

PROF

Mars 2012

Numéro 13

DOSSIER 2

L'école et les mineurs étrangers non accompagnés

DOSSIER 1

Refonder
la formation initiale
des enseignants ?

Pour un « Décolège ! »
tout en douceur

Éducation sexuelle :
donner du sens

Avec quelques semaines de retard...

À l'heure d'écrire ces lignes, les premiers soleils de mars réchauffent à grand peine les cœurs meurtris par l'accident de Sierre. En ces matins de printemps, le pays rend un dernier hommage aux victimes d'un drame face auquel nos tracas quotidiens paraissent autant de petites victoires sur le destin. Nos pensées vont aux victimes et à leurs familles bien sûr, mais aussi à leurs collègues et camarades d'écoles, à Heverlee et à Lommel.

Écrites à l'aube de la belle saison, ces lignes auront mis quelques semaines à vous parvenir. C'est qu'en ces temps de contraction des dépenses publiques, la parution du magazine était suspendue à de délicats arbitrages qui ont retardé la sortie de ce premier numéro de 2012, prévue initialement en mars. Comme l'était du reste la distribution à l'ensemble des personnels de l'enseignement d'une carte professionnelle leur octroyant réductions et avantages. Nous y travaillons, mais là encore à un rythme ralenti par le contexte budgétaire. Des retards qui ne sont rien face au drame de Sierre, mais pour lesquels nous vous présentons nos excuses, en préambule à ce numéro de votre magazine.

Nos lecteurs y trouveront un large écho au rapport d'évaluation de la formation initiale des enseignants, et aux premières réactions qu'il a suscitées. Le second dossier s'intéresse aux efforts déployés pour accompagner au mieux le parcours scolaire des mineurs étrangers non accompagnés, dont les situations particulièrement diverses appellent des dispositifs individualisés.

Focus aussi sur la création en inter-réseaux d'une 7^e professionnelle préparant aux métiers de la sécurité, sur le rapport du Service général de l'Inspection, ou sur le championnat européen des métiers manuels et techniques et les « Villages des métiers » organisés en marge des sélections des candidats belges à cet Euroskills 2012 qui se tiendra à Spa-Francorchamps en octobre.

Nous évoquons aussi dans ces pages les premiers pas visibles du projet Décolage !, qui vise à limiter les maintiens en maternelle et les redoublements en début de scolarité. Parmi d'autres sujets, Éric Domb, patron de Pairs Daiza, nous livre ses souvenirs d'école et Antoine de Brabant les secrets de sa « grammaire en chantant ».

Prochains numéros début juin déjà, avec notamment un dossier sur le Plan individuel d'apprentissage, puis le premier lundi de septembre et début décembre.

Bonne lecture. ●

Didier CATTEAU
Rédacteur en chef



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

Adresse

Magazine PROF – Local 2G2
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22
1000 - BRUXELLES
www.enseignement.be/prof
prof@cfwb.be
Tél : 02 / 690 81 33
Fax : 02 / 600 09 64

Rédaction

Rédacteur en chef : Didier Catteau
Journalistes : Patrick Delmée, Catherine Moreau
Mise en pages : Olivier Vandevelle

Comité d'accompagnement

Haïsa 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

Comme on le lira dans notre dossier consacré à l'accompagnement scolaire des mineurs étrangers non accompagnés, les situations qu'ils vivent sont très diverses. La journaliste Catherine Vuylsteke et le collectif de photographes Nadaar en témoignent aussi dans Mon hier est ailleurs. Portrait de huit jeunes naufragés de la vie, dont est extrait notre cliché de couverture. © Jan Locus

Tirage

112 500 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 Fédération Wallonie-Bruxelles
AGERS
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22
1000 BRUXELLES

Direction de la publication

Martine HERPHELIN

Conception de la maquette

Polygraph' sprl
polygraph@skynet.be

Vie privée

Afin d'envoyer le magazine **PROF** à ses destinataires, la Fédération Wallonie-Bruxelles (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/>. Ces liens ont été vérifiés à la date du 23 mars 2012.



SOMMAIRE

Utiliser des Ipad en classe

Dès septembre, dans deux écoles, 400 élèves de 1^{re} commune et différenciée vont utiliser une tablette numérique aux cours de français et de mathématiques. C'est l'un des projets choisis dans le cadre d'École numérique, et soutenus par la Région wallonne, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Communauté germanophone.



26

© Littéry - Fotolia

12



© Frank Boisson - Fotolia

Formation initiale : après l'évaluation, la refondation ?

Lancé en mars 2011, le processus d'Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, a accouché d'un rapport très dense. Notre dossier en livre une synthèse, rappelle la méthode choisie et présente les premières réactions à ce rapport.



© Dieter Relebens/Fedasi/UNHCR

Des MÉNA à l'école

Six mineurs étrangers non accompagnés (MÉNA) arrivent en Belgique chaque jour. Comment assurer leur insertion scolaire ? Des enseignants et des équipes pédagogiques de centres d'accueil ont analysé ensemble les difficultés de ces élèves venus d'ailleurs, avant de répertorier et d'imaginer des pistes, des outils et de bonnes pratiques.

L'info

- 4 Inspection : clarifier les contenus pour se centrer sur les méthodes
- 5 « Décolège ! » : tous ensemble contre l'échec scolaire
- 6 Découvrir un métier avant de décoller
- 7 Des « Villages des métiers » pour une orientation positive
- 8 Tables enchantées : apprendre en chantant
- 9 La démocratie se fabrique
- 10 Belfédar : coopérer ou mourir de rire
- 11 La dernière guerre vue d'ici et d'ailleurs

12 Dossier 1

- Évaluation de la formation initiale**
- 13 Problématiques de synthèse et perspectives pratiques
- 19 Jean-Claude Marcourt : « La réforme ne se fera pas dans la rupture »
- 20 Mettre la formation en cohérence avec l'organisation de l'enseignement
- 21 Les premières réactions
- 23 Le plaisir d'apprendre
- 24 Une démarche qualitative, quantitativement intéressante

Clic & TIC

- 26 Une tablette numérique par élève aux cours de maths et de français

L'acteur

- 27 La recherche nourrit l'enseignement

Focus

- 28 Une 7^e qualification prépare aux métiers de la sécurité

30 Dossier 2

- Favoriser l'ancrage scolaire des mineurs étrangers non accompagnés**
- 32 3 002 histoires de vie, toutes différentes
- 33 De l'humanitaire à domicile
- 34 Une alternative à la scolarité des MÉNA
- 35 Une méthode à quatre mains

Tableau de bord

- 36 Les parcours des étudiants du supérieur

Souvenirs d'école

- 37 Éric Domb, patron de Pairs Daiza : « Envie de chausser d'autres sandales »

Côté psy

- 38 Éducation sexuelle à l'école : travailler la question du sens

Lectures

- 40 Redéfinir la notion d'échec
- 41 Les racines du décrochage

À votre service

- 42 Yapaka, pour ouvrir le dialogue
- 43 AGPE : services satisfaisants mais trop peu connus

L'école ailleurs

- 44 À Croix-des-Bouquets, Haïti



Inspection : clarifier les contenus pour se centrer sur les méthodes

Le rapport du Service général de l'Inspection suggère davantage de clarté sur les contenus à enseigner, pour que la créativité se porte sur les méthodes.

Outre des observations sur des éléments transversaux (accueil des élèves à besoins spécifiques et bon usage du Plan individuel d'apprentissage, tridisciplinarité des rapports des CPMS, accueil des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle...), le dernier rapport du Service général de l'Inspection analyse sept thématiques disciplinaires ⁽¹⁾. Ce document est établi sur base de 3247 rapports d'inspection, dans 1999 établissements et centres PMS, en 2010-2011. Il creuse les constats précédents en mathématiques et formation historique.

En maths, il salue les efforts des équipes pour assurer la continuité des apprentissages, qui reste malgré tout le grand défi. Le relever suppose de « libérer les équipes pédagogiques de la réflexion sur quoi apprendre et à quel niveau d'abstraction ou d'automatisation à tel ou tel moment ». L'Inspection se réjouit dès lors de la révision en cours des référentiels pour les 2^e et 3^e degrés (en maths et en sciences).

En formation historique, le rapport pointe des disparités dans la couverture du pro-

gramme, aux dépens d'une « culture commune », mais aussi dans les méthodes : « Dans bon nombre de classes » de primaire et du 1^{er} degré secondaire, « les activités portent sur l'histoire événementielle ou sur la vie des grands personnages en contradiction avec ce qui est prescrit ». Et l'Inspection de suggérer « la production d'outils et de manuels centrés sur l'appropriation progressive de concepts historiques ».

Le rapport confirme les avancées en lecture. Il reste à améliorer la compréhension de la globalité et de l'implicite du texte (surtout en primaire et au secondaire inférieur) et l'articulation entre apprentissages langagiers et lecture. À propos de l'écriture, Roger Godet, inspecteur général, constate des expériences très intéressantes dans des classes où l'on écrit et apprend à écrire beaucoup. Il s'agit d'organiser leur transfert vers les écoles où l'écriture reste clairement en rade, avec le concours des conseillers pédagogiques.

Mêmes grands écarts en éveil et formation scientifique, dans les contenus comme dans la place de l'expérience. « Il faut re-

voir la commande sociale », estime M. Godet, et la révision des référentiels devrait permettre de tourner le dos à l'encyclopédisme et à la leçon de choses, au profit de continuités d'apprentissages autour de grands concepts tels que la respiration, la pression,...

Après avoir évoqué la place du cours d'éducation par la technologie, il est question de l'absentéisme des élèves de l'enseignement qualifiant, particulièrement préoccupant. « Là où une collaboration s'installe notamment à travers des contacts entre éducateurs et agents des centres PMS, elle permet des interventions dès les premiers signes de décrochage », souligne le rapport selon lequel il est possible d'agir par des dispositifs pédagogiques (liens entre différents cours, par exemple).

Dans le qualifiant toujours, « la coordination entre formation technique et pratique pose encore problème dans bon nombre d'établissements », mais des avancées et bonnes pratiques sont soulignées, de même que le rôle important des conseillers pédagogiques dans la diffusion d'outils didactiques de qualité, produits par les réseaux.

Pour ce qui est de la formation musicale, le rapport pointe des avancées mais « regrette que dans bon nombre d'établissements, cette discipline suscite trop peu d'intérêt de la part des responsables ».

Enfin, en langues étrangères, « la situation varie fortement en fonction de l'école, de la filière et de l'option choisie par l'élève », et cela depuis le fondamental jusqu'à la fin du secondaire. ●

D.C.

Une attention accrue à la continuité

Chaque année, environ un tiers des établissements scolaires et centres PMS font l'objet d'une inspection, selon au moins un point de vue. Par exemple, la géométrie en 5^e et 6^e primaire. À l'avenir, l'Inspection accordera une attention particulière à la continuité des apprentissages. Il s'agira d'analyser comment ils sont préparés aux niveaux inférieurs et articulés en cohérence avec ce qui suit.

Des inspections spécifiques adopteront ce point de vue : comment s'enseignent par exemple le concept de fraction, de

respiration, de démocratie, ou l'écriture d'un texte informatif, tout au long du cursus, dans tel ou tel établissement. « On va vers une inspection à caractère vertical, précise Roger Godet, inspecteur général. Quand on va en primaire, il s'agit d'analyser les six années. Quand on visite une école primaire d'un point de vue, on voit la maternelle du même point de vue... Si on s'intéresse à l'histoire en secondaire, ce sera de la 1^{re} à la 6^e année ». Avec l'espoir de stimuler le travail d'équipe et d'encourager la continuité des apprentissages. ●

⁽¹⁾ www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=851

« Décolage ! » : tous ensemble contre l'échec scolaire

Construire avec tous les partenaires concernés des alternatives au maintien dès la 1^{re} maternelle, et diminuer ainsi progressivement les pratiques de maintien et de redoublement entre 2,5 et 8 ans : voilà l'objectif du projet « Décolage ! »

Institutrices en 1^{re} et en 2^e primaires à l'Athénée royal, à Jambes, Florence Jounaux et Nathalie Tassignon parlent d'une seule voix : « *Nous sommes venues chercher des pistes concrètes à mettre en œuvre dans nos classes pour éviter maintiens et redoublements* ». Au diapason, sans doute, de la petite centaine de personnes réunies à Namur pour l'une des huit séances d'information du projet « Décolage ! » mis sur orbite par la ministre de l'Enseignement obligatoire et le Service général du Pilotage du Système éducatif ⁽¹⁾.

La force de ce projet : mobiliser tous les acteurs concernés par les enfants de 2,5 à 8 ans (directeurs, instituteurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, chercheurs,...). Et cela pour développer, faire connaître*, diffuser et soutenir des alternatives réalistes aux maintiens et aux redoublements. « *Ces dernières solutions sont largement répandues dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Partant d'une bonne intention de l'enseignant, elles s'avèrent souvent peu efficaces, dommageables pour la confiance de l'élève en lui-même, et frappent inégalement les enfants (selon le sexe, le milieu socioéconomique,...)* », rappellent des équipes de recherche des Universités de Liège et de Bruxelles, qui ont planché sur le sujet.

Des « portes d'entrée » différentes

À partir de ces séances d'information données à tous, « Décolage ! » a prévu des « portes d'entrée » différentes (c'est-à-dire des modalités de travail et de soutien variés) : au niveau des classes et des cycles, de l'école, entre l'école et les familles et au niveau de l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Un outil d'analyse du passage de l'oral à l'écrit, expérimenté par l'équipe de

recherche de l'ULB avec des équipes éducatives de six écoles, offre un exemple de piste d'action à développer au niveau d'une classe ou d'un cycle. Car cet outil a permis de cibler le regard des enseignants



© PROF F108/Michel Vandenberg Echbourd

sur les potentialités et le cheminement des élèves plutôt que sur leurs difficultés. En mai, quatre journées d'information plus approfondie seront proposées aux conseillers pédagogiques, agents CPMS et formateurs de hautes écoles. En outre, dès septembre et durant toute l'année 2012-2013, trois personnes par établissement (de préférence un enseignant du maternel, un du primaire et un agent du CPMS) pourront suivre une formation de trois journées dans le cadre de la formation en cours de carrière. Outre une information sur les ressources existantes (dont les outils développés par les chercheurs), ils pourront s'approprier des pratiques et échanger, les mettre en œuvre mais aussi les diffuser et les analyser avec leurs pairs au sein de leur école.

À l'échelle de l'école, ce sont les directeurs que le projet veut soutenir dans leur travail pédagogique. Un exemple : des directeurs d'écoles de l'est du Brabant wallon ont réuni dans une cellule inter-réseaux dix-huit enseignants volontaires venus s'informer et réfléchir à propos du redoublement, partager leurs limites, difficultés et pratiques et construire ensemble de nouveaux outils.

Par ailleurs, en partenariat avec la Fondation Roi Baudouin, le projet proposera à quarante écoles et à des CPMS trois journées de réflexion et d'échange d'expériences pour développer ou renforcer la confiance entre les écoles maternelles et les familles issues de milieux précarisés et/ou immigrés.

Enfin, un comité de pilotage réunissant des représentants des différents acteurs sera mis en place pour suivre et accompagner l'ensemble du projet « Décolage ! » et une plateforme* commune et interactive suivra pas à pas son évolution.

De quoi mettre les bouchées doubles pour éviter ou réduire maintien ou redoublement, des solutions qui, selon les chercheurs, sont « *du prêt-à-porter là où il faudrait du sur-mesure* ». ●

Catherine MOREAU

⁽¹⁾ www.enseignement.be/decorage



* Connaître, plate-forme



Découvrir un métier avant de décoller

Les élèves de Gosselies ont interrogé et filmé des professionnels venus témoigner en classe.

Treize classes de 2^e secondaire dans deux écoles de Gosselies ont découvert la variété des métiers aéroportuaires.

Les questions fusent dans cette classe de l'Athénée royal Les Marlaïres, à Gosselies : « *Quels sont les avantages et inconvénients de votre métier ? Pourquoi l'avez-vous choisi ? Quels sont les horaires ? Et le salaire ?* » Tour à tour, des membres du personnel du Brussels South Charleroi Airport (un responsable de la maintenance en bâtiment, un électricien, un agent du check-in, un informaticien, un agent chargé de l'information des passagers, une responsable des ressources humaines et un pompier) répondront avec franchise aux questions bien diverses.

Ce projet « Le BSCA ouvre ses ailes à des enseignants et leurs élèves de 2^e secondaire » s'inscrit bien dans les objectifs de l'ASBL OrdinoAdo. Celle-ci a été créée en 2008 pour aider les élèves du 1^{er} degré du secondaire à choisir leur orientation et à développer confiance en eux, persévérance, travail en équipe,... Pour atteindre ces objectifs, elle a d'abord édité, avec l'aide financière de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Région wallonne et de Technofutur Industrie, des revues avec des BD et des textes illustrés mettant en scène des professionnels de métiers divers, accompagnés chaque fois d'un questionnaire destiné à être travaillé en

classe. Ces outils ont été distribués à tous les élèves du 1^{er} degré secondaire, tous réseaux confondus, dans la province de Hainaut.

Puis l'ASBL a voulu privilégier des rencontres entre des élèves et des professionnels pour mieux cerner leur quotidien, comprendre leur parcours et puiser des pistes pour construire leur propre avenir en accord avec leurs envies. « *Il s'agit ainsi de combiner une approche orientante (la découverte de métiers) à un renforcement de la confiance en soi, du travail en équipe,... qui favorisent l'esprit d'entreprendre* », explique Fortuné Depasse, un des administrateurs de l'ASBL OrdinoAdo. Après une première salve lancée dans 42 groupes-classes du Hainaut et du Sud Namurois avec l'aide financière de la Fondation Chimay-Warsoise, l'ASBL a été sélectionnée dans le cadre d'un appel à projets lancé par l'aéroport de Charleroi, soucieux de participer davantage à la vie sociale et pédagogique locale.

Treize témoins, exerçant chacun un métier spécifique, ont d'abord été filmés sur leur lieu de travail, puis invités à décrire dans la classe ces moments représentatifs de leur métier. Chacune des treize classes de

deux écoles de Gosselies (Athénée des Marlaïres et Collège Saint-Michel) a rédigé une lettre d'invitation et de motivation ainsi qu'une batterie de questions à l'attention du représentant du métier tiré au sort. « *L'occasion de donner plus de sens aux apprentissages, notamment à l'écriture d'une lettre, prévue au programme* », explique Sarah Versieux, professeure de français dans plusieurs classes de 2^e secondaire.

Les vidéos des interviews et des activités des différents professionnels sont rassemblés sur www.buggpixel.be ; des illustrations des métiers, réalisées au cours de dessin, accompagnent les différents interviews dans une revue-poster distribuée aux élèves du 1^{er} degré secondaire dans l'arrondissement de Charleroi.

En mars, OrdinoAdo a réalisé un projet similaire avec quatre écoles de la région Sud Botte Hainaut/Sud Namurois, dans le cadre de la semaine EMC² de la Fondation Chimay-Warsoise. Des professionnels de l'entreprise Gerresheimer Momignies ont présenté les métiers du verre aux élèves du 1^{er} degré et de 3^e professionnelle. ●

Catherine MOREAU

Des « Villages des métiers » pour une orientation positive

Début février se sont tenus à Gosselies, à Bruxelles et à Grâce-Hollogne trois « Villages des métiers », en marge de la sélection du team belge à la compétition Euroskills 2012. Une initiative de plus en faveur d'une orientation positive.

Après Londres en 2011, le prochain Mondial des métiers, ou WorldSkills, se tiendra à Leipzig en 2013. Et c'est à Spa-Francorchamps, du 4 au 6 octobre 2012, que se déroulera EuroSkills, la compétition européenne qui désignera les candidats au Mondial. Avant cela, du 7 au 11 février, trois sélections nationales ont eu lieu à Gosselies (Technofutur), à Bruxelles (EFPME) et à Grâce-Hollogne (ConstruForm), et on connaît* désormais les jeunes qui représenteront la Belgique à EuroSkills 2012⁽¹⁾.

En marge de cette compétition se tenaient trois « Villages des métiers », destinés à faire découvrir ceux-ci au grand public mais aussi plus particulièrement aux élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire. Une initiative de plus pour faciliter des choix d'études plus positifs, co-organisée par les directions « Relations écoles - monde du travail » et « Promotion sociale » de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles).

La main à la pâte

Au total, environ 3 000 personnes ont visité ces trois « Villages », parmi lesquelles cent-vingt classes venues essentiellement du 1^{er} degré secondaire. Soit quelques mois avant l'heure d'un premier choix d'orientation. À Grâce-Hollogne, plus d'un millier de jeunes ont défilé devant une quinzaine de stands animés par des élèves de sections qualifiantes. Et pas seulement défilé ! Des centaines d'entre eux ont mis la main à la pâte, tentant d'imiter les gestes du carreleur, du plafonneur, du couvreur, du maçon,...

En marge de la sélection à Euroskills, des élèves de filières techniques ont invité leurs cadets du 1^{er} degré à mettre la main à la pâte.

Gérard Randaxhe, Pierre Tonglet, Pierre Felgenhauer et Pierre Borguet y étaient avec une bonne vingtaine de jeunes du CEFA dans lequel ils enseignent, dans la section « parachèvement du bâtiment ». Et c'était un réel plaisir de voir ces gais-lards tout sourire prouver à des jeunes de 12-13-14 ans, mais aussi à des enseignants du général, qu'ils maîtrisent* leur sujet.

« *Jeudi, on n'a pas arrêté*, se réjouit Pierre Felgenhauer, invitant les visiteurs à franchir le pas. *Les filles sont beaucoup plus volontaires, alors que les garçons osent moins se lancer, de peur d'être ridicules...* » Confirmation avec ces deux jeunes élèves de 2^e secondaire commune de l'Athénée royal de Hannut s'écriant à leur enseignante de langues modernes qu'« *on a tout essayé !* »

Au-delà du bilan chiffré de ces trois « Villages des métiers », il sera évidemment difficile de mesurer l'impact de ces brèves rencontres entre jeunes élèves du secondaire et leurs aînés transformés pour l'occasion en « ambassadeurs du qualifiant ». Mais on était loin de l'image d'Épinal de jeunes « losers » relégués en technique et professionnel... ●

Didier CATTEAU

⁽¹⁾ Composition du Team belge, album-photo et reportage sur la sélection de Grâce-Hollogne sur www.enseignement.be/prof, en complément à la version électronique de ce magazine.



* Connaît, maîtrise



Cours philosophiques. Interrogée au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles au sujet du projet de socle commun pour tous les cours philosophiques, dès les primaires, la ministre de l'Enseignement a fait le point (<http://bit.ly/yAm9GS>) sur les travaux en cours à ce sujet au sein du Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques. Il s'agira de mettre en place une nomenclature de compétences, définie par l'autorité de chaque culte. Ces nomenclatures comporteraient une partie commune à tous les cours philosophiques (y compris celui de morale non confessionnelle), qui développerait trois axes : questionnement philosophique, dialogue interconvictionnel et éducation à la citoyenneté.

Le retour du potage. En décembre, les vingt-huit classes maternelles et primaires de l'Athénée Serge Creuz, à Molenbeek, ont participé à un concours de potages. Objectifs : relancer l'intérêt pour la soupe proposée à l'école, et déjouer les préjugés des enfants. Le jury, composé d'élèves, de parents, d'enseignants et du chef étoilé Yves Mattagne, a tenu compte de plusieurs critères : saveur, assaisonnement, originalité, légumes de saison ou non... L'école étudie l'idée d'un bar à soupes. Et elle n'est pas seule à promouvoir le retour du potage : de décembre à mars, huit écoles fondamentales de la Ville de Bruxelles en ont servi en collation.

Inspecteurs venus du Bénin. Fin 2011, vingt-trois inspecteurs béninois du secondaire sont venus en Belgique, pour un stage financé par le Bénin et organisé par le Bureau en Ingénierie de l'Éducation et de la Formation (BIEF). Marie-France Dehon, coordinatrice : « On développe le référentiel de compétences pour leur permettre d'améliorer leur système éducatif. Les cours donnés par des experts inter-réseaux alternent avec des visites sur le terrain, grâce au Service général de l'Inspection de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Un séjour de deux mois, qui offre au final un échange réciproque, constructif pour chacun, y compris les partenaires belges ».

Tables enchantées : apprendre en chantant

Le musicien Antoine de Brabandère propose d'apprendre les tables de multiplication ou la grammaire en chantant, sur des rythmes rock, slow, électro-pop ou sur une valse.

Ce matin-là, l'histoire d'Antonin qui compte les bisons, chantée par Antoine de Brabandère, a vite conquis les élèves de 3^e et de 4^e primaire de l'Institut Notre-Dame des Hayeffes, à Mont-Saint-Guibert ! Avec ses *Tables enchantées*, le musicien, qui utilise tour à tour doigts, cailloux, colliers de saucisses, ... initie les élèves aux tables de multiplication de 2 à 10. En enchaînant* des rythmes variés : à la table de 7 version slow succède le rock de celle de 8. Et pour chaque table s'ajoute un dessin coloré se dévoilant au fil du spectacle.



© PROF/FWB

Psychopédagogue, instituteur primaire et musicien, Antoine de Brabandère a déjà créé *La grammaire en chantant*, spectacle destiné aux élèves de la 3^e à la 6^e primaire. Là, il dévoile sept classes de mots au fil des pages d'un grand livre illustré. Il a aussi à son actif une comédie musicale, *Nafunka*, qui explore des thèmes de la vie quotidienne pour des élèves de deux ans et demi à huit ans. Et il projette *Le néerlandais en chantant*.

Les *Tables enchantées* s'accompagnent d'un CD, *Les tables en musique*, proposant neuf chansons et réalisé avec le compositeur Marco Rosano. « Il n'existe pas, selon moi, d'outil équivalent d'apprentissage des tables. Quelques CD sortis en France proposent d'apprendre les tables sur des mélodies souvent répétitives et en n'utilisant évidemment pas les termes septante et nonante. J'ai voulu varier les rythmes et proposer, outre les tables, des comptages qui jouent le rôle de refrains. Avec l'objectif de donner de l'entrain à une matière que certains jugent rébarbative ».

Des outils utilisables en classe ? « *La mélodie très simple accompagnant la conjugaison des verbes être et avoir sur le CD La grammaire en chantant* ⁽²⁾, est transposable à de nombreux verbes, explique Béatrice Deneef, institutrice de 3^e primaire au Collège Saint-Hubert, à Boitsfort.

L'apprentissage de la conjugaison devient un jeu qui rythme certains moments de la semaine. Pour la chanson consacrée aux déterminants, les enfants ont inventé des gestes et des mimes.

Le spectacle que les enfants verront en fin d'année y ajoutera des images et leur offrira une synthèse ».

Jessica Biebuyck utilise régulièrement *Les tables en musique* dans sa classe de 3^e-4^e à l'école communale d'Ernage. « Je leur donne d'abord le temps d'apprivoiser le rythme et les mélodies. Ensuite, je leur fais écouter l'une ou l'autre chanson, avec la consigne de donner la réponse, pour chaque calcul, oralement ou par écrit, selon leur profil cognitif. Ou bien je les invite à chanter quelques tables en baissant le son du CD. Je prévois ces activités comme transition entre deux leçons, en guise de détente en fin de journée ou encore, selon le rythme de la chanson, pour ramener le calme ou pour dynamiser le groupe ».

Catherine MOREAU

⁽¹⁾ www.enchantant.be

⁽²⁾ Ce CD, accompagné de pistes didactiques est disponible, en complément du spectacle.



* Enchaînant

La démocratie se fabrique

L'exposition *La fabrique de la Démocratie* invite à jouer et à discuter sur des thèmes controversés, pour mieux appréhender le fonctionnement de la démocratie et de nos sociétés multiculturelles.

La Fondation Roi Baudouin, associée au musée BELvue, a ouvert *La Fabrique de la Démocratie*, une exposition destinée aux jeunes dès 14 ans ⁽¹⁾. Elle débute par un film d'introduction. Puis, interactive, elle s'articule autour de cinquante « machines » et activités qui amènent les participants à accomplir des tâches ludiques et à faire des choix pour mieux percevoir leur identité, la diversité de nos sociétés, l'effet des opinions et préjugés, ou le fonctionnement de notre démocratie. Groupés par paires, pour dialoguer, ils inscrivent leurs choix individuels sur une feuille de route. Puis chacun peut encoder ses réponses sur le site internet de l'exposition ⁽¹⁾ et recevoir un document personnalisé qui constituera lui-même un outil de débat.

« Chacun doit se placer face à ses propres contradictions et est amené à réfléchir et à se remettre en question, explique Yan Durk Tuinier, de la Fondation pour l'Éducation à la Paix (Utrecht) et un des concepteurs de l'exposition. Ce principe est utilisé aux Pays-Bas et dans de nombreux autres pays, comme Israël, par exemple. Une étude de l'Université d'Amsterdam en montre l'impact sur la connaissance de la démocratie ou l'aptitude au compromis. Le troisième impact, sur la radicalisation, plus difficile à mesurer, est présent, surtout chez les garçons de 16 à 18 ans » ⁽²⁾.

L'exposition doit s'accompagner d'un travail pédagogique. L'accompagnateur dispose d'outils. Une salle permet un débriefing à la fin de l'exposition. Il y a trois parcours différents (classique, pour des participants ayant des difficultés de lecture, ou de concentration) et les initiateurs sont ouverts à tout besoin spécifique. Le service éducatif du BELvue a

développé plusieurs animations sur le thème. Et un vaste dossier pédagogique est disponible sur le site.



Une exposition très interactive à vivre jusqu'au 1^{er} juin avec des élèves de 14 ans au moins.

Françoise Veldeman, professeure de sciences sociales et de religion, a visité cette « fabrique » avec sa 4^e générale sciences sociales de l'Institut Saint-Louis, de Bruxelles : « Elle permet de travailler en-dehors de l'école des concepts déjà travaillés en interne. Et notamment la coopération, le travail d'équipe, la suppression des tabous, la lutte contre la discrimination. Un enjeu essentiel pour moi, en tant que professeure, liée à un public multiculturel bruxellois ».

Après juin, l'exposition deviendra itinérante pendant un an pour revenir ensuite un an au BELvue. ●

Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ Pour les groupes (scolaires et extrascolaires) de 40 maximum, jusqu'au 1^{er} juin, tous les jours de 9h30 à 16h30, au musée BELvue, place des Palais, 7, à Bruxelles. Entrée gratuite. Réservation indispensable. « Boîte à outils à l'usage des accompagnateurs » sur www.fabriquedelademocratie.belvue.be

⁽²⁾ www.fortvandedemocratie.nl > Evaluatie en onderzoek

En bref

Païement à terme échu. Depuis janvier, les personnels engagés pour une durée de moins de quinze mois sont payés « à terme échu ». C'est du moins l'objectif que les ministres Marcourt et Simonet ont assigné à l'Administration générale des Personnels de l'Enseignement. Qui, pour l'atteindre, demande aux établissements scolaires de fournir les informations nécessaires au plus tard le 6 du mois. www.adm.cfwb.be (circulaire 3821).

Logopédie. La circulaire de rentrée de l'enseignement fondamental (3628) balisait les prestations et traitements logopédiques, qui « doivent en principe se situer en dehors des périodes de cours ». À titre exceptionnel, le directeur pouvait autoriser qu'une partie des traitements ait lieu dans le temps scolaire. Cette disposition a été revue, « dans l'attente de la finalisation du travail de fond relatif à la place des intervenants paramédicaux dans le champ scolaire » : jusqu'au 30 juin, la totalité des traitements peut avoir lieu dans le temps scolaire. www.adm.cfwb.be (circulaire 3822).

Formation. Les Fonds sociaux de formation du secteur non marchand (ASBL APEF-FE.BI) et l'Enseignement de Promotion sociale organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles ont signé une convention organisant leur collaboration. L'objectif principal est d'augmenter les compétences des travailleurs du secteur et doit aboutir à leur large participation à la formation continue, ainsi qu'à une offre de formation plus étendue et plus facilement accessible.

www.adm.cfwb.be (circulaire 3807).

Le leadership pédagogique. Cinq-cents personnes ont participé au colloque du Conseil de l'Éducation et de la Formation sur « le leadership pédagogique, mission essentielle de la direction d'école fondamentale ». En prélude à ce colloque, les quatre fédérations de pouvoirs organisateurs du fondamental (CECP, Felsi, Segec et Fédération Wallonie-Bruxelles) avaient rédigé une « note commune » sur « La fonction de direction dans l'enseignement fondamental - État des lieux ». On peut la télécharger sur <http://bit.ly/wXcel4>

Belfédar : coopérer ou mourir... de rire

L'Université de paix diffuse *Belfédar*, jeu de coopération destiné aux enfants de 10 ans et plus. À découvrir en famille, entre amis, à l'école ou lors d'animations extrascolaires.

Belfédar réunit quatre à huit joueurs. En groupe, ils relèvent des défis de diverses natures leur permettant de sortir d'une forteresse... Une partie (trente à soixante minutes) se termine en apothéose par un ultime défi qui décide de la victoire (ou non) du groupe.

Idéal pour briser la glace d'une classe en début d'année ou lors d'une heure d'étude, *Belfédar* apprend à coopérer en s'amusant, prévient la violence par le vivre-ensemble, et développe des habiletés scolaires comme les compétences en langues (il sera traduit bientôt en plusieurs langues), en communication, en sociabilité... Au besoin, il se complète par un guide pour aider un animateur à choisir les défis, à faire respecter les règles, à poser des questions de fin de partie.

Lors de ses formations, l'Université de paix a noté la demande d'acteurs de terrain pour une valise toute faite pas trop



couteuse* en argent, en temps ou en énergie. De son côté, la fondation Evens désire soutenir un outil de prévention des conflits et de la violence, notamment en France où cette thématique est peu développée.

« J'ai conçu un prototype, testé en équipe, explique Christelle Lacour, formatrice à l'Université de paix. Les conseils du spécialiste Pascal Deru l'ont rendu plus ludique que pédagogique. Et un nouveau testing a permis d'améliorer les 250 défis et le rythme du jeu, avant sa production et sa distribution. Un processus de quatre ans ».

Depuis mi-décembre, 1 000 exemplaires sont commercialisés en Belgique et autant en France, au prix de 30 € pour le tout-public et de 25 € pour les enseignants. Un pack écoles de quatre boîtes* revient à 80 €.

Infos : c.lacour@universitedepaix.be (081/55 41 40), www.belfedar.org et www.universitedepaix.org ●

Pa. D.



* Coûteuse, boîte

Les Éditions du Chemin : romans et cahiers de travail

La maison d'édition créée par Benoît Anciaux, qui est également enseignant, propose des textes de littérature de jeunesse, à prix réduits, accompagnés d'activités pédagogiques. L'éditeur n'y va pas par quatre chemins : « *Je veux démocratiser la lecture, offrir des textes de qualité à maximum 5 €.* »

Créées en mars 2010, les Éditions du Chemin ⁽¹⁾ se singularisent aussi par l'appareil pédagogique lié aux romans proposés dans trois de ses collections (Plume blanche, Plume grise et L'Albatros) destinées respectivement aux 12-14, 14-16 et 16-18 ans.

Chacun de ces cinq romans (en janvier 2012) se conclut par un « cahier de tra-

vail » proposant des activités aux élèves. Les enseignants trouveront dans le *Magister*, livre du maître* (version imprimée ou CD), l'ensemble des activités et leurs corrigés, des fiches théoriques, des grilles d'évaluation ainsi que d'autres suggestions variées.

D'autres titres sont en préparation. « *J'avais prévu des sorties plus rapides. Mais je dois d'abord financer les commandes prévues... Et soigner le travail pédagogique prend du temps* », précise Benoît Anciaux. ●

Pa. D.

⁽¹⁾ www.editionsduchemin.be



* Maître

Espace Nord revit

Créée au début des années '80 afin de republier sous format poche le patrimoine littéraire belge francophone devenu indisponible, la collection *Espace Nord* compte 300 titres visant en priorité le public scolaire. Propriété de la Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2011, la collection est désormais gérée par Les Impressions Nouvelles et Cairn.info, spécialisée dans l'édition numérique universitaire.

Quatorze titres épuisés de la collection, réédités à l'occasion de la Foire du Livre, sont disponibles en librairie. Une lettre d'information électronique permet d'être informé des parutions récentes et à venir.

www.espacenord.com

La dernière guerre, vue d'ici et d'ailleurs

Offrir aux élèves des deux dernières années du secondaire une vision plurielle de la Seconde Guerre mondiale, voilà l'objectif d'un projet mené à l'Institut Jean Jaurès, à Charleroi.

Interviewé par les élèves de la classe d'immersion linguistique, le témoin du jour, un Allemand qui vivait en Angleterre en 1940, fait revivre un pan du passé. Il évoque l'arrestation de sa famille par la police, sous les huées et les gestes menaçants des voisins, puis leur enfermement dans des conditions difficiles dans un camp de l'île de Man, en mer d'Irlande. « *Après la guerre, étiquetés comme nazis, nous n'avons pas pu retrouver du travail* », raconte-t-il.

Française, Émilie Dupuis enseigne l'histoire en 5^e et 6^e secondaire dans les sections de transition ; Nicole Van Issum, anglaise de père allemand, donne le même cours dans la langue de Shakespeare aux classes en immersion linguistique. « *À nous deux, nous représentons une bonne partie de l'Europe*, plaisantent-elle en citant des aïeux russes et polonais. *Cela nous a sans doute sensibilisées au fait qu'à propos de la Seconde Guerre mondiale, inscrite au programme d'histoire des classes terminales, les manuels présentent la seule vision franco-belge. D'où ce désir d'aiguiser le sens critique de nos élèves en leur présentant des regards différents et de les impliquer dans la construction de la matière* ».

Ce désir-là s'est aiguisé encore après la vision de l'exposition-animation *Pour la mémoire* proposée par le Service provincial de la Jeunesse. Les deux enseignantes ont décidé de construire ensemble un projet baptisé *Une guerre, plusieurs nations, plusieurs visions* et de rassembler avec leurs élèves un ensemble de témoignages. « *Pour sortir des sentiers battus, nous n'avons pas fait appel à des associations patriotiques ou à des centres d'histoire spécialisés, mais puisé parmi nos connaissances ou les suggestions des classes* », précisent-elles. Les



L'objectif d'Émilie Dupuis et Nicole Van Issum ? « Aiguiser le sens critique des élèves ».

élèves en immersion y trouvent aussi des occasions bien concrètes de tester leurs aptitudes linguistiques et leurs talents de traducteurs.

En excursion à Cologne, il y a quelques semaines, les historiens en herbe ont pu rencontrer un Allemand qui a vécu la guerre dans la ville rhénane. Ils feront de même avec un Français qui a connu la déportation et des personnes ayant apporté une aide à des Juifs. Certains témoignages seront recueillis ici en Belgique, d'autres dans les pays voisins, par courriers ou courriels. « *Chaque fois, derrière des visions différentes, le même constat : l'ennemi, c'était le système, non les personnes*, observe Alicia, en rhéto. *Ces témoignages directs nous marquent durablement et nuancent nos opinions. Je suis émue et impressionnée de me rendre compte que je fais partie de la dernière génération qui pourra les entendre* ».

Au terme de chaque entretien, les élèves ont réalisé un power point en français et en anglais, travaillé au cours d'informatique. « *Notre souhait, c'est de rassembler l'ensemble de ces témoignages et de les diffuser très largement auprès de toutes les classes qui le souhaitent, y compris celles qui sont en immersion* », ajoutent les deux enseignantes. ●

Catherine MOREAU

En bref

CEB, CE1D et TESS. Les circulaires relatives aux épreuves externes certificatives de juin ont été diffusées. « *Pour la première fois, la mise en page standard de l'épreuve externe commune de juin 2012 est établie en concertation avec des professionnels des troubles de l'apprentissage et du handicap*, y explique-t-on, ce qui a été salué notamment par l'Ufapac. *La présentation des documents est adaptée au plus grand nombre d'élèves possible, ceci incluant les élèves souffrant de troubles de l'apprentissage* ».

www.adm.cfwb.be (circulaires 3891, 3892, 3893, 3912 et 3948)

Avis de recherche. Dans le cadre du 3^e concours européen des métiers, qui aura lieu du 4 au 6 octobre à Spa-Francorchamps, l'ASBL Euroskills 2012 et le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles recherchent, pour une mission temporaire, des « médiateurs/médiatrices pédagogiques ». www.admin.cfwb.be (circulaire 3929). Infos : remt.sccs@cfwb.be. Inscriptions : <http://goo.gl/RHHS8> (jusqu'au 3 mai).

Au cul du loup. Sorti en février, le film de Pierre Duculot fait l'objet d'une promotion particulière auprès des écoles. L'équipe du film (réalisateur, producteur et Christelle Cornil, actrice principale) propose des rencontres-débats aux enseignants qui organiseraient des projections en salles pour un certain nombre d'élèves. C'est ce que fit l'Athénée royal d'Ottignies, où les classes de 5^e et de 6^e secondaire ont pu poser leurs questions à Christelle Cornil, par ailleurs ancienne élève.

Contact : need-prod@skynet.be ou 02 / 534 40 57). www.auculduloup.be

Concours photo. La Fédération Wallonie-Bruxelles a lancé un concours photos. L'objectif est d'illustrer sa perception de l'institution, de ses missions, de ses publics.

Un jury retiendra douze clichés qui composeront un spot télé diffusé dès le 30 mai, lendemain de la proclamation des résultats. Cinq catégories : enseignement, culture, jeunesse, sport, santé. www.quefaitlafede.be.

ÉVALUATION DE LA

Le processus d'évaluation de la formation initiale des enseignants a accouché d'un rapport très dense. Véronique Degraef, chercheuse au Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, en livre une synthèse. Comme l'annonce le ministre de l'Enseignement supérieur, « *la réforme ne se fera pas dans la rupture* ». Le point également sur les premières réactions à ce rapport et sur la méthode qui a impliqué plus d'un millier d'acteurs de la formation initiale des enseignants.

● Un dossier réalisé par Patrick DELMÉE et Didier CATTEAU

DOSSIER 1

- 13 **Problématiques de synthèse et perspectives pratiques**
- 19 **Jean-Claude Marcourt : « La réforme ne se fera pas dans la rupture »**
- 20 **Mettre la formation en cohérence avec l'organisation de l'enseignement**
- 21 **Les premières réactions**
- 23 **Le plaisir d'apprendre**
- 24 **Une démarche qualitative, quantitativement intéressante**



FORMATION INITIALE



© PROF/FWB/Oliver Paepgen

En six pages, Véronique Degraef, qui a mené la recherche, résume ce qui constitue le cœur du rapport.

Problématiques de synthèse et perspectives pratiques

● par Véronique DEGRAEF

À partir du diagnostic de la FIE établi par les acteurs*, quelques problématiques de synthèse ont pu être dégagées. Elles se structurent autour de quatre points névralgiques qui, en cohérence avec la méthode, placent les acteurs en leur centre. Et invitent à penser « métier d'enseignant », « acteur étudiant », « système d'action » et « institution ».

1. Penser « Métier enseignant »

On entend par métier un ensemble de connaissances et de compétences pratiques dont les bases sont apprises dans le cadre d'une formation initiale, mais qui ne s'acquièrent réellement que par l'expérience et par la réflexion critique sur cette expérience.

La formation initiale est cette phase de quelques années où des étudiants s'approprient les bases du métier dont ils n'auront sans doute la pleine maîtrise* qu'au fil d'années de pratique. C'est pourquoi de nombreux participants aux analyses en groupe estiment que si l'on veut améliorer la formation initiale des enseignants, la première chose à faire est de redéfinir ce métier particulier de

manière précise, en tenant compte de ses finalités, des transformations du contexte social et institutionnel, et des conditions concrètes de travail.

Tel est, à leurs yeux, un point de départ possible – sans doute pas le seul – de toute politique d'amélioration de la formation et du système qui l'organise. L'hypothèse est ici que malgré les nombreux textes qui définissent le profil et les compétences du « praticien réflexif », ou à cause de ceux-ci, le référentiel du métier d'enseignant n'est pas suffisamment approprié et qu'il continue à faire l'objet de controverses. S'agit-il de former un professionnel prêt à l'emploi ou de lui fournir les bases de la construction ultérieure et continue du métier d'enseignant ?

À la vision d'un apprentissage par étapes, depuis l'entrée en formation initiale puis tout au long de la carrière, s'oppose une

vision de l'enseignant sinon « parfait », du moins suffisamment « prêt à l'emploi » dès la sortie de sa formation. Ces deux visions de l'enseignant s'opposent. S'il semble illusoire et contre-productif de prétendre former un enseignant prêt à l'emploi au terme de sa formation, c'est bien ce qui est demandé au jeune enseignant entrant en fonction. Les récits portant sur les difficultés d'entrée dans le métier en attestent, de même que la demande insistante des futurs enseignants à être davantage armés et prêts à faire face aux conditions concrètes du métier.

La tension sur les finalités de la formation initiale s'exprime aussi sur le rôle attendu de chacun des intervenants. Plusieurs récits ont ainsi évoqué les divergences régulières entre maîtres* de stage et formateurs/enseignants. La formation des maîtres* de stage, le développement d'un travail en équipe de co-formateurs

(maitres* de stage, formateurs/enseignants, maitre* de formation pratique) sont autant d'outils à mettre en place.

Complémentaire, le débat sur la définition du métier et du profil à la sortie porte également sur la pondération entre dimension professionnelle (maitrise* de contenus, de méthodologies et techniques spécifiques, de savoirs et de savoir-faire) et dimension plus personnelle (être ou savoir-être). Quel poids accorder aux dimensions personnelles dans la formation initiale ?

Une solution « simple » au constat du décalage entre l'idéal de la formation, le profil des étudiants à l'entrée et les exigences de la pratique à la sortie consisterait à filtrer davantage à l'entrée. Pour beaucoup, c'est la qualité des entrants – les CESS des filières professionnelle et

supérieure, parce qu'ils y voient un risque d'accentuation de la pénurie d'enseignants, ou parce que le principe même d'un filtrage leur paraît* contradictoire avec le postulat d'éducabilité. Pour ceux-là, loin d'être une menace pour la qualité de l'enseignement, la prise en compte de l'hétérogénéité des profils (sociaux, scolaires, culturels...) des étudiants devrait être considérée comme un atout et une ressource autant qu'une difficulté, précisément au moment où il s'agit pour les enseignants de relever ce défi.

Un processus longitudinal

Penser le métier, c'est aussi penser la continuité processuelle, longitudinale de son apprentissage. La formation initiale représente la première grande séquence d'un ensemble qui s'étend sur toute la vie professionnelle. Il importe de la si-

n'était pas l'objet de cette évaluation, mais beaucoup insistent pour que l'une et l'autre soient pensées ensemble. La question de la durée de la formation initiale devrait être pensée en fonction de sa place et de ses fonctions dans l'ensemble de la formation tout au long de la carrière. L'année sabbatique, appliquée au Canada, est évoquée : l'enseignant peut ainsi se former, mais aussi apporter une autre forme d'aide à l'école (prendre part à des recherches, encadrer les plus jeunes,...).

Tension entre métier d'étudiant et métier d'enseignant

Séquence dans une formation longitudinale, la formation initiale est elle-même composée de sous-séquences. Dès l'entrée, on y observe une tension. Pour la plupart des formateurs, elle implique que



Véronique Degraef :
« Le débutant doit être accompagné et soutenu, sans quoi la formation initiale travaille en pure perte ».

générale n'ayant pas valeur égale – qui est mise en cause et le seuil d'exigence à l'entrée qui devrait être relevé. Certains proposent un examen d'entrée, d'autres un test indicatif d'évaluation des compétences de base, particulièrement pour la maitrise* orale et écrite du français, et des outils de remise à niveau qui pourrait se décliner sous forme de remédiation ou d'une année préparatoire.

L'hypothèse d'une plus grande sélectivité est toutefois loin de faire consensus. De nombreux interlocuteurs s'y opposent, au nom de la fonction de démocratisation que doit aussi remplir l'enseignement

tuer dans ce processus, par rapport aux séquences qui la suivent. La première d'entre elles est l'entrée dans le métier, décisive, trop difficile pour beaucoup, qui abandonnent dès ce stade.

Mentorat, coaching, transition en alternance (par exemple au cours d'une 4^e année), intervision ou supervision : nombreuses sont les perspectives pratiques qui disent toutes que le débutant doit être accompagné et soutenu. Sans cela, les moyens consacrés à la formation initiale et les efforts qu'elle fournit le sont en pure perte, avec un terrible sentiment d'échec pour le jeune qui quitte la carrière mais aussi pour les formateurs.

Formation initiale sous-entend formation « non initiale ». La formation continuée

les étudiants soient engagés d'entrée de jeu dans la formation au métier d'enseignant et apprennent d'emblée à se comporter comme des praticiens réflexifs. Pour une grande partie des étudiants, sortant à peine de l'école secondaire ou ayant déjà échoué dans d'autres études supérieures, il ne faut pas précipiter les choses. Avant d'apprendre le métier d'enseignant, ils demandent qu'on leur laisse le temps d'intérioriser celui d'étudiant. Ils voudraient aussi pouvoir mener une vie d'étudiant, avec ce qu'elle implique de découverte du monde, des autres, de la vie, et de la construction d'un rapport adulte au savoir et à l'étude.

Souvent désemparés face aux exigences du métier d'enseignant et par la surcharge de travail, ces étudiants de-

mandent plus de sécurité psychologique et pédagogique, tandis que leurs formateurs les veulent, dès le début, réflexifs et créatifs. Mais peut-on être réflexif et créatif quand un sentiment d'insécurité et d'impuissance tenaille ? « Ils veulent des trucs », regrettent les formateurs qui ont de bonnes raisons de les leur refuser. Cette demande n'est pas un signe de paresse intellectuelle ou une recherche de facilité, mais un réflexe panique de jeunes gens dont on exige trop et trop vite, qui ressentent un décalage entre ce que leurs formateurs et le « système » (avec son programme et ses grilles horaires notamment) attendent d'eux et ce qu'ils se sentent capables de faire, notamment au cours de ces moments de vérité que sont le stage et l'entrée dans le métier.

Tous les étudiants ne partent pas d'un même point de départ et n'ont pas les mêmes cartouches. Pour ceux qui ont déjà en poche un diplôme d'études supérieures, universitaire ou non, le métier d'étudiant est acquis et ils ont déjà connu le succès et la confiance en soi qui l'accompagnent. Bref, si la formation initiale vise bien l'apprentissage du métier d'enseignant, comment en concevoir la progressivité, et y placer l'acquisition indispensable des connaissances et compétences de base de l'étudiant du supérieur ou de l'université, s'il n'a pas déjà, au départ, de formation supérieure dans une discipline ?

Du point de vue des programmes et des contenus, la formation initiale est largement perçue comme une addition de matières, d'activités et de travaux que l'on case comme on peut dans des horaires trop étriés. Ajouter une ou deux années supplémentaires créerait un volume de temps plus large, mais qui risque d'être vite encombré à son tour si l'on se contente d'ajouter sans repenser l'ensemble.

Il conviendrait de concevoir davantage les programmes en termes de « lignes de formation » : une succession, superposition, alternance et/ou entrecroisement de séquences longues et lentes d'apprentissage (la formation fondamentale) et de séquences courtes et rapides (comme une leçon lors d'un stage), certaines étant communes à tous les futurs enseignants, d'autres spécifiques à certaines formations ou à certains profils (selon qu'ils ont

déjà ou non un diplôme d'études supérieures par exemple). À l'image des lignes mélodiques dans le contrepoint, chaque ligne doit être composée en fonction du mouvement et de la finalité d'ensemble.

On insiste, dans cette évaluation, sur l'intérêt qu'il y aurait à unifier certains parcours actuels par trop différents et à organiser des temps de formation en commun pour tous les enseignants, quels que soient le niveau ou la matière qu'ils enseignent. Certaines lignes de formation aboutiraient avant la fin de la formation initiale ; d'autres seraient l'affaire de la formation continuée ; d'autres enfin chevaucheraient l'une et l'autre. Sachant quelles lignes de formation sont indispensables, nécessaires ou seulement souhaitables en cours de formation initiale, et quels en sont les contenus et

Cette transposition est moins simple et moins binaire qu'il y paraît* et est peut-être une manière inadéquate d'aborder les choses. Certains contestent l'idée qu'à chaque enseignement théorique particulier doive correspondre une pratique particulière. Cette question n'est pas sans lien avec celle de l'intériorisation du métier d'étudiant. Comme évoqué dans un forum, c'est plus profondément le rapport au savoir qui se réfléchit d'une manière globale. C'est l'étudiant comme être intellectuel global qui se forme comme médiateur entre des connaissances théoriques et l'expérience concrète du métier et, plus largement, de la vie. La transposition d'un cours théorique, en sciences humaines notamment, est sans doute beaucoup moins affaire de didactique qu'affaire de formation intellectuelle et scientifique de l'enseignant.



© PROF/PWB/Olivier Pagnagnies

les longueurs, on pourrait mieux apprécier le nombre d'années nécessaires à cette formation.

De la théorie à la pratique, de l'idéal à l'atterrissage

Si le métier est un ensemble de connaissances et de compétences pratiques, la question se pose du lien de la théorie à la pratique, et de la manière de concevoir dans le temps le passage de l'une à l'autre. Étudiants et formateurs considèrent massivement qu'il faut davantage de transposition didactique des savoirs et connaissances théoriques. Selon eux, il faudrait systématiquement apprendre comment les différents enseignements théoriques peuvent être transposés dans une pratique concrète en classe.

Par ailleurs, la formation initiale devrait se concevoir non comme lieu classique d'enseignement, mais d'abord comme espace laboratoire d'expérimentation (au double sens de recherche d'innovation et d'expérience du passage du dire au faire). La difficulté d'« atterrir » a été soulignée à de multiples reprises dans les analyses en groupe. Pour diverses raisons, l'idéal formulé dans les décrets, notamment celui du praticien réflexif, est difficile à concrétiser.

2. Penser « Acteur étudiant »

Acteur scolaire, beaucoup

Notre synthèse invite à penser « Acteur étudiant ». L'expérience étudiante peut être vue comme l'articulation de trois di-

mensions de l'acteur qui sont en complémentarité et en tension : acteur scolaire, social et institutionnel. Que l'étudiant soit un acteur scolaire est une évidence. Mais dans quelle mesure est-il aussi un acteur social et institutionnel ?

Acteur social, un peu

Les analyses en groupe mettent au jour deux images relativement contradictoires des étudiants. D'un côté, on répète qu'ils sont confrontés à une réalité sociale de plus en plus dure à laquelle ils ne sont guère préparés. Jeunes gens, le plus souvent de classe moyenne, respectueux de l'école et élevés, grosso modo, dans le même moule, passant de l'école (comme élèves) à l'école (comme enseignants), en transitant quelques années par la haute



école (où ils se retrouvent entre eux), ils restent durablement dans le monde scolaire, fortement imprégnés de la culture traditionnelle de l'école et par ses valeurs d'humanisme, de désintéressement et d'altruisme.

D'un autre côté, l'évaluation de la formation initiale met clairement en évidence la diversité croissante des trajectoires sociales des futurs enseignants, loin de sortir du même moule. L'homogénéité de la catégorie des étudiants, correspondant à un modèle socialement plutôt moyen, voire inconsistant, ayant connu un parcours relativement uniformisé est, de plus en plus, un « stéréotype de salle des profs ».

Il n'en reste pas moins que de nombreux étudiants se retrouvent mal préparés

lorsqu'ils se confrontent à la réalité sociale, au moment crucial du stage, et plus tard au premier jour de la vie professionnelle. Beaucoup expérimentent ces moments comme une épreuve initiatique, vécue dans la panique parfois, dont certains ressortent grandis, mais d'autres plus ou moins durablement traumatisés. La question de la formation du futur enseignant comme acteur social est donc aujourd'hui, plus que jamais, cruciale. Son expérience de la vie collective hors école et sa confrontation avec une réalité différente de celle de son milieu d'origine sont tout aussi importantes que sa formation strictement scolaire. Certains



proposent d'ailleurs qu'une partie des stages puissent s'effectuer hors du cadre scolaire, dans des associations de quartier, maisons de jeunes, organisations sociales ou culturelles,...

La diversité croissante des trajectoires des futurs enseignants, et cette épaisseur sociale d'une partie d'entre eux, ne peuvent plus être ignorées. Elles pourraient être, au contraire, pensées comme une ressource à partir de laquelle les étudiants peuvent apprendre à mieux « faire classe » dans une société elle-même diversifiée et à prendre davantage en compte le groupe classe, auquel la tendance est justement de donner davantage d'importance. Bref, la formation initiale doit comporter des dispositifs pour mieux conjuguer l'acteur scolaire et l'acteur social dans la classe, dans l'école et dans la société.

Acteur institutionnel, pas du tout

S'il existe bien un lien entre les précédentes consultations des enseignants du fondamental, du secondaire et du spécialisé d'une part, et cette évaluation-ci, c'est

la persistance d'un sentiment de décalage entre le monde vécu (ici, essentiellement, des futurs enseignants et de leurs formateurs) et, d'autre part, le système institutionnel qui organise cette formation.

L'évaluation de la formation initiale montre en tout cas que, dans leur grande majorité, les acteurs de la base, les étudiants mais aussi, dans une large mesure, les professeurs, perçoivent ce « Système » comme une sorte de monstre qui leur est étranger, vivant sur une autre planète d'où il lance ses directives et qu'ils subissent sans vraiment le connaître*. C'est un curieux paradoxe : si étudiants et formateurs sont d'accord pour souligner ce décalage, curieusement, la majorité des uns comme des autres ne semble pas le connaître* ni surtout vouloir le connaître*.



Fin janvier, trois forums ont permis d'affiner et de valider les résultats de la recherche.

À de notables exceptions près, ce qui les intéresse, ce sont leurs cours, leur classe, leurs stages, leurs profs ou leurs étudiants, leur haute école ou université, leurs travaux et leurs examens. C'est en effet déjà bien assez compliqué comme ça ! Ce rapport au système s'explique sans doute surtout par un rapport au métier relativement éloigné de celui d'un agent de service public ou d'une institution (en l'occurrence scolaire), où c'est l'institution même en tant que collectif qui fournit ce service à son destinataire (l'élève) selon des règles éthiques, le travail de chaque agent étant indissociable de la fonction collective.

Si l'on peut comprendre les participants aux analyses en groupe et aux entretiens lorsqu'ils pensent que la structuration et le fonctionnement du système comporte de nombreux aspects problématiques, voire des effets pervers, qui pèsent lourdement sur leur travail, force est de constater que ces mêmes participants, autant formateurs que formés, semblent se placer en marge de ce système, comme s'il s'agissait d'une fatalité.

La redéfinition du métier implique donc une redéfinition du rapport du futur enseignant à l'institution et au système scolaire, qui aille au-delà d'une « simple » explication de son organisation formelle et de ses règles.

3. Penser « Système d'action »

Des formateurs aux étudiants : un effet miroir réfracté

Notre synthèse invite aussi à penser « Système d'action ». À partir de ce fil conducteur de l'expérience étudiante, on découvre un acteur étudiant comme en miroir de ses formateurs. Dans leur conception du praticien réflexif à qui on refuse de transmettre des « trucs », les enseignants se projettent dans leurs étudiants, écartelés entre l'intériorisation et la résistance à cette injonction. Par exemple lorsqu'ils demandent le droit d'être d'abord des étudiants. Surtout, lorsqu'ils sont si peu acteurs sociaux et encore moins acteurs institutionnels, les étudiants reflètent l'image de leurs maitres* qui, pour la plupart, ne le sont pas davantage. Ils en restent le reflet lorsqu'ils se considèrent, encore et toujours, comme des artisans ou des indépendants, plus que comme des agents institutionnels.

Quand l'apprentie enseignante se réfugie en pleurs dans la salle des photocopieuses, elle illustre un phénomène largement répandu chez ceux qui la forment : la solitude et le cloisonnement des acteurs qui, dans une large mesure, s'ignorent les uns les autres. Quoi qu'il en soit, cet effet miroir montre que les problèmes doivent être posés, non pour chaque catégorie d'acteurs prise séparément, mais bien en termes de système d'action et de relations entre acteurs, relations autant verticales (comme entre étudiants et formateurs) qu'horizontales (comme entre formateurs).



© Archives PROF/ANRP/Michel Van den Ende/Thoudot

S'agit-il de former un enseignant prêt à l'emploi ou prêt à se construire au fil de sa carrière ?

Formation des étudiants et formation des formateurs

Au cours des analyses en groupe réunissant seulement des étudiants, à plusieurs reprises, ceux-ci ont osé avancer qu'une des causes principales de leur difficulté de passer de la théorie à la pratique résidait dans le manque d'expérience de terrain de leurs propres formateurs, maitres*-assistants et professeurs d'agrégation, trop cantonnés dans leurs hautes écoles et universités.

Effet miroir encore, mais d'une grande importance s'il était, comme c'est probable, avéré : les lacunes dans la formation des étudiants au métier d'enseignant seraient un reflet des lacunes dans la formation des formateurs. Peu interrogée dans la vie scolaire et académique courante, cette formation des formateurs apparaît* comme un chantier majeur à engager dans les prochaines années.

Le parallélisme entre ce qui a été dit de la formation des futurs enseignants et de celle de leurs formateurs est quasi parfait. S'il faut redéfinir le métier d'enseignant, il faut aussi redéfinir celui de formateur d'enseignants, son profil de fonction et sa lettre de mission. S'il faut revaloriser le métier d'enseignant et encourager de bons étudiants à s'y engager, il faut aussi motiver les enseignants expérimentés du supérieur à devenir formateurs d'enseignants. Si l'on s'interroge sur le profil à l'entrée des étudiants qui se destinent à l'enseignement, il faut parallèlement s'interroger sur le profil de ceux à qui est confiée la formation des premiers. S'il

faut prévoir un dispositif d'accompagnement du débutant, il faut un dispositif analogue pour les nouveaux formateurs d'enseignants. Si la formation des futurs enseignants s'inscrit dans un cadre précis, il devrait en être de même pour les maitres*-assistants notamment.

Bref, pour beaucoup d'étudiants, notamment mais pas seulement, une réforme de la formation des formateurs devrait logiquement constituer une des priorités d'une réforme. La question du recrutement et de la formation des maitres* de stage est particulièrement délicate. Ceux-ci ne se poussent pas au portillon : perturbation de leur cours par les stages et retards pris sur la matière, cours par les stagiaires laissant à désirer, rétributions matérielle et symbolique faibles voire absentes. Comme, le plus souvent, on est déjà bien content d'en avoir trouvé un, il est difficile d'être exigeant avec lui ou de lui demander de réviser son point de vue lorsqu'il adopte vis-à-vis du stage une attitude réprouvée par le maitre*-assistant ou le professeur de didactique, ou lorsque leurs évaluations ne concordent pas, ce qui est bien souvent le cas. Les relations entre maitres*-assistants et maitres* de stages ne sont qu'une composante d'un système d'acteurs qui peinent à coopérer et même à se concerter et à se coordonner.

Renforcer ce qui fonctionne bien

Une clé bien connue du changement dans les organisations consiste à ne pas se braquer sur ce qui bloque, du moins lorsque ce n'est pas indispensable, et de concentrer les énergies sur ce qui fonctionne bien et constitue, en outre, un nœud dans le système d'action entre les partenaires.

C'est assurément le cas des ateliers de formation professionnelle (AFP) et des maitres* de formation pratique (MFP), ces enseignants partiellement détachés pour rendre compte de leur expérience, et la mettre en débat avec les étudiants et d'autres enseignants. Certes, les jugements unanimement positifs sur ces deux dispositifs comportent quelques bémols. Raison supplémentaire de tout faire pour lever les différents obstacles au plein déploiement des AFP et des MFP car, sur ces deux points, on est certain que les choses sont bien engagées, et que les résultats seront largement supérieurs aux coûts* et aux efforts consentis.

La recherche pourrait être un des principaux vecteurs de collaborations entre les différents acteurs et composantes de la formation initiale. Lorsque les participants aux analyses en groupe en parlent, ils l'envisagent presque systématiquement comme ce qui doit faire lien entre la théorie et la pratique comme entre les acteurs et entre les institutions d'enseignement, sans clivage aucun.

Il faudrait créer des pôles de recherche interinstitutionnels et des lieux d'interaction entre chercheurs, étudiants et enseignants. Les recherches des spécialistes devraient être davantage accessibles aux enseignants, pour que ces derniers puissent s'en inspirer dans leurs pratiques. Parallèlement, on propose de valoriser le mémoire didactique et la recherche didactique dans

largement partagé de manque d'articulation entre les différentes composantes et dimensions du système et un manque de coordination générale.

Une question que nous renvoyent sans cesse les participants aux analyses en groupe peut être résumée ainsi : dans quelle mesure est-il encore possible de bien former des enseignants dans ce cadre institutionnel et dans ce système complexe ? Plus radicalement encore : dans sa globalité incroyablement complexe, ce système est-il encore sous contrôle ?

Le deuxième problème, qui découle en partie du premier, est le décalage entre ce système et le vécu des étudiants et enseignants. Le troisième réside dans une certaine méfiance à l'égard de tout projet

de la demande massive de redéfinition du métier et du socle commun de compétences et de connaissances qui lui seraient constitutives, celle aussi de refondation globale de la formation initiale, ne sont pas réductibles à des demandes organisationnelles, même si des aspects organisationnels y sont forcément présents. Elles doivent sans doute être interprétées aussi comme une volonté de repositionner l'école comme une Institution.

La demande de décloisonnement de la formation présente la même ambivalence – qui n'est pas une ambiguïté – dans l'optique de faire davantage sens, cohérence et lien. Comment réussir une réforme, qui ne soit pas seulement organisationnelle mais aussi institutionnelle ? Les analyses en groupe dégagent un principe essentiel : la réforme doit être envisagée comme un processus inscrit dans la temporalité, et fondée sur la mobilisation et la responsabilisation de tous les acteurs concernés. La question de l'allongement éventuel doit être traitée en lien étroit avec l'ensemble des questions, notamment celles de la redéfinition du métier d'enseignant, des finalités et missions spécifiques de la formation initiale, et de sa cohérence.

La réforme ne résultera pas d'une seule restructuration synchronique du système, aussi parfaite serait-elle. Elle doit être elle-même pensée comme un processus collectif et temporel, qui fait appel aux capacités des acteurs, avec une hiérarchisation des priorités, une identification des leviers de changement susceptibles d'entraîner* des effets en chaîne*, une feuille de route avec un calendrier et les principales étapes.

Une réforme réussie de la formation initiale des enseignants pourrait alors avoir un puissant effet d'entraînement* au niveau de l'ensemble du système scolaire, notamment en ce qui concerne sa cohérence et son décloisonnement. L'expérience de l'évaluation qualitative, participative et prospective a prouvé que, dans certaines conditions, les acteurs de différents statuts et institutions pouvaient se mobiliser et collaborer. Cette expérience n'est pas une étude extérieure au système d'action que constitue la formation initiale des enseignants, elle en fait désormais partie et en modifie la donne. ●



* Maître, maîtrise, paraît, maîtriser, connaître, apparaît, coûts, entraîner, chaîne, entraînement



« Peut-on être réflexif et créatif quand un sentiment d'insécurité et de d'impuissance tenaille ? »

des universités. En matière de formation initiale, les intérêts et objectifs communs supplantent largement les spécificités bien fondées. Les raisons de collaborer supplantent encore plus largement celles de se faire concurrence. Au moment de la réforme, il sera donc crucial de faire ressortir ces intérêts communs et réciproques.

4. Penser « Institution »

Les entretiens et analyses mettent en évidence trois problèmes du « système ». Le premier est sa complexité, avec ses conséquences en termes d'incohérence, de coût* et de désintéressement des professionnels pour les questions institutionnelles. Les réformes, normes et directives, se sont tant accumulées, sans être toujours bien articulées les unes aux autres ; le paysage institutionnel est tant éclaté et compliqué, que règne un sentiment très

de réforme. On en a tant connu ces dernières années ; elles ont généralement tant déçu ; il a été si difficile de les mettre concrètement en œuvre ; on les a tant subies sans que nos avis ne soient vraiment pris en compte, que la première question que l'on se pose (et qui a effectivement été posée aux chercheurs à propos de cette évaluation), est : « Dans quelle pièce joue-t-on ? »

L'évaluation de la formation initiale était elle-même suspecte, même si, en l'occurrence, les acteurs de terrain n'étaient pas évalués, mais évaluateurs. On a vu plus haut l'ambiguïté de l'attitude la plus courante à l'égard de ce « système » : on le perçoit comme étranger, mais on n'a aucune envie de se l'approprier. Comment dépasser ce constat ?

Jean-Claude Marcourt : « La réforme ne se fera pas dans la rupture »

Pour le ministre Marcourt, « ce ne sera pas une réforme, mais des réformes », qui devraient constituer un projet de société à inscrire dans le temps, au-delà de cette législature.

Mais en 2012, « nous devons montrer qu'un certain nombre d'enseignements de cette évaluation peuvent être rapidement mis en œuvre ».

PROF : Quelle suite allez-vous donner au rapport diffusé fin février ?

► **Jean-Claude Marcourt :** Avant de répondre à cette question, je voudrais saluer le travail effectué par l'équipe universitaire, mais aussi par les quelque mille personnes qui ont collaboré à cette évaluation. Ce n'est pas un travail en chambre, mais la première fois, je pense, que l'on a véritablement réalisé une évaluation participative, avec tous les acteurs institutionnels mais aussi avec les professeurs et les étudiants qui n'ont d'autres fonctions que d'être professeurs et étudiants.

Pour en venir à la suite, je me suis engagé à communiquer les résultats de cette évaluation à mes collègues du Gouvernement et au Parlement ⁽¹⁾, pour partager l'ensemble des éléments. C'est un point fondamental. Et il faut continuer le dialogue.

Le rapport suggère de doter le système de formation initiale des enseignants « d'une identité commune et transversale aux institutions concurrentes, avec des interlocuteurs légitimes au regard du public et des pouvoirs publics » ⁽¹⁾. Pensez-vous instaurer une structure spécifique pour accompagner la réforme ?

Nous avons, mes collaborateurs et moi, l'intention d'inscrire cette réforme dans le temps. La suggestion d'avoir un groupe d'accompagnement est sûrement une façon d'assurer une meilleure stabilité du processus, au-delà des aléas.

Pour moi, cette réforme doit dépasser la législature qui se termine en 2014. Il s'agit vraiment d'un choix de société.

Comment voyez-vous la réforme, à l'issue de ce processus ?

Ce ne sera pas une réforme, mais des réformes. Certaines à brève échéance et d'autres à échéance plus lointaine. Et j'insiste sur le fait que nous ne devons pas nous dire que nous allons jusqu'en 2014, et puis après on verra... Mais avant toute réforme, nous devons partager le constat et les conclusions de cette évaluation.

Et donc on ne fait rien dans l'immédiat ?

Si. Il y a des choses qui peuvent donner lieu à des mises en œuvre. En 2012, nous devons montrer qu'un certain nombre d'enseignements de cette évaluation peuvent être rapidement mis en œuvre, pour 2013. Trois exemples.

Le premier, c'est le passage du cursus de formation initiale à la formation continue. Le rapport évoque une question qui fait débat : au sortir de la formation initiale, est-on un enseignant prêt à l'emploi ou un enseignant prêt à se construire ? Je pense qu'on doit être capable d'être professeur, mais que cela suppose un accompagnement à l'entrée dans le métier.

Le deuxième élément sur lequel on peut réfléchir très vite, c'est la grille des cours. Il y a un grand paradoxe : de nombreux acteurs évoquent une surcharge de cette grille, en haute école, mais disent en même temps qu'il y a des choses à ajouter, comme par exemple des éléments sur la dyslexie ou d'autres difficultés des élèves et façons d'y remédier. Là, on est semblé-t-il dans un nœud.

Troisième exemple : la formation des formateurs. Le rapport souligne le ressenti

d'un décalage entre ce que les formateurs enseignent et la réalité vécue à l'entrée dans le métier.

Mais je le répète : il est important de partager ce document d'une grande qualité et qui montre qu'il n'y a pas de rupture entre les points de vue institutionnels et ce que défendent les acteurs de terrain. Et de le partager au premier chef avec ma collègue Marie-Dominique Simonet, concernée dans ses compétences « Enseignement obligatoire » mais aussi « Promotion sociale ».

A-t-on les moyens d'une réforme ambitieuse ?

Si on prend le problème de façon simpliste, en considérant qu'il faut ajouter une couche et donc une enveloppe budgétaire, alors ce sera délicat. D'ici 2015, non seulement le carcan budgétaire sera inchangé, mais il faudra faire des efforts pour retrouver l'équilibre !

Est-ce que ça ne doit pas nous obliger à nous demander ce que l'on veut tous ensemble ? Pour moi, il est primordial d'avoir des enseignants qui restent davantage dans l'emploi, et qui sont plus à même de rencontrer les défis d'aujourd'hui, avec pour objectif de réduire l'échec scolaire !

Et si on veut cette réforme, est-ce qu'on ne doit pas à certains moments élargir le débat à l'Enseignement obligatoire, pour retrouver des moyens ?

Quoi qu'il en soit, que ce soit par nécessité budgétaire ou par volonté de faire les choses de façon progressive, il faut inscrire cette réforme dans la durée. Avec comme priorité des priorités que les

enseignants se sentent mieux dans leur métier. Mais c'est évident que j'aurais préféré venir avec cette réforme dans un contexte d'aisance budgétaire...

Vous évoquez l'accompagnement à l'entrée dans le métier. Mais le décret de 2000 sur la formation des instituteurs et régents le prévoyait pour 2004, et rien n'est venu...

De nombreux textes mériteraient d'être entièrement appliqués... Mais c'est inutile de se dire qu'on aurait pu le faire avant. Ce qui importe ici, c'est qu'on ne prend pas la question de la formation par un petit bout de la loupe mais dans sa globalité. C'est d'un projet de société qu'il s'agit !

Parmi les questions figure celle de l'allongement. Votre position ?

Je n'ai pas de position tranchée sur la durée de l'allongement. Il y a deux manières d'allonger. Soit en faisant passer le cursus initial tel que conçu actuellement, à 4-5 ans. Soit en considérant qu'au moment où le jeune quitte l'école pour le métier, il peut encore prolonger sa formation. D'autant qu'il y a plusieurs entrées au système de formation. Aujourd'hui, il faut se confronter de manière concrète à la réalité de ces parcours de formation.

Par ailleurs, on s'interroge sur l'origine des étudiants. Certains disent qu'en allongeant, vous allez décourager certains jeunes. D'autres que vous allez attirer d'autres profils. Moi, j'ai toujours été préoccupé par la démocratisation des études. Mais je le suis aussi, et au premier chef, des élèves à qui on prodigue

l'enseignement. Là aussi, il faut avoir une vision globale des choses.

Faut-il filtrer les étudiants à l'entrée ?

J'ai toujours été très réticent quant aux filtres, parce que des jeunes se révèlent durant leurs études. Je crois davantage à l'accompagnement qu'au filtre. Mais il ne faut pas affadir les études au motif que ceux qui y entrent ne disposent pas des prérequis nécessaires. ●

Propos recueillis par
Didier CATTEAU

(1) Ce qui fut fait le 1^{er} et le 20 mars.

(2) *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*, p. 84.

Mettre la formation en cohérence avec l'organisation de l'enseignement

Participatif, le processus d'évaluation a incité quantité d'acteurs à émettre leurs avis (1). Parmi ceux-ci figure celui de l'Inspecteur général, Roger Godet, qui évoque le fossé entre la sensibilisation à certaines problématiques essentielles et la capacité à mobiliser des compétences solides et affirmées pour les rencontrer. Il songe notamment à la planification et à la gestion des apprentissages disciplinaires ; à la prise en compte des difficultés d'apprentissage et à la mise en place de dispositifs permettant de les pallier ; ou encore à la gestion efficace d'un groupe d'élèves.

« *Affaire de maîtrise* des apports théoriques? Affaire de capacité à mobiliser ces apports en situations ? Sans doute les deux* », souligne M. Godet, selon qui « *la question de l'allongement éventuel semble dès lors davantage une conséquence de ces propositions qu'une position de principe* ». Par ailleurs, dans le rapport d'inspection 2011 (2), M. Godet se demande s'il ne serait pas opportun d'harmoniser la formation initiale et les structures de l'enseignement. Pour le secondaire, par exemple, « *ne serait-il pas cohérent avec le décret Missions de former, d'une part, des maîtres* destinés à enseigner au 1^{er} degré et, d'autre part, des maîtres* destinés à enseigner aux 2^e et 3^e degrés ?* » En outre, « *séparer (...) dès leur inscription en haute école, les fu-*

turs enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire inférieur accentue les effets négatifs des césures structurelles existant entre ces niveaux ».

Un socle commun ?

Pour le Conseil Général des Hautes Écoles (CGHE), les demandes croissantes de la société, la pénurie d'enseignants, le sentiment de ne pas avoir assez de temps, l'harmonisation européenne, entre autres, plaident pour une réforme. Le CGHE (3) propose un master professionnalisant, aux mains des hautes écoles, qui réponde par un « tronc commun » au besoin d'unicité du métier, de continuité du cursus scolaire et de lutte contre les difficultés de l'apprenant. Une formation dont certains modules « *pourraient être organisés en collaboration avec les universités, la promotion sociale...* »

Le Conseil Interuniversitaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (CIUF) ne se prononce pas « *explicitement sur l'opportunité de l'allongement* » (4), positionne les universités en « *acteur incontournable d'une formation de niveau master* », et propose aussi un « *socle commun* ». Selon lui, la formation initiale doit repartir des besoins, envisager une réforme des titres pédagogiques, et ne pas se limiter au seul allongement.

Le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) « *n'a pas pu aboutir à un consensus exprimé dans un avis, explique son président. Toutefois, nous nous sommes entendus sur des traits communs : l'augmentation de la pratique réflexive axée sur les stages, le tutorat, la formation autour de contenus communs, l'émergence d'un métier commun avec transversalité de certaines compétences* ».

Côté syndical, la CGSP-Enseignement (5) estime « *évident* » que la formation devrait s'étendre sur cinq années, tandis que la CSC-Enseignement admet qu'une réforme passera sans doute par un allongement des études, à terme. Allongement auquel s'opposent les deux fédérations d'étudiants. ●

Didier CATTEAU

(1) Lire les pages 85 à 98 du rapport et notre Dossier spécial en ligne sur www.enseignement.be/prof (PROF n° 12bis), qui renvoie vers les textes de la plupart de ces avis.

(2) Lire en page 4

(3) Avis 90 et 101 www.cghe.cfwb.be/index.php?id=cghe_avis

(4) Avis du 14 juin 2011, <http://bit.ly/A81Tat>

(5) Lire sa première analyse de la formation initiale (<http://bit.ly/zqfvtc>)



* Maîtrise, maître



Le décalage entre formation et vie réelle explique en partie la difficulté à trouver des enseignants.

© Archives FRDF / RNE / Olivier Papagnies

Les premières réactions

Le rapport sur le processus d'évaluation de la formation initiale a suscité pas mal de réactions, notamment sur la sélection à l'entrée, l'accompagnement à la sortie et la formation des formateurs.

En commentant le rapport des Facultés universitaires Saint-Louis, fin février, le ministre de l'Enseignement supérieur invita tous les acteurs de la formation initiale des enseignants à se l'approprier. En mars, il a été présenté au Gouvernement et au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et ses quelque 10 000 exemplaires imprimés sont en cours de diffusion ⁽¹⁾. Par ailleurs, le comité d'accompagnement de la recherche doit se réunir avant l'été pour définir la suite du processus.

Outre une série d'avis qui ont accompagné le processus d'évaluation ⁽²⁾, ce rapport a déjà suscité des réactions. Ainsi, l'Association inter-réseaux des directeurs d'école insiste sur la nécessité du « renforcement » de la formation initiale ⁽³⁾. D'autres se manifestent et notamment dans trois registres : l'entrée dans la formation, l'entrée dans le métier, la formation des formateurs.

À l'entrée

La question de la sélection à l'entrée de la formation initiale faisait déjà partie des

questions posées par une « proposition provisoire » de la Commission de pilotage de l'enseignement, en 2006 ⁽⁴⁾. Elle refait surface aujourd'hui. Dans un communiqué du 28 février, le Segec, parmi d'autres mesures, plaide pour « la sélection des candidats sur base d'une évaluation des aptitudes de base (lecture, écriture, mathématiques), de compétences nécessaires (relations interpersonnelles et communication) et des motivations ». Interrogé par la presse, Étienne Michel, son directeur général, complète : « Une année de remédiation ou de propédeutique permettrait de mettre à niveau ceux qui en ont besoin, et qui auraient une deuxième chance d'accéder à la formation d'enseignant... Dans toutes les formations, on conjugue sélection et formation. L'enseignement supérieur a, au cœur de ses missions, celle de sélectionner les plus compétents pour certains métiers » ⁽⁵⁾.

Interrogée par des journalistes de la RTBF ⁽⁶⁾, Anne Lahousse, professeure de pédagogie à la Haute École Francisco Ferrer, à Bruxelles, depuis plus de vingt ans, approuve l'idée. « Mes collègues de matières disciplinaires telles que le fran-

çais, les mathématiques, l'histoire,... disent qu'ils passent beaucoup de temps à revoir les matières que les enseignants devront enseigner parce qu'ils ne les maîtrisent* pas ».

Enseignant à la Haute École Léonard de Vinci, Philippe Soutmans, interrogé au sujet de cet éventuel « test d'aptitude au seuil de l'école normale » ⁽⁷⁾, répond que « toutes les études montrent que même si un test n'est pas impératif, même s'il n'est qu'indicatif, il dissuade des jeunes, issus de milieux défavorisés alors qu'ils peuvent apporter beaucoup ! Car ils ont connu des difficultés et ils ont un profil proche des élèves qu'ils vont rencontrer. J'ajoute : la question des pré-requis a été étudiée aux Facs de Namur : il a été montré que des professeurs de 1^{er} bac demandent aux jeunes des choses qu'ils ne sont pas censés apprendre au secondaire ».

À la sortie

Et l'entrée dans le métier ? Témoignant lors d'un journal télévisé, un jeune enseignant, Mathieu Hovine, dépeint son premier jour de classe : « C'est un peu de

stress, c'est vraiment l'inconnue, la découverte des élèves. On sait pas trop comment se tenir ou comment être avec les élèves ». Certains récits de vie du rapport font état du « choc du premier jour » ou « des trois premiers mois passés à pleurer dans la salle de la photocopieuse » et d'un décalage entre formation et vie réelle.

Ce décalage expliquerait pour partie la difficulté à trouver des enseignants, mesurée notamment dans le cadre de l'enquête PISA 2009 par « le nombre d'élèves de 15 ans fréquentant des écoles affectées par un manque d'enseignants qualifiés dans les matières principales »⁽⁸⁾. Une désaffection pour la profession qu'il convient de relativiser : le 19 février dernier, sur le plateau de RTL, la ministre de l'Enseignement obligatoire indiquait que 14 500 personnes ont répondu à l'appel à candidatures à un poste dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, contre 12 900 en moyenne auparavant.

Pour atténuer ce décalage, l'Ufapex, la Fédération des associations de parents du libre, suggère dans une de ses analyses⁽⁹⁾ qu'il y ait en fin de cursus une année tampon, faite de stage et de formation, ainsi qu'un tutorat formalisé entre enseignant confirmé et débutant. Cette idée de stage à l'entrée dans le métier inquiète la Fédération des étudiants francophones. Pour son président, Michaël Verbauwhede, le salaire serait moins élevé que celui d'un enseignant diplômé, et les écoles risqueraient d'engager des stagiaires plutôt que des professeurs confirmés.

ChanGements pour l'égalité⁽¹⁰⁾ préconise aussi un accompagnement des débutants : « Sans attendre une réforme de la formation initiale, il est plus qu'urgent d'organiser de façon structurelle l'accompagnement de tous les enseignants débutants suivant des modalités qui devraient rencontrer les trois dimensions du métier (acteur scolaire, acteur social et acteur institutionnel) » telles que décrites dans le rapport de recherche.

Face au besoin d'enseignants lié à l'évolution démographique, des initiatives sont prises pour attirer des jeunes. Ainsi, la Ville de Bruxelles, le plus important pouvoir organisateur après la Fédération Wallonie-Bruxelles, mène-t-elle une campagne de promotion du métier (lire en page 23) et des actions en faveur de la formation : engagement de cinq conseillers péda-

gogiques ou inspecteurs (dont un pour les technologies de l'information et de la communication), appel à des intervenants externes pour coacher des enseignants. À quoi s'ajoutent des incitants concrets, comme les primes aux instituteurs ayant réussi le Certificat d'aptitudes des connaissances approfondies du néerlandais, ou aux directions du fondamental.

La formation des formateurs

Comme on l'a lu en pages 13 à 18 de ce dossier, sous la plume de la chercheuse Véronique Degraef, l'évaluation de la formation initiale des enseignants pose la question de la formation des formateurs. « Certains n'ont jamais enseigné dans le primaire, indique-t-elle au journaliste du Soir qui l'interrogeait après la sortie du rapport⁽¹¹⁾. Ils n'ont du primaire que leurs propres souvenirs d'enfant ! Il faut définir les compétences requises d'un formateur d'enseignant, trouver des incitants pour que les meilleurs enseignants du primaire et secondaire deviennent, dans le cadre d'une évolution de carrière, formateurs de futurs profs. Ce n'est pas le cas aujourd'hui ». Ce à quoi M. Soutmans réplique que le recrutement dépend du pouvoir organisateur de la Haute École, qui est autonome et que rien ne l'empêche d'engager des professeurs chevronnés du primaire et du secondaire...

Ghislain Carlier, qui fut directeur du Centre catholique pour la formation en cours de carrière des membres du personnel de l'enseignement secondaire, intervenait lors d'une rencontre des opérateurs de la formation initiale du réseau libre, le mercredi 14 mars. Selon lui, l'expert directif, autoritaire et transmissif de savoirs est trop prégnant. Il lui préfère un formateur qui, avec une complicité émancipatrice, reconnaît* la possibilité au novice d'être, dans sa pratique enseignante, « bricoleur », « maître* ignorant », et de « vivre des embryons de plaisir ». Quant au test à l'entrée de la sélection, « pour peu que la réforme de la formation initiale se réalise, et dans le contexte actuel, je suis pour une sélection à l'entrée qui permette d'améliorer la qualité de la formation et des enseignants sortants ».

Plus globalement

Certains, comme le professeur de la Haute École libre mosane, Jacques Cornet, ont une réflexion plus globale et vont

jusqu'à évoquer la nécessité de repenser le système scolaire intégralement : « Bien sûr, il y a des initiatives et des expériences qui sont menées et qui sont intéressantes. Dans la majorité des écoles, il y a bien toujours un prof qui fait des choses extraordinaires. Et dans la masse des écoles, il y en a toujours l'une ou l'autre qui a des projets collectifs plus intéressants. Donc, évidemment, il y a du positif. Mais ce qui est remis en question, c'est l'ensemble du système. Même dans les écoles, il commence à y avoir ce sentiment qu'il serait temps d'essayer de changer quelque chose »⁽¹³⁾.

L'Appel pour une école démocratique va dans le même sens. Tout en reconnaissant la valeur du diagnostic posé par le rapport, Philippe Schmetz estime qu'il conduit à d'autres questions : « Quelle formation veut-on ? Pour quel métier ? Pour quelle école ? Pour quel type de société ? Pour quels élèves ? »⁽¹³⁾. ●

Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ Pour l'obtenir (dans la mesure des stocks disponibles), envoyer un courriel à sophie.petyt@cfwb.be

⁽²⁾ Lire en pages 15 à 18 de notre dossier spécial du 28 février 2012, disponible en ligne sur www.enseignement.be/prof

⁽³⁾ <http://bit.ly/GCykQW>

⁽⁴⁾ <http://bit.ly/co5mAc>

⁽⁵⁾ *Le Soir* du 6 mars.

⁽⁶⁾ RTBF.be, le 12 mars, <http://bit.ly/yG5jAX>

⁽⁷⁾ *Le Soir* du 14 mars, p. 15.

⁽⁸⁾ Selon cette mesure ponctuelle, en 2009, cela concernait en Fédération Wallonie-Bruxelles 45 % des élèves pour les maths, plus de 35 % pour les cours de sciences, et 25 % pour le français (<http://bit.ly/A0hJP7>).

⁽⁹⁾ *Jeune enseignant: pourquoi tu pars ?*, <http://bit.ly/GELioC>

⁽¹⁰⁾ <http://bit.ly/GBJo9K>. CGé a également réalisé une analyse du rapport FUSL, disponible sur <http://bit.ly/GCO0bd>

⁽¹¹⁾ *Le Soir* du 14 mars, p. 15.

⁽¹²⁾ *La Libre* du 12 mars.

⁽¹³⁾ Propos qu'il développera dans un prochain article sur www.skolo.org



* Maîtrise, maîtrisent, reconnaît, maître

Le plaisir d'apprendre

Une voie possible pour attirer des jeunes vers l'enseignement : inviter des témoins à leur présenter le métier et les études qui y mènent.

« **U**n de mes enseignants, dans le secondaire, m'a marqué. J'ai peut-être voulu lui ressembler et utiliser les mêmes méthodes, explique Ben Abdelkader, professeur de néerlandais à l'Athénée des Pagodes. Au départ, j'ai aussi été attiré par un secteur dans lequel je serais sûr de décrocher un emploi. Mais j'ai vraiment accroché à ce métier durant les stages et les ateliers de formation professionnelle à la Haute École. C'est un métier dans lequel je peux éveiller la motivation et le plaisir d'apprendre chez des élèves de 13 à 15 ans ».

Ce jeune enseignant est venu témoigner devant une cinquantaine de rhétoriciens de l'Institut De Mot-Couvreur. L'initiative prise par l'échevine de l'Enseignement concernait tous les établissements secondaires de la Ville de Bruxelles, visait à la fois à informer les élèves de 6^e secondaire et à promouvoir le métier d'enseignant dans le

cadre de son Plan d'action contre la pénurie d'enseignants.

« Dans la plupart des cas, les rhétoriciens prêts à répondre à l'appel évoquent une 'envie de travailler avec des enfants' ou de 'transmettre des connaissances', indique Anne Lahousse, professeure de psychologie et de pédagogie au sein de la catégorie pédagogique de la Haute École Francisco Ferrer. Il y a chez ces jeunes des représentations bien ancrées de l'enseignant transvaseur de savoirs, héritées de leur vécu scolaire. Dans mes cours en formation initiale, je passe du temps à déconstruire ces représentations, afin de leur donner des atouts pour affronter les difficultés du début de carrière ».

Hassan Ahmaidouch, tout jeune enseignant à l'Institut De Mot-Couvreur, prévient les jeunes : « Ne choisissez pas ce métier par facilité : il demande énormément de travail et d'investissement. Et c'est pour longtemps ! »

De quoi semer des graines, encourager des « vocations » ? Sandy, en 6^e transition sciences sociales et éducatives, se dit prête à se lancer. « J'enseignerai les maths dans le secondaire supérieur. Mes parents sont enseignants : on a ça dans le sang ! Certains professeurs m'ont donné envie de suivre leur voie. Et d'autres de les remplacer ». ●

C. M.



© Archives PROF/FWB/Jean-Michel Clajot

Un conseil : « Ne choisissez pas ce métier par facilité ! »

Une démarche qualitative, quantitativement intéressante

La méthode d'analyse en groupe, utilisée ici, l'avait déjà été pour la consultation des enseignants du fondamental, du secondaire et du spécialisé, en 2003 et 2004.

Elle a été élaborée et expérimentée par Luc Van Campenhoudt, professeur de sociologie, qui en explique les atouts.



Surpris par le nombre de sollicitations, les chercheurs ont rencontré 600 acteurs lors de la première phase du travail, explique Luc Van Campenhoudt.

La recherche-action confiée aux Facultés universitaires Saint-Louis, et menée par Véronique Degraef, Abraham Franssen et Alexandra Mertens, a appliqué la méthode d'analyse en groupe. Luc Van Campenhoudt, professeur à Saint-Louis et à l'UCL, nous la détaille.

PROF : Comment caractérisez-vous cette recherche-action ?

Luc Van Campenhoudt : Cette étude est d'abord une démarche qualitative. Le quantitatif cherche des réponses gérables, donc assez simples et standardisées, à partir d'un échantillon représentatif composé en fonction des statistiques des différentes populations impliquées.

L'approche qualitative, plus riche, n'est pas l'analyse d'un petit nombre de cas ; c'est le recueil de réflexions argumentées, de témoignages d'expériences consistantes, et d'évaluations auprès d'un échantillonnage diversifié. Ensuite, c'est la confrontation de ces différents matériaux les uns aux autres. D'où, un niveau de profondeur important chez les participants. Nous n'avons pas d'échantillon quantitatif représentatif : nous avons mieux qu'un échantillon représentatif.

Qui a participé à ce travail ?

Nous avons rencontré six-cents* acteurs en une centaine d'entretiens ⁽¹⁾. Nous

n'en avons prévu qu'une quinzaine au départ, mais nous avons été surpris par un nombre important de sollicitations, et nous avons accepté d'y répondre. Au lieu d'être des préparations de la deuxième étape du travail – les analyses en groupe –, ces entretiens ont offert un matériel colossal, à traiter en tant que tel. Les analyses en petits groupes des récits d'expériences vécues ont réuni cent-douze personnes. Elles forment le cœur de la méthode et des résultats.

À cela, il faut ajouter près de trois-cents* personnes dans les différents forums, ou au comité de suivi, où nous avons confronté nos résultats, pour les affiner. Ainsi, notre démarche est bien participative : elle a impliqué un millier de personnes. Ce nombre rend notre démarche qualitative, quantitativement intéressante.

CONVERGENCES ET DIVERGENCES PLUTÔT QUE CONSENSUS

Quels sont les critères de validité d'un tel travail ?

Il vise à une diversification maximale des profils dans le périmètre étudié. Nous avons varié les métiers : étudiants, enseignants de différents ni-

veaux, peu ou très expérimentés, des assistants, des maîtres* de stage, des directeurs, des inspecteurs... Nous avons varié les réseaux, les filières, les disciplines.

Un deuxième critère est l'induction analytique. Après un premier nombre d'entretiens et d'analyses en groupe, on dégage déjà des résultats, des hypothèses. Ensuite, on les confronte dans une autre fournée de rencontres. Ainsi, on affine, on remplace et on corrige constamment.

Le troisième est la saturation. Chaque rencontre peut apporter des éléments nouveaux. Plus on en fait, plus on entend des répétitions. Après une centaine, tout ce qui se dit s'est déjà dit. On peut estimer qu'on a fait le tour et que rien d'important ne nous a échappé.

Vient enfin la justesse. Lors des rencontres, chaque intervention est une pièce du puzzle. Nous les synthétisons en essayant de rester loyaux par rapport aux contenus, tout en nous efforçant de les structurer avec cohérence, en dégageant leurs convergences et leurs divergences. Lorsque nous avons présenté cette synthèse aux forums, outre les nuances à apporter à ce travail, globalement, les participants nous ont dit mieux s'y retrouver que dans leurs propres interventions.

Pourquoi ne pas travailler uniquement sur les convergences ?

Viser à tout prix les convergences aboutit à des résultats flous, généraux, banals. Ainsi qu'à une forme de violence argumentative, réalisée par des ténors qui imposent leurs vues. Or, les gens vivent sur des planètes différentes, n'ont pas les mêmes intérêts avec parfois des malentendus. Là où il y a des divergences, il y a du jus, intéressant, à approfondir. On ne peut s'entendre qu'en passant par là. Les participants saisissent ainsi les éléments en termes de relations : dans le groupe, les différentes interprétations peuvent se confronter et se répondre les unes les autres.

DU RÉCIT D'EXPÉRIENCES AUX PERSPECTIVES PRATIQUES

Dans la méthode d'analyse en groupe, tous les participants sont des co-analystes. Dans chaque rencontre, les notes des chercheurs se font au tableau et deviennent l'objet d'une discussion. Le but est d'arriver à un accord sur la formulation des désaccords. À ce moment-là, les convergences sont costaudes. On peut alors cerner, si pas les perspectives pratiques, au moins les enjeux. Le patron, ce n'est plus les individus, c'est la méthode. Une méthode où le jeu est correct, où tout le monde est sur pied d'égalité, où tout le monde se prend au jeu. Les personnes, toutes potentiellement intelligentes, sont aussi intelligentes que possible.

Ces analyses portent sur des récits. Chacun fait une proposition et le groupe choisit. Sur les cent-douze propositions, nous avons analysé une vingtaine de textes. Le récit doit être une histoire vraie et concrète, dont l'expérience est révélatrice. Avec un sourire, nous avons noté que les étudiants entraînent facilement dans cette démarche de praticien réflexif, alors que les personnes qui avaient plus de recul ou plus d'expérience avaient plus de difficultés pour y arriver.

Sur quoi débouche tout ce travail ?

Ces analyses de groupe se sont penchées aussi sur la traduction des résultats en perspectives pratiques. Cette démarche se caractérise par la continuité d'une part, mais aussi la rupture : on réagit en fonc-

tion de ses valeurs, de ses idéologies, de ses choix politiques.

Les chercheurs ont essayé de faire une synthèse de ce travail en pointant les logiques, les cohérences (lire en début de dossier l'article de Véronique Degraef). Nous l'avons complétée par une liste de chantiers à entreprendre.

Nous en avons proposé huit lors des forums : définir le métier d'enseignant ; le profil du formateur d'enseignant ; valoriser la formation initiale, par exemple en redorant le statut des filières didactiques à l'université, en travaillant sur les normes et modalités de financement ; décloisonner la formation initiale pour lutter contre l'hiatus entre structures d'enseignement et de formation, comme le passage entre la maternelle et la primaire ou entre le secondaire inférieur et supérieur ; reconnaître* les acteurs de la formation initiale des enseignants (FIE) comme co-formateurs (et notamment les maîtres* de stage) ; articuler FIE, entrée dans le métier et formation continuée ; articuler FIE et recherche (notamment en didactique) ; clarifier les conditions d'accès à la formation initiale.

À la suite des forums et d'un travail d'analyse d'avis sur le sujet, nous en sommes venus à considérer que les résultats se recoupent très largement. Pourquoi alors le système paraît-il toujours aussi complexe et génère-t-il autant d'insatisfactions ? Cette question appelle un autre chantier : un travail sur le système éducatif lui-même. Dans celui-ci, les acteurs (syndicats, réseaux, administrations, filières,...) sont amenés le plus souvent à fonctionner comme des organisations et à se préoccuper des problèmes organisationnels internes. Ils visent moins à fonctionner comme des institutions et à se préoccuper de missions liées aux besoins de leurs publics. On sent chez le millier de participants à notre recherche cette attente d'aller davantage vers ce qui « institue ». ●

Propos recueillis par
Patrick DELMÉE

(1) Pour en savoir davantage sur les différentes phases de la recherche, lire les pages 6 à 12 du rapport, disponible sur www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3110



* Six cents, trois cents, maîtres, reconnaître, paraît

Pour en savoir plus

● On trouvera des références de livres, articles, dossiers,... dans un complément bibliographique disponible sur www.enseignement.be/PROF.

● Par ailleurs, et dans un autre genre, une série de films et/ou documentaires évoquent le métier d'enseignant. En voici une sélection effectuée par la Médiathèque :

– CANTET L., *Entre les murs*, Cinéart, France, 2008, <http://bit.ly/x1CnXX>

– JARDIN A., *Le Prof*, Le Studio Canal Plus, France, 2000, <http://bit.ly/ztuaQ8>

– ROLET P., *Esquive ! – Face à face*, La Cathode, 2002, <http://bit.ly/xjhpEZ>

– CROS R., *Apprendre la science et la technologie à l'école*, Scérén-CNDP Maison Prod., 2008, <http://bit.ly/wChW7N>

– MILLOT F., *Débattre pour mieux comprendre des textes littéraires*, Scérén-CNDP, 2011, <http://bit.ly/A8TtOt>

● Sur www.laplateforme.be (> thèmes > Economie, Société & Travail), on trouvera également PRESZOW G., *À l'école de la Providence*, film, Dérives/RTBF/ARTE/WIP, 2000.

Sur le web et sur papier

Le rapport *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles* est téléchargeable sur www.enseignement.be (> éfi > Publications). Pour en obtenir une version imprimée (dans les limites du stock disponible) : sophie.petyt@cfwb.be

Des réactions ?

La rédaction de PROF restera attentive aux réactions suscitées par la publication de ce rapport, et veillera à en rendre compte. Pour réagir à ses conclusions, une seule adresse : prof@cfwb.be, en mentionnant vos nom et coordonnées, afin de permettre à la rédaction de vous contacter avant la publication éventuelle de tout ou partie de votre réaction.

Une tablette numérique par élève aux cours de maths et de français

L'appel à projets École numérique soutient la démarche de l'Athénée royal d'Ans et du Collège du Sacré-Cœur de Charleroi : un ipad pour un élève. Rencontre avec Sandrine Geuquet, responsable du projet à Ans.

Deux écoles, de deux réseaux et bas-sins scolaires différents, permettront à 400 élèves de 1^{re} commune et différenciée d'utiliser dès septembre une tablette numérique en français et en mathématique. Cet outil sera utilisé pour le groupe classe, en différenciant les consignes en fonction des besoins de sous-groupes ou d'individus, ou encore en remédiation. Sandrine Geuquet, professeure de français et responsable du projet à l'Athénée royal d'Ans : « Depuis le plan Cyberécole, notre athénée s'est intéressé aux TIC. Il dispose de l'équipement Cyberclasse. Et il travaille la pédagogie différenciée : il propose une étude dirigée après les cours, ainsi que des cliniques en français et math, où des profs remédient aux lacunes par des cours particuliers placés dans la grille-horaire, grâce à des heures NTPP. Notre partenaire, le collège du Sacré-Cœur de Charleroi, partage notre intérêt pour les TIC, la pédagogie différenciée et la remédiation ».

« Bien avant l'appel à projet, une firme informatique et deux éditeurs (l'un pour le français, l'autre pour les mathématiques) nous ont contactés. Se sont ajoutés un organisme de formation et un spécialiste

du réseau wifi. Le but ? Proposer aux politiques un dispositif pédagogique multimedia interactif mobile, avec des contenus pédagogiques. Les équipes éducatives s'engageant à se former pour maîtriser* la technique et la production de séquences, et à tester le système en milieu réel. Une plateforme* numérique complèterait* celui-ci, rendant les productions accessibles aux ordinateurs à la maison. L'occasion faisant le larron, nous avons proposé l'idée à École numérique ».

Depuis novembre, le projet retenu (lire notre encadré) a passé les étapes du cahier des charges, des marchés publics, du choix final des opérateurs. En mars, il lance la formation des professeurs. En parallèle, chaque école reçoit vingt-quatre tablettes pour se familiariser avec le matériel. « Elles sont indisponibles en-dehors des cours, car elles font encore trop l'objet de convoitises ». En septembre, chaque école disposerait de cinq fois vingt-quatre tablettes, destinées à tous les élèves de 1^{re}. « Et nous limitons l'usage à deux cours et à un seul type de tablette, pour pouvoir évaluer clairement le projet ». Son coût* ? Aux prix actuels et sans remises, il s'évalue à

150 000 €. Les écoles disposent d'une bourse wallonne de 60 000 €, de quatre heures NTPP et de l'accompagnement de Technofutur. Elles comptent également sur des soutiens privés.

Fort de sa participation à un projet Comenius avec quatre partenaires européens qui élaborent une démarche similaire, M^{me} Geuquet conclut : « Les problématiques sont semblables. Le défi est surtout d'étoffer l'outillage pédagogique grâce à la mobilité numérique, et de préparer les élèves à la société dans laquelle ils vivent ».

Professeur de français, Sandrine Geuquet détaille le projet.

Patrick DELMÉE



* Maîtriser, plateforme, complèterait, coût

L'appel à projet École numérique

Pour expérimenter des technologies nouvelles dans le contexte éducatif et en évaluer les bénéfices pédagogiques, les écoles ont été invitées, fin octobre, à imaginer des projets pédagogiques novateurs utilisant les TIC. En un mois, 176 candidats déposèrent une proposition. Le 18 novembre furent proclamés à Liège les vingt-huit lauréats de cet appel à projets École numérique, soutenu par la Région wallonne (330 000 €), la Fédération Wallonie-Bruxelles (100 000 €

et des heures de coordination) et la Communauté germanophone. Le palmarès touche tous les niveaux d'enseignement et est très varié : de la formation des enseignants à l'utilisation de l'ipod, en passant par l'appropriation du langage publicitaire pour exprimer sa vision du monde en images et en ligne ⁽¹⁾.

La mise en place de ces projets jusque fin 2013 est une des étapes du nouveau plan d'équipement technologique des

écoles mené par ces trois institutions. Leur évaluation orientera le nouveau plan d'équipement pour la période 2013 – 2025. Il s'inspirera aussi du débat Desinons ensemble l'école numérique de demain (mené via www.ecolenumerique.be et alimenté par 793 personnes), et de la récolte de 96 propositions.

Pa. D.

⁽¹⁾ www.ecolenumerique.be/qa/les-laureats/

La recherche nourrit l'enseignement

Céline Demierbe forme de futurs enseignants à la Haute École Condorcet, à Charleroi, et développe des outils pédagogiques à l'Université de Mons. Deux postes complémentaires.

PROF : Quel parcours vous a menée à cette double casquette d'enseignante et d'assistante de recherche ?

▣ **Céline Demierbe** : Après mes humanités, j'ai opté pour une formation d'institutrice primaire à la Haute École Condorcet, car j'avais envie de transmettre des savoirs et je ne souhaitais pas enseigner une discipline particulière.

Pour ajouter une corde à mon arc et compléter ma formation tout de suite – j'ignorais si j'aurais le courage de reprendre des études une fois insérée dans la vie active –, j'ai suivi une année préparatoire et un master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Mons. Durant la dernière année, en 2008, le Service Méthodologie et Formation m'a proposé de travailler comme assistante de recherche. Parallèlement, j'ai postulé à la Haute École Condorcet, où j'enseigne depuis deux ans.

Quels cours y donnez-vous ?

▣ J'enseigne à de futurs éducateurs spécialisés et aux futurs instituteurs primaires. À ces derniers, je donne des cours de pédagogie contribuant à la construction de l'identité professionnelle. Plus concrètement, c'est d'abord, en 1^{re} et en 2^e année, le cours de psychologie des apprentissages, consacré à l'analyse des différents courants pédagogiques. Au début, ces futurs instituteurs, un public très hétérogène, ont une vision frontale de l'enseignement, héritée de leur expérience. Je commence par leur demander de définir les termes « enseigner », « apprendre » puis, par un jeu de questions-réponses, je les amène à s'approprier progressivement les notions de « savoir-faire », de « savoir-être », de « compétences », d'« évaluation formative », de « remédiation », en m'appuyant sur un ensemble de situations pratiques. En 2^e année, je retravaille ces concepts à la lueur de leurs expériences en stage.

Je donne également, en 1^{re}, le cours de psychologie du développement, centré sur les moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour favoriser le développe-

ment psychologique et psychomoteur, la maturation intellectuelle de l'enfant, de la conception à l'entrée en primaire. J'ai fait le choix de lier ce cours très théorique aux ateliers de formation pratique suivis par mes étudiants. Chacun présente deux parties de la matière, à des moments différents de l'année, en faisant participer la classe.

Le cours d'étude critique des courants pédagogiques, enfin, permet aux étudiants de 3^e de prendre du recul par rapport à leur pratique durant les stages. Et, notamment, d'évaluer si un type d'enseignement leur convient, à quelques encablures de leur entrée dans le métier. Cette année, je vais aussi encadrer les stages des étudiants de 3^e dans l'enseignement spécialisé.

Quel lien tissez-vous entre votre travail à l'université et votre enseignement en haute-école ?

▣ À l'Université de Mons, je travaille depuis quatre ans au sein d'une équipe de chercheurs possédant une formation pédagogique et parfois une expérience de terrain, et avec le Carré des Sciences de l'Université de Mons. Nous avons créé et développé des outils de diagnostic et de remédiation immédiate au travers d'activités scientifiques en 5^e-6^e primaire et au 1^{er} degré du secondaire. Ces valises pédagogiques thématiques ⁽¹⁾, nous les avons utilisées dans des écoles de tous les réseaux et nous avons récolté de nombreuses réactions d'élèves et d'enseignants. Je suis persuadée que ce travail des chercheurs peut outiller très efficacement de (futurs) enseignants.

Que pensez-vous de la possibilité d'allonger à cinq ans la formation initiale, notamment des instituteurs ?

▣ J'y suis résolument favorable. Les étudiants ne font qu'effleurer les troubles des apprentissages dans un cours de 15 heures donné en 3^e année. Ils ne sont pas armés pour les déceler. La formation initiale devrait aussi les sensibiliser au travail des chercheurs : même en 3^e, beau-



Céline Demierbe : « Je suis persuadée que le travail des chercheurs peut outiller très efficacement de (futurs) enseignants ».

coup d'étudiants ignorent que dans une revue scientifique, ils peuvent lire, dans un langage bien compréhensible, des témoignages d'enseignants qui veulent communiquer une expérience menée en classe. ●

Propos recueillis par
Catherine MOREAU

⁽¹⁾ Lire « Énergithèque : l'énergie d'apprendre », dans *PROF*, septembre 2009, p. 36. Contact : celine.demierbe@umons.ac.be

Une 7^e qualification prépare aux métiers de la sécurité

Depuis trois ans, un projet expérimental permet à douze écoles de trois réseaux différents de préparer des élèves aux métiers de la sécurité.

Douze écoles ont ouvert en 2009 une 7^e technique de qualification Assistant(e) aux métiers de la prévention et de la sécurité ⁽¹⁾. Au travers des cours de psychologie, de législation, de langues, mais aussi de techniques physiques d'esquive ou d'éducation physique, cette formation ouvre une panoplie de portes, vers la fonction de steward football, les professions de gardien de la paix et d'agent de gardiennage privé, et la formation de policier. Des métiers en pénurie pour la plupart.

Cette formation permet de développer une bonne condition physique et morale ; d'avoir une connaissance de l'organisation et des missions de la police, de la sécurité civile et privée ; et de maîtriser* des éléments de législation (institutions, légitime défense,...). Elle vise aussi à acquérir le sens de la sécurité, la notion d'éthique professionnelle, le respect des droits individuels, le sens de l'analyse et de la synthèse.

Elle nécessite des compétences de départ : bonne condition physique, dynamisme, capacité à communiquer, sens des responsabilités et de l'initiative, résistance au stress. Pour y entrer, il faut avoir réussi une 6^e technique, une 6^e générale ou une 7^e professionnelle ; fournir un certi-

cat de bonne vie et mœurs ; et avoir réussi un test psycho-

technique organisé par l'organisme de sélection et d'orientation de l'administration (SELOR), en début d'année scolaire.

Des débouchés

Des épreuves confèrent aux élèves des attestations spécifiques, indépendantes les unes des autres, pour devenir steward football, gardien de la paix ou agent de gardiennage privé. La réussite de la 7^e débouche sur une dispense au test cognitif des épreuves de sélection à la Police fédérale, pour les formations d'inspecteur et d'agent de police. Elle octroie aussi un Brevet de secouriste. « *Cela reste expérimental tant que le projet sera pilote, tant que son profil de formation n'aura pas été avalisé par le Service francophone des Métiers et des Qualifications, puis approuvé par le Gouvernement et confirmé par le Parlement* », ajoute Joëlle Hougardy, chargée de mission à la cellule Enseignement qualifiant pour le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Selon Robert Grosch, du cabinet de la ministre de l'Enseignement obligatoire, « *ce profil devrait être approuvé par le Gouvernement avant la fin de l'année scolaire* ».

Un bilan a été réalisé après la première année de fonctionnement. Il indique que les élèves inscrits n'ont pas un profil particulier. Par rapport aux écoles privées, cette formation a l'avantage

d'offrir une panoplie de débouchés et d'être gratuite. De plus, selon la chargée de mission, « *le filtre de l'école donne une formation générale en plus, très prisée à l'embauche* ». Les douze classes programmées connaissent un succès de fréquentation : 224 inscrits la première année (environ 300 la seconde et 270 cette année), dont 159 ont réussi leur année et obtenu les attestations. Bruxelles connaît* moins ce succès. Selon M^{me} Hougardy, « *Malgré une forte demande du terrain, on n'a pas de vraie explication. Est-ce dû au paysage culturel ?* »

En 2008, le Ministère de l'Intérieur était – il l'est toujours – demandeur d'une formation intégrée aux métiers de la sécurité et de la prévention. À la suite de ses demandes répétées, un groupe de travail inter-réseaux se créa pour déterminer un cadre, expérimenté en septembre 2009, en collaboration avec le ministre de l'Enseignement obligatoire et le ministre de l'Intérieur. Il a élaboré des grilles ainsi que des partenariats avec divers organismes extérieurs : police, pompiers, Croix-Rouge, Union royale belge de football et divers de ses clubs.

Des obstacles surmontés

« *Pour réaliser une convention entre le SPF Intérieur et le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, relative à l'agré-*



ment de cette formation, ce ne fut pas une mince affaire, explique M^{me} Hougardy. Chacun a ses règles, ses lois, sa chronologie spécifiques ». Nombre d'obstacles règlementaires* et organisationnels ont dû être surmontés. « Les législations sont très fermées. Le gardiennage privé, par exemple, impose que l'école soit reconnue comme centre de formation, pour cinq ans ». Cela crée des obligations : la présence d'un coordinateur formé et ayant réussi un examen, l'agrément des chargés de cours et la reconnaissance des programmes, l'organisation d'un test psychotechnique. Dans les programmes, 132 heures de cours correspondent à des intitulés spécifiques. Certains concordent avec les attributions dans l'enseignement. Mais d'autres doivent être données par des vacataires extérieurs (qui n'ont pas nécessairement besoin d'un diplôme pédagogique). Toutefois, les sections tournent. Pour y arriver, certaines écoles collaborent pour se refiler les bons tuyaux et les adresses des personnes ressources. Cela pourrait même déboucher sur une participation à l'écriture d'un programme commun.

Quel est l'avenir de ce projet ? Des équipes enthousiastes le continuent mal-

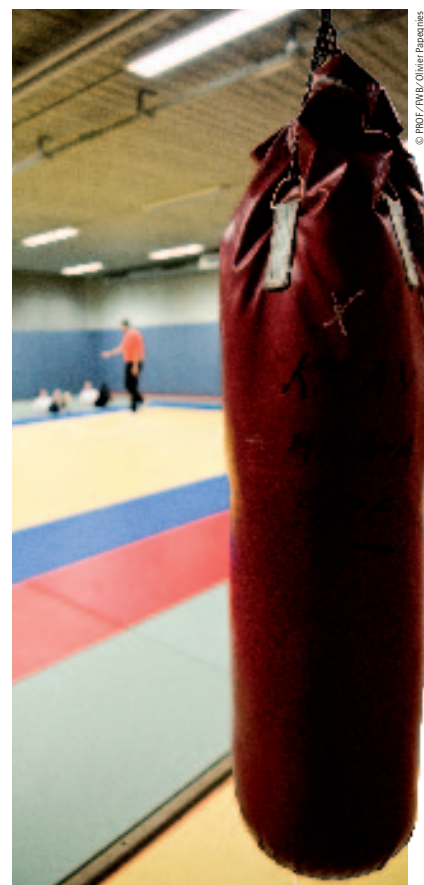
gré les difficultés organisationnelles et des législations qui évoluent. Le nœud final à dénouer sera sans doute le financement structurel de cette formation, au-delà de la phase expérimentale. M. Grosch : « Pour créer la section et faire face aux frais, les écoles ont reçu une subvention extraordinaire de 10 000 € et une aide de 32 heures NTPP. Dans sa phase organique, envisagée pour la prochaine rentrée, compte-tenu du contexte de crise et du principe d'équité, les deux ministères auront des difficultés à continuer cette discrimination positive par rapport à d'autres sections ou aux opérateurs privés ». ●

Patrick DELMÉE

(1) Académie des métiers (Mons), École polytechnique de Seraing, athénées royales de Ganshoren et de Jupille, l'ITCF Renée Joffroy (Irchonwelz), les instituts Émile Gryzon (Anderlecht), Enfant Jésus (Etterbeek), Notre-Dame (Fleurus) et de la Providence (Ciney), les collèges Sainte-Véronique (Liège), Saint-Servais, technique des Aumôniers du travail (Charleroi).



* Maîtriser, connaît, réglementaire



© PROF/FWB/Olivier Papagnies

À l'Athénée Riva Bella, « vingt-deux, les v'la »

En 2011, l'Athénée Riva-Bella, à Braine-l'Alleud, a repris l'agrément de celui de Ganshoren, qui avait participé en 2008 à l'élaboration du projet expérimental de formation aux métiers de la sécurité (lire ci-dessus). Celui-ci avait dû fermer sa section, faute de candidats. « Nous nous sommes décidés en avril, explique le préfet, René Dodeur. Rapidement, nous avons eu des demandes. Elles se sont réduites en raison d'échecs au CESS. Nous avons débuté avec sept élèves. Ils sont cinq aujourd'hui ».

Vinciane Puffet, chef d'atelier coordinatrice du projet, en explique le parcours d'obstacles : « Il faut trouver des chargés de cours répondant à la fois aux critères de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du Service public fédéral Intérieur. Nous avons eu de la chance de trouver une

licenciée en psychologie et en criminologie qui a accepté de passer du privé vers l'enseignement. L'attente des agréments peut durer. Nous venons juste d'obtenir tous les nôtres en décembre. Et l'organisation des modules de formation à l'extérieur doit se faire en perdant le moins d'heures de cours possible ».

L'organisation des stages n'est pas simple non plus : « Il est impossible d'obtenir des stages dans une zone de police ou un organisme de gardiennage. Nos élèves participeront à cinq matches de football : en échange de leur prestation, ils suivront un module de formation payé par un club. Et ils intégreront* pendant quinze jours une équipe de gardiens de la paix ».

Il y a évidemment aussi du positif : « La formation débouche sur de l'emploi. À

l'inverse du privé, elle ne coûte* rien aux élèves. De plus, elle se passe dans un climat propice à l'estime de soi et de son corps, chose importante pour ceux qui ont déjà connu des échecs. Et pour nos élèves, qui désirent tous devenir policiers, la réussite les dispensera du test cognitif d'entrée ».

Comment le préfet envisage-t-il l'avenir de cette section ? « Nous avons déjà des demandes pour l'an prochain. L'équipe est enthousiaste. Les moyens reçus compensent en partie les difficultés organisationnelles et financières. Si celles-ci deviennent trop importantes, nous devrons sans doute renégocier avec notre pouvoir organisateur ». ●

Pa. D.



* Intégreront, coûte



Favoriser l'ancrage scolaire des mineurs étrangers non accompagnés

DOSSIER 2

Une étude récente l'a montré : les enseignants méconnaissent souvent les difficultés des élèves mineurs étrangers non accompagnés (MÉNA) et ne disposent pas d'outils pédagogiques bien adaptés. Quant aux équipes pédagogiques des centres d'accueil et animateurs d'écoles de devoirs, ils manquent de formation pour encadrer leur travail scolaire. Un projet mené en partenariat a débouché sur des pistes concrètes destinées à soutenir la réussite des MÉNA.

MÉNA [mɛna]

acronyme de « mineurs étrangers non accompagnés », désigne des jeunes de moins de 18 ans, sans documents de séjour en Belgique, sans parents ni représentant légal qui les accompagnent, et qui ne sont pas ressortissants d'un pays de l'Espace économique européen, qui comprend les vingt-sept états de l'Union européenne ainsi que l'Islande, la Norvège et le Liechtenstein.

Mineurs étrangers non accompagnés : derrière l'étiquette administrative figurent un adolescent venu chercher un travail qui nourrira ses proches, un enfant venu rejoindre un membre de sa famille, un orphelin en rupture avec sa famille adoptive ou encore une jeune fille fuyant un mariage forcé. Des enfants ou des jeunes qui viennent de pays bouleversés par l'histoire, et qui souvent n'ont pas choisi l'exil.

cours scolaire qu'ils doivent poursuivre ici jusqu'à leurs 18 ans. Dans les centres d'accueil adaptés aux besoins spécifiques des MÉNA, un responsable scolaire, désigné au sein de l'équipe des éducateurs, assure le suivi scolaire, les contacts avec l'école. Ce rôle est parfois tenu par des bénévoles, comme au Petit Château. Au Centre pour MÉNA El Paso, à Gembloux, ce sont des étudiants de masters universitaires qui s'en chargent, payés par le Fonds d'impulsion à la politique des immigrés. À Rixensart, le centre d'accueil de l'Agence fédérale pour l'accueil des demandeurs

L'accueil et l'accompagnement de ces mineurs impacte évidemment leur par-

d'asile (Fedasil) a opté pour l'ouverture d'une crèche, afin que les jeunes mères puissent poursuivre leur scolarité.

Cette articulation entre hébergement/accueil et scolarité, toujours délicate, se complique encore quand le jeune se retrouve seul : « *Difficile pour un MÉNA hébergé provisoirement dans un hôtel de bénéficier d'un environnement favorable pour étudier et d'assurer des frais tels que*

les transports ou le matériel scolaires », précise Anne-Françoise Beguin, coordinatrice de la Plateforme* Mineurs en exil ⁽¹⁾.

L'accompagnement scolaire sous la loupe

Et justement, la professionnalisation de l'accompagnement scolaire des MÉNA a été au centre d'un projet mené de 2009 à 2011 par la Fédération des CPAS de l'Union des Villes et Communes de Wallonie (qui regroupe les 262 CPAS de Wallonie), avec l'aide du Fonds européen pour les réfugiés ⁽²⁾. La première étape a été l'analyse des difficultés rencontrées par les jeunes à l'école et par l'équipe éducative de deux centres d'accueil (Les Hirondelles, à Assesse, et El Paso, à Gembloux) autour de l'aide scolaire. Selon cette analyse, les difficultés scolaires s'expliquent par des facteurs liés aux centres d'accueil, à l'école, et aux jeunes eux-mêmes.

Les MÉNA ont des profils très divers : certains s'adaptent très rapidement ; d'autres peuvent être stressés par un passé chaotique (persécution, guerre, pauvreté, exil subi,...), par l'incertitude liée à la procédure et à sa situation administrative, par les chocs culturels vécus au quotidien à l'école et au centre. « *Même s'il affichait une grande motivation à son arrivée au centre, ce jeune, scolarisé jusqu'à 14 ans, puis livré pendant un an aux petits boulots, à la rue, à la violence, n'était pas dans un climat propice aux études*, témoigne un éducateur d'Assesse. *Inscrit en classe-passerelle, il avait du mal à rester en classe simplement pour apprendre le français, ne comprenant pas qu'on lui demande de*

rester assis toute la journée. Il avait perdu l'habitude qu'on lui dise ce qu'il devait faire, lui qui s'était débrouillé et avait survécu à tout pendant des mois ».

Pour certains de ces jeunes, les difficultés scolaires sont liées à leur déscolarisation, à l'analphabétisme, à la méconnaissance de la langue ou de bases nécessaires à d'autres disciplines scolaires. Par ailleurs, certains MÉNA, venus ici pour envoyer de l'argent à leur famille restée au pays, vivent l'obligation scolaire comme un obstacle. D'autres, qui ne sont pas demandeurs d'asile, vivent la pression liée à leur réussite scolaire : de bons résultats et la présence régulière à l'école figurent parmi les critères menant à un document de séjour légal chez nous...

Le parcours scolaire des MÉNA est également influencé par des facteurs liés aux centres d'accueil. Comme le manque d'espace pour y étudier. Ou l'important taux de rotation des jeunes dans ces centres. Ou encore une sous-estimation du profil professionnel du personnel. « *Les éducateurs font difficilement la différence entre la matière que le jeune doit assimiler et la compétence qu'il doit acquérir* », explique Dina Sensi, chercheuse au Dispositif de soutien aux Centres régionaux d'intégration, qui a coordonné l'étude.

L'école elle-même est en jeu. L'enquête pointe le manque d'outils pour les enseignants, l'inadaptation des outils de français langue étrangère, le nombre insuffisant de classes-passerelles. Mais aussi la méconnaissance des conditions de vie très particulières de ces jeunes.

Des pistes à suivre

Ce constat posé, les équipes éducatives des deux centres d'accueil, des écoles où sont scolarisés « leurs » MÉNA, des services d'accrochage scolaire, des écoles de devoirs impliquées,... ont mené un travail en commun. Il a débouché sur la récolte de pratiques et outils pédagogiques utiles à tous les professionnels concernés par l'aide scolaire aux MÉNA, que ce soit pour l'alphabétisation, pour le français langue étrangère, ou pour les mathématiques.

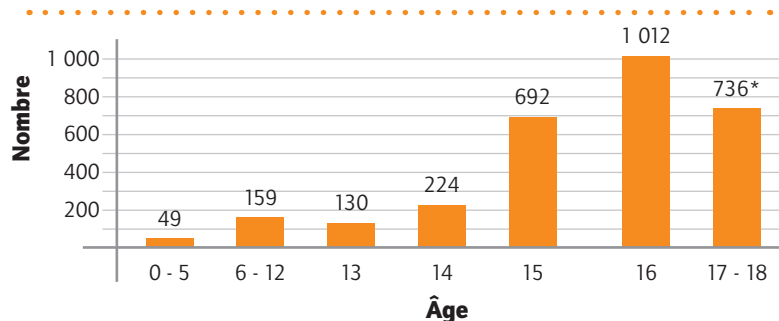
Enfin, le projet a suscité d'autres initiatives : la création d'une méthode d'alphabétisation en français destinée à des jeunes francophones ou non francophones (lire en page 33) ; un projet alternatif à l'obligation scolaire pour les MÉNA, via une entreprise de formation par le travail (page 32) ; une implication dans les travaux de réforme du décret sur les classes-passerelles (page 32) ; l'organisation de formations en cours de carrière pour les enseignants des classes-passerelles de primaire et de secondaire, mais aussi pour les directeurs et pour les équipes des CPMS.

Les équipes éducatives des deux centres ont également mis au point « *deux outils qui peuvent être utiles aux éducateurs pour apporter un éclairage supplémentaire lors des contacts avec les enseignants* », résume Danièle Crutzen, directrice du centre d'Assesse. Il s'agit d'une grille de pré-diagnostic s'appuyant sur des observations ou des incidents critiques, et proposant des recommandations en termes d'action. Et l'équipe d'Assesse a observé la manière d'apprendre des jeunes MÉNA en s'appuyant sur le « *profil apprenant* », concept développé par la psychologue Michelle Bourassa.

Autant d'initiatives qui en appellent d'autres, afin de favoriser l'accrochage scolaire et la réussite des élèves mineurs étrangers non accompagnés. « *Car l'école, explique Dina Sensi, c'est une traversée de plus sur le chemin de l'exil...* » ●

Catherine MOREAU

Six nouveaux MÉNA chaque jour



Au 30 novembre 2011, il y avait en Belgique 3 002 MÉNA, venus d'Afghanistan, de Guinée, d'Algérie, du Maroc, d'Iran... Près de 60 % d'entre eux ont 16 ans ou plus, et 82 % sont des garçons.

Source : Service des tutelles du Service public fédéral Justice



* Plate-forme

⁽¹⁾ www.mineursenexil.be

⁽²⁾ *L'aide scolaire des mineurs étrangers non accompagnés. Pistes et outils pédagogiques*, est disponible sur clé USB auprès du Centre de formation de la Fédération des CPAS (081/24 06 57).

3 002 histoires de vie, toutes différentes

Quel est le parcours d'un MÉNA après son arrivée sur le sol belge ? De quelle protection spécifique et de quels droits doit-il bénéficier ? Repères.

Accueil. La loi du 12 janvier 2007 ⁽¹⁾ organise la prise en charge matérielle des MÉNA. Toute autorité (cela peut être la police, l'Office des Étrangers, un CPAS, une commune,...) qui constate la présence d'un (préssumé) MÉNA à la frontière ou sur le territoire doit le signaler au Service des Tutelles (Service public fédéral Justice). Ce service veillera à lui attribuer dans les plus brefs délais un représentant légal : le tuteur. Le MÉNA est d'abord hébergé dans un centre d'orientation et d'observation où on procède à son identification. Puis il est orienté soit dans le réseau d'accueil de l'Agence fédérale pour l'accueil des demandeurs d'asile (Fedasil) ou d'un de ses partenaires (Croix-Rouge, Initiative locale d'accueil gérée par un CPAS, organisation non gouvernementale,...), soit dans une structure gérée par l'Aide à la Jeunesse. « *Dans la pratique, en raison de la saturation du réseau d'accueil, Fedasil donne la priorité aux MÉNA demandeurs d'asile. Ceux qui ne sont pas demandeurs*

d'asile ne pourront être hébergés que si leur avocat introduit un recours. Certains se retrouvent donc temporairement à la rue, dans des squats, dans des gares ou des accueils d'urgence », observe Anne-Françoise Beguin, coordinatrice de la Plateforme* Mineurs en exil.

Procédures. Sur le plan administratif et juridique, il existe pour les MÉNA six procédures pour obtenir un séjour légal en Belgique : demande d'asile, protection subsidiaire, demande de régularisation humanitaire (9bis), demande de régularisation pour raison médicale (9ter), une autorisation de séjour temporaire MÉNA et procédure « traite des êtres humains ».

Scolarisation. Soumis à l'obligation scolaire, les MÉNA doivent être inscrits le plus vite possible dans une école. S'ils ne disposent pas de documents scolaires permettant de demander une équivalence, ils sont orientés vers l'enseignement tech-

nique ou professionnel. Un grand nombre d'entre eux débutent par un passage en classe-passerelle.

Tuteur. La loi du 24 décembre 2002 ⁽²⁾ a créé le Service des tutelles. Le tuteur est chargé de veiller sur le MÉNA, de l'accompagner sur le plan social (logement, scolarisation, soins de santé,...) et dans les procédures juridiques et administratives concernant sa demande de séjour. Ces tuteurs doivent suivre une formation spécifique pour être agréés, et peuvent travailler à titre privé (avec un statut d'indépendant), être employés par une association, ou être bénévoles ⁽³⁾. ●

C. M.

⁽¹⁾ <http://bit.ly/zHeSPC>

⁽²⁾ <http://bit.ly/wnpBcn>

⁽³⁾ Infos : Service des Tutelles, 4 place de Louvain - 1000 Bruxelles - 078/15 43 24

Témoignages

Retrouver ma famille

Voilà presque deux ans que Grégoire ⁽¹⁾, 17 ans, est arrivé de République démocratique du Congo, avec ses deux sœurs, pour retrouver sa tante et sa grand-mère établies en Belgique. À l'arrivée, ne connaissant pas leur adresse, le trio a été accueilli au Centre d'observation et d'orientation pendant un mois.

« Là, j'ai suivi quelques cours de base avant de rejoindre ma famille. Je suis entré en quatrième professionnelle mécanique dans une école secondaire, à Etterbeek. Et cette année, je suis passé en cinquième, sans problème : j'avais commencé la mécanique à Kinshasa et comme j'étais venu avec mon bulletin, mon tuteur a pu obtenir l'équivalence de diplôme. Ma tutrice actuelle continue à m'accompagner dans les démarches administratives pour que je puisse obtenir le permis de séjour en Belgique ».

⁽¹⁾ Les prénoms de ces trois témoignages sont fictifs.

Devenir mécanicien

Moussa, 17 ans et demi, MÉNA demandeur d'asile, est arrivé de Guinée Conakry en mai 2011. « *Pour apprendre la mécanique et gagner ma vie. Après le décès de ma maman, je n'ai pas trouvé ma place dans ma famille où je n'ai pas pu aller à l'école* ». Après un séjour au Centre d'observation et d'orientation, il a été accueilli au centre d'accueil Fedasil de Pondrôme, où il a suivi des cours de français.

« Depuis septembre, je me suis levé chaque jour avant 5 h pour aller me former en électroménager, puis en électrobinage chez NSS à Namur (une entreprise de formation par le travail). À la fin de mon stage en entreprise, après avoir évalué mes progressions et mon projet scolaire, mon accompagnatrice a proposé de me présenter à un patron. Si je réussis le test, je vais travailler dans un garage à Beauraing, à quelques kilomètres du centre d'accueil. Si tout se passe bien, je vais pouvoir réaliser mon projet : devenir mécanicien ».

Continuer mes études

« *Deux mois après mon arrivée de Guinée Conakry, en septembre 2009, je suis entrée en classe-passerelle au Campus Saint-Jean, à Molenbeek. Puis le conseil d'intégration m'a fait entrer en cinquième secondaire, option sciences, malgré que je n'avais pas de documents d'équivalence*, explique Adama. *Pas facile pour moi, car je devais me mettre à niveau à deux semaines des examens.* »

« *Le plus difficile, c'était de m'adapter à la pédagogie : dans mon pays d'origine, sans doute par manque de matériel, on étudie beaucoup par cœur dans la plupart des branches. Mais je savais bien pourquoi j'étais là : quitter mon pays et ma famille, c'était la seule façon pour moi de pouvoir continuer mes études et cela m'a encouragée à persévérer. Et puis, l'équipe enseignante m'a beaucoup aidée. Je viens de commencer des études de médecine à l'université et j'ai été reconnue comme réfugiée* ».



© Tim Drievn

CETTE PHOTO, COMME CELLES DES PAGES 1 ET 28, EST EXTRAITE DU LIVRE *MON HIER EST AILLEURS. PORTAIT DE HUIT JEUNES NAUFRAGÉS DE LA VIE*, PUBLIÉ EN 2011, QUI RASSEMBLE DES TEXTES DE CATHERINE VUYLSTEKE ET DES PHOTOS DU COLLECTIF NADAAR (WWW.NADAAR.COM). CE PROJET A REÇU LE SOUTIEN DU FONDS POUR LE JOURNALISME (WWW.FONDSPOURLEJOURNALISME.BE).

De l'humanitaire à domicile

« Une annonce dans *Le Liqueur* m'a décidée à mettre mes compétences au service de MÉNA. De faire de l'humanitaire à domicile », explique cette enseignante devenue tutrice indépendante en 2004, après avoir suivi divers modules de formation (sur le rôle du tuteur sur le plan scolaire, le droit des étrangers, l'adaptation au jeune et à sa culture,...). « Je prends en charge deux pupilles jusqu'à leur majorité. Essentiellement des filles non demandeuses d'asile, dont je suis le travail scolaire chaque semaine et, de manière plus soutenue, en décembre et en juin, juste avant les sessions d'examens ».

La loi détaille peu le contenu du travail des tuteurs sur le plan scolaire. Ces personnes aux profils très variés (juristes, assistants sociaux, enseignants,...) prennent parfois en charge jusqu'à quarante

jeunes. « C'est faisable s'ils s'occupent à la fois de demandeurs d'asile (dont ils délèguent l'accompagnement quotidien au référent scolaire du centre d'accueil) et de non-demandeurs d'asile », explique Arthur Baes, tuteur et administrateur-délégué de l'Association des tuteurs francophones-MÉNA. La pénurie est telle que certains MÉNA n'ont pas de tuteur.

Anne-Françoise Beguin, coordinatrice de la Plateforme* Mineurs en exil, a réalisé une recherche qualitative sur la tutelle des MÉNA, commandée par le Fonds d'impulsion à la politique des immigrés (FIPI) ⁽¹⁾. Plusieurs atouts favorisent la réussite de cette mission : connaître* le fonctionnement de l'enseignement, travailler en réseau avec d'autres tuteurs, se faire identifier par l'équipe enseignante et l'informer sur les conditions de vie du MÉNA,...

Pour donner à ses pairs l'occasion d'échanger informations, expériences et bonnes pratiques, Claude Fonteyne a créé en 2008 l'association Aide et assistance aux MÉNA et à leurs tuteurs ⁽²⁾, qui regroupe une vingtaine de tuteurs indépendants et diffuse une lettre de contact. « Ce travail en réseau a permis, notamment, d'obtenir le transfert d'un élève intéressé par une formation d'électricien dans un centre d'accueil proche d'une école proposant cette option », explique-t-il. ●

C. M.

⁽¹⁾ BEGUIN A.-F., *Le rôle du tuteur dans le suivi de la scolarité de ses pupilles*, qui sera édité par le Service Droit des Jeunes.

⁽²⁾ Contact : a-e-a@tvcablenet.be



* Connaître, plate-forme

Une alternative à la scolarité des MÉNA

Le Centre El Paso, à Gembloux, a construit un projet-pilote alternatif à la scolarité pour les MÉNA en décrochage.

Selon Caroline Marmann, responsable scolaire du centre El Paso, qui accueille trente-huit MÉNA à Gembloux, « pour diverses raisons, certains jeunes n'entrent pas dans la case de l'enseignement classique : manque de prérequis, scolarité décousue voire inexistante au pays, vécu d'évènements* traumatisants. Certains, séjournant depuis plus d'un an sur le territoire, se voient fermer les portes d'une classe-passerelle. Enfin, une partie de ces jeunes ont travaillé durant leur enfance et le retour sur les bancs d'école est tout simplement impossible ».

D'où l'idée d'intégrer ces MÉNA au sein d'entreprises de formation par le travail (EFT). Pour respecter l'obligation scolaire et leur proposer une pédagogie adaptée, le centre El Paso a réuni deux partenaires : le Centre d'Éducation et de Formation en Alternance (CÉFA) de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à Suarlée, et l'EFT Nouveau Saint-Servais.

Ce projet, soutenu par la Fédération Wallonie-Bruxelles (Aide à la Jeunesse et Enseignement), par l'Union Européenne, par le Fonds social européen et par le Centre de coordination et de gestion des programmes européens, a pris son envol en septembre 2010. Une vingtaine de MÉNA de 16 à 18 ans, de différents centres d'accueil, ont entamé des formations qualifiantes (prévues pour six à douze mois) en électroménager, électricité – bobinage et aménagement en bâtiment. Ils sont inscrits au CÉFA dans un module de formation individualisé. Concrètement, cela signifie qu'ils travaillent à plein temps en entreprise, accompagnés dans leur parcours par Pauline Toussaint, psychosociopédagogue du CÉFA. Celle-ci les aide à élaborer un projet individuel, à s'orienter vers un choix d'études, à mettre à niveau des connaissances élémentaires de base, à apprendre à respecter les règles de vie en commun et à acquérir les compétences minimales nécessaires en entreprise pour intégrer par la suite une formation qua-

lifiante. Leurs acquis sont évalués à la fois en termes de compétences sociales et techniques. Dans l'entreprise, leurs apprentissages théoriques découlent de la pratique quotidienne. Un système de compagnonnage individualisé permet de prendre en compte leur projet.

Les résultats ? « Plutôt positifs, assure Pauline Toussaint. Une minorité de jeunes ont décroché ; pour une majorité, ce projet-pilote a ouvert la voie à une scolarisation et à une socialisation. Plus de la moitié ont rejoint une formation scolaire en alternance (CÉFA) ou une option du secondaire professionnel ». Le projet sera évalué en juin. Caroline Marmann et Pauline Toussaint : « Le Centre El Paso souhaiterait le pérenniser en mettant en œuvre un cadre d'enseignement particulier tenant compte des difficultés culturelles et personnelles de chacun ». ●

C. M.



* Événements

Les classes-passerelles revues et corrigées

Dès la rentrée, un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) remplaçant les classes-passerelles facilitera l'ancrage scolaire des élèves primo-arrivants.

Voici plus de dix ans, des classes-passerelles voyaient le jour pour mieux prendre en compte les besoins particuliers d'élèves primo-arrivants⁽¹⁾. On en compte actuellement 65 (33 au fondamental et 32 au secondaire) à Bruxelles et en Wallonie, proposant un apprentissage intensif de la langue française et une remise à niveau adaptée avant une intégration dans une classe traditionnelle⁽²⁾.

Une réforme va les aider à mieux coller à la réalité de terrain. D'abord, ce DASPA sera accessible pendant 18 mois au maximum (et non plus un an à tout élève venant d'un pays considéré comme en voie de développement par l'Organisation de Coopération et de Développement économiques. En secondaire, il sera aussi accessible à tout élève étranger qui ne maîtrise* pas suffisamment le français. En outre, au terme du DASPA, le Conseil

d'Intégration de l'Enseignement secondaire élargi pourra donner à tous les mineurs primo-arrivants qui ne peuvent prouver leur réussite scolaire antérieure une attestation d'admissibilité. Celle-ci leur ouvre la porte d'une année de l'enseignement secondaire (sauf une 6^e ou une 7^e). Actuellement, cette possibilité n'est pas offerte aux élèves primo-arrivants non demandeurs d'asile : ils sont donc orientés vers une 1^{re} différenciée ou une 3^e professionnelle selon qu'ils ont moins ou plus de 16 ans.

Le futur décret prévoit aussi la création, en 2012-2013, de quatre nouvelles classes dans le fondamental, à Bruxelles. Ensuite, une analyse des besoins devra être réalisée pour octobre. Il est prévu aussi qu'une partie du DASPA au fondamental pourra être organisé dans un centre d'accueil. Par ailleurs, les compétences spécifiques

visées seront mieux définies et des formations en cours de carrière interréseaux seront proposées aux enseignants, tant du fondamental que du secondaire. Danielle Crutzen, directrice du Centre MÉNA d'Assesse applaudit « des avancées significatives dans un contexte difficile ». Le DASPA supprime en effet la discrimination entre demandeurs et non demandeurs d'asile. Mais pour répondre aux besoins, il faudra créer bien davantage encore de DASPA... ●

C. M.

⁽¹⁾ Décret Classes-passerelles du 14 juin 2001 : <http://bit.ly/xCasjR>

⁽²⁾ Lire « Des passerelles pour un passeport », dans PROF, décembre 2010, pp.8-9, www.enseignement.be/prof



* Maîtrise, plate-forme

Une méthode à quatre mains

Partageant les difficultés quotidiennes des MÉNA, Olivier Hecquet, enseignant, et Julie Mercier, accompagnatrice scolaire au Centre d'accueil d'Assesse, ont créé une méthode pour enseigner la lecture et l'écriture en français à des adolescents analphabètes non francophones ou francophones d'origine.

Deux élèves révisent une dictée composée de phrases simples tirées de leur contexte de vie. Quatre autres, arrivés plus récemment, s'appliquent à former des lettres. Scène quotidienne dans cette classe « alpha », au sein de la classe-passerelle qui utilise la méthode Camigo, à l'Institut technique de Namur.

Olivier Hecquet guide la main encore malhabile d'élèves qui n'ont parfois jamais fréquenté l'école.

À la source : le souci commun de disposer d'outils mieux adaptés. « *La méthode globale, souvent utilisée pour apprendre la lecture, a des avantages : elle enseigne, via un texte, un corpus de mots, de la conjugaison et de la grammaire,...* mais l'apprenant éprouve souvent des difficultés à transposer ses connaissances dans un autre contexte, explique Olivier Hecquet, professeur de français langue étrangère et de cours d'alphabétisation.

Julie Mercier, accompagnatrice scolaire au Centre Les Hirondelles, à Assesse, ajoute : « *Rarement formés à l'apprentissage du français langue étrangère et à l'alphabétisation, nous manquons de temps et d'outils. Et les méthodes d'alphabétisation existantes ne sont pas forcément adaptées à ces jeunes qui ont souvent une mémoire et une volonté impressionnantes. Dans ce travail mené en commun, j'ai apporté mon expérience et le souci de donner à la méthode une vue moins scolaire* ».

Un appel à projet centré sur la lutte contre l'illettrisme, et lancé par la Province de Namur, a fourni l'étincelle. Olivier Hecquet et Julie Mercier ont construit une méthode baptisée Camigo. « *Nous avons pensé que cet outil devait apporter aux apprenants les clés du système phonologique (l'ensemble des sons pertinents) de*

notre langue et de sa transcription écrite, ne pas laisser de côté l'importante question de la cassure de la syllabe, précise Olivier Hecquet. Il devait, en outre, leur apporter un corpus de mots utiles dans la vie quotidienne et les rudiments de la grammaire et de la conjugaison ».

Sur la base de ces objectifs, le duo a élaboré un tissage permettant à l'apprenant d'avancer : de listes de mots en exercices de phonétique, de textes en explications grammaticales, il acquiert progressivement le bagage minimal en grammaire et en conjugaison, pour pouvoir gagner sans difficultés majeures un cours de français langue étrangère en classe-passerelle, puis l'enseignement « classique ».

La méthode qui a valu à ses auteurs de décrocher une bourse provinciale, ajoute, au fil des étapes, des textes à lire, des dictées et des exercices de rédaction. Elle comporte également des annexes, dont un livre de l'apprenant, un livre de l'accompagnateur, des listes de mots associés à des images,...

Sans oublier un roman, *Camigo*, dont l'intrigue se déroule dans une classe-passerelle et dont les chapitres successifs correspondent à la progression

des connaissances de l'apprenant.

« *L'intérêt essentiel de la méthode est de proposer aux accompagnateurs scolaires, sans prérequis, ou aux professeurs de français un parcours pédagogique cohérent et complet permettant l'alphabétisation en français de personnes analphabètes non francophones ou francophones, conclut Olivier Hecquet. C'est là sa spécificité : les autres outils ne sont pas pensés pour des apprenants non francophones et ne comportent ni des bases de français langue étrangère, ni des exercices de rédaction, ni des bases en grammaire et en conjugaison* ».

C. M.

(1) Pour obtenir des informations ou se procurer la méthode : camigo@live.be

Pour en savoir plus

On trouvera sur www.enseignement.be/prof un complément bibliographique à ce dossier, composé d'une sélection d'articles, de films, d'études, d'ouvrages consacrés aux MÉNA.

Les parcours des étudiants du supérieur

L'Observatoire de l'enseignement supérieur a élaboré des indicateurs permettant de suivre les parcours des étudiants entrant en haute école ou à l'université.

Parmi les indicateurs mis en place par l'Observatoire de l'enseignement supérieur figurent la situation des étudiants un an après leur entrée en supérieur, et le parcours sur six ans des étudiants entrés dans le supérieur non universitaire ⁽¹⁾.

Sur les 55 398 étudiants inscrits en 1^{er} bac en 2008-2009, 45,2 % sont passés en 2^e année en 2009-2010 et 18,7 % recommencent une première année dans le même type et la même section. Et les quelque 20 000 autres (36,1 % de la cohorte) ? Comme les bases de données « universités » et « hors universités » ne sont pas interconnectées, les analystes ne peuvent identifier que les réorientations au sein de l'une ou de l'autre de ces bases. Dans le cas présent, 7 % de ceux qui étaient inscrits en 1^{re} à l'université en 2008-2009 se sont réorientés vers un autre 1^{er} bac universitaire. Dans le supérieur hors université, ils sont 11 %.

Restent donc, d'un côté comme de l'autre, un étudiant sur quatre qui en 2009-2010 ne se retrouve pas dans la base de données

où ils figurait en 2008-2009. En effet, « un étudiant peut être considéré en abandon dans la base de données des universités alors qu'il se réoriente vers le supérieur hors universités. L'inverse est rare mais peut cependant également exister ».

Comme le souligne l'ouvrage évoqué en page 40 ⁽²⁾, la prudence s'impose donc dans l'interprétation de ces chiffres, à ne pas prendre pour le reflet exact des abandons. Sans doute serait-il opportun de connecter les bases de données pour appréhender précisément ce qu'il en est... Deux autres indicateurs analysent les parcours sur six ans des étudiants entrés en haute école en 2004-2005, de type court d'une part, de type long et en architecture d'autre part.

En 2009-2010, six ans après leur entrée dans le type long, 46 % des 3 638 étudiants de 1^{re} génération ⁽³⁾ sont diplômés (34 % du type long + 12 % du type court), 38 % ont quitté l'enseignement supérieur (hors universités) sans diplôme et 16 % sont toujours à la recherche

d'une première qualification (master ou bac professionnalisant).

Pour le type court, 53 % des 17 015 étudiants entrés en 2004-2005 sont diplômés en 2009-2010 (ou avant) ; 43 % ont quitté l'enseignement supérieur (hors université) sans diplôme et 4 % poursuivent leurs études. Une constante dans ces analyses (plus détaillées sur le site de l'Observatoire) : des parcours différents entre hommes et femmes. Pour le type court par exemple, 54 % des étudiants l'ont quitté sans diplôme, pour 37 % des étudiantes. ●

D. C.

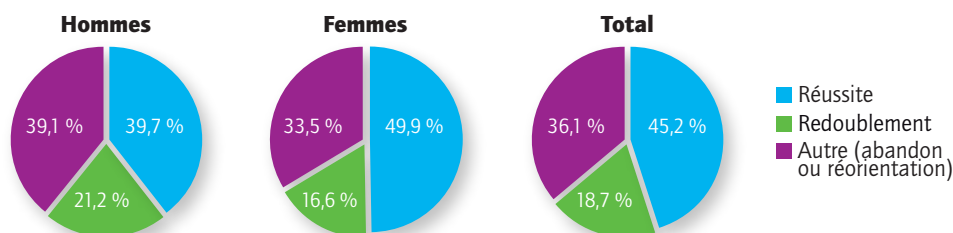
⁽¹⁾ Il est également prévu à l'avenir d'analyser la durée moyenne de parcours dans le supérieur.

www.oes.cfwb.be

⁽²⁾ ROMAINVILLE M., MICHAUX Ch. (sous la dir. de), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, 2011, Bruxelles, De Boeck, coll. Perspectives en éducation & formation, 295 p.

⁽³⁾ Étudiant inscrit pour la 1^{re} fois dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, en 1^{re} année du 1^{er} cycle (Bachelier).

Réussite, redoublement, réorientation ou abandon en 1^{er} bac



Parmi les 55 398 étudiants inscrits en 2008-2009 en 1^{er} bac, 18,7 % recommencent une première année dans le même type et la même section.

Le chiffre

18 000

Selon le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est environ le nombre de places qu'il conviendrait de créer dans l'enseignement fondamental à Bruxelles, d'ici 2015. On estime en effet qu'entre 2010 et 2020, le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement maternel passera de 44 748 à 52 840, et le nombre d'enfants en âge d'être en primaire de 75 451 à 95 309. Une pression démographique qui impose de relever le défi des infrastructures mais aussi du nombre d'enseignants (lire en page 21).

La stat

6,7 %

des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur, en 2009, l'étaient en sciences, en Belgique, contre 9,4 % de moyenne dans les 21 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE (UE21). À contrario, santé et secteur social attirent 21,2 % des nouveaux inscrits, contre 13,8 % en moyenne UE21, peut-on lire dans *Regards sur l'éducation 2011. Les indicateurs de l'OCDE* (<http://dx.doi.org/10.1787/eq-2011-fr>).



Éric Domb : la réflexion d'un enseignant a été à la fois une gifle et un détonateur.

Envie de chausser d'autres sandales

Pour Éric Domb, créateur-directeur du parc animalier Pairi Daiza ⁽¹⁾, à Cambron-Casteau, certains enseignants ont été des passeurs d'ouverture au monde.

PROF : Votre parcours scolaire vous a-t-il laissé un gout* de paradis ?

Éric Domb : J'ai toujours été un bon élève, un enfant sans histoire, qui suivait les cours sans passion, pour faire plaisir à ses parents. Pourtant, certains enseignants m'ont marqué parce qu'ils m'ont ouvert les yeux sur certaines réalités du monde.

Ce fut d'abord mon institutrice en 4^e primaire à l'école Adolphe Max, à Bruxelles. J'en étais secrètement amoureux, comme les autres enfants sans doute... Elle nous a fait réfléchir sur le conflit politique, ethnique et religieux qui a provoqué une famine effroyable au Biafra, entre 1967 et 1970.

Puis, pendant ma 3^e latin-grec à l'athénée du même nom, une professeure de français, politiquement très engagée, nous expliquait que les principales victimes d'inondations catastrophiques au Bangladesh (1974) étaient des ouvriers agricoles surexploités. J'étais à la fois très impressionné et un peu gêné qu'elle ne nous apporte que cet éclairage-là de la situation. J'aurais préféré qu'elle nous apprenne à développer davantage notre argumentation et notre esprit critique.

Et puis, mon prof d'anglais, aux idées larges, m'a donné la possibilité de baser

mon travail de fin de rhéto (qu'on appelait « examen de maturité ») sur le livre *Mœurs et sexualité en Océanie*, de l'anthropologue américaine Margaret Mead. Ce livre me révélait cette envie présente en moi de connaître* d'autres cultures, de chausser d'autres sandales. Ce gout*-là, je l'illustre aujourd'hui en parsemant le parc Pairi Daiza de jardins indonésien, chinois, andalou,..., d'objets réalisés par des artisans des quatre coins du monde.

Un souvenir qui a influencé votre choix d'études et de profession ?

Éric Domb : Je me souviens qu'un professeur de français, un enseignant excellent, rigoureux, qui nous a appris la syntaxe et l'orthographe, a lancé un jour : « *Moi, je peux reconnaître* les futurs leaders, ceux qui sortiront du lot, rien qu'en les observant dans la cour de récréation* ». Aux oreilles de l'adolescent de 17 ans que j'étais alors, sans forte personnalité, hyper-timide, solitaire, renfermé, peu intégré dans la classe, cette déclaration péremptoire a résonné comme une gifle. Mais en même temps, elle a été sans doute un élément déclenchant pour me faire sortir de ma coquille.

Et pour choisir vos études supérieures ?

Éric Domb : Même pas : je voulais étudier la médecine, mais mon père ne m'estimant pas assez doué pour cette formation,

m'a dit : « *Tu as une bonne mémoire et tu coupes les cheveux en quatre, étudie le droit* ». J'ai donc suivi son conseil sans grande motivation, puis j'ai complété ma formation par une licence en sciences commerciales et financières, en cours du soir, à Sint-Aloysius. En néerlandais, pour faire d'une pierre deux coups.

Vous avez été choisi comme manager de l'année 2007 et présidé l'Union wallonne des entreprises de 2006 à 2009. Quel regard jetez-vous sur la formation des jeunes à l'école ?

Éric Domb : Ayant eu la chance de grandir dans un milieu cultivé, j'estime que l'école a la mission extrêmement importante de rétablir l'équilibre, de réduire l'injustice de la naissance. Je plaide pour qu'elle se donne les moyens de rendre chaque jeune au minimum parfaitement bilingue, si pas trilingue. Et aussi pour qu'elle forme davantage de scientifiques dont la société a besoin pour produire davantage de richesses à réinjecter dans des services collectifs. Notamment dans l'enseignement. ●

Propos recueillis par
Catherine MOREAU

⁽¹⁾ Anciennement Paradisio



* Goût, connaître, reconnaître

Éducation sexuelle à l'école : travailler la question du sens

Quelles sont les étapes du développement psychosexuel des élèves de 3 à 18 ans ? Et comment les rendre progressivement autonomes et responsables dans leur vie affective et sexuelle ?

L'éducation à la vie (relationnelle), affective et sexuelle à l'école est d'actualité (lire ci-contre). Pour certains, elle concerne la sphère privée. D'autres considèrent l'école comme un lieu privilégié pour apporter aux élèves des informations (sur les transformations physiques de la puberté, la contraception,...) ; pour favoriser des échanges ; et pour analyser avec eux les messages concernant les rôles sexuels diffusés par les médias, la publicité ou la mode.

Vers la fin de sa deuxième année, l'enfant observe, interroge et intègre les différences de comportements, d'attitudes fondées sur l'identité sexuelle. Mais c'est entre 5 et 6 ans qu'il prend vraiment conscience de son identité sexuelle, avec ses attributs spécifiques propres. C'est

l'heure des comparaisons. « Punir les jeux sexuels qui sont dans l'ordre des choses risque d'associer la sexualité à ce qui est mal ou interdit, explicite



© Natalia Liblova - Fotolia

Quatre écoles, deux formules

À l'Institut Saint-Joseph, à Liège, tous les élèves bénéficient chaque année de deux périodes d'animation assurées par un Centre de planning familial. Celui-ci aborde divers thèmes selon les âges, en utilisant divers outils (mallette contraception, théâtre-forum,...). « Le programme est évalué et affiné chaque année avec le CPMS et les éducateurs, confie le directeur, Jean-Marc Rasson. Le Centre est devenu un partenaire privilégié auquel nous pouvons faire appel en cas de problème particulier rencontré par un élève ».

Les Athénées Jean Rostand (Philippeville) et Jean Rey (Couvain) ont opté

pour la mise en place au sein de l'école d'une cellule vie affective et sexuelle (VAS). Elle réunit directeurs et enseignants du fondamental et du secondaire, éducateurs, représentants du CPMS et des centres de planning familial. « Cela permet de créer dans l'école un projet global et à long terme de promotion de la santé sexuelle, explique Anne Dalle-Rive, du Centre de planning de Couvain. Bien identifiée dans l'école, cette cellule peut y développer des projets adaptés aux besoins et communiquer aux enseignants des initiatives de partenaires extérieurs (services d'aide en milieu ouvert, Infor Jeunes,...) ».

Même écho à l'Institut Sainte-Ursule, à Namur, où cette cellule compte une majorité d'enseignants de tous les degrés. « Les activités proposées sont suivies de rencontres en petits groupes avec des Centres de planning, le Centre d'action laïque,..., expliquent Martine Smets, professeure de psychologie, et Sophie Dubois, assistante sociale au CPMS libre de Jambes. Cette cellule permet de réfléchir à ce qui se passe à l'école et de mieux cibler les réponses à apporter ».

C. M.

Joëlle Devolder, psychologue au Centre pluraliste de Planning familial, à Tubize. *Mais c'est important de s'assurer que dans ces jeux, il n'y a pas d'emprise d'un enfant par rapport à l'autre. Plus largement, on peut déjà les aider à exprimer leur ressenti corporel et émotionnel, à faire comprendre aux élèves que leur corps leur appartient et qu'ils sont seuls à savoir ce qui leur plaît* et ce qu'ils n'apprécient pas ».*

Le calme puis la tempête

Survient, entre 6 et 10-11 ans, une période de latence, qui voit les premiers émois sexuels canalisés : l'enfant se replie sur ses pairs du même sexe et se réapproprie les questions de la sexualité à travers une grande curiosité intellectuelle. Le calme avant la tempête. Car la fin des primaires coïncide avec les premiers changements pubertaires sur les plans anatomique, physiologique et psychologique.

« Partir de ce que les élèves savent permet d'évaluer ce qui les intéresse vraiment, ce qui les gêne, leur degré de connaissance et les éventuelles valeurs qui leur ont été inculquées dans le domaine. Cela permet aussi d'enregistrer les mots que l'enfant utilise et de choisir un vocabulaire adapté (compréhensible et respectueux de sa pudeur) pour répondre aux questions », écrit Dominique Werbroeck⁽¹⁾. Elle ajoute que le message transmis ne doit jamais être celui de la peur de la sexualité, mais celui de son importance et du plaisir qu'elle suscite. Et qu'il est important de considérer les enfants comme des êtres sexués, capables de prendre une décision, de réfléchir, de sentir, de penser, de juger.

Selon l'auteur, il est intéressant, aussi, de tenir les parents informés de séances d'animation ou projets pédagogiques organisés dans l'école à ce sujet. « En proposant une discussion, et donc un partage d'expériences, cela permet aux parents de voir leurs compétences valorisées ; de réfléchir aux ressources et difficultés de leur rôle d'éducateurs... »⁽²⁾ Cela permet aussi de les encourager à jouer leur rôle de garants de la sécurité de leurs enfants.

« C'est normal, ce qui m'arrive ? »

Entre 12 et 15 ans pour les garçons, 11 et 14 pour les filles, la puberté fait basculer les repères que l'enfant s'était construit,

bouscule son image de soi. « Au 1^{er} degré du secondaire, les garçons masquent parfois par des attitudes ou des paroles provocantes le décalage pubertaire par rapport aux filles. Les aborder séparément permet de passer à une phase de ressenti, poursuit Joëlle Devolder. Les questions récurrentes : Est-ce normal ce qui m'arrive ou ce qui ne m'arrive pas encore ? Les images à caractère pornographique, en particulier, suscitent un mélange de curiosité, d'angoisse et de gêne. C'est important d'introduire la parole dans l'information brute qui leur est assénée ».

Entre 15 et 18 ans pour les garçons, 14 et 18 pour les filles, la question de l'engagement du corps devient centrale. Beaucoup de questions portent sur les identités et les rôles sexuels, le plaisir, la fidélité, la violence, la jalousie normale ou excessive. Nicole Athéa, qui a travaillé dans le service de médecine pour adolescents de l'hôpital Bicêtre, à Paris, estime⁽³⁾ que des informations claires et des messages de prévention concernant la contraception, les maladies sexuellement transmissibles, sont indispensables, mais ils ne suffisent pas. Les comportements à risque ne s'expliquent pas uniquement par une méconnaissance des outils de prévention. Il faut travailler la question du sens. Inviter les adolescents à réfléchir sur le pourquoi, le droit de dire oui ou non, la pression des pairs et la loyauté vis-à-vis des valeurs familiales, leur permet d'étayer leur identité et de se percevoir comme ayant suffisamment de valeur pour se protéger. ●

Catherine MOREAU

⁽¹⁾ WERBROECK, D., *Comment bien traiter la sexualité des enfants ?* Dossier pédagogique, Yapaka, Coordination de l'aide aux victimes de matraiteance, coll. Temps d'arrêt, 2001, p. 20. <http://bit.ly/xShYLW>

⁽²⁾ Id., p. 14.

⁽³⁾ ATHÉA, N., « En parler avec les adolescents », dans *Enfances & Psy* 1/2002 (n° 17), p. 81-87. <http://bit.ly/zwH6sw>



* Plaît

EVAS ou EVAS ?

Concrétisant un engagement pris en 2009 par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les ministres de l'Enseignement et de la Santé envisagent d'inviter toutes les écoles à mettre en place dès la rentrée 2012 des modules d'animation via des Centres de planning familial, des centres PMS ou les structures PSE (Promotion de la santé à l'école).

Reste à en déterminer les modalités (thèmes abordés, fréquence, classes,...) et le nom. Faut-il parler d'éducation à la vie (relationnelle), affective et sexuelle en ouvrant l'objet de la sexualité à d'autres dimensions ? Ou d'éducation à la sexualité, en considérant que le relationnel et l'affectif sont pleinement inclus dans la sexualité mais n'en sont pas les seuls aspects ? Le débat n'est pas clos.

Pour en savoir plus

Le site www.loveattitude.be répertorie les centres de planning familial (CPF) et propose infos et brochures.

Fred et Marie, film pour ouvrir le débat sur la violence dans le couple. Téléchargeable sur www.fredetmarie.be et disponible sur demande à egalite@cfwb.be

Du théâtre forum : *Control.sex.de.lete* par la Compagnie Buissonnière (082 / 66 75 86) ; *Appel en absence* (sur la violence dans le couple), par la Compagnie Maritime (064 / 67 77 20).

Sex Politex, conférence théâtrale « sérieusement comique », parle de la vie affective et sexuelle aux 12-15 ans, <http://bit.ly/zT6PPa>

La Fédération des CPPF propose *Le langage des émotions*, jeu utilisable dès les classes maternelles <http://bit.ly/AqvTRA>

Il m'arrive quelque chose, DVD et guide pédagogique contant la naissance d'une cellule VAS dans une école secondaire professionnelle multiculturelle. <http://bit.ly/zOZX1u>

En bref

Le système scolaire. Le Centre de recherche et d'information socio-politiques publie un dossier sur *Le système scolaire*. En 126 pages, Hugues Draelants, Vincent Dupriez et Christian Maroy ancrent la réalité actuelle de l'enseignement obligatoire dans son contexte socio-historique. Trois parties à cet ensemble limpide : la construction historique du système ; ses résultats et l'enjeu de l'inégalité ; des politiques récentes dessinant des règles communes. Pas de langue de bois dans cette synthèse d'autant plus claire qu'on lit en marge le résumé de arguments développés dans la page. La volonté est de faire « *comprendre l'esprit de ces réformes qui suscitent des résistances auprès d'une partie du corps enseignant et des parents.* » www.crisp.be/librairie (> Enseignement)

Le développement de l'éducation. Publié pour le compte du Bureau International de l'Éducation de l'Unesco par la Direction des Relations internationales du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce rapport propose une vue précise et synthétique du système éducatif en Belgique francophone, en ce compris l'éducation non formelle. Il est divisé en six chapitres : cadre institutionnel et principes fondamentaux de l'enseignement, objectifs et structure du système, accès et choix d'études, organisation et gestion de l'enseignement, évaluation et sanction des études, autres formes d'éducation et de formation. www.dri.cfwb.be (> Publications > Unesco).

Et encore. Couleurs livres publie *À l'école des familles populaires. Pour se comprendre et apprendre*, coordonné par Annick Bonnefond et Danielle Mouraux. Où l'on trouvera des outils et des pistes à mettre en œuvre dans la classe, dans l'école et autour de l'école, pour transformer les relations entre acteurs scolaires et familles populaires. <http://bit.ly/y8H710>
La Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESec) a publié un *Livre blanc du premier degré. Constat et propositions*, dans lequel elle propose des pistes qui permettraient à davantage d'élèves de suivre ce degré en deux ans. Pistes proposées avec et sans modification du cadre légal actuel. <http://bit.ly/yPAG5c>

Redéfinir la notion d'échec



Dans la foulée d'un colloque du Réseau francophone Éducation et Formation, des chercheurs belges, français, québécois et suisses ont rassemblé leurs contributions, qui forment un état des lieux des recherches sur la question ⁽¹⁾. Ces textes rendent compte de convergences manifestes, au-delà des contextes nationaux.

Première impression : le débat relatif à l'inégalité d'accès/des chances s'est déplacé du secondaire vers le supérieur, dès lors qu'y accèdent aujourd'hui une majorité de jeunes.

Deuxième constat : « *la notion d'échec revêt en définitive un caractère plus incantatoire que scientifique* ». Ce qu'illustre la contribution de Mathias Millet (université de Poitiers), qui analyse le devenir des étudiants de 1^{re} année, et conclut que seuls 11 % de la cohorte étudiée présentent un « *risque de rupture d'études* », et pas la totalité de ceux qui ont raté leur année, qui sont cinq fois plus nombreux ! Car le discours dominant met derrière le mot « échec » des réalités aussi variées qu'une réorientation, une entrée dans la vie active, un ajournement à l'année suivante ou un réel abandon... Il y aurait donc lieu, pour la clarté du débat, de mieux définir cette notion d'échec !

Troisième enseignement : au-delà de divergences nationales fortes (libre accès en Belgique là où en France cohabitent la sélection pour les Grandes écoles et l'accès libre aux universités, par exemple), un large consensus existe : tant en France qu'au Québec, en Suisse ou chez nous, l'heure est aux politiques volontaristes d'accompagnement des étudiants primo-arrivants, dans une perspective économiste (élévation des qualifications jugée indispensable à la croissance économique) et démocratique (justice sociale). Les chercheurs s'accordent aussi sur les facteurs influençant réussite ou échec/abandon. Reste à affiner la recherche, pour améliorer l'efficacité des dispositifs, et pour analyser la question dans une vision systémique et non linéaire des parcours d'études/formation.

L'ouvrage intéressera aussi les lecteurs désireux d'en savoir plus sur quelques-uns de ces dispositifs d'accompagnement. ●

D. C.

⁽¹⁾ ROMAINVILLE M., MICHAULT Ch. (sous la dir. de), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, 2011, Bruxelles, De Boeck, coll. Perspectives en éducation & formation, 295 p.

Adolescences en exil

Durant deux ans, Pascale Jamouille et Jacinthe Mazzocchetti ont vécu, observé, écouté puis analysé les réalités de primo-arrivants ou d'élèves de 2^e ou de 3^e génération, en région bruxelloise, avec l'aide d'autres praticiens de terrain, et en ont fait un livre. ⁽¹⁾

Les trajectoires évoquées sont multiples. La plupart sont liées à des souffrances : absence d'un lieu propre, conflits de cultures ou de générations, problèmes de ségrégation, de scolarisation, de précarité... Ados et groupes d'ados les vivent dans des dynamiques de bricolage identitaire, de métissage, nécessairement instables, toujours « en train de se faire ». Tout cela forme un ensemble sous pression que l'on tarde à déminer. L'ethnicisation gagne du terrain dans les quartiers, dans les écoles. « Blanc-bleu-belge », skin, black, beur,... Les étiquettes deviennent à la fois des prisons et des abris.

L'ouvrage, abordable par les jeunes et par le grand public, se lit comme un vaste récit de vie, même s'il est le fruit d'une étude scientifique soutenant une thèse : « ça doit changer ». Ainsi, coordonné par ChanGement pour l'Égalité et la Ligue bruxelloise francophone pour la Santé mentale, un groupe de professionnels travaille depuis décembre afin d'amener différents regards et pratiques sur les questions ouvertes par cette étude, puis des projets concrets ou des interpellations vers le monde politique ⁽²⁾. ●



Pa. D.

⁽¹⁾ JAMOUILLE P., MAZZOCCHETTI J., *Adolescences en exil*, Louvain-la-neuve, Academia-Bruylant, coll. Anthropologie prospective, n° 10, 2011, 359 p.

⁽²⁾ Contact : Sophie Tortolano (02/511 55 43).

Les racines du décrochage

Une enquête menée à Bruxelles a analysé les facteurs favorisant le décrochage scolaire.

En 2010-2011, une recherche a été menée à l'initiative des Cellules de Veille⁽¹⁾ de 15 communes bruxelloises. Sur la base d'une enquête auprès de 3 716 élèves de 3^e secondaire, dans 66 écoles, Benoît Galand et Virginie Hospel, de l'Institut de Psychologie de l'Université catholique de Louvain, ont tenté de comprendre la dynamique du décrochage scolaire⁽²⁾. Les enquêteurs ont brassé large, questionnant la perception par les élèves de leur environnement familial et scolaire, de leur motivation pour les apprentissages, de leur parcours scolaire, de leurs relations avec les pairs,... Pour mesurer le risque de décrochage, ils ont plus particulièrement interrogé les jeunes sur leur absentéisme, sur leur intention d'abandonner ou non l'école, et sur les avantages qu'ils en perçoivent. L'enquête montre que le décrochage est un phénomène complexe lié à des facteurs en interaction, qui produisent des effets en cascade. Ces facteurs sont sociaux mais concernent aussi la santé, la trajectoire et l'expérience scolaires. Selon les chercheurs, il est donc illusoire de prévenir le décrochage en ne ciblant qu'une ou deux causes.

C'est l'accumulation de plusieurs facteurs de risque et l'absence de facteurs de protection qui semble mener au décrochage, qui s'annonce progressivement par le

désengagement et par l'absentéisme. Les élèves courant le plus grand risque sont ceux qui, démotivés, cumulent quatre facteurs : faible valeur attribuée aux apprentissages, manque d'investissement et d'application, amis ayant l'intention d'abandonner l'école, et consommation de psychotropes. Selon l'enquête, redoublement, orientation, encadrement des élèves et cohérence de règles influencent le risque de décrochage. Partant de ces constats, le groupe qui a piloté l'enquête (cellules de veille, cellules locales d'accompagnement scolaire et chercheurs) va mettre en place des séances de travail avec des enseignants, directeurs, éducateurs, parents, élèves,... Pour examiner comment favoriser une pédagogie participative pour que les élèves en retrait réinvestissent les apprentissages et le groupe-classe ; comment soutenir les enseignants face aux difficultés de leurs élèves ; quels outils développer dès la maternelle pour valoriser l'école auprès des parents. ●

C. M.

⁽¹⁾ Ces cellules sont intégrées aux services de prévention mis en place en 2007 par la Région de Bruxelles-Capitale dans les 19 communes pour aider les écoles à lutter contre le décrochage scolaire.

⁽²⁾ <http://bit.ly/xAOQfm>

La réussite à l'université

Emmanuel Annot, maître* de conférences en sciences de l'éducation à l'Université du Havre, examine dans *La réussite à l'université*⁽¹⁾ dix ans de changements dans les politiques d'aide aux étudiants des universités, en France. Constatant une « industrialisation » des universités (standardisation des procédures et des indicateurs d'évaluation des performances, sous pression d'harmonisation européenne), l'auteur y voit le passage d'une évaluation a priori sur les contenus des formations (axés sur les disciplines) à une évaluation des universités a posteriori et sur base de résultats des politiques de formation (réduction des inégalités et des taux d'abandon ou d'échec,...).

L'essentiel de cet ouvrage analyse com-

ment les structures universitaires et les enseignants-chercheurs réagissent en s'adaptant à cette transformation, dans le contexte français. Emmanuelle Annot interroge notamment les pratiques d'accompagnement des étudiants (dont le tutorat), qui n'ont jusqu'à présent pas permis de diminuer sensiblement les taux d'échecs, singulièrement en première année. Et de plaider pour une professionnalisation de ces pratiques et pour un investissement dans les recherches à cet égard. Un débat qui ne se limite pas à l'Hexagone... ●

D. C.

⁽¹⁾ ANNOT E., *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies en développement, 2011, 166 p.

En bref

La mutation de l'école secondaire. Dans cet ouvrage paru chez Couleur Livres, Francis Tilman et Dominique Grootaers, qui mènent des recherches à Méta-Éduc et collaborent à l'ASBL Le Grain, proposent une refondation d'un enseignement secondaire qu'ils jugent en crise profonde. À l'état des lieux succède une proposition qui part des finalités assignées à l'enseignement, pour ensuite en déduire des objectifs d'apprentissage, des structures et une organisation adaptés. Une pièce à casser qui ose l'utopie et mérite que les acteurs de l'enseignement s'en emparent. <http://bit.ly/whUZNO>

Accrochage. Ghislain Plunus a poursuivi sa recherche-action sur l'accrochage scolaire (que PROF a évoquée en septembre 2011). Ces travaux peuvent, « à court terme, conduire à la structuration d'un réseau de concertation inter-réseau et inter-sectoriel pour trois nouveaux arrondissements de Wallonie et Bruxelles... » Soit sept sur les treize. Il invite chercheurs et acteurs institutionnels à « se positionner sans tiédeur » vis-à-vis des acteurs de terrain qui se sont largement mobilisés, notamment via des tables de concertation entre représentants de l'école et travailleurs sociaux. Rapport de recherche téléchargeable sur <http://bit.ly/wYqcVW>.

Écoles de devoirs. La Ligue de l'Enseignement consacre une étude qualitative aux *Écoles de devoirs : au-delà du soutien scolaire* (<http://bit.ly/yLmO9g>). Une étude que complète et nuance une recherche du Forum bruxellois de Lutte contre la Pauvreté, Le rôle des écoles de devoirs dans l'accrochage scolaire des enfants pauvres <http://bit.ly/Awqcyn>

Équité et qualité. L'OCDE publie (en anglais) un rapport selon lequel « réduire l'échec scolaire est payant pour la société et les individus », et qui énonce les recommandations pour y parvenir (<http://bit.ly/yCA6il>, résumé en français : <http://bit.ly/xw5Bkt>)

Yapaka, pour ouvrir le dialogue à l'école

Programme de prévention de la maltraitance créé en 1998 à l'initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Yapaka propose divers outils aux enseignants.

Bien sûr, l'école est avant tout un lieu d'apprentissages. « *Difficile, pourtant pour l'enseignant, placé en première ligne, de laisser hors de la classe la parole, le désarroi, les questions, voire le malaise de certains enfants* », note Diane Huppert, responsable du volet professionnel de ce programme Yapaka.

D'où la mise en œuvre de ressources ⁽¹⁾ pour ouvrir le dialogue en évitant les réponses toutes faites. Comme le livret *Une vie de chien*, qui aborde divers thèmes (disputes, devoirs,...) et est envoyé aux élèves de 4^e primaire, par l'intermédiaire de leur titulaire. Ce livre se complète par quelque 150 capsules proposant des interviews d'enfants dans les classes, diffusées régulièrement sur Club RTL et RTL TVI. Un appel est d'ailleurs



lancé aux classes souhaitant participer à cette action.

D'autres outils peuvent offrir aux enseignants un appui pour s'extraire, s'informer, se former, réfléchir (seul, en équipe ou en réseau) hors de l'urgence des situations et de l'émoi qu'elles provoquent. D'abord, une collection de livres, Temps d'arrêt, disponibles en ligne et envoyés aux écoles fondamentales et secondaires et aux hautes écoles. Parmi lesquels, en particulier, *Points de repère pour prévenir la maltraitance*. Pour ouvrir vers une

discussion en équipe, le site www.yapaka.be accueille aussi des séquences vidéo et des enregistrements de conférences sur des questions relevant de la prévention et du soutien à la parentalité (la prise de

risque chez l'adolescent, la relation aux jeux vidéo,...).

Enfin, le programme organise des formations (sur les actions à mener face à l'enfance négligée ou maltraitée) pour les agents CPMS, pour les directeurs d'écoles primaires et pour les médiateurs, dans le cadre du programme de l'Institut de la Formation en cours de Carrière ⁽²⁾. Et, depuis 2010, une formation au Jeu des trois figures est proposée aux enseignants et aux agents CPMS pour diminuer les risques de comportements violents dans les classes maternelles ⁽³⁾. ●

Catherine MOREAU

⁽¹⁾ Tous ces outils sont disponibles sur le site www.yapaka.be/professionnels

⁽²⁾ www.ifc.cfwb.be

⁽³⁾ Lire à ce sujet « Maternelle : se construire par le jeu plutôt que par la télé », dans *PROF*, juin 2011, p. 32. www.enseignement.be/prof

À prendre ou à laisser

- ➔ **Électrabel** invite les élèves de plus de 16 ans à visiter ses sites de production. <http://bit.ly/ApH116>
- ➔ L'AWIPH a édité **Initiatives spécifiques Transition 16-25**, brochure reprenant les dix projets sélectionnés et subsidiés par le Gouvernement wallon dans le but d'améliorer la transition école-vie active des jeunes issus de l'enseignement spécialisé de formes 1 et 2. <http://bit.ly/wdtQ7t> (circulaire 3872).
- ➔ **Îles de Paix** propose le jeu en ligne Value your friends. En fonction de son nombre d'amis (s'il se connecte via facebook), le joueur obtient un budget pour acheter de (faux) articles et venir en aide aux pays soutenus par l'ONG. www.valueyourfriends.be
- ➔ L'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Créteil propose « un diaporama pour faire le point et réfléchir à ce que veut dire prélever, sélectionner une **information sur le web** pour l'exploiter ». <http://bit.ly/vXS2wv>.
- ➔ www.climatechallenge.be, du **WWF-Belgique**, propose au 2^e et au 3^e degré du secondaire des infos, vidéos, schémas, images et leçons sur le changement climatique.
- ➔ L'ASBL Question Santé a édité une brochure invitant à ouvrir le débat sur le **suicide** (<http://bit.ly/xa2P5E>) et une nouvelle version

de la mallette Danse avec les poux (DVD, jeu de Memory et brochure, <http://bit.ly/xO5SKS>). Infos : 02 / 512 41 74.

➔ Un dossier pédagogique accompagnant le film **Une bouteille à la mer**, de Thierry Binisti, peut alimenter un débat sur le conflit israélo-palestinien. Infos : 02 / 245 87 00.

➔ Envie de participer avec votre classe au concours **U4Energy** pour tenter de relever trois défis énergétiques ? Infos et inscriptions : <http://bit.ly/AmIQnr> ; gaetandanneels@coren.be ou 0486 / 69 02 05.

➔ **L'Orchestre national de Belgique** propose plusieurs programmes aux classes primaires et secondaires de l'ordinaire et du spécialisé. www.onb.be/fr/projets-jeunes/ecoles

➔ www.kidspooling.be est une base de données centralisant les demandes et offres de covoiturage vers ou au retour de l'école. Inscription et première référence sont gratuites ; la suite est payante.

➔ **UNICEF Belgique** propose aux jeunes de donner leur opinion sur l'égalité, l'échec, le redoublement, le bien-être à l'école. Recommandations et solutions seront transmises aux responsables politiques et au Comité des droits de l'enfant à Genève. <http://bit.ly/yJH2p4>

➔ Le dispositif **JEEP (Jeunes, École, Emploi...tout un Programme)**, financé par la Région de Bruxelles-Capitale et la Fédération Wallonie-Bruxelles, prépare à la transition

entre école et vie active. Il comporte cinq demi-journées et aborde la communication, les valeurs personnelles, les relations avec les employeurs, la réalité du marché de l'emploi, les métiers en pénurie,... www.jeebpl.be

➔ L'ASBL Ose la science a créé, avec les étudiants du Collège Saint-Servais, à Namur, une malle pédagogique itinérante, **Violette et la malle aux couleurs** pour les 6-14 ans. Objectif : faire entrer les élèves dans le monde des couleurs en allant étudier une peinture ancienne au Musée provincial des Arts anciens du Namurois - Trésor d'Oignies. La malle contient des dossiers pédagogiques (sur la lumière, la composition des couleurs, les pigments,...) et du matériel (caméra infrarouge, pigments et liants,...). Infos : 081 / 43 53 23. www.oselascience.be

➔ www.studentatwork.be est un site de l'Office national de Sécurité sociale sur le **travail étudiant**, dont le cadre légal a été modifié début 2012.

➔ La plateforme d'auto-apprentissage www.wallangues.be propose des cours gratuits de français, de néerlandais et d'anglais pour les plus de 18 ans (et les mineurs d'âge en formation en alternance)

➔ **La Maison de l'Imprimerie** et des Lettres de Wallonie, située à Thuin, propose aux écoles des animations scolaires d'une demi ou d'une journée. <http://bit.ly/yJyPTE>

AGPE : services satisfaisants mais trop peu connus

L'Administration générale des Personnels de l'Enseignement (AGPE) a réalisé une enquête auprès de ses utilisateurs. Les quelque 2 000 répondants se disent globalement satisfaits de la qualité de ses services. 42 % d'entre eux connaissent l'existence de l'AGPE et 23 % les missions qu'elle gère, alors qu'il s'agit de la structure administrative de référence pour la gestion administrative et pécuniaire des personnels de l'enseignement, tous réseaux confondus.

Les répondants ayant sollicité une information la jugent bonne (82 %) et compréhensible (75 %), et apprécient l'identification de la personne-ressource ; 62 % de ceux qui lui ont transmis une information apprécieraient n'utiliser que le courriel pour l'envoi de documents officiels.

78 % des répondants jugent la communication des circulaires bonne ou très bonne. Points forts : la mention de la personne de référence et la qualité de l'info. Les 8 % d'entre eux qui sont déjà allés dans un des bureaux de l'AGPE apprécient l'accueil et la qualité de l'info. Points faibles : localisation des bureaux, accessibilité et fléchage.

Selon l'enquête, www.enseignement.be est consulté une fois par mois ou trimestre par 54 % des répondants (dont 84 % jugent l'information bonne), mais www.emploi-ecole.cfwb.be n'est connu que par 15 % d'entre eux. Et 89 % jugeraient utile d'avoir un site regroupant toutes les offres d'emploi.

Des questions sur l'AGPE ? agpe-info@cfwb.be (02 / 413 33 08, 9-12h).

Fiche de paie électronique

Selon la récente enquête de satisfaction à destination des personnels de l'enseignement (lire ci-contre), 72 % d'entre eux consultent leur fiche de paie électronique. Pour ceux qui souhaitent les rejoindre, voici un bref mode d'emploi.

1. Demander ses codes d'accès. Quelques semaines après son entrée en fonction, le membre du personnel reçoit chez lui un courrier reprenant ses codes d'accès au portail de la Fédération Wallonie-Bruxelles (matricule + mot de passe). Perdue ou pas reçue ? Signalez-le à votre direction qui fera une demande par courriel (fpens@etnic.be) ou par téléphone (02 / 800 10 10), en spécifiant le matricule du demandeur et le numéro FASE de l'établissement scolaire.

2. Se connecter à la plateforme. Avec ces codes, rendez-vous sur <http://www.ens.cfwb.be>, et introduisez votre matricule dans la case « ID de l'utilisateur » et votre mot de passe dans la seconde case.

À prendre ou à laisser

- ➔ La date limite pour s'inscrire à l'**examen de connaissance approfondie du néerlandais ou de l'anglais**, pour les enseigner comme deuxième langue dans une école primaire francophone, a été fixée au 2 mai. www.adm.cfwb.be (circulaire 3934)
- ➔ Le Musée royal de Mariemont invite les enseignants à visiter gratuitement l'exposition **O loup ! De nos campagnes à nos imaginaires**, les 21 (11 h) et 25 avril (14 h). L'expo se tient jusqu'au 2 septembre. <http://bit.ly/x2bfnQ>
- ➔ Le Fonds Prince Philippe subsidie des projets de création de **matériel didactique commun** entre enseignants des hautes écoles et universités des différentes communautés. Candidatures avant le 19 avril. <http://bit.ly/zht55z>
- ➔ Un appel à projets invite les écoles secondaires à développer en 2012-2013 une activité dans des domaines touchant aux **sciences et/ou à la géographie**. Les projets sélectionnés bénéficieront d'un subside de 1 500 € maximum. Candidatures pour le 16 mai. <http://bit.ly/wc61XT> (circulaire 3917).
- ➔ Le Fonds De Graeve, géré par la Fondation Roi Baudouin, subsidiera des projets menés par des écoles maternelles et primaires pour la **sécurité des enfants**. Dossier à envoyer pour le 17 mai. <http://bit.ly/zAM1Xo>

- ➔ Les écoles souhaitant participer du 22 au 28 avril à la **Campagne mondiale pour l'Éducation** peuvent bénéficier de matériel pédagogique (consacré au droit des enfants à l'éducation et à la formation préscolaire) et participer à un grand concert le 28 avril à la Basilique de Koekelberg. Contact : cme@iday.org (02 / 385 44 13).
- ➔ Le SIEP organise les 20 et 21 avril un **Salon études et professions** à La Louvière Expo. www.siep.be/salons.html
- ➔ Le lundi 23 avril, de 10 à 12 h, le journaliste **Hervé Ghesquière, ex-otage en Afghanistan** de décembre 2009 à juin 2011, sera à Louvain-la-Neuve, pour une conférence-débat destinée aux élèves du secondaire supérieur, dans le cadre du festival www.lesvoiesdelaliberte.be Inscriptions : renseignements@lesvoiesdelaliberte
- ➔ Le Service public de Wallonie et l'ASBL Éducation globale et Développement organisent des animations gratuites d'**éducation à la paix et à la non violence**, du 16 avril au 3 mai à Charleroi, et du 7 au 31 mai à Tournai. Contact : catherine.bouvy@spw.wallonie.be
- ➔ Les visiteurs de l'**EXPOsciences**, à Bruxelles les 27 et 28 avril, pourront découvrir des projets scientifiques réalisés par des jeunes de 5 à 20 ans. <http://bit.ly/wNC4jd>.
- ➔ Exp'Osions réunira **140 projets scientifiques** de jeunes de l'enseignement primaire et secondaire, les 26 et 27 avril, à Namur. www.oselascience.be

- ➔ **Escaut sans Frontières et Cours d'Eau** organisent jusqu'au 26 avril des croisières éducatives de trois heures, adaptées aux classes de la 4^e primaire à la 2^e secondaire des écoles de la Région wallonne. www.coursdeau.be
- ➔ L'ASBL **Autre Terre** organise le 25 avril et le 9 mai à Herstal une journée de formation à l'utilisation du coffret pédagogique Les cartes en mains, pour sensibiliser des élèves de plus de 15 ans à la solidarité internationale et à l'économie sociale solidaire. <http://bit.ly/AjhnMx>
- ➔ Changements pour l'Égalité organise le 28 avril (9h30-12h30), à Namur, un débat **Réforme du technique et du professionnel en questions**. Inscriptions sur www.changement-egalite.be.
- ➔ La Direction générale de l'Enseignement obligatoire invite les enseignants à une journée d'échanges et de bonnes pratiques sur l'**Éducation relative à l'environnement**, les 8 mai (secondaire) et 15 mai (fondamental). Inscriptions avant le 30 avril. <http://bit.ly/FRD4Hx>
- ➔ L'ASBL **Graines d'écrivains** (www.grainesdecvains.be) propose notamment des ateliers d'écriture à dix classes du 1^{er} degré secondaire, sur le thème de la sécurité routière, en collaboration avec l'IBSR. Candidatures avant le 30 avril : benedict.verecke@ibsr.be

L'ÉCOLE, AILLEURS



© Anthony Asael/Art in All of Us

Croix-des-Bouquets, Haïti

Située à une vingtaine de kilomètres de la capitale Port-au-Prince, Croix-des-Bouquets a été fortement touchée par le tremblement de terre de janvier 2010. Selon l'Unicef, la catastrophe a fragilisé, endommagé ou totalement détruit près de 5 000 des 22 000 écoles que comptait le pays. Un peu moins de 193 écoles semi-permanentes ont pu être aménagées. Elles combinent tentes, structures en acier et fondations en béton, et accueillent quelque 160 000 élèves.

Une vaste campagne de sensibilisation, « Tous à l'école », a été menée pour ramener enfants et enseignants dans les classes après le séisme. L'Unicef a aussi soutenu

techniquement et financièrement la création d'un Fonds national pour l'Éducation, pour assurer l'accès et la gratuité de l'enseignement à tous les enfants et construire des écoles permanentes.

Anthony Asael, qui parcourt le monde à la rencontre d'écoliers avec dans ses bagages les projets artistiques et d'échanges d'Art in All of Us, a donné cours à Croix-des-Bouquets et à Port-au-Prince. Il se souvient de la difficulté à conserver l'attention des enfants sans cesse distraits par ce qui se passe dans les autres « classes »...