'habit des différents rôles successivement. Selon M. Tisseron, l'expression corporelle est le moyen de symbolisation qui a le plus grand pouvoir de rendre présentes les émotions et les sensations vécues.

Le jeu construit

Durant une année scolaire, M. Tisseron y a joué régulièrement : une petite heure, une fois par semaine, dans le cadre d'une recherche-action⁽²⁾. À la suite de sa publication, ce jeu s'implante progressivement en France. Depuis septembre 2010, Yapaka, programme de prévention de la maltraitance à l'initiative du Ministère de la Communauté française, le propose aux enseignants et aux agents CPMS, dans une formation de trois jours, toujours supervisée par M. Tisseron.

Début avril avait lieu la deuxième journée d'une session de formation. Les partici-

pants, qui avaient testé le jeu, y venaient avec leurs réactions. « *Le redresseur de torts est peu présent. Deux enfants ne bougent pas. Les sujets sont parfois trash. Un élève joue deux figures et pas la troisième...* » Pour Diane Huppert et Vincent

il répond aussi aux objectifs des socles de compétences sur l'expression verbale, la créativité, l'engagement corporel, l'apprentissage de la culture de l'écrit, le respect des règles,... C'est un travail collectif sans dimension thérapeutique ni



LA PROCHAINE FORMATION AU JEU DES TROIS FIGURES AURA LIEU LES 13 SEPTEMBRE, 25 OCTOBRE ET 13 DÉCEMBRE. INSCRIPTIONS : YAPAKA@YAPAKA.BE

Magos, les animateurs, « *peu importe si une figure est absente. Même s'ils restent inactifs, les enfants en tirent un bénéfice. L'invitation au jeu pourrait au contraire les confronter à un traumatisme personnel, encore impossible à aborder. Tous les sujets peuvent être abordés. En parler, c'est les détoxifier. Et le jeu, c'est faire semblant. Mais si un enfant aborde la sexualité, il faut lui expliquer que c'est un domaine réservé aux adultes et passer à une autre proposition. Jouer les trois rôles est important pour la plasticité psychique. Un blocage face à un rôle nécessite un rappel de la consigne et le choix d'un autre volontaire...* »

Selon M^{me} Huppert, si cet outil permet de parler d'images violentes très tôt et de travailler sur le vivre-ensemble et l'empathie,

commentaires envers des individus. Il a des impacts sur les enfants. Ils prennent du recul pour surmonter le choc de ces images. La violence scolaire tend à se réduire. En cas de conflit, les enfants font davantage appel à un tiers adulte. Et ils reprennent goût* aux jeux spontanés. ●

⁽¹⁾ Serge Tisseron, *Le jeu des trois figures en classes maternelles*, Ministère de la Communauté française, 2010, téléchargeable sur www.yapaka.be

⁽²⁾ Cette recherche-action s'est déroulée en 2007-2008. Rapport téléchargeable sur <http://bit.ly/jkiSwC>



* Goût

Éduquer au cinéma, un dé à six facettes

Les opérateurs qui aident à éduquer au cinéma ne sont pas rares. Parmi eux, l'ASBL Loupiote offre une animation autour d'un court-métrage et de son making-of.

Christophe Istace, réalisateur de *Mal de Mère* et Véronique Dahout, qui signe son making-of, rencontrent une trentaine d'élèves de la section fondamentale du Lycée de Namur. Comme l'éducation aux médias, cette animation touche six facettes interactives ⁽¹⁾.

Première facette, le « producteur » de l'image. À Namur, les enfants peuvent comparer leurs ressentis aux intentions des réalisateurs présents. Un élève s'interroge sur le titre : « *Il n'y a pas de bateau* ». Réponse de M. Istace : « *Le titre montre que Fred ne voit jamais sa maman et qu'il est malade comme sur un bateau qui tangue entre elle et son papa* ». Le making-of permet d'aborder deux autres facettes : les « langages » et les « technologies ». Les enfants comprennent que le cinéma est fait de paroles, d'images et de sons. D'ailleurs qui prend le son ? « *Un volumiste* », pour l'un. « *Mais non, un preneur de son* », pour un autre. Un troisième est plus attiré par le fait que l'ordre de tournage des scènes n'est pas celui du film.

Le film est fait aussi en fonction d'un « public ». Celui-ci vise les 9-10 ans. Les

élèves s'identifient aux personnages. Cela leur permet de réfléchir sur leur propre vie, réflexion facilitée par l'animation. Quant aux « représentations », elles englobent la manière dont le document désigne les choses dont il parle en les mettant en scène et l'effet obtenu sur le public. Ici, les enfants voient que la pluie ou la lumière du jour dans la fenêtre, par exemple, sont artificielles et obtenues à l'aide d'une série de techniques. Enfin, le débat aide à classer l'œuvre dans une « catégorie » en levant le voile sur la différence entre fiction et documentaire : « *La fiction, c'est pas vrai, m'sieur* ». ●

⁽¹⁾ *L'éducation aux médias en 12 questions*, CSEM.

Clip-clap cinéma

À partir de la mi-juin, les enseignants du 3^e degré du secondaire qui veulent découvrir le cinéma belge inscriront leurs élèves au Prix des lycéens du cinéma ⁽¹⁾. La Cellule Culture-Enseignement du Ministère de la Communauté Française l'organise tous les deux ans, en alternance avec sa version littéraire. Elle offre les DVD des 5 films sélectionnés à chaque classe et les frais de déplacement pour une séance cinéma.

Les enseignants gèrent à leur gré le visionnement, l'analyse, les travaux éventuels (critique, affiche, parodie, ...), qui peuvent être hébergés sur le site du concours. Ils disposent de dossiers pédagogiques réalisés par l'équipe des Grignoux ⁽²⁾.

Des professionnels du cinéma peuvent venir en classe. Une journée de formation sur l'exploitation pédagogique du film en classe est prévue en octobre.

Les votes se font sur base d'une grille d'analyse, résultat d'un travail de classe. Le dépouillement s'effectue en avril pour déterminer le lauréat. ●

⁽¹⁾ www.culture-enseignement.cfwb.be

⁽²⁾ Qui organise aussi « Écran large sur tableau noir », www.grignoux.be/ecran-large





Un JT A JT

L'éducation à l'image télévisée travaille l'esprit critique. Et on peut apprendre en produisant. Des enseignants passionnés s'y lancent avec leurs élèves. Au besoin, ils peuvent compter sur l'aide d'opérateurs extérieurs.



© PROF/MCF/Oliver Papagnis

Un vent agité souffle sur l'école communale d'Iltre, depuis que la classe de 6^e primaire de Sophie Albert prépare un journal télévisé. Parmi les pré-requis pour un tel projet, il y a un pas à franchir. « On se demande où on met les pieds, explique l'institutrice. Je n'ai pas été formée à l'éducation à l'image. Une collègue de 3^e année, intéressée, a renoncé au projet car elle le trouvait trop lourd à assumer. Moi, mes élèves sont beaucoup plus autonomes et je bénéficie de l'aide de la professeure de remédiation ».

Si l'enseignant hésite, il peut se tourner vers un partenaire. En l'occurrence, Action Ciné Médias Jeunes, anime le volet « esprit critique » et encadre la production. Dans un premier module, les élèves comparent les JT de RTL et de la RTBF : contenus, ordre des sujets,... Ils apprennent du vocabulaire : le plateau, in situ, chapeau, voix off, plan de coupe,... Le second est consacré aux reportages dans la commune. Le troisième, c'est le travail en studio pour réaliser l'émission de la classe : le « JT A JT ». Présentation, interview d'invités, météo, tournage, prise de son, enregistrement des voix off, éclairage, production de décors,... On commence même le montage.

Mais éduquer à l'image, c'est respecter le programme : « L'éducation aux médias fait

partie des socles de compétences, explique l'institutrice. Le projet de JT est la suite d'un parcours d'analyse de la presse, grâce à Ouvrir mon quotidien, et de la réalisation d'un petit journal. Tout cela développe les expressions écrite et orale, les contenus disciplinaires, le travail de groupe et l'autonomie ». En ce qui concerne l'évaluation, « je n'ai pas formellement systématisé tous les objectifs et le projet ne compte pas pour le bulletin. Mais les élèves sont en auto-évaluation et en esprit critique permanents et ils tireront des grands yeux entre leur travail et le produit finalisé par ACMJ. De plus, rechercher et produire sur des supports très variés, cela les prépare très bien à l'épreuve du CEB ».

Une Semaine sans télé

Un tel projet a plus ou moins d'envergure, et exige des moyens et du temps. Lorsque le Centre culturel du Brabant wallon et le Centre de loisirs et d'informations d'Iltre ont lancé un appel à réaliser une émission, la classe de M^{me} Albert et d'autres de la région ont sauté sur l'occasion. Avec en point de mire une diffusion dans le cadre des animations d'une Semaine sans télé en octobre, ainsi que sur les sites des partenaires. Pour éviter toute inflation, ACMJ vient avec le matériel nécessaire et les décors sont réalisés avec les moyens du

bord. « En temps, cela nous a demandé trois semaines, à raison globalement d'une journée par semaine », ajoute l'institutrice.

Pour Yves Collard (Média Animation), l'éducation aux médias sera meilleure encore si elle va au plus près de son public et des producteurs médiatiques. Une dimension présente ici : les élèves maîtrisent* la caméra et le logiciel de montage aussi bien ou mieux que l'enseignante (ce qui n'enlève rien à son rôle pédagogique). D'autre part, le recours à ACMJ permet de fonctionner en direct avec un professionnel des médias. « L'association a d'ailleurs attiré notre attention sur les droits d'auteur pour la bande son. Cela me permet d'aborder les droits d'auteur et à la vie privée sur les réseaux sociaux ».

Cerise sur le gâteau, les Ittrois ont même récolté un scoop pour leur JT. Au cours du reportage sur la rive d'un ancien bras du canal Charleroi-Bruxelles, ils ont vu apparaître des soldats du génie : la rupture d'une digue et la baisse du niveau de l'eau avaient mis en évidence une bombe de la 2^e guerre mondiale. Mais chuuut ! : « Silence ! Moteur ! On tourne ! ». ●



* Maîtrisent, apparaître



Ma classe fait sa télé

Les 4^e et 6^e primaires de l'école communale de Hamme-Mille ont réalisé une capsule télévisée sur un projet de spectacle montrant l'impact des déchets de plastique sur la faune, et destiné à récolter des fonds en vue d'installer un petit incinérateur dans un village tibétain. Pour le réaliser, elle a fait appel à Ma classe fait sa télé⁽¹⁾. « *Notre service est gratuit pour toutes les classes de la Communauté française* », explique Patrick Biarent, l'animateur.

La classe écrit un synopsis à partir d'un cahier des charges disponible en ligne. Un cinéaste aide l'enseignant à le rendre cohérent par rapport au média. Puis, on tourne une dizaine de scènes en un demi-jour. Un enfant fait le clapman. Un autre tient la perche du son. Un professionnel tient la caméra et explique ce qui se passe.

Le montage ? M. Biarent : « *Nous l'assurons. Nous projetons bientôt de l'ouvrir aux élèves* ». La diffusion ? « *Toutes les capsules passent sur la RTBF 3, à 18 h 30, puis sont hébergées sur notre site. Celle de Hamme-Mille est prévue début septembre. Exceptionnellement, nous la placerons en ligne en juin* ». ●

⁽¹⁾ www.schoolpages.be

Pub, télé, même combat

L'éducation à la télévision passe aussi par le décodage des publicités. Vaste chantier.

Michelle Lousberg et ses élèves de la 5^e arts d'expression de l'athénée royal de Verviers travaillent surtout le journalisme dans le cours d'éducation aux médias. Avant un parcours plus long sur la pub, l'alcool et les jeunes, l'an prochain, elle a invité Isabelle Colin, du Centre Audio-Visuel de Liège à animer un module sur le fonctionnement des représentations et sur leur utilisation dans l'image publicitaire.

Chaque élève choisit une carte postale publicitaire puis, ensemble, ils analysent ce qu'induisent slogan ou photo. « *Pour moi qui ne vous connais pas, votre choix révèle un trait de personnalité, commente M^{me} Colin, et cette carte va me servir à construire une représentation qui vous sera associée. Cela devient votre image de marque. Elle peut devenir un stéréotype et même influencer mon comportement à votre égard* ».

Puis sur des spots, mettant en scène un homme (le cowboy* qui fume), une femme (avec le savon qui permet aux rondes d'être rayonnantes), le groupe étudie les caractéristiques objectives (signifiant) et la réalité représentée, l'interprétation individuelle (signifié). « Les représentations utilisées dans les messages publicitaires s'adaptent à nos références, en y ajoutant

des éléments nouveaux. Le trouble provoqué peut faire que nos références et nos comportements se modifient – à plus ou moins long terme. Nos envies deviennent des besoins et nous achetons ». À travers un autre panel, le groupe détermine les émetteurs et leurs stratégies. « Les créateurs sont sans cesse à la recherche de nouvelles stratégies et de créativité ».

Enfin, les élèves, par groupes, imaginent un scénario de spot qui vante une marque de lunettes. « L'occasion ludique et créative d'utiliser les différents concepts vus en deux heures ». ●



* Cow-boy

Pour en savoir plus

En marge de sa version électronique, PROF vous propose de découvrir d'autres ressources d'éducation aux médias et à l'icône télévisée.

www.enseignement.be/prof



Jeux de rôles pas drôles

Vieux comme le monde, le phénomène de bouc émissaire se désamorce d'autant plus difficilement qu'il n'est pas nécessairement conscient...

Un objet perdu ? C'est lui. Un bavardage trop appuyé ? C'est de sa faute. Une mauvaise réponse du groupe de travail ? C'était son idée... Comment réagir face à ce qui peut rapidement devenir un phénomène de bouc émissaire ? Comment le détecter ? Comment faire la part des choses entre une dispute anecdotique, du harcèlement ou ce mécanisme par lequel un groupe semble se souder sur le dos d'un de ses membres ?

Pour Alexandre Castanheira, formateur à l'Université de Paix, ce qui distingue harcèlement et phénomène de bouc émissaire se situe au niveau de l'intentionnalité, de la conscience ou non de ce qui est en train

de se mettre en place dans le groupe. « Le phénomène de bouc émissaire n'est pas nécessairement conscient au niveau du groupe. Si un objet est perdu, et que dans la classe on dit immédiatement que c'est untel ou untel, il n'y a pas nécessairement une intention consciente du groupe de tout lui mettre sur le dos. Alors que pour le harcèlement, ceux qui harcèlent ont ce type d'intention ».

Ceci étant, la question de savoir si le phénomène de bouc émissaire fait ou non partie du harcèlement n'est pas tranchée. Les études de victimisation (lire « Pour en savoir plus »), qui tentent de quantifier et de décrire les violences à l'école, n'en font

pas une catégorie de violence particulière. Ses caractéristiques supposent toutefois des interventions spécifiques.

Partant de l'analyse développée par René Girard, pour qui « *bouc émissaire désigne simultanément l'innocence des victimes, la polarisation collective qui s'effectue contre elles et la finalité collective de cette polarisation* » ⁽¹⁾, M. Castanheira rappelle qu'il s'agit d'abord d'un phénomène de groupe. Il s'agit bien d'un rôle endossé par une personne au sein d'un groupe. Si la personne quitte le groupe, une autre peut très bien lui succéder dans ce rôle de bouc émissaire. Deuxième caractéristique : la personne ciblée est victime d'accusations a priori. Si un objet a disparu, le groupe n'envisage pas d'autre scénario que celui qui le conduit à désigner le bouc émissaire comme responsable de sa perte. Trois : « *la victime porte des signes d'a-normalité. Tout est possible. Ça peut être le premier comme le dernier de la classe, ou un enfant qui a un niveau de langue, une origine ou des habits différents. Ou même un élève qui ne lève pas le doigt pour prendre la parole.* » Enfin, « *quelque chose fait tension dans le groupe et n'est pas exprimé* ».

Face à cette tension, le bouc émissaire va renforcer la cohésion du groupe, à son corps défendant. On comprend immédiatement qu'une première action, presque préventive, consiste à travailler la dynamique du groupe. « *L'enseignant, qui est membre à part entière du groupe, ne va pas laisser aller la dynamique se mettre en place toute seule : il va créer un climat conforme aux valeurs défendues dans l'institution* », souligne M. Castanheira. Climat qui tient compte des besoins affectifs primaires des élèves : « *le besoin de sécurité, d'être reconus pour leurs compétences, d'avoir du plaisir à apprendre, de se sentir appréciés pour ce qu'ils sont, et d'avoir de la liberté* ».

Au-delà de la dynamique de groupe, « *rien n'empêche de travailler sur le phénomène de bouc émissaire lui-même. Notamment en donnant de l'information, adaptée à l'âge des élèves* ». La littérature, le cinéma... ont largement traité la question. « *C'est ce qu'on commence aussi à faire à propos du harcèlement. Il ne faut pas laisser ça dans l'ombre* ».

Et quand ça arrive ? « *Il faut d'abord prendre le temps de vérifier ce qui se passe. Est-ce calculé ou innocent ? Y a-t-il une intention de nuire ? Est-ce persistant ?*

Quel est le contexte ? Des adultes sont-ils impliqués ? Est-ce qu'il s'agit de deux enfants qui jouent à se bagarrer, ou est-ce autre chose ? Si c'est vérifié, il est important que ça ne reste pas inconnu aux yeux des adultes ! » Et que ce soit clairement identifié, parce que la réaction ne sera pas identique selon que le phénomène touche un petit groupe d'enfants, une classe entière ou toute la cour de récréation...

Comme le phénomène concerne le groupe, il s'agit alors de travailler la relation. De mettre de l'énergie sur une meilleure façon de vivre de façon acceptable pour chacun. Et dans ce travail, il est essentiel de mettre en lumière le mécanisme, les rôles, plutôt que les personnes. « *Se demander ce qui peut être opportun, pertinent, par rapport à celui qui tient le rôle de bouc émissaire, de persécuteur, de témoin... Et ne pas hésiter à faire appel aux ressources extérieures : les CPMS, les équipes mobiles, la médiation scolaire, Assistance écoles...* » ●

Didier CATTEAU

⁽¹⁾ Dans *Le bouc émissaire*, éd. LGF – Livre de Poche, coll. Biblio essais, 1986.

Comprendre pour agir

« Dans notre travail avec les enfants comme les enseignants, nous retombons souvent sur cette question du bouc émissaire, explique Alexandre Castanheira, qui a animé récemment une formation sur le sujet, avec Christelle Lacour. Dans notre expérience d'enseignants, nous y avons déjà été confrontés. Pour ma part, j'ai fait du mieux que j'ai pu, mais je manquais d'outils spécifiques. »

« C'est ce qui nous a décidés à rassembler ce qui nous semble utile et à organiser cette formation. Pour aider les participants à comprendre le phénomène, à intervenir, et à partager leurs pratiques. » L'Université de Paix envisage de la rendre disponible sur demande.

➔ Pour en savoir plus

• Morelle (M.), *L'élève bouc émissaire à l'école élémentaire*, mémoire réalisé dans le cadre de la formation à l'Institut universitaire de formation des maîtres du Nord-Pas de Calais, 2003. Après une observation de ce phénomène dans différentes classes, l'auteur propose quelques pistes de réflexion pour faire face à ces situations délicates et souvent lourdes de conséquences pour les enfants concernés. <http://bit.ly/iYAr5q>

• « Vide ton sac ! » Plusieurs services AMO (Aide en milieu ouvert) ainsi que le Service d'accrochage scolaire de Mons et le Service de médiation scolaire de l'arrondissement de Mons ont mis au point une animation visant à sensibiliser, informer et susciter une réflexion autour du sujet bouc émissaire en classe. L'objectif, à terme, est de rendre l'outil autonome, après forma-

tion des personnes intéressées. La formation s'accompagne d'une malette pédagogique. <http://bit.ly/kQXODq>

• Lecocq (C.), Hermesse (C.), Galand (B.), Lembo (B.), Philippot (P.), Born (M.), *Violences à l'école : enquête de victimation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Étude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, UCL/ULg, 2003. <http://bit.ly/j5Ki5Q>

• « Violences à l'école en Communauté française : Le regard du chercheur. Un portail pour découvrir ce que la recherche nous apprend sur les phénomènes de violence en milieu scolaire ». <http://bit.ly/kGu1Yl>

En bref

Dans **Figures de l'égalité***, sous-titré « Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950) », Bruno Garnier tente de « caractériser l'égalité en éducation, d'analyser les conditions historiques de sa convocation dans les discours politiques et d'étudier les évolutions qui l'ont affectée dans le temps, de son émergence au début de son déclin. » Éd. Academia-Bruylant, 2010, 436p. <http://bit.ly/lwPtn8>

Le Service général de l'enseignement organisé par la Communauté française, lance **Azimuts**, lettre électronique pédagogique d'information, dont le premier numéro vient d'être adressé aux chefs d'établissements. « À travers ses rubriques récurrentes, son focus particulier faisant l'objet d'un dossier et sa mise en valeur de tous les succès des élèves et des enseignants, Azimuts assurera la visibilité de notre réseau », explique l'éditorial. On peut s'inscrire à cette lettre périodique via azimuts@res-tode.cfwb.be.

La 12^e édition de **Chemins de traverse**, publication annuelle de la Cellule Culture-Enseignement, s'ouvre sur un descriptif des différentes activités de la Cellule. La liste des 164 projets menés en 2009-2010 (106 durables et 58 ponctuels) inaugure la présentation de treize d'entre eux. Focus, enfin, sur les partenariats avec Pierre de Lune, le Centre dramatique Jeunes publics de Bruxelles. Et ça donne envie... www.culture-enseignement.cfwb.be (onglet « chemins de traverse »).

Nouvelle orthographe - La liste simplifiée*, par Chantal Contant, contient une liste alphabétique de plus de 4 000 mots touchés par la nouvelle orthographe, suivie des rectifications et recommandations illustrées par des exemples. Pratique (la partie du mot changée est soulignée), ce petit bouquin est une version allégée du Grand vadémécum de l'orthographe recommandée, de la même spécialiste.

* Éd. De Champlain S.F., Montréal, 216 p.

Dans leur numéro de mai, les **Cahiers pédagogiques** consacrent un dossier à « Faire du français sans exclure », tandis que le dossier de mars-avril était consacré à « Violences : l'école en cause ? ». www.cahiers-pedagogiques.com

Enfant et raisonnement

Dans la 3^e édition d'*Enfant et raisonnement*⁽¹⁾, Robert S. Siegler détaille les résultats des dernières recherches sur « le développement cognitif de l'enfant ». Les progrès des neurosciences et des études sur les interactions entre environnement social et développement de la pensée des enfants justifient cette refonte.

Siegler aborde plusieurs questions : quelles capacités sont-elles innées ? Le développement s'effectue-t-il pas stades ? Comment les changements se produisent-ils ? Pourquoi ces différences entre individus ? Comment les changements dans le cerveau ou l'environnement social y contribuent-ils ? Ces interrogations forment la trame de tous les chapitres consacrés notamment aux développements perceptif, conceptuel, du langage, de la mémoire, à la résolution de problèmes ou aux compétences scolaires.

Faisant le point sur l'état de la recherche sur ces questions, l'ouvrage n'y apporte pas de réponses définitives, mais illustre très bien vers où se déplacent aujourd'hui les limites de notre connaissance du développement cognitif de l'enfant. À l'appui de ses argumentations, l'auteur se fait l'écho de multiples expériences menées auprès de jeunes enfants (jusqu'à 10 ans environ). Si cette brique n'aidera pas directement à faire classe, elle constitue une solide mise à jour qui intéressera les futurs enseignants mais aussi tous les professionnels en contact avec des jeunes. ● D. C.

⁽¹⁾ Traduit par Béatrice Bourdin et Clara Martinot, avec la collaboration scientifique de Jacques Grégoire, éd. De Boeck, coll. Ouvertures Psychologiques, 444 p.



Entre-prendre la violence à l'école

Maître* en arts martiaux, Jacques Debatty co-anime des interventions et formations en communication de crise et prévention des violences scolaires⁽¹⁾ avec Danièle Crutzen, romaniste et chargée de recherche en pédagogie durant une quinzaine d'années⁽²⁾. Ensemble, ils publient *Entre-prendre la violence à l'école*⁽³⁾, afin de « permettre aux équipes éducatives de s'appuyer sur des outils de communication qui font la part des choses entre les conflits rituels et les comportements de survie ».

Selon les auteurs, l'école sous-estime la « vraie » violence symbolique souvent verbale s'exerçant de façon sournoise et insidieuse et « a tendance à sur-estimer globalement la dangerosité de tout ce qui ressemble à un rapport de force non verbal ». Si bien qu'en temps de crise, « la plupart des enseignants sont réactifs, et très vite placés en situation de survie. Ils manquent d'outils pour interpréter les règles du rituel dans lequel évoluent leurs élèves ».

Partant d'un cadre conceptuel distinguant les cerveaux de l'apprentissage, des émotions et de la survie, et faisant de nombreuses analogies avec le monde animal, les auteurs suggèrent une posture qui garantit à l'enseignant de conserver son leadership notamment en gérant les conflits sur le terrain du rituel. L'ouvrage se termine par « cinquante situations sous la loupe », dans lesquelles bien des lecteurs se retrouveront... ● D. C.



⁽¹⁾ Notamment organisées par le Service public fédéral Emploi. Infos : www.beswic.be/fr ou melanie.straetmans@emploi.belgique.be

⁽²⁾ L'une de ses recherches concerne la « prévention de la violence symbolique chez les jeunes et les enseignants ». <http://bit.ly/eArDjX>

⁽³⁾ Éd. Edipro, coll. Métiers, 2010, 332 p.



* Maître

« Le monde ne s'arrête pas à la sortie du village »

Marraine et ambassadrice bénévole de Plan Belgique, la comédienne Marie Gillain s'est engagée au nom de valeurs engrangées dès l'école primaire.

Retour aux sources scolaires pour Marie Gillain que l'on verra dès novembre dans *Toutes nos envies*, le nouveau film de Philippe Lioret. Ambassadrice bénévole de l'organisation non gouvernementale Plan Belgique ⁽¹⁾, la comédienne belge est venue animer un jeu sensibilisant les enfants à la qualité de l'enseignement dans les pays du Sud.

PROF : Vos premiers souvenirs d'école ?

Marie Gillain : Sans aucun doute une figure marquante, en primaire : ma professeure de morale laïque, Viviane Messen. J'étais la seule de la classe à suivre ce cours – un choix de mes parents – à l'école communale d'Aubin-Neufchâteau. J'ai suivi cette enseignante, après la fermeture de l'école, faute de place, dans celle de Warsage. M^{me} Messen m'a fait vite comprendre que le monde ne s'arrête pas à la sortie du village. Elle m'a ouvert les yeux sur une foule de domaines : l'écologie, le racisme,... Je l'ai encore vérifié, l'an dernier, lors d'une visite dans l'école avec Plan Belgique, quand elle m'a remis mes cahiers que j'avais oubliés.

Cette période a-t-elle aussi vu grandir votre fibre artistique ?

Oui, mais cela se passait lors des ateliers créatifs (peinture, expression, bricolage) que ma maman, artiste peintre, conteuse et illustratrice, organisait chaque mercredi après-midi pour les enfants du village. Je m'y déguisais en fée avant de rêver de devenir majorette, puis décoratrice d'intérieur.

Ce goût* pour les arts d'expression vous a suivie dans le secondaire ?

Dans l'enseignement général à l'athé-

née de Liège I, puis au collège Saint-Louis, à Liège, j'ai vite fait le tri : les cours de français, d'arts d'expression, d'anglais m'intéressaient. Par contre, je me mettais des œillères pour les sciences et les math. Je me souviens d'un prof de théâtre, M. Mertens, assez farfelu, dont les cours étaient de vraies respirations. Mais aussi de ma participation, à 14 ans, à un concours de play-back (une institution, au collège). J'avais vu un peu grand en imaginant un clip où je sortais d'une poubelle, entourée de fumée, en chantant « *Je suis une enfant de la pollution* » (un reste du cours de morale de mon enfance ?). Les fumigènes étant de mauvaise qualité, il a fallu évacuer la salle de 1 000 élèves. J'ai perdu le concours et... mes moyens.

Avant d'endosser, à 16 ans, le rôle de la fille de Gérard Depardieu dans *Mon père, ce héros*, de Bertrand Tavernier ?

Je me rêvais actrice, à ce moment, et je participais à Liège à un atelier d'expression théâtrale pour adolescents, le Vivier. Pour le tournage, j'ai dû manquer l'école et récupérer certaines matières. Une période difficile à l'école : à mon retour, j'avais l'impression d'être, aux yeux des autres, un animal de foire à l'âge où les adolescents ont envie de se fondre dans la masse pour appartenir au groupe. Durant des semaines, j'ai passé l'heure de midi dans les toilettes pour manger mes tartines sans subir le poids du regard des autres. Par contre, j'ai bien moins senti ce



MARIE GILLAIN EST VENUE SENSIBILISER DES ENFANTS BRUXELLOIS À LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES PAYS DU SUD.

« décalage » chez mes enseignants, qui ne m'ont évidemment pas accordé un traitement de faveur.

Qu'est-ce qui vous a amenée à vous engager pour Plan Belgique ?

Ces valeurs de vie récoltées dès l'enfance. Je suis allée au Vietnam avec l'ONG, pour être capable de parler du droit des enfants à un enseignement de qualité et pour me mettre dans la peau d'un donateur qui souhaite savoir si son aide est nécessaire et utile. J'y ai vu des classes de 40 à 65 élèves, des enseignants trop peu formés ou démissionnant faute de trouver un logement à une distance raisonnable de l'école... ●

Propos recueillis par Catherine MOREAU

⁽¹⁾ Plan Belgique a lancé une pétition demandant à la Coopération belge au développement d'augmenter la part de son budget pour l'éducation qui va à l'enseignement maternel et à la qualité de l'enseignement primaire dans le sud. www.plan-belgique.be



* Goût

Près de 50% d'étudiants en plus en 20 ans

L'Observatoire de l'enseignement supérieur (OES) diffuse en juin ses premiers indicateurs. En 2009, les étudiants sont 53 794 de plus qu'en 1989, soit une hausse de 48,6% en 20 ans.

Créé en juillet 2008, l'Observatoire de l'enseignement supérieur a notamment pour mission de « fournir de façon régulière et à la demande du Parlement et du Gouvernement, des indicateurs relatifs à toute mesure prise en faveur de l'enseignement supérieur » ⁽¹⁾ Ce mois de juin, deux premiers indicateurs sont diffusés, qui concernent les effectifs dans le supérieur et le rapport entre étudiants belges et étrangers.

Entre 1989 et la rentrée 2009, la hausse des effectifs est continue dans le supérieur hors universités (de 56 036 à 87 623 étudiants, soit + 56,4%). Dans les universités, l'effectif est passé de 54 765 à 76 973 étudiants (+ 41%). En 2009, trois quarts des étudiants suivent une formation de niveau bachelier (bacs professionnalisants et académiques).

Depuis l'instauration progressive du processus de Bologne, en 2004-2005, les effectifs ont crû de 10,8% en moyenne : +5,7% en hautes écoles type court, -2% en type long (certaines formations de ce type sont passées à l'université), +38,7% dans les instituts supérieurs d'architecture (ISA), +17,7% dans les universités.

Cet indicateur souligne aussi le rapport entre femmes et hommes, en moyenne de 128 pour 100, mais avec de fortes différences selon les types d'enseignement. Il observe également la part d'étudiants étrangers, qui depuis 2004 reste stable à 19,4%, mais révèle des mouvements contrastés selon les types. La baisse relative du nombre d'étudiants étrangers en hautes écoles (-4% en type long, -2%

en type court) peut s'expliquer par la mise en place du décret régulant les entrées dans certains cursus. Par contre, le nombre d'étudiants étrangers a crû de 9 et 15 points de pourcentage dans les ESA et ISA.

Un étudiant sur cinq vient de l'étranger

Environ trois quarts de ces quelque 32 000 étudiants n'ayant pas la nationalité belge sont des ressortissants d'un pays de l'Union européenne. Cette proportion diffère selon le sexe : si un étudiant étranger sur trois vient d'un pays hors Union, ce n'est le cas que d'une étudiante étrangère sur cinq.

Cet indicateur s'intéresse aussi aux pays d'origine de ces étudiants. C'est la France pour 50,7% d'entre eux en moyenne (38,5% à l'université mais plus de 75% dans les ESA et ISA). Le Luxembourg (5%) et le Cameroun (5%) complètent ce trio de tête, loin derrière. Selon le type d'ensei-

nement, les étudiants étrangers viennent de pays différents : dans les hautes écoles de type long et les universités, le Maroc suit la France ; dans les ISA-ESA et à l'université, l'Italie complète le trio de tête.

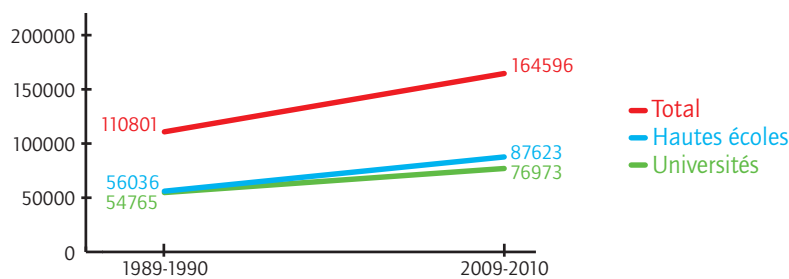
Sans surprise, c'est dans le paramédical que les étudiants étrangers sont les plus représentés : 46,9% des étudiants dans le type long, 33,4% dans le type court. Ils sont 29% à l'université dans les sciences de la santé. Les catégories techniques des hautes écoles et le domaine des sciences à l'université attirent davantage d'étudiants étrangers hors Union européenne.

D'autres indicateurs suivront, relatifs au contexte (taux brut de scolarisation dans le supérieur par exemple), au public, aux parcours des étudiants, aux résultats (lien entre réussite en 1^{re} année et provenance du secondaire, par exemple), ou encore aux personnels. ●

D. C.

⁽¹⁾ www.oes.cfwb.be

Nombre d'étudiants du supérieur, en 1989 et en 2009



Le chiffre

38 472 des 42 709 élèves dont les parents ont introduit une demande d'inscription en secondaire avant le 1^{er} avril ont directement été inscrits dans l'école de leur première préférence. Ensuite, la Commission Interécoles des Inscriptions (CIRI) a averti les parents de 3 388 qu'ils sont classés en ordre utile dans une école faisant partie de leurs préférences exprimées. Au 4 mai, 849 enfants n'avaient pas de place parmi leurs préférences. www.inscription.cfwb.be

La stat

54,4 % des 4 768 jeunes Bruxellois sortis du système éducatif en juin 2004 avec au maximum un diplôme du secondaire supérieur ont accédé à l'emploi dès la première année. À l'opposé, 18,4% d'entre eux étaient toujours sans boulot deux ans et demi après. Ce sont deux des nombreuses conclusions d'une recherche destinée à mieux cerner les transitions enseignement-emploi, téléchargeable sur <http://bit.ly/k9hzzq>.

Devenir membre du jury immersion ou d'une commission linguistique

Jury immersion et commissions linguistiques ont pour objet de vérifier les connaissances linguistiques des enseignants ou futurs enseignants et de leur délivrer un certificat leur permettant d'accéder à un titre requis ou suffisant, et/ou de régulariser leur situation administrative. Ces instances cherchent des enseignants prêts à s'y investir entre deux et cinq jours par an, et cela idéalement pour plusieurs années ⁽¹⁾.

Les commissions de langue française vérifient la connaissance approfondie du français des professeurs titulaires d'un titre délivré dans une autre langue ; la connaissance suffisante des professeurs de langues titulaires d'un titre délivré dans une autre langue ; la connaissance fonctionnelle des professeurs titulaires d'un titre délivré dans une autre langue et donnant cours dans une langue d'immersion ; la connaissance approfondie du personnel administratif dont le titre a été délivré dans une autre langue ⁽²⁾.

Tout enseignant en activité ou retraité depuis moins de cinq ans, et titulaire d'un diplôme universitaire, peut interroger les candidats.

Les commissions de langues néerlandaise et anglaise ont pour but de vérifier la connaissance approfondie du néerlandais ou de l'anglais des maîtres de seconde langue dans l'enseignement primaire. Peuvent en faire partie tout enseignant en activité ou retraité depuis moins de cinq ans, titulaire d'un diplôme : d'instituteur complété par le certificat de connaissance approfondie du néerlandais ou de l'anglais ; de régent /AESI/ bachelier-AESI en langues germaniques ; de licencié /AESS/ master en langues et littérature modernes, philologie germanique ou langues et littératures germaniques ⁽²⁾.

Le jury immersion vise à vérifier la connaissance approfondie du néerlandais, de l'anglais et de l'allemand des professeurs qui souhaitent donner des cours en langue d'immersion et dont le titre servant de base à leur recrutement n'a pas été délivré dans cette langue ^{(2) (3)}.

Peut en devenir membre : tout enseignant habilité à donner des cours dans une langue d'immersion, c'est-à-dire dont le titre requis ou suffisant A servant à son recrutement a été délivré dans la langue d'immersion, ou qui est titulaire d'un titre

requis ou suffisant A complété par le certificat de connaissance approfondie d'une langue d'immersion ; ou encore qui est titulaire d'un titre requis ou suffisant A complété par un certificat d'enseignement secondaire supérieur délivré dans la langue de l'immersion. ●

D. C.

⁽¹⁾ Infos et candidatures : Monsieur Paul Bouché, Direction de la Gestion de l'Enseignement supérieur, 1, rue Adolphe Lavallée (bureau 626), 1080 Bruxelles (02 690 88 48, paul.bouche@cfwb.be).

⁽²⁾ Un candidat fournit la preuve de sa connaissance approfondie d'une langue s'il a obtenu, dans cette langue, le diplôme qui est à la base de son recrutement ou le certificat d'enseignement secondaire supérieur ou un baccalauréat ou un master, ou s'il produit un certificat constatant qu'il a réussi un examen sur la connaissance approfondie de cette langue, devant une commission d'examen constituée par arrêté royal.

⁽³⁾ Les porteurs du diplôme de licencié en philologie germanique, langues et littératures germaniques ou langues et littératures modernes, complétés le cas échéant par un diplôme d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur, de même que les licenciés interprètes ou traducteurs sont réputés avoir fait la preuve de leur connaissance approfondie en vue de l'enseignement de cours en immersion pour ce qui concerne la(les) langue(s) mentionnée(s) sur leur diplôme.

À prendre ou à laisser

➔ Des classes du Patrimoine et de la Citoyenneté permettent aux 10-18 ans bruxellois de se sensibiliser gratuitement au **patrimoine immobilier** : monuments, sculptures et parcs ; métiers du patrimoine, histoire et architecture. <http://bit.ly/epafT6>

➔ La nouvelle maison d'éditions Avant-propos organise un **concours littéraire** ouvert à tout jeune de 16-25 ans résidant en Belgique et n'ayant jamais été publié. Il/elle sera l'auteur d'un roman inédit, n'appartenant pas à la littérature de jeunesse, à envoyer avant le 31 aout*. Règlement sur www.avantpropos.eu

➔ La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège propose un **master complémentaire** en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur. Il est ouvert aux titulaires d'un master universitaire de

2^e cycle en fonction dans l'enseignement secondaire, supérieur ou dans un centre de formation. S'inscrire avant le 31 aout*. www.formasup.ulg.ac.be

➔ Le kit didactique relatif à la déclaration d'impôts et l'application **Tax-on-web Training** ont été mis à jour. Enseignants et formateurs peuvent s'y exercer à l'adresse <http://bit.ly/mlUZXn> et trouver plus d'infos (onglet « Je veux plus d'information », cliquer sur « Je suis enseignant »).

➔ Le mouvement socio-pédagogique Changements pour l'égalité innove, pour ses Rencontres d'été qui deviennent cette année les **40^e Rugissantes pédagogiques d'été** : du 17 au 20 aout* à la Marlagne (Wépion), dix ateliers à destination des acteurs de l'éducation. www.changement-egalite.be (onglet Formations).

➔ La **Ligue de l'Enseignement** organise quatre stages résidentiels, du 4 au 8 juillet, à Hansur-Lesse : méditation et peinture, art du conte, carte de vie, et chant. Contact : 02 /511 25 87 ou formation@ligue-enseignement.be

➔ Le Pass propose un programme spécifique pour une **sortie de fin d'année** avec les élèves de 8 à 15 ans : animation en extérieur, jeu de l'oie géant pour découvrir le Jardin des Aventures du Pass. Contact : 070/ 22 22 52 ou pass@pass.be.

➔ Le service **Yapaka**, souhaite améliorer son programme destiné aux enfants, et optimiser l'utilisation du petit livret *Une vie de chien*, qui en est le principal outil. Il propose donc un sondage d'une dizaine de minutes. Anonymat garanti. www.yapaka.be/sondage

➔ La Ville de Bruges a ouvert une exposition consacrée notamment à **Picasso**, qui se tiendra durant cinq ans, et présente des gravures, lithographies et illustrations originales rares, mais aussi des céramiques et des dessins de l'artiste. www.expo-brugge.be



* Août

Hautes écoles : valoriser les acquis de l'expérience

Des adultes peuvent reprendre des études supérieures en faisant valoir leur expérience. Les hautes écoles ont adopté une procédure commune.

Pour aider les adultes à reprendre des études supérieures, comme le souhaite vivement la Commission européenne, le Conseil général des hautes écoles a conçu une procédure de valorisation des acquis de l'expérience (VAE) commune à toutes les hautes écoles situées en Communauté française ⁽¹⁾. Elle est instaurée dès ce mois de juin.

Destinée aux demandeurs d'emploi ou travailleurs désireux de conforter leur position ou d'obtenir une promotion, et plus largement à tout adulte, la VAE repose sur un dossier personnel où seront consignées toutes les preuves d'expérience en lien avec le programme d'études envisagé.

Les candidats à la reprise d'études peuvent déposer leur dossier jusqu'au 15 juin ou jusqu'au 1^{er} septembre auprès de la haute école où ils désirent s'inscrire. L'examen de ces dossiers se fera désor-

mais selon une procédure analogue partout. La reconnaissance d'acquis ne sera valable que pour l'école qui la délivre, mais des hautes écoles pourront s'associer pour convenir de la reconnaissance réciproque de leurs décisions.

Il existe trois types de VAE :

- la VAE-Admission permet d'accéder à des études de 2^e cycle sans en avoir les titres requis, et peut être complétée par la VAE-Dispenses ;
- la VAE-Dispenses : on demande à être dispensé de tel ou tel cours en justifiant par son expérience la maîtrise* des compétences qui y sont liées ;
- la VAE-Programme spécifique : si l'ampleur de l'expérience confère un ensemble de compétences proche de celui d'un diplômé, la haute école, sur avis du jury, établit un programme d'au moins 60 crédits susceptible d'enrichir cette expérience de façon à conduire à l'obtention du diplôme visé.

Pour chacune de ces VAE, un dossier particulier est demandé.

Une cellule VAE interréseaux, qui coordonne ce processus, a organisé des formations à l'attention de conseillers VAE désignés au sein des hautes écoles (pour 1 à 2/10^e de charge selon le cas). Leur rôle sera notamment d'accompagner les candidats à la VAE dans l'élaboration de leur dossier. ●

D. C.

⁽¹⁾ www.vae.cghe.cfwb.be. Pour son équivalent pour les universités : www.ciuf.be/cms/la-pla-teforme-interuniversitaire-pour-la-vae.html Une émission réalisée fin mai par Canal C au sujet de la VAE sera hébergée sur les sites www.uclouvain.be/vae et www.fundp.ac.be/det/pfc/vae.



* Maîtrise

À prendre ou à laisser

➔ **Chagall, le maître*** du rêve, constitue l'exposition inaugurale du Malmundarium, ancien monastère reconverti en lieu moderne d'art et de culture, à Malmedy. Le parcours se tient jusqu'au 25 septembre et propose une cinquantaine d'œuvres (lithographies originales, photographies et lettres de l'artiste). Un petit dossier pédagogique est téléchargeable. www.malmundarium.be

➔ La compagnie Ya'Co propose des **spéc-tacles** pédagogiques et participatifs pour enfants de 6 à 12 ans sur différents thèmes comme le respect, la malbouffe, les économies d'énergie et l'eau. www.yaco.be.

➔ Le projet **Dolceta**, initié et financé par la Commission européenne, vise à informer les citoyens de la politique européenne des consommateurs. C'est dans ce cadre qu'une équipe de l'UCL élabore et met en ligne des outils pédagogiques conçus avec l'appui d'acteurs

de l'enseignement. Ces ressources interactives concernent les droits des consommateurs, les services financiers, l'éducation financière, la sécurité des produits ou des aliments, l'éducation à la consommation, ... www.dolceta.eu/belgique

➔ GoodPlanet.org (association créée par le photographe Yann Arthus-Bertrand), l'ASBL Green (organisatrice de plusieurs campagnes de sensibilisation telles que Effets de jeunes contre effet de serre) et la Fondation Roi Baudouin s'unissent pour créer et gérer un nouveau fonds, GoodPlanet.be. Outre la distribution d'affiches dans les écoles, GoodPlanet.be lance un **appel à projets** aux écoles, pour les stimuler à prendre des engagements locaux et concrets en matière de développement durable. www.goodplanet.be (02 / 893 08 08)

➔ La **cellule Atout Sciences** des Facultés universitaires de Namur propose jusque fin juin deux expositions destinées au primaire comme au secondaire : « explorer l'invisible » et « les transports du futur, quels véhicules dans l'après-pétrole ? ». Contact : marie.botman@fundp.ac.be (081 / 72 55 64). www.fundp.ac.be/sciences/esa/uas/site/expo2011

www.fundp.ac.be/sciences/esa/uas/site/expo2011

➔ L'Espace gallo-romain, à Ath, propose jusqu'au 30 juin l'exposition **Agricolae**, qui plonge ses visiteurs dans nos campagnes durant l'Antiquité, à une époque qui voit défiler chez nous nombre de centurions en armes. Des objets archéologiques mis au jour dans deux villae de Wallonie sont la base d'un reportage photo d'Alain Breyer contenant également les témoignages d'une famille de fermiers d'aujourd'hui. Plus qu'une exposition, Agricolae est un dialogue entre deux villae gallo-romaines et une ferme d'aujourd'hui. Contact : 068 / 26 92 35 ou info@ath.be. www.ath.be/egr

➔ Le CNCD-11.11.11 propose aux enseignants du fondamental **Le monde en classe**, un outil de sensibilisation aux relations Nord-Sud et à la solidarité internationale. Ce dossier mensuel comprend des activités pédagogiques adaptées aux trois cycles du primaire rédigées par des instituteurs pour des instituteurs. www.cncd.be



* Août, maître

Choisir ses études en trois clics

Depuis début juin, le portail www.enseignement.be héberge go4sup.be ⁽¹⁾, une application permettant de lister et localiser les hautes écoles, universités et écoles supérieures des arts organisant tel ou tel type de formation, et cela par province (pour la Wallonie) et en région de Bruxelles-Capitale.

Ce nouvel outil est spécifiquement destiné aux jeunes qui quittent le secondaire et souhaitent entamer des études supérieures. En accédant au site www.go4sup.be, on sélectionne une des six zones géographiques (province ou Bruxelles-Capitale).

S'affichent d'entrée de jeu trente domaines, classés de façon alphabétique, qui recouvrent les formations initiales organisées par les universités, les hautes écoles et les écoles supérieures des arts. Parmi ces domaines, on trouve adminis-

trations et bibliothèque, environnement, mathématiques et statistiques, langues modernes, musique, psychologie, sciences physiques,...

En choisissant un domaine, l'utilisateur voit alors s'afficher la liste des institutions organisant des formations qui y sont liées, ainsi que leur localisation via le logiciel googlemap. Pour construire l'application, ses concepteurs ont établi les liens entre les programmes d'études de premier cycle et chacun des trente domaines qu'ils ont en outre déclinés en mots-clés.

S'il le souhaite, l'utilisateur peut aussi entrer un mot-clé correspondant à la « branche/matière » qu'il recherche. En entrant par exemple « développement durable », le moteur de recherche affichera trois des trente domaines (dans ces cas : agronomie, architecture et environ-



nement) proposant des études en rapport avec ce mot-clé.

L'application évoluera dans les semaines et mois qui viennent, notamment en fonction d'avis d'utilisateurs qui pourraient proposer de nouveaux mots-clés. ●

D. C.

⁽¹⁾ www.go4sup.be Toute question ou suggestion via la FAQ de www.enseignement.be (en bas de la page d'accueil).

À prendre ou à laisser

➔ Le Centre international pour la ville, l'architecture et le paysage (CIVA), à Ixelles, accueille l'exposition « **Bruxelles, prouesse d'ingénieurs** », jusqu'au 2 octobre. Consacrée à la valorisation du patrimoine d'ingénierie en Région bruxelloise, cette exposition montre l'importance d'attirer les jeunes vers les carrières scientifiques et techniques en général. Un guide proposant sept promenades accompagne l'exposition. www.civa.be

➔ La fédération des centres d'information et de documentation pour jeunes (CIDJ) organise des séances d'information sur le guide **Douz-Quinz.be**, à Charleroi le 10 juin, à Rochefort le 14, à La Louvière le 16 et à Liège le 21, chaque fois à 10 et à 14 h. Infos : www.douzquinz.be (Espace Pro).

➔ En septembre, le Service public fédéral Santé publique, Sécurité de la Chaîne* alimentaire et Environnement offrira la possibilité

aux écoles maternelles d'obtenir gratuitement 30 exemplaires de la brochure **Bombylius protège notre planète**, qui aborde de façon ludique la biodiversité. www.jedonnevieama-planete.be

➔ L'ASBL Les Gîtes d'étape propose sa brochure « **Classes Décou-Vertes 2011-2012** », qui compile ses offres de la maternelle au supérieur. L'ASBL peut aussi proposer des séjours sur mesure. Contact : 02 / 209 03 02. www.gitesdetape.be

➔ Un **colloque international** « Violences à l'école : normes et professionnalités en questions » se tiendra les 14 et 15 décembre à l'Université d'Artois, à Arras (France). www.colloque-violences-arras.eu

➔ Du 4 octobre au 15 janvier 2012 se tiendra **Europalia Brasil**. Un ensemble d'activités et d'événements sont prévus à l'attention des jeunes et des enseignants. Le détail cet été sur www.europalia.eu.

➔ L'Espace Saint-Mengold, à Huy, propose jusqu'au 15 août* une exposition consacrée

à **Miro** : 80 lithographies originales réalisées entre 1950 et 1978.

➔ Le Musée de l'Eau et de la Fontaine, à Genval, propose jusqu'au 31 décembre **Fantastiques monstres marins**, une exposition issue du Musée du Fjord à la baie (Québec). www.pixelsbw.com/musee-eau-fontaine/cdracc.htm

➔ Le Préhistosite de Ramioul présente l'exposition « **Mythique Préhistoire** », jusqu'au 30 septembre, qui a notamment pour objectif de casser les mythes en vigueur à propos de cette période. Animations et outils sont à disposition des enseignants. www.ramioul.org

➔ Le **Service d'accompagnement** pédagogique de l'enseignement provincial supérieur du Hainaut aide les étudiants en situation de handicap dans leurs projets d'études. Contact : nathalie.vanzeveren@hainaut.be



* Chaîne, août

L'ÉCOLE, AILLEURS



© Anthony Asael/Art in All of Us

Sheikhupura, Pakistan

Durant leur périple autour du monde, à la rencontre d'enfants de plus de cent-trente pays, Anthony Asael et Stéphanie Rabemiafara sont passés par le Pakistan, d'où ils ont ramené des dizaines de photos, dont celle-ci, prise dans une école proche de Lahore, capitale du Penjab. Après les explications sur le déroulement de l'atelier proposé par les deux photographes-animateurs d'Art in All of Us, les jeunes filles de

l'école s'étaient mises en rang pour sortir dans la cour où elles allaient suivre leur premier cours de photographie. L'objectif était, là comme dans les autres écoles visitées par l'ASBL, de susciter des échanges avec des enfants d'autres régions du monde, qui peuvent prendre la forme de partage de dessins, de photos ou de vidéos.

www.artinallofus.org