

PROF

Avril 2013

Numéro 17

DOSSIER 1

T'ar ta gueule à la récré

DOSSIER 2

TBI :
intelligent, informatisé,
ou interactif ?

Enseignants débutants :
première année à risque

Hypersexualisation :
ni banaliser, ni diaboliser

Un pas en avant, deux pas en arrière

Depuis que PISA est sorti des cénacles spécialisés pour squatter les pages « société » de tout média qui se respecte, il faut avoir joué les Robinson Crusoe pour méconnaître le crédo seriné par l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE) qui, en chœur avec le FMI et d'autres instances internationales, entend donner le « la » de toutes les politiques censées nous sortir des ornières de l'État Providence.

Investir dans l'éducation, c'est garantir l'essor économique et la prospérité de nos enfants. Maxime facile à intégrer dans tout programme, de gauche à droite, la vraie question restant celle du thermomètre chargé de mesurer ce progrès ! La richesse du pays ? Le taux d'activité des diplômés versus non-diplômés ? La capacité d'innovation ? L'échelle du « bonheur national brut »...

Mais soit, investir, donc. Quelle surprise alors d'entendre, au milieu de ce printemps glacial, les protestations de dizaines de milliers de Portugais descendus dans la rue pour défendre l'école publique et rejeter un plan d'économies imposé au pays par ses bailleurs de fonds, en échange d'un prêt de 78 milliards d'euros. Un plan d'économies qui passerait par la suppression de milliers de postes d'enseignants et par l'augmentation des frais de scolarité à charge des familles. Un pas en avant, deux pas en arrière...

Même si la rigueur – ou l'austérité – est de mise ici aussi, il n'est pas question de gros sous dans ce numéro, mais des relations parfois houleuses entre élèves, dans notre dossier consacré au harcèlement. Aux manières de le déceler, de le contrer, de le prévenir. Une école nous a permis de prendre appui sur une situation vécue qui sert de fil conducteur à ces pages, et nous l'en remercions vivement. Changement de décor dans notre second dossier, centré sur le tableau blanc interactif : comment le choisir, comment l'intégrer dans ses pratiques ? Et nous ouvrons ce 17^e numéro de votre magazine par une importante recherche centrée sur les enseignants débutants en Belgique francophone. Aïe, voilà que resurgit l'épineuse question des moyens ! Bonne lecture... ●

Didier CATTEAU
Rédacteur en chef



Une Histoire plus féminine (p. 8)

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

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

En couverture

Le harcèlement entre élèves empoisonne la vie des classes et des cours de récréation et peut perturber la scolarité de ses auteurs, mais aussi des victimes ou des témoins. Comment le déceler et y remédier ? © stefanolunardi - Fotolia

Conception de la maquette

Polygraph' srl
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 Fédération Wallonie-Bruxelles 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 Fédération Wallonie-Bruxelles. 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.

Éditeur responsable

Jean-Pierre HUBIN,
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22
1000 BRUXELLES

Direction de la publication

Martine HERPHELIN

Tirage

116 000 exemplaires.

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche 54
5000 NAMUR
Tél : 0800 / 19 199
courrier@mediateurcfwb.be

Erratum

Dans notre numéro de décembre, nous annonçons en page 42 la mise en place d'un call center pour les questions relatives aux emplois dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est accessible tous les jours ouvrables de 9 à 17 h. Le bon numéro est le 02 / 413 20 29. Adresse électronique : recrutement.enseignement@cfwb.be.

À nos lecteurs

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 le 26 avril 2013.



SOMMAIRE



© Fotolia/Helder Almeida

12

T'ar ta gueule à la récré

Moqueries, insultes, coups, humiliations, rumeurs colportées sont le lot d'un nombre croissant d'enfants et d'adolescents. D'où l'urgence de repérer les signes du harcèlement entre élèves à l'école, d'y apporter des remèdes, et de mener des actions préventives.

De la 1^{re} à la 3^e en un an : une fameuse carotte !

À l'Athénée Lucie Dejardin, à Seraing et Ougrée, le projet 1S offre à des élèves qui ont échoué au terme d'une 1^{re} secondaire commune la possibilité de combler leurs lacunes et de récupérer l'année initialement « perdue ».



© PROF/FWB

28

Le TBI : un tableau blanc informatique, intelligent, interactif ?

Vu son cout, le tableau blanc interactif n'est peut-être pas LA priorité en matière d'investissement pédagogique. Mais il entre progressivement dans les classes. Est-il réellement interactif ? Quels sont ses atouts, ses limites, les critères d'un bon achat ? Outre les réponses à ces questions, ce dossier donne la parole aussi à des utilisateurs de terrain.



© PROF/FWB/Jean-Michel Clajot

26

L'info

- 4 Enseignants débutants : première année à risque
- 6 « 2013, année des compétences »
- 7 Améliorer la lecture en primaire
- 8 Des leçons mixtes pour enseigner l'histoire
- 9 SFMQ ? LA référence de toute formation professionnelle
- 10 La cyberdépendance au coeur d'une fiction scolaire

L'acteur

- 11 Des craies, du café, du sel de déneigement

Dossier 1

T'ar ta gueule à la récré

- 13 Sur la scène et en coulisses
- 15 Une érosion de la confiance en soi
- 16 Pour se mettre la puce à l'oreille
- 17 Que dit la loi ?
- 18 L'affaire de toute la communauté éducative
- 19 Prévenir plutôt que guérir
- 20 Activer les ressources internes des écoles
- 21 Je surfe responsable
- 22 De Vilnius à Madrid

- 23 Pour mesurer le bien-être

Clic & Tic

- 24 Fabcamp co-construit du savoir numérique

Souvenirs d'école

- 25 Émilie Marchandise : « Je voyais les maths comme un jeu »

Focus

- 26 De la 1^{re} à la 3^e en un an : une fameuse carotte !

Dossier 2

Le TBI : un tableau blanc, informatisé, intelligent ou interactif ?

- 30 Interaction rime avec partition
- 31 Des atouts, des limites
- 32 Le TBI, un fameux investissement
- 33 Ils ne pourraient plus faire sans
- 34 Projecteur, rideau tiré, exercices variés
- 35 Au TBI, mes élèves corrigent « C'est pas sorcier »

Libres propos

- 36 Les difficultés des élèves et le métier d'enseignant

Coté psy

- 38 Hypersexualisation : ni banaliser, ni diaboliser

Lectures

- 40 Inclusion scolaire

Tableau de bord

- 41 TABOR or not TABOR

À votre service

- 42 Pensions : du dossier papier au numérique

Carte PROF

- 43 Une nuitée gratuite en Auberge de jeunesse

Enseignants débutants :

Environ 35 % des enseignants débutants quittent le métier dans les cinq ans, mais seulement 20 % des détenteurs d'un titre pédagogique, et moins encore parmi les instituteurs primaires. Une étude publiée début mai permet de mieux cerner les débuts de carrière.

Depuis plus de dix ans, un chiffre résumait ⁽¹⁾ la situation : 40 % des enseignants ne le sont plus après cinq ans. L'étude menée par Bernard Delvaux, Vincent Dupriez (UCL - Girsef) et Matthieu Veinstein (ULB - Metices) sur les trajectoires des jeunes enseignants y apporte de nombreuses nuances ⁽²⁾.

À mi-parcours d'une recherche de quatre ans financée par le Fonds de la Recherche scientifique - FNRS, l'équipe préconise de déplacer le débat sur les débutants ⁽³⁾. Sans négliger leur accompagnement, il faudrait s'interroger sur « *les rapports de force trop inégaux entre enseignants débutants et enseignants établis* ». Par ailleurs, « *la question à résoudre n'est pas exactement la même dans le fondamental ou le secondaire, chez les régents ou les licenciés, à Bruxelles ou à Liège,...* »

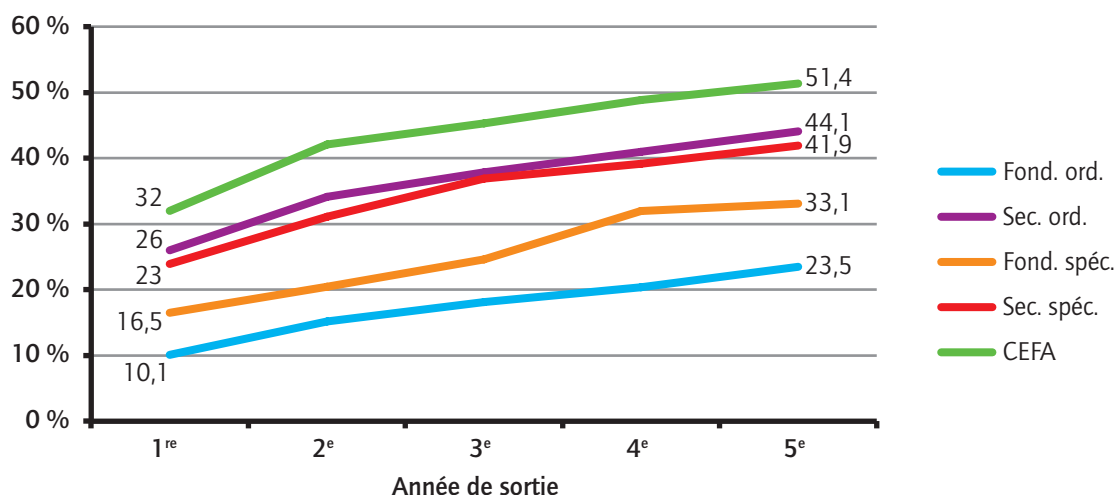
Le *Cahier du Girsef* consacré à l'étude se divise en quatre sections : les novices dans la lutte des places, leurs trajectoires, leurs probabilités de sortie, et l'entrée dans la vie active des jeunes diplômés pédagogiques. Par novice, on entend ici les 29 079 personnes entrées pour la première fois dans la base de données de l'Administration générale des Personnels de l'Enseignement (AGPE) et ayant travaillé au moins un jour entre septembre 2005 et fin août 2011, exclusivement dans des fonctions enseignantes.

Pour Bernard Delvaux, « *ce qui arrive aux enseignants débutants est (...) le fruit d'un système* » dans lequel « *l'un des atouts majeurs est l'ancienneté* », et n'est pas essentiellement lié à des facteurs individuels.

15 % de nomination durant la 4^e année

Analysant la façon dont les places « mises sur le marché » se répartissent entre débutants, Bernard Delvaux observe que « *les novices les plus récents sont dominés sur le marché de septembre et sont par contre dominants sur les marchés des 1^{er} et 2^e trimestres.* » C'est lié aux priorités dont bénéficient les plus anciens des novices, nommés ou temporaires prioritaires. Or, c'est en septembre que s'ouvrent les postes « durablement libres ». Plus tard, ce sont des postes de courte durée, attribués pour l'essentiel aux plus jeunes novices, « *avec pour conséquence que beaucoup de ces novices intérimaires ne parviendront pas à persister dans l'enseignement au-delà de ces quelques mois où ils ont été utilisés comme remplaçants.* »

Entre 10 % et 32 % des enseignants débutants quittent le métier durant leur 1^{re} année



Source : Cahiers de recherche du Girsef, n°92, avril 2013, p. 92

Proportion d'enseignants quittant l'enseignement au cours de leur première année de noviciat et durant les quatre années suivantes.

une première année à risque

Les conditions de travail des débutants ont été analysées selon divers critères, dont le statut : la quatrième année, 15 % obtiennent une nomination, partielle dans la moitié des cas. Le critère de l'indice socioéconomique de l'établissement souligne « une surreprésentation des novices dans les établissements les plus défavorisés », plus marquée à Bruxelles.

L'observation mois par mois, durant sur cinq ans, de la présence ou non de 9 618 débutants entrés en 2005 et 2006 dans la base de données de l'AGPE indique que des trajectoires « sans histoire » côtoient des trajectoires mouvementées. Se concentrant sur les trajectoires lors de la première année, les chercheurs observent notamment qu'11 % d'entre eux ont travaillé un à trois mois à moins de 0,45 temps plein, alors que 25,3 % ont presté dix mois à minimum 0,75 temps plein. Par ailleurs, ces trajectoires dépendent d'abord du contexte (province, niveau et réseau) et ensuite du profil individuel (genre, âge, diplôme).

Le risque de sortie très lié au diplôme

Un des enseignements majeurs de cette recherche est le lien très net entre la trajectoire de cette première année et la suite : « À l'échéance de cinq ans, la probabilité de sortie est inférieure à 20 % pour les enseignants ayant presté dix

mois au cours de la première année et est supérieure à 70 % pour ceux n'en ayant presté qu'un ». Ce sont ces probabilités de sortie de la profession qu'analyse la troisième section du *Cahier du Girsef*, due à Sandrine Lothaire et Vincent Dupriez.

Premier constat : la probabilité de sortie endéans les cinq ans peut être estimée à 35 %. Deux : plus de la moitié de ces sorties ont lieu au cours ou au terme de la 1^{re} année. Trois : les titulaires d'un diplôme pédagogique affichent un taux de sortie nettement moindre que les autres : 7,4 % la 1^{re} année (contre 35 %) et 20,5 % endéans les cinq ans (contre 61,3 %). Quatre : parmi les porteurs de titres pédagogiques, les taux de sortie varient aussi beaucoup. Instituteurs primaires et AESI « sortent » le moins (13,9 % et 16,7 % endéans les cinq ans), les AESS et titulaires d'un CAP le plus (31,5 et 30 %), les instit' maternel(le)s étant 25,3 % à quitter le métier.

Les chercheurs ont été surpris de constater que les débutants exerçant au sein d'un établissement très défavorisé ne présentent pas de probabilités de sortie plus élevées que les autres. Mais ils n'ont pu pousser l'analyse à ce sujet. Des analyses plus complexes établissent des relations entre ces probabilités de sortie et différentes variables : individuelles, de lieu de travail (niveau, réseau), de conditions d'emploi (mois d'entrée et charge de

travail), et cohorte de débutants.

Voici les tendances générales les plus importantes que les chercheurs en déduisent, par rapport au risque de sortie endéans les trois ou les cinq années :

- le diplôme est la principale variable associée au risque ;
- ceux qui n'ont pas de titre pédagogique sont plus exposés ;
- le taux de sortie est plus élevé chez les hommes ;
- les 25-29 ans sont plus exposés ;
- les conditions d'emploi la 1^{re} année influencent fortement la probabilité de sortie.

Un exemple ? Les détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur sans titre pédagogique ont une probabilité de sortie 12,82 fois supérieure aux instituteurs primaires...

La 4^e section de l'étude a suivi les 1 833 jeunes sortis en 2002 des filières pédagogiques des hautes écoles. Huit ans plus tard, 78,5 % d'entre eux travaillent dans le secteur de l'éducation. Au cours de ces huit ans après leur sortie de l'école, 7,2 % n'apparaissent jamais dans ce secteur, 40,4 % semblent y faire une carrière continue, et 52,4 % n'y travaillent qu'à certains moments de la période. ●

Didier CATTEAU

(1) Chiffre qui ne concernait que le secondaire et était déduit du taux de survie de 60 % mentionné par Vincent Vandenberghe dans *Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium : a duration analysis*, in *Education Economics*, vol. 8, n°3.

(2) B. DELVAUX et al., Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail, in *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°92, avril 2013. www.uclouvain.be/girsef

(3) Sur lequel s'est également penchée la CSC-Enseignement dans une enquête en ligne. Sur 600 répondants, les difficultés les plus citées sont l'instabilité et la précarité de l'emploi (par 10 % des répondants), la lourdeur du travail de préparation (7 %), l'imprécision des consignes et programmes (6 %), la difficulté à planifier les cours (5,5 %), l'attitude des élèves (5 %). Ceux qui ont quitté l'enseignement évoquent le stress (10 %), l'attitude des directions d'école (6,5 %) et la lourdeur et la difficulté de la tâche (6,5 %). www.csc-enseignement.be

4 800 débutants pour 3 300 postes

L'étude divulguée début mai indique que chaque année, 4 800 nouveaux enseignants sont engagés pour un maximum de 3 300 équivalents temps plein (ETP). C'est en partie dû à la variété des fonctions. Selon les chercheurs, « on pourrait imaginer n'engager au maximum que 4 200 enseignants, voire moins, ce qui nous rapprocherait un peu du nombre de diplômés pédagogiques sortant chaque année (3 500 maximum) et réduirait d'autant le phénomène de pénurie ».

Et de suggérer quatre pistes : accélérer les attributions de postes en début d'année ; réduire les trop fortes distinctions entre les statuts de prioritaires et non-prioritaires ; développer la coordination entre PO ; prévoir une année sabbatique dans la carrière de chaque enseignant, qu'il consacrerait d'une part à sa formation et d'autre part au remplacement d'enseignants temporairement absents, ce qui laisserait sa place pendant un an à un débutant, et éviterait que les nouveaux enseignants « soient de simples variables d'ajustement ».

En bref

Maladie. Depuis janvier, Medconsult, organisme de contrôle des absences pour maladie, a déménagé (57, rue des Chartreux à 1000 Bruxelles, 0800 / 93 341, Fax 02 / 542 00 87). Un formulaire du certificat médical est téléchargeable sur www.medconsult.be (> Medconsult > Formulaires > Certificat médical) ou sur <http://bit.ly/10mxJ4S>. Ne pas oublier pas de citer le numéro FASE de votre établissement et votre numéro matricule.

Natation. Les circulaires 4237 (<http://bit.ly/UqoDR8>), 4280 (<http://bit.ly/UFqrQF>) et 4271 (<http://bit.ly/YjtOmQ>) précisent les règles d'organisation et d'encadrement des cours de natation dans le fondamental et le secondaire ordinaire ainsi que le spécialisé.

Parentalité. L'Office de la Naissance et de l'Enfance a publié un référentiel de soutien à la parentalité, « pour un accompagnement réfléchi des familles ». Il propose des repères et pistes de réflexion sur les actions afin de promouvoir les partenariats et les échanges de pratiques entre professionnels. Il est téléchargeable sur www.parentalite.cfwb.be.

Sciences. L'association Femmes et Science en Belgique (BeWise) a réalisé *Science needs you!*, documentaire qui permet aux élèves de secondaire de mieux comprendre ce qu'est une carrière scientifique. <http://bit.ly/VtRB3F>

Qualification. La circulaire 4350 décrit l'organisation des épreuves de qualification y compris celles qui sont liées à la certification par unités : épreuves, composition du jury, certification. <http://bit.ly/15TmN08>

Europalia. Pour sa 24^e édition, Europalia invite l'Inde au cœur de l'Europe, du 4 octobre au 26 janvier. www.europalia.eu

Documentaires. Le Centre du Cinéma et de l'Audiovisuel de la Fédération Wallonie-Bruxelles propose un catalogue de 149 documentaires récents : www.audiovisuel.cfwb.be > nos publications > les documentaires 2012-2013.

« 2013, l'année des compétences »

En 2013, les opérateurs de la formation et de l'enseignement s'unissent pour une « année des compétences ».

S Les compétences sont au cœur des problématiques emploi-formation et de développement socio-économique. Le communiqué de Bruges ⁽¹⁾ sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnelle, et en Wallonie le Plan Marshall 2.vert, entre autres, mettent l'accent sur le développement du capital humain.

En 2013, les opérateurs francophones de l'enseignement, de la formation professionnelle et de la validation des compétences ont donc décidé de lancer le projet « année des compétences » ⁽²⁾, soutenu par les Gouvernements wallon, de la Fédération Wallonie Bruxelles et de la Région de Bruxelles-Capitale.

Les partenaires du projet poursuivent des objectifs communs : mettre le focus sur la nécessité de déployer un plan ambitieux visant à relever de manière significative le niveau des compétences de la population, particulièrement des

savoir-faire techniques ; déployer une véritable cohérence entre les actions des différents organismes et institutions, et une simplification des dispositifs ; constituer une base de lancement pour développer au-delà de 2013 des réponses cohérentes au problème du manque de compétences, en s'appuyant sur le triptyque Enseignement – Formation – Emploi.

Chaque mois, une thématique spécifique est mise à l'honneur et se traduit par l'organisation de conférences, ateliers, campagnes de sensibilisation, portes ouvertes, reportages, colloques, événements, articles de fond, nouvelles formations, nouveaux outils, etc. Le premier thème, en février, était la formation des formateurs. ●

Didier CATTEAU

⁽¹⁾ <http://bit.ly/12I8Pz6>

⁽²⁾ Tous les détails sur www.anneedescompetences.be

Accord sectoriel « enseignement »

Le protocole d'accord sectoriel 2013-2014 relatif à la programmation sociale dans l'Enseignement a été conclu le 5 mars dernier ⁽¹⁾. Organisations syndicales, fédérations de pouvoirs organisateurs et Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont mis en avant quatre priorités : le début de la carrière (formation et accompagnement des jeunes enseignants), les mesures d'accompagnement de fins de carrières, les inégalités de traitement entre membres du personnel, la finalisation de la réforme des titres et fonctions.

Tant pour l'obligatoire et la promotion sociale que pour le supérieur, le texte fixe une méthodologie et un timing d'exécution des accords précédents puis liste les propositions concrètes pour 2013-2014, qui rencontent les quatre priorités ci-dessus.

Les syndicats CGSP et CSC l'ont ratifié à condition que soient finalisés en priorité avant décembre 2013 les éléments non concrétisés des accords précédents, et que le dialogue social se poursuive sur l'entrée et la fin de carrière, sur la formation, et sur les normes et tailles des classes). SLFP et APPEL ne l'ont pas signé, tandis que le Segec en a ratifié le volet enseignement obligatoire « sous réserve d'une bonne fin du groupe de travail Aide aux directions du fondamental ». Les raisons de ces réserves ou refus figurent sur les sites internet des instances concernées. ●

D. C.

⁽¹⁾ Document disponible sur www.enseignement.be/index.php?page=25347

Améliorer la lecture en primaire

Entre 2006 et 2011, les résultats des élèves de 4^e primaire à l'étude Pirls, centrée sur la littératie, ont faiblement progressé, et restent moyens. L'équipe de l'ULg qui se charge de Pirls chez nous émet des pistes d'explication et suggère des leviers d'amélioration.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, 3 916 élèves de 206 classes dans 127 écoles ont participé à l'étude Pirls ⁽¹⁾, centrée sur la littératie ⁽²⁾. L'objectif, au-delà des résultats, est d'appréhender des éléments de contexte en lien avec les performances, parce qu'ils peuvent constituer des leviers d'amélioration. C'est la raison des questionnaires contextuels complétés par les élèves, directeurs, enseignants et parents.

Les performances de nos élèves apparaissent parmi les plus faibles dans notre groupe de référence, avec 506 points. À ne pas comparer avec les 490 de PISA 2009 (élèves de 15 ans) parce que les systèmes éducatifs impliqués ne sont pas les mêmes. Cependant, l'Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'Université de Liège estime que ce score « vaudrait » aux alentours de 470 points sur l'échelle PISA. « La situation dans le primaire est donc nettement plus préoccupante que dans le secondaire » ⁽³⁾.

Pirls a placé les élèves devant des textes littéraires (56 % de réponses correctes) et informatifs (46 % de réussite). Entre 2006 et 2011, le score global à progressé de 8 % pour les textes littéraires. Les résultats permettent de dégager cinq niveaux de compétence (lire notre infographie).

Les auteures de la note de synthèse risquent des pistes d'explication. Face aux référentiels qui prônent une progression

du simple au complexe, les enseignants éprouveraient des difficultés à articuler la complexité liée au texte d'une part (longueur, envergure), au processus de compréhension d'autre part (inférences de plus en plus difficiles, par exemple).

Une autre explication tiendrait à l'épreuve Pirls elle-même, qui a pris l'option de textes uniques et relativement longs, qui pourraient avoir rebuté l'élève en relative difficulté. Si c'est le cas, « cela amène d'emblée à s'interroger sur les pratiques de lecture tant individuelles et familiales que scolaires ».

Enfin, les informations recueillies lors de l'étude Pirls 2006 permettent de pointer des caractéristiques pédagogiques en matière de lecture qui nous distinguent des pays plus performants, et que la note de synthèse énumère.

Envoyer un message clair sur les seuils à atteindre

Quelles solutions ? Pour les auteures, les dispositifs didactiques, les pratiques et les méthodes permettant d'améliorer les compétences en lecture font l'objet d'un large consensus dans la communauté scientifique. Cependant, « les actions de diffusion et de formation entreprises jusqu'ici n'ont pas réussi à modifier en profondeur les pratiques d'enseignement à l'échelle de l'ensemble du système... »

Elles suggèrent donc, « premièrement

[...] d'envoyer un message clair aux enseignants du primaire, en fixant des seuils à atteindre à moyen et à long termes pour la compréhension en lecture ».

« Deuxièmement, il s'agit d'intensifier les actions de formation continuée dans le domaine de la didactique de la lecture/écriture. C'est dans ce but qu'un chapitre du rapport Pirls 2011 relatif aux résultats prendra la forme d'un document pédagogique illustrant chacun des quatre processus de compréhension mis en jeu dans l'épreuve au départ de deux textes libérés (un texte à visée littéraire et un texte à visée informative) ».

Il s'agirait aussi de « former les enseignants à la mise en place de dispositifs d'enseignement de la compréhension », dont le contenu est esquissé en guise de conclusion de la note de synthèse. ●

Didier CATTEAU

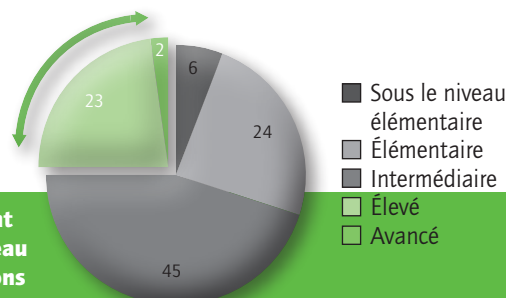
⁽¹⁾ Pour *Progress in international reading literacy study*, une étude menée tous les cinq ans par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Rapport (en anglais) : <http://bit.ly/XU4Sad>. Présentation et synthèse en français sur www.enseignement.be (<http://bit.ly/Z8YRC1>)

⁽²⁾ La littératie y est définie comme « la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ».

⁽³⁾ En page 7 de la Note de synthèse disponible sur <http://bit.ly/Z8YRC1>

Répartition des élèves selon leur niveau, lors de l'étude Pirls 2011

En Fédération Wallonie-Bruxelles, 23 % des élèves de 4^e primaire ont atteint le niveau élevé à l'étude Pirls 2011, et seulement 2 % le niveau avancé. PISA 2009 (élèves de 15 ans) pointait une proportion de bons et très bons lecteurs comparable à la moyenne.



En bref

Décolâge ! Le kit pédagogique du projet Décolâge est disponible sur www.enseignement.be/decolage

CTA. Les circulaires 4344 et 4345 font le point sur les nouvelles modalités d'accueil et de fonctionnement des Centres de Technologies avancées. <http://bit.ly/12IHfsr> et <http://bit.ly/15laEG3>

RPÉ. La brochure des 42^{es} Rencontres Pédagogiques d'été, organisées par la CGé du 18 au 23 août, est téléchargeable sur <http://bit.ly/YXGDDH>

Muséobus. La nouvelle exposition du Muséobus, *De la tablette d'argile à la tablette tactile*, explore l'histoire des outils de communication, et s'adresse aux 6-14 ans. Elle circule jusqu'au 15 octobre dans ce bus de 20 mètres de long et 4,5 mètres de large, et reste une journée par école. La visite guidée dure 1 heure. Réservation obligatoire : 081 / 40 05 26 – museobus@cfwb.be – <http://bit.ly/X7PEip>

Rencontrer des auteurs. La Ministre de la Culture et le Service des Lettres et du Livre invitent les futurs enseignants à découvrir la littérature de jeunesse par une rencontre avec l'un ou l'autre auteur ou illustrateur. <http://bit.ly/X0lIkx>

Développement. L'ONG Coopération Éducation Culture, dispose d'un catalogue d'animations gratuites et de formations surtout axées sur les stéréotypes et préjugés à travers l'éducation au développement (migrations, histoire des indépendances, images du Sud dans les médias,...). <http://bit.ly/Zq9IMk>

Le JT, de l'écran aux publics. Média Animation sort une étude sur le rendez-vous médiatique quotidien. Elle propose un questionnaire à travers l'analyse de ses deux versants : le média télévisuel et son public. <http://bit.ly/13IMFN4>

Rapport d'inscription. Inscrire un jeune dans un établissement du spécialisé nécessite un rapport. Celui-ci détermine le type d'enseignement spécialisé qui correspond aux besoins du jeune et qui est dispensé dans cet établissement. La circulaire 4392 en précise les dispositions à appliquer depuis le 15 avril. <http://bit.ly/11CMiCx>

Des leçons mixtes pour enseigner l'histoire

Donner aux femmes le rôle qui leur revient dans les cours d'histoire, c'est l'objectif d'un nouveau manuel.

Historienne chargée de la formation des futurs enseignants à l'Université libre de Bruxelles (ULB), Anne Morelli observe : « *Dans les manuels d'histoire, les femmes sont souvent présentées comme « mère, épouse ou fille de », ou sous des traits peu flatteurs (la cruelle Brunehaut, Catherine de Médicis, sans scrupules,...). Il arrive aussi qu'ils consacrent quelques pages pleines de dates à l'histoire de la condition féminine.* »

De nombreuses recherches ont pourtant mis en évidence le rôle joué par les femmes au cours de l'histoire. « *Mais le fossé demeure entre ces connaissances et leur transmission*, explique Eliane Gubin, historienne et professeure émérite à l'ULB. *Or, comment éveiller l'esprit d'analyse, l'esprit critique, la vigilance des élèves si on occulte le rôle joué par des représentantes de la moitié de la population ?* »

D'où la réalisation, à l'initiative du Centre d'Archives pour l'Histoire des Femmes (Carhif) et d'Anne Morelli, d'un ouvrage proposant des leçons-modèles « mixtes » où les femmes apparaissent aux côtés des hommes comme de véritables actrices de l'histoire politique, sociale, économique et religieuse. Et cela dans le respect des programmes et des méthodes utilisés pour l'enseignement de cette matière.

L'ouvrage, paru le 29 avril, se compose de 25 leçons-modèles sur l'Antiquité grecque et romaine et le Moyen Âge, périodes abordées aux 1^{er} et 2^e degrés du secondaire. Pour chaque période, les auteurs ont déterminé des thèmes :

« *Former les jeunes à Sparte* », « *Athènes, le berceau de la démocratie* », pour l'Antiquité grecque ; « *La féodalité* », « *L'Occident chrétien* »,... pour le Moyen Âge, « *L'occasion de montrer, par exemple, que certaines femmes furent suzeraines et vassales* », note Eliane Gubin. Et pour chacune de ces leçons, elles précisent le contenu, les objectifs, des documents, des exemples de consignes, des exercices de synthèse pour les élèves. ●



Catherine MOREAU

(1) MARISSAL C., en collaboration avec GUBIN E., JACQUES C. et MORELLI A., *Femmes et hommes dans l'histoire : un passé commun (Antiquité / Moyen Âge)*, Bouge, Labor Éducation, 2013, avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de l'Institut pour l'Égalité des Femmes et des Hommes

Prévoir les dates de congés

Le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé et transmis au Parlement le décret-cadre permettant de fixer les congés et vacances sans limite dans le temps. Aujourd'hui, ils sont fixés avec deux ans d'avance et pour deux années successives. À l'exception du 27 septembre, les dates prises en compte pour les jours de congé sont les fériés légaux ne tombant pas pendant des vacances (1^{er} et 11 novembre, lundis de Pâques et de Pentecôte, 1^{er} mai, Ascension). Le nombre de jours de classe annuel est définitivement fixé à 182. Une polémique est née à propos des appellations reprises dans ce projet (congés d'automne, d'hiver... au lieu de Toussaint, Noël,...). Le Cabinet de la ministre de l'Enseignement obligatoire souligne qu'elles figuraient déjà en 2002 dans les Arrêtés du Gouvernement fixant les dates de congé. Quant à la possibilité pour une école de déroger au calendrier, elle fut déjà autorisée par Arrêté en... 1984.

SFMQ ? LA référence de toute formation professionnelle

Le Service francophone des métiers et qualifications (SFMQ) conçoit des profils « métiers » et « formation », qui servent de référence à l'ensemble des acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle.

PROF : José Soblet, vous présidez la Chambre enseignement-formation du SFMQ. Comment fonctionne ce Service ?

▣ **José Soblet** : Il se compose d'une Chambre des métiers réunissant des représentants des partenaires sociaux, du Forem et d'Actiris, et d'une Chambre enseignement et formation où sont représentés tous les opérateurs de formation. La première réalise des profils métiers traduisant la réalité économique du monde du travail. La seconde des profils de formation articulés aux profils métiers ⁽¹⁾. Quand cette dernière a validé un profil de formation, la Chambre des métiers émet un avis sur sa correspondance avec le profil métier. La Chambre de concertation et d'agrément, structure faitière du SFMQ, se prononce alors sur la correspondance entre le profil de formation et les programmes ou référentiels des opérateurs d'enseignement et de formation. Ces opérateurs ayant des publics très différents, le SFMQ leur laisse la liberté d'adapter la formation à leur public spécifique : il s'interdit de décrire la stratégie pédagogique à mettre en œuvre pour arriver aux objectifs des unités d'acquis d'apprentissage (UAA), les profils de formation étant dorénavant organisés selon le principe de la certification par unités. Il en va de même pour leur évaluation.

Les profs participent-ils à ce processus ?

▣ Des enseignants de terrain et des chargés de mission collaborent à la rédaction des profils. C'est avant tout une richesse, même s'il est parfois difficile de prendre du recul par rapport à sa propre réalité et à celle de son établissement, et d'oser faire preuve de créativité.

Les objectifs ?

▣ D'abord, standardiser les profils « métiers » et « formation » et offrir aux employeurs de meilleures crédibilité et lisibilité. Ensuite, la mobilité :

l'organisation en UAA permet de passer d'un opérateur de formation (comme une école), à un autre (comme l'Ifapme), ou de compléter une formation inachevée. De plus, les documents comportent un profil d'évaluation qui définit les critères et les indicateurs de réussite de l'UAA.



José Soblet : « Le SFMQ travaille au rapprochement du qualifiant et du monde de l'entreprise ».

Tout ceci fonctionne à une condition : la confiance entre partenaires. Le troisième objectif est de s'accorder sur des références communes pour les différents concepts utilisés : un langage commun aide aussi à standardiser.

Et en termes de production ?

▣ Créé en 2009, en vertu d'un accord de coopération entre Fédération Wallonie-Bruxelles, Région wallonne et Commission communautaire française ⁽²⁾, le SFMQ a pris ses marques pendant un an. Il a produit une dizaine de profils et devrait en sortir une autre dizaine d'ici juin 2013. Un objectif ambitieux et réaliste tournerait autour de trente profils par an. Pour cela, nous devons absolument nous doter d'une plateforme numérique pour mieux consulter les bases de données de référence, rechercher des descriptifs, compiler la documentation et élaborer des documents en commun, en particulier à distance.

D'autres projets ?

▣ Nous voulons adopter un système de contrôle qualité, pour nous-mêmes d'abord, plus largement ensuite. Dans le même esprit, nous avons confié à un organisme tiers, le BIEF ⁽³⁾, l'analyse du guide méthodologique que nous avons élaboré et qui devrait rester évolutif. Enfin, en phase avec notamment l'Union wallonne des entreprises, nous réfléchissons à ouvrir le SFMQ à l'enseignement supérieur. La plupart des pays européens qui font un travail comparable au nôtre incluent systématiquement le supérieur professionnalisant dans leurs démarches.

Pourquoi la Commission communautaire des professions et qualifications (CCPQ) a-t-elle fait place au SFMQ ?

▣ Avant 2009, la CCPQ était un peu trop habitée par les acteurs de l'enseignement obligatoire, les seuls se référant de façon contraignante à ses productions. L'accord de coopération actuel prévoit que tous les acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle se réfèrent aux profils SFMQ. Autre nouveauté, les deux chambres du SFMQ n'ont pas de membres communs : cela évite toute instrumentalisation potentielle.

Pourquoi y avoir accepté une mission ?

▣ La fibre du qualifiant a caractérisé ma carrière de professeur, de directeur et de cadre dans mon réseau. Ma mission actuelle me permet de rapprocher le qualifiant du monde de l'entreprise, qui reste un peu dubitatif quant à ses capacités à répondre aux besoins des employeurs. ●

Propos recueillis par
Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ www.sfmq.cfwb.be

⁽²⁾ <http://bit.ly/PStM7A>

⁽³⁾ www.bief.be

En bref

Frais scolaires. Selon une l'enquête de la Ligue des Familles sur le cout de la scolarité, 5 % seulement des 1 792 personnes interrogées en Wallonie et à Bruxelles connaissent la législation liée à ces frais, et six sur dix les trouvent excessifs. <http://bit.ly/YaYXNO>

Certaines revendications de la Ligue (facturation mensuelle, plafond pour les voyages scolaires obligatoires,...) pourraient être reprises dans un futur décret. L'Ufapec applaudit d'avance : selon la dernière partie de son enquête sur les excursions scolaires, celles-ci sont jugées trop chères et ne restent accessibles que grâce aux pratiques de solidarité dans les écoles (<http://bit.ly/ZtW2Or>).

Mail administratif. Dans ses circulaires 4274 et 4363, l'Administration (ré)invite les écoles et les pouvoirs organisateurs à utiliser, pour tout contact avec elle, leur adresse mail administrative composée à partir de leur numéro FASE : po00****@adm.cfwb.be.

Épreuves externes. La circulaire 4313 précise les modalités d'organisation de l'épreuve externe menant au (CEB) qui se déroule les matinées des 17, 18, 20 et 21 juin 2013 (<http://bit.ly/10UpYDE>). L'épreuve du CEB pour les élèves de 3^e secondaire a lieu du 27 au 31 mai, (circulaire 4264, <http://bit.ly/14qUCbm>). L'épreuve certificative commune au terme du 1^{er} degré secondaire (menant au CE1D) se tient les 13 et 14 juin (circulaire 4311, <http://bit.ly/ZxHriE>). Et les épreuves liées au TESS auront lieu les 11 et 12 juin (circulaire 4310, <http://bit.ly/10lspju>).

Immigration. Dans *Une brève histoire de l'immigration en Belgique, des années 1920 aux années 2000*, une publication de 2003 que la Fédération Wallonie-Bruxelles a actualisée, Marco Martiniello et Andrea Rea mettent en contexte les vagues successives en montrant la complexité du processus migratoire. C'est accessible au secondaire, disponible gratuitement sur demande (egalite@cfwb.be) et téléchargeable (<http://bit.ly/ZRhCPa>).

La cyberdépendance au cœur d'une fiction scolaire

La classe de 6^e primaire de l'école communale de Xhovémont a réalisé un petit film dans le cadre d'une campagne de prévention de la cyberdépendance.

« **C**lap, scène 10, prise 7. Aaaction ! » crie un élève. *Tu as oublié d'aller chercher notre fils à l'école !* », déclame Chaima, en 6^e primaire à l'école communale de Xhovémont (Liège). « *On coupe ! Tes mots doivent être comme des couteaux !* », lui explique une animatrice de l'équipe de tournage. L'élève reprend, exprimant cette fois indignation et colère. Et son prétendu mari, Amass, de lui répondre, penaud : « *Je sais, je n'arrive pas à m'empêcher de jouer : c'est comme une drogue* ».

Ce tournage d'une capsule, par *Ma classe fait sa télé*, programme d'éducation aux médias et à l'audiovisuel, constituait l'une des étapes d'un projet plus global de sensibilisation des élèves de primaire à la cyberdépendance. Avec le soutien de la ministre de la Santé de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'ASBL Infor-Drogues a mené avec l'écrivain Nicolas Ancion une recherche-action auprès de plusieurs écoles. Elle a débouché, depuis 2011, sur la publication du livre *J'arrête quand je veux* ⁽¹⁾, sur l'élaboration de pistes pédagogiques et d'un site internet ⁽²⁾, et sur des animations en classe.

« *Quand nous avons été contactés par Patrick Biarent, le réalisateur de Ma classe fait sa télé, j'ai demandé à mes 17 élèves de lire le livre J'arrête quand je veux, de Nicolas Ancion, explique l'institutrice, Catherine Méan. Ce livre, qui a enthousiasmé les élèves, m'a permis de créer un débat en classe sur les jeux vidéo – ils en connaissent bien plus que moi sur le sujet et voulaient m'en remonter – et leur impact sur la vie sociale* ». Ensuite, au départ d'exercices d'improvisation avec une animatrice, les 17 élèves ont

élaboré trois scénarios que le réalisateur a remixés en un seul, avant de tourner une capsule pour l'émission *Ma classe fait sa télé*, diffusée sur RTBF3 ⁽³⁾.



Le projet construit en classe a débouché sur le tournage d'un petit film.

« *Grâce à ce projet qui s'est étendu sur dix jours, ma classe a gagné au niveau relationnel : les élèves se sont rencontrés, au-delà des différences socio-culturelles, sur un terrain qu'ils connaissent bien* », poursuit M^{me} Méan. L'institutrice entend bien prolonger la discussion sur le sujet. « *Sans tenir un discours moralisateur, ni réduire les enfants à des bêtes furieuses, précise-t-elle. Plutôt que de considérer les jeux vidéo sous le seul angle du danger, on peut en faire un bel outil de dialogue avec les élèves* ». ●

Catherine MOREAU

⁽¹⁾ ANCION N., *J'arrête quand je veux*, Waterloo, Jourdan Jeunesse, 2009.

⁽²⁾ www.jarretequandjeveux.org

⁽³⁾ <http://youtu.be/Vvu04WeQEyo>

Des craies, du café, du sel de déneigement

Montrant un impressionnant trousseau de clés, Geneviève

Milicamps sourit : « *Voilà le symbole de mon travail !* »

Son travail ? Éducatrice-économe au Centre scolaire du Sacré-Cœur, à Jette.

© PROF/RWB



PROF : Quel a été votre parcours ?

▣ **Geneviève Milicamps** : Après une formation d'éducatrice spécialisée, j'ai travaillé dans des maisons d'enfants avant d'être engagée comme éducatrice en 1985 dans cette école secondaire bruxelloise. Neuf ans plus tard, le directeur m'a demandé d'y occuper la fonction d'économe ⁽¹⁾.

En quoi consiste votre travail ?

▣ L'économe est chargé de la gestion financière et matérielle de l'école. Concrètement, je m'occupe de la comptabilité, de la gestion des livres scolaires ; je surveille l'état du matériel, de l'équipement, des locaux et des bâtiments ; je prépare des dossiers d'achat de matériel et d'équipement didactique ; je vérifie les stocks de produits d'entretien et de consommation. Cela va donc de l'achat de carburant de chauffage à celui du café pour les distributeurs, en passant par les mouchoirs en papier, le sel de déneigement, les tables et chaises, les craies,...

Le plus gros chapitre, c'est la gestion des repas quotidiens (préparés par une société dans la cuisine de l'école) pour plus de 500 élèves des classes maternelles, primaires et secondaires. Un énorme travail d'encodage de factures... C'est parfois l'occasion de mettre au jour des situations socio-économiques difficiles, d'assurer une aide temporaire à certaines familles.

En outre, j'organise et supervise le travail du personnel ouvrier et d'entretien (six personnes, dont quatre ont pu ainsi réintégrer le circuit du travail). C'est le côté social que j'apprécie aussi dans mon métier.

Vous avez suivi des formations spécifiques ?

Des recyclages ?

▣ Au départ, l'ancien directeur m'a informée, puis j'ai suivi pendant un an une formation en comptabilité organisée par l'UCL Mons et des formations organisées par le Secrétariat général de l'Enseignement catholique et par l'ASBL Infodidac pour apprendre à utiliser les nouveaux logiciels comptables.

Ce qui m'aide beaucoup, ce sont de fréquentes réunions d'économes venus d'écoles libres bruxelloises. Nous y discutons de sujets divers (des assurances, de la performance énergétique des bâtiments,...) et nous échangeons tuyaux et bonnes pratiques. Ce travail en réseau nous permet de nous tenir au courant et de nous entraider dans ce métier où l'on est souvent très seul.

Votre travail a-t-il évolué au fil des années ?

▣ Quand j'ai commencé, il y aura bientôt vingt ans, la comptabilité était simple : des recettes à percevoir et des dépenses à payer. Au fil des années, gérer cette « grande ASBL » qu'est devenue l'école est de plus en plus lourd et complexe. S'ajoutent plusieurs contrôles, nécessaires, effectués par un réviseur, par le Service de la vérification comptable (Direction générale de l'Enseignement obligatoire) qui vérifie l'utilisation des subventions de fonctionnement.

Quels sont, selon vous, les bons et moins bons côtés de ce métier ?

▣ Il m'oblige à continuer sans cesse à apprendre, à me dépasser. Le revers de la médaille, c'est que l'on se fait dévorer. Les 37 heures de travail hebdomadaire ne suffisent pas et il est rare que je ne passe pas à l'école pendant les vacances, pour vérifier si tout roule. Il m'est arrivé de rêver que je débarquais, chaussée de bottes, armée d'une raclette pour réparer les dégâts d'une des (fréquentes) inondations...

Accepter de tenir les cordons de la bourse de l'école, ce n'était pas renoncer aux contacts avec les élèves ?

▣ J'aimais mon métier d'éducatrice, mais j'avais l'impression que je resterais vissée sur ma chaise en 1^{re} secondaire. En juin, le dialogue avec les élèves s'était bien installé ; en septembre, il fallait recommencer avec les nouveaux venus. Les contacts avec les élèves se sont poursuivis sous une autre forme. Ils viennent bavarder avec moi quand je m'occupe des repas chauds à midi ; ils s'attardent, le matin, près de la porte de mon bureau qui leur est toujours ouverte. Et puis, tous les trois ans, j'accompagne une classe en voyage. Cette année, cap sur Malte et la Sicile. ●

Propos recueillis par
Catherine MOREAU

⁽¹⁾ Depuis 2009, les fonctions de comptable (dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles) et d'éducateur-économe (dans l'enseignement subventionné) sont accessibles aux porteurs d'un diplôme du 1^{er} ou du 2^e cycle de l'enseignement supérieur à orientation économique, commerciale, comptable et en gestion. <http://bit.ly/VmAMlk>

T'ar ta gueule

Répandu sur toute la planète, sans doute aussi vieux que l'école elle-même, le harcèlement entre élèves peut empoisonner la vie des classes, des salles d'étude, des cours de récréation et perturber la scolarité des ses acteurs, qu'ils soient auteurs, victimes ou témoins.

Ce dossier évoque les signes qui peuvent mettre la puce à l'oreille des équipes éducatives et les conséquences possibles de cette forme de violence sur les victimes. Il propose des outils, des méthodes et des services qui peuvent aider les professionnels de l'enseignement à faire face aux différentes formes de harcèlement entre élèves à l'école. Et à les prévenir.

DOSSIER

● Un dossier réalisé par Catherine MOREAU

- 13 Sur la scène et en coulisses
- 15 Une érosion de la confiance en soi
- 16 Pour se mettre la puce à l'oreille
- 17 Que dit la loi ?
- 18 L'affaire de toute la communauté éducative
- 19 Prévenir plutôt que guérir
- 20 Activer les ressources internes des écoles
- 21 Je surfe responsable
- 22 De Vilnius à Madrid
- 23 Pour mesurer le bien-être

à la récré

Sur la scène et en coulisses

Le harcèlement entre élèves à l'école, c'est une violence dans laquelle les pairs, témoins actifs ou passifs, jouent un rôle particulier, à l'insu des adultes.

Considéré comme un des précurseurs des recherches sur les problèmes entre agresseurs et victimes, le psychologue norvégien Dan Olweus voit trois éléments-clés pour distinguer le harcèlement d'une simple chamaillerie entre enfants ou adolescents. Il s'agit d'une conduite agressive d'un (ou de plusieurs) élève(s) envers un (ou plusieurs) autre(s), avec l'intention de nuire, qui se répète régulièrement, et qui engendre une relation dominant/dominé ⁽¹⁾.

Le harcèlement peut prendre des formes de violence physique (coups, dégradations du matériel scolaire, des vêtements, jeux dangereux effectués sous la contrainte) ou morale (moqueries, insultes, vexations, humiliations, surnoms, menaces, mise à l'écart, rumeurs colportées, publication de photos ou de vidéos,...).

Bien sûr, le phénomène n'est pas neuf. Littérature, chanson et cinéma en témoignent : de la jeune héroïne du film *Después de Lucia*, de Michel Franco, au Jeff de Bruce Lowery (*La Cicatrice*), en passant par le clip choc - et polémique - de

la chanson *Collège Boy* du groupe Indochine, il s'est toujours trouvé des enfants « trop différents » qui ont subi de la part de leurs pairs des pratiques parasitant la vie sociale des classes et des cours de récréation.

Mais le harcèlement a sans doute pris un tournant avec le développement des technologies de la communication et de l'information. Les insultes, menaces et rumeurs, diffusées massivement et instantanément par GSM ou par Internet peuvent toucher un très large public. En outre, le harceleur peut rester anonyme et les contenus demeurer en ligne même quand cesse le harcèlement. Si le pic du harcèlement classique est généralement fixé à l'âge de 11 ans, celui du cyber-harcèlement monte à 15 ans.

Une mise en scène

À propos du harcèlement, Bruno Humbeeck, psychopédagogue à l'Université de Mons, parle d'une mise en scène où évoluent acteurs et spectateurs.

Avec des rôles bien stéréotypés ? Certes, on ne peut évoquer un profil particulier de l'auteur et de la victime, mais on peut tout de même repérer certains traits communs. Ainsi, la victime présente

Le poids des chiffres

Durant l'année scolaire 2010-2011, 2 163 exclusions d'élèves de l'enseignement fondamental et secondaire ont été signalées auprès de la Direction générale de l'enseignement obligatoire. 22 % de ces exclusions sont justifiées par la pression psychologique insupportable exercée envers un autre élève (insultes, injures, calomnies ou diffamation) et 23 % de coups et blessures portés sciemment.

22 %

Un jeune sur trois a déjà été victime de harcèlement sur internet ou par GSM ; un sur cinq déclare en avoir été l'auteur. Ce sont les chiffres de la recherche *Adolescents et Technologies de l'information et de la communication : risques et défis*, réalisée en 2007 auprès des 1 318 jeunes Belges de 12-18 ans par une équipe de professeurs des Facultés universitaires de Namur, de l'Université d'Anvers et de la Vrije Universiteit Brussel, à la demande de la Politique scientifique fédérale. <http://tinyurl.com/bq8erkh>

33 %

C'est le taux de jeunes Belges de 11, 13 et 15 ans qui ont signalé avoir fait l'objet de brimades au moins une fois au cours des deux derniers mois en 2009-2010. C'est ce que révèle l'étude *Le bien-être des enfants dans les pays riches* réalisée par le Centre de recherche de l'Unicef dans 29 pays industrialisés. Ce taux, en croissance de 2 % depuis 10 ans, situe la Belgique à la 23^e place. <http://bit.ly/16RfBV9>

37,3 %



© Fotolia/Pink Candy

fréquemment certaines conditions de vulnérabilité : différence sociale ou ethnique, caractéristiques physiques (taille, corpulence, habillement hors des codes du milieu dominant). Elle peut aussi être en échec scolaire ou, au contraire, trop brillante,... Elle est souvent présentée comme manquant de confiance en elle, moins bien intégrée socialement et ayant donc peu d'amis pour se défendre. Plus rarement, cela peut être un enfant qui, par son comportement ou par son manque de concentration, suscite irritation et tension autour de lui.

Le harceleur, lui, figure souvent parmi les élèves possédant un certain charisme, désireux de s'imposer (parfois pour masquer une image fragile d'eux-mêmes), capables de faire rire et suffisamment malins pour repérer les petits travers des uns pour s'en moquer ensuite avec les autres. « *C'est souvent un enfant possédant une grande fluidité verbale, exerçant un attrait sur ses pairs,* précise Bruno Humbeek. *Une autre caractéristique, c'est que l'agresseur manque d'empathie,*

c'est-à-dire de la capacité de se décentrer de soi-même. Et puis, à l'adolescence, en particulier, casser l'autre constitue un moyen de se sentir exister ».

Mais les traits de personnalités n'expliquent pas tout : le harcèlement ne se maintient que parce que d'autres élèves, témoins, l'encouragent ou feignent de l'ignorer, soutiennent l'agresseur, mais par un effet de groupe, soulagés de ne pas se trouver à la place de la victime ou par crainte de représailles de la part de l'auteur.

S'ajoute une autre caractéristique. Jean-Pierre Bellon, professeur de philosophie, cite volontiers l'expression d'« invisible visibilité » : « *Si le harcèlement doit être vu par les autres élèves, il doit rester invisible aux yeux des adultes pour ne pas être sanctionné* »⁽²⁾.

Le phénomène peut exister dans tous les établissements scolaires. Cependant, Gie Deboutte, spécialiste dans ce domaine, l'observe : il se déclenche plus volontiers

là où règne un climat de compétition et de concurrence, où les discussions en groupe, les moments ludiques et créatifs sont rares ; où il y a peu de surveillance durant les moments de liberté et où le dialogue entre école et parents peine⁽³⁾. Trois chercheurs l'assurent dès lors⁽⁴⁾ : « *Les pratiques et les activités qui renforcent la coopération et la reconnaissance de la diversité des compétences des élèves seraient plutôt à encourager, car elles permettent de soutenir les contacts positifs entre élèves et de diversifier les opportunités de valorisation constructive* ». ●

⁽¹⁾ Voir notamment OLWEUS D., *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*, Paris, ESF, 1999.

⁽²⁾ BELLON J.-P., « On reste frileux au sujet du harcèlement à l'école », dans *Actualités sociales hebdomadaires*, 10 septembre 2010, p. 34. <http://bit.ly/181i7qA>

⁽³⁾ DEBOUTTE G., *L'enfant, ni loup, ni agneau*, Namur, Érasme, 1995

⁽⁴⁾ BAUDOIN N., GALAND B., HOSPEL V., « L'influence du contexte de la classe sur le harcèlement entre élèves », dans *Prévenir les violences à l'école*, Paris, PUF, 2012, p. 123-136.

UN CAS VÉCU (1). Indices d'un malaise dans une classe

« *Dès septembre, je sens un climat de classe particulier, un refus, dans ce groupe de 24 élèves, d'accepter les limites et les règles établies dans l'école* », relate Noëlle Cattelain, institutrice en 6^e primaire à l'École communale de Lauzelle, à Louvain-la-Neuve. « *On peut parler d'une tentative de prise de pouvoir progressive d'un groupe sur l'école* », poursuit Bernadette Moors, la directrice.

Les commentaires négatifs ne se limitent pas au champ de l'école : ils se prolongent via Facebook. Des clans se forment et certains élèves, arrivant difficilement à se positionner, passent de l'un à l'autre.

À suivre ...

Une érosion de la confiance en soi

Quelles peuvent être les conséquences psychologiques du harcèlement sur un élève ? Deux questions à Patrick Spapen, psychologue à l'Hôpital Brugmann, à Bruxelles.

PROF : Quels effets possibles à court, moyen et long terme ?

► **Patrick Spapen** : Leur gravité dépend de l'âge de l'élève, de la durée du harcèlement et, surtout, de l'écoute et du soutien qu'il peut trouver dans l'entourage familial et scolaire. D'où l'importance de repérer les symptômes, ce qui n'est pas toujours aisé : souvent culpabilisée, honteuse, menacée parfois, la victime aura tendance à ne pas se plaindre.

La principale conséquence, c'est une érosion de la confiance en soi. Si l'enfant ne veut pas ou ne peut pas s'appuyer sur autrui pour trouver une solution, il éprouve un sentiment d'abandon. Et si le harcèlement se prolonge, par besoin de comprendre la violence dont il est victime, il peut s'imaginer responsable et coupable, ce qui peut provoquer stress, anxiété ou désespoir. Cela peut se manifester par un recours à la violence comme moyen d'expression, par un décrochage scolaire, voire même, dans des cas extrêmes, par le désir de disparaître. Ce dernier cas ne doit pas être vu comme une volonté de se donner la mort, mais bien comme une solution à un problème qui dure depuis trop longtemps et semble insoluble. À plus long terme, devenue adulte, l'ancienne victime peut ne pas oser être spontanée dans ses interactions avec les autres, de peur d'être rejetée, par exemple.

Quels conseils donneriez-vous à un enseignant, à un éducateur, à un directeur, ... confronté à un cas de harcèlement ?

► D'aller au-delà des idées reçues - « Cela a toujours existé et ce n'est pas si grave », « Ce sont des histoires entre enfants ou entre ados », « Il

suffit de punir sévèrement ou d'exclure le harceleur ». Ne perdons pas de vue que le harcèlement est une dynamique de groupe et qu'il influence le climat scolaire et le déroulement de la scolarité de ses acteurs.

Je leur dirais d'agir rapidement, mais pas dans l'urgence. D'abord de prendre le temps d'écouter la victime pour se faire une idée du problème, sans donner de conseils : *Que se passe-t-il ? Où ? Quand ? Qui est impliqué ? Que ressens-tu ? Que souhaitez-vous ? Que crains-tu ?* Et lui dire qu'on va l'aider (en l'associant étroitement s'il s'agit d'un ado). Puis, de réfléchir et de se faire conseiller et entourer.

Illusoire, aussi, de croire que le problème peut être réglé en aidant la seule victime. Plus le brumeur harcèle sa victime (qui, par son attitude, peut le conforter dans le bien-fondé de son action), plus sa capacité de ressentir de l'empathie diminue. Et moins il mesure la gravité de ses actes. Le sanctionner, voire l'exclure de l'école, peut renforcer le mécanisme de vengeance.

Fragilisé par la rupture de son cercle de relations, il pourrait reproduire ce comportement pour retrouver un sentiment de puissance et une estime de soi dégradée par la sanction.

Si on veut aider tous les acteurs - victime, agresseur et témoins - à sortir de là, il faut les amener à exprimer et à comprendre

ce qui a été vécu, et à rechercher des solutions. Et collaborer avec leur famille, en évitant des accusations réciproques tellement courantes entre école et parents.

On peut aussi mettre en place des mesures matérielles : davantage de surveillance dans la cour de récréation, accompagnement de la victime à la sortie de l'école. Et maintenir le contact pour voir si les mesures portent leurs fruits. Bref, de quoi permettre la reconstruction. ●

« Écouter la souffrance »

« Lorsque j'étais en 2^e secondaire deux filles m'ont harcelée chaque jour verbalement et physiquement, explique Valérie Puraye, aujourd'hui institutrice de religion catholique. Les autres restaient passives. Les enseignants n'ont rien vu ou rien voulu voir, peut-être par crainte de ces deux élèves parfois très agressives. Mes parents ont tenté en vain de faire cesser ce harcèlement. En 3^e, les deux filles ont changé d'école, mais les brimades ont continué, moindres. Je garde une image négative des années qui ont suivi. Aujourd'hui encore, je me préoccupe beaucoup du regard que l'on porte sur moi ».

« Je pense que cet épisode influence ma façon d'enseigner. J'ai un contact proche, naturel, bienveillant avec mes élèves. Quand j'observe un enfant isolé, je demande toujours si c'est son choix et, si la réponse est négative, je propose aux autres de l'intégrer dans leurs activités, leurs discussions. Je valorise les attitudes positives. Quantifier le harcèlement est difficile mais quelle que soit son intensité, il faut écouter la souffrance de la victime. Je pense aussi que le harcèlement reste un sujet tabou pour les enseignants : sans mauvaise volonté, on craint de victimiser un élève, on minimise, on lui trouve même parfois des torts ».



Pour se mettre la puce à l'oreille

Quels signes peuvent mettre les enseignants sur la piste d'une situation de harcèlement ? Les spécialistes sont unanimes : un changement de comportement de l'enfant ou de l'adolescent, inexplicable par d'autres facteurs.

Selon la pédopsychiatre Nicole Catheline, chez les jeunes enfants, ce sont souvent les parents qui voient les premiers signes : troubles du sommeil, irritabilité, agressivité vis-à-vis de l'entourage, maux de ventre, refus d'aller à l'école,... Les enseignants peuvent observer une détérioration brusque ou progressive des résultats scolaires chez un bon élève, car l'anxiété diminue les capacités d'attention. Ils peuvent aussi remarquer certains troubles du comportement : agitation, colère, attitude provocante ou, au contraire, isolement, repli sur soi.

Le psychologue norvégien Dan Olweus l'affirme : les jeunes victimes sont souvent seules et exclues du groupe de leurs pairs durant les récréations et le temps de midi, ou choisies en dernier lieu lors des jeux d'équipe. Certaines tentent de rester à proximité de l'adulte au cours des récréations.

Chez l'adolescent, les premiers signes traduisent plutôt des stratégies pour faire cesser le harcèlement. Il faut donc s'inquiéter de tout changement de comportement dans le domaine scolaire : si l'élève arrive systématiquement en retard, s'il déclare régulièrement avoir oublié son matériel scolaire (qui a pu être détérioré

par les harceleurs) et surtout, s'il reste isolé et s'absente fréquemment.

Lorsque ces stratégies pour éviter le harcèlement ne fonctionnent pas, la victime tentera souvent, ensuite, de se défendre par des attitudes agressives et désorganisées, car elles comportent déjà un sentiment d'impuissance et de désarroi. « Ces comportements-là font alors dire aux adultes que la victime n'est pas si innocente que cela. Cette position aggrave considérablement le sentiment d'abandon et d'une situation sans espoir d'amélioration », note M^{me} Catheline.

S'ajoutent, chez les adolescents, des signes de souffrance psychique qui sont identiques à ceux observés chez les enfants : troubles du sommeil, irritabilité, susceptibilité, baisse des résultats scolaires,... Et des absences fréquentes non plus seulement pour éviter des confrontations avec le ou les harceleurs, mais en raison de maux de ventre, de tête, de malaises,....

La pédopsychiatre cite encore un intérêt excessif pour les jeux vidéo, qui peut traduire un besoin de s'isoler,



de se changer les idées, de retrouver sa confiance en soi, voire de récupérer un sentiment de puissance.

Ces signes doivent être considérés avec prudence, car ils peuvent apparaître dans bien d'autres cas – des difficultés familiales liées à une séparation, par exemple – et traduire une crise d'adolescence. Et M^{me} Catheline de suggérer : « Les membres de l'équipe éducative doivent prendre le temps d'échanger leurs impressions sur un élève dont le comportement interpèle, avant de prévenir les parents ». ●

UN CAS VÉCU (2). L'équipe pédagogique identifie le problème

Noëlle Cattelain, institutrice de sixième, qui travaille avec Corinne Tasiaux, sa collègue de cinquième, ressent un évident malaise dans la classe. « Certains élèves sont particulièrement effacés, parlent peu ; d'autres, au contraire, prennent beaucoup de place et font tout pour plaire à l'adulte ».

En classe, des élèves se plaignent de maux de tête répétés, ou invoquent divers prétextes pour rentrer à la maison. Une élève fugue durant le temps de midi ; plusieurs bâclent les travaux scolaires, lassés d'être jugés, insultés et traités d'intellos.

Et puis, à partir du mois d'octobre, les parents viennent conter à la directrice ce que leur enfant vit à l'école. Le malaise, pour certains élèves, dure depuis trois ans. Certains refusent d'aller à l'école et, surtout, ont appris à se taire devant les enseignants, par crainte d'être poursuivis en récréation et qualifiés de « balances ».

En octobre, lors d'une conférence sur le harcèlement, organisée par le Centre local de Promotion de la Santé du Brabant wallon, le psychopédagogue Bruno Humbeeck permet à la directrice de mieux identifier ce qui se passe dans la classe.

À suivre ...

Que dit la loi ?

L'article 442bis du Code pénal prévoit peine d'emprisonnement et/ou amende pour « quiconque aura harcelé une personne alors qu'il savait ou aurait dû savoir qu'il affectait gravement par ce comportement la tranquillité de la personne visée »⁽¹⁾. Les peines sont plus lourdes si un des mobiles est la haine, le mépris ou l'hostilité envers une personne en raison de certains critères (sexe, orientation sexuelle,...) ou si la victime est vulnérable (âge, maladie,...).

L'article 145§3bis de la loi du 13 juin 2005 vise, lui, notamment l'utilisation d'un réseau ou d'un service de communications électroniques pour importuner son correspondant ou provoquer des dommages⁽²⁾.

Pour un élève mineur, des mesures peuvent être prises dans le cadre de la loi relative à la protection de la

jeunesse (réprimande, surveillance par un service social,...). Le juge de la jeunesse peut également prendre des mesures spécifiques (travail d'intérêt général) pour lui faire prendre conscience de la gravité de son acte et/ou acter un projet proposé par cet élève (excuses, réparation du dommage,...) et en contrôler l'exécution.

Sur le plan civil, la victime peut réclamer des dommages et intérêts en justice à l'auteur du harcèlement ou, s'il est mineur, à ses parents (sauf s'ils prouvent que le comportement de leur enfant ne résulte pas d'une faute d'éducation de leur part).

Quid de la responsabilité de l'enseignant si pendant son cours, un élève harcèle un camarade ou diffuse des contenus choquants sur Internet ? Sa responsabilité civile dans le cadre de son activité professionnelle ne pourra être engagée



© Fotolia / fotozig

qu'en cas de faute volontaire, lourde ou répétée⁽³⁾. Sur le plan pénal, il reste responsable s'il commet un délit et, s'il manque à ses devoirs, il peut faire l'objet de mesures disciplinaires. ●

⁽¹⁾ Code pénal <http://bit.ly/VDUUmL>

⁽²⁾ Loi relative aux communications électroniques : <http://bit.ly/13EDz6P>

⁽³⁾ Fiche pratique : <http://bit.ly/131j9dp>

UN CAS VÉCU (3). L'école agit, en partenariat avec les familles

Désarroi, au sein de l'équipe de l'École de Lauzelle. Car l'école a mis en place de nombreux lieux de parole pour les élèves dans chaque classe maternelle et primaire. Pourtant, rien n'y filtre : les enfants de sixième « victimes » de harcèlement se taisent.

En Concertation, un des lieux de parole pour les adultes, les enseignants sont unanimes : la situation n'est plus tenable, il faut agir à l'intérieur de l'école et trouver une aide extérieure.

Invités à une réunion collective, certains parents présents (surtout ceux des victimes) l'expriment : la souffrance de leur enfant pèse lourdement sur la vie familiale. Certains viennent même avec un organigramme de la classe situant le statut de chaque élève.

Convaincue qu'il faut agir en partenariat avec les familles, la directrice, Bernadette Moors convoque individuellement les parents absents à la réunion. « Apprenant le comportement de leur enfant, auteur de faits de harcèlement, certains sont incrédules ou tombent des nues, explique-t-elle. Aux parents, je recommande de parler avec leur enfant de ce qui se passe dans sa classe. J'insiste aussi sur le respect à préserver entre les adultes, sur l'importance de faire confiance à ce qui est mis en place à l'école et au suivi de l'ambiance du groupe-classe par la titulaire et l'équipe pédagogique. Les enfants doivent sentir qu'une relation existe entre l'école et la famille et que les parents seront mis au courant des débordements de l'un ou de l'autre enfant harceleur ».

La directrice rencontre ensuite, avec l'institutrice si c'est nécessaire, chaque enfant victime avec l'enfant/le groupe d'enfants « harceleur (s) ». D'abord, en s'appuyant sur le témoignage des parents, pour leur demander de relater et de confirmer les faits. « Certaines victimes hésitent à parler ou minimisent – Ce n'est pas si grave, ça s'est passé l'an dernier –, explique M^{me} Moors. Dans l'autre camp, j'entends C'est vrai que j'ai agi ainsi, mais maintenant, j'ai arrêté ! Cela me permet de faire comprendre aux élèves que taire des frustrations, même anciennes, les expose à devoir vivre avec de la tristesse, voire de la rage, qui pourraient ressortir plus tard ».

Les auteurs de harcèlement sont priés d'effectuer des travaux à l'école sur la base de lectures, puis de présenter leurs excuses à leurs victimes lors du conseil de classe.

À suivre ...

L'affaire de toute la communauté éducative

Comment intervenir auprès des élèves et des classes dans un cas de harcèlement ?

Quelles sont les responsabilités des professionnels de l'enseignement ?

Parmi les textes légaux balisant le terrain, retenons-en trois. D'abord, l'article 8 du décret Missions, qui précise que les Pouvoirs organisateurs doivent veiller à ce que chaque établissement « *éduque au respect des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique [...] et mette en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école* »⁽¹⁾.

Le décret relatif aux enfants victimes de maltraitance spécifique, lui, que, « *compte tenu de sa mission et de sa capacité à agir, l'intervenant (dans l'éducation, la guidance psycho-médico-sociale, l'encadrement,...) est tenu d'apporter aide et protection à l'enfant victime de maltraitance ou à celui chez qui sont suspectés de tels mauvais traitements* »⁽²⁾.

Enfin, un arrêté du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en 2008, le précise : « *tous les règlements d'ordre intérieur doivent désormais mentionner clairement les sanctions et les mesures prévues à l'encontre de faits de violences tels que les coups et blessures, le racket, les actes de violence sexuelle et le fait d'exercer sciemment et de manière répétée sur un autre élève [...] une pression psychologique insupportable, par menaces, insultes, injures, calomnies ou diffamation* ». Ces actes doivent être signalés au CPMS⁽³⁾.

Un traitement collectif

Pour informer, soutenir et accompagner les écoles confrontées à des cas de violence (dont le harcèlement entre élèves), la Fédération Wallonie-Bruxelles a créé un numéro vert Assistance Écoles (0800/ 20 410, lu-ve de 8h30 à 17h). Et un numéro vert Écoles et Parents (0800/ 95 580, lu-ve de 9 à 13h) pour informer les parents.

La marche à suivre ? Elle dépend,

évidemment, de la nature et de la gravité du cas et de la dynamique interne de l'école. Idéalement, il faut intervenir rapidement auprès de toute

de couleur de peau, d'origine nationale ou ethnique, d'orientation sexuelle, de conviction religieuse ou philosophique, de caractéristique physique, de handicap...⁽⁵⁾



Vis-à-vis de l'auteur, qui doit également être écouté, les sanctions disciplinaires, prévues dans le règlement d'ordre intérieur des écoles, doivent être adaptées à la gravité des faits. Elles peuvent prendre la forme d'une remarque orale, de jours de renvoi, d'un contrat disciplinaire approuvé par l'élève et ses parents (précisant les règles de fonctionnement de l'école, les améliorations comportementales à atteindre, les sanctions en cas de non-respect,...). Ou d'une exclusion qui risque évidemment d'exporter le problème.

Des sanctions réparatrices viseront, elles, à responsabiliser l'auteur du harcèlement, à l'aider à développer de l'empathie et à chercher avec lui un moyen de réparer le tort causé. Ce travail peut prendre plusieurs formes. Comme une médiation entre agresseur et victime, menée par le CPMS, le Médiateur scolaire ou les Équipes mobiles⁽⁶⁾. Ou un travail de responsabilisation (rédaction d'une lettre d'excuse,...).

D'autres interventions, enfin, peuvent cibler les élèves-spectateurs, pour les inviter à dénoncer des situations de harcèlement, mais aussi les autres membres du personnel de l'école, comme les éducateurs, les surveillants de la garderie,...

la communauté éducative. Cela signifie écouter la victime et lui proposer un soutien moral et/ou psychologique en l'orientant vers le CPMS. Celui-ci pourra, selon ses disponibilités, travailler avec elle son niveau de confiance en soi, ses capacités d'intégration sociale, ou la diriger, si nécessaire, vers un psychologue privé, un service de santé mentale, un service d'aide en milieu ouvert. Des pistes souvent préférables à un changement d'école : fragilisée, la victime risque de s'intégrer difficilement dans un autre groupe, d'y être surprotégée et de sentir une pression peser sur elle.

Dans les cas graves (coups, harcèlement sexuel), l'école peut porter plainte auprès de la police ou de la justice (ou conseiller à l'élève ou aux parents de le faire). S'il s'agit de harcèlement discriminatoire, on peut orienter la victime vers le site de l'Institut pour l'égalité des hommes et des femmes, pour le critère du sexe⁽⁴⁾ ou du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, pour les critères

⁽¹⁾ Décret Missions <http://bit.ly/XFB117>

⁽²⁾ Décret relatif à l'aide aux enfants victimes de maltraitance <http://bit.ly/12a1l8V>

⁽³⁾ <http://bit.ly/11JzsSO>

⁽⁴⁾ <http://igvm-iefh.belgium.be>

⁽⁵⁾ www.diversite.be ou via le 0800/12 800

⁽⁶⁾ Voir la circulaire 1884 <http://bit.ly/12HiE3Z>

Prévenir plutôt que guérir

Un grand nombre d'initiatives mises en œuvre dans les écoles visent à y assurer un climat de tolérance, de dialogue et d'écoute. Sans doute la meilleure prévention contre le harcèlement entre élèves.

Ces initiatives peuvent être, par exemple, des animations assurées par le CPMS sur l'estime de soi, la capacité de dire non face aux brimades, au racket, ... Ou, pour prévenir le harcèlement sexuel, des animations centrées sur la vie relationnelle, affective et sexuelle assurées par des Centres de Planning familial.

« Au-delà de la gestion et de la réponse apportée à la demande, nous pouvons amener l'équipe éducative à s'interroger sur le contexte de l'école. Si elle le souhaite, nous pouvons l'aider à mettre en place une structure pour éviter la répétition du phénomène : une information destinée aux adultes et aux jeunes, une cellule d'écoute, la médiation par les pairs, un travail sur le climat de classe, ... », expliquent des membres du Service de Médiation scolaire en Région

wallonne. Celui-ci a créé un groupe de travail pour réfléchir au phénomène du harcèlement en milieu scolaire, échanger des pratiques, rassembler et construire des outils à transmettre au service et aux équipes éducatives.

À épingler aussi, l'organisation de conseils de classe hebdomadaires, l'utilisation de jeux coopératifs où les objectifs sont obtenus grâce à l'entraide. Ou encore des sensibilisations en classe et des conférences proposées aux parents sur les risques liés à l'utilisation abusive des réseaux sociaux (lire en page 21), la désignation d'une personne-ressource ou d'un service (CPMS, enseignant, éducateur, médiateur scolaire, ...) pour que les jeunes sachent où et à qui s'adresser s'il veulent rapporter un phénomène de harcèlement en étant assurés qu'ils seront entendus et pris au sérieux. ●

Je suis timide



Divers outils peuvent encourager les jeunes enfants à exprimer leurs émotions et à respecter celles des autres.

UN CAS VÉCU (4). Une reconstruction à plus long terme

Parallèlement, cherchant un partenaire pour améliorer la communication dans la classe, l'équipe fait appel au Service d'aide aux jeunes et aux familles La Chaloupe, à Ottignies.

« Nous rencontrons les enseignants, puis nous proposons aux élèves de 5^e et 6^e, accompagnés des enseignants et du CPMS, un module axé sur l'écoute, l'expression des sentiments et la communication non violente », explique Marie Henry, psychologue à La Chaloupe. « Ensuite, à la demande de la directrice et de l'institutrice, nous assistons à une réunion de parents. Une dernière séance permet d'évaluer ce que la classe en a retiré et comment les élèves l'ont appliqué dans la vie à l'école ».

« Nous commençons par des jeux où il faut coopérer, puis nous faisons des sketches pour apprendre à communiquer sans se crier dessus », expliquent Cléo et Anna, deux élèves. « Puis on apprend à dire : Quand tu me parles comme cela, je me sens pas bien ; j'aimerais que tu arrêtes car j'ai besoin de me sentir mieux, ajoute Christelle. Ça nous fait rigoler car cela ressemble à une formule magique, mais on voit bien que c'est sérieux, que cela marche ».

Efficace ? « Maintenant, on se parle, ça va mieux, on se respecte plus », reconnaissent les enfants. « L'entente, l'ambiance sont meilleures dans la classe même s'il reste des clans, des affinités selon les personnalités, confirme l'institutrice Noëlle Cattelain. Les sentiments s'expriment plus spontanément lors des temps de parole ; lors d'un conflit trop piquant, je demande à mes élèves de jouer la situation autrement, en réservant une place à l'humour ». Et l'institutrice de souhaiter que cette formation soit donnée à toutes les classes, ainsi qu'au personnel qui assure la surveillance de la cour de récréation et des garderies.

Activer les ressources internes des écoles

Le Service de Médiation scolaire et les Équipes mobiles ⁽¹⁾ peuvent aider les équipes éducatives à gérer un cas de harcèlement et à y remédier, mais aussi à s'interroger sur le contexte de l'école.

Psychologue au sein des Équipes mobiles, Sylvie Boët évoque l'appel d'une école après le passage à tabac d'une élève de 6^e primaire dans la cour de récréation. « *Ma collègue et moi, nous avons proposé une rencontre avec les personnes qui étaient intervenues auprès des élèves (directeur, enseignant, CPMS, médiateur interne, AMO) sans parvenir à régler le problème de manière durable.* »

Cette rencontre a débouché sur une série de pistes. Une sanction disciplinaire pour les auteurs, un accompagnement individuel de l'enseignant découragé. « *Nous l'avons aidé à repérer les moments où le climat risque de basculer et nous lui avons proposé des actions concrètes pour aider l'élève à gérer ses émotions,...* »

M^{me} Boët et sa collègue ont suggéré au médiateur d'interroger individuellement

chacun des acteurs impliqués – Que s'est-il passé ? Comment t'es-tu senti ? Comment l'autre s'est-il senti ? Une prochaine fois, que peux-tu faire d'autre ? –, puis de convenir, avec les harceleurs, des « contrats » (l'acquisition de comportements plus positifs), avec un suivi de la direction et de l'enseignant. Les comportements attendus sont clairement décrits ; l'élève peut, s'il le désire, demander à l'adulte de l'aider à atteindre les objectifs et formuler auxquelles l'adulte se positionne.

La rencontre a aussi montré que, dans cette école, les règles étaient connues et claires mais que leur transgression était peu suivie de sanctions, et elle a permis d'y remédier. « *Car il ne suffit pas de mettre des lieux de parole à la disposition des élèves, observe M^{me} Boët. Il ne*

pourront s'y exprimer que s'ils sentent qu'il y a, dans l'école, un cadre solide et respecté avec des adultes qui assurent la sécurité de chacun. »

Dans d'autres situations, la mise en place des groupes de paroles pour des adolescents se sentant victimes de harcèlement leur a permis de se sentir moins seuls pour gérer leurs difficultés.

« *Notre mission est de chercher, avec l'équipe éducative, des solutions compatibles avec la culture, les habitudes de l'école, puis de l'aider à les mettre en œuvre,* » conclut M^{me} Boët. ●

⁽¹⁾ Voir aussi l'article « Le Service des Équipes mobiles : un soutien pour toutes les écoles », paru dans notre numéro de septembre 2012, p. 24-25.



© Fotolia/Heider Almeida

Le pari de l'empathie

Créée par le psychologue suédois Anatol Pikas, la méthode des préoccupations partagées mise sur la capacité de l'agresseur à développer de l'empathie envers la victime et à construire des solutions pour changer la situation ⁽¹⁾. Elle est utilisée, parmi d'autres méthodes (suivi individuel, interventions collectives,...) par le Service de Médiation scolaire en Région wallonne,

« *Concrètement, elle peut s'appliquer dans un cas de harcèlement bien repéré – dans le cas d'un bouc émissaire, par exemple – et si l'on a bien identifié les protagonistes,* » explique Christophe Bourgois, médiateur.

Le médiateur rencontre individuellement les principaux élèves impliqués en évitant de porter des accusations. Au(x) brimeur(s), il explique qu'il se fait du souci pour la victime. Dès que l'élève admet être conscient de la situation, lui demande ou lui suggère ce qu'il pourrait faire pour améliorer la situation. À la victime, rencontrée en dernier lieu, il exprime sympathie et soutien et tente avec elle de repérer des comportements susceptibles de provoquer chez ses pairs des réactions agressives. Le médiateur lui explique aussi que les brimeurs ont accepté de coopérer et qu'il s'engage à revoir tous les protagonistes pour suivre l'évolution de la situation. De

nouvelles rencontres avec le(s) agresseur(s) permettront de vérifier les engagements et de constater les progrès accomplis. Enfin, tous les acteurs seront éventuellement conviés à une rencontre finale pour montrer que le problème est réglé.

« *La méthode a ses avantages et ses limites, conclut Christophe Bourgois. Elle amène les agresseurs à réfléchir aux conséquences de leurs actes hors de l'influence du groupe. Mais elle peut difficilement s'appliquer dans des cas graves d'intimidation ou quand l'agresseur n'éprouve aucune empathie.* » ●

⁽¹⁾ <http://bit.ly/ZWWBzj>

Je surfe responsable

Dans le Brabant wallon et à Bruxelles, dix-sept écoles secondaires du réseau libre ont construit le projet *Je surfe responsable*. Rencontre avec une de ses chevilles ouvrières, Nicole Lewahert, directrice de l'Institut Maris Stella, à Laeken.

PROF : L'origine de ce projet ?

► **Nicole Lewahert** : En 2007, directrice adjointe de l'Institut de l'Enfant-Jésus, à Nivelles, j'ai dû gérer un problème d'utilisation abusive d'un espace blog par des élèves. En collaboration avec Infor-Jeunes et le Service de Médiation scolaire de Wallonie, je leur ai fait organiser une sensibilisation pour d'autres élèves.

À partir de constats communs des directeurs et sous-directeurs du Centre d'enseignement secondaire Brabant wallon ouest (10 écoles), nous avons conçu le projet *Je surfe responsable*. Ses objectifs : gérer ensemble les difficultés, développer des méthodes de sensibilisation et réfléchir à des sanctions constructives, éducatives et cohérentes.

Depuis quatre ans, un groupe de réflexion réunissant des directeurs, et un médiateur scolaire... fait évoluer ce projet. Nous avons invité des juristes pour mieux connaître nos responsabilités et leurs limites dans ce

domaine, réuni divers services (Child Focus, Média Animation, le Service Cyberécoles,...) pour comprendre leurs modalités d'intervention dans les écoles.

Quelles ont été les réalisations concrètes ?

► Dans toutes les écoles, des sensibilisations ont été proposées aux enseignants, aux éducateurs, aux élèves et aux parents. Le groupe a cherché à intégrer dans les règlements d'ordre intérieur une *charte pour le bon usage des technologies de la communication à l'école* ⁽¹⁾. Nous avons créé une page Facebook sur laquelle nous postons des liens vers des articles sur le sujet.

Je surfe responsable a essaimé vers six autres écoles secondaires (et une école fondamentale) Au départ de la réflexion et du matériel développés par le groupe porteur, chacune a organisé ses propres projets.

Votre réflexion s'élargit-elle aux pages Spotted ⁽²⁾ qui dérapent parfois vers la calomnie et l'injure ?

► Bien sûr. Dans mon école, les auteurs, identifiés, organiseront, en collaboration avec Child Focus, une sensibilisation des autres élèves. Plus largement, le groupe de réflexion projette de puiser dans le nombre total de périodes/professeurs des écoles pour engager un coordinateur chargé notamment de créer un site Internet où les équipes pédagogiques pourraient trouver toutes les références législatives, entre autres. Ce coordinateur nous informerait aussi sur les nouveaux concepts avant que nous soyons pris au dépourvu par une de leurs dérives. ●

⁽¹⁾ <http://bit.ly/WoBOTY>

⁽²⁾ Ces pages Facebook liées à une école, mais créées par des élèves, permettent aux jeunes, en théorie, de déclarer leur flamme de manière anonyme et ludique.

Des rythmes et des mots

Symphonie de couleurs dans la grisaille devant le Palais de Justice. Une cinquantaine d'élèves de l'athénée Robert Catteau, à Bruxelles, entonnent sur un rythme de rap, devant des classes primaires et secondaires « *Pesten is stom, pesten is laag [...] Neem het op voor wie in nood is! Kijk niet toe, laat niet begaan* » ⁽¹⁾.

« *L'an dernier, j'ai été confrontée à un cas grave de harcèlement dans une classe de 1^{re} secondaire* », explique Sabine Dannau, professeure de néerlandais. Elle a vu l'occasion d'accrocher davantage ses élèves à l'apprentissage du néerlandais en leur présentant le concept *Move mee tegen pesten* (bouger contre le harcèlement) lancé en Région flamande. Cette chorégraphie incite chacun à dire non au harcèlement en mettant l'accent sur l'entraide.

Ce projet a fait boule de neige : un panneau-pétition contre le harcèlement a été placé dans le hall de l'école ; Sylviane Delmotte, professeure d'éducation physique, a appris la chorégraphie



à ses élèves ; les filles l'ont enseignée aux garçons. « *Le projet a aussi délié les langues*, ajoute M^{me} Dannau. *Une élève, ancienne victime, a témoigné dans un texte ; le Centre de méthodologie et*

de pédagogie appliquée de la Ville de Bruxelles en a fait un montage qui pourra servir d'outil d'animation et de débat en classe ».

L'enseignante projette aussi d'organiser un parrainage d'élèves du 1^{er} degré par des jeunes de 5^e et d'aménager dans l'école une cellule-parloir où élèves, enseignants et parents pourraient se rencontrer dans un cadre convivial. Une boîte aux lettres collecterait les demandes d'aide en cas de harcèlement et une enseignante a proposé des formations à l'écoute active. Bref, c'est toute une dynamique qui se met en place. ●

⁽¹⁾ « *Harceler, c'est bête, harceler, c'est petit. Prends la défense de celui qui en a besoin. Ne sois pas spectateur, ne laisse pas faire* ».

De Vilnius à Madrid

Afin de repérer les meilleures stratégies pour prévenir et combattre le harcèlement, l'Union européenne a financé la recherche-action *I am not Scared*, dans le cadre du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Cette enquête ⁽¹⁾ menée entre 2010 et 2012 dans neuf pays (Allemagne, Belgique, Bulgarie, Espagne, Grèce, Italie, Lituanie, Roumanie et Royaume-Uni) a été coordonnée en Fédération Wallonie-Bruxelles par Inforef, association qui veut promouvoir l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Sans surprise, les résultats montrent que le harcèlement fait fi des frontières et cible des personnes différentes (des enfants roms en Bulgarie, par exemple).

Le projet s'est décliné en quatre temps. D'abord, chaque coordinateur a rassemblé les publications traitant du harcèlement et les initiatives mises en place pour le prévenir et le combattre, afin d'alimenter une base de données. Puis, dans chaque pays, des groupes de travail constitués d'enseignants, de directeurs, de parents, d'élèves, d'experts,... ont été réunis pour

analyser des situations de brimades selon le point de vue des différents acteurs impliqués. L'étape suivante a consisté à observer les principales similitudes et différences de prévention et de lutte dans les différents

notamment, de développer dans leur école une politique anti-harcèlement avec l'aide de spécialistes externes et de formateurs ; d'améliorer la communication entre enseignants et parents ; d'accroître la surveillance pendant et après la classe,... Aux enseignants, il est conseillé, entre autres, de bien observer leurs élèves pour mieux repérer tout changement de comportement. Aux parents de victimes, de repérer les signes de harcèlement ; de les encourager à se confier ; de maintenir un contact régulier avec l'enseignant,...



analyser des situations de brimades selon le point de vue des différents acteurs impliqués. L'étape suivante a consisté à observer les principales similitudes et différences de prévention et de lutte dans les différents pays avant de développer et de proposer, au niveau européen, une stratégie de mise en œuvre de lutte contre le harcèlement.

Cela a abouti à un ensemble de conseils. Aux directeurs, il est recommandé,

Ajoutons que *I am not scared* se prolonge dans un nouveau projet *School Safety Net* pour lequel Inforef recherche la collaboration d'écoles primaires et secondaires ⁽²⁾.

⁽¹⁾ <http://iamnotscared.pixel-online.org/>

⁽²⁾ <http://schoolsafetynet.pixel-online.org>

Tuteurs et « pairs mentors »

Dans le peloton européen, le Royaume-Uni, souvent cité comme un bon élève, a pris un ensemble d'initiatives.

Depuis 1998, une loi oblige les écoles à mettre en place des mesures de prévention assorties de sanctions contre le harcèlement. Dans un grand nombre d'établissements, des enseignants-tuteurs prennent en charge le bien-être de groupes d'élèves (entre 20 et 30). Des « pairs mentors », des élèves plus âgés qui encadrent des plus jeunes, peuvent faire appel à ces tuteurs dans des cas où l'intervention d'un adulte est nécessaire. En outre, les élèves qui rencontrent des besoins particuliers d'intégration peuvent compter sur le soutien d'un élève de confiance pendant les quelques mois

suivant leur arrivée dans l'école.

Pour résoudre les cas de harcèlement, certaines équipes éducatives appliquent une approche réparatrice. Il s'agit de poser des questions *Comment peut-on impliquer ceux qui ont été touchés à trouver la voie à suivre ? ou Comment chacun peut-il agir différemment à l'avenir ?* Les objectifs : éviter des solutions imposées, considérées comme moins efficaces et moins éducatives ; améliorer les compétences émotionnelles et sociales du personnel et des jeunes ; développer un sentiment d'appartenance à l'école.

Ajoutons que l'Anti-Bullying Alliance, qui regroupe une grosse centaine d'organisations actives contre le

harcèlement, édite chaque année une foule de ressources et de documents (leçons sur la citoyenneté, jeux de rôles, conférences, ateliers, films, guides portant sur des cas particuliers comme le cyber-harcèlement, le harcèlement homophobe,...) qu'elle met à la disposition des écoles. Celles-ci peuvent les mettre en place notamment pendant une semaine annuelle anti-harcèlement.

Cette politique porte ses fruits : les statistiques ont montré une baisse du nombre de cas de harcèlement classique dans les écoles. Un bémol, toutefois : le cyber-harcèlement, lui, est en hausse. ●

⁽¹⁾ www.anti-bullyingalliance.org.uk

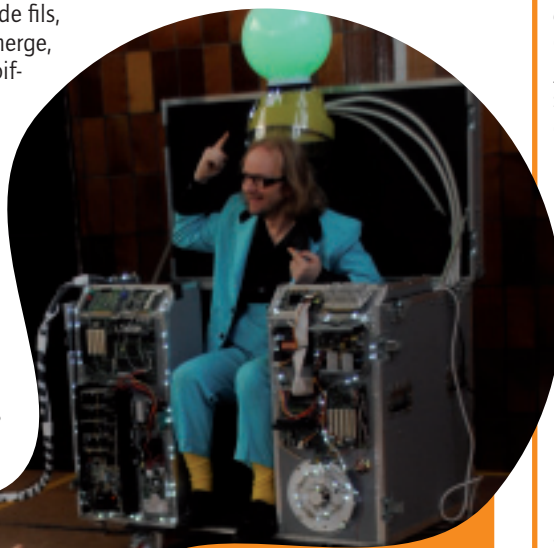
Pour mesurer le bien-être

Le spectacle *Victor et la machine du bien-être* veut prévenir les tensions en favorisant l'expression des jeunes enfants.

Une machine à voyager dans le temps ? Un vaisseau spatial ? Les hypothèses des enfants fusent devant cette étrange machine, enchevêtrement de fils, de tuyaux et de circuits d'où émerge, juché sur un siège, un casque de coiffeur surmonté d'une lampe sphérique. Jusqu'à ce qu'apparaisse Victor, son inventeur, arborant un costume turquoise et des chaussettes jaunes et déclarant tout de go : « *c'est une machine du bien-être* ».

Conçu à la demande de l'ASBL École sans harcèlement, cette animation a pour but d'aider les enfants des classes maternelles et des deux premières années primaires à

Karine Infanti, institutrice en 3^e maternelle, à l'Athénée Magritte, à Châtelet, le



Aussi étrange que son inventeur, la machine du bien-être invite les enfants à exprimer ce qu'ils ressentent.

précise : « *Je vais utiliser en classe cet outil de communication pour aider les enfants à exprimer leur ressenti, en complément du jeu Le langage des émotions proposé par le Centre de planning familial de Charleroi. Pour éviter, notamment, qu'un enfant qui subit une situation se mue en agresseur et que si la situation se répète, il se voie catalogué comme violent ou agressif* ». ●

exprimer davantage leur ressenti. Cette animation clownesque enchaîne des situations suscitant le bien-être (un gâteau appétissant, ...), illustré par une lumière verte, ou le mal-être (une chute, une bagarre,...) déclenchant une lumière rouge. Les jeunes spectateurs sont invités ensuite à prolonger l'exercice en classe ou ailleurs avec une latte bicolore graduée devenue « leur » machine du bien-être.

⁽¹⁾ Le spectacle peut être complété par un guide pédagogique et une marionnette. <http://www.schoolzonderpesten.be/index.php?lang=fr>

Des pistes à suivre ?

- Le guide pratique relatif à la prévention et la gestion des violences en milieu scolaire pour les membres du personnel de l'enseignement sera disponible sur le site www.enseignement.be. Des fiches spécifiques y sont consacrées à la violence morale et à la cyber-violence.

- Sur le site www.agircontroleharcelementalecole.gouv.fr, la plateforme de ressources et de sensibilisation du Ministère français de l'Éducation nationale), de la Jeunesse et de la Vie associative, on trouve notamment trois petits films *Les claques*, *Les injures*, *Les rumeurs*, qui peuvent introduire la discussion en classe.

- Child Focus a développé un dossier pédagogique avec des fiches de travail pour aider les enseignants des 1^{er} et 2^e degrés de l'enseignement secondaire à renverser la pression de groupe et à créer des liens solidaires dans la classe.

www.bit.ly/14LQF16

- *Niets*, écrit par Nick Balthazar et mis en scène par Annik Notte, aborde le sujet de la différence à travers différents thèmes, dont le harcèlement scolaire. La pièce peut être complétée par des dossiers pédagogiques, des animations et des débats.

<http://bit.ly/WIFUOB>

- La Fédération des Centres pluralistes de Planning familial a créé *Le langage des émotions*, des cartes à utiliser dès les classes maternelles pour identifier les émotions et trouver les mots justes pour exprimer ses émotions et développer sa capacité à entendre les émotions et besoins de l'autre.

www.bit.ly/WSVRww

En bref

Larecre.net. Le site « Leçons et exercices interactifs au Fondamental » devient www.larecre.net. Avec près de 700 exercices, leçons et téléchargements de documents pédagogiques, il s'adresse à toutes les classes du fondamental belge et du primaire français. Il reprend les exercices de Claude Vandersaenen et de Michel Neroucheff, les dessins de Janine Michiels.

Willkommen in graphoville. Ce logiciel développe la capacité d'expression écrite courante et pratique en langue française, anglaise et allemande. L'apprenant circule dans une petite ville et rencontre 50 personnages associés chacun à une séquence. Avec des sketchs imprimables et un guide pédagogique. Disponible en ligne : <http://bit.ly/VvpjX>

Senne. Pour découvrir le réseau hydrographique de Bruxelles, Coordination Senne a réalisé, sur base de cartes et de photos, un répertoire de présentation des cours d'eau bruxellois. <http://bit.ly/15koN3E>

Éduquer aux médias. <http://fr.flossmanuals.net> est une mine de documentation autour de logiciels libres (GIMP, audacity, scribus...). On y trouve *Underconnexion*, un jeu de plateau du style quizz, pour réfléchir à l'éducation aux médias et aux TIC (>livret-de-lanimateur-underconnexion).

Symbioses. Le numéro 97 de la revue du réseau Idée consacre son dossier aux outils numériques qui font désormais partie de notre environnement. www.symbioses.be

Twitter. Le n°285 d'*Athena* traite notamment de l'usage de Twitter en classe dans « Enseigner avec les TICE 2 ». <http://bit.ly/Y5Sj9M>

Mais encore

Une petite sélection de sites à découvrir :

- www.wapischools.be sur les animations pédagogiques en Wallonie picarde.
- www.cea.fr/jeunes avec des animations en physique et en chimie.
- <http://seveso.be> pour savoir que faire en cas d'accident industriel.
- <http://bit.ly/14OGj09> sur les identités numériques

Fabcamp co-construit du savoir numérique

Dans le cadre d'École numérique, Technofutur TIC et Pédago-TIC ont imaginé une formation aux usages numériques, en co-construction, sur le terrain.

Hannut, un mercredi après-midi de février. Éric Mottet, la personne-ressource TIC de l'école fondamentale Saint Cœur de Marie, accueille une douzaine de personnes pour un « Fabcamp », atelier de fabrication de cours à l'aide du numérique. Il y a là des instituteurs(-trices), des directeurs(-trices) du fondamental, un enseignant d'une haute école, venus de

Le premier atelier du jour aborde la typologie des TBI, et les principaux logiciels pédagogiques (lire à ce sujet notre dossier en pages 28 à 35). M. Mottet intervient : « Nous avons réalisé une dizaine de vidéos sur le TBI disponibles via iEcolesTV. La bibliothèque de notre site abrite aussi un mode d'emploi d'un des logiciels d'utilisation de TBI »⁽²⁾.



Au Fabcamp, des enseignants co-crèent des ressources pour l'usage pédagogique des TIC.

différents réseaux. Un tour de table fait apparaître deux demandes : la découverte des tableaux blancs interactifs (TBI) et des tablettes. Le groupe se scinde alors en deux ateliers, un par thématique, les participants changeant d'atelier après une heure de travail.

« Le Fabcamp est une réunion d'enseignants qui co-crèent des ressources pédagogiques ou mettent en place des processus permettant leur création, explique Sébastien Reinders (Pédago-TIC). Ils partent des besoins et questions de chacun pour créer des amorces de réponses. Deux animateurs coordonnent la séance, apportent leurs conseils et rédigent un compte-rendu⁽¹⁾. Le Fabcamp vise à compléter la formation continuée pour améliorer, par un contact direct sur le terrain, les usages numériques des enseignants ».

Le second atelier travaille sur les tablettes. Trois systèmes d'exploitation co-existent : Apple, Android et Microsoft. Sur chacun, on peut télécharger des applications, payantes ou gratuites. Certaines sont spécifiques à un système. Quelques-unes sont multi-systèmes. La plupart trouvent des équivalents sur chacun des systèmes. Elles sont souvent liées à des micro-points du programme. Ce sont les applications transversales qui sont le plus souvent utilisées. En vrac, on apprend qu'il y a des applications pour la dictée, la conjugaison, le calcul, la confection d'étiquettes (étiquiss),...

Ces séances sont gratuites et ouvertes à tous. Si une école souhaite accueillir un atelier, elle se manifeste auprès de Technofutur TIC⁽³⁾. ●

Pa. D.

⁽¹⁾ <http://bit.ly/17G4Eaa>

⁽²⁾ www.scmhannut.be/page/iEcolesTV.html

⁽³⁾ angelique.chevreau@technofuturtic.be

« Je voyais les maths comme un jeu »

Émilie Marchandise, qui enseigne la biomécanique aux futurs ingénieurs, le répète : il faut ancrer les apprentissages de mathématiques et de sciences dans la vie concrète.

PROF : Où vous ramènent vos souvenirs d'école les plus lointains ?

▣ **Émilie Marchandise** : Dans une petite école néerlandophone où mes parents, convaincus qu'il faut être bilingue à Bruxelles, m'avaient conduite en 1^{re} maternelle, munie de quelques mots de base – *dank u, pipi doen*,... Puis, en 4^e primaire j'ai rejoint, toujours en néerlandais, le Lycée Mater Dei, à Woluwe-Saint-Pierre, où nous étions vingt élèves francophones sur vingt-quatre. Là déjà, contrairement à d'autres matières où il fallait apprendre et retenir, je voyais les maths comme un jeu. Quand on avait saisi les règles, on pouvait s'amuser et réaliser des choses bien concrètes.

Vous avez donc choisi une option maths fortes dans le secondaire ?

▣ Pas tout à fait : pour me donner une formation littéraire, mes parents m'ont inscrite en français au Sacré-Cœur de Lindhout, en latin-grec, deux branches dont le côté logique m'amusait aussi. En 4^e, j'ai renforcé ma formation en math (6 heures) tout en gardant le latin, si bien qu'il ne restait que 2 heures par semaine pour un cours d'initiation scientifique qui alternait physique, biologie et chimie.

Trop peu, selon vous.

▣ Ce que je regrette surtout, c'est que faute d'ancrer ce cours dans le concret, l'enseignante qui donnait le cours de physique/biologie ne parvenait pas à intéresser les élèves et à maintenir la discipline. À la fin de la 6^e, elle nous a lancé : « *Je n'ai pas eu le temps de donner la matière. Bonne chance à ceux qui poursuivront les sciences...* » En math, par contre le professeur remettait toujours les concepts dans leur contexte, en expliquant les utilisations concrètes des intégrales, par exemple.

D'où votre choix de devenir ingénieur, une formation

comportant beaucoup de cours de sciences ?

▣ Comprenant que les maths donnaient des bases importantes pour étudier les sciences, j'ai présenté l'examen d'entrée d'ingénieur après avoir suivi des cours préparatoires le samedi matin. Mais le déclic, je l'ai vraiment senti quand mes parents m'ont fait rencontrer des amis ingénieurs et lors d'une visite, durant les vacances, du pont de Normandie, un pont à haubans enjambant l'estuaire de la Seine. J'ai compris alors que j'aimerais faire des études de génie civil.

Le contact avec des réalisations concrètes et des professionnels, donc ?

▣ Tout à fait. Je trouve bien dommage que les élèves du secondaire aient si peu de contacts avec le monde professionnel et connaissent si peu les débouchés des études scientifiques. Se limiter à une soignée-rencontre, en rhéto, ce n'est pas du tout suffisant. Pourquoi ne pas impliquer des ingénieurs dans la formation des futurs enseignants, ou proposer à ces derniers de faire un stage dans une entreprise ?

Vous avez choisi l'enseignement, pourtant.

▣ En 3^e année, à l'Université catholique de Louvain, un stage de trois semaines en entreprise m'a permis de me rendre compte que travailler sur un chantier ou dans un bureau d'étude où il fallait planifier, organiser, ce n'était pas fait pour moi. Heureusement, on m'a proposé de faire une thèse. Une carrière académique présentait plusieurs atouts : je pouvais enseigner, mais aussi participer à des recherches, travailler en équipe et m'impliquer dans les programmes des cours, encadrer les mémoires,...

Pour me ménager un bol d'air pédagogique pendant que je rédigeais ma thèse, j'ai passé l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en math et en phy-



© PROF/PWB

sique. Les stages pratiques m'ont donné l'occasion, par exemple, d'expliquer comment fonctionne le GPS pour illustrer le principe de triangulation.

Depuis 2008, j'enseigne la biomécanique aux ingénieurs à l'École polytechnique de Louvain, mais aussi la mécanique et la biomécanique en 1^{re} année de bac en kiné. En prenant soin, par exemple, d'appliquer aux muscles, aux mouvements, les notions d'énergie, de force, de puissance,... Toujours des exemples proches de leur métier futur, pour qu'ils s'accrochent mieux au cours. Du côté de la recherche appliquée – une autre facette de mon métier –, je travaille notamment à modéliser le flux sanguin au sein des artères pour permettre au chirurgien d'opter pour le pontage adéquat et de prévenir les risques d'échec.

Vous avez étudié et vous travaillez dans un domaine où les femmes ne se bousculent pas. Difficile ?

▣ Apprendre la biomécanique avec une jeune femme rend sans doute mes étudiants plus attentifs (rires). Mais je crois que ce qui les motive, c'est surtout le lien établi entre les concepts et les applications concrètes. Pour le reste, je puise mon équilibre notamment dans de solides liens d'amitiés tissés depuis l'enseignement secondaire avec une dizaine de copines. Ce réseau social, c'est une précieuse ressource pour vivre les moments plus difficiles et aller de l'avant. ●

Propos recueillis par
Catherine MOREAU



Réunis en groupes restreints, les élèves de 1^{re} S progressent avec l'espoir de passer en 3^e secondaire au terme de l'année.

De la 1^{re} à la 3^e en un an : une fameuse carotte !

Depuis la rentrée 2011, le projet 1S réunit les équipes des trois classes de 1^{re} secondaire complémentaire de l'Athénée Lucie Dejardin, réparties sur les sites de Seraing et d'Ougrée. Objectif : permettre aux élèves de pallier leurs lacunes, d'acquérir de bonnes méthodes de travail et, si possible, de gagner leur passeport pour la 3^e secondaire.

L projet mis sur orbite dans l'athénée liégeois cible les élèves orientés en 1^{re} année complémentaire (S) au terme d'une 1^{re} année commune (C) infructueuse. Il leur permet non seulement de combler leurs lacunes, mais également de bénéficier des apprentissages de 2^e année commune. Au terme de cette 1S, les élèves qui réussissent les épreuves externes certificatives en français et math, et qui atteignent au moins 50 % dans tous les cours, obtiennent le certificat d'enseignement secondaire du premier degré

(CE1D). Ils sont donc admis en 3^e année, récupérant l'année initialement « perdue ». Les autres élèves poursuivent leur scolarité en 2^e année commune.

« Nous n'avons pas réinventé l'eau chaude, précise Danielle Fuger, préfète des études. Nous avons utilisé le décret tel qu'il existe ⁽¹⁾, afin de mettre les élèves dans les meilleures conditions possibles ». Concrètement, plutôt que de répartir les élèves de 1S dans les classes de 1^{re} commune, l'école les regroupe dans des classes ho-

mogènes de taille restreinte (16 élèves maximum) afin de pouvoir personnaliser au mieux les séquences d'apprentissage en fonction de plan individuel d'apprentissage (PIA) de chacun. Les quatre heures d'activités complémentaires sont remplacées par des heures de remédiation en français, en math et en langues.

Le 15 janvier, si les élèves ont réussi les examens (de 2^e) et montré leur motivation, le conseil de guidance les admet en 2^e, mais ils restent au sein de leur groupe-

classe et continuent à bénéficier des remédiations ciblées. À la fin de l'année scolaire, voire en 2^e session, tous les élèves ont la possibilité de passer les épreuves du CE1D et les examens de 2^e. S'ils les réussissent, ils peuvent être orientés par le conseil de classe en 3^e année ; ceux qui échouent passent en 2^e année commune.

Des enseignants volontaires

Le projet veut éviter que les élèves de 1S, mélangés à des « plus petits », se démotivent en recommençant les mêmes cours avec les mêmes enseignants. Voire que certains, sachant qu'ils passeront ensuite en 2C ou en 3^e technique ou professionnelle, considèrent la 1S comme une « année sabbatique ».

« Le projet 1S a été muri, poursuit M^{me} Fuger. J'ai proposé à l'équipe pédagogique d'essayer quelque chose, au risque de nous casser la figure, et j'ai organisé un référendum dans l'école. Au début, l'accueil était très mitigé : beaucoup d'enseignants craignaient que l'on crée des classes-ghettos. Il a fallu leur expliquer, ainsi qu'aux parents, qu'il ne s'agissait pas de séparer, de stigmatiser les élèves, mais bien de leur donner une chance de réussite dans un groupe restreint. J'ai invité les enseignants à s'engager sur base volontaire. Il y a eu plus de candidats que de postes disponibles ».

Le projet a aussi évolué au fil du temps. Ne pouvant terminer le programme de 2^e tout en comblant les lacunes de 1^{re}, les professeurs de langue ont obtenu que l'on remplace une période de remédiation en math par une période en langues. En contrepartie, les enseignants en math ont demandé d'assurer eux-mêmes l'heure de remédiation, pour l'utiliser au moment le plus opportun de la semaine.

Des atouts et des limites

Les résultats sont encourageants : en 2011-2012, 25 % des élèves ont été réorientés en 2^e au 15 janvier, et 20 % sont passés en 3^e année de l'enseignement général, où ils ne rencontrent pas davantage de difficultés que ceux qui ont effectué le parcours classique. *« Le projet 1S possède des atouts, résume la préfète. Offrir aux élèves la possibilité de gagner un an, c'est une formidable carotte. Ceux qui échouent rejoignent une 2C en ayant acquis des habitudes et une méthode de travail régulier. Et les classes de 1^{re} commune, séparées des 1S, se montrent plus motivées, plus concentrées ».*

Quelques limites aussi. Le projet est vorace en périodes puisées dans le nombre total de périodes-professeurs (NTPP), ce qui implique une utilisation judicieuse des heures, en particulier celles accordées pour l'encadrement différencié. Pour garder des classes de taille restreinte, l'école ne peut admettre en 1S, sauf cas exceptionnel, des élèves venus d'autres établissements. Elle ne peut pas accorder des périodes de concertation qui permettraient aux professeurs d'une même discipline de confronter leurs expériences et de construire ensemble des outils de remédiation adaptés aux besoins du public. Et puis, le taux de réussite obtenu, encourageant, a ses limites. Pas facile de remettre à niveau des élèves passés dans l'enseignement secondaire avec des résultats très faibles au CEB, ni d'encourager les parents à épauler davantage leurs enfants. *« Enfin, adhérer au projet 1S doit rester un engagement volontaire, ajoute M^{me} Fuger. L'enseignant qui le souhaite doit pouvoir être remplacé ».*

En novembre 2012, le jury du Forum des innovations en éducation, organisé par l'ASBL Schola ULB ⁽²⁾, a accordé au projet le trophée de la catégorie apprentissage. *« Un beau signe d'encouragement, commente la préfète. Ce qui était particulièrement émouvant, c'est que les élèves de 1S y accostaient d'abord les visiteurs en leur demandant s'ils désiraient connaître le projet de l'école. Puis, au fil des heures, prenant de l'assurance, ils disaient : Souhaitez-vous connaître notre projet ? »* ●

Catherine MOREAU

⁽¹⁾ www.galillex.cfwb.be/document/pdf/30998_003.pdf

⁽²⁾ <http://bit.ly/W65zh0>

« Au moins, on agit »

Véronique Leboutte l'explique : *« Plus qu'avec les 2^e, au cours d'anglais, je travaille la mémorisation, la visualisation, ... Cela prend énormément d'énergie et il faudrait davantage d'heures de remédiation. Mais c'est l'occasion d'aider des élèves à s'en sortir, à reprendre confiance. Au moins, on agit, on ne se contente pas de se plaindre ».*

« L'an dernier, je n'y croyais pas trop, enchaine Delphine Saint-Rémy. Cette année, nous avons des preuves. En math, cela nécessite de fréquents allers-retours dans les matières de 1^{re} et de 2^e. En fin d'année, même s'ils ne passent pas en 3^e, les élèves ont appris une méthode de travail, ils sont rescolarisés ».

« Avant, on appelait ces élèves les doublants, observe Stéphanie Schleipfenbauer. Maintenant, on dit plus volontiers ceux qu'on va tirer en avant, motiver. Ce sont parfois des enfants peu encadrés ou qui, maternellement en primaire, ont mal vécu la transition vers le secondaire et bêtement perdu un an. Cela demande d'être toujours derrière eux, car souvent ils manquent de motivation et de confiance en eux. Dans mon cours de français, les plus dynamiques tirent les démotivés et certains obtiennent de meilleurs résultats que des élèves de 2^e qui ont réussi une 1^{re} ».

Raphael Delaitte ajoute : *« J'ai adhéré au projet par souci de lutter contre l'échec. Ces élèves sont souvent prisonniers d'une étiquette. Je peux prendre le temps de fixer les prérequis avant de commencer une nouvelle matière en sciences ».*

« Il faut juste réussir »

Alessio, élève de 1S, passé en 2^e en janvier, confie : *« Je suis fier de moi. Je me dis que rien n'est perdu, il faut juste réussir. Je me vois déjà en 3^e ; je vais bosser pour rester le plus longtemps possible dans l'enseignement général avant de me former pour devenir expert automobile ».* Et Alexandra, désormais en 3^e année, ajoute : *« L'an dernier, passer en 2^e à Noël, m'a reboostée et le reste de l'année je n'ai pas baissé les bras. Maintenant, en 3^e option sciences économiques, j'ose poser des questions quand je ne comprends pas. Même dans un groupe plus grand ».*

LE TBI

un tableau blanc, informatisé, intelligent ou interactif ?

Le tableau blanc interactif (TBI) est encore peu utilisé en Fédération Wallonie–Bruxelles, mais l'intérêt des écoles augmente. Après avoir rappelé ce qu'est le TBI, notre dossier se centre sur son impact pédagogique, sur ses atouts et ses limites. Dans ces pages, on découvrira aussi les critères d'un bon investissement et deux expériences d'utilisation du TBI en classe.

● Un dossier réalisé par Patrick DELMÉE

En Belgique, le tableau blanc interactif fait une entrée progressive dans les classes depuis 2005 et connaît, depuis un an, un effet de mode : le réseau d'enseignement organisé par la Fédération Wallonie–Bruxelles vient d'en acheter une trentaine, la Ville de Bruxelles une cinquantaine. Bien d'autres pouvoirs organisateurs ont franchi le pas. Plusieurs écoles ou hautes

écoles l'utilisent dans le cadre des projets *École numérique*. Et la demande de formation à un usage pédagogique du TBI augmente auprès des réseaux ou de l'IFC.

Le TBI est un écran blanc tactile associé à un ordinateur et à un vidéoprojecteur. L'utilisateur intervient sur l'écran avec un stylet électronique ou par simple toucher, selon les modèles. L'écran interactif transmet alors les diverses informations à l'ordinateur dont l'écran s'affiche sur le tableau blanc grâce au vidéoprojecteur. Il est donc possible d'effectuer sur l'écran projeté au mur tout ce qu'on peut réaliser avec une souris.

Le TBI se déploie

Fin 1988, le premier TBI – appelé Liveboard – a été développé au Xerox Parc, le centre de recherche de la firme Xerox. En 1991, la société canadienne Smart en commercialise un premier modèle. En 1997, Promethean, créée par des enseignants anglais, se lance. Depuis, le marché s'est élargi à bien d'autres firmes. Cet outil s'est très bien déployé aux USA, au Mexique, en Espagne, ainsi qu'en Grande-Bretagne, où toutes les écoles primaires en sont équipées (8 TBI en moyenne par école) de même que 98 % des établissements du secondaire (22 TBI en moyenne). En France également, le taux d'équipement progresse, comme le souligne *Apprendre autrement à l'ère numérique*, le rapport de la *Mission Fourgous pour les TICE* ⁽¹⁾ : en 2010, 50 000 TBI ont été installés, contre 27 000 en 2009, portant de 5 % à 10 % le nombre de classes équipées, dans les collèges et lycées. En Wallonie, une récente enquête de l'Agence wallonne des télécommunications évoque 2 000 unités pour 270 fin 2009. Ces TBI sont surtout présents dans le secondaire. Près des deux tiers des établissements y disposent d'au moins un TBI pour un taux de un pour cinq dans le primaire. Globalement, 10 % des établissements disposent d'un unique TBI et 10 % en possèdent entre deux et quatre ⁽²⁾.

Une concentration d'usages

Cet équipement permet différents usages. Certains l'utilisent comme un tableau classique ou comme support de projection. Mieux vaut dans ce cas s'abstenir d'un investissement important et continuer avec le tableau noir et le rétroprojecteur !

Rencontre de l'ordinateur, d'un logiciel et du grand écran, le TBI permet aux enseignants de sublimer le tableau classique : annotation du document projeté, soulignage de texte, enregistrement des annotations, porte ouverte à d'autres logiciels et à d'autres ressources via la connexion permettant à l'enseignant d'avoir accès au savoir, mais aussi de réaliser une recherche à partir d'une situation-problème, d'émettre des hypothèses et de les vérifier. Le tableau devient informatisé ou intelligent.

Enfin, ce tableau est aussi interactif, lorsqu'il est davantage tourné vers les élèves, à partir du moment où l'enseignant prend cet outil en main avec eux et qu'il devient un outil de classe orienté vers la résolution de problèmes, la recherche, l'exposé de travaux, l'enseignement différencié,...

En débat

Cet outil essuie des critiques. Comme le souligne Bruno Devauchelle, formateur-chercheur au Centre d'Études pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil, à Lyon, « à chaque fois qu'un objet technique numérique apparaît, on assiste au même discours, relayé par des médias portés par l'air du temps qu'il ne faut pas manquer, accompagné par des financeurs qui y voient un supplément de vitrine de modernité » ⁽³⁾. L'enseignant et blogueur québécois François Deslauriers, lui, considère le TBI comme une véritable « arnaque ». La charge est lourde : il ne fait pas gagner de temps ; placé devant le TBI, l'enseignant empêche les élèves de le voir ; il coûte cher ; il est moins rapide qu'une souris et un clavier ; son logiciel pédagogique peut s'utiliser sans lui ; il encourage des méthodes archaïques et désuètes ⁽⁴⁾.

D'autres acteurs soulignent certains impacts purement physiques. Selon Fabrice Huin, formateur au sein de la Formation en Cours de Carrière (FCC), l'impact d'une lampe classique en plein regard de l'utilisateur du TBI équivaut à celui du soleil ! Une étude réalisée en France, en 2010–2011, recommande d'incliner le TBI de quelques degrés pour un meilleur confort visuel, de choisir une mise en forme justifiée des textes, et, afin de maintenir l'attention des élèves, de diversifier les tâches ou de réduire le temps d'utilisation des TBI pour une même acti-

vité à 45 minutes maximum ⁽⁵⁾.

Le TBI, comme les autres TIC, n'est pas innovant en lui-même. « *Ce sont les pratiques en amont que les TIC peuvent favoriser ou dynamiser qui le sont*, explique l'enseignant-écrivain Bernard Collot. *Dans tous les cas il faut qu'enseignants et enfants se les approprient* » ⁽⁶⁾. Le formateur belge Pascal Dewaele ajoute que « *les TIC sont présentes dans le monde. Nos élèves y baignent. Les utiliser au cours rend l'enseignement moins agressif, moins hostile. Et, s'il faut passer par là pour sauver des élèves en plus, j'étais, je suis et resterai prêt à le faire* ».

Des élèves plus performants ?

Sur les impacts éducatifs du TBI, le P^r Thierry Karsenti (Université de Montréal), associé à deux chercheurs, Simon Collin et Gabriel Dumouchet, estime que si « *de nombreux écrits sur les TBI existent, [...] très peu ont cherché à mesurer les avantages sur la réussite éducative des élèves. Il arrive même que les avantages mis en avant dans les études soient contradictoires avec les modalités pédagogiques actuelles. Un des avantages d'un outil dont on proume l'achat en éducation est qu'il contraint l'enseignant à être... devant la classe. N'y a-t-il pas là plutôt un danger réel de (re)tomber dans la pédagogie expositive ?* » ⁽⁷⁾. Il ajoute : « *Comme le faisait remarquer Türel* ⁽⁸⁾, *rien, jusqu'à présent, ne permet de conclure à son impact positif sur la réussite éducative. Au contraire, pour lui, les nombreux problèmes techniques et le soutien technique inadéquat seraient susceptibles de miner la motivation des élèves et des enseignants* ».

Mônica Macedo-Rouet, spécialiste française des TICE au Centre national de documentation pédagogique, estimait aussi, en 2005, que le TBI n'améliorait pas les résultats des élèves aux examens. En 2010, elle en parlait autrement : « *Les résultats d'études récentes montrent une corrélation positive entre son usage et les résultats scolaires des élèves. Un facteur-clé est présenté : le temps d'expérience des enseignants* » ⁽⁹⁾.

Avec Bruno De Lièvre et Gaëtan Temperman, la chercheuse Natacha Duroisin (UMons) a réalisé une étude comparative qui montre l'impact positif sur les élèves d'un usage du TBI partagé avec ces derniers (lire page 30) : « *Si les premières études relatives à l'utilisation du TBI et*

à ses effets indiquaient que ce support n'induisait pas de différences en termes de performances chez les élèves, de récentes études, dont celle que nous avons menée, reviennent sur ces résultats. En effet, nous avons pu remarquer une amélioration des performances des élèves quand le TBI est partagé. Les différences de résultats entre ces études peuvent être expliquées par le fait qu'à l'arrivée des TBI, les pratiques et comportements des enseignants n'étaient pas forcément en adéquation avec les possibilités de l'outil. La réflexion pédagogique relative à ce support a donc été, au

fil des années, approfondie et étoffée ».

L'essayer, c'est l'adopter

Bref, comme d'autres TIC, le TBI n'est que ce qu'en fait l'enseignant, une fois qu'il surmonte ses appréhensions, qu'il y consacre du temps et trouve un budget pour (faire) acheter l'équipement. Le débat sur son impact n'est pas clos. Le jeu en vaut-il la chandelle ? Pour répondre, il faut d'abord laisser des enseignants expérimenter l'outil. « Celui-ci n'a de limite que celle de la créativité de l'enseignant, déclare Philippe Vanbellinghen, enseignant au Lycée

Sainte-Croix et Notre-Dame, à Hannut. *Je vois la même matière qu'avant, mais avec plus de temps pour m'occuper des élèves en difficulté. Et, pour les élèves à besoins spécifiques, l'outil est extraordinaire. En tous cas, l'essayer, c'est l'adopter : les collègues qui l'ont fait ne savent plus s'en passer ».* ●

(1) <http://www.missionfourgous-tice.fr>

(2) Cette étude vise l'équipement informatique des écoles mais aussi les usages des enseignants. Ses résultats seront publiés en juin sur www.awt.be

(3) <http://bit.ly/15A4EYb>

(4) www.deslaure.com (> rechercher « TBI »)

(5) <http://bit.ly/XOEM4N>

(6) COLLOT B., « Du stylo bic aux tableaux numériques, pour qui ? Pour quoi ? »

<http://bit.ly/XAKRSb>

(7) KARSENTI T., COLLIN S., DUMOUCHEL G., « L'envers du tableau : ce que disent les recherches de l'impact des TBI sur la réussite scolaire », <http://bit.ly/UPtm3M>

(8) Dans TUREL Y., « Developing teachers' utilization of interactive whiteboards » In GIBSON D. et DODGE B. (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2010* (p. 3049-3054).

(9) <http://bit.ly/YGMpuY> et

<http://bit.ly/17mzZxt>



© PROF/FWB

Interaction rime avec partition

Une étude récente de l'Université de Mons montre les impacts bénéfiques d'une utilisation partagée du TBI avec les élèves.

Natacha Duroisin, aspirante F.R.S.-FNRS à l'Université de Mons, a co-réalisé en 2011 une recherche comparant deux usages du TBI ⁽¹⁾. Dans des classes du 1^{er} degré du secondaire, elle observe un même enseignant qui connaît l'outil et l'utilise pour une séquence de géométrie avec le manuel numérique Actimath. Face à un premier groupe, il se réserve le TBI ; dans l'autre, il le partage avec les élèves.

Dans le deuxième groupe, il y a davantage d'interactions. Les élèves posent plus de questions à l'enseignant, à l'élève qui est au tableau, et entre eux. Les mains levées sont plus nombreuses, signe de participation et de motivation. Au contraire, dans le premier groupe, en se réservant le TBI, l'enseignant pose davantage de questions ouvertes et fermées à l'ensemble des élèves. En le partageant, ses questions, remarques et conseils sont plus individualisés. « Si cette interaction nécessite un apprentissage de l'utilisation du TBI, insiste M^{me} Duroisin, ce qui est primordial, c'est la réflexion qui sous-tend

l'usage pédagogique du support, pour la préparation des séquences de cours et des éventualités qu'elles peuvent susciter ».

Jusqu'à présent, on n'avait pas étudié la perception du TBI par les élèves. Sur ce thème, la chercheuse évoque certains résultats de sa recherche. « Aucun des élèves n'avait manipulé l'outil auparavant. Globalement, ils s'adaptent assez vite, intuitivement, aux fonctionnalités de base, que l'on retrouve dans d'autres programmes informatiques. Dans les deux groupes, le temps de résolution des exercices réalisés au TBI par tous les élèves, testés au début et en fin de séquence, s'améliore. Les fonctionnalités plus spécifiques (compas, rapporteur...) représentaient une barrière pour ces jeunes, mais qui a été levée après deux heures de cours ».

De plus, les élèves du deuxième groupe pensent que le TBI apporte une plus-value pour l'apprentissage. Et, à plus de 50 %, ils s'estiment moins motivés lorsque l'enseignant utilise le TBI seul.

Les élèves des deux groupes estiment qu'il aide à mieux comprendre la matière. « Bref, conclut M^{me} Duroisin, le TBI est un outil comme un autre qui doit être utilisé par tous, enseignant et élèves ». ●

(1) DUROISIN N., TEMPERMAN G., DE LIÈVRE B., *Effets de deux modalités d'usage du tableau blanc interactif sur la dynamique d'apprentissage et la progression des apprenants*, UMonS, 2011. <http://bit.ly/WZHCTG>



Natacha Duroisin : « Les performances des élèves s'améliorent quand le TBI est partagé ».

© UMonS

Des atouts

- Le TBI concentre toute une série d'outils variés ainsi qu'une ouverture sur le monde, tout en laissant le professeur face à sa classe. Sorte d'écran d'ordinateur géant, il intègre les TIC au sein de la séance d'apprentissage. L'aspect ludique et dynamique, l'écran plus grand suscitent la curiosité et l'intérêt des élèves.
- L'enregistrement des cours permet le retour en arrière, la différenciation, la remédiation, la réponse aux besoins spécifiques. On peut aussi tout imprimer et mettre en ligne.
- Le TBI fait gagner du temps et de la clarté. Plus besoin de copier au tableau noir les énoncés, les schémas compliqués, les longues démonstrations,... Ce qui laisse davantage de temps à consacrer aux élèves. Les supports sont réutilisables d'une année à l'autre. Les projections sont plus soignées que les tableaux classiques. Et l'adaptation des cours à l'outil force à avoir davantage de structure.
- On gagne de l'argent par rapport à d'autres matériels : vidéo, cartes murales,...
- Le TBI favorise l'interactivité. Les élèves peuvent prendre individuellement ou en groupe l'outil en main : recherche de documents, découvertes de ressources numérisées, élaboration d'hypothèses, élocutions, rédaction collective de texte,.... Mais cette interactivité a une limite : le nombre des élèves.

Des limites

- La première limite à l'utilisation du TBI est l'investissement. Il oscille entre 1 000 € et 4 000 €. Il faut prévoir les frais d'électricité et de maintenance et le renouvellement plus fréquent qu'un tableau noir. Un fameux budget qui doit être bien réfléchi.
- Bernard-Yves Cochain, fondateur de www.tableauxinteractifs.fr, cite deux autres freins. « Pour être utilisé au mieux, cet outil requiert beaucoup de temps et de persévérance, aussi bien pour apprendre à maîtriser ses fonctionnalités que pour préparer des supports interactifs et adaptés ». Il ajoute : « Pour se former dans cette maîtrise de l'outil, les enseignants sont malheureusement souvent démunis ». Il existe une offre en formation continuée (FCC, IFC, Cecafof, CECP...) et des ressources en ligne (lire notre complément à ce dossier sur www.enseignement.be/prof). Reste que la situation en formation initiale est fort hétérogène.
- Les instituteurs usagers du TBI disent conserver à côté un tableau noir ou un affichage pour exposer les référentiels et le cadre pédagogique de la classe. L'idéal est d'avoir un TBI par classe, pour éviter un déplacement vers la cyber-classe, la perte de ces référentiels, le risque qu'il soit squatté par quelque(s) chanceux. Dans le secondaire, on ressent moins le besoin d'afficher les référentiels. Reste qu'il faut aussi sécuriser ce matériel dans un nombre de locaux plus conséquent.
- Le bon fonctionnement du cours dépend du bon fonctionnement du matériel.
- Enfin, le TBI peut renforcer les pratiques frontales de certains enseignants, ce que la plupart des conseillers pédagogiques déplorent.

Une recherche-action

École numérique a fourni quatre TBI à la Haute école provinciale de Hainaut (Condorcet) et six à des écoles fondamentales partenaires. Leur projet *Éclaircie sur le tableau noir ; le TBI illumine la classe* évalue les plus-values et limites du TBI, grâce à plusieurs actions.

Primo, les ateliers de formation professionnelle et les cours de TIC fournissent aux étudiants les bases pour inclure le TBI dans des séquences d'apprentissage.

De plus, les instituteurs partenaires l'utilisent. En parallèle, ils bénéficient, à la Haute école, d'une formation organisée en deux groupes : les débutants et les plus expérimentés. Pendant ce temps, les étudiants de la section primaire encadrent leurs classes. Ces praticiens réaliseront un bilan en fin d'expérience.

Une recherche accompagne le projet. Luc Stavaux, étudiant en master en Sciences de l'éducation (UMons), teste les effets des deux modes de formation au TBI (technique d'un côté, technique et pédagogique de l'autre) sur la qualité des séquences d'apprentissage produites par les étudiants. Ceux-ci présenteront des séquences en sciences, à partir de leur préparation et des supports numériques utilisés. Ces activités, validées, alimenteront une banque de données sur un serveur ouvert à tous.

Différentes hypothèses sont également testées via les travaux de fin d'étude des étudiants de 3^e année, afin de mettre en évidence les plus-values de l'utilisation du TBI en classe.

Un fameux investissement

Il y a plusieurs types de TBI sur le marché, aux fonctionnalités et prix variés. À chacun de déterminer les besoins, les usagers et le budget avant de passer à l'achat.

Même si on trouve sur le marché francophone belge d'autres TBI (Einstruction – Hitachi – Polyvision – Panasonic...), « quatre marques occupent le podium avec des technologies différentes », explique Fabrice Huin, formateur FCC : *Smart, Promethean, Legamaster, Epson* ».

Chez Smart, la surface sensible du Smartboard est tactile. Elle s'utilise aussi avec des stylets (sans pile) de couleurs différentes (et un frotteur), qui

Le ebeam de Legamaster est constitué d'un logiciel et d'une plaquette de 20 cm sur 5 cm. On connecte (avec ou sans fil) cette plaquette à son PC et à son projecteur, et on la colle sur le côté gauche ou droit de la surface de projection que l'on choisit. Attention à utiliser une surface mate et pas brillante, qui refléterait le rayon lumineux. Grâce à des infrarouges et à des ultrasons, cette plaquette situe le stylet (alimenté par une pile), avec un petit décalage, et transforme la surface en TBI. Il n'a pas de hautparleur. La plaquette et le logiciel (gratuit) reviennent à 725 €. La gamme dispose d'un modèle avec tableau et projecteur à 2 500 € et d'un système tactile à 4 200 €.

Un modèle de projecteur Epson dispose d'une caméra infrarouge qui sent la position d'un stylet (à piles) et transforme donc toute surface en TBI. Mais il vaut mieux fixer solidement le projecteur. Sa focale est très courte ; plus le projecteur est proche de la projection, moins il y a d'ombre portée des utilisateurs. La précision du stylet est faible mais suffisante. Ses hautparleurs intégrés sont moins puissants que dans les autres systèmes. Il peut s'utiliser avec deux stylets. Le système (projecteur et support) coûte 1 645 €, sans compter la formation initiale ni éventuellement un tableau, du câblage, la sonorisation, un logiciel supplémentaire et une formation.

Un TBI peut se bricoler avec une Wii. Pas très précis, ce dispositif demande davantage de temps au calibrage, qui consiste à marquer les points sur la surface de projection avec le stylet afin de la coordonner avec le projecteur. Enfin, les fournisseurs de télévision commencent à commercialiser des modèles tactiles, encore chers aujourd'hui.

Les logiciels sont importants

« Tous les cours peuvent se préparer soit sur l'ordinateur, soit sur le TBI », continue M. Huin, à l'aide d'un logiciel spécifique qui dispose de fonctionnalités de base : *annotation au tableau, traçage de traits ou de figures, gommage, surlignage, couleurs, épaisseur de traits, enregistrement d'un état d'une séquence ou de la séquence entière, importation d'une ressource numérique, exportation d'un document dans un format spécifique, connexion à internet, retour en arrière, capture d'écrans, comparaison de plusieurs écrans, cache d'une partie du TBI,...* ».

Chaque marque a son propre logiciel. Ceux de Promethean (Activinspire) et de Smart (Smart notebook 11) disposent de fonctionnalités spécifiques comme des outils de traçage mathématique (compas, équerre, rapporteur). Ils sont ouverts à d'autres formats moyennant une licence. Chez ebeam, Education Suite, avec les fonctions de base, est simple d'utilisation et plus ouvert ; le nouveau eBoard touch est livré avec les outils gratuits Chalkbox et cinq licences du logiciel Easiteach. Easy interactive tools d'Epson permet des fonctionnalités réduites. Toutefois, il existe aussi un logiciel libre gratuit, Open Sankoré multiplateforme : il accepte les fichiers réalisés avec d'autres logiciels. Enfin, les usagers trouveront aussi des manuels numériques utilisables sur le TBI avec des logiciels spécifiques.

« Avant de boucler votre budget, n'oubliez pas de compter le service après-vente et les lampes », conclut le formateur : *les classiques ont une durée de vie entre 10 000 et 20 000 heures, à 400 € la lampe, quasi le prix d'un projecteur* ». ●

(1) Les prix cités ici le sont à titre indicatif.



Fabrice Huin : « Vu son cout, le TBI n'est pas LA priorité des écoles. Mais il a son intérêt ».

font office de souris. À chaque coin, des caméras situent la pointe du stylet ou le bout du doigt, avec une belle précision. Deux personnes peuvent l'utiliser simultanément. Avec la série 600, il faut compter 4 200 € pour une installation complète (tableau avec hautparleurs, projecteur, bras, câblage, goulottes, installation, deux stylets, logiciel, formation de mise de route, support). La série 800 tactile multitouch (pour plusieurs utilisateurs) atteint 4 500 €⁽¹⁾.

La surface de projection de l'Activboard de Promethean abrite une trame de capteurs électriques qui donne très précisément la coordonnée du stylet (sans pile). Deux personnes peuvent l'utiliser en même temps, quatre dans la version tactile. Dans la gamme 300, l'installation complète revient à 3300 € ; et à 3 950 € pour la gamme 500.

Ils ne pourraient plus faire sans

Comment investir à bon escient dans un TBI ? PROF a rencontré trois responsables qui témoignent de la stratégie de mise en place de ce matériel.

Pour répondre à la demande de matériel audiovisuel de ses écoles, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles lance chaque année une circulaire. « Il y a un an, elle s'est accompagnée d'un appel à projets innovants, qui a témoigné d'un vif intérêt pour le TBI, explique Frédéric Degee, responsable de la Direction des Activités parascolaires et des Centres de Dépaysement et de plein Air. Cette année, le réseau en a acheté 26 fixes et 3 mobiles, pour 29 écoles parmi celles qui ont rentré un dossier. Contre deux l'an passé ».

Les fixes répondent aux critères suivants : un écran tactile avec une diagonale de 195 cm minimum ; un format 4/3 ; des hautparleurs intégrés ; un logiciel d'installation compatible pour Windows XP, Vista, Seven, Mac, Linux ; un stylet ; un système de fixation murale ou un support pied et un câble de liaison ordinateur/TBI ; un vidéoprojecteur à courte focale, avec une luminosité de 2 200 lumens minimum ; une résolution minimale de 1 024 x 768 pixels ; une lampe longue durée ; une hauteur réglable ; le câblage, la télécommande, le système de fixation... et une formation technique du fournisseur.

De son côté, la Ville de Bruxelles est convaincue de l'intérêt des TBI. « Mais nos écoles sont trop nombreuses pour pouvoir en être équipées massivement en peu de temps, explique Michel Boumal, inspecteur en charge du déploiement des TIC. Nous tentons dans un premier temps de fournir au moins un TBI à chacune de nos institutions, pour répondre aux désirs de nombreux enseignants déjà

convaincus et pour faire découvrir l'outil aux autres. En deux ans, la Ville a ainsi acquis 54 TBI et devrait en acquérir au moins 50 de plus chaque année ».

L'effort budgétaire est sérieux, car la Ville a opté pour du matériel de qualité : projecteurs haute résolution à focale courte, réactivité parfaite au stylet, sonorisation intégrée. Pour garantir une exploitation optimale des tableaux, le choix des logiciels de création de leçons a fait l'objet d'une attention toute particulière.

© PROF/WVB



Stéphanie Luyckx :
« Les profs doivent surmonter leurs craintes face aux TIC et aux TBI ».

Il y a deux ans, un Degré d'observation autonome, le Lycée Sainte-Croix et Notre-Dame à Hannut a décidé de remplacer ses tableaux noirs par des TBI : il a lancé un plan en cinq ans, à raison de cinq ou six par an. Une décision prise par toute l'équipe éducative, misant sur les atouts pédagogiques de l'outil. Pendant un an, un petit groupe a étudié les besoins, rencontré d'autres écoles et trois fournisseurs, comparé les prix et les fonctionnalités. « Nous avons choisi un TBI avec un seul stylet plutôt que le tactile, explique le directeur, Bernard Doyen, avec un logiciel ayant un maximum de fonctionnalités. Ont joué

la qualité du service après-vente, de la formation, de la solidité du matériel, et la présentation des produits. Avec l'aide d'une personne-ressource formée, les professeurs s'adaptent à la disparition du tableau noir, de façon fluide : ils ne pourraient plus faire sans le TBI ». ●

Qui va piano, va sano

Stéphanie Luyckx, conseillère pédagogique au CAF, et son équipe, ont changé leur formation au TBI : « Le prof n'a pas le temps pour la technique et les gadgets. Désormais, nous visons l'insertion des fichiers .pdf et l'optimisation des cours existants, pour commencer piano. Cet outil colle à la réalité des élèves, les motive, et leur permet de faire des exposés plus actifs devant la classe avec un logiciel, à leur portée ».

Les hautes écoles commencent à s'équiper et à s'armer sur son usage pédagogique. Dominique Sody, conseillère pédagogique CECF, maître de formation pratique à la Haute école Condorcet : « C'est un atout pour les nouveaux diplômés qui le rencontreront sur le terrain. Attention, si le TBI est imposé à l'enseignant, celui-ci reste frileux. Si la formation lui donne du concret lié à sa réalité, il y voit un intérêt didactique ».

Pour le formateur Pascal Dewaele (Collège technique Saint-Henri à Mouscron), « le TBI a un effet magique lié à la créativité de l'enseignant, maître du jeu : la surprise attire. Il permet d'être moins copiste et plus enseignant. Tous ceux qui ont touché à l'outil veulent en avoir un à temps plein. Il est extraordinaire pour les élèves à besoins spécifiques ou les malades de longue durée ».

Projecteur, rideau tiré, exercices variés

À Heure-le-Romain, dans une école fondamentale en immersion, un enseignant néerlandophone a succombé au virus du TBI : une épidémie qui contamine ses collègues.

L'École communale Jules Brouwir pratique l'immersion. À la suite d'une interpellation d'un parent, l'équipe éducative a décidé de s'impliquer aussi dans les TIC, ordinateurs et TBI compris.



Briers Maarten : « Notre projet TBI est un projet d'école réfléchi ».

Cette décision prise, celle-ci a rentré un projet *École numérique* ⁽¹⁾, qui fut retenu. L'équipe éducative y explique vouloir travailler notamment avec un TBI, pour améliorer ses pratiques pédagogiques et avoir un impact positif sur le cheminement socioprofessionnel de ses élèves. Elle a privilégié un tableau mobile pour « transformer tous les tableaux de classe en TBI, faciliter tous les apprentissages – notamment en néerlandais – et éviter les déplacements inutiles des enfants en les laissant parmi leurs référentiels et leurs outils » ⁽²⁾.

Briers Maarten y enseigne en néerlandais en 1^{re} et 2^e primaires. Lorsqu'il entre en classe retentit un « *Goeie morgen, Meester Maarten* ». Dans un cours de lecture en néerlandais, l'instituteur utilise le TBI pour une palette variée d'activités. Avec un projecteur qui dévoile une parcelle du tableau caché, il découvre les nouveaux mots un par un, puis les lit avec toute

la classe. Clic. Une liste de mots et deux colonnes invitent les élèves à trier les mots comprenant « a » ou « aa ». Puis les élèves viennent encercler avec le stylet ces sons dans des couleurs différentes.

M. Maarten demande à tous de noter les mots dans le cahier de brouillon, avant de les relire en les épelant.

Dans le cours de math qui suit, via la fonctionnalité du rideau tiré, il dévoile un nouveau tableau avec onze multiples de 4. Il prie un élève de les replacer dans un ordre croissant pour former la table de multiplication. Une erreur de celui-ci et retentit un « Noon » général. Cet exercice terminé, le groupe classe lit la table en

chœur. Rideau retiré, la classe la récite à l'aveugle, puis en sens inverse.

M. Maarten projette ensuite un énoncé avec des multiplications d'un côté et des réponses de l'autre. L'élève qui vient au tableau fait correspondre un nombre et un calcul. Sur le tableau suivant, un élève vient déplacer douze cubes dans quatre cases de couleurs différentes. Pour synthétiser, l'insti annoté la formule ($4 \times 3 = 12$) au tableau. Clic. Dans une autre série de cubes, un élève les entoure au stylet par bloc de quatre. Un autre cite la formule de la division ($20 : 4 = 5$), notée par M. Maarten. Puis il demande aux élèves d'ouvrir leur manuel à telle page, qui se retrouve au TBI. Il surligne certains éléments de l'énoncé. Les élèves font les exercices, seuls, et viennent les corriger un par un auprès du « meester ».

Des TIC intégrées aux cours

« Toutes les classes sont équipées d'ordinateurs fixes, d'une connexion et ont

accès à une armoire mobile de laptops et à une plateforme, commente M. Maarten. Chaque degré a un TBI. Je ne donne pas un cours de TIC : je les intègre dans les cours, sans problème pour les élèves. Pourquoi étudier quelque chose sans l'utiliser tout de suite ? Le TBI n'est pas omniprésent : pas pour les manipulations par exemple. Mais je n'écris plus les énoncés, je varie mes exercices. Je privilégie le visuel. Lorsque le manuel est projeté, plus de problèmes d'orientation spatiale : l'élève sait exactement où travailler sur sa feuille ».

« Le TBI connecté me donne une ouverture sur le monde, plus grande, plus facile, plus attrayante pour les élèves. Je peux leur montrer des choses que je ne pouvais pas avant : la TV en néerlandais, Google Earth,... Par la plateforme, le lien se fait aussi avec la maison. J'ai moins de papiers perdus avec les parents, moins de soucis, moins d'énerverment ».

Cela exige une formation technique, de la part du fournisseur, et pédagogique, en l'occurrence de deux jours à l'IFC ⁽³⁾. Cela demande du temps, regagné par après. Cela demande aussi d'appréhender sa peur : « Une fois passé au-dessus, on fonce ».

Cet outil et le projet *École numérique* ont aussi un impact sur l'équipe éducative où coexistent deux cultures de formation initiale différentes. « Elle se motive pour le projet, s'investit, collabore, utilise les TIC pour les concertations et offre une cohésion plus profonde qu'avant, explique la directrice, Marie-Paule Fiévez. *L'épidémie positive touche même les maternelles. Cela sera plus difficile lorsque nous n'aurons plus les heures de coordination du projet École numérique* ». ●

⁽¹⁾ www.ecolenumérique.be

⁽²⁾ <http://bit.ly/VamAo1>

⁽³⁾ L'IFC a des modules d'initiation, de perfectionnement, dans certaines matières. Les réseaux disposent également d'une belle offre.

Au TBI, mes élèves corrigent « C'est pas sorcier »

Sébastien Nuttens a refait tous ses cours de sciences et de géographie en fonction du TBI, avec plus de ressources, plus de variations, plus de satisfaction.

Au Collège Notre-Dame à Tournai, Sébastien Nuttens enseigne la géographie et les sciences naturelles aux 1^{er}, 2^e et 3^e secondaires depuis 12 ans. « Il y a sept ans, les professeurs de sciences ont hérité d'un TBI venant de nos collègues de mathématiques. Depuis, j'en fais usage en classe. Avec le recul, une aubaine ! Les cours passent très vite et sont plus agréables pour les élèves... et pour moi. En sciences et en géographie, le TBI est un outil extraordinaire ».

Cet outil, M. Nuttens l'utilise de plusieurs façons. « D'abord, je projette des pages de cours ou des vidéos, ou des animations flash. Sur un écran de deux mètres carrés, c'est un avantage. Ces projections me servent à introduire le cours, ou à poser des situations qui amèneront l'élève à réfléchir, à émettre une hypothèse et à la vérifier. Elles me permettent aussi de renforcer un concept, une démonstration, une manipulation, une expérience. Je peux faire la même chose avec l'accès à un site comme www.sciences-physiques.ac-dijon.fr. Parfois, je demande aux élèves de déceler une erreur sur une de ces ressources ».

Aussitôt dit, aussitôt fait. Avec une classe de 3^e, il lance une leçon sur la distinction entre la masse et le poids d'un corps avec une petite animation flash. Puis il mesure un objet avec une balance et un dynamomètre pour réexpliquer la différence entre les deux notions. Il a recours ensuite à une séquence de *C'est pas sorcier*, au cours de laquelle il stoppe plusieurs fois la vidéo pour demander à ses élèves quelle a été l'erreur de l'animateur et pour la corriger avec eux. Il projette ensuite l'énoncé de quelques exercices qu'un élève vient résoudre au TBI, en notant son raisonnement. Relevons que certains élèves utilisent également cette ressource pour la présentation de travaux.

Il y a sept ans, le collège a acquis trois premiers TBI, à la suite d'une concertation

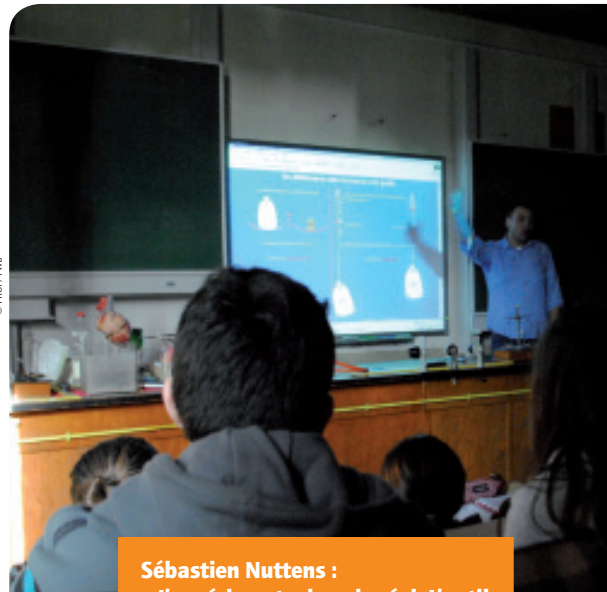
entre enseignants et direction, pour l'option maths fortes dans le degré supérieur. Aujourd'hui, pour cette école de 865 élèves et une centaine de professeurs, six TBI semblent, pour l'instant, suffire à la demande. Un nouveau projet concerne le local d'histoire. L'école a choisi des TBI fixes, pour des raisons de sécurisation du matériel.

M. Nuttens n'aimerait pas revenir en arrière : « J'aurais des difficultés à m'en séparer. J'ai refait tous mes cours en fonction de l'outil. J'essaie de récolter un maximum de vidéos ou d'animations pour illustrer mes cours. Cela m'a amené à y réfléchir davantage, à rechercher de nouveaux supports, plus clairs, et à avoir un cours plus varié. Je pense que cela favorise les différentes façons d'appréhender une matière par la gestion mentale : certains sont plus auditifs, d'autres plus visuels... Mais je ne fais pas l'impasse pour cela sur les manipulations. Je continue à expérimenter dans le réel et à appuyer ou à expliquer différemment grâce au virtuel ».

Cela en jette

Et pour ses élèves ? « La vidéo et les animations aident à mieux comprendre. Et on ne doit pas changer de local pour aller voir la vidéo. Le grand écran capte plus notre attention : c'est plus animé que le tableau noir et c'est plus grand que la télévision. Le professeur complète les notes en même temps que nous ; c'est plus facile de suivre sur le TBI. Ce serait chouette de l'utiliser au cours d'histoire ou au cours de langues ».

M. Nuttens n'utilisait pas les TIC auparavant dans ses cours, ou très peu. Pour



Sébastien Nuttens :
« J'expérimente dans le réel. L'outil virtuel donne un autre éclairage ».

lui, cela a été plus facile d'entrer dans l'usage pédagogique des TIC par le biais du TBI. « Il redonne à l'enseignement une position de prestige, explique-t-il, un statut plus important : cela en jette et les élèves reconnaissent le travail fourni par l'enseignant et sa maîtrise. Je pense que j'aurais été moins pointu avec le seul projecteur data ». Peut-être est-ce lui qui utilise davantage l'outil que l'élève ? Certains lui diront que l'on peut être plus interactif. Mais il pense avoir trouvé un usage qui lui convient pour aider au mieux ses élèves. ●

➔ Pour en savoir plus

Vous trouverez dans la version électronique du magazine une sélection de ressources consacrées au tableau blanc interactif.

www.enseignement.be/prof

Les difficultés des élèves et le métier d'enseignant

Notre rubrique Libres propos donne la parole à un spécialiste de l'éducation, en lui demandant de faire part à nos lecteurs d'un message, important selon lui, à leur transmettre aujourd'hui. Bernard Rey évoque ici l'éprouvante difficulté d'être confronté... à celles des élèves.

Parmi les nombreuses contraintes qui pèsent sur la condition de l'enseignant, il en est une qui, sans être nécessairement la plus spectaculaire, n'en est pas moins terriblement éprouvante : c'est d'être confronté aux difficultés des élèves. Malgré les efforts pédagogiques qu'on peut déployer, beaucoup d'élèves répètent toujours les mêmes erreurs, donnent des réponses inadéquates à des questions pourtant élémentaires, font des contre-sens sur des textes simples, interprètent mal ou incomplètement les consignes, n'arrivent pas à démarrer dans des tâches auxquelles pourtant on pensait les avoir entraînés, etc. C'est sans doute là un des aspects les plus lancinants du métier d'enseignant.

Que savons-nous aujourd'hui sur les causes de ces difficultés ?

Des idées préconçues

Il faut rappeler d'abord un des apports majeurs des didactiques contemporaines : l'élève, avant même d'entrer dans une matière scolaire particulière, a des idées préconçues sur les sujets qu'on va lui faire aborder et parmi ces idées certaines constituent des obstacles à la compréhension du savoir et à la construction des compétences.

Ainsi des études ont montré que, dans l'esprit de beaucoup d'enfants de cinq ou six ans, plus une chose est grande, plus est grand le mot écrit qui la désigne. Autrement dit, ils sont convaincus que le mot « train » doit être plus long que le mot « locomotive » ou que « Frédéric », nom d'un petit garçon, est nécessairement plus court que « Luc » le nom de son

papa. Une telle idée préconçue constitue évidemment un obstacle à la compréhension de notre système d'écriture.

De la même manière lorsqu'on parle, aux élèves du début du secondaire, en cours de biologie, de la croissance des plantes, certains ont du mal à prendre en compte le rôle du gaz carbonique (dioxyde de carbone) parce que, dans la vie courante, dans les soins qu'on donne aux plantes, on s'occupe de leur apporter de l'eau et de la lumière, mais non pas du gaz carbonique.

De même, lorsqu'un élève apprend une langue étrangère, il a une forte tendance spontanée à reporter sur celle-ci les structures syntaxiques de sa propre langue. Et en cours d'Histoire, on perçoit combien les élèves ont tendance à percevoir les événements du passé en fonction des traditions politiques de leur famille ou des appartenances communautaires.

Un des intérêts de ces recherches est qu'elles apportent un regard nouveau sur les erreurs des élèves. Dans la tradition scolaire, on a tendance à considérer les erreurs commises à l'oral et à l'écrit comme des signes de carence : manque d'attention ou manque de connaissance, manque de sérieux, de travail, de réflexion, etc. Or nous savons aujourd'hui que beaucoup d'erreurs d'élèves proviennent de ces idées préconçues très tenaces. Si l'on veut aider les élèves à ne pas les refaire indéfiniment, il est essentiel de les repérer et de mettre en place des activités qui conduisent à leur éviction.

Le sens des activités scolaires

À ces travaux déjà anciens sur les préconceptions des élèves, s'ajoutent des

recherches récentes qui portent sur le sens qu'ont pour les élèves les activités scolaires. Tout au long du cursus, on demande aux élèves d'accomplir, en classe ou à la maison, différentes activités : lire des textes, tracer des figures, observer des objets ou des phénomènes, souligner des mots ou des expressions, chercher des informations, rédiger des textes, effectuer des calculs, etc.

Pour l'enseignant, il est évident que ces activités ne se bornent pas à l'acte matériel, mais qu'elles ont un rapport avec des savoirs à acquérir : par exemple, si on demande à des élèves de tracer des cercles, ce n'est pas seulement pour que des cercles soient tracés, c'est pour leur faire saisir certaines propriétés géométriques du cercle. De même si on leur demande de lire un texte, l'activité ne s'épuise pas dans la simple lecture. On lit en vue de l'acquisition d'un savoir ou d'une compétence : par exemple on lit un texte argumentatif pour s'entraîner à comprendre ce type de texte, ou bien on lit un texte pour y repérer l'usage des temps des verbes, ou bien encore on lit un texte parce qu'il relate tel événement historique, ou bien parce qu'il décrit tel phénomène biologique, etc. Toute activité scolaire a un sens « second » qui renvoie à un savoir.

Or si les élèves sans difficulté savent, comme une évidence, que les activités que l'enseignant leur fait faire visent des savoirs, en revanche d'autres ne le soupçonnent pas. Ayant à tracer des cercles, ils vont se focaliser sur la qualité du tracé et ne pas porter attention aux propriétés géométriques. Ayant, dans un cours de langue étrangère, à réunir des informa-

tions sur un sujet afin d'en parler devant les autres, ils seront attentifs à l'exactitude de ces informations plutôt qu'à la qualité linguistique et à la fluidité de leur expression. Ces élèves exécutent les opérations demandées, mais sans percevoir les enjeux de savoir dont elles sont porteuses.

Ce sont les mêmes élèves qui, la plupart du temps, ne perçoivent pas non plus les enjeux d'apprentissage de ces mêmes activités. Ils sont dans la docilité : ils accomplissent strictement ce qui leur est demandé afin d'obéir au maître et de se mettre en règle avec l'institution. Au contraire, les élèves qui réussissent ne cherchent pas d'abord à obéir, mais obéissent parce qu'ils estiment que l'activité demandée va contribuer à leur apprentissage. De ce fait, ils se sentent responsables de leur apprentissage et hiérarchisent les différents aspects de l'activité en fonction de ce qu'ils jugent le plus important pour apprendre. Les élèves qui ne voient pas cet enjeu sont dans la stricte obéissance à la consigne sans se poser de question sur l'utilité de l'exercice. Ils attendent en fait que l'apprentissage

s'opère en eux, sans qu'ils en soient acteurs, par le seul fait de la conformité aux directives.

La conséquence pédagogique, c'est qu'il est indispensable de faire formuler par les élèves eux-mêmes (et tout particulièrement par ceux qu'on sait être en difficulté) les raisons pour lesquelles telle activité est à accomplir.

Ces recherches, les plus anciennes, sur les préconceptions des élèves ou les plus récentes sur le sens des activités scolaires, permettent à l'enseignant de mieux orienter sa pédagogie. Mais plus globalement et profondément, elles peuvent les conduire à envisager une nouvelle modalité de leur rapport avec les élèves et, plus précisément, avec ceux qui sont en difficulté scolaire.

Elles impliquent en effet que lorsqu'un élève commet des erreurs ou ne comprend pas ce qu'on lui demande de faire, ce n'est pas toujours du fait de son manque

de travail ni de sa désinvolture vis-à-vis des activités scolaires. Beaucoup d'erreurs ou d'incompréhensions sont des effets d'idées préconçues ou d'une saisie au premier degré des tâches scolaires. À ce titre, elles relèvent d'une certaine logique, même si celle-ci est erronée ou non adaptée aux attentes scolaires et doit évidemment être dépassée. Elles ne sont pas les signes de déficiences morales ou intellectuelles qu'il faudrait soigner et combler. Elles témoignent au contraire, même si c'est encore d'une manière inadéquate, de l'effort d'un jeune humain pour interpréter la réalité et les activités auxquelles on le contraint. C'est précisément la noblesse du métier d'enseignant d'avoir à reconnaître et à accompagner cet effort. ●

Bernard REY



En deux mots

Ancien professeur du secondaire et ancien formateur d'enseignants (au Québec et en France), Bernard Rey est depuis 1995 professeur à l'ULB, dont il a dirigé le service des Sciences de l'Éducation jusqu'en 2007.

Ses recherches portent sur les particularités des apprentissages en milieu scolaire et leurs conséquences sur les difficultés des élèves et sur les pratiques des enseignants.

Il est l'auteur, entre autres, de :
Faire la classe à l'école élémentaire, Paris, ESF, 2003.
Discipline en classe et autorité de l'enseignant, Bruxelles, De Boeck, 2004.

Avec V. CARETTE, *Savoir enseigner dans le secondaire*, Bruxelles, De Boeck, 2011. ●



Hypersexualisation : ni banaliser, ni diaboliser

© Fotolia/Natalia Chirova

Concours de mini-miss et mini-mister, strings pour gosses, images suggestives sur tous les écrans... Quand les désirs ou le narcissisme des adultes court-circuitent le développement de l'enfant...

En février s'est tenue au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles une journée de consensus sur « l'hypersexualisation des enfants », à l'initiative de son Comité de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, et de Yapaka (lire ci-contre). L'occasion de mieux cerner ce qui est en jeu derrière des symptômes tels que les concours de mini-miss et mini-mister, comme nous l'explique le Dr Carine De Buck, pédopsychiatre et psychanalyste, qui a participé à la journée.

PROF : Que recouvre cette notion d'hypersexualisation ?

▣ Carine De Buck : Pour moi, il y a deux sortes d'hypersexualisation, un terme qu'il faudrait d'ailleurs revoir. Il y a d'une part les comportements induits par l'extérieur, par l'ambiance sociétale qui prône une sexualisation précoce des enfants, que ce soit à travers la publicité, les défilés, les magazines...

Il y a quand même dans notre société une attention pour une sexualité qui va de plus en plus du côté de la perversion. Il suffit de voir certaines publicités flirtant avec le sadomasochisme ! D'autre part, des enfants peuvent présenter des comportements qui sont la conséquence

de maltraitance, parce qu'ils sont utilisés par le narcissisme des adultes, voire comme objets sexuels.

On parle d'hypersexualisation des enfants, mais le problème est clairement du côté des adultes...

▣ Il y a un problème de repères, de valeurs dans notre société, qui connaît des difficultés liées au travail, à la solitude, au nombre grandissant de familles monoparentales...

« Il est évident que ce ne sont pas les enfants qui ont mis dans les rayons des magasins des strings pour gamines de 6 ans ! »

Vous avez aussi des mamans, mais aussi des pères, qui font des enfants avec l'idée de se réparer eux-mêmes et de vivre au travers de leurs enfants ce dont ils ont eux-mêmes été frustrés. De vivre une vie par procuration. Dans des situations telles que celles-là, marquées par la dépression parentale, par une mauvaise estime de soi, il arrive que les enfants soient pris

dans les rêts de ce narcissisme.

Les enfants risquent alors d'être des « plumes au chapeau » de leurs parents. C'est ce qu'on voit dans les concours de mini-miss ou mini-mister, mais aussi chez certains parents qui inscrivent leurs enfants dans des agences de casting pour qu'ils défilent... C'est toute la question du regard de l'autre, sur ces enfants. On est fier d'avoir un enfant parce qu'il est beau, au détriment de l'intérieur. Le risque est que les besoins de l'enfant passent au second plan, derrière cette fonction qu'ils prennent de rassurer leur(s) parent(s).

On vit une sorte d'abrasement des différences, et notamment des différences de génération. Vous voyez des adultes qui s'habillent comme des adolescents. On montre son nombril, son piercing... Et ça n'aide pas les enfants, à qui il faudrait garantir des espaces où on éviterait ces confusions.

Vous en voyez les dégâts dans votre pratique ?

▣ C'est quand même ce qui peut entraîner ou peut faire le lit de certains troubles du comportement ou de(s) difficultés dans la construction de la personnalité...

Clairement, les comportements ou les apparences hypersexualisés des enfants sont induits par les adultes. Il est évident que ce ne sont pas les enfants qui ont mis dans les rayons des magasins des strings pour gamines de 6 ans ! Ce sont les adultes qui créent ça et qui les achètent !

C'est une utilisation consumériste des enfants, dont on ne respecte pas les besoins. Regardez sur Youtube les concours de mini-miss et vous serez atterré : on leur fait mal, on les maltraite, et on lit sur le visage de ces enfants l'angoisse de ne pas gagner, parce que perdre le concours, c'est risquer de perdre l'amour de ses parents !

On peut aussi voir ça à l'œuvre autour des terrains de sport ou à propos des petits Mozart...

▶ Oui, le processus est identique. Les enfants peuvent être victimes du narcissisme des adultes. Sauf qu'en induisant des comportements hypersexualisés, vous faites intrusion dans l'intimité de l'enfant et vous court-circuitiez son développement naturel, en brûlant les étapes entre la sexualité des enfants et des adultes.

Comment distinguer ce qui est de l'ordre du développement naturel et ce qui ne l'est pas ?

▶ Quand vous voyez une gamine maquillée et habillée pour un concours, avec des chaussures à hauts talons taille 29, vous vous rendez bien compte que l'émotion qui s'en dégage n'est pas la même que quand une fillette met la robe, les chaussures taille 40 et le rouge à lèvres de sa maman à la maison !

C'est toute l'importance fondamentale du jeu, qui chez l'enfant n'est pas une activité de loisir, mais est indispensable à sa construction psychique, parce que c'est sa façon de s'approprier le monde, de s'essayer à être au monde, par des jeux symboliques, mais en toute sécurité. S'il agit sous influence du narcissisme des adultes, l'enfant est sous l'emprise de désirs qui ne sont pas les siens...

Que peuvent faire les enseignants, les éducateurs, ... s'ils sont confrontés à un comportement de cette nature ?

▶ Avant de dire ce qu'ils pourraient faire, je voudrais évoquer la problématique de l'expression de ces comportements, qui sont souvent des façons de dénoncer des

phénomènes de maltraitance. Ce que la plupart des enfants ne peuvent pas dire en mots – qu'ils sont soumis à de la pornographie, ou à la sexualité explicite des adultes, voire pire –, ils l'expriment comme ça. Les mots ne viennent d'ailleurs parfois jamais !

Quand vous voyez ces mini-miss, quand vous voyez un gosse avec de faux tatouages, un blouson de cuir et des allures de petite frappe, vous voyez bien que c'est outrancier. Ce sont des manières de sexualiser prématurément les comportements des enfants...

Le paradoxe, c'est que la société affiche une permissivité énorme, et en même temps il y a une espèce de pudibonderie à propos des enfants qui sont vus comme des anges dénués de sexualité. On les soumet à de la sexualité affichée partout et on les voit comme des anges ! Ce qui conduit parfois à des situations dramatiques d'enfants victimes de renvois scolaires pour des jeux sexuels d'une grande banalité qui n'ont rien de déviants !

Que faire, alors ?

▶ Je pense qu'il est important d'avoir une bonne connaissance du développement de l'enfant, des étapes et des enjeux de ce développement. D'avoir du bon sens, aussi. Si on surprend un élève à se masturber, lui rappeler que ce n'est pas le lieu ; mais si ce comportement se répète, il y a lieu de s'interroger et, le cas échéant, de s'en ouvrir à la direction ou d'en référer au PMS ou à un spécialiste.

Je pense aussi qu'il est important d'être attentif aux émotions des élèves, et pas seulement à leurs résultats ou aux comportements qui s'écartent de la norme.

Et plus spécifiquement, à propos de ces comportements ou apparences hypersexualisés ?

▶ Le danger de la médiatisation de cette question, c'est qu'on en arrive à l'excès inverse, à tout diaboliser. Il ne faut ni banaliser, ni diaboliser. Être attentif et, en cas de doute, ne pas hésiter à demander conseil, à référer au PMS ou à un tiers compétent... ●

Propos recueillis par
Didier CATTEAU

Yapaka en campagne

Yapaka, Coordination de l'aide aux victimes de maltraitance, a lancé une campagne sur le sujet. Son site www.yapaka.be (> campagnes puis La campagne hypersexualisation des enfants) propose notamment un livre de la collection Temps d'arrêt, une affiche et des vidéos de spécialistes.

Un terme équivoque

Comme l'indique le Dr Carine De Buck, dont vous pouvez lire l'interview ci-contre, il faudrait sans doute redéfinir le terme hypersexualisation. L'équipe de Yapaka le reprend « car il fait l'objet d'un consensus de plus en plus large sur le plan international », mais le précise.

Ce terme « indique la pression pour pousser les enfants à entrer dans une sexualité abusive qui n'est non seulement pas de leur âge mais qui vient entraver leur processus de développement et leur propre rythme d'appropriation de la sexualité, la construction de leur vie psychique. Cette pression sur les enfants peut venir des parents et/ou des médias et plus largement d'un climat de consumérisme empreint d'érotisme ».

Temps d'arrêt

La collection Temps d'Arrêt/Lectures met à disposition des intervenants des textes de référence sur des sujets en lien au développement de l'enfant et de l'adolescent au sein de sa famille et dans la société. Chaque publication présente un état de la question, une réflexion alliant un questionnaire clinique et des repères théoriques. Quatre textes composent celui qui est consacré à l'hypersexualisation des enfants. Téléchargeable au départ de www.yapaka.be

Cherchez l'erreur

L'affiche de la campagne est téléchargeable et plutôt percutante !



En bref

Quelle scolarité dans les IPPJ ? La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente a publié une étude sur cette question. Après avoir posé les cadres institutionnel et légal, Valérie Silberberg rend compte des entretiens avec des acteurs des IPPJ de Braine-le-Château, de Fraipont et de Saint-Servais. L'analyse cible une dizaine de thèmes parmi lesquels les projets pédagogiques des IPPJ, la méthodologie mise en place pour scolariser les jeunes, les relations avec l'enseignement de plein exercice... L'étude se conclut sur une douzaine de recommandations. <http://bit.ly/WFKCFO>

Ruedesecoles.be, blog lancé la rentrée dernière par Dominique Donckels, enseignante et graphiste, compile ses illustrations sur le thème de l'école et accueille vos histoires courtes illustrées. Rafraîchissant.

Manuels et stéréotypes. Cemeaction, périodique des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, a publié *Manuels scolaires et stéréotypes sexués : éclairages sur la situation en 2012*. Une analyse de 15 manuels selon une grille croisant la présence ou non de stéréotypes et la promotion ou non de l'égalité des genres. Une étude qui rejoint le guide *Sexes & Manuels* (lire notre numéro de septembre 2012). Commanditaire de l'étude, la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente juge urgent de « mieux former les enseignant-e-s afin qu'ils prennent conscience de la façon dont, eux-mêmes, diffusent les stéréotypes, et des effets que cela produit sur les élèves ». <http://bit.ly/VZF6jk>

Exclusions définitives. En octobre 2012, dix associations bruxelloises et ChanGements pour l'égalité ont organisé une journée d'études sur les exclusions définitives, à l'issue de laquelle elles ont formulé des recommandations disponibles via <http://bit.ly/YKXVDN>.

Pédagogie différenciée. Les Cahiers pédagogiques consacrent leur dossier de février 2013 à l'actualité de la pédagogie différenciée. Des regards contrastés sur une réalité complexe à cerner, qui n'échappent pas les questions de fond liées à cette injonction à la différenciation. <http://bit.ly/12Qx0mh>

Inclusion scolaire

Auteur de nombreux articles et recherches sur l'évaluation de l'enseignement spécialisé et sur l'inclusion scolaire, Philippe Tremblay publie *Inclusion scolaire – Dispositifs et pratiques pédagogiques* ⁽¹⁾, qui analyse de manière très claire le passage d'un enseignement spécialisé ségrégatif vers une approche aujourd'hui plus inclusive.

Les premiers chapitres examinent comment s'est forgée historiquement « l'idée qu'il faille séparer les populations pour maximiser l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage », alors que « la finalité de l'enseignement spécialisé reste l'intégration ». Selon l'auteur, le spécialisé a adopté « un modèle d'intervention proche du modèle médical ». S'il a permis de nombreuses avancées et au premier chef « l'accès à la scolarisation de la quasi-totalité des enfants à besoins spécifiques de 6 à 18 ans », des critiques ont progressivement amené à remettre en cause ce modèle ségrégatif, et à prôner l'intégration puis l'inclusion (lire à ce sujet le dossier paru dans notre numéro de septembre 2009).

L'auteur distingue l'une et l'autre et fait le point sur un débat qui n'est pas vidé entre partisans de l'inclusion totale (pour des raisons éthiques et politiques), et défenseurs d'une vision pédagogique de l'inclusion, plus pragmatique.

Après avoir développé les fondements politiques, pédagogiques et scientifiques de l'inclusion, Philippe Tremblay évoque les conditions d'une école inclusive puis quatre pratiques inclusives probantes, « ayant un effet d'ampleur important », et convenant d'ailleurs à tous les élèves : le tutorat, l'apprentissage coopératif, l'enseignement direct/explicite et l'enseignement stratégique. ●

D. C.



⁽¹⁾ De Boeck (coll. Le Point sur... Pédagogie), 2012.

La négociation sectorielle dans l'enseignement

Dans le *Courier hebdomadaire* du CRISP 2168-2169 ⁽¹⁾, Sylvie Kwaschin présente les évolutions très conséquentes de la négociation sectorielle dans l'enseignement francophone, depuis une dizaine d'années.

Alors que la concertation sociale est régie depuis son origine par des textes légaux fédéraux, ce mécanisme subtil a dû s'adapter, dans l'enseignement comme dans d'autres secteurs du non-marchand, à la communautarisation, à partir de 1989.

Dans l'enseignement, un autre mouvement est à l'œuvre depuis 2004 : l'intégration progressive de représentants des pouvoirs organisateurs des réseaux subventionnés à la table d'une négociation qui, de bipartite, devient en quelque sorte tripartite.

L'auteure ne se contente pas d'exposer

– très clairement pour qui connaît un peu la matière – les évolutions, références légales à l'appui. Elle analyse également les deux évolutions à l'œuvre et qui posent de vraies questions, juridiques entre autres.

« La nouvelle configuration tripartite publique-privée dans l'enseignement ne pose pas seulement la question de savoir si telle ou telle revendication spécifique a été prise en compte [...] (Elle) concerne plus largement la transformation progressive des pôles d'influence et la volonté affirmée de minimiser le rôle du politique dans la conception et la définition des règles d'organisation d'une institution-clé d'une société démocratique et émancipatrice : celle de l'enseignement et de la formation. » ●

D. C.

⁽¹⁾ <http://bit.ly/10QEHW>

TABOR or not TABOR

Début mars, tous les établissements secondaires ordinaires et leurs pouvoirs organisateurs ont reçu leur premier TABOR.

Le TABOR, pour Tableau de BORD, est un ensemble de données chiffrées à caractère administratif et statistique, condensées sur un seul document papier. On y trouve la carte d'identité administrative de l'établissement, sa structure, la situation du personnel, les parcours des élèves, les moyennes des résultats, les taux de redoublement et de retard, la certification.

Cet outil permet aux directions, avec leurs équipes éducatives si elles le désirent, un travail de compréhension du fonctionnement de leur établissement à un moment donné, qui alimente leurs choix éducatifs.

Depuis 2011, chaque année, l'Administration l'envoie à chacun des établissements du fondamental ordinaire et à son pouvoir organisateur. La version pour le secondaire,

envoyée en mars, se décline aussi par « degré-forme » : « *Chacun des degrés pour chacune des formes d'enseignement de l'établissement est présenté en reprenant les parcours principaux des élèves, les attestations délivrées, les taux de redoublement*, explique Claude Delsaut, chargé de mission responsable de la coordination du projet. *Nous travaillons ainsi et non par implantation : la certification se fait au niveau de l'établissement. Au fil des années, ces clichés s'ajoutent les uns aux autres, deviennent un film utile pour une comparaison historique* ». Pour aider chacun à se poser les bonnes questions, un guide d'accompagnement comprend des clés de lecture. De plus, cette année, l'Institut de la Formation en cours de carrière a prévu une présentation de TABOR dans les formations initiales des directeurs ⁽¹⁾.

Invités à faire part de leur avis, les chefs d'établissement sont très nombreux à exprimer leur satisfaction de recevoir cet outil. Beaucoup aimeraient disposer de TABOR sous forme numérique pour l'exploiter plus facilement.

Et la suite ? Le prochain TABOR comprendra un supplément d'informations pour les sections qui appliquent la certification par unités. D'ici janvier 2015, un TABOR devrait voir le jour pour l'enseignement spécialisé. Enfin se pose la question d'une version CPMS. Mais, là, rien n'est encore précisé. ●

Pa. D.

⁽¹⁾ Infos : Serge Massin, personne de contact à l'IFC pour les formations initiales des directeurs – 081 / 83 03 10.

Forme technique et artistique de qualification du 3e degré

Elèves (01/2011)

Année d'études / Âge	11-	12	13	14	15	16	17	18	19	20+	Total
Total					1	8	35	33	34	15	126
5TQ					1	8	26	16	13	2	66
6TQ							9	17	21	13	60
Proportion de filles - garçons	37,3 % - 62,7 % (50,4 % - 49,6 %)										
ISE moyen	-0,396 (0,052)										
Proportion d'élèves de 18 ans & +	65,1 % (61,4 %)										
Proportion d'élèves libres	- (0,9 %)										
Redoublement et retard (01/2010 - 01/2011)											
Taux de redoublement scolarisé	25,4 %		(18,5 %)								
Taux de redoublement généré	23,7 %		(18,2 %)		dont taux de redoubl. internalisé		78,8 %		(62,6 %)		
Taux de redoublement accueilli	19,0 %		(72,0 %)								
Taux d'élèves en retard	85,7 %		(79,9 %)		Taux d'élèves en retard de + d'1 an		51,6 %		(45,8 %)		

Le TABOR secondaire décline ses informations (qui sont ici fictives) aussi par degré-forme.

Le chiffre

1,4

Entre 1985 et 2005, la proportion moyenne d'étudiantes est passée de 46 à 54 %, indique un rapport de l'OCDE concernant 34 pays (*Inégalités hommes-femmes : Il est temps d'agir*, <http://bit.ly/12qCNem>). Si cette évolution se poursuit, en 2025, il y aura 1,4 étudiante pour un étudiant dans l'enseignement supérieur. Mais des disparités persistent dans le choix des disciplines : les femmes restent très sous-représentées dans les sciences, les technologies, l'ingénierie et les mathématiques (STIM).

La stat

24,6 %

des garçons de 6^e primaire et 23,5% des filles sont en surcharge pondérale (surpoids ou obésité, estimée à 10,1% chez les garçons et 9,8% chez les filles), peut-on lire dans *Synergies en santé*, première publication résultant d'un accord de coopération entre Wallonie et Fédération Wallonie-Bruxelles en matière de production d'indicateurs et d'analyses. Ce *Cahier enfance* aborde une quinzaine de thématiques. <http://bit.ly/12Csdkf>

Pensions : du dossier papier au numérique

À terme, la numérisation des données de carrière devrait faciliter la vie de l'administration et du membre du personnel du secteur public en matière de pension à charge du Trésor public.

Chaque travailleur civil peut, dès 55 ans, recevoir une estimation de ses conditions de pension et l'état de ses prestations de l'année. « *Le projet CAPELO (Carrière publique électronique) étend cette procédure au secteur public, et donc aux enseignants* », explique Jean-Louis Verdy, de l'Administration générale des Personnels de l'Enseignement (AGPE). Des objectifs difficiles dans le tout au papier. Mais, depuis le 1^{er} janvier 2011, l'administration numérise les états de service. M. Verdy : « *S'il dispose des données en temps réel, le Service (fédéral) des Pensions du Secteur Public (SdPSP) fournit en direct une estimation de la date et du montant de pension* ».

Pour cela, dès 2010, le SdPSP a demandé aux employeurs du secteur public de numériser les données historiques de carrière de son personnel, à la date du 1^{er} janvier 2011, et depuis, de fournir, par trimestre, une déclaration des données de

carrière et de traitement. En l'occurrence, pour les membres du personnel des écoles, l'AGPE fait office d'employeur, même s'ils sont engagés par leurs pouvoirs organisateurs respectifs.

« *Jusqu'au 31 décembre 2015, nous terminons l'encodage des données historiques de carrière*, poursuit M. Verdy. *Avec difficulté, vu le surcroît de travail et le nombre des dossiers. Actuellement, cela se fait via le portail de la sécurité sociale. À partir de septembre 2013, nous devrions utiliser une nouvelle application interne, nommée DESI (Désignation), qui, plus tard, liera ces données, automatiquement, aux paiements* ». Ainsi, depuis le 1^{er} janvier, le SdPSP n'accepte plus les dossiers papier. Et une circulaire reprecise la procédure de demande de pension (1). Le membre du personnel nommé à titre définitif qui décide d'arrêter sa carrière introduit sa demande de pension auprès du SdPSP, un an avant la date

du début de celle-ci. Il envoie copie vers son ou ses pouvoirs organisateurs. Idem vers la direction déconcentrée de l'AGPE en charge de son dossier, pour laquelle il remplit un état de services. Celle-ci le compare avec les données en sa possession et les adapte au besoin. Aux personnes qui ont introduit une demande de pension qui prendrait cours le 1^{er} janvier 2013 ou au-delà, le SdPSP transmet déjà un aperçu de carrière pour les prestations antérieures au 1^{er} janvier 2011. Elles ont trois mois pour le contester en tout ou partie auprès du responsable de leur dossier au sein de l'AGPE. À terme, le seul interlocuteur pour ce dossier sera le SdPSP. Bref, des données plus vite sécurisées, moins d'interlocuteurs, de démarches et de travail pour l'administration et l'utilisateur. ●

Pa. D.

(1) <http://bit.ly/Z9L9C0>.

À prendre ou à laisser

- ➔ Le site www.prevention-ecole.be veut répondre au besoin exprimé par les acteurs du monde scolaire bruxellois de clarifier les diverses offres de service en matière de **prévention des conduites à risques**. Il résulte d'une initiative des Centres locaux de Promotion de la Santé et d'une concertation d'associations de prévention des assuétudes.
- ➔ Une mallette pédagogique et une formation à destination des enseignants de 2^e maternelle à la 6^e primaire sont disponibles pour sensibiliser leurs élèves à la **qualité de l'air**. La démarche d'apprentissage de ce projet initié par l'ASBL Hypothèse permet de faire de l'éveil scientifique tout en poursuivant des objectifs de santé. Infos : www.abcdair-hypothese.be – www.hypothese.be
- ➔ L'Association de Parents pour la Protection des Enfants sur les Routes (APPER) – Hainaut peut organiser dans votre école des prestations sur la **sécurité routière**. Elle édite aussi *Apperiodique* et <http://apper-ht.be>.
- ➔ L'Institut académique & pédagogique pour la Protection de l'Enfant vise à sensibiliser aux risques de la vie quotidienne, via notamment www.iappe.org et www.stopi.be. Il édite aussi la BD **Les Compagnons**, évoquant la sécurité routière. Ce premier tome devrait être suivi par six autres, un par année. 071 / 32 32 31.

- ➔ Le service éducatif de la **Médiathèque** crée une nouvelle collection : « Repérages, pistes d'exploitation documentaire ». Elle compte déjà quatre numéros : *L'accès à l'eau*, *Une alimentation saine, c'est possible*, *La peur du loup* et *Le plastique, ses additifs et la société*. <http://bit.ly/12n2ed4>
- ➔ Le Service du Livre Luxembourgeois anime www.servicedulivre.be. On y retrouve des dossiers de présentation d'**auteurs** en version papier ou pdf, reflets d'une perception, à un moment donné, d'un lecteur, professeur de français. Le Service édite aussi des mini DVD à partir des émissions littéraires de TVLux.
- ➔ Sur le thème de la paix, le CNAPD lance un concours qui invite les 12-26 ans à dessiner un **costume** pour Manneken-pis (peace). Il sera choisi le 21 septembre (Journée Internationale de la Paix) et sera réalisé pour être porté un an plus tard. Date limite : 14 juin. www.cnapd.be/Reglements-et-inscriptions-au480.html 02 / 640 52 62
- ➔ Pro Velo EDUC organise le concours **Bike2school**. Il encourage les enseignants, les élèves et les parents du primaire à se (re)mettre en selle jusqu'au 31 mai et du 16 septembre au 11 octobre. <http://www.bike2school.be/>
- ➔ Situé à Rixensart, le Terrain Interactif Ludique pour Tous (Tilt) propose aux professeurs de faire **le tour du monde** avec leurs élèves (maternelles et primaires) en découvrant les particularités de régions précises, via ateliers, discussions et jeux. Infos : 02 / 633 51 21

(lundi et vendredi, de 9h à 13h) – www.tiltbelgium.be

- ➔ En présentant **Crimes de sang. Une exposition sur la vie**, le Musée de la Vie wallonne à Liège cherche à analyser le phénomène du crime dans ses dimensions historiques et actuelles. Jusqu'au 15 septembre. Parallèlement il organise en soirée un cycle de conférences *Regards sur le crime*. Infos : <http://bit.ly/YeMl8t>
- ➔ L'*International intelligent ironman creativity contest* est un **concours international en anglais** organisé par le Ministère de l'Éducation taïwanais, pour le secondaire. Les équipes (4 à 6) réalisent un projet thématique en 72 h, via des épreuves en sciences naturelles, sciences sociales et éducation physique. Infos et inscriptions (jusqu'au 31 mai) : <http://bit.ly/106052W>
- ➔ L'Atomium fait découvrir **l'architecture** en Belgique au XX^e siècle avec l'exposition Brunfaut's Progressive Architecture, jusqu'au 9 juin. Infos : Inge Van Eycken – inge@atomium.be – 0479 / 95 05 94.
- ➔ L'opération **Avocat dans l'école** fait découvrir aux 5^e et 6^e primaires la justice, ses métiers, leur fonctionnement, le déroulement d'un procès... www.avocatdanslecole.be
- ➔ **500 ans de colonisation au Congo** sera distribuée gratuitement d'ici juin aux écoles. Cet outil, destiné à l'histoire en 5-6^e secondaire, comprend neuf fiches thématiques et deux DVD. <http://bit.ly/VkA4un>

Une nuitée gratuite en Auberge de Jeunesse

En favorisant les voyages des jeunes, les Auberges de Jeunesse contribuent à leur éducation et à une citoyenneté responsable dans un esprit humaniste. Dans cet esprit, en tant que partenaires de Carte PROF, elles octroient une nuitée gratuite par an aux détenteurs de la carte, qui préparent une classe de dépaysement. On trouve huit Auberges en Belgique francophone. De plus, vous pouvez recevoir une carte de membre Auberge de Jeunesse pour votre école, qui donne accès aux Auberges de Jeunesse du monde entier.



Contact : Joël Hortegat, jho@lesaubergesdejeunesse.be (+32 2 2195676).

<http://bit.ly/12m6v1E> et www.lesaubergesdejeunesse.be

Château de Bouillon : à 4 au tarif de groupe

Tout bénéficiaire de la Carte PROF bénéficie du tarif Groupe pour lui et trois autres personnes, au Château de Bouillon. Son histoire est liée à Godefroid, qui mena la première Croisade. Sous occupation militaire jusqu'en 1830, le Château accueille une exposition de fauconnerie et l'exposition Scriptura, sur l'histoire de l'écriture, de la plume au PC.



<http://bit.ly/YUioMf> ou www.carteprof.be

Entrée gratuite à l'exposition Da Vinci

Jusqu'au 1^{er} septembre, Brussels Major Events Exhibitions accueille l'exposition itinérante *Da Vinci – The Genius*, à la Bourse de Bruxelles. Entrée gratuite sur présentation de Carte PROF.



Da Vinci – The Genius met en lumière les multiples facettes de Léonard de Vinci (1452-1519), à la fois inventeur, artiste, anatomiste, sculpteur, ingénieur, musicien, architecte, philosophe... Elle met en scène plus de deux cents œuvres et objets qu'il a créés ou imaginés. On trouvera notamment des répliques d'œuvres d'art – dont *La Cène*, *L'Homme de Vitruve*, *L'Annonciation* – et 75 engins grande nature (bicyclette, automate, engin volant, catapulte, tank, sous-marin...) recréés exactement comme de Vinci les avait imaginés.

L'exposition évoque aussi *les secrets de La Joconde*. Pascal Cotte, un expert français en œuvres d'art, a été autorisé à photographier le tableau avec une caméra multispectrale et à en mener l'analyse la plus en profondeur à ce jour. Sur 300 m², on peut admirer ses 25 découvertes les plus surprenantes et 40 images immenses en très haute résolution de différentes parties du tableau.

<http://bit.ly/17G9yUN> et www.carteprof.be

En bref

La bonne adresse

La gestion des cartes expédiées en décembre met en lumière l'impérieuse nécessité qu'il y a à signaler tout changement d'adresse (notamment) auprès de l'Administration générale des Personnels de l'Enseignement. Comment ? La marche à suivre est détaillée dans notre numéro de décembre 2012. www.enseignement.be/prof, p. 12-13.

Votre Carte vous attend

Vous remplissez les conditions pour bénéficier de Carte PROF ? Peut-être votre carte figure-t-elle parmi les envois qui nous été retournés par BPost... Pour en être sûr, un courriel à info@carteprof.be, en mentionnant numéro matricule et adresse en plus de vos nom et prénom.

Expéditeur
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Magazine PROF – local 2G2
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22
1000 BRUXELLES



Bureau de dépôt : BRUXELLES X
Trimestriel P901079
N° 17. Mars - avril - mai 2013

ACTES ANNUAIRES NEWS EVENEMENTS PARTENAIRES FAQ CONTACT

CARTE PROF: DES AVANTAGES OFFERTS À TOUS LES PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

AGENDA

2012	2013
avril	mai
juin	juillet

Recherche géographique

Catégories



Rendez-vous sur www.carteprof.be
Chaque jour de nouveaux avantages

