

Journal des Droits de l'Enfant

Dossier Enseignement n°2

Ecole : Décret "Robin des Bois". Et si on commençait par récupérer l'argent gaspillé ?

Durant les vacances de Pâques, le journal LE SOIR dévoilait les intentions du Gouvernement de la Communauté française : faire contribuer les 60 % d'écoles les plus riches au soutien des 25 % d'écoles les plus pauvres. Il s'agissait du principe de l'encadrement différencié : les écoles accueillant les populations les plus modestes recevant plus de moyens d'encadrement que les autres.

Si l'idée de prendre aux riches pour donner aux pauvres peut paraître, à première vue, équitable, cette idée ne nous semblait pas la meilleure qu'ait eue le gouvernement. En effet, s'il y a bien des écoles riches (en termes de moyens de fonctionnement), leur supprimer du NTPP (nombre total de périodes professeurs) influera inévitablement sur l'encadrement des élèves. Or, aujourd'hui on demande aux établissements les plus favorisés d'accueillir la diversité, à savoir des élèves issus de quartiers plus défavorisés, ce qu'elles s'efforçaient à éviter jusqu'alors. Il est évident qu'avec un encadrement diminué, ce seront inévitablement ces élèves qui en seront les premières victimes.

Les écoles d'"élite" sont celles qui discriminent le plus. Leur taux de réussite (entre l'entrée en première secondaire et la sortie de rétho) dépasse rarement les 40 % (elles rejettent donc plus de 60 % des jeunes). Avec leur encadrement actuel, elles sont déjà incapables d'amener à l'acquisition des compétences définies par les programmes (les socles de compétences) la totalité des élèves qui leur sont confiées. En diminuant l'encadrement, elles auront beau jeu de rejeter leur incompetence sur les décisions politiques. Nous pensons que c'était un mauvais plan que de leur faire ce cadeau.

De l'argent, l'Ecole en gaspille allègrement. Chaque année, 335 millions d'euros (13 milliards et demis d'anciens francs belges) provenant de la poche de tous les contribuables sont perdus dans l'échec scolaire. Selon nous, c'est là qu'il faut récupérer de l'argent !

L'échec scolaire est un dysfonctionnement de l'institution. Nous verrons ci-après que tous les élèves sont doués pour l'étude et qu'ils sont TOUS capables d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences définies par les programmes, s'ils sont placés dans un environnement compétent. Contrairement à ce que l'Ecole véhicule généralement comme message, lorsqu'un élève est en échec, ce n'est jamais de sa faute, mais celle du système scolaire. Il nous semble indispensable de responsabiliser les écoles. Il y a lieu de lier le financement des établissements à une obligation de réussite à des tests externes. En augmentant leur taux de réussite, le gouvernement dégagera des moyens financiers importants qui bénéficieront aux 40 % des écoles les plus défavorisées.



Dans ce numéro

Le redoublement n'a aucun effet correcteur	2
Etudes sur le redoublement.....	3-4
La formation initiale des enseignants.....	6

Points de vue

- Le redoublement n'a aucun effet correcteur. Il n'aide pas les élèves et ne leur permet pas de progresser ou de récupérer un retard scolaire.
- Il ne sert à rien et fait perdre—au mieux—un an aux jeunes. Au pire il engendre d'autres redoublements et favorise l'abandon scolaire.
- Seul le non-redoublement permet aux élèves en difficultés de progresser
- Une remédiation individualisée immédiate doit être mise en place dès la détection de la moindre difficulté.

Indice global d'égalité des chances				
	Math	Lect	Scie nce	Moyenne
01. Iceland	0,044	0,057	0,032	0,04433
02. Finland	0,049	0,055	0,039	0,04767
03. Italy	0,046	0,080	0,056	0,06067
04. Norway	0,068	0,074	0,068	0,07
05. Ireland	0,067	0,089	0,075	0,077
06. Greece	0,090	0,088	0,058	0,07867
07. Sweden	0,098	0,088	0,062	0,08267
08. Scotland	0,099	0,112	0,076	0,09567
09. N. Ireland	0,101	0,103	0,097	0,10033
10. Spain	0,092	0,115	0,111	0,106
11. Denmark	0,099	0,123	0,112	0,11133
12. France	0,086	0,128	0,129	0,11433
13. Portugal	0,106	0,143	0,096	0,115
14. England	0,110	0,123	0,112	0,115
15. Austria	0,107	0,131	0,117	0,11833
16. Netherl	0,116	0,132	0,123	0,12367
17. Bel NL	0,137	0,125	0,119	0,127
18. Germany	0,163	0,167	0,132	0,154
19. Switzerl	0,137	0,176	0,164	0,159
20. Luxemb	0,135	0,21	0,162	0,169
21. Bel Fr	0,218	0,189	0,158	0,18883

Tous les élèves sont doués pour l'étude

L'époque où l'on pouvait penser que certains élèves étaient doués pour l'étude et d'autres pour faire des métiers manuels voire artistiques est révolue depuis plus d'un demi siècle. Ces théories sont à ranger au musée de l'histoire de la pédagogie depuis le début des années 60. C'est PIAGET qui a posé les balises d'une nouvelle approche psychologique du développement intellectuel de l'être humain. Grâce à lui, on sait aujourd'hui que l'intelligence n'est pas quelque chose d'innée mais qu'elle se construit. Le jeune enfant vient au monde avec un capital d'outils intellectuels rudimentaires. Durant son évolution il devra s'adapter au monde qui l'entoure et chercher à le comprendre. Cela lui permettra d'enrichir ses compétences et d'approfondir ses connaissances. Son entourage va lui permettre de reconstruire les conquêtes intellectuelles de l'humanité. Il va réinventer le concept de nombre, les notions de surface, de volume, etc ; les concepts et théories qui, pour nous, paraissent évidents.

Le redoublement est-il "normal" ?

Il est légitime de se demander si le redoublement est normal. Rappelons que celui-ci concerne 60 000 jeunes et qu'il coûte 335 millions d'euros chaque année à la collectivité.

En Communauté française, le redoublement est considéré comme une pratique pédagogique (souvent la seule) destinée à remédier aux difficultés rencontrées par les élèves au cours de leur scolarité. Les enseignants ne sont pas les seuls à le penser. Nombre de parents et de citoyens pensent la même chose. Un récent sondage de la Ligue des Familles (février 2010) a montré que 58 % des enseignants et 65 % des parents pensent que le redoublement est une solution efficace face aux difficultés d'apprentissage. Concernant les premiers, une étude avait été réalisée, il y a une

vingtaine d'années, par l'université de Liège, qui montrait que 20 % seulement des enseignants étaient convaincus de l'inutilité du redoublement. Ils sont aujourd'hui 39 %. Tout espoir n'est donc pas perdu.

Si le redoublement était une méthode efficace pour traiter les difficultés scolaires et, comme nous sommes l'Etat qui le pratique le plus, nous devrions nous situer parmi les meilleures nations aux tests internationaux. Or, aux résultats PISA, nous sommes tout en bas du classement (voir notre n° précédent). Ci-contre, nous avons reproduit l'indice global d'égalité des chances qui calcule notre position par rapport à plusieurs indices internationaux. Nous y sommes les derniers. Cherchez l'erreur !

Le redoublement n'a aucun effet correcteur

Depuis près d'un siècle, de nombreuses études ont été menées dans les pays industrialisés au sujet de l'efficacité du redoublement. Toutes ces études, sans la moindre exception, réfutent l'efficacité du redoublement. Les résultats en sont connus depuis bien longtemps. Pourtant, tant durant la formation initiale que durant les formations continuées, ceux-ci ne sont pas communiqués aux normaliens ou aux professeurs. Les formateurs portent une responsabilité importante dans la méconnaissance des effets néfastes du redoublement par les enseignants et sur l'emploi par ceux-ci d'une pratique qui n'a que des effets négatifs.

Nous pouvons donc nous interroger sur l'efficacité de la formation initiale mais également sur la pression exercée par les pouvoirs organisateurs, les directions et certaines familles pour que les enseignants maintiennent, par la pratique systématique de la mise en échec des élèves, le prétendu *niveau* (?) de l'école. Or celui-ci est loin d'être positif puisque moins de 40 % des élèves arrivent au terme des six années de secondaire sans avoir préalablement été éliminés.

Nous postulons que si les enseignants, qui sont dans leur immense majorité de vrais citoyens soucieux du bien être de leurs élèves, continuent à pratiquer le redoublement, c'est parce qu'ils n'en connaissent ni l'inutilité, ni les conséquences dramatiques qu'il peut avoir sur le plan psychologique auprès des élèves et de leurs familles. Ils n'ont probablement pas été mis face aux résultats de ces centaines d'études qui, toutes, démontrent que le redoublement est absolument néfaste sur les apprentissages et le vécu des élèves.

Bien sûr, il y aura toujours des « collabos » dont le seul objectif est de *casser de l'élève* pour maintenir le prétendu « *niveau* » de « *leur* » école. Aucun système dysfonctionnant n'est possible sans eux. Ils sont une minorité. Nous devons donc soutenir l'immense majorité des enseignants-citoyens qui n'ont pas ou que très rarement des échecs à leur actif (et donc des redoublements ou des orientations précoces), qui sont perdus face aux difficultés de leur métier et qui sont en questionnement. Nous voulons leur permettre d'avoir des réponses à leurs questions. Mais ils sont loin d'être les seuls à être en recherche de réponses. Dans les milieux associatifs (écoles de devoirs, centres d'alphabétisations, médiateurs scolaires, maisons de jeunes, ou de quartiers, centres d'accrochages, AMOs, ...)

De nombreux professionnels se posent aussi les bonnes questions sans pour autant trouver les bonnes réponses. Ils trouveront ici, ainsi que dans nos prochains numéros, des pistes de réflexion.

Quelques études : 1. Seibel (France - 1984)

L'étude de Seibel indique clairement que le redoublement ne favorise pas l'évolution pédagogique des élèves. Elle a ceci d'intéressant, qu'elle a comporté le suivi de 1 100 élèves aux épreuves standardisées de français et de mathématique entre juin (CP – 1^{ère} année primaire) et décembre 1983 (CE1 – 2^e année primaire).

Parmi les élèves qui ont été promus en 2^e année, Seibel identifie plusieurs catégories d'élèves. Ceux qui ont connu l'échec une année auparavant et viennent de réussir en juin sont désignés par l'expression « redoublants anciens ». Parmi ceux qui ont réussi en juin, Seibel distingue encore 3 autres catégories d'élèves : les « forts », les « moyens » et les « faibles », en fonction des résultats du test de juin. L'appellation « redoublants nouveaux » concerne donc les élèves qui ont raté le test de juin et se retrouvent à nouveau dans la même classe.

Résultats aux tests de français entre juin et décembre

Catégories d'élèves	Non-redoublants « forts »	Non-redoublants « moyens »	Non-redoublants « faibles »	Redoublants anciens	Redoublants nouveaux
Résultats moyens en juin	86,5	69,9	36,3	60,1	33,4
Résultats moyens en décembre	84	75,5	53,8	61,8	37,5
Gain	- 2,5	+ 5,6	+ 17,5	+ 1,8	+ 4,5

Résultats aux tests de mathématique entre juin et décembre

Catégories d'élèves	Non-redoublants « forts »	Non-redoublants « moyens »	Non-redoublants « faibles »	Redoublants anciens	Redoublants nouveaux
Résultats moyens en juin	98,2	77,9	51,1	71,8	47,8
Résultats moyens en décembre	99,1	85,9	62,8	75,9	51,1
Gain	+ 0,9	+ 8,0	+ 11,7	+ 4,1	+ 3,3

Ainsi qu'on le voit dans cette étude, le redoublement n'a pas suffisamment profité aux élèves ayant subi un redoublement qui n'obtiennent pas la moyenne en français et à peine en mathématique, contrairement aux élèves qui, tout aussi « faibles », ont été promus dans la classe supérieure qui obtiennent la moyenne en français et progressent plus encore en mathématique. Le non-redoublement leur a permis de progresser réellement, contrairement à ceux qui ont redoublé.

Les résultats de l'étude

Plusieurs constats s'imposent :

En juin, les *non-redoublants* « faibles » et les *redoublants nouveaux* diffèrent peu (2,9 points en français et 3,3 points en mathématique). Mais quatre mois plus tard, aux tests de décembre, les écarts entre ces groupes se sont fortement creusés (16,3 points en français et 11,7 points en mathématique).

La promotion (et donc, le non-redoublement) a été favorable aux élèves « faibles », au contraire des élèves ayant redoublé pour qui le redoublement ne profite pas suffisamment.

La progression des *non-redoublants* « faibles » entre juin et décembre est spectaculaire (+ 17,5 points en français et + 11,7 points en mathématique).

On constate que les *redoublants anciens* qui, aux tests de juin, obtiennent des scores comparables aux *non-redoublants moyens*, progressent moins que ceux-ci en décembre (respectivement + 1,8 et + 5,6 en français, et + 8,0 et + 4,1 en mathématique). Seibel conclut qu'on peut y voir un effet à moyen terme du redoublement consenti l'année auparavant.

Alors, pédagogique le redoublement ?

Le principe du redoublement, pour nombre d'enseignants, consiste à sacrifier une année pour permettre à des enfants de repartir sur de meilleures bases et atteindre – avec une année de retard, certes – des niveaux de compétences auxquels ils auraient pu prétendre s'ils n'avaient pas redoublé.

Si cela devait s'avérer exact, on constaterait que les élèves ayant redoublés auraient de meilleurs résultats que leurs condisciples aussi « faibles » mais qui, eux, ont été promus, et ce à un même niveau scolaire.

Dans quelques-unes des études recensées par Holmes (1990), les élèves redoublants et leurs condisciples « faibles » n'ayant pas redoublés ont été suivis pendant plusieurs années. Ceci permet de se faire une idée de l'effet à moyen terme du redoublement.

En conclusion :

Toutes les études démontrent que le redoublement est inefficace. Au mieux permet-il aux élèves d'évoluer comme ils auraient évolués sans redoubler, mais avec une année de plus. Peut-on, dès lors accepter, que l'Ecole contraigne les enfants à perdre une année de leur vie, et ce pour rien ?

2. Holmes (Etats-Unis 1990)

Holmes a procédé à deux types de comparaisons :

Dans un premier cas, il a comparé les élèves « faibles » qui ont redoublé, avec leurs condisciples aussi « faibles » qui n'ont pas redoublé. Ces derniers ont bénéficié des enseignements d'une année complémentaires alors que les premiers recommençaient leur année. **Il s'agit d'une comparaison à âge constant.**

Dans un second cas, il a comparé les

élèves « faibles » redoublants et « faibles » non-redoublants au terme de la même année scolaire, en sachant que les premiers ont eu un an de plus par rapport aux seconds. **Il s'agit d'une comparaison à degré scolaire constant.**

Supposons un groupe d'élèves qui est entré en première année primaire en 2004. En fin d'année, une partie d'entre eux a redoublé et une autre partie a été promue. Imaginons que la suite du parcours se réalise sans embûches. Cela conduira à la situation suivante :

	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Promus	1P	2P	3P	4P	5P	6P
Redoublants	1P	1P	2P	3P	4P	5P

Les élèves ont été testés à la fin de chaque année. Voici les résultats obtenus selon les types de comparaison :

Effet à moyen et à long terme du redoublement (mesuré en fraction d'écart type). Résultats des comparaisons à âge constant (adapté de Holmes 1990) - Source : Crahay 2003

	1 an après	2 ans après	3 ans après	Plus de 3 ans après
Nombre d'études	28	5	3	3
Amplitude de l'effet	- 0,41	- 0,64	- 0,74	- 0,88

Effet à moyen et à long terme du redoublement (mesuré en fraction d'écart type). Résultats des comparaisons à degré scolaire constant (adapté de Holmes 1990) - Source Crahay 2003

	1 an après	2 ans après	3 ans après	Plus de 3 ans après
Nombre d'études	10	7	5	6
Amplitude de l'effet	0	+ 0,02	- 0,12	+ 0,04

Ce double constat est éclairant. Lorsqu'on compare le niveau cognitif atteint par les redoublants et les non-redoublants à même degré scolaire, les performances des uns et des autres sont équivalentes. Et cela reste vrai que les comparaisons soient établies un an après le redoublement ou plus de trois ans après.

Il importe, toutefois, de souligner que les redoublants ont pris une année de plus pour aboutir au même résultat que leurs condisciples qui, tout aussi « faibles » qu'eux, ont eu la chance de

tomber sur des enseignants qui les ont promus.

En revanche, lorsqu'on examine la comparaison à âges constants, on observe un retard qui va en s'accroissant avec les années des élèves qui ont redoublé par rapport à ceux qui ont été promus.

Bref, une année redoublée est bien une année perdue puisqu'elle conduit les élèves faibles au niveau qu'ils auraient atteint une année plus tôt s'ils avaient pu poursuivre leur scolarité avec les condisciples de leur âge.

Le redoublement n'améliore pas les notes scolaires des élèves

Bain (Suisse 1988) pensait qu'une façon de vérifier les vertus et avantages pédagogiques du redoublement serait de montrer qu'à la fin de l'année répétée, les élèves ont fortement progressé, sont à nouveau à flot et peuvent repartir d'un bon pied (...). Le bénéfice attendu du redoublement est rarement défini précisément. On s'accordera cependant à admettre que le progrès doit être substantiel pour qu'on estime que le jeu en valait la chandelle.

On verra, dans l'étude ci-dessous, que l'évolution des redoublants est insuffisante. Après une année de redoublement, 67 % des élèves ont encore des résultats insuffisants ou médiocres en composition française, 87 % en grammaire, 86 % en orthographe et 87% en mathématique.

Evolution des redoublants de 6^e de 1981 à 1982.. Source Crahay 2003

Evolution	Branches			
	Composition	Grammaire	Orthographe	Mathématique
Sont restés insuffisants	0 %	21 %	38 %	0 %
Sont restés proches de la limite	67 %	33 %	33 %	33 %
Ont des résultats encore médiocres	0 %	29 %	14 %	53 %
Ont des résultats satisfaisants	33 %	17 %	14 %	13 %

Redoublement et décrochage scolaire

Si le redoublement était bien un moyen de remettre les enfants à niveau, il ne devrait pas engendrer de décrochage scolaire chez ces élèves.

Le recensement des recherches scientifiques met, malheureusement, en évidence la relation entre redoublement et décrochage scolaire. Ce constat ne date pas d'hier. Déjà en 1966, Randall (Etats-Unis) démontrait la relation entre le redoublement et l'abandon scolaire.

Parmi les élèves qui ont abandonné leurs études avant d'être diplômés, ils sont 65,9 % à avoir subi un ou plusieurs redoublements. Pour ceux qui terminent avec succès, ils ne sont que 2,9 % à avoir subi un redoublement.

Diverses études, plus récentes, arrivent à des résultats similaires. Citons :

Stroup & Robins (1972) montrent que le fait de recommencer une année de l'enseignement primaire est le prédicteur le plus important (sinon le seul) de l'abandon au niveau de l'enseignement secondaire.

Lloyd (1978) a établi une équation de régression prédisant avec une probabilité de 75 % le décrochage. L'étude doit sa notoriété au fait que les mesures ont été

prises en 3^e année primaire. Doubler sa 3^e ou au cours des deux années précédentes est corrélé à 0,31 et à 0,27 avec le fait d'abandonner ses études avant la fin du secondaire.

Stephenson (1985) a mené une enquête longitudinale qui a démontré que le taux d'abandons au Collège est de 55 % parmi ceux qui ont redoublé, de 27 % parmi les autres.

L'Association of Californian Urban school District (1986) signale qu'un enfant qui redouble sa première ou sa deuxième année primaire a seulement 20 % de chances d'être diplômé.

La Pasco School district in Washington : 50 % des élèves qui abandonnent l'enseignement secondaire avaient doublé une année en primaire; pour plus de la moitié, il s'agissait de la première année.

Bachman, Green & Wirtanen (1971). Plus de la moitié de ceux qui abandonnent l'enseignement secondaire ont redoublé une année avant la 10^e année d'étude. 27 % des étudiants qui échouent dans l'enseignement supérieur sont dans cette situation. Par contre, 8 % seulement des élèves qui réussissent l'enseignement supérieur ont redoublé avant leur 10^e année d'étude.

Le redoublement accompagné de remédiations individualisées est-il efficace ?

Holmes (1990) s'est attaché à 2 types de comparaisons:

Type 1 : Il a comparé l'évolution d'élèves redoublants et celle d'élèves « faibles » promus sans qu'aucune intervention particulière ne soit affectée auprès des uns et des autres.

Type 2 : Il a comparé l'évolution d'élèves « faibles » qui redoublent et bénéficient de la remédiation immédiate individuelle, à ceux d'élèves qui, présentant le même degré de « faiblesse initiale », ont été promus et ne bénéficient d'aucune assistance individuelle.

Il a ainsi pu démontrer que le **redoublement sans remédiation individualisée immédiate est contreproductif. Il ne sert absolument à rien sur le plan pédagogique !**

Par contre, la remédiation individualisée immédiate est profitable aux élèves redoublants, ce qui est rassurant.

Puisque ces résultats laissent présumer l'efficacité de l'assistance individualisée immédiate et que, d'autre part, les méta-analyses incitent à privilégier la promotion des élèves au détriment du redoublement, il semble logique de concevoir une approche pédagogique qui tire parti de ces informations.

On peut imaginer qu'un test pronostique soit proposé aux élèves au milieu de l'année, afin de repérer les élèves « à risques ». Ces élèves bénéficieraient d'un programme d'aide spécialisé pendant la seconde partie de l'année. En fin d'année, tous seraient promus, quels que soient leurs résultats aux bilans de fin d'année. En seconde année, ces élèves en difficulté bénéficieraient d'une assistance comparable à celle que reçoivent les redoublants.

Les 10 ans de l'orthopédagogie

L'ortho-acteur est un acteur professionnel œuvrant après d'élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage à n'importe quel moment de leur évolution et quel que soit le contexte. Il est susceptible d'émettre un avis quant à la mise au point, l'application et l'évaluation des interventions éducatives à la suite d'observation et sur base d'éclairage théorique. Il travaille en relation avec les membres de l'équipe ...

L'année de spécialisation est centrée sur les différentes situations de handicaps. Elle se déroule en journée et se compose de cours, de stages, d'un travail de fin d'études et d'échanges. Elle permet de travailler les motivations. Dès le départ, les étudiants souhaitent approfondir leur connaissance des difficultés, ils ne se sentent pas prêt à travailler ou veulent se spécialiser. Une fois la formation terminée, ils sont souvent engagés dans des structures spécialisées ou à public fragilisés. Il est intéressant de voir l'étudiant passer d'une conception centrée sur l'élève à celle centrée sur la personne. Cette formation touche une cinquantaine d'étudiants par an. La formation à l'école inclusive ne concerne pas que les enseignants, elle prépare au travail en réseau. A l'avenir, elle ne pourra constituer une année complémentaire mais devra faire partie de la formation de base.

Colloque du 24 avril : Une école pour tous ? Quelles formations pour les enseignants ?

Aujourd'hui, nous nous devons de construire l'Ecole du 21ème siècle. Depuis 20 ans, la Convention des Droits de l'Enfant a fait de l'Ecole un Droit pour tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés physiques ou mentales, leurs problèmes d'apprentissages, leurs différences culturelles ou sociales. La récente Convention relative aux Droits de la Personne handicapée impose aux Etats signataires (et donc, à la Belgique) de mettre en place un enseignement inclusif.

Autrement dit, une Ecole où toutes les différences se côtoieront, qu'elles soient physiques ou mentales, culturelles ou sociales. Les différents types d'enseignements (spécialisé et ordinaire) seront ainsi appelés de plus en plus à travailler ensemble et, à

terme, à ne plus faire qu'un dans l'Ecole inclusive ! Il ne s'agit nullement de supprimer l'enseignement spécialisé. Bien au contraire, l'objectif est de faire de tous les enseignants, et au-delà de toutes les écoles, de vrais spécialistes des difficultés d'apprentissage.

Ce colloque a eu pour objectif d'aborder la problématique de la formation des enseignants dans l'optique d'une Ecole inclusive. L'école inclusive devra donc être l'école de tous, avec des enseignants spécialisés dans la détection et la remédiation des difficultés d'apprentissage de tous les enfants, au-delà des différences. Cela nécessitera aussi d'admettre et gérer le fait que chaque enfant est unique et a sa propre façon d'apprendre.

Didier Duray, conseiller adjoint Enseignement fondamental et secondaire Spécialisé au cabinet de la Ministre Marie-Dominique Simonet, ministre de l'enseignement obligatoire

Actuellement, 3 solutions de scolarité s'offrent aux enfants en situation de handicap : l'enseignement ordinaire, l'enseignement intégré et l'enseignement spécialisé. L'enseignement intégré s'est vu renforcé avec le nouveau décret intégration, voté le 5 février 2009. Cette année, 511 enfants bénéficient de cette formule.

La formation initiale doit pouvoir s'adapter tant aux étudiants qu'à la réalité de terrain. Des pistes de solutions telles que le parrainage des aînés, une clarification des stages dans l'enseignement spécialisé, une approche différente des parents, une révision des manuels scolaires sont évoquées. L'orthopédagogie doit faire partie de la formation de tout futur enseignant. Celui-ci doit avoir une connaissance des difficultés lui permettant d'y remédier ou d'orienter l'enfant de manière précise.

En classe vers une école pour tous

Monique Deprez, Chargée de cours - Service d'orthopédagogie - UMH

1997 est LA date phare dans l'histoire de l'enseignement. C'est l'année du décret mission que beaucoup d'enseignants n'ont malheureusement jamais lu. Parmi les missions de l'école, nous retrouvons l'émancipation sociale, la confiance en soi, le fait de prendre sa place dans la société. La pédagogie différenciée y est introduite, à savoir une pédagogie dont l'optique est de tenir compte des différences individuelles pour y adapter une diversité de situations pédagogiques. Elle a pour but de permettre à chacun la meilleure réussite dans ses apprentissages.

Des pistes de réflexion permettant d'améliorer la Formation initiale sont envisagées : il est clairement utopique de vouloir informer le futur enseignant sur l'ensemble des pathologies. Par contre, on peut leur apprendre à s'informer, les orienter, leur donner des ressources pour s'informer. Une sensibilisation au

handicap est primordiale, beaucoup de gens n'ont pas eu de contacts avec une personne vivant une situation de handicap. Il s'agit de favoriser ces contacts, de diversifier les lieux de stage et donner l'occasion aux étudiants d'aller voir ce qui se fait ailleurs.

Formation initiale ou continuée

Geneviève Vandecasteele, inspectrice de l'enseignement fondamental spécialisé

L'accompagnement des enfants à besoins spécifiques est primordial. Chacun de ces enfants doit trouver un enseignement spécifique. Pour y arriver, il doit y avoir une valorisation de la formation des enseignants. Tout enseignant a la responsabilité de s'informer.

En termes de formation, l'enseignant n'a jamais fini d'apprendre. La formation devra développer l'aspect de la réflexion et être envisagée selon 3 axes : se construire un parcours de formation individualisé en comptabilisant des modules dans les différents organismes de formation ; le cadre légal, institutionnel et éthique ; l'approche relationnelle et l'axe psychopédagogique

Dans les formations divers aspects doivent être abordés tels que le besoin d'écouter et de soutenir les parents, le soutien en équipe, apprendre à avoir des rapports avec des professionnels extérieurs et savoir faire des rapports, apprendre et gérer une visite avec l'inspection, apprendre à recevoir des remarques et donner son avis.

Quelles formations faut-il pour pouvoir enseigner dans une école pour tous ?

Vincent Carette, Chercheur à l'unité de recherche des Sciences de l'Éducation (SSE) - ULB

Pourquoi l'école doit elle changer ? Pourquoi la formation des enseignants, doit elle changer ? En Belgique, plus l'âge des étudiants est élevé, moins il y a de formation pédagogique. Les enseignants ont en moyenne 3 journées de formation par an. Ce qui est fort peu. De tous les pays européens, seule la Belgique, la Roumanie et l'Autriche n'offrent pas de formation complète. Le Portugal et la Lituanie laissent le choix entre une formation universitaire ou non universitaire. En Belgique, il y a une nécessité urgente de transformer la formation initiale des enseignants et des régents et d'aller vers une formation « masterisée ».

L'approche socioconstructiviste de l'apprentissage mène à une moindre importance des représentations mais en accorde d'avantage à l'erreur et à la confrontation de l'enseignant aux difficultés de l'enfant. Par le passé, des réformes n'ont pas donné les résultats escomptés mais n'oubliait-on pas la variable principale qui est l'enseignant et sa classe (niveau micro), l'enseignant et son établissement (niveau méso) et l'enseignant et le système (niveau macro). Or nous observons des tensions entre ces niveaux.

Vers quelles professionnalisations ? On demande beaucoup de compétences à l'enseignant parmi lesquelles nous retrouvons la mobilisation des connaissances en sciences humaines, le fait d'entretenir des relations de partenariats efficaces avec l'institution, etc. L'enseignant doit devenir un « praticien réflexif », mais lui offre-t-on la formation adéquate ? Peut-on rejoindre tous ces objectifs avec la formation actuelle ? L'enseignant doit pouvoir entrer dans une position de chercheur, émettre des hypothèses afin d'avancer avec les enfants. Pour y arriver, il doit avoir une formation rigoureuse à la recherche et donc une formation plus longue.

Résumé des ateliers

Il s'agissait de déterminer les compétences prioritaires pour exercer le métier d'enseignants dans une école inclusive :

- Les compétences relationnelles : L'enseignant doit pouvoir travailler la question relationnelle avec lui-même mais avec les autres partenaires. Il doit pouvoir développer une capacité de réflexivité sur son travail ainsi que la maîtrise des apprentissages.
- Aptitudes de recherche : S'informer, questionner. Quelles sont mes forces ? L'enseignant qui se pose cette question suppose qu'il connaît ses ressources et ses limites. Cela signifie placer le futur enseignant dans l'échange mais aussi avoir une approche des autres métiers.
- Compétences d'observations : L'enseignant doit être formé à observer l'enfant de telle manière à pouvoir détecter ses capacités et ses difficultés ; savoir détecter les problèmes d'apprentissage et y remédier.
- Capacité d'animation : L'enseignant doit s'ouvrir à l'environnement de l'enfant et essayer d'avoir une autre vision que l'enfant en tant qu'élève. Il doit pouvoir faire preuve de créativité.
- Les savoirs : Il faut approfondir les processus d'apprentissage. Mettre l'enfant au centre de la formation et d'avantage insister sur le fait que « tout enfant est capable » !

**Ligue des Droits de
l'Enfant**

Hunderenveld 705

1082 Bruxelles

02/465.98.92

Pour devenir membre ?

La cotisation est de 30 € par an ou de 2,50€ par mois.

A verser sur le compte n° 310-0786270-74.

Comment militer pour les droits de l'enfant ?

Pour aider tous les enfants de Communauté française, vous pouvez :

- nous rejoindre sur les actions que nous menons
- nous proposer de nouvelles actions à mener et vous y impliquer
- informer votre quartier, votre entreprise au sujet des droits de l'enfant
- nous soutenir en devenant membre

Campagne l'"École en questions"

Depuis ces dernières années, l'école est au coeur d'un débat difficile dans l'opinion publique. Le malaise est perceptible. La campagne "l'Ecole en questions" est une initiative nouvelle de la plateforme de lutte contre l'échec scolaire que coordonne la Ligue des Droits de l'Enfant. Cinq chantiers ont été mis en avant : le sens, l'équipe, le temps, le choix et la réussite. La démarche consiste à organiser de nombreuses rencontres avec des acteurs différents et d'écouter activement les points de vue pour en dégager les convergences et divergences.

Agenda des rencontres - citoyennes: retrouvez l'agenda complet des rencontres - citoyennes sur le site www.ecoleenquestions.be

Dans le cadre de l'École en Questions, nous co-organisons avec vous des rencontres citoyennes sur le thème de l'échec de l'École. Il vous suffit de prendre contact avec nous.

Livre Blanc pour l'Accueil de l'enfant malade chronique ou handicapé à l'école.

La réédition du livre blanc de 2004, étoffé de plusieurs chapitres sur des maladies ou handicaps ne figurant pas dans la première version est prévue pour fin juin 2010.

Pour toute information : 02/465.98.92

