



École maternelle, pauvreté et diversité culturelle

État des lieux et des connaissances

École maternelle, pauvreté et diversité culturelle

État des lieux et des connaissances

COLOPHON

École maternelle, pauvreté et diversité culturelle

Etat des lieux et des connaissances

Une édition de la Fondation Roi Baudouin,
rue Brederode 21 à 1000 Bruxelles

AUTEUR	Véronique Degraef, chercheuse au Centre d'Études Sociologiques de l'Université Saint-Louis
COORDINATION POUR LA FONDATION ROI BAUDOIN	Françoise Pissart, directrice Anne-Françoise Genel, responsable de projet Nathalie Troupée, assistante
CONCEPTION GRAPHIQUE	PuPiL
MISE EN PAGE	Tilt Factory
PRINT ON DEMAND	Manufast-ABP asbl, une entreprise de travail adapté
	Cette publication peut être téléchargée gratuitement sur notre site www.kbs-frb.be
	Une version imprimée de cette publication électronique peut être commandée (gratuitement) sur notre site www.kbs-frb.be , par e-mail à l'adresse publi@kbs-frb.be ou auprès de notre centre de contact, tél. + 32-2-500 45 55
Dépôt légal	D2848/2014/7
ISBN	978-2-87212-720-7
EAN	9782872127207
N° DE COMMANDE	3209
	Février 2014
	Avec le soutien de la Loterie Nationale

AVANT-PROPOS

Même dans un pays globalement aussi prospère que le nôtre, environ 25% des enfants wallons et 40% des enfants bruxellois grandissent dans un ménage dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté. Leurs familles se débattent dans des difficultés financières qui vont souvent de pair avec une cascade d'autres problèmes, en matière de santé, de logement, d'enseignement, d'emploi, de participation à la vie sociale... Les enfants sont évidemment les premières victimes de cette situation, susceptible d'entraîner des répercussions à long terme. En effet, la petite enfance est cette période clé de la vie où tant de choses se jouent et se nouent : acquisition du langage, confiance en soi, relation aux autres, développement social, cognitif et émotionnel. Les bases jetées à ce moment-là conditionnent dans une large mesure la scolarité de l'enfant, sa vie sociale et professionnelle, sa santé, son bien-être physique et mental.

C'est pourquoi la Fondation Roi Baudouin a lancé en 2012 un programme d'action intitulé 'Plus de chances dès l'enfance'. Son objectif ? Contribuer à renforcer les politiques et les actions qui donnent de meilleures chances de développement aux enfants de 0 à 6 ans issus de milieux défavorisés, qu'ils soient d'origine belge ou étrangère. Ses modalités ? A la fois soutenir des projets concrets, stimuler l'échange de pratiques entre professionnels et mener des actions de plaidoyer politique.

Au cœur de la vision de la Fondation figure l'accès des familles précarisées et de leurs enfants à des services de qualité, en ce compris les écoles maternelles.

Alors que le taux de fréquentation des services d'accueil de la petite enfance reste très inégal, l'école maternelle a la particularité en Belgique de toucher presque tous les enfants. Il y a là une belle opportunité de réduire le caractère profondément inégalitaire de notre enseignement. En effet, une éducation préscolaire de qualité facilite l'apprentissage du langage et d'autres compétences nécessaires à une trajectoire scolaire positive. Elle réduit l'inégalité des chances pour les enfants dont les parents sont moins familiarisés avec la culture scolaire.

Encore faut-il que les enseignants et enseignantes de l'école maternelle soient sensibilisés à cet enjeu et adéquatement préparés pour faire face à la précarisation croissante des familles avec jeunes enfants. Dans cette optique, la formation initiale des instituteurs et institutrices préscolaires est un levier essentiel pour renforcer le rôle d'ascenseur social de l'école maternelle.

Forte de cette conviction, la Fondation Roi Baudouin a lancé un appel à projets, avec la collaboration et le cofinancement du ministre de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à destination des catégories pédagogiques des 13 Hautes Écoles qui proposent la formation d'institutrice préscolaire. Cet appel invitait les équipes enseignantes concernées à développer des projets pilotes visant à sensibiliser les étudiant-e-s des sections préscolaires à leur rôle déterminant dans le soutien des enfants de milieux précarisés, d'origine belge ou étrangère. Treize projets sont en cours de réalisation (voir leur liste en annexe).

Parallèlement, la Fondation a mis sur pied un groupe de travail réunissant 27 acteurs institutionnels et de terrain. Ce groupe a été chargé de formuler des recommandations politiques pour que l'approche inclusive expérimentée dans les projets pilotes et l'attention donnée aux besoins des enfants de familles vulnérables soient intégrées de façon plus poussée et structurelle dans les dispositifs et programmes de formation initiale des enseignants du préscolaire. Il s'agit en particulier de mieux préparer les futurs enseignants et enseignantes préscolaires à gérer l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage, à développer les compétences langagières de tous les enfants compte tenu du contexte multilingue dans lequel beaucoup grandissent, à diagnostiquer les forces et les faiblesses de chaque élève et à mobiliser des ressources appropriées, y compris en termes de relations avec les familles et de travail en équipe.

Afin de nourrir sa réflexion, le groupe de travail a pu s'appuyer sur l'état des lieux et des connaissances présenté dans ce rapport. En effet, le souci d'éviter que l'école reproduise ou même accentue les inégalités sociales ne date pas d'hier, comme en témoignent les diverses mesures, initiatives et réformes qui ont été mises en place depuis une vingtaine d'années en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour pouvoir tracer des pistes d'avenir, il était important d'en dresser un inventaire et d'avoir une vision claire du paysage actuel de l'enseignement francophone. Tout comme il était indispensable de rappeler un certain nombre de faits qui éclairent la réalité quotidienne de la pauvreté et qui montrent ses effets sur le parcours scolaire des élèves des familles défavorisées.

C'est la tâche à laquelle s'est attelée Véronique Degraef – également rédactrice du rapport final du groupe de travail¹ – et qui a débouché sur la présente publication. La Fondation Roi Baudouin tient à la remercier vivement pour son implication dans ce projet.

¹ Intitulé «*École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés*», ce rapport peut être commandé gratuitement ou téléchargé sur www.kbs-frb.be (onglet 'Publications')

Nous sommes persuadés que les formateurs des futurs enseignants et enseignantes de l'école maternelle pourront trouver, dans ce large panorama, des ressources utiles et des sources d'inspiration pour les aider à aller plus encore dans le sens des recommandations du groupe de travail : faire de la préparation des étudiant-e-s au soutien des enfants de milieux précarisés une responsabilité partagée au sein des équipes pédagogiques des Hautes Écoles et développer une approche transversale des questions relatives aux inégalités sociales et à la diversité culturelle.

Nous espérons aussi qu'à la lecture de cet état des lieux, tous les acteurs de l'école – en particulier maternelle - seront plus convaincus que jamais de la nécessité de mettre au cœur de leurs préoccupations l'attention à donner aux enfants et familles en situation de pauvreté.

Février 2014
Fondation Roi Baudouin

SOMMAIRE

Avant-propos	5
Sommaire	9
Synthèse	11
Samenvatting	13
Introduction	15
PARTIE 1	
LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES :	
UN VENT DE RÉFORMES	19
1. Les missions de l'École de la Réussite	21
2. La formation initiale des enseignants	25
3. La formation des formateurs d'enseignants	29
4. Les effets des réformes : quelle évaluation ?	31
4.1. Les enquêtes internationales	32
4.2. Les indicateurs de l'enseignement	34
4.3. Les épreuves d'évaluation externe	38
4.4. L'évaluation de la qualité du cursus bachelier instituteur-trice préscolaire	38
4.5. L'avis du CEF sur la formation initiale des instituteurs et des régents . .	40
4.6. Évaluation participative, qualitative et prospective de la FIE	41
PARTIE 2	
ÉCOLE, PAUVRETÉ ET INÉGALITÉS :	
DIAGNOSTIC DES ACTEURS	45
1. Pauvreté infantile : un constat alarmant	47
2. École et inégalités sociales :	
le diagnostic des acteurs de terrain	49
2.1. Quelles améliorations de la formation initiale des enseignants ?	49
2.2. Partenariat école-famille et participation parentale : quels enjeux de connaissance et de reconnaissance ?	51
2.3. Donner des ressources aux enseignants, aux parents et faciliter la relation	55
2.4. Former à l'interculturalité	57
2.5. Renforcer la maîtrise de la langue française	58
2.6. Quelles connaissances des enjeux liés aux inégalités sociales ?	61
2.7. Diffuser et valoriser la recherche scientifique	63
Bibliographie	67
Annexes	73
ANNEXE 1	
Liste des participants au groupe de travail	74
ANNEXE 2	
Présentation des projets soutenus dans le cadre de l'appel à projets « L'école maternelle, une chance à saisir »	76

ANNEXE 3

Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents

(D. 12-12-2000, Moniteur Belge, 19-01-2001).85

ANNEXE 4

Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES)
en Hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention

(D. 17-07-2002, Moniteur Belge 24-08-2002).87

SYNTHÈSE

La première partie de cet état des lieux et des connaissances retrace les principales réformes du système scolaire francophone qui ont été entreprises depuis les années 1990 afin de lutter contre l'échec scolaire et, plus largement, de donner les mêmes chances de réussite à tous les enfants. Le décret 'Missions', le projet d'École de la Réussite et le Contrat pour l'École ont redessiné les contours de l'enseignement obligatoire et redéfini ses pratiques – pédagogie différenciée, approche par compétences, évaluation formative et certificative, cycles d'apprentissage... – ainsi que ses priorités et ses missions. La formation initiale des enseignants, qui est le lieu où se construit l'enseignement de demain, a été un autre levier d'action privilégié par le législateur. Le cursus a été adapté à l'évolution du métier et du paysage international, compte tenu notamment des implications du décret Bologna. Avant de développer les savoir(-faire) de leurs élèves, les étudiants sont désormais amenés à s'approprier eux-mêmes treize compétences jugées essentielles pour l'exercice de leur future profession. Cette nouvelle approche s'est logiquement étendue à la formation des formateurs d'enseignants : le Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur atteste qu'une personne possède les compétences nécessaires pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité dans une Haute École.

La Fédération Wallonie-Bruxelles s'est dotée de plusieurs outils d'évaluation, tels que les indicateurs de l'enseignement, pour mesurer l'impact de ces différentes réformes. À cela s'ajoutent des comparaisons internationales, dont les plus médiatisées sont les enquêtes PISA. Ces évaluations internes et externes ont mis en lumière une série de constats qui révèlent que, malgré les mesures déjà prises, notre enseignement reste très inégalitaire et est toujours marqué par une forte ségrégation. De nouveaux projets ont donc vu le jour dernièrement, comme *Décolâge !*, qui vise à mettre un terme à la pratique encore très répandue du maintien en troisième maternelle et du redoublement en première et deuxième primaire. L'instauration d'une culture de l'évaluation a aussi concerné la formation initiale des enseignants : un exercice d'évaluation de la qualité du cursus bachelier instituteur/trice préscolaire s'est déroulé en 2009-2010, comprenant aussi un relevé de bonnes pratiques et une liste de

recommandations adressées aux divers partenaires de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, des chercheurs ont été chargés d'une mission d'évaluation qualitative, prospective et participative au terme de laquelle ils ont identifié cinq chantiers prioritaires pour une refonte de la formation initiale des enseignants.

La deuxième partie du rapport expose la réalité actuelle de la pauvreté infantile et la spirale négative qu'elle entraîne sur le parcours scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Alors que la précarité prend des proportions alarmantes – on estime qu'en Belgique, près d'un enfant sur cinq vit aujourd'hui dans la pauvreté ou court le risque d'y être confronté – l'enseignement préscolaire apparaît plus que jamais comme un laboratoire du changement social, où des pratiques novatrices peuvent briser le cercle vicieux de l'inégalité.

Cela passe avant tout par une évolution des mentalités et du regard que l'école porte sur les familles précarisées. Le rapport énumère une série d'enjeux centraux à cet égard. Les améliorations qui doivent encore être apportées à la formation initiale et continuée des enseignants ont essentiellement pour but de leur donner les ressources nécessaires pour mieux connaître la réalité quotidienne de la pauvreté, mener une réflexion critique sur leur propre cadre de référence et les préjugés souvent inconscients qu'ils peuvent entretenir, adopter une approche positive de l'enfant, axée sur la promotion de ses potentialités, déconstruire la thèse de la démission parentale et développer au contraire les partenariats école-familles. L'idée clé est en effet que l'épanouissement et la réussite scolaire de l'enfant exigent une collaboration entre tous ceux qui se préoccupent de son bien-être, qui doivent apprendre à mieux se connaître et à valoriser leurs compétences respectives. Enfin, il s'agit aussi de faire de l'enseignement un métier collectif, loin de la représentation idéalisée de l'enseignant «seul maître à bord» qui, dans la pratique, se traduit souvent par un profond sentiment de solitude : les défis de l'enseignement préscolaire doivent être relevés ensemble, avec les familles mais aussi avec les collègues, au sein d'équipes pédagogiques dynamiques et motivées.

SAMENVATTING

Het eerste deel van deze stand van zaken schetst de belangrijkste hervormingen in het Franstalige onderwijs in de strijd tegen het schoolfalen sinds de jaren 1990. In een breder perspectief is het doel dat alle kinderen dezelfde slaagkansen krijgen. Het Décret Missions, het project École de la Réussite en het Contrat pour l'École hebben de contouren van het leerplichtonderwijs hertekend en de praktijken geherdefinieerd: differentiatie, uitgaan van competenties, de evaluatie van de opleidingen en de diploma's, de leercycli... Ook de prioriteiten en opdrachten zijn opnieuw omschreven.

De initiële opleiding van leerkrachten, de plaats waar het onderwijs van morgen vorm krijgt, was een andere geprivilegieerde hefboom waar de wetgever prioritair actie ondernam. Het curriculum werd aangepast aan de evolutie van het beroep en het internationale landschap, rekening houdend met de implicaties van het 'Bologna-decreet'. Om de kennis en kunde van hun leerlingen te kunnen ontwikkelen, worden de studenten voortaan geacht zich dertien competenties eigen te maken, die als essentieel worden beschouwd voor het uitoefenen van hun toekomstige beroep. Deze nieuwe aanpak is logischerwijze ook doorgetrokken naar de vorming van lerarenopleiders: het Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur stipuleert dat iemand over de nodige competenties beschikt om in een hogeschool kwaliteitsonderwijs te kunnen geven.

De Federatie Wallonië-Brussel beschikt nu ook over diverse evaluatie-instrumenten, waaronder de onderwijsindicatoren, om de impact van de hervormingen te kunnen meten. Daar komen ook internationale vergelijkingen bij, waarvan de meest gemediatiseerde de PISA-onderzoeken zijn. Deze interne en externe evaluaties hebben een reeks vaststellingen aan het licht gebracht, zoals het gegeven dat ons onderwijs ondanks de maatregelen die al zijn getroffen, ongelijkheid blijft reproduceren en nog altijd gebukt gaat onder een krachtige segregatie. Recent zagen daarom nieuwe projecten het licht, zoals Décolâge!, dat een einde wil maken aan de nog zeer verspreide praktijk van het zittenblijven in de derde kleuterklas en het overdoen van het eerste en tweede leerjaar. Het instellen van

een evaluatiecultuur betrof ook de initiële opleiding van leerkrachten: zo werd in 2009-2010 een evaluatie-oefening gemaakt van de kwaliteit van de bacheloropleiding tot kleuterleerkracht. Daar hoorden ook een olijsting van goede praktijken bij en een lijst met aanbevelingen voor de diverse partners in het hoger onderwijs. Onderzoekers hebben tot slot een kwalitatieve, toekomstgerichte en participatieve evaluatieopdracht uitgevoerd. Aan het eind daarvan hebben ze vijf prioritaire actiedomeinen omschreven om de initiële opleiding te hervormen.

Het tweede deel van het rapport focust op de huidige realiteit van de kinderarmoede en de negatieve spiraal die dat veroorzaakt voor de schoolloopbaan van leerlingen uit kansarme gezinnen. Terwijl de kansarmoede alarmerende proporties aanneemt – de schatting is dat in België bijna één kind op vijf in armoede leeft of het risico loopt ermee te worden geconfronteerd – wordt het voorschoolse onderwijs hoe langer hoe meer een laboratorium voor sociale verandering, waar vernieuwende praktijken de vicieuze cirkel van de ongelijkheid kunnen doorbreken.

Daartoe moeten in de eerste plaats de mentaliteit en de kijk van de school op kansarme gezinnen evolueren. Het rapport somt in dit verband een reeks kernuitdagingen op. De verbeteringen die nog nodig zijn in de initiële en voortgezette opleiding van toekomstige leerkrachten, hebben in wezen tot doel hen de nodige tools aan te reiken: om de dagelijkse realiteit van armoede beter te leren kennen, om een kritische reflectie te voeren over hun eigen referentiekader en over de vaak onbewuste vooroordelen die ze in stand blijven houden, om kinderen positief te benaderen en zich te richten op het ontwikkelen van hun mogelijkheden, om de stelling van de ouders die afhaken te deconstrueren en integendeel partnerschappen tussen scholen en gezinnen op te zetten. Kernidee is inderdaad dat er voor de ontwikkeling van kinderen en het slagen op school vormen van samenwerking nodig zijn tussen al degenen die zich met het welzijn van het kind bezighouden. Zij moeten elkaar beter leren kennen en hun respectievelijke competenties valoriseren.

Kortom, lesgeven moet een groepswork worden. We moeten af van het geïdealiseerde beeld van de leerkracht als enige 'kapitein van het schip'. In de praktijk mondt dat vaak uit in een diep gevoel van eenzaamheid. De uitdagingen van het voorschoolse onderwijs moeten samen worden aangepakt, met de gezinnen én met de collega's, binnen dynamische en gemotiveerde pedagogische teams.

INTRODUCTION

Dans le cadre de son programme «Plus de chances dès l'enfance», la Fondation Roi Baudouin cherche à mieux préparer les professionnels de l'école maternelle aux défis que pose la nouvelle mixité sociale et culturelle du public scolaire. L'enseignement préscolaire est en effet un des leviers par excellence pour briser le cercle vicieux de l'exclusion sociale et s'attaquer de manière préventive à la reproduction des inégalités. Mais pour cela, il est essentiel que les futurs enseignants soient eux-mêmes conscients du rôle déterminant qu'ils ont à jouer dans l'inclusion des enfants issus de milieux précarisés et qu'ils puissent disposer d'un maximum d'outils afin d'accompagner au mieux ces enfants dans leurs apprentissages.

C'est dans cette optique qu'un appel à projets a été lancé – en collaboration et avec le cofinancement du ministre de l'Enseignement supérieur – à destination des catégories pédagogiques des Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui proposent la formation d'instituteur et d'institutrice préscolaire. Treize Hautes Écoles ont ainsi été sélectionnées et ont mis en œuvre en leur sein un projet novateur pour sensibiliser leurs étudiants ou leurs propres équipes pédagogiques à l'importance de cet enjeu et pour faire d'eux des acteurs de changement dans leur pratique professionnelle.

Mais pour que de telles initiatives ne restent pas sans lendemain, il faut que l'approche expérimentée au travers de ces projets pilotes puisse s'ancrer de manière durable et structurelle dans les dispositifs et programmes de formation initiale des enseignants du préscolaire. Un groupe de travail réunissant 27 acteurs institutionnels et de terrain s'est donc vu confier la mission de formuler des recommandations stratégiques en ce sens. Son rapport final, intitulé «École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés», vient d'être publié. Il contient quinze recommandations, destinées aussi bien aux décideurs politiques et institutionnels qu'aux dirigeants et aux équipes pédagogiques des sections préscolaires des Hautes Écoles. Les premiers sont invités à saisir l'opportunité de la refonte de la formation initiale pour développer une approche globale, transversale et concertée des

questions relatives aux inégalités sociales et à la gestion de la diversité socio-culturelle ; les seconds à s'inspirer des suggestions du groupe de travail pour introduire d'ores et déjà un certain nombre de changements dans le cadre actuel de la formation.

Les recommandations du groupe de travail ont été rédigées par Véronique Degraef, qui auparavant avait aussi été chargée d'une autre tâche afin d'alimenter la réflexion du groupe : dresser un état des lieux de la situation actuelle – la réalité de la pauvreté, le diagnostic des chercheurs et des acteurs de terrain – ainsi qu'un inventaire des diverses mesures, initiatives et réformes qui ont été menées depuis une vingtaine d'années en Fédération Wallonie-Bruxelles afin de rendre à notre enseignement sa fonction d'ascenseur social. Car cette préoccupation n'est évidemment pas neuve et, avant de proposer quoi que ce soit, il est important de bien avoir à l'esprit ce qui existe déjà et a déjà été mis en œuvre, fût-ce de manière incomplète.

Le présent «état des lieux et des connaissances» est le résultat de ce travail de recherche. La première partie, «Un vent de réformes», dresse une brève synthèse des principales évolutions politiques enregistrées depuis les années 1990. La lutte contre les inégalités scolaires, et leur traduction préoccupante en termes d'échec et de décrochage scolaires, ont en effet suscité un regain d'attention politique et débouché sur une série de réformes du système scolaire, destinées à agir simultanément à plusieurs niveaux : au niveau des structures de l'enseignement, au niveau de ses contenus, au niveau des pratiques enseignantes et au niveau de la formation initiale des enseignants.

La deuxième partie, «École, pauvreté et inégalités», expose la réalité actuelle de la pauvreté infantile et la spirale négative de ses effets sur le parcours scolaire des élèves des familles défavorisées. On estime qu'en Belgique, près d'un enfant sur cinq vit aujourd'hui dans la pauvreté ou court le risque d'y être confronté. Un nombre qui s'accroît chaque année et qui est sensiblement plus élevé que dans d'autres pays d'Europe.

Le diagnostic établi par de nombreux acteurs de terrain et celui des chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation convergent pour faire du niveau maternel un laboratoire de changement des mentalités et du regard porté sur les élèves issus des milieux défavorisés ainsi que sur leurs familles. Trois idées forces s'en dégagent.

Il s'agit en priorité de développer une approche positive de l'enfant axée sur la promotion de ses potentialités. Loin d'en rester à l'apparence extérieure (les caractéristiques qui les frappent en premier lieu), les futurs enseignants doivent apprendre à regarder plus loin, en procédant à une recherche active des ressources que possède l'enfant et des apprentissages déjà acquis, dans le souci d'instaurer une relation de confiance et de différencier les actions pédagogiques selon les

besoins. *« Le choix d'une approche positive est un choix payant. Il favorise « l'empowerment » et procure l'énergie nécessaire pour prendre sa vie en main et se développer mentalement. Cela rejaillit sur les parents qui, comme tous les parents, puisent dans l'épanouissement de leur enfant la force pour donner un sens à leur existence et pour construire leur avenir. »²*

Corrélativement, il convient de déconstruire la thèse de la démission parentale, de reconnaître, valoriser et renforcer les compétences des parents en prenant en compte et au sérieux leurs attentes vis-à-vis de l'éducation en général et de l'école en particulier. Il revient aux équipes éducatives des catégories pédagogiques des Hautes Écoles d'amener les futurs enseignants à développer une démarche de réflexion critique sur les mécanismes de (re)production des inégalités socio-économiques, sur la domination culturelle et symbolique exercée par l'école, sur le décalage entre les codes scolaires et les codes culturels des familles précarisées ainsi que sur la justesse relationnelle que leur situation requiert : acceptation de la diversité, reconnaissance de la différence, décentration et bienveillance.

Il s'agit également de faire de l'enseignement un métier collectif en commençant à la base, avec les plus petits. Il revient dès lors aux formateurs d'enseignants d'initier les futurs enseignants et enseignantes préscolaires aux pratiques de travail collaboratives afin de transformer les représentations idéalisées de l'enseignant « seul maître à bord » qui, dans la pratique de nombre d'entre eux, se traduisent par un profond sentiment de solitude. La formation à la communication, à la conduite de réunion et à la gestion de groupe facilitera l'engagement, dès l'entrée dans le métier, dans des concertations et collaborations intensives entre enseignants, entre enseignants et autres acteurs du système scolaire, entre enseignants et parents ainsi qu'une coopération entre les professionnels de l'école maternelle et les associations en contact avec les familles de milieux précarisés (groupes d'alphabétisation, services d'accueil et de garde de la petite enfance, services d'aide en milieu ouvert (AMO), lieux de rencontre parents-enfants, etc.).

2 P. Humblet, F. Laevers, *Des services de qualité accessibles à tous les enfants*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, octobre 2013

PARTIE 1

LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES :

UN VENT DE RÉFORMES

Depuis les années 1990, la lutte contre les inégalités scolaires, et leur traduction préoccupante en termes d'échec et de décrochage scolaires, a suscité un regain d'attention politique, aboutissant à une série de réformes du système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), destinées à agir simultanément à plusieurs niveaux : au niveau des structures de l'enseignement, au niveau de ses contenus, au niveau des pratiques enseignantes et au niveau de la formation initiale des enseignants.

1. LES MISSIONS DE L'ÉCOLE DE LA RÉUSSITE

En 1997, dans le décret dit décret 'Missions', le législateur s'est attaché à redéfinir les missions prioritaires de l'enseignement obligatoire. Celles-ci sont au nombre de quatre :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.³

Le même décret consacre aussi la paradigmatique « pédagogie par compétences » dont le but est d'unifier au maximum les pratiques éducatives et de promouvoir la réussite des élèves. Dans son article 5, le décret 'Missions' définit la compétence comme étant « *l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ». Les élèves sont évalués au regard de « référentiels de compétences » communs à tous les réseaux et reprenant les compétences supposées acquises au terme des différentes étapes de la formation obligatoire.

L'adoption du décret du 14 mars 1995, dit 'École de la Réussite', et celui du 13 juillet 1998, dit décret Cadre, consolide le projet de l'École de la Réussite visée par le législateur, lequel repose sur la conviction de l'éducabilité de tous, c'est-à-dire de la possibilité pour tous d'acquérir une formation de base. Il s'agit ainsi, d'une part, de fournir à chacun la possibilité d'avoir développé, au terme de la scolarité obligatoire, les compétences nécessaires pour vivre dans

³ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (Moniteur Belge, 23/09/1997)

la société du XXI^e siècle ; d'autre part, d'assurer à chacun des chances égales de réussir les apprentissages considérés comme essentiels. Pour assurer à chaque élève l'acquisition de certains socles de compétences à des moments-clés de sa scolarité (8 ans, 12 ans, 14 ans), deux voies complémentaires sont proposées aux écoles et aux enseignants : une pédagogie qui tienne compte des singularités des élèves (pédagogie différenciée) et une organisation par cycles, sans possibilité de redoublement à l'intérieur du cycle. Pour y parvenir, l'évaluation des apprentissages des élèves doit tenir compte des deux réalités que recouvre la notion d'évaluation : l'évaluation certificative, qui fait le bilan des acquisitions au terme d'une séquence d'apprentissage, et l'évaluation formative, qui permet d'assurer la régulation du processus d'apprentissage, donc à l'élève de prendre conscience de l'état d'avancement de ses apprentissages et à l'enseignant de réguler son action pédagogique et sa stratégie d'enseignement.

Pour parachever l'édifice, un Contrat pour l'École⁴ a été élaboré en 2005 par la ministre de l'Enseignement obligatoire. Identifiant quatre difficultés inhérentes à l'institution scolaire qui influencent structurellement la qualité, l'efficacité et l'équité de l'enseignement en Communauté française, celui-ci fixe six objectifs à remplir et dix priorités, chiffrées et programmées.

Quelles sont les quatre difficultés considérées comme reconnues de tous ?

- Les apprentissages de base - fondements indispensables des apprentissages ultérieurs et de l'exercice d'une citoyenneté active - ne sont pas suffisamment maîtrisés par tous nos élèves. Les résultats obtenus aux différentes évaluations internationales en attestent. Ils doivent donc être renforcés, sans sacrifier l'acquisition des autres savoirs (langues, éveil aux activités artistiques et culturelles, etc.), essentiels pour un développement harmonieux et équilibré.
- Un nombre trop important d'élèves n'acquièrent pas les compétences attendues. De plus, trop nombreux sont ceux qui ne sont pas « à l'heure ». Le taux de diplômés du secondaire est trop faible et le taux de redoublement trop élevé dans notre enseignement.
- Le système scolaire n'assure pas un enseignement optimal à chaque élève quel que soit l'établissement choisi. Les différences actuelles entre établissements renforcent une ségrégation scolaire inacceptable dans notre société.
- Certaines filières et certaines options sont alimentées par un choix négatif, vécu par les élèves comme une forme d'échec et, souvent, de relégation. Cet état de fait, notamment lié à la structure et aux usages du système éducatif, est totalement contre-productif.

Pour les contrer, les 10 priorités suivantes sont définies et un mécanisme de suivi régulier est prévu.

- Priorité 1 : Plus d'enseignants pour nos enfants
- Priorité 2 : Conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base
- Priorité 3 : Orienter efficacement chaque jeune

4 *Contrat pour l'école. 10 priorités pour nos enfants, Communauté française de Belgique, 2006*

- Priorité 4 : Choisir et apprendre un métier à l'école
- Priorité 5 : Mieux préparer les enseignants
- Priorité 6 : Doter les élèves et les enseignants des outils du savoir
- Priorité 7 : Valoriser les enseignants
- Priorité 8 : Piloter les écoles en permanence
- Priorité 9 : Non aux écoles ghettos
- Priorité 10 : Renforcer le dialogue écoles - familles

Par la suite, toujours dans le but de combattre les inégalités scolaires, une politique compensatoire de discrimination positive⁵ ciblant certains établissements⁶ a aussi été mise en œuvre aboutissant, après évaluation, à la mise en place en 2007 d'un système de financement des établissements selon un principe de différenciation positive⁷ qui s'inscrit dans la même logique de discrimination positive tout en l'approfondissant.

5 Comme l'écrivent H. Draelants, V. Dupriez et C. Maroy, l'objectif de la réforme « discriminations positives » est « de garantir à tous, malgré des différences d'aptitude et d'intérêt, la maîtrise de compétences essentielles et socialement utiles. En s'efforçant de compenser les inégalités de départ, cette politique met en question le principe de l'égalité de traitement appliqué à tous les élèves sans distinction: on considère ici que traiter de la même manière des individus très différents renforce en fait les inégalités, de sorte qu'il faut au contraire distribuer les ressources de manière inégale pour donner une chance d'atteindre l'égalité. », H. Draelants, V. Dupriez et C. Maroy, *Le système scolaire, en Communauté française, dossier du CRISP 59, Bruxelles, décembre 2003*, p. 96

6 Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (*Moniteur Belge* du 10 novembre 1998) modifié par le décret du 29 mars 2001 (*Moniteur Belge* du 28 avril 2001) ; décret du 12 juillet 2001 visant à améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire (*Moniteur Belge* du 2 août 2001)

7 Décret du 30/04/2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité

2. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

La formation initiale des enseignants (FIE) a été un autre levier d'action privilégié par le législateur. Celle-ci étant le lieu où se construit l'enseignement de demain, elle se doit d'être le lieu où concrétiser les réformes du système éducatif en formant les futurs enseignants à l'approche par compétences et à la pédagogie différenciée. En 2001, deux décrets redéfinissant la formation initiale des instituteurs et des régents ainsi que des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur⁸ ont été votés par le Parlement de la Communauté française de Belgique.

Dans ces décrets sont définies treize compétences qui doivent être acquises par les futurs enseignants au terme de leur formation, ainsi que les activités et les contenus d'enseignement nécessaires pour les atteindre. Au travers de la définition des compétences propres aux enseignants, le législateur esquisse un modèle professionnel précis, celui du « praticien réflexif » qui se développe parallèlement dans la littérature spécialisée où il est présenté comme modèle idéal. Ces treize compétences sont les suivantes :

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ;
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces ;
3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ;
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ;
7. Développer des compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ;
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;

⁸ Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (Moniteur Belge du 19 janvier 2001), décret du 8 février 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (Moniteur Belge du 22 février 2001)

9. Travailler en équipe au sein de l'école ;
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ;
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ;
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

L'objectif poursuivi par cette réforme du contenu de la FIE est d'articuler plus étroitement théorie et pratique dans la formation pour « accroître la professionnalisation » des enseignants, en tenant compte de l'évolution des élèves et du métier en général. Outre la définition des treize compétences à acquérir par l'enseignant, de nouvelles matières ont été intégrées au programme : sociologie et politique de l'éducation, approche théorique et pratique de la diversité culturelle et, par la suite, de la dimension de genre (ajout introduit par le décret du 20 juillet 2005), éducation aux médias, etc. Le nombre d'heures de cours dits « obligatoires » a augmenté et une partie des heures de stages a été remplacée par des ateliers de formation professionnelle (AFP)⁹.

Le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents fixe en annexe, pour chacune des sections, une grille horaire minimale de 2345 heures réparties sur 3 ans, 120 heures supplémentaires relevant de la liberté du PO pouvant être ajoutées, soit en gonflant les cours déjà prévus soit en créant des cours qui n'existent pas dans la grille minimale. Il définit les treize compétences que la formation doit amener à développer ainsi que les activités d'enseignement¹⁰ nécessaires pour atteindre les objectifs de la formation.

Ces dernières sont de trois types :

- de type A : les activités d'enseignement dispensées aux étudiants de toutes les sections ;
- de type B : les activités d'enseignement dispensées aux étudiants d'une même section ;
- de type C : les activités à caractère pratique dispensées en petits groupes.

Elles sont organisées autour de sept axes :

- L'appropriation des connaissances socio-culturelles (au moins 120 heures) ;
- L'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles (au moins 120 heures) ;
- La maîtrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires (au moins 1020 heures) ;
- La maîtrise des connaissances pédagogiques (au moins 180 heures) ;
- L'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche (au moins 45 heures) ;
- Le savoir-faire (au moins 780 heures) ;
- Les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle (au moins 80 heures).

⁹ La grille horaire figure à l'annexe 3 du présent rapport

¹⁰ Pour une description complète, voir l'annexe 3 du présent rapport

L'article 10 du décret définit le savoir-faire comme « *reposant sur l'articulation de la théorie et de la pratique. Il s'acquiert dans les ateliers de formation professionnelle et en effectuant des stages pratiques d'enseignement en situation réelle* ». Ces stages ont lieu dans chaque année d'étude : deux semaines d'observation participante en première année ; prise en charge effective d'une classe en deuxième année (quatre semaines) et troisième année (dix semaines). Les ateliers de formation professionnelle (AFP) sont décrits comme le lieu « *où porter un regard réflexif sur ses compétences méthodologiques* ». Il s'agit d'un ensemble d'activités destinées à expérimenter, observer et analyser les différents aspects du métier d'enseignant. Les Hautes Écoles peuvent organiser dans les sections préscolaire et primaire un module à option de quinze heures d'information sur l'enseignement spécialisé et des notions de pédagogie adaptées aux élèves qui le fréquentent. Les étudiants qui s'y inscrivent effectuent un de leurs stages dans l'enseignement spécialisé.

Enfin, l'adoption du décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur en Communauté française, favorisant son intégration à l'Espace européen de l'enseignement supérieur (appelé communément décret Bologne), a poursuivi la transformation du paysage de l'enseignement supérieur amorcée 10 ans plus tôt par l'adoption du décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Écoles. Cette réforme du paysage a consisté en un regroupement des instituts d'enseignement supérieur existants en 21 entités pluri-catégorielles dénommées Hautes Écoles. Outre l'intégration de tous les types d'enseignement supérieur, le décret Bologne redéfinit les intitulés des grades en consacrant les termes de bachelier et de master et confirme l'utilisation des ECTS (European Credits Transfer System), l'année d'étude, qui reste la référence, correspondant à 60 crédits.

Au moment où nous rédigeons ces lignes, une nouvelle réforme du paysage de l'enseignement supérieur et de l'organisation académique des études vient d'être adoptée par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.¹¹ Construit autour de la cohérence du parcours des étudiants, articulé autour de leur réussite, le nouveau décret vise à inscrire les établissements d'enseignement supérieur (Universités, Hautes Écoles, Écoles supérieures des Arts et Écoles d'Enseignement supérieur de Promotion sociale) dans des logiques de collaboration et de coopération.

¹¹ Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, adopté le 6/11/2013 par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles

3. LA FORMATION DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

La promotion de la réussite concernant aussi l'enseignement supérieur, les étudiants doivent pouvoir, ainsi que le déclare le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), « *bénéficier d'enseignements de qualité dispensés par des personnes présentant des compétences de haut niveau non seulement dans leur discipline mais aussi pédagogiques et didactiques et ayant les qualités relationnelles adéquates.* »¹² Le CEF a ainsi œuvré à la définition de compétences propres aux enseignants exerçant dans l'enseignement supérieur hors université et de modalités d'évaluation de ces compétences. Cela a abouti à la création d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES) dont les conditions d'obtention sont définies par le décret du 17 juillet 2002.

Le CAPAES constitue le titre requis pour être engagé à titre définitif comme enseignant dans une Haute École ou dans un Établissement de Promotion Sociale organisant l'enseignement supérieur¹³. Il est organisé à l'Université, ou dans l'Enseignement Supérieur de Promotion Sociale, et concerne les enseignants/formateurs en fonction dans l'enseignement supérieur hors université, excepté dans les Écoles supérieures des Arts. Le Certificat s'obtient en plusieurs étapes. Dans un premier temps, le candidat suit au sein de l'établissement de formation un ensemble d'unités de formation réparties en deux volets¹⁴, un volet théorique et un volet pratique, dont les contenus varient selon que le candidat est déjà, ou non, en possession d'un titre pédagogique. Parallèlement à la formation théorique et pratique, le candidat élabore un « dossier professionnel » dans lequel il analyse sa propre pratique. Une fois la réussite des deux premiers volets attestée par l'établissement de formation, il soumet son dossier à l'examen et l'évaluation externes d'une commission inter-réseaux (le jury CAPAES) habilitée par le Gouvernement à délivrer le certificat.

12 Conseil de l'Éducation et de la Formation, Avis n°63 : *Compétences pédagogiques des enseignants exerçant dans l'enseignement supérieur*, 5 mars 1999

13 *Sont concernés les Maîtres-Assistants (MA), Maîtres de Formation Pratique (MFP) et les chargés de cours engagés à titre temporaire à partir du 1er février 1999 s'ils ne détiennent pas de titre pédagogique et à partir du 1er février 2002 s'ils en détiennent un*

14 *Pour une description complète, voir l'annexe 4 du présent rapport*

Ce certificat sanctionne les tâches d'enseignement de l'enseignant/formateur de l'enseignement supérieur sur base des 14 compétences suivantes, définies à l'article 3 du décret :

1. Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours.
2. Faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession.
3. Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation.
4. Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage.
5. Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation.
6. Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel.
7. Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes.
8. Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.
9. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction.
10. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation.
11. Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement.
12. Actualiser ses connaissances et ses pratiques.
13. S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement.
14. Etre un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution.

4. LES EFFETS DES RÉFORMES : QUELLE ÉVALUATION ?

Pour prendre la mesure du bien-fondé de ces réformes, il convenait de se doter d'un système de mesure de leurs effets et d'évaluation de leurs résultats, bref de se doter d'un dispositif de contrôle externe permettant de vérifier dans quelle mesure les objectifs visés sont rencontrés, ce qui suppose la mise en place d'un « pilotage » centré sur des résultats à atteindre plutôt que sur des procédures à respecter.

La construction d'un système de pilotage du système scolaire s'est donc faite progressivement aboutissant, par l'adoption du décret du 27 mars 2002, à la création d'une commission de pilotage « inter-réseaux » « *qui tend à faire des services de l'inspection et de l'administration ainsi que des représentants des réseaux les acteurs clés de la mise en œuvre et du suivi de diverses missions de « pilotage » : mise en œuvre d'indicateurs du système, d'évaluations externes, de suivi statistique des élèves, remise d'avis sur l'état du système et sur les orientations de la formation continue, etc.* »¹⁵ La Commission de pilotage rassemble en son sein des représentants des acteurs institutionnels du monde de l'enseignement obligatoire. Elle est présidée par l'Administrateur général de l'Enseignement et de la Recherche scientifique et est composée des 3 inspecteurs généraux de l'enseignement, de 7 experts en pédagogie représentant les Universités et les Hautes Écoles, du représentant de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, de 8 représentants des différentes fédérations de pouvoirs organisateurs de l'enseignement, de 3 représentants des organisations syndicales et de 2 représentants des organisations de parents d'élèves.

Parmi les principaux chantiers, il convient de noter la publication annuelle des Indicateurs de l'enseignement et, de façon régulière, des Statistiques de l'enseignement, la création de l'Observatoire de l'enseignement supérieur (OES)¹⁶ et de l'Agence pour l'Évaluation de

¹⁵ H. Draelants, V. Dupriez et C. Maroy, *op.cit.*, p. 101

¹⁶ Décret du 18 juillet 2008 démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur

la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES)¹⁷ ainsi que la participation à une série d'enquêtes et d'études thématiques internationales qui permettent de comparer les moyens, structures, contenus, publics et personnels de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur de la FWB avec ceux d'autres pays afin d'en mesurer l'efficacité, d'analyser l'évolution des résultats et des performances du système scolaire, d'évaluer les effets des mesures et dispositifs mis en œuvre.

4.1. Les enquêtes internationales

La publication fin 2001 de l'enquête PISA¹⁸, et son retentissement médiatique, a ainsi remis le problème de l'inégalité du système scolaire au cœur du débat. Le diagnostic de la coordinatrice PISA pour la Communauté française était sans appel : « *De tous les systèmes éducatifs des pays participant à PISA, c'est en Communauté française de Belgique que l'incidence du statut socio-professionnel des parents sur les performances en lecture des élèves se marque le plus.* »¹⁹

Dans leur analyse des résultats de cette 1ère enquête PISA sur la maîtrise de la langue maternelle, les chercheuses liégeoises D. Lafontaine et C. Blondin²⁰ ont établi qu'un élève ne parlant pas habituellement le français à la maison encourt un risque trois fois plus élevé qu'un élève parlant habituellement le français à la maison de se retrouver parmi les 25% de lecteurs les plus faibles. Elles ont cherché à vérifier si l'écart massif entre les élèves natifs de Belgique et les élèves d'origine étrangère tient d'abord au parcours des uns et des autres ou sont davantage le reflet de leur origine sociale modeste. « *Un modèle de régression multi-niveaux a permis d'isoler l'effet d'un facteur considéré sur les performances moyennes d'élèves comparables sur tous les autres plans. Les résultats obtenus montrent clairement que, contrairement à ce qui se passe dans la plupart des pays de l'OCDE, il n'existe quasiment pas de différence de performances entre les élèves natifs et étrangers lorsque tous les autres facteurs sont maintenus sous contrôle. Autrement dit, les faibles scores des élèves étrangers sur l'échelle combinée en lecture doivent avant tout être imputés au niveau socio-économique moyen de l'établissement (il y a un effet supplémentaire dû à la concentration dans certains*

17 Décret du 14 novembre 2002 créant l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française, décret du 22 février 2008 portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française

18 PISA-Programme for International Student Assessment/Programme international pour le suivi des acquis des élèves, est un programme international de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), destiné à évaluer les connaissances manifestées par les jeunes de 15 ans censées être utiles pour la vie de tous les jours (life skills). La première enquête date de 2000, a concerné 43 pays et s'est focalisée sur la maîtrise de la langue maternelle. Depuis, une 2ème enquête conduite en 2003 s'est focalisée sur les mathématiques, une 3ème, en 2006, sur les sciences, et une 4ème a été menée en 2009 dans 62 pays

19 Cité par H. Draelants, V. Dupriez et C. Maroy, *op.cit.*, p. 101

20 D. Lafontaine, C. Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française de Belgique. Apports des enquêtes de l'IEA, de PISA et des évaluations externes, Bruxelles, De Boeck, 2004*

établissements d'élèves défavorisés), au nombre d'années de retard scolaire qu'ils accusent et dans une moindre mesure à des facteurs de motivation ainsi qu'à leur niveau socio-économique propre. »²¹

Analysant les mêmes données d'enquête dans le cadre d'une analyse comparée des résultats des élèves en Communauté française et en Communauté flamande, Dirk Jacobs et Andrea Rea, considèrent quant à eux que « *le facteur linguistique joue un (plus grand) rôle. Les élèves qui parlent la langue du test à la maison réalisent en moyenne de meilleurs résultats que ceux qui parlent une autre langue en famille. On constate néanmoins que les élèves d'origine immigrée obtiennent de moins bons scores que les autochtones même s'ils parlent la même langue chez eux.* »²² Quant à la combinaison de la condition socio-économique de la famille avec la langue parlée à la maison comme facteur explicatif de l'écart observé, les sociologues constatent qu'il permet d'expliquer entièrement les écarts entre les élèves autochtones et les jeunes de la deuxième génération en Communauté flamande alors que ce n'est pas le cas pour les immigrés de la première génération en Flandre ni pour l'ensemble des élèves immigrés en Communauté française. Ce qui les conduit à conclure que « *ce sont les élèves socio-économiquement les plus défavorisés qui souffrent le plus de la ségrégation des écoles, très forte en Belgique, que des efforts considérables doivent encore être entrepris pour démocratiser le système éducatif belge, notamment par des politiques de déségrégation.* »²³

S'appuyant sur les résultats des vagues suivantes de cette même enquête internationale, de nombreux chercheurs issus des différentes universités francophones constatent non seulement la faible efficacité de l'enseignement de la FWB puisque le niveau de compétences atteint par les élèves est inférieur à celui de la majorité des pays industrialisés alors que les moyens financiers consentis sont élevés, mais surtout qu'il s'agit d'un système scolaire très inéquitable étant donné son impuissance à compenser les inégalités sociales de départ. Inégalités qui sont de plusieurs ordres : inégalités des acquis de base, inégalités liées à l'origine sociale, culturelle, nationale, inégalités de genre mais aussi inégalités liées à certaines caractéristiques du système comme l'existence de filières hiérarchisées, le recours au redoublement comme outil de gestion des trajectoires, l'organisation de l'offre scolaire selon une logique concurrentielle de quasi-marché.

Même si les comparaisons entre systèmes scolaires issues des bases de données internationales doivent être conduites avec prudence, il ressort clairement que « *les pays qui privilégient un tronc commun long sont plus égalitaires que ceux qui optent pour une différenciation forte et précoce des filières*

21 F. Crépin, F. Neuberg (sous la direction de F. Pirard et D. Lafontaine), *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits. Étude commanditée par la Fondation Roi Baudouin au Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'ULg, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2013, p. 48*

22 D. Jacobs, A. Réa, C. Teney, L. Callier, S. Lothaire, *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2009, p. 7*

23 F. Crépin, F. Neuberg (sous la direction de F. Pirard et D. Lafontaine), *op. cit.*, p. 49

de formation. Par ailleurs un système scolaire intégré suppose non seulement un tronc commun long, mais aussi un nombre de cours à option très limité durant ce tronc commun et un recours faible voire inexistant au redoublement. »²⁴

4.2. Les indicateurs de l'enseignement

De fait, le redoublement est particulièrement répandu en FWB, comme en attestent les Indicateurs de l'enseignement 2011 : « En moyenne, un enfant sur cinq est en retard scolaire en primaire et près d'un sur deux en secondaire. »²⁵ Si l'on prend une photographie du retard scolaire en 2009-2010, on observe une progression quasi linéaire depuis la 3^{ème} maternelle. « Il y a néanmoins deux sauts importants : d'une part entre la 6^{ème} primaire et la 1^{ère} secondaire (de 22% à 38% de retard), puis, d'autre part, entre les 2^{ème} et 3^{ème} années de l'enseignement secondaire (le retard passe de 35% à 52% »²⁶, de telle sorte qu'un peu moins de la moitié des élèves inscrits en 3^{ème} secondaire étaient « à l'heure ».

L'évolution dans le temps du retard scolaire révèle, ce qui ne manque pas de surprendre, « une diminution lente et continue du taux de retard puis une inversion de la tendance, à partir de 1999-2000 dans le primaire et 2001-2002 dans le secondaire »²⁷, soit précisément dans la foulée de l'adoption des réformes destinées à promouvoir l'École de la Réussite. Pour expliquer ce qui pourrait passer à première vue pour des pratiques de résistance au changement, le sociologue de l'éducation Hugues Draelants invoque « les fonctions latentes du redoublement »²⁸, qui, quoi qu'en disent les enseignants, n'est pas juste un dispositif de remédiation. Si « couplé à l'évaluation normative, il sert à réguler l'ordre scolaire dans la classe, à motiver les élèves au travail », il est aussi « notoire que le redoublement est utilisé par certains établissements afin de sélectionner le public, d'opérer un tri entre les élèves, tant pour gérer l'hétérogénéité à l'intérieur de l'établissement et entre les classes, que pour se positionner vis-à-vis des établissements environnants, dans une logique de concurrence. »²⁹ L'attachement des enseignants au redoublement relève donc d'une série de facteurs qui font système, ce qui rend particulièrement épineuse l'élaboration de solutions alternatives.

Complicé mais pas impossible comme en atteste le projet *Décôlage !*, mis en œuvre en FWB en 2012-2013, afin de mettre un terme à la pratique du maintien en 3^{ème} maternelle, pratique qui affectait, en 2010, environ un élève entrant en 1^{ère} primaire sur vingt, soit un taux de 3,81%

24 H. Draelants, V. Dupriez et C. Maroy, *ibid*

25 AGERS, Service du pilotage du système éducatif, *Les Indicateurs de l'enseignement, 2011, p.34*

26 *Ibid.*, p.34

27 *Ibid.*, p.34

28 H. Draelants, *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck Université coll. *Pédagogies en développement*, 2009

29 *Ibid.*

d'élèves maintenus en 3ème maternelle au-delà de 6 ans. Au regard des nombreuses recherches qui mettent en doute l'efficacité de ce type de pratique sur les apprentissages scolaires et son influence néfaste sur la confiance en soi, dont il a été régulièrement rendu compte³⁰ mais, manifestement, très peu tenu compte dans le monde des enseignants, tout se passant comme si ces derniers avaient de bonnes raisons de ne pas croire ce que racontent les chercheurs³¹, la ministre de l'Enseignement obligatoire a demandé à deux équipes scientifiques de se pencher sur l'analyse des causes et conséquences du maintien en 3ème maternelle.

Deux études ont été menées : une étude macro, réalisée par l'Université de Liège³², sur le profil et le parcours scolaire des élèves concernés par cette mesure, les facteurs d'influence de cette décision de maintien prise par les enseignants (3ème M et 1ère P) et les logiques des acteurs (CPMS) impliqués dans ces décisions ; une étude micro, réalisée par l'Université Libre de Bruxelles³³, sur base d'entretiens avec des enseignants de 3ème maternelle, des directions d'écoles, des agents de CPMS afin de comprendre le rôle, le sens et la fonction du maintien pour les équipes éducatives.

Les résultats de ces deux études sont interpellants. L'étude de l'ULG montre ainsi qu'une très grande majorité d'enseignants et d'enseignantes de 3ème maternelle et de 1ère primaire sont favorables au maintien, même celles/ceux qui ne l'ont pas pratiqué. *« Les enseignantes favorables considèrent la préparation à l'école primaire comme une priorité éducative de l'école maternelle. Elles déclarent passer plus de temps aux activités de pré-écriture et estiment qu'un maintien n'influence pas le nombre d'années dont l'élève dispose pour parcourir le cycle 5-8. »*³⁴

Qui sont les enfants/élèves maintenus ? *« L'analyse des données de la Communauté française met en évidence différents facteurs qui augmentent le risque d'être maintenu. Nous retiendrons le fait d'être un garçon, d'être né en fin d'année civile, de provenir d'un milieu défavorisé (indice socio-économique du quartier) et d'habiter la province du Hainaut. »* Pour expliquer la proportion plus élevée de maintien des garçons, les agents des CPMS mobilisent, indiquent les chercheurs, un argumentaire *« un peu stéréotypé »*, invoquant *« des difficultés plus grandes pour les garçons à se concentrer, un caractère plus turbulent qui pourrait leur être préjudiciable au moment du passage en 1ère primaire, où la nécessité de rester assis sur un banc une grande partie de la*

30 M. Crahay, « Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, p. 11-23 ; M. Crahay, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. *Pédagogies en développement*, 3ème éd., 2007 ; M. Crahay, M. Dutrévis, *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire*, *Revue de littérature* réalisée avec le soutien de l'UNICEF-Bureau régional de l'Afrique de l'Ouest et Centrale, Genève, 2012, 32 p.

31 F. Dubet, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Education et Société*, 9, 2002, p. 13-25

32 F. Chenu, V. Dupont, M. Lejong, V. Staelens, A. Grisay (ULg), *Analyse des causes et conséquences du maintien en troisième maternelle en Communauté française de Belgique*, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 2011

33 C. Bouko, S. Kahn, B. Rey, S. Van Lint (ULB), *Analyse des causes et conséquences du maintien en troisième maternelle en Communauté française de Belgique*, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 2012

34 F. Chenu, V. Dupont, M. Lejong, V. Staelens, A. Grisay (ULg), *op. cit.*, p. 7

journee devient réelle », alors que « la petite fille un peu faible mais qui a des attitudes adéquates, on la verra plus volontiers en première primaire... »³⁵ Concernant le milieu socio-économique des enfants, la recherche indique que « les enseignantes dont les élèves sont issus en majorité d'un milieu défavorisé déclarent significativement plus de maintiens que les autres. (...) Les entretiens avec les acteurs des CPMS fournissent une interprétation de ces résultats : selon eux, dans les milieux populaires, les parents seraient peu conscients du rôle joué par l'école maternelle par rapport aux apprentissages et de l'importance de ces derniers. Les enfants seraient moins suivis et plus fréquemment absents. » Ainsi, la majorité des acteurs (directions, enseignants, agents des CPMS) situent majoritairement les causes de l'échec scolaire en dehors de l'école, du côté de l'enfant et de sa famille.

Comme le notent les chercheurs, l'argumentaire des acteurs sur le maintien est paradoxal : « *En effet, comment apporter des solutions à l'intérieur de l'école si les causes se situent à l'extérieur de celle-ci ?* »³⁶ De fait, alors que le maintien est justifié par un manque de maturité de l'enfant, « *peu d'aménagements spécifiques semblent mis en place pour aider l'enfant qui recommence son année.* »³⁷

Mais, « *outre le manque de maturité, les acteurs des CPMS signalent un deuxième motif à l'entrée tardive d'un enfant en primaire : la facilitation de l'orientation vers l'enseignement spécialisé. C'est une finalité et non plus une cause qui rend légitime la pratique du maintien. L'année supplémentaire est perçue comme un temps nécessaire pour que les parents puissent se faire à l'idée d'un parcours scolaire 'différent' pour leur enfant.* » Et les chercheurs d'ajouter : « *Si les acteurs de terrain conçoivent la pratique du maintien comme une étape transitoire vers l'enseignement spécialisé, il n'y a plus rien d'étonnant à ce que l'analyse des bases de données de la Communauté française montre que 11% des élèves maintenus y soient orientés l'année suivante et que plus d'un quart s'y retrouvent dans les quatre ans.* »³⁸

À ces deux « fonctions latentes » du maintien, s'en ajoute une troisième : les attentes mutuelles entre collègues. « *Les enseignantes de 3M se sentent tenues de ne pas laisser passer un élève en difficulté, tout comme les enseignantes de 1P disent attendre de leurs collègues qu'elles ne laissent pas entrer en 1P un enfant non prêt à recevoir leur enseignement.* »³⁹ Dès lors, quelles alternatives apporter à une pratique que les chercheurs qualifient de « *mauvaise solution à un vrai problème* » ?

Des éléments de réponse ont pu être apportés suite à un travail de collaboration des chercheurs avec des équipes éducatives en élaborant des alternatives répondant à la fonction majeure de la pratique du maintien-redoublement : la gestion de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage, des

35 *Ibid.*, p. 8

36 C. Bouko, S. Kahn, B. Rey, S. Van Lint (ULB), *op. cit.*, p. 6

37 *Ibid.*, p. 11

38 *Ibid.*, p. 11

39 F. Chenu, V. Dupont, M. Lejong, V. Staelens, A. Grisay (ULg), *op. cit.*, p. 15

différents niveaux présents au sein d'une classe, la pratique du maintien permettant de rendre la classe un peu plus homogène. Les chercheurs ont donc amené les enseignants à changer leur regard sur l'enfant, en adoptant la démarche diagnostique positive, c'est-à-dire en dotant les acteurs d'outils adéquats, en l'occurrence des grilles d'observation centrées sur les apprentissages scolaires, en les incitant à se les approprier et à les expérimenter en classe en fonction de leurs ressources propres, de leur personnalité, du contexte dans lequel ils exercent leur métier.

Grâce à cette entrée par les pratiques, nourrie de cadres d'analyse issus de la recherche, le regard et la posture des enseignants ont été transformés. *« En effet, ceux-ci sont passés d'une posture d'évaluateur – au sens premier du terme – à une posture de formateur. Les enseignants ont cessé d'utiliser l'observation de l'enfant comme outil de jugement de son aptitude ou inaptitude à réaliser une tâche et ont utilisé l'observation pour comprendre le cheminement effectué par l'élève face à la tâche afin d'adapter la nature des interventions pédagogiques nécessaires à la construction des apprentissages. »*⁴⁰ Les chercheurs concluent en soulignant l'importance, d'une part, de distinguer outil pédagogique et cadre d'analyse, et d'autre part, de doter l'enseignant de ces cadres *« conducteurs de sens »*, mais de telle sorte qu'il puisse en rester *« le maître d'œuvre afin de l'utiliser comme moyen au service d'une fin non imposée de l'extérieur. »*⁴¹

Sur base des résultats des recherches, un projet de mobilisation de tous les acteurs concernés par les enfants de 2,5 à 8 ans (directeurs, instituteurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, chercheurs...) a été développé afin de faire connaître, diffuser et soutenir des alternatives réalistes aux maintiens et aux redoublements. À partir de séances d'information données à tous, *Décolâge !* prévoit des modalités de travail et de soutien variés : au niveau des classes et des cycles, de l'école, entre l'école et les familles et au niveau de l'ensemble des acteurs du système éducatif. Un outil d'analyse du passage de l'oral à l'écrit, expérimenté par l'équipe de recherche de l'ULB avec des équipes éducatives de six écoles, offre un exemple de piste d'action à développer au niveau d'une classe ou d'un cycle. Cet outil a permis de cibler le regard des enseignants sur les potentialités et le cheminement des élèves plutôt que sur leurs difficultés. Des journées d'information plus approfondie ont été proposées aux conseillers pédagogiques, agents CPMS et formateurs des Hautes Écoles. De plus, durant toute l'année scolaire 2012-2013, trois personnes par établissement (de préférence un enseignant du maternel, un du primaire et un agent du CPMS) ont pu suivre une formation de trois journées dans le cadre de la formation en cours de carrière. Outre une information sur les ressources existantes (dont les outils développés par les chercheurs), ils ont pu échanger et s'approprier des pratiques, les mettre en œuvre mais aussi les diffuser et les analyser avec leurs pairs au sein de leur école. À l'échelle de l'école, ce sont les directeurs que le projet veut soutenir dans leur travail pédagogique. En partenariat avec

40 C. Bouko, S. Kahn, B. Rey, S. Van Lint (ULB), *op. cit.*, p. 14

41 *Ibid.*, p. 14

Décolâge !, une initiative de la Fondation Roi Baudouin a également proposé aux acteurs de l'école maternelle d'explorer une dimension complémentaire à l'action pédagogique - la question des relations familles/école - dans un même objectif de promotion du parcours scolaire de chaque enfant, quelle que soit son origine sociale ou culturelle.

4.3. Les épreuves d'évaluation externe

Afin d'améliorer la connaissance des résultats des apprentissages des élèves, tant au niveau de l'ensemble du système qu'à celui des établissements, la FWB a institué en 2006 trois séries d'épreuves d'évaluation externe non certificatives qui mesurent l'évolution des apprentissages jusqu'à 15 ans⁴². L'objectif poursuivi est triple :

- collecter un ensemble de données statistiques permettant d'analyser l'évolution du système éducatif en termes de performance ;
- permettre à chaque équipe pédagogique d'apprécier l'efficacité de son action en établissant l'état des acquis de ses élèves par rapport aux compétences attendues et en situant ces résultats par rapport aux résultats globaux ;
- procéder à l'analyse des résultats au sein de chaque équipe afin de pointer les difficultés des élèves et de mobiliser les équipes autour d'une remédiation.

Les épreuves sont construites en référence aux socles de compétences par des équipes rassemblant des enseignants et des inspecteurs dans le but d'augmenter la cohérence des pratiques au sein de la scolarité de 2 ans et demi à 14 ans et d'ainsi piloter le « continuum pédagogique » par les résultats. C'est pourquoi certains items concernant les mêmes concepts sont présents dans les 3 épreuves à des niveaux croissants de complexité, les items rendant plus explicite la norme attendue dans 3 domaines disciplinaires à 3 moments de la scolarité : en fin de 1ère étape (à 8 ans), à mi-parcours de la 2ème étape (à 10 ans), en fin de 3ème étape (à 14 ans), clarifiant ainsi pour les enseignants les savoirs et savoir-faire attendus à ces moments-là par les prescrits légaux. L'analyse commentée des résultats est distribuée dans tous les établissements afin que la direction et l'équipe éducative puissent s'en emparer, les interpréter et définir en commun des pistes de remédiation, en recourant si besoin est à un accompagnement approprié. Ces épreuves externes constituent un outil précieux de renforcement de la cohérence de l'enseignement en FWB et donc de lutte contre les inégalités scolaires puisqu'elles atténuent l'arbitraire de l'évaluation interne à chaque école qui prévalait jusque-là.

⁴² Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire

4.4. L'évaluation de la qualité du cursus bachelier instituteur-trice préscolaire

L'instauration d'une culture de l'évaluation concerne aussi la formation initiale des enseignants puisque, comme signalé plus haut, la FWB s'est dotée d'une Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et que l'exercice d'évaluation de la qualité du cursus bachelier instituteur-trice préscolaire s'est déroulé en 2009-2010. Les établissements ont procédé à leur auto-évaluation puis ont reçu la visite d'un comité d'experts qui a établi un rapport pour chaque école ainsi qu'un état des lieux de l'offre de formation du bachelier instituteur-trice préscolaire en Communauté française⁴³. Cet état des lieux propose une synthèse globale de la situation du cursus évalué, un relevé de bonnes pratiques et l'identification des opportunités et risques ainsi que la liste des recommandations adressées aux divers partenaires de l'enseignement supérieur.

Les principaux enseignements de cette évaluation externe tirés par le comité de gestion de l'Agence sont les suivants :

- Concernant les spécificités de l'enseignement du cursus bachelier instituteur-trice préscolaire, l'Agence relève un contraste, qualifié de paradoxal, entre « *la perception par les étudiants et l'image sociale du métier d'enseignant préscolaire* » et « *les enjeux sociétaux considérables* » dès lors que 90% des enfants de la Communauté française fréquentent l'école préscolaire dont l'impact sur tout le parcours scolaire des enfants est démontré par la recherche scientifique internationale. « *Cette représentation du métier a un effet sur le profil des étudiants à l'entrée des études ; celui-ci est caractérisé par la présence d'une majorité (plus de 63%) d'étudiants issus du secondaire technique, voire professionnel, dont sept sur dix ont connu au moins un an de retard dans leur parcours scolaire antérieur et dont les études ne sont pas toujours le premier choix.* »⁴⁴
- La formation actuelle a deux points forts : « *la grande richesse et la diversité des pratiques de formation reflétant la variété des approches pédagogiques que les instituteur-trice-s préscolaires devront eux-mêmes mettre en œuvre dans leurs futures classes* » et « *la satisfaction des étudiants évoluant au sein d'établissements de taille humaine, ce qui leur permet de bénéficier d'un accompagnement et d'un encadrement de proximité.* »⁴⁵
- La formation présente quatre points faibles dont l'amélioration est impérative : « *La coexistence de la grille horaire minimale et du référentiel de compétences de la formation des enseignants fragilise la cohérence interne des programmes, cloisonnant les unités de formation, alors que la logique du référentiel de compétences voudrait formaliser la structure générale de la formation en renforçant les liens entre les composantes de formation (modules, blocs interdisciplinaires, etc.)* » ; « *le morcellement des cours et des évaluations* » ; « *la sous-exploitation des activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle qui devraient idéalement soutenir la pratique réflexive et constituer le socle du développement professionnel* » ; « *des infrastructures peu adaptées à une*

43 Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, *Évaluation bachelier instituteur-trice préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale, Bruxelles, 2010, 80 p.*

44 *Ibidem*, p. 75

45 *Ibidem*, p. 75

formation pratique et théorique d'enseignants du préscolaire. »⁴⁶

- Quatre défis sont à relever dans l'avenir : « *la conception d'un référentiel métier associant une véritable vision prospective de la pratique enseignante en milieu préscolaire* », en veillant à « *l'appropriation du nouveau référentiel par les équipes pédagogiques* » ; « *la gestion des ressources humaines : conditions de recrutement, réelle évolution de carrière, formation des directions, meilleur partage des tâches fondé sur une mesure* » ; « *l'octroi de moyens aux Hautes Écoles pour assurer leurs trois missions complémentaires (formation initiale et continuée, recherche et services à la collectivité) et la mise en place de partenariats Hautes Écoles-Universités-milieus d'enseignement préscolaire* ». ⁴⁷

4.5. L'avis du CEF sur la formation initiale des instituteurs et des régents

Dans l'avis 105 adopté le 26 juin 2009⁴⁸, le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) rend compte des principales conclusions de son évaluation de l'impact de la dernière réforme de la formation initiale des instituteurs et régents et formule des recommandations concernant les 13 compétences requises des instituteurs et des régents, sur la fonction d'enseignant et le système de formation initiale et en cours de carrière, sur les conditions de recrutement et de travail des formateurs d'enseignants dans les Hautes Écoles ainsi que sur l'amélioration d'une nouvelle politique de formation des enseignants.

Le CEF commence par définir une priorité : « *La maîtrise écrite et orale de la langue d'enseignement doit être un critère discriminatif pour l'obtention d'un diplôme d'enseignant quelles que soient la section et la discipline à enseigner.* »

Il poursuit en formulant les constats suivants :

- « *L'impossibilité pour les étudiants d'acquérir les 13 compétences en formation initiale, certaines ne pouvant qu'y être initiées. Elles devront être développées en début, voire tout au long de la carrière.*
- *Le nombre élevé de cours différents (23) que doivent suivre les étudiants et pour lesquels ils doivent passer un examen, ce qui a pour conséquence de multiplier les risques d'échec.*
- *Des connaissances pédagogiques insuffisantes parce que le nombre d'heures qui leur est dévolu ne représente que 7,5% du volume total (180 sur 2345). Cela rend impossible une réelle formation à la différenciation des apprentissages, à des notions d'orthopédagogie et à la détection des difficultés d'apprentissage et à leur remédiation. De plus, l'application du système des cours A (communs à tous les étudiants inscrits dans le département pédagogique) a pour effet que les contenus ne sont pas adaptés à chacun des niveaux auxquels les étudiants se destinent.*

46 Ibidem, p. 76

47 Ibidem, p. 76

48 CEF, La formation des instituteurs et des régents, Avis 105 adopté par le Conseil le 26 juin 2009

- *La faible maîtrise écrite et orale de la langue française dont font preuve beaucoup d'étudiants. Le problème est récurrent et dénoncé par tous les acteurs qui, à plusieurs reprises, soulignent la nécessité de modifier le décret de sorte que la maîtrise de la langue qui apparaît comme un intitulé de cours dans la grille horaire figurant en annexe devienne une compétence à part entière, formulée de manière explicite au lieu d'être incluse dans la 4ème compétence « Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ».*
- *La très faible prise en compte de la dimension de genre dans le cadre du cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre. »*
- *« La difficulté à recruter des enseignants expérimentés dans les départements pédagogiques des Hautes Écoles. (...) Les directions des départements pédagogiques n'ont d'autre choix que d'engager des jeunes sortis fraîchement de l'université et dépourvus de toute expérience pédagogique. S'il est vrai que ces jeunes enseignants doivent présenter le CAPAES (endéans les six ans) pour pouvoir être nommés, le CEF, déjà dans son Avis 83 'La formation des formateurs d'enseignants', pose des questions par rapport à la pertinence du programme du CAPAES pour la formation des enseignants dans les départements pédagogiques, tant en ce qui concerne la formation disciplinaire que la formation pédagogique. Faut-il imposer que les formateurs d'enseignants aient une expérience professionnelle préalable dans l'enseignement obligatoire et qu'ils gardent des liens avec le terrain ?*
- *Une formation des maîtres de stage est indispensable de même que l'établissement de critères communs pour l'évaluation des stages. »⁴⁹*

4.6. Évaluation participative, qualitative et prospective de la FIE

Last but not least, la formation initiale des instituteurs, des régents et des agrégés telle qu'elle se déroule dans le cadre des Hautes Écoles, des Universités, des Écoles Supérieures des Arts, et dans les établissements d'Enseignement de Promotion Sociale a fait l'objet, en 2011-2012, à la demande du ministre de l'Enseignement supérieur, d'une évaluation qualitative, participative et prospective⁵⁰.

Cette évaluation s'inscrivait dans le cadre de la Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014 et dans la perspective qui y est exposée d'allonger, le cas échéant, cette formation initiale et d'en revoir les contenus et les méthodes. Bien que portant sur l'ensemble de la FIE et mobilisant une toute autre méthode d'évaluation, les cinq chantiers prioritaires dégagés par les chercheurs de l'ensemble des analyses des acteurs qui ont participé à l'évaluation et des perspectives pratiques qu'ils ont formulées rejoignent les constats établis par le CEF et le Comité de gestion de l'AEQES, comme en atteste l'extrait publié ci-dessous.

49 CEF, *op. cit.*, p. 3-4

50 V. Degraef et. al., *Evaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, février 2012, 103 p.

Chantier 1. Refonder la FIE

Redéfinir le métier d'enseignant en tenant compte des transformations de la société, du contexte social et institutionnel, des conditions concrètes de travail. Répondre à la question : Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ? Penser ce métier dans le cadre d'un système éducatif conçu comme une Institution, c'est-à-dire à partir de ses missions au bénéfice de la société et des personnes, et non comme une organisation orientée d'abord vers ses problèmes internes.

Chantier 2. Accompagner

Concevoir la formation initiale comme une composante d'une formation continue, tout au long de la vie. Penser ensemble formation initiale et formation continue. Favoriser une culture du métier, notamment en définissant un socle commun de connaissances et de compétences pour tous les futurs enseignants, en organisant des formations communes à tous les futurs enseignants, quels que soient leur niveau d'études et celui de leurs futurs élèves. Former les futurs enseignants comme acteurs sociaux, autant en dehors qu'au sein de la classe et de l'école. Dans ce but, élargir et multiplier les possibilités de stages en dehors de l'école, dans la vie sociale et associative. Les former également comme acteurs institutionnels, capables de s'intéresser aux aspects institutionnels et de traverser les clivages. Surtout, priorité des priorités : mettre en œuvre des dispositifs d'accompagnement des jeunes enseignants au cours des premières semaines et des premiers mois d'entrée dans le métier.

Chantier 3. Recruter et former les (co)formateurs

Réformer la formation des formateurs, en particulier dans leur rapport au terrain. Définir le profil de formateur d'enseignant. Motiver les enseignants expérimentés du supérieur à devenir formateurs d'enseignants et valoriser cette fonction au sein des Universités, des Hautes Écoles et des Écoles Supérieures des Arts. Développer des incitants financiers et symboliques pour que les bons enseignants acceptent de devenir maîtres de stage. Leur donner un vrai statut et mettre sur pied des activités de formation à leur profit. Rechercher et motiver de bons maîtres de stage en dehors du milieu scolaire, dans la vie sociale et associative. Développer les Ateliers de formation professionnelle et les Maîtres de formation pratique, leur donner un vrai statut et lever les obstacles à leur plein déploiement. Encourager les formateurs, enseignants et maîtres de stages, à être co-formateurs, en valorisant le temps consacré à la concertation, aux collaborations et aux formations conjointes.

Chantier 4. Valoriser la recherche inter-institutionnelle

Faire de la recherche un vecteur central de valorisation du métier et de collaboration entre les différents acteurs et les différentes institutions composantes de la formation des enseignants (Universités, Hautes Écoles et Écoles Supérieures des Arts notamment). Inciter les pouvoirs publics et institutionnels à lancer des appels d'offres dans ce sens. Rendre davantage accessibles à tous les nombreuses recherches existantes.

Chantier 5. Restructurer le système institutionnel

Doter l'ensemble du système de la FIE d'une identité commune et transversale aux institutions concurrentes, avec des interlocuteurs légitimes au regard du public et des pouvoirs publics. Débusquer dans le système institutionnel et dans l'organisation de la FIE, tels qu'ils fonctionnent actuellement, toutes les incohérences, les contradictions, les dispositifs inapplicables ou inappliqués, les complications et les duplications inutiles, les effets pervers du système qui compromettent la qualité de la FIE, génèrent un gaspillage d'énergie et de ressources considérable et constituent une source de découragement.⁵¹

⁵¹ *Ibid.*, p. 83

PARTIE 2

ÉCOLE, PAUVRETÉ ET INÉGALITÉS : DIAGNOSTIC DES ACTEURS

Si la Belgique s'est dotée, comme la plupart des pays de l'UE, d'outils de mesure et d'évaluation de la pauvreté, elle ne dispose que depuis récemment de données quantitatives et qualitatives concernant tant l'ampleur de la pauvreté infantile que son impact sur les différents aspects de la vie quotidienne des enfants.

1. PAUVRETÉ INFANTILE : UN CONSTAT ALARMANT

« En Belgique, près d'un enfant sur 5 vit dans la pauvreté ou court le risque d'y être confronté. Et ce nombre s'accroît chaque année. Ainsi entre 2008 et 2011, 38.000 enfants supplémentaires ont été exposés au risque de la pauvreté. Au total, leur nombre s'élève à pas moins de 424.000 ! »⁵² Tel est le constat alarmant établi par la secrétaire d'État à l'Intégration sociale lors de la présentation du Plan d'action national de lutte contre la pauvreté infantile adopté en juin 2013 par les ministres et secrétaires d'État des gouvernements du fédéral, des Communautés et des Régions. « En Belgique, en comparaison avec le reste de l'Europe, le risque de pauvreté est sensiblement supérieur chez les jeunes enfants (0-5 ans). La Belgique se situe à la 5ème place au sein de l'UE 27. »⁵³ Ce plan fait suite aux dernières recommandations (2010) du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies qui invitaient la Belgique à accorder plus d'attention à la lutte contre la pauvreté infantile et à la participation des enfants et dénonçaient le manque de coordination des différents niveaux d'action et de décision.

Par analogie avec la recommandation européenne « Investir dans l'enfance pour briser le cercle vicieux de l'inégalité »⁵⁴, le plan poursuit trois objectifs stratégiques (accès aux ressources adéquates, accès aux services de qualité et opportunités, participation des enfants), complétés par un quatrième objectif relatif à la conclusion de partenariats horizontaux et verticaux entre différents domaines politiques et niveaux d'administration.

L'éducation, et notamment l'éducation préscolaire, ainsi que la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance, parmi lesquels les enseignants, figurent en bonne place (actions 59 à 66 et 82 à 92) dans le Plan national de lutte contre la pauvreté infantile qui vise à promouvoir une offre de services intégrée. « Des services universels pour la petite enfance, la santé,

52 SPP Intégration sociale, E-CHO, août 2013

53 SPP Intégration sociale, Plan national de lutte contre la pauvreté infantile. Lutter contre la pauvreté infantile et favoriser le bien-être des enfants, Bruxelles, juin 2013, p. 4

54 Commission européenne, Investir dans l'enfance pour briser le cercle vicieux de l'inégalité, COM(2013)778

l'éducation et le logement sont nécessaires : ils doivent être faciles d'accès, non bureaucratiques, flexibles, respectueux des différences culturelles des bénéficiaires, de leur origine sociale et religieuse et doivent permettre d'accéder à un réseau plus large de familles et de services. Les services devraient promouvoir l'épanouissement personnel et le renforcement des capacités des enfants et stimuler leur résilience en situation de crise. Ils doivent également être offerts par du personnel formé à l'écoute, soucieux des besoins des enfants et des familles en situation de pauvreté et attentif à les placer au cœur de leur action. »⁵⁵ Quant à la formation initiale des enseignants de la FWB, elle est visée à l'action 85 qui prévoit l'introduction, « dans le cadre de la révision de la formation initiale des enseignants, d'un module abordant les droits de l'enfant dans le cursus de tous les futurs enseignants. »⁵⁶

Cette mesure découle du diagnostic établi en 2009, dans le cadre de l'année européenne de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, par le Délégué général aux droits de l'enfant de la FWB. Le rapport thématique⁵⁷ consacré aux incidences et conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, à partir de la parole de bénéficiaires d'une aide sociale dans cinq arrondissements (Charleroi, Tournai, Marche, Verviers, Bruxelles) montre, exemples à l'appui, que la pauvreté porte atteinte aux droits de l'enfant dans de nombreux secteurs de la vie en société, et d'abord à l'école. Les critiques portent essentiellement sur le coût de l'enseignement pour les familles, sur la stigmatisation des enfants issus de milieux précarisés et sur leur relégation vers des filières d'enseignement imposées ou non souhaitées. Ces enfants font ainsi l'apprentissage de la disqualification, qu'ils intègrent alors par la suite dans leur parcours de vie, même à l'âge adulte.

L'ajout dans la FIE d'un module sur les droits de l'enfant suffira-t-il à enrayer la spirale de la disqualification et de l'échec scolaire vécue par les enfants issus de milieux défavorisés ?

55 *Plan national de lutte contre la pauvreté infantile, op. cit., p. 24*

56 *Ibid., p. 34*

57 *Délégué Général de la Communauté française aux Droits de l'enfant, Dans le vif du sujet. Rapport consacré aux incidences et conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, Bruxelles, novembre 2009. Il existe également un DVD « Dans le vif du sujet » disponible sur le site.*

2. ÉCOLE ET INÉGALITÉS SOCIALES : LE DIAGNOSTIC DES ACTEURS DE TERRAIN

Réuni par le Délégué général, un groupe pluraliste d'acteurs de terrain désireux d'interpeller le monde politique sur des actions prioritaires à mettre en place au niveau du système scolaire, a élaboré un manifeste « *Pauvreté et école, quelle priorités ?* »⁵⁸, dans lequel il souligne l'importance de combattre les inégalités scolaires et d'associer les familles des milieux très précarisés au travail et aux projets de l'école. Ce manifeste a été rendu public en 2011 au moment même où le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies pressait la Belgique de respecter ses obligations et de « *prendre les mesures nécessaires en vue d'abolir les frais de scolarité, de garantir à tous les enfants l'accès à l'enseignement indépendamment de leur statut socioéconomique et de veiller à ce que les enfants issus de familles pauvres ne soient plus relégués aux programmes de l'enseignement spécial.* »⁵⁹

Pour les signataires du manifeste, la priorité est « *que l'école, dès la maternelle, constitue un lieu de vie et d'apprentissage qui soit un service public de qualité pour toutes et tous, sans distinction culturelle, philosophique, religieuse, sociale, économique ou financière. Une institution qui mette chaque enfant à égalité dans son parcours vers l'âge adulte et qui accueille chaque famille dans la dignité.* »⁶⁰ Faisant « *du niveau maternel le laboratoire de changement* », ils jugent « *impératif de faire évoluer les mentalités pour faire de l'enseignement un métier collectif en commençant à la base, avec les plus petits, les plus jeunes (...). Les lieux d'accueil de la petite enfance, l'école maternelle et le primaire peuvent et doivent jouer un rôle moteur dans la lutte contre les inégalités sociales.* »⁶¹

2.1. Quelles améliorations de la formation initiale des enseignants ?

Pour y parvenir, ils préconisent la mise en place de neuf mesures parmi lesquelles la refondation de l'enseignement maternel, la

58 Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant, *Pauvreté et école, quelle priorités ?*, Manifeste, Bruxelles, 2011, 6 p.

59 Nations Unies, CIDE, *Observations finales sur le rapport de la Belgique*, 11 juin 2010

60 Manifeste, op. cit.

61 Ibid.

réforme de la formation de base et continuée des enseignants et l'aménagement du temps de travail et des missions des enseignants en tenant compte des collaborations nécessaires avec les autres acteurs de l'éducation qui font de l'enseignement un métier collectif.

Pour ce qui concerne la formation des enseignants, les auteurs du manifeste estiment « *indispensable qu'un enseignant puisse faire le lien entre les comportements et les difficultés d'apprentissage d'un enfant et la réalité sociale de celui-ci. Un tel objectif ne peut être atteint qu'en améliorant la formation initiale et continuée des professeurs pour y inclure les pratiques de pédagogie active et différenciée ainsi que des apprentissages forts en termes sociologiques. Les attentes des familles pauvres vis-à-vis de l'école restent très grandes malgré les rapports parfois conflictuels qu'elles entretiennent. Les élèves et leurs parents demandent de pouvoir rencontrer des enseignants qui les soutiennent. Une demande qui doit être rencontrée en ajoutant à la formation initiale des périodes de stages en école, en maison de jeunes, en AMO... Mais aussi une formation plus poussée en sciences sociales qui amène les futurs enseignants à développer une démarche de réflexion sur les différences interculturelles et leurs représentations de l'altérité. Ainsi, la formation des enseignants participera du changement de mentalité réclamé par tous (acteurs du monde de l'éducation, parents, élèves, témoins...) en travaillant concrètement sur les moments de collaboration entre les acteurs du bien-être de l'enfant (dans et hors l'école), les temporalités et rythmes des uns et des autres (enfants et adultes – temps avec les élèves et sans eux). Il faudra, de manière conjointe, travailler sur l'estime de la condition d'enseignant et revaloriser la profession notamment en termes financiers.* »⁶² Il s'agit d'aider les futurs enseignants et enseignantes préscolaires à « mieux comprendre l'exclusion sociale »⁶³ afin de renforcer leur capacité à déceler et remédier aux difficultés de développement et d'apprentissage des enfants qui en font l'épreuve.

Dans le même ordre d'esprit, le Délégué général aux droits de l'enfant a organisé en 2010 un cycle de séminaires sur le thème « Comment contribuer à la réduction des inégalités sociales dans le champ socio-éducatif ? »⁶⁴, dont un séminaire relatif aux bonnes pratiques en matière de petite enfance « Comment accompagner les familles précarisées dans l'éducation de leurs enfants ? », qui préconise notamment « *une formation des acteurs, professionnels ou non, aux codes culturels des familles précarisées et à la justesse relationnelle que leur situation requiert : acceptation de la diversité, de la différence, reconnaissance des temps et des rythmes différents, capacité à reconnaître le possible plutôt que l'idéal abstrait, à favoriser l'ouverture des possibles, à mesurer les impacts multiples de ses propres exigences, etc.* »⁶⁵

62 Ibid.

63 C'est d'ailleurs le titre du « roman pédagogique » de P. Moreau, ex-formateur en section préscolaire, ouvrage paru en 2000 aux Éditions l'Harmattan

64 Communauté française de Belgique/Délégué Général aux Droits de l'enfant/ONE, Comment contribuer à la réduction des inégalités sociales dans le champ socio-éducatif ? Problématisation et recommandations, Bruxelles, juin 2011

65 Ibid.

Dans une note récente établie pour la Fondation Roi Baudouin,⁶⁶ les chercheurs P. Humblet et F. Laevers insistent eux aussi sur la nécessité de sensibiliser les enseignants (dès leur formation) à la thématique de la pauvreté, de leur fournir des éléments de compréhension et de les inciter à adopter une approche positive orientée sur la recherche des ressources des enfants. Il s'agit, écrivent-ils, de « leur donner des informations factuelles sur ce que signifie la pauvreté sur le plan financier et sur ses implications pratiques (par rapport à des besoins vitaux en matière d'alimentation, de santé, de logement, de chauffage, de mobilité, de participation à la vie sociale) ainsi que sur l'impact qu'elle produit sur le vécu des personnes. Outre des données chiffrées, des témoignages d'experts du vécu, des échanges avec des équipes qui connaissent mieux la réalité de la pauvreté, l'observation dans des écoles où il y a aussi des enfants de milieux défavorisés se sont avérés être des portes d'entrée utiles. (...) L'élément central dans le développement d'une approche efficace de l'enfant défavorisé consiste à passer d'une approche dans laquelle l'enseignant est entraîné par des éléments négatifs dans le comportement de l'enfant, et par les lacunes qu'il croit percevoir dans l'environnement familial, à un regard différent, positif et axé sur le développement de l'enfant ainsi qu'à l'interprétation d'observations. (...) Cela implique une recherche active des ressources que possède l'enfant et des besoins compréhensibles qu'il tente d'exprimer par son comportement. (...) En termes de développement, on apprend à appliquer un cadre qui ne consiste pas à apprécier simplement les résultats de l'enfant d'un point de vue scolaire, mais qui permet de détecter de manière holistique quels sont ses intérêts personnels ou les passions qui s'éveillent en lui ainsi que les indices d'un potentiel particulier – bref : d'identifier les talents de cet enfant. Cela fournit une base pour nourrir ces talents en germe par diverses interventions – en proposant à l'enfant des activités et des matériaux spécifiques, en ayant avec lui des discussions qui lui confirment que vous vous intéressez à lui et en déclenchant dans le groupe une communication sur ces compétences et ces intérêts particuliers en vue de provoquer un changement dans l'image de soi et dans les relations avec le groupe. »⁶⁷

D'autres publications produites par des acteurs du monde de l'enseignement corroborent les constats sur la nécessité de former à la diversité socio-culturelle les futurs enseignants préscolaires, les enseignants en fonction et les directions d'écoles, d'instituer des collaborations intensives parents-enseignants ainsi qu'une coopération étroite entre professionnels de l'école maternelle et les associations (écoles de devoirs, services d'accueil et de garde de la petite enfance, action en milieu ouvert (AMO), lieux de rencontre parents-enfants, etc.).

2.2. Partenariat école-familles et participation parentale : quels enjeux de connaissance et de reconnaissance ?

Comme le soulignent les associations de parents d'élèves, les relations école-familles se sont considérablement dégradées au cours des dernières décennies, phénomène qu'elles ont analysé en vue d'y remédier efficacement, pour le bien de tous, les parents, les enseignants et surtout les

⁶⁶ P. Humblet et F. Laevers, *Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2013, 12 p.

⁶⁷ P. Humblet, F. Laevers, *ibid.*, p. 9

élèves, trop souvent « otages » d'incompréhensions, voire de conflits et même de litiges, qui opposent les parents et l'école.

S'appuyant sur les travaux de Philippe Meirieu, l'UFAPEC⁶⁸ souligne ainsi que « *les tensions actuelles entre l'école et la famille ne sont que l'exacerbation d'un phénomène en germe depuis l'origine de l'école. Il y a dans le couple parents-école un « conflit consubstantiel » parce que des intérêts divergents les opposent. S'il y a aujourd'hui des dissensions entre l'École et la famille c'est aussi, comme l'explique toujours Meirieu, parce que le contrat tacite entre les promoteurs de l'école publique, et les familles – « Faites confiance à l'École, elle vous le rendra bien » - s'effrite.* »⁶⁹ En cause le « *décalage entre les présupposés sur lesquels se sont construites les relations parents-écoles et la réalité d'aujourd'hui* », soit la perte de croyance dans le rôle d'ascenseur social de l'école. Pour les familles de milieux socio-économiques défavorisés, le manque de confiance dans l'école relève toutefois d'une histoire ancienne, celles-ci ayant « *rarement d'emblée un bon contact avec l'école : peurs, méconnaissance, souvenir d'un vécu scolaire douloureux, sentiment de rejet voire d'abandon, sentiment de l'inutilité de l'école, manque de compétences pour accompagner l'enfant, les causes sont nombreuses pour ne pas faire confiance à l'école.* »⁷⁰

L'UFAPEC note l'existence d'un malentendu profond entre l'école et les familles de milieux populaires⁷¹, qui ne parlent pas le même langage, ne partagent pas « l'évidence » des codes scolaires. « *Plusieurs enquêtes menées auprès de familles de milieux populaires montrent leur intérêt pour l'école qui constitue pratiquement le seul moyen pour les enfants de sortir de la situation précaire vécue par leurs parents (ou, en tous les cas, de ne pas tomber encore plus bas). Pourtant malgré les efforts (parfois très lourds) entrepris par les familles pour faire réussir leurs enfants, les parents sont considérés, par la plupart des enseignants, comme des personnes qui se préoccupent très peu de l'éducation et de l'avenir de leurs enfants. Pour s'en convaincre, il suffit de constater le nombre de parents qui ne viennent jamais à l'école ou alors seulement pour aborder des questions purement matérielles (la propreté de l'école, les habits des enfants...) qui n'ont pas de liens directs avec l'apprentissage. La conclusion est rapidement tirée par les enseignants ou d'autres éducateurs et agents scolaires : les parents sont démissionnaires et c'est à eux qu'incombe l'échec de leurs enfants. (...) La relation entre les parents de milieux populaires et les enseignants (qui sont plutôt issus des classes moyennes) constitue donc un cercle vicieux : les parents sont convaincus que l'école permettrait à leurs enfants de sortir de la précarité ; les enseignants ont l'impression que les parents sont les principaux responsables de l'échec de leurs enfants ; les parents se sentent*

68 D. Houssonloge, *Le partenariat école-famille. Ses bienfaits et ses limites*, Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC), Bruxelles, 2008, 6 p.; J. Thollembeck, *Malentendus familles-école: la question des origines*, Analyse UFAPEC n°20, Bruxelles, 2009, 9 p.

69 D. Houssonloge, *Le partenariat école-famille. Ses bienfaits et ses limites*, op. cit., p. 3

70 Ibid., p.5

71 J-L. van Kempen, *L'école et les familles de milieux populaires, un malentendu profond ?*, Analyse UFAPEC n°11.08, 2011, 7 p.

dévalorisés ; ils intériorisent cette dévalorisation ; ils se résignent ; leurs enfants subissent l'échec à l'école et ne disposeront pas des moyens suffisants pour s'insérer dans la société ; la pauvreté est ainsi reproduite de génération en génération. Pour remédier à cette situation, il importerait de mieux agir sur les « représentations sociales » qui sont profondément ancrées dans chacun d'entre nous et qui influencent la manière de percevoir la réalité. Malgré les apparences, les parents de milieux populaires essaient de s'intéresser à l'école. Ils pourraient mieux collaborer avec les enseignants si ceux-ci faisaient l'effort de ne pas les juger en fonction de leurs propres expériences et perceptions de la réalité. »

Ces incompréhensions, difficultés de communication et de dialogue s'accroissent lorsque les parents ne maîtrisent pas la langue française, sous son double aspect de langue de communication et de langue d'enseignement.⁷² Pour relever le défi de la diversité socio-culturelle, l'instauration du dialogue voire d'un partenariat école-familles préconisé dans la dixième priorité « renforcer le dialogue écoles-familles » du Contrat pour l'École, et institué par le décret d'avril 2009 qui rend les associations de parents obligatoires dans les écoles, nécessite davantage de temps, de moyens, d'attention et de créativité de la part de tous les acteurs concernés.⁷³

Fortement préoccupée par le taux d'échec scolaire des enfants issus des milieux populaires, la FAPEO a conduit ces dernières années plusieurs études⁷⁴ sur « *la participation parentale en milieu populaire : quelle forme prend-elle, doit-on la renforcer et l'accompagner et, si oui, de quelle manière ? (...) L'objectif de la FAPEO est de soutenir la participation parentale dans le domaine de la scolarité. Via les associations de parents, nous atteignons un certain public, généralement au fait des enjeux liés à l'école et doté d'un certain capital éducatif (Pierre Bourdieu). Mais nous constatons de manière récurrente la difficulté d'atteindre les parents les plus précarisés. Or, ce sont les élèves issus de ces milieux socio-économiques défavorisés qui rencontrent le plus de difficultés scolaires. D'où l'idée que travailler avec ce public de parents pourrait aider la scolarité de leurs enfants et donc permettre de lutter contre les inégalités scolaires. D'où l'idée de développer des stratégies d'action orientées vers ces publics. L'équation n'est pourtant pas aussi simple que cela : soutenir la parentalité en milieu populaire, est-ce lutter efficacement contre les inégalités scolaires ?* »⁷⁵

72 A. Pierard, *La communication entre l'école et les parents qui ne parlent pas le français*, Analyse UFAPEC n°17.12, Bruxelles, mai 2012, 7 p. ; *Les relations école-famille quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des parents*, Analyse UFAPEC n°36.12/ET-2, Bruxelles, 2012

73 J. Thollembeck, *L'enfant, à la croisée des chemins entre parents et enseignants*, Analyse UFAPEC n°22, Bruxelles, 2009, 9 p ; J. Thollembeck, *Le partenariat comme vecteur de régulation des relations familles-école. Des dispositifs courants aux initiatives novatrices*, Analyse UFAPEC n°23, Bruxelles, 2009, 11 p. ; *FédEFOC&UFAPEC, Bonnes pratiques. Colloque Enfant-Roi ? Parents et écoles partenaires*, 2007

74 J. de Villers, *Le traitement différencié des élèves de milieux populaires*, Étude FAPEO, Bruxelles, 2010 ; *Les enseignants face aux milieux populaires. Quelles représentations ?*, Étude FAPEO, Bruxelles, 2011 ; *Des associations de parents dans toutes les écoles ? Analyse des motivations, difficultés et réponses apportées*, Étude FAPEO, Bruxelles, 2012

75 J. De Villers, étude 2010, op. cit., p. 7

Mobilisant de nombreuses recherches scientifiques, essentiellement françaises, l'étude déconstruit le discours dominant dans le milieu enseignant sur le caractère démissionnaire des parents des familles populaires et leurs représentations en termes de carences, de manques, de déficit socio-éducatif à combler. Car ces parents détiennent de nombreuses ressources qu'ils mobilisent activement autour de la scolarité de leurs enfants, ainsi qu'en attestent des recherches françaises sur la scolarité des enfants d'immigrés qui montrent qu'à condition socio-économique similaire, les enfants d'immigrés ont tendance à avoir de meilleures performances scolaires que les « nationaux ». *« C'est le rapport à l'institution scolaire qui est déterminant plus encore que le niveau socio-éducatif des parents ou leur niveau de maîtrise de la langue scolaire. Ensuite aborder les parents sous l'angle des carences, de la pauvreté éducative ou culturelle, ne nous semble pas une approche adéquate, elle risque de mener à une stigmatisation accrue de ces parents et à leur retrait renforcé de l'univers scolaire. (...) La relation familles-école est un élément clé de la réussite scolaire de chaque enfant, et donc de sa trajectoire sociale future, nombre d'études l'ont démontré. »*⁷⁶

La FAPEO distingue quatre pistes permettant de renforcer les liens entre parents et écoles. *« Il convient de distinguer entre différentes formes d'implications, notamment l'implication dans l'école (dans le projet scolaire de l'enfant) et l'implication à l'école (la présence physique dans la sphère scolaire : rencontres avec les enseignants, implication dans les instances représentatives, etc.). En lien avec le premier point, il convient de déconstruire la thèse de la démission parentale : l'absence des parents ou leur inadéquation face aux normes scolaires ne signifie pas démission. Il faut sortir de l'idée d'une éducation/moralisation/normalisation des parents. Il convient de concevoir cette implication non pas sous la forme d'une injonction normalisante, voire moralisatrice, mais comme une ouverture de l'école aux parents. »*⁷⁷

Sur le même sujet, citons enfin une publication intitulée « Écoles maternelles et familles en situation de précarité. Ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire »⁷⁸, sortie en janvier 2014. Cette publication rend compte de trois journées d'intervision qui ont réuni près de 80 acteurs du monde scolaire à l'invitation de la Fondation Roi Baudouin, en partenariat avec *Décolâge !*. Conscients de l'importance cruciale que revêt l'entrée en maternelle pour des enfants et des familles dont la culture est souvent très éloignée de celle de l'école, ces acteurs de l'école maternelle ont débattu et échangé leurs pratiques sur les questions suivantes : comment faire de ce premier contact avec l'école un levier dans la scolarité future des enfants ? Comment combler le fossé qui sépare l'école et les familles quand les codes et les repères culturels – et parfois même la langue – sont tellement différents ? Cette brochure restitue leurs témoignages, leurs réflexions et leurs propositions d'actions concrètes.

76 *Ibid.*, p. 89-90

77 *Ibid.*, p. 90

78 La publication peut être commandée gratuitement ou téléchargée sur www.kbs-frb.be (onglet 'Publications')

2.3. Donner des ressources aux enseignants, aux parents et faciliter la relation

A partir d'enquêtes et de recueil de témoignages, d'autres acteurs de terrain aboutissent à des conclusions similaires. Ainsi, l'étude « A l'école des familles populaires : lever les malentendus pour comprendre et être compris »⁷⁹, réalisée par l'association ChanGement pour l'égalité, ainsi que le numéro spécial « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle »⁸⁰ de la revue TRACeS. Ou encore le dossier « Leur avenir commence aujourd'hui. Enfance et inégalités sociales »⁸¹, réalisé par l'association Vivre Ensemble Education, un dossier lisible, clair et circonstancié, complété par un CD-ROM et un photolangage comme supports à des animations. Le chapitre consacré à l'école expose, sur base de témoignages et d'études récentes, les problèmes engendrés par l'existence d'un fossé entre l'école et les familles en situation de pauvreté, fossé culturel qui apparaît dès la maternelle. Venant compléter une précédente analyse intitulée « Enseignants, quelle sensibilisation à l'exclusion sociale ? », Vivre Ensemble Education estime que l'une des clés du problème est une meilleure connaissance réciproque, laquelle « *devrait s'acquérir autant durant la formation initiale des enseignants que lors de la formation continuée, en partenariat étroit avec les associations de terrain qui connaissent de près les familles des milieux défavorisés.* »⁸²

Et de préconiser l'introduction « *dans la formation initiale des futur-e-s instituteurs/trices maternelle-s, une approche interculturelle et sociale de l'enseignement. Avoir des compétences relationnelles, mais aussi pédagogiques qui tiennent compte de la diversité des milieux sociaux et culturels d'origine des enfants permettrait sans conteste aux enseignants de mieux aider tous les enfants à vivre leur scolarité avec succès.* »⁸³

La recherche-action « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation »⁸⁴, réalisée en 2002 par le CERISIS de l'Université Catholique de Louvain, montre de façon détaillée et fine combien l'identité sociale est un enjeu crucial de la relation familles-école. « *Il est réellement pertinent et scolairement « rentable » de concilier attention à l'enfant (à laquelle les enseignants sont formés) et attention à l'identité parentale des publics fragilisés (à laquelle les enseignants ne sont pas ou peu formés). (...) Notre recherche a montré qu'une identité blessée dans le chef des parents rendait difficile la construction d'une coopération*

79 A. Bonnefond (sous la coordination de), *A l'école des familles populaires. Lever les malentendus pour comprendre et être compris*. ChanGement pour l'égalité, Bruxelles, décembre 2009 ; A. Bonnefond, D. Mouraux, *A l'école des familles populaires*, Collection L'école au quotidien, Editions Couleur livres, 2011 ; C. Moreau, « Partenaires dans l'éducation. Dossier 2 », in : PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement, décembre 2009

80 *Changement pour l'égalité*, « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle », in : *Pédagogie pauvre*, TRACeS n°163, décembre 2003

81 *Vivre Ensemble Education*, *Leur avenir commence aujourd'hui. Enfance et inégalités sociales*, Bruxelles, septembre 2011

82 *Ibid.*

83 *Ibid.*

84 E. Mangez, M. Joseph, B. Delvaux, *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*, Cerisis - UCL, 2003, 134 p.

éducative. De différentes manières, une identité parentale blessée peut avoir des impacts négatifs sur le développement de l'enfant. A l'inverse la valorisation de l'identité parentale peut avoir des effets positifs sur le développement de l'enfant, et ici sur son parcours scolaire. »⁸⁵

Pour la construction de cette relation familles défavorisées-école, les chercheurs identifient trois axes de travail : donner des ressources aux enseignants, donner des ressources aux parents et faciliter la relation. Ils insistent sur la nécessité d'agir sur les trois axes, considérant que, quelles que soient la bonne volonté et la prise de conscience d'un enseignant ou d'un parent, des avancées significatives ne peuvent s'opérer qu'à l'échelon collectif de l'entité établissement. En ce qui concerne la formation (initiale et continuée) des enseignants, les chercheurs écrivent : « À notre sens, l'action à mener vis-à-vis des enseignants pourrait consister à leur apprendre à connaître et comprendre l'éthos domestique qui est souvent au cœur de la culture des parents défavorisés et les raisons objectives (conditions de vie) qui les conduisent à adopter un tel éthos. (...) Dans la plupart des entretiens, nous avons pu identifier une réelle méconnaissance des instituteurs vis-à-vis de cet éthos. Et nous avons pu observer que cette méconnaissance avait effectivement pour conséquence la non compréhension de ce qui se cache derrière certaines paroles de parents et pouvait conduire à des blessures identitaires chez ces derniers. (...) Plus concrètement, une certaine familiarisation avec l'éthos domestique devrait amener les enseignants à comprendre que les parents défavorisés, dans leur grande majorité, accordent de l'importance à la scolarité et à la pré-scolarité de leur enfant. »⁸⁶

Sur base des résultats de la recherche du CERISIS-UCL, un projet intitulé « L'école pour nous c'est... »⁸⁷, financé par la Communauté française dans le cadre de l'appel à projet « Renforcer le dialogue école-familles » a fourni l'occasion de travailler sur la relation entre le personnel éducatif des écoles faisant partie du Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse et les parents ayant des difficultés avec le français et, plus largement, avec les parents issus de milieux sociaux défavorisés. L'objectif de ce projet qui a démarré en décembre 2006 était de créer un outil favorisant le dialogue entre l'école et les familles. Cet outil est une brochure destinée aux acteurs scolaires ainsi qu'aux acteurs du monde associatif qui travaillent avec les parents d'élèves issus de milieux défavorisés et/ou ayant des difficultés avec le français. Outre un exposé de l'ampleur des inégalités sociales produites par le système scolaire, assorti de chiffres éclairants, la brochure propose une analyse sociologique détaillée des représentations concurrentes des enseignants et des parents. Elle se conclut par quelques pistes d'action, dont une destinée à « donner des ressources aux enseignants en leur permettant de faire un travail sur leurs représentations, mais aussi sur leurs pratiques pédagogiques et sur l'altérité » et ce, dans le cadre de la formation tant initiale que continuée des enseignants.

85 Ibid.

86 Ibid.

87 M. Joseph, *L'école pour nous, c'est...Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action, Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse, en collaboration avec Lire et Ecrire Bruxelles, 2008*

2.4. Former à l'interculturalité

Tous les acteurs cités recommandent de renforcer l'initiation des futurs enseignants et des enseignants en fonction à la démarche interculturelle. « *Le défi de la multiculturalité, d'abord présent dans la société de façon évidente, concerne l'école à double titre, en temps que lieu d'apprentissage du vivre ensemble et lieu d'apprentissage des savoirs. L'école doit préparer les enfants à vivre dans la société de demain, former des citoyens actifs et responsables, contribuer à construire des identités ouvertes, capables de dialoguer et de collaborer avec d'autres. Elle doit aussi assurer l'accès aux savoirs pour tous. Or, passer de la culture familiale à la culture de l'école n'est pas facile pour tous les enfants et demande aux enseignants de devenir des passeurs culturels.* »⁸⁸

En tant qu'organisme qui offre des formations à la pédagogie interculturelle dans le cadre de la formation continuée des enseignants, ChanGement pour l'égalité constate que ce type de formation n'est pas perçu comme un besoin prioritaire chez de nombreux enseignants. « *L'interculturalité est aussi souvent perçue comme un problème, une difficulté qui risque d'entraîner une remise en question sur le plan personnel et professionnel qu'on ne se sent peut-être pas prêt à affronter.* » Des témoignages de formateurs de futurs enseignants vont dans le même sens : les étudiants peuvent être réticents à se former à l'interculturalité du fait du caractère exigeant et déstabilisateur d'un travail qui s'opère à trois niveaux : au niveau cognitif (des représentations, des préjugés), au niveau émotionnel (choc culturel qui ébranle les valeurs) et au niveau comportemental (les pratiques).

L'enquête « *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits* »⁸⁹, commanditée par la Fondation Roi Baudouin à l'Université de Liège, montre que si l'école maternelle est davantage valorisée par ces familles que les structures d'accueil et de garde de la petite enfance, « *le dialogue nécessaire à la coéducation n'y est pas non plus facile à établir et que les échanges relatifs aux apprentissages de l'enfant restent limités. Notamment quand les parents ne maîtrisent pas l'une des langues nationales, ou ont eu une scolarité difficile, voire inexistante.* »⁹⁰

Du fait de la méfiance à l'égard des professionnels, les contacts sont rares, les questions des enseignants sont vécues comme intrusives, les rares échanges résultent d'incidents critiques ou de désaccords, la mauvaise communication étant accentuée par une maîtrise insuffisante de la langue française écrite ou parlée que ce soit pour les parents belges de milieux défavorisés ou pour les parents issus de l'immigration. « *L'enjeu est de taille car la maîtrise des pratiques orales et écrites est à la base d'une insertion scolaire, sociale et professionnelle. Or, l'apprentissage d'une ou plusieurs langues nécessite un environnement linguistique stimulant. Il s'agit en effet d'un processus*

88 A. Bonnefond, *Melting Classes, ChanGement pour l'égalité*, p.50

89 F. Crépin, F. Neuberger (sous la direction de F. Pirard, D. Lafontaine), *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits*, op. cit.

90 *Ibid.*, p. 6

complexe dans lequel l'étayage joue un rôle fondamental. Pour les enfants migrants qui à la maison parlent une autre langue que celle utilisée à l'école, le personnel des services d'accueil de la petite enfance et les institutrices maternelles vont jouer un rôle important. (...) Les professionnelles ont-elles les moyens de prendre en charge l'apprentissage de la langue parlée tout en s'inscrivant dans la problématique du bilinguisme et dans un domaine où l'individualisation est nécessaire ? Il n'est pas rare que les enseignants conseillent aux parents non francophones de parler le français à leur enfant, pensant ainsi donner à l'enfant de plus nombreuses occasions d'explorer la langue française. »⁹¹ Conseil qui relève selon les auteurs d'une triple aberration : « On demande au parent d'être compétent dans une langue qu'il ne maîtrise pas, on nie sa langue et par-là même son identité culturelle et, finalement, à quelle richesse et diversité linguistique l'enfant sera-t-il réellement exposé ? »⁹²

Au vu de ces travaux, on comprend aisément que les compétences interculturelles fondées sur la décentration, l'empathie, le respect, la reconnaissance de l'altérité alimentent la capacité de communiquer, d'entretenir des relations et de coopérer avec les familles, les collègues et autres professionnels au sein et en dehors de l'école et favorisent le développement d'un sentiment d'auto-efficacité chez les futurs enseignants. On s'aperçoit également que l'exercice de ces compétences requiert non seulement l'acquisition de connaissances en sciences humaines pour comprendre les enjeux liés aux inégalités sociales et à la diversité socio-culturelle mais aussi une excellente maîtrise de la langue d'enseignement orale et écrite et l'aptitude à soutenir les enfants dans le développement de leurs compétences langagières.

2.5. Renforcer la maîtrise de la langue française

En FWB, le manque de connaissance et de maîtrise de la langue d'enseignement est une des causes principales d'échec scolaire, le constat d'une méconnaissance du français parlé ou écrit ou d'un manque d'habileté de lecture et de compréhension étant posé depuis plusieurs années. Le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) s'est attaqué à ce problème sur base du postulat que la qualité de l'apprentissage de la langue de l'enseignement pour les enfants de l'enseignement maternel est un outil primordial de lutte contre l'injustice sociale.⁹³ Or, comme le souligne le CEF, cette qualité d'apprentissage de la langue dispensé à l'école maternelle n'est possible que si l'enseignant formé aux techniques d'apprentissage possède lui-même une très bonne maîtrise orale et écrite de la langue.

91 Ibid., p. 50

92 Ibid., p. 50

93 Conseil de l'Éducation et de la Formation, *Regards croisés sur l'enseignement maternel au départ d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue de l'enseignement à l'école maternelle, un enjeu d'équité et d'accrochage scolaire, Dossier d'instruction, Bruxelles, 2009* ; Conseil de l'Éducation et de la Formation, *Une réflexion sur l'apprentissage de la langue de l'enseignement à l'école maternelle, un enjeu d'équité et d'accrochage scolaire, Domaine provincial d'Hélecinne, 2 mars 2010*

Des évaluations et analyses récentes⁹⁴ consacrées aux points forts et aux points faibles de la formation initiale des enseignants convergent pour constater que la maîtrise de la langue française pose problème pour un nombre important d'étudiants et d'étudiantes de toutes les sections, mais particulièrement pour celles et ceux de la section préscolaire. A ce sujet, il convient de rappeler les recommandations formulées par les experts chargés de l'analyse transversale de l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire, réalisée pour l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. Ceux-ci proposent notamment (Recommandation 12) :

- « - de systématiser dans les parcours de formation une phase de diagnostic pouvant déboucher, selon les cas, sur un module propédeutique global ou des remédiations disciplinaires, en particulier en maîtrise de la langue, ou des remédiations cognitives ;
- de favoriser la participation des étudiants aux remédiations organisées par leur intégration à l'horaire des cours ;
- de soutenir la formation et les échanges de pratiques de formateurs d'enseignants concernant l'accompagnement des étudiants en difficulté. »⁹⁵

Dans le dossier « Regards croisés sur l'enseignement maternel au départ d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue de l'enseignement à l'école maternelle, un enjeu d'équité et d'accrochage scolaire », le Conseil de l'Éducation et de la Formation livre, outre une analyse approfondie des résultats des recherches disponibles sur le sujet, des entretiens d'institutrices, de directrices et d'inspectrices, des exemples de pratiques efficaces ainsi qu'une bibliographie détaillée incluant notamment des outils pédagogiques. Ce dossier est complété par les actes d'un colloque sur le même sujet qui a rassemblé de nombreux praticiens et experts parmi lesquels Silvia Luchini, professeure de langues romanes à l'UCL et à l'Ulg⁹⁶, Claire Andre-Faber, institutrice primaire et thérapeute du langage⁹⁷ et Christiane Bury, institutrice maternelle et formatrice de français langue seconde à la FOCEF. Tous les acteurs de terrain s'accordent pour constater la nécessité de mieux outiller les instituteurs et institutrices préscolaires dans le domaine de l'apprentissage de la langue orale et écrite, et de veiller à rendre ces outils aisément accessibles à des enseignants et enseignantes qui, par crainte « d'abandonner » les enfants, éprouvent davantage que leurs collègues des difficultés à recourir à la formation continuée, d'autant qu'ils ou elles considèrent celle-ci le plus souvent comme étant inadaptée à leurs besoins.

94 Conseil de l'Éducation et de la Formation, *La formation des enseignants et leur entrée dans le métier à partir d'un regard sur les 13 compétences requises par décret pour les instituteurs et les régents, Dossier d'instruction, Bruxelles, juin 2009, 91 p.* ; Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, *Évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale, op. cit.* ; V. Degraef et al., *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, op. cit.*

95 Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, *Évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale, Bruxelles, 2010, p. 36*

96 Silvia Luchini, « La vraie langue étrangère est la langue écrite. Comment pouvons-nous expliquer les difficultés scolaires des élèves d'origine immigrée, des minorités linguistiques de manière générale? Que savons-nous à ce propos? Bilan et perspectives pour poursuivre les efforts de recherche », in : Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), *Agenda Interculturel, dossier : Raconte-moi ta langue, Bruxelles, n° 277, novembre 2009*

97 Claire Andre-Faber, *La langue en mouvements. Méthode de sensibilisation à la phonologie du français, Editions Modulaires Européennes (EME), 2006*

Pour la chercheuse Dany Crutzen⁹⁸, la professionnalisation de l'accueil pluriculturel et plurilingue est un autre enjeu crucial de la formation initiale comme de la formation en cours de carrière des enseignants préscolaires. Insistant sur l'importance de développer les compétences métalinguistiques des professionnels de l'enfance (capacité de parler sur la langue, de l'analyser), elle constate que les enseignants sont formés au comment (toutes les manières de stimuler les compétences langagières des enfants : comptines, montrer ce qu'on dit dans des livres illustrés, etc.) mais pas suffisamment à l'enjeu, au pourquoi. Il importe de rendre les enseignants davantage conscients que les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français ont des cribles phonologiques différents des nôtres et qu'il importe par conséquent de développer l'éducation de l'oreille au français via ces stimulations. « *Je voudrais souligner que pour mener des stratégies efficaces de développement de la langue scolaire dans un milieu d'accueil multilingue, en tenant compte du plurilinguisme potentiel en construction chez une partie importante des enfants, il paraît indispensable de sensibiliser les professionnels de l'accueil à la dimension métalinguistique. En effet, comment en favoriser le développement si, nous-mêmes en tant qu'intervenants, nous ignorons ce qu'est un processus de décentration linguistique et culturelle ? Il ne s'agit évidemment pas de faire de nous des érudits férus de linguistique comparée, mais bien de nous amener à faire au minimum quelques expériences de l'étrangeté, de la difficulté et de la richesse extraordinaire d'une plongée au sein d'une structuration du réel autre que francophone. Comment faire pour apprendre « sur » les langues ? Comment percevoir les univers linguistiques et symboliques qui nous entourent ? Comment s'appuyer sur les ressources du plurilinguisme plutôt qu'en accentuer les « handicaps » ? Comment aider les enfants et les familles à développer des cribles phonologiques distincts (gare aux phonèmes flottants !) ? Autrement dit, pour stimuler au mieux les compétences langagières des enfants, il faut commencer par stimuler nos propres compétences à percevoir tant les besoins que les ressources en présence. Plus les ressources linguistiques et culturelles des familles sont éloignées de la norme scolaire dominante, plus il faut chercher à les sécuriser et les valoriser tout en multipliant les imprégnations dans la langue cible et les occasions de « jouer » avec ses codes.* »⁹⁹

À la demande de l'Administration de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, le Service des sciences de l'éducation de l'Université Libre de Bruxelles a réalisé, en 2005-2006, une recherche sur la problématique des apprentissages en 3ème maternelle et plus particulièrement sur la question de l'entrée dans l'écrit¹⁰⁰. L'objectif général de cette recherche était d'étudier les pratiques pédagogiques d'enseignants de 3ème maternelle et ce, plus spécifiquement, dans des classes accueillant des enfants issus de milieux défavorisés ou hétérogènes afin de tenter de mettre en évidence les mécanismes à l'origine du maintien et parfois même du renforcement des

98 Claire Andre-Faber, *La langue en mouvements. Méthode de sensibilisation à la phonologie du français*, Editions Modulaires Européennes (EME), 2006

99 D. Crutzen, *ibid.*, p.7

100 C. Caffieaux, S. Van Lint, B. Rey, *Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire. Quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves dans le domaine de la langue écrite. Rapport de recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique, Recherche en éducation n°111/04, 2006.*

inégalités sociales. Les données ainsi recueillies, outre leur intérêt propre, ont servi à l'élaboration d'un outil s'adressant aux enseignants et abordant une série de thèmes autour de la question de l'entrée dans l'écrit et ce, sous forme de fiches pratiques proposant, d'une part, des activités de la vie quotidienne et, d'autre part, divers petits jeux à faire avec les enfants afin de les aider dans leurs premiers apprentissages autour de l'écrit.

En 2008, le ministère de la Communauté française a également confié au Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, le CERIS de l'Université de Mons, le soin de mener une recherche-action pluriannuelle sur le thème « Parents partenaires de l'éducation »¹⁰¹.

L'action entreprise vise à favoriser les relations entre l'école et la famille afin d'optimiser les apprentissages (en cycle maternel) et plus spécifiquement l'acquisition des compétences langagières. Les activités engagées développent une approche co-éducative entre parents et professionnels de l'éducation en vue d'élaborer de bonnes pratiques en matière d'éducation et de relation école/famille. Des fascicules « Éduquons ensemble » ont été réalisés dans l'objectif de favoriser la communication et l'apprentissage du langage de l'enfant en classe maternelle et au foyer. Ils sont réalisés à partir des productions pédagogiques des enseignants des écoles de Charleroi (tous réseaux confondus). Ensemble, l'école maternelle et la famille permettent ainsi à l'enfant de maîtriser des connaissances par des activités ludiques et d'apprendre les notions indispensables à son développement intellectuel, social, artistique et affectif. Les productions recueillies dans le cadre de la recherche-action auprès des enseignants font l'objet de 15 brochures diffusées auprès de l'ensemble des écoles maternelles de Charleroi, Etterbeek et Péruwelz. Ces brochures se déclinent en deux versions, l'une destinée aux enseignants, l'autre aux familles et selon trois tranches d'âge : 3 ans, 4 ans et 5 ans. Les activités contenues dans ces fascicules sont présentées et expliquées par un personnage récurrent, Polo Le Lapin. Par ailleurs, la même équipe de chercheurs a développé sous l'intitulé « Une éducation presque parfaite », une série d'émissions proposées en partenariat avec TéléSambre, l'Université de Mons et la ville de Charleroi.

2.6. Quelles connaissances des enjeux liés aux inégalités sociales ?

A l'occasion de l'évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en FWB¹⁰², il y a eu consensus chez les enseignants/formateurs et directeurs des catégories pédagogiques des Hautes Écoles pour souligner le problème de la transposition

¹⁰¹ J-P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye et al., *Recherche-action Parents, partenaires de l'éducation*, CERIS - Université de Mons ; *Une éducation presque parfaite, série d'émissions proposée en partenariat avec TéléSambre, l'Université de Mons et la ville de Charleroi. Saison 1 : 10 épisodes (2009, 2010) Saison 2 : 8 épisodes (2011)* ; J-P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye et al., *Plateforme de téléchargement des fascicules de co-éducation et de stimulation du langage « Éduquons ensemble avec Polo le lapin » (version 2 : année 2011)*

¹⁰² V. Degraef et al., *op. cit.*

didactique pour les disciplines des sciences humaines et sociales. Ces « savoirs pour enseigner », comme les appellent les spécialistes, sont indispensables à l'enseignant pour préparer et planifier son enseignement et fonder ses décisions et ses actions pédagogiques et didactiques. Également pour analyser, « après coup », les situations d'enseignement, saisir les processus d'apprentissage, de motivation, de dynamique psychosociale, d'exclusion ainsi que les enjeux anthropologiques et sociétaux sous-jacents, de façon à fonder des interventions futures adéquates. Il semble qu'il y ait une difficulté pour les enseignants/formateurs à rendre les théories et concepts des sciences humaines et sociales enseignables et à les transférer à la pratique. En conséquence, l'utilité de ces « savoirs pour enseigner » n'est pas perçue par les étudiants qui les jugent éloignés des pratiques avec les élèves dans les classes.

Dans un dossier d'instruction, datant de juin 2009, sur la formation des enseignants et leur entrée dans le métier¹⁰³, le Conseil de l'Éducation et de la Formation relève également une faiblesse dans l'enseignement du cours « approche théorique et pratique de la diversité culturelle et la dimension de genre » tel que prévu par le décret. S'appuyant sur les résultats d'une étude commanditée par le Conseil des Femmes francophones¹⁰⁴, le CEF pointe notamment le très large éventail dans la formation disciplinaire des formateurs et le fait que la majorité d'entre eux reconnaît ne pas disposer de formation en la matière, en particulier pour ce qui concerne la dimension de genre.

A ce sujet, il convient aussi de rappeler les constats et recommandations formulés par les experts chargés de l'analyse transversale de l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire. Sous l'intitulé « Renforcer la connaissance de la pédagogie inclusive pour s'ouvrir à la différence ? », le comité d'experts dit regretter « *l'approche spécifique, par quelques formateurs d'enseignants, de problématiques qui pourraient pourtant s'étendre à une prise en compte globale de la différenciation de l'enseignement et de la gestion de la classe en contexte d'hétérogénéité.* » Il relève en outre « *le manque de formation ou d'expérience des formateurs d'enseignants* » dans ce domaine.

Il convient également d'insister sur le développement de croyances quant à la possibilité de changer positivement le cours du développement de l'enfant lorsque celui-ci paraît poser problème. Comme le signale Marcel Crahay¹⁰⁵, la recherche scientifique a montré que le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle majeur dans l'attitude que les individus adoptent face aux situations de vie. Lorsque ce sentiment est faible ou négatif, l'individu tend à s'enfoncer dans le fatalisme et à produire des attributions externes lorsque les situations tournent à son désavantage. Ces phénomènes sont connus sous le nom de « résignation apprise ». Face à l'échec scolaire ou aux difficultés d'apprentissage, certains enseignants adoptent une attitude de fatalisme. Ils attribuent

103 Conseil de l'Éducation et de la Formation, *La formation des enseignants et leur entrée dans le métier*, op. cit., p. 26

104 Conseil des Femmes francophones, *Le genre dans les Hautes Écoles pédagogiques : le cas du cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre »*, Bruxelles, juin 2008

105 M. Crahay, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, op. cit.

notamment les difficultés des élèves à des causes non scolaires et justifient ainsi leur non intervention face à elles. Il convient de lutter contre ce fatalisme et ce, dès la formation initiale, en suscitant des croyances raisonnables quant à la possibilité d'influencer positivement le devenir des enfants.

Mais comment installer de telles croyances dans la formation initiale comme dans la formation continuée des enseignants si ceux-ci n'accordent pas de crédit, voire rejettent, les connaissances issues de la recherche scientifique, attestant ainsi d'un profond « *dialogue de sourds qui semble opérer entre chercheurs d'une part et enseignants d'autre part* »¹⁰⁶, ainsi que l'illustre l'attachement à la pratique du redoublement cité plus haut ?

2.7. Diffuser et valoriser la recherche scientifique

Dans la publication « *Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants* »¹⁰⁷, Léopold Paquay pose la question de la base de connaissances, fondée sur la recherche scientifique, qui assurerait une plus grande efficacité des pratiques enseignantes et, partant, garantirait leur professionnalisation. « *Comme tous les métiers de l'humain, le métier d'enseignant mobilise des « théories » de l'apprentissage, de l'intervention pédagogique, de l'évaluation, des organisations et de l'action, etc. Mais quelles sont ces théories mobilisées ? Sont-elles implicites (comme disent les psychologues) ou de sens commun (comme disent les sociologues) ? (...) Plusieurs travaux montrent que les enseignants experts n'ont pas remplacé les savoirs implicites, fruits de leurs expériences antérieures et des diverses socialisations primaire et secondaire auxquelles ils ont été exposés, par des savoirs scientifiques issus des recherches en sciences humaines. (...) Les savoirs professionnels des enseignants experts ne sont pas des connaissances théoriques : si même ils se réfèrent à des théories, il s'agit d'abord de savoirs enracinés dans le travail et le vécu des enseignants. (...) Il s'agit de connaissances ouvragées, de « working knowledge ».*(...) Les conséquences pour la formation sont importantes : il ne suffit évidemment pas de transmettre des concepts, il importe que les (futurs) enseignants apprennent à les travailler en confrontation à des situations professionnelles. Dans cette perspective, les formateurs ont à préparer les concepts-clés à faire apprendre dans une perspective d'utilisation ultérieure dans la pratique professionnelle : une simple transposition didactique ne peut suffire. Ainsi, selon Perrenoud (2004), il ne suffit pas de simplifier le savoir savant pour le rendre enseignable, il importe de faire une « transposition pragmatique », c'est-à-dire de transformer le savoir déclaratif en savoir davantage procédural, en connaissance opérationnelle permettant de faire face à des situations professionnelles. »¹⁰⁸

106 S. Kahn, B. Rey, S. Vanlint, C. Bouko, *op. cit.*, p. 1

107 L. Paquay, *Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants*, Les Cahiers du Girsef n°90, Louvain-la-Neuve, Mai 2012, 35 p.

108 *Ibid.*, p. 14-15

À cette première tension, source de difficultés pour les étudiants mais aussi, et peut-être même surtout pour leurs formateurs, dès lors que ceux-ci sont supposés avoir appris à opérer cette transposition pragmatique, s'ajoute une deuxième qui porte, selon Paquay, sur l'articulation entre savoirs issus de la théorie et ceux issus de l'expérience.

Ces derniers « *sont certes des savoirs de la pratique – souvent des savoir-faire ou des procédures -, mais ce sont aussi des principes d'action lourds d'options idéologiques.(...) Les dispositifs qui permettent d'allier ces types de savoirs, c'est-à-dire d'en faire des alliages, peuvent être divers. Il s'agira le plus souvent d'exploiter au mieux les alternances entre les activités dans les centres de formation et celles sur le terrain des pratiques : des alternances souvent courtes qui soient articulées et qui favorisent l'intégration des acquis théoriques et des savoirs de la pratique.* »¹⁰⁹ Il s'agit par conséquent « *d'apprendre à observer et à analyser, à expliciter un vécu, à l'exprimer, à faire (en situation complexe), à réfléchir sur son action. Et on pourrait ajouter : à interagir pour travailler ses représentations.* »¹¹⁰

L'auteur recommande de s'appuyer sur les avancées des recherches dans le domaine de l'analyse du travail enseignant pour apprendre aux (futurs) enseignants à davantage analyser leurs activités, à pratiquer le « débriefing », en prenant en compte dans cette analyse du travail pédagogique « *non seulement l'activité visible et observable – les gestes, les paroles, les opérations (qu'il serait théoriquement possible de filmer) – mais également la pensée des enseignants et les émotions qui orientent leur action. Et parmi ces pensées, il s'agirait non seulement de se référer à ce qu'on fait mais aussi à ce qu'on aurait pu faire ou voulu faire, c'est-à-dire à toute cette activité empêchée qui fait partie du réel de l'activité.* »¹¹¹

Les formateurs d'enseignants étant eux-mêmes des enseignants à former, Léopold Paquay est donc amené, dans sa conclusion, à se pencher sur les compétences de tous les formateurs, ceux qui transmettent les « savoirs à enseigner » comme ceux (psychopédagogues, sociologues, philosophes, didacticiens et autres) qui transmettent « les savoirs pour enseigner ». « *Tous ont à relever le double défi suivant : faire acquérir des savoirs mobilisables de façon à ce que les étudiants intègrent ces savoirs pour les mobiliser en des compétences professionnelles, mais surtout s'engagent dans un processus global de formation d'enseignants. Autrement dit, qu'au-delà de la transmission de connaissances, ils visent inlassablement – seuls et en équipe - la construction de compétences. Or, les formateurs d'enseignants n'ont que rarement une formation spécifique à leur fonction de formateur ; ils sont recrutés tantôt en qualité d'enseignants expérimentés dans l'enseignement obligatoire, tantôt en tant qu'enseignants chercheurs dans un domaine d'expertise. Se pose alors la question cruciale de la formation des formateurs, tant des formateurs œuvrant dans des centres (les professeurs de didactique et de*

109 *Ibid.*, p. 15-16

110 *Ibid.*, p. 17

111 *Ibid.*, p. 18

disciplines transversales, les animateurs de séminaires et d'ateliers) que des formateurs de terrain. (...) Et plus fondamentalement se pose la question de la professionnalisation des formateurs d'enseignants (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). Au terme d'une analyse des enjeux et des pratiques dans le contexte francophone, il apparaît que la professionnalisation des enseignants devrait entraîner un processus de professionnalisation des formateurs ; mais le processus est difficile et toujours en cours. »¹¹²

Dans les conclusions du rapport européen Eurydice « L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles »¹¹³, Marcel Crahay souligne le message d'espérance des recherches scientifiques : « *Par une éducation de qualité offerte en centres aux jeunes enfants, il est possible de lutter efficacement contre les inégalités sociales de réussite à l'école. Ce message de la recherche se traduit progressivement dans les politiques éducatives des pays européens. Celles-ci affichent une volonté manifeste de ne pas séparer les « groupes cibles » mais d'opter pour une offre universelle accueillant tous les enfants, quelle que soit leur origine, dans des centres éducatifs où œuvre un personnel qualifié et formé dans le but de prendre en charge la diversité des besoins individuels des jeunes enfants. »¹¹⁴*

S'appuyant sur les résultats de la recherche internationale, l'expert belge indique qu'une attention particulière doit être apportée « *non seulement au niveau de la formation initiale mais aussi aux contenus et méthodologies des formations proposées au personnel de ce secteur. Il convient d'offrir une formation professionnelle pratique et théorique qui prépare adéquatement les futurs adultes responsables (enseignants, pédagogues, éducateurs, etc.) à la diversité des tâches qu'ils devront accomplir et aux spécificités du métier. En effet, le travail avec les tout jeunes enfants exige que les professionnels mobilisent des compétences diversifiées. Les professionnels ont en charge une mission d'éducation et de socialisation des enfants; dès lors, les modes de relation adulte-enfant apparaissent comme essentielles. (...) En outre, il convient de prendre en compte dans la complexité du métier : l'importance du dialogue avec les parents, la prise en compte de leurs besoins et de leurs conditions de vie quotidienne, la sensibilité aux multiples problèmes sociaux et humains liés à la précarité des plus défavorisés; enfin l'attention à la diversité culturelle des familles.*¹¹⁵

112 Ibid., p. 23-24

113 EACEA-Eurydice, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles, 2009, 194 p.

114 Marcel Crahay, *Synthèse et conclusions*, in : EACEA-Eurydice, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles, 2009, p. 144

115 Ibid.

BIBLIOGRAPHIE

- Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS), Service du pilotage du système éducatif, *Les Indicateurs de l'enseignement*, Bruxelles, 2011
- Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, *Evaluation bachelier instituteur-trice préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale*, Bruxelles, 2010, 80 p.
- C. Andre Faber, *La langue en mouvements. Méthode de sensibilisation à la phonologie du français*, Editions Modulaires Européennes (EME), 2006
- M. Barber, M. Mourshed, *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Bruxelles, Mac Kinsey&Company, septembre 2007
- A. Bonnefond (sous la coordination de), *A l'école des familles populaires. Lever les malentendus pour comprendre et être compris*. Changement pour l'Egalité, Bruxelles, décembre 2009
- A. Bonnefond, *Melting Classes*, Changement pour l'Egalité, Bruxelles
- A. Bonnefond, D. Mouraux, *A l'école des familles populaires*, Collection L'école au quotidien, Editions Couleur livres, 2011
- C. Bouko, S. Kahn, B. Rey, S. Van Lint (ULB), *Analyse des causes et conséquences du maintien en troisième maternelle en Communauté française de Belgique*, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 2012
- C. Caffieaux, S. Van Lint, B. Rey, *Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire. Quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves dans le domaine de la langue écrite. Rapport de recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique*, Recherche en éducation n°111/04, 2006
- ChanGements pour l'égalité, *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, TRACeS Pédagogie pauvre, n°163, décembre 2003
- F. Chenu, V. Dupont, M. Lejong, V. Staelens, A. Grisay (ULg), *Analyse des causes et conséquences du maintien en troisième maternelle en Communauté française de Belgique*, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 2011

- Commission européenne, *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*, COM (2006) 481 final, 8 septembre 2006
- Commission européenne, *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Un cadre stratégique actualisé pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*, COM (2008) 865 final, 16 décembre 2008
- Commission européenne, *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen*, COM (2011) 0066 final
- Commission européenne, *Investir dans l'enfance pour briser le cercle vicieux de l'inégalité*, COM (2013)778
- Commission européenne, *Livre vert - Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, Bruxelles, 2008
- Conseil de l'Education et de la Formation, *Avis n°63 : Compétences pédagogiques des enseignants exerçant dans l'enseignement supérieur*, 5 mars 1999
- Conseil de l'Education et de la Formation, *Regards croisés sur l'enseignement maternel au départ d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue de l'enseignement à l'école maternelle, un enjeu d'équité et d'accrochage scolaire, Dossier d'instruction*, Bruxelles, 2009
- Conseil de l'Education et de la Formation, *La formation des instituteurs et des régents*, Avis 105 adopté par le Conseil le 26 juin 2009
- Conseil de l'Education et de la Formation, *Une réflexion sur l'apprentissage de la langue de l'enseignement à l'école maternelle, un enjeu d'équité et d'accrochage scolaire*, Domaine provincial d'Hélecine, 2 mars 2010
- Conseil des Femmes francophones, *Le genre dans les Hautes Écoles pédagogiques : le cas du cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre »*, Bruxelles, juin 2008
- Communauté française de Belgique/Délégué Général aux Droits de l'enfant/ONE, *Comment contribuer à la réduction des inégalités sociales dans le champ socio-éducatif ? Problématisation et recommandations*, Bruxelles, juin 2011
- Conseil de l'Europe, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, Strasbourg, 2007
- M. Crahay, Synthèse et conclusions, EACEA-Eurydice, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles, 2009
- M. Crahay, *Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ?*, Revue Française de Pédagogie, n°148, juillet-août-septembre 2004, pp. 11-23
- M. Crahay, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, 3ème éd., 2007
- M. Crahay, M. Dutrévis, *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire*, Genève : Carnet des sciences de l'éducation, 2012, 32 p.

- F. Crépin, F. Neuberg (sous la direction de F. Pirard et D. Lafontaine), *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits. Étude commanditée par la Fondation Roi Baudouin au Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'ULG*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2013
- D. Crutzen, *Compétences langagières des enfants de milieux précarisés multilingues. Professionnaliser l'accueil pluriculturel et plurilingue*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2013, 9 p.
- D. Crutzen, *Enseigner le français aux élèves non natifs : objectifs-obstacles pour intégrer les diversités culturelles et linguistiques*, (sous la direction de J. Aden) *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues*, CNDP-CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2005
- D. Crutzen, S. Lucchini, *État des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique*, (sous la direction de M. Martiniello, A. Rea, F. Dassetto) *Etat des savoirs sur l'immigration en Communauté française*, 2007
- D. Crutzen, *L'émancipation sociale à l'école. De l'utopie vers la réalité* (sous la direction de J.L. Dumortier et J. Van Beveren), ULg, CIFEN, Bulletin n° 27, avril 2010
- D. Crutzen, *La co-construction comme alternative à la tolérance, Conceptions du dialogue interculturel en Wallonie et à Bruxelles*, CFWB-Service de l'Education permanente, Collection Culture-Education permanente, n° 16-2012
- *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Moniteur Belge, 23 septembre 1997
- *Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*, Moniteur Belge, 10 novembre 1998, modifié par le décret du 29 mars 2001, Moniteur Belge du 28 avril 2001
- *Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*, Moniteur Belge du 19 janvier 2001
- *Décret du 8 février 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur*, Moniteur Belge du 22 février 2001
- *Décret du 12 juillet 2001 visant à améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire*, Moniteur Belge du 2 août 2001
- *Décret du 17 juillet 2002 définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention*, Moniteur Belge du 24 août 2002
- *Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire*, Moniteur Belge
- *Décret du 22 février 2008 portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé et subventionné par la Communauté française*, Moniteur Belge

- *Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité*, Moniteur Belge
- V. Degraef, *L'école maternelle, une chance à saisir. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux défavorisés. Note de cadrage*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, septembre 2012, 22 p.
- V. Degraef, *École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, février 2014
- V. Degraef et al., *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Étude commanditée par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, février 2012, 104 p.
- Délégué Général de la Communauté française aux Droits de l'enfant, *Dans le vif du sujet. Rapport consacré aux incidences et conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles*, Bruxelles, novembre 2009.
- Délégué Général de la Communauté française aux Droits de l'enfant, *Pauvreté et école, quelles priorités ? Manifeste*, Bruxelles, 2011, 6 p.
- J. de Villers, *Le traitement différencié des élèves de milieux populaires*, Étude FAPEO, Bruxelles, 2010
- J. de Villers, *Les enseignants face aux milieux populaires. Quelles représentations ?*, Étude FAPEO, Bruxelles, 2011
- J. de Villers, *Des associations de parents dans toutes les écoles ? Analyse des motivations, difficultés et réponses apportées*, Étude FAPEO, Bruxelles, 2012
- H. Draelants, *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, 2009
- H. Draelants, V. Dupriez et C. Maroy, *Le système scolaire en Communauté française*, dossier du CRISP 59, Bruxelles, décembre 2003
- F. Dubet, *Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ?*, *Éducation et Société*, 9, 2002, pp. 13-25
- J-L. Dumortier, *Le point sur l'état actuel de la formation professionnelle des enseignants du français et sur les rapports de cette formation avec la recherche en didactique du français*, *Lettre de l'AiRDF : La formation professionnelle des enseignants et ses rapports avec la recherche en didactique*, n° 44, 2009, pp. 20-26
- EACEA-Eurydice, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles, 2009, 194 p.
- FéDEF&UFAPEC, *Bonnes pratiques. Colloque Enfant-Roi ? Parents et écoles partenaires*, 2007
- Fondation Roi Baudouin, *Écoles maternelles et familles en situation de précarité. Ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire*, Bruxelles, janvier 2014
- M. Gheude, P. Hullebroeck, *À l'école de l'hospitalité. Étude*, La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, Bruxelles, décembre 2007, 33 p.

- S. Grosjean (sous la coordination de), *Apprendre en maternelle : dépasser la bienveillance*, Changement pour l'Égalité, Bruxelles, janvier 2014
- Changement pour l'Égalité, *Les maternelles, TRACeS 208-2012*, Bruxelles
- D. Houssonloge, *Le partenariat école-famille. Ses bienfaits et ses limites*, Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC), Bruxelles, 2008, 6 p.
- P. Humblet et F. Laevers, *Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2013, 12 p.
- D. Jacobs, A. Réa, C. Teney, L. Callier, S. Lothaire, *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2009
- M. Joseph, *L'école pour nous, c'est... Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action*, Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse, en collaboration avec Lire et Ecrire Bruxelles, 2008
- D. Lafontaine, C. Blondin, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française de Belgique. Apports des enquêtes de l'IEA, de PISA et des évaluations externes*, Bruxelles, De Boeck, 2004
- A. Lafontaine, T. Escoyer, V. Namotte, M-C. Nyssen, *Dialogue entre la formation et la recherche autour de la didactique de la lecture-écriture*, Service de Pédagogie théorique et expérimentale de l'Université de Liège, octobre 2002-décembre 2003
- S. Luchini, *La vraie langue étrangère est la langue écrite. Comment pouvons-nous expliquer les difficultés scolaires des élèves d'origine immigrée, des minorités linguistiques de manière générale? Que savons-nous à ce propos? Bilan et perspectives pour poursuivre les efforts de recherche*, Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), *Agenda Interculturel, dossier : Raconte-moi ta langue*, Bruxelles, n° 277, novembre 2009
- E. Mangez, M. Joseph, B. Delvaux, *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*, Cerisis - UCL, 2003, 134 p.
- Ministère de la Communauté française, AGERS, Service général du pilotage du système éducatif, *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. Outil d'accompagnement aux pratiques de classe*, Bruxelles, avril 2007
- Ministère de la Communauté française, AGERS, Service général du pilotage du système éducatif, *Grandir à l'école maternelle*, Bruxelles, avril 2007
- Ministère de la Communauté française de Belgique/Délégué Général aux Droits de l'enfant/ONE, *Comment contribuer à la réduction des inégalités sociales dans le champ socio-éducatif ? Problématisation et recommandations*, Bruxelles, juin 2011.
- C. Moreau, *Partenaires dans l'éducation. Dossier 2*, in : *PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement*, ministère de la Communauté française de Belgique, Bruxelles, décembre 2009
- P. Moreau, *Mieux comprendre l'exclusion sociale*, L'Harmattan, Paris, 2000
- L. Paquay, *Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants*, Les Cahiers du Girsef n° 90, Louvain-la-Neuve, mai 2012, 35 p.

- A. Pierard, *La communication entre l'école et les parents qui ne parlent pas le français*, Analyse n° 17.12, UFAPEC, mai 2012, 7 p.
- A. Pierard, *Les relations école-famille quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des parents*, Analyse UFAPEC n° 36.12/ET-2, Bruxelles, 2012
- J-P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye et al., *Recherche action Parents, partenaires de l'éducation*, CERIS - Université de Mons
- J-P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye et al., *Une éducation presque parfaite*, série d'émissions proposée en partenariat avec TéléSambre, l'Université de Mons et la ville de Charleroi. Saison 1 : 10 épisodes (2009, 2010) Saison 2 : 8 épisodes (2011)
- J-P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye et al., Plateforme de téléchargement des fascicules de co-éducation et de stimulation du langage *Éduquons ensemble avec Polo le lapin* (version 2 : année 2011)
- SPP Intégration sociale, *E-CHO*, août 2013
- SPP Intégration sociale, *Plan national de lutte contre la pauvreté infantile. Lutter contre la pauvreté infantile et favoriser le bien-être des enfants*, Bruxelles, juin 2013
- J. Thollembeck, *Malentendus familles-école: la question des origines*, Analyse UFAPEC n° 20, Bruxelles, 2009, 9 p.
- J. Thollembeck, *L'enfant, à la croisée des chemins entre parents et enseignants*, Analyse UFAPEC n° 22, Bruxelles, 2009, 9 p.
- J. Thollembeck, *Le partenariat comme vecteur de régulation des relations familles-école. Des dispositifs courants aux initiatives novatrices*, Analyse UFAPEC n° 23, Bruxelles, 2009, 11 p.
- J-L. van Kempen, *L'école et les familles de milieux populaires, un malentendu profond ?*, Analyse UFAPEC n° 11.08, 2011, 7 p.
- Vivre Ensemble Éducation, *Leur avenir commence aujourd'hui. Enfance et inégalités sociales*, Bruxelles, septembre 2011

ANNEXES

- ANNEXE 1 LISTE DES PARTICIPANTS AU GROUPE DE TRAVAIL**
- ANNEXE 2 PRÉSENTATION DES PROJETS SOUTENUS DANS LE CADRE DE L'APPEL À PROJETS « L'ÉCOLE MATERNELLE, UNE CHANCE À SAISIR »**
- ANNEXE 3 DÉCRET DÉFINISSANT LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS ET DES RÉGENTS**
- ANNEXE 4 DÉCRET DÉFINISSANT LE CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE APPROPRIÉ À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAPAES) EN HAUTES ÉCOLES ET DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE PROMOTION SOCIALE ET SES CONDITIONS D'OBTENTION**

ANNEXE 1

LISTE DES PARTICIPANTS AU GROUPE DE TRAVAIL

- Vincent Avart, directeur, Institut de la Visitation (Gilly)
- Samir Ben El Caid, directeur, Maison des Enfants d’Anderlecht
- Michel Bettens, secrétaire général, Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI)
- Gina Brunato, conseillère pédagogique coordinatrice (année scolaire 2012-2013), Conseil de l’Enseignement des Communes et des Provinces (CECP) (année scolaire 2012-2013)
- Christine Caffieaux, maître assistante (psychopédagogue), Haute École de Bruxelles, maître de conférences, ULB
- Florence Capitaine, maître assistante (psychopédagogue), Haute École de la Ville de Liège
- Godefroid Cartuyvels, secrétaire général, et Jacqueline De Ryck, conseillère pédagogique coordinatrice (année scolaire 2012-2013), Fédération de l’enseignement fondamental catholique (FédEFoC), ainsi que Brigitte Garé, conseillère pédagogique (année scolaire 2012-2013) pour certaines réunions
- Anne Chevalier, secrétaire générale, ChanGements pour l’égalité (CGé)
- Christiane Cornet, secrétaire générale de l’Interrégionale wallonne, CGSP Enseignement
- Marcel Crahay, professeur, Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Éducation de l’Université de Genève, professeur extraordinaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation de l’Université de Liège
- Claude Delsaut, chargé de mission au Service général du Pilotage du Système éducatif, Administration générale de l’Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS), Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
- Johanna de Villers, chargée d’étude et de projet, Fédération des Associations de Parents de l’Enseignement Officiel (FAPEO)
- Marie Dumont, maître assistante (langue française), HELHa (Haute École Louvain en Hainaut)
- Caty Duykaerts, directrice de la Cellule exécutive, Agence pour l’Évaluation de la Qualité de l’Enseignement supérieur
- Anne Giacomelli, directrice de catégorie pédagogique, Haute École Leonard de Vinci (année académique 2012-2013), conseillère à la Fédération de l’enseignement supérieur catholique (FédESuC) (année académique 2013-2014)
- Anne Hicter, fonctionnaire dirigeante, Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC)
- Dominique Houssonloge, animatrice – chargée d’études et d’analyses, Union Francophone des Associations de Parents de l’Enseignement Catholique (UFAPEC)
- Claire Kagan, directrice, centre PMS de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Woluwé

- Didier Leturcq, directeur général adjoint, Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles
- Laurence Mahieux, secrétaire communautaire, CSC Enseignement
- Doriane Puttemans, institutrice maternelle, école fondamentale du Tivoli, Laeken
- Philippe Sottieux, inspecteur, service de l'Inspection de l'Enseignement fondamental ordinaire, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
- Chantal Stouffs, maître assistante (psychopédagogue), Haute École Albert Jacquard
- Patricia Vanderhaegen-Lhoest, institutrice maternelle, centre scolaire Saint-Barthélemy (Liège) et maître de formation pratique, HELMO (Haute École Libre Mosane)
- Sylvie Vanderhaeghen, directrice, école Jacques Brel (Jette)
- Alain Wilkin, psychopédagogue, coordinateur de la section préscolaire, Haute École Francisco Ferrer

ANNEXE 2

PRÉSENTATION DES PROJETS SOUTENUS DANS LE CADRE DE L'APPEL À PROJETS « L'ÉCOLE MATERNELLE, UNE CHANCE À SAISIR »

RÉGION BRUXELLES-CAPITALE

Haute École Francisco Ferrer

Le développement du langage oral à l'école maternelle: facteur favorisant l'acquisition de la lecture et la réussite scolaire ultérieure

L'objectif du projet est de développer chez les étudiants une meilleure connaissance des mécanismes neuro-psycho-cognitifs intervenant dans le développement du langage oral et écrit. Et ce, afin de les renforcer dans leur capacité à analyser les difficultés des apprenants et de développer des méthodes et outils pédagogiques performants afin de donner des chances égales à tous les enfants. Trois étapes sont prévues:

- Formation des étudiants de première année à une approche et aux techniques du FLE.
- Formation des étudiants de deuxième année et des maîtres assistants au développement neuro-psycho-cognitif des enfants en relation avec l'apprentissage du langage oral et écrit.
- Lors du stage et/ou de TFE: réalisation d'outils favorisant la communication entre l'école et les familles sur l'importance du langage.

Personne de contact

Alain Wilkin, coordinateur de la section préscolaire, psychopédagogue

Bld Maurice Lemonnier 110 à 1000 Bruxelles

Tél. : 02-504 09 40

Email : heff.pedagogique@he-ferrer.eu ; alain.wilkin@he-ferrer.eu

www.he-ferrer.eu

Haute École Galilée

Diversité et précarité: mise en place d'une dynamique de travail collective au sein de la section préscolaire de notre Haute École

Le projet se développera en deux temps :

- Dans un premier temps, le projet cible les enseignants de la Haute École et vise à développer une vision commune de la diversité et de la précarité afin d'engendrer une dynamique de travail collective sur ces thèmes : évaluation des cours de diversité culturelle, formation des enseignants (sur les relations familles/école, les pédagogies favorables aux publics issus de milieux défavorisés, le FLE...), rencontres avec des associations de quartier.
- Dans un second temps, le projet ciblera les étudiants et cherchera à renforcer les compétences en lien avec la problématique. Cette deuxième étape sera construite en fonction des enseignements de la première étape. Sont envisagés : la collaboration avec des écoles maternelles environnantes, la création d'un module sur les relations avec les parents de milieux défavorisés, la création d'un module FLE.

Personne de contact

Marie-Noëlle Cornet, coordinatrice de la section préscolaire

Rue Royale 336 à 1030 Schaerbeek

Tél. : 02-613 19 40

Email : ispg@galilee.be ; marinoellecornet@gmail.com

www.galilee.be

Haute École de Bruxelles – Defré

Comment mieux armer nos étudiants dans la lutte contre les inégalités scolaires ? Travail de réflexion et de recherche de l'équipe enseignante et propositions d'aménagement du cursus des étudiants

Le projet consiste en un travail de réflexion et de recherche de l'équipe enseignante dans le but de :

- Réfléchir aux mécanismes à l'origine des inégalités scolaires et à la manière de mieux conscientiser et outiller les étudiants pour lutter contre ces phénomènes.
- Aboutir à des propositions concrètes d'aménagement du cursus.
- Améliorer la concertation entre les différents enseignants de la section préscolaire.
- Réfléchir à la manière de sensibiliser les maîtres de stage accueillant les étudiants.

Deux groupes distincts travailleront sur les thèmes suivants :

- Réduction du désajustement relationnel entre l'élève, sa famille et la culture scolaire.
- Pratiques de classe susceptibles de réduire ou renforcer les inégalités de réussite scolaire.

De ce travail de réflexion et de recherche, l'équipe enseignante dégagera dans un second temps des propositions concrètes d'aménagement du cursus des étudiants, dans le cadre des cours, des ateliers de formation professionnelle, des stages ou des TFE.

Personne de contact

Christine Caffieaux, maître assistante, psychopédagogue

Avenue De Fré 62 à 1180 Uccle

Tél. : 02-374 00 99

Email : defre@heb.be ; ccaffieaux@heb.be

www.defre.be

BRABANT WALLON

Haute École Léonard de Vinci - École normale catholique du Brabant wallon

FAVoRISS. Formation à l'action volontaire pour réduire les inégalités scolaires et sociales

Le projet s'inscrit dans la réalité géographique de l'école normale: le Brabant wallon, province dans laquelle la précarité est souvent peu prise en compte. L'objectif est de proposer aux étudiants des outils permettant – en situation de stage ou dans leur future réalité professionnelle - d'oser une rencontre pédagogique dans des milieux scolaires précarisés. Dans un premier temps, le projet veut stimuler une réflexion de fond au sein de l'équipe d'enseignants de la section préscolaire et renforcer leur expertise: travail sur leurs représentations et l'impact de celles-ci dans les messages véhiculés vers les étudiants ; outillage didactique des enseignants. De ce travail de réflexion et d'analyse, l'équipe dégagera dans un second temps des propositions concrètes pour renforcer la formation des étudiants par rapport à l'enjeu de l'appel à projets.

Personne de contact

Julie David, coordinatrice de la section préscolaire

Voie Cardijn 10 à 1348 Ottignies-Louvain-La-Neuve

Tél. : 010-45 33 85

Email : info@encbw.be ; j.david@encbw.be

www.encbw.be

LIÈGE

Haute École Libre Mosane – HELMo (Sainte-Croix)

Co-formation initiale et continuée « Lutter contre les inégalités sociales et les inégalités d'apprentissage à l'école maternelle »

L'objectif du projet est d'outiller les étudiants de troisième année afin de réduire les risques de renforcement des inégalités sociales et de construction des inégalités d'apprentissage à l'école maternelle. Cet outillage s'effectue en quatre temps :

- À l'école normale : approche conceptuelle des mécanismes en jeu dans la construction et le renforcement des inégalités (points de vue sociologique et pédagogique).
- À l'école normale : analyse de cas à partir de vidéos récoltées sur le terrain.
- Sur le terrain : observation de pratiques professionnelles visant à réduire les inégalités chez des enseignants ayant participé à une formation continuée spécifique, suivie d'un échange entre étudiants, enseignants, psychopédagogues et MFP.
- À l'école normale : réflexion de synthèse.

Ce projet repose sur une collaboration avec des enseignants maternels en fonction dans différentes écoles géographiquement proches de Sainte-Croix. Il améliore et renforce le module « inégalités sociales et inégalités d'apprentissage » mis en place en 2010-2011.

Personne de contact

Denis Rogister, maître assistant
Hors-Château 61 à 4000 Liège
Tél. : 04-223 26 28
Email : info@helmo.be ; d.rogister@helmo.be
www.helmo.be

Haute École Charlemagne

Pour une préparation optimale au stage en encadrement différencié

L'objectif du projet est de mieux préparer les étudiants au stage en « encadrement différencié » qu'ils effectuent en troisième année. Au-delà de cet objectif et de manière plus générale, le projet veut permettre aux étudiants de s'approprier une démarche d'évaluation diagnostique et de différenciation, compte tenu des caractéristiques des enfants. Des séminaires obligatoires seront organisés pour les étudiants de deuxième année, sur quatre thèmes :

- Comment favoriser l'entrée en langue orale des enfants non francophones en milieu scolaire.
- Relations école – familles.
- Amélioration de la confiance en soi chez le jeune enfant issu de milieux défavorisés.
- Diagnostic et ajustement des pratiques.

Les pistes de réflexion et d'action dégagées des séminaires seront testées en situation de stage en troisième année.

Personne de contact

Dominique Doyen, coordinatrice de la section préscolaire

Rue des Rivageois 6 à 4000 Liège

Tél. : 04-380 08 56

Email : secr.presidence@hech.be ; dominique.doyen@hech.be

www.hech.be

Haute École de la Ville de Liège

L'approche interactive au service de l'apprentissage de tous les enfants. Comment permettre et comprendre les interactions, questionnements et initiatives des enfants afin d'instaurer des conditions qui favorisent l'apprentissage de tous ?

Le projet vise à former les étudiants de troisième année à l'approche interactive. L'objectif de cette approche est d'assurer à tous les enfants, y compris ceux rencontrant le plus de difficultés, des conditions d'apprentissage optimales permettant à chacun de progresser à son rythme dans un climat d'écoute et de solidarité. Après une formation avec des enseignants de la Haute École et des experts, les étudiants de troisième année élaboreront des activités langagières à mener dans leur classe de stage. Les groupes de travail seront filmés et les étudiants devront cibler et analyser certaines séquences en compagnie d'équipes de la Ville de Liège et de membres de CPMS formés à l'approche interactive. Cette démarche entend favoriser chez les étudiants des pratiques professionnelles réfléchies et ajustées à une observation fine des stratégies d'apprentissage des différents enfants.

Personne de contact

Florence Capitaine, maître assistante, coordinatrice du projet 'Maternelle'

Rue Jonfosse 80 à 4000 Liège

Tél. : 04-223 63 24

Email : info@jonfosse.be ; florence.capitaine@jonfosse.be

www.jonfosse.be

NAMUR

Haute École de la Communauté française Albert Jacquard

L'inclusion de la problématique des enfants précarisés dans la formation initiale des bacheliers instituteurs préscolaires. Éclairage sur les origines de la problématique et développement de dispositifs d'enseignement-apprentissage

Le projet a pour objectif d'outiller les futurs bacheliers instituteurs préscolaires à une meilleure prise en compte des enfants de milieux précarisés et à une gestion efficace de l'hétérogénéité du groupe-classe.

Le projet se réalisera en deux temps :

- Organisation de conférences débats pour les étudiants et les enseignants de la Haute École ; formation des enseignants dans le but de développer des stratégies et des outils pour aborder cette problématique à travers leurs cours.
- Organisation d'une semaine d'ateliers interdisciplinaires pour les étudiants de deuxième année et création d'outils.

Personne de contact

Joachim Sosson, coordinateur pédagogique de la section préscolaire

Rue des Dames Blanches 3 B à 5000 Namur

Tél. : 081-22 05 61

Email : heaj.namur@skynet.be ; joachim.sosson@prof.heaj.be

www.pedagogique-heaj.be

HENALLUX – Département pédagogique de Bastogne et de Champion

Une école fondée sur la diversité: une école conçue pour accueillir la vulnérabilité

L'objectif du projet est de focaliser pendant un an le regard d'une équipe d'enseignants de la Haute École sur les enfants issus de milieux précarisés, en vue de repenser certains aspects de la formation initiale des enseignants préscolaires pour accroître leurs compétences nécessaires à la gestion de la diversité. Il s'agira de réfléchir sur les compétences requises pour une réelle communication avec les familles précarisées, de rencontrer des acteurs de terrain, de partager des pratiques professionnelles et de prendre du recul en recourant à l'éclairage d'experts. Dans un second temps, l'équipe enseignante réfléchira à l'intégration des différents aspects de la problématique dans la formation initiale.

Personne de contact

Dominique Sartoni, coordinatrice de la section préscolaire de Champion
Place du Couvent 3 à 5020 Champion
Tél. : 081-46 85 30
Email : enps.champion@enam.be
www.henallux.be

LUXEMBOURG

Haute École Robert Schuman

Ouvrons l'école aux parents ! Ou Comment de futur(e)s instituteurs(trices) préscolaires initient un partenariat entre l'école maternelle et les familles issues de milieux précarisés pour mieux accompagner les enfants dans leurs apprentissages

Le projet invite les étudiants de section préscolaire à construire un dispositif de rapprochement entre les familles de milieux défavorisés et l'école maternelle.

- En première année: temps de repérage des représentations des étudiants au sujet des familles de milieux défavorisés ; portefeuille de lectures exploité dans le but de déconstruire/compléter les représentations initiales ; rédaction par chaque étudiant d'un dossier à visée réflexive sur le thème avec proposition de pistes pour favoriser des relations positives entre école et familles.
- En deuxième et troisième année: séminaire de partage d'expériences avec des enseignantes maternelles d'une école travaillant avec un public défavorisé ; stage d'observation dans l'école partenaire ; élaboration et mise en pratique d'activités visant à renforcer le sentiment de compétences des parents à s'impliquer dans les apprentissages de leurs enfants et à favoriser l'échange de savoirs entre l'école et les familles ; évaluation ; rédaction d'un recueil d'activités.

Personne de contact

Laurence Denis, psychopédagogue, responsable des AFP en 3^e préscolaire
Plateau de Mageroux – 6760 Virton
Tél. : 063-57 82 53
Email : laurence.denis@hers.be
www.hers.be

HAINAUT

HELHa – Haute École Louvain en Hainaut

Construction de dispositifs et d'outils pédagogiques permettant à de futurs instituteurs et institutrices maternels d'une part, de prendre conscience de l'impact de leur enseignement sur la production d'inégalités scolaires ; d'autre part, de modifier leurs pratiques afin de réduire les inégalités scolaires.

Le projet entend améliorer la formation initiale sur la question de la prise en compte de la diversité sociale et culturelle.

- Premier temps : formation d'enseignants de la section préscolaire sur les thématiques du rapport au savoir, de l'importance des relations école-famille, et du développement du langage. Retour à l'équipe.
- Deuxième temps : formation aux inégalités scolaires et co-construction d'outils avec les étudiants (matériel, mallettes pédagogiques). Modules préparatoires au stage.
- Troisième temps : organisation d'un stage consacré à la rencontre des enfants de milieux défavorisés, centré sur les inégalités langagières des enfants. Les étudiants seront invités à mettre en pratique tous les acquis des cours et à améliorer le matériel pédagogique.

Personne de contact

Marie Dumont, maître assistante en langue française

Rue des Postes 101 à 7090 Braine le Comte

Tél. : 0494-24 11 49

Email : marie.dumont@helha.be

www.helha.be

Haute École de la Communauté française en Hainaut

Sensibilisation, décryptage, mutualisation de pratiques et des outils pédagogiques en lien avec l'inclusion scolaire et socio-culturelle

L'objectif général du projet est de sensibiliser les enseignants et les étudiants de la Haute École aux problèmes liés à l'intégration scolaire et socioculturelle et de leur donner les outils pédagogiques nécessaires pour prévenir l'exclusion sociale. Plusieurs actions sont envisagées, notamment :

- Formation d'enseignants de la Haute École sur le thème visant à dégager des pistes d'action concrètes en matière d'activités d'enseignement.
- Partenariats avec des écoles et des associations pour des stages / observations.
- Recherche-action sur les pratiques existantes.

Personne de contact

Christophe Brion, coordinateur général, implantation de Tournai
Rue des Carmes 19B à 7500 Tournai
Tél. : 069-45 28 15
Email : christophe.brion@heh.be
www.heh.be

Haute École provinciale de Hainaut – Condorcet

Je parle, tu parles, nous parlons... une école pour tous !

Le projet a pour objectif de mieux préparer les étudiants à développer les compétences langagières des enfants, en collaboration avec les parents.

- En première année: développement de compétences en lien avec le langage oral ; sensibilisation à la complexité de la relation école/familles et à l'accueil d'enfants issus de milieux défavorisés ou d'origine étrangère.
- En deuxième année: développement de compétences en lien avec le langage écrit ; approfondissement des compétences en lien avec le langage oral.
- En troisième année: séminaire sur les représentations dans le monde enseignant et leur influence sur les actions didactiques, la relation enseignant/élève et la relation école/familles.

Le projet prévoit aussi la création d'un centre de ressources sur le thème. Une évaluation des représentations des étudiants par rapport à ces divers concepts aura lieu également en début et fin de cursus.

Personne de contact

Gérard Godfraind, directeur de la catégorie pédagogique
Claudine Marécaux, coordinatrice de la section maternelle
Chemin du Champ de Mars 15 à 7000 Mons
Tél. : 065-32 04 90
Email : gerard.godfraind@condorcet.be; claudine.marecaux@condorcet.be
www.condorcet.be

ANNEXE 3

DÉCRET DÉFINISSANT LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS ET DES RÉGENTS (D. 12-12-2000, MONITEUR BELGE, 19-01-2001)

En référence au décret-missions, la Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné poursuivent comme objectifs dans la formation des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires, des régents et des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur d'amener les étudiants à développer les treize compétences suivantes:

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe pour une meilleure adaptation aux publics scolaires;
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces;
3. Etre informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence;
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique;
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique;
6. Faire preuve d'une culture générale importante, afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel;
7. Développer des compétences relationnelles liées aux exigences de la profession;
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne;
9. Travailler en équipe au sein de l'école;
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler;
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir;
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage;
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

"Activités" d'enseignement nécessaires pour atteindre les objectifs fixés par la formation initiale des instituteurs et des régents

Axe 1 : L'appropriation des connaissances socio-culturelles qui comprennent:

- la sociologie et la politique de l'éducation;
- l'approche théorique et pratique de la diversité culturelle et la dimension de genre ;
- une initiation aux arts et à la culture;
- la philosophie et l'histoire des religions.

Axe 2 : L'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles qui concernent:

- la psychologie de la relation et de la communication;
- la technique de gestion de groupes;
- la psychologie du développement;
- l'expression orale.

Axe 3 : La maîtrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires correspond à:

- la maîtrise écrite et orale de la langue française;
- la connaissance approfondie et interdisciplinaire des matières à enseigner;
- les outils didactiques spécifiques à la discipline ou au champ disciplinaire.

Axe 4 : La maîtrise des connaissances pédagogiques comprend:

- la pédagogie générale;
- l'évaluation des apprentissages;
- une étude critique des grands courants pédagogiques;
- la psychologie des apprentissages;
- la différenciation des apprentissages, notions d'orthopédagogie, détection des difficultés d'apprentissage et remédiation.

Axe 5 : L'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche comporte:

- une initiation à la recherche, des notions d'épistémologie des disciplines, une préparation au travail de fin d'études;
- la réalisation d'un travail de fin d'études.

Axe 6 : Le savoir-faire (articulation théorie-pratique) s'acquiert lors:

- des stages pratiques d'enseignement en situation réelle;
- des ateliers de formation professionnelle.

Axe 7 : Les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle comprennent :

- l'élaboration du projet professionnel ;
- la formation à la neutralité ;
- l'ouverture de l'école sur l'extérieur ;
- l'identité enseignante,
- la déontologie,
- le dossier de l'enseignant.

ANNEXE 4

DÉCRET DÉFINISSANT LE CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE APPROPRIÉ À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CAPAES) EN HAUTES ÉCOLES ET DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE PROMOTION SOCIALE ET SES CONDITIONS D'OBTENTION (D. 17-07-2002, MONITEUR BELGE 24-08-2002)

La Communauté française pour les établissements qu'elle organise et tout pouvoir organisateur poursuivent comme objectif dans l'organisation du CAPAES d'amener les maîtres de formation pratique, les maîtres assistants et les chargés de cours recrutés dans une Haute École (ainsi que les professeurs de cours généraux, de cours techniques, de cours de pratique professionnelle, de cours techniques et de pratique professionnelle, de cours de psycho-pédagogie, de méthodologie et de cours spéciaux recrutés dans l'enseignement supérieur de promotion sociale) qui s'y inscrivent à développer les compétences suivantes:

- Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours;
- Faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession;
- Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation;
- Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage;
- Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation;
- Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel;
- Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes;
- Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix;
- Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction;
- Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation;
- Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement;
- Actualiser ses connaissances et ses pratiques;
- S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement;
- Être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution.

Le programme du CAPAES se compose de trois parties qui sont mises en œuvre simultanément:

Une formation à caractère théorique

- Un axe socio-politique: sociologie de l'éducation, analyse de l'institution d'enseignement et ses acteurs, approche théorique de la diversité culturelle, politiques de l'éducation, réflexion éthique sur la profession;
- Un axe psycho-relationnel: socio-psychologie du jeune adulte et de l'adulte, technique de gestion de groupe dans et autour de la classe, les relations interpersonnelles dans un contexte d'apprentissage;
- Un axe pédagogique: étude des processus d'enseignement et d'apprentissage adaptés à l'enseignement supérieur en ce compris l'utilisation des technologies, facteurs de motivation et d'engagement dans l'enseignement supérieur, évaluation des apprentissages, démarches d'évaluation de la qualité de l'enseignement, initiation à la recherche en sciences de l'éducation et à ses méthodes, approche pédagogique du savoir scientifique: dimensions didactique, interdisciplinaire et épistémologique, réflexions sur l'identité professionnelle en lien avec la constitution du dossier de l'enseignant.

Une formation à caractère pratique

- Un axe d'accompagnement de la pratique assurée par une équipe d'accompagnement constituée par des membres du personnel de l'établissement de formation sur le lieu de prestation.
- Un axe d'analyse des pratiques visant à faire acquérir des compétences pédagogiques pendant l'exercice de la profession.
- Un axe de développement professionnel

L'élaboration d'un dossier professionnel

Constitué d'une production écrite personnelle dans laquelle le candidat procède à une auto-analyse de son parcours professionnel et de sa pratique enseignante, qu'il étaye par une série de productions faisant état de cet exercice.



Agir ensemble pour une société meilleure

www.kbs-frb.be

Vous trouverez davantage d'informations au sujet de nos projets, de nos manifestations et de nos publications sur www.kbs-frb.be.

Une lettre d'information électronique vous tient au courant.

Vous pouvez adresser vos questions à info@kbs-frb.be ou au 070-233 728.

Fondation Roi Baudouin,
rue Brederode 21, B-1000 Bruxelles
02-511 18 40,
fax 02-511 52 21





Les dons de 40 euros ou plus versés sur notre compte
IBAN: BE10 0000 0000 0404
BIC: BPOTBEB1
sont fiscalement déductibles.

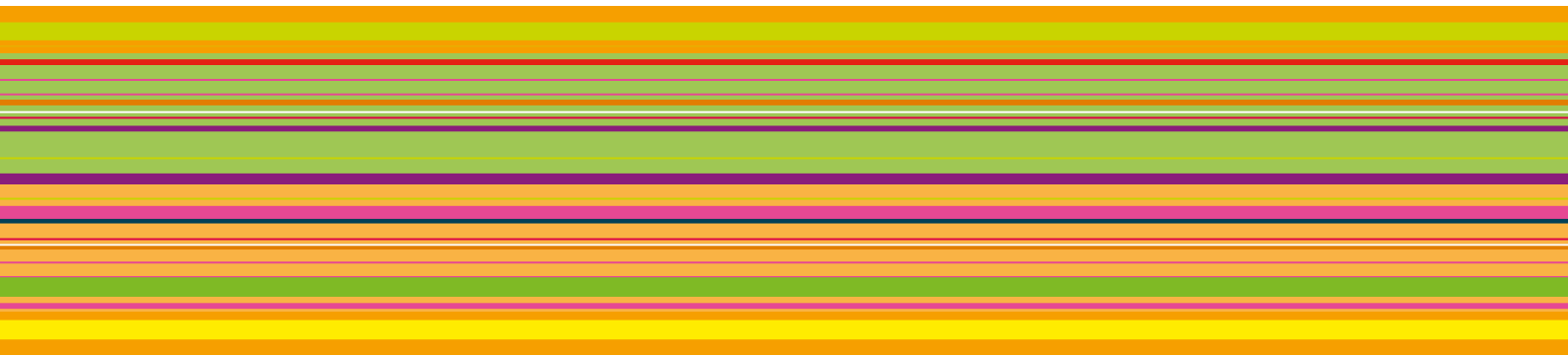
La Fondation Roi Baudouin est une fondation indépendante et pluraliste, active en Belgique et au niveau européen et international. Nous voulons apporter des changements positifs dans la société et, par conséquent, nous investissons dans des projets ou des individus propres à en inspirer d'autres.

En 2012, nous avons notamment soutenu 1.700 organisations et individus pour un montant total de 22 millions d'euros. Mille sept cent trente personnes dans des jurys indépendants, des groupes de travail et des comités d'accompagnement ont mis bénévolement leur expertise à disposition. La Fondation organise également des débats sur d'importants thèmes sociétaux, communique les résultats de la recherche dans des publications (gratuites), noue des partenariats et stimule la philanthropie 'via' la Fondation Roi Baudouin et non 'pour' elle.

La Fondation a été créée en 1976, à l'occasion des 25 ans de règne du Roi Baudouin.

Merci à la Loterie Nationale et à tous les donateurs pour leur précieux soutien.

Suivez-nous sur:    



pub n° 3209

École Maternelle, pauvreté et diversité culturelle
État des lieux et des connaissances