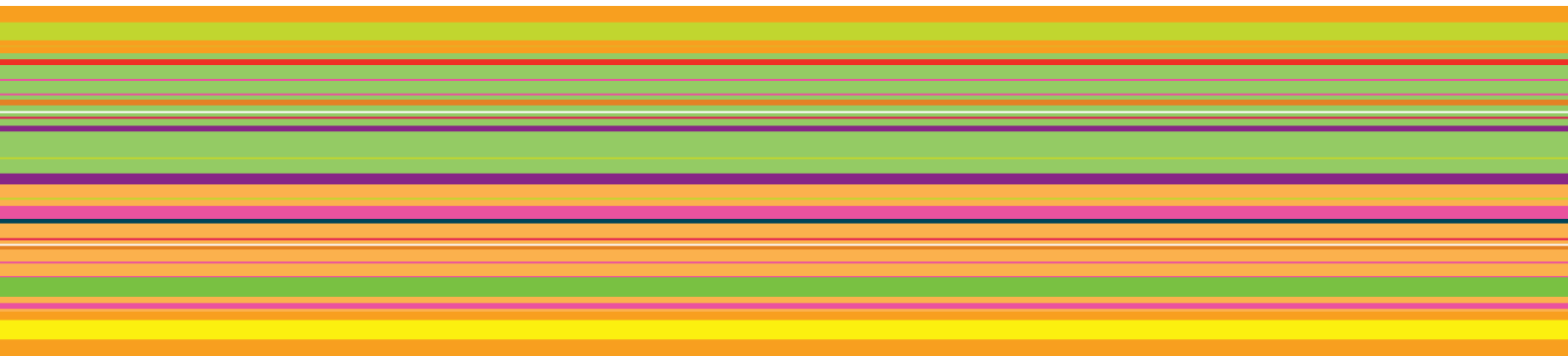




École maternelle, pauvreté et diversité culturelle

*Mieux préparer les futurs instituteurs
et institutrices préscolaires
au soutien des enfants de milieux précarisés*

École maternelle, pauvreté et diversité culturelle

*Mieux préparer les futurs instituteurs
et institutrices préscolaires
au soutien des enfants de milieux précarisés*

COLOPHON

École maternelle, pauvreté et diversité culturelle

Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires
au soutien des enfants de milieux précarisés

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

AUTEUR	Véronique Degraef, chercheuse au Centre d'Etudes Sociologiques de l'Université Saint-Louis
COORDINATION POUR LA FONDATION ROI BAUDOUIN	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	D/2848/2014/06
ISBN	978-2-87212-719-1
EAN	9782872127191
N° DE COMMANDE	3210
	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 terrain¹. 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.

L'actuel processus de réforme – voire de refondation – de la formation initiale des enseignants offre une opportunité à ne pas manquer pour améliorer sur ce point la formation des instituteurs et institutrices – en particulier préscolaires – et pour permettre aux futurs diplômés d'entamer leur carrière avec un autre regard sur l'exclusion sociale.

Notre vœu est que les propositions contenues dans ce rapport nourrissent la réflexion des différents acteurs (politiques, institutionnels et pédagogiques) impliqués dans les travaux qui concrétiseront la réforme de la formation initiale des enseignants. Puissent-elles contribuer à mettre au cœur de leurs préoccupations l'attention à donner aux enfants et familles en situation de pauvreté et plus éloignés de la culture scolaire.

¹ La composition du groupe de travail figure aux pages 9 et 10.

La Fondation Roi Baudouin tient à remercier chaleureusement les membres du groupe de travail pour leur implication active dans ce processus de réflexion, ainsi que Véronique Degraef, qui a alimenté les échanges² et a eu la tâche difficile d'en faire un rapport de synthèse à la fois précis, exhaustif et accessible.

Février 2014
Fondation Roi Baudouin

² Notamment en rédigeant le rapport *'École maternelle, pauvreté et diversité culturelle : état des lieux et des connaissances'*, qui peut être commandé gratuitement ou téléchargé sur www.kbs-frb.be (onglet 'Publications').

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 Sottieaux, 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

SOMMAIRE

Avant-Propos	5
Groupe de travail	9
Sommaire	11
Synthèse	13
Samenvatting	15
Introduction	19
1. Éducation préscolaire : enjeux de connaissance et de reconnaissance	21
2. Objet et méthode du programme « Plus de chances dès l'enfance »	23
3. Groupe de travail : acteurs institutionnels et de terrain	25
4. École maternelle, pauvreté et diversité culturelle : état des lieux et des connaissances	27
5. Diagnostic partagé du groupe de travail	29
5.1. Dimension organisationnelle et institutionnelle	30
5.2. Les fondamentaux du métier	32
5.2.1. Maîtrise de la langue française et aptitude à développer les compétences langagières des enfants	33
5.2.2. L'expertise pédagogique	34
5.2.3. Les compétences émotionnelles et relationnelles	35
5.3. Contenus d'enseignement et modalités d'articulation théorie/pratique	36
5.4. La formation des formateurs d'enseignants	37
6. Recommandations	39
7. Annexe	45

SYNTHÈSE

La Fondation Roi Baudouin est convaincue que l'école maternelle est un formidable outil d'intégration et de lutte contre l'échec scolaire : ses intervenants jouent un rôle clé pour soutenir le développement cognitif, affectif, social et psychomoteur de tous les enfants, et en particulier ceux dont le parcours est menacé par des désavantages socio-économiques. Encore faut-il que les enseignants et enseignantes de l'école maternelle soient sensibilisés et adéquatement préparés, dès leur formation initiale, à relever ce défi. 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 FWB, à destination des 13 Hautes Écoles qui proposent la formation d'instituteur-trice préscolaire. Parallèlement, la Fondation a mis sur pied un groupe de travail réunissant des acteurs institutionnels et de terrain, invité à formuler des recommandations politiques pour améliorer les programmes de formation initiale des futurs enseignants du préscolaire.

Dans ce rapport final, le groupe de travail livre une série de pistes pour faire de la formation initiale un levier qui renforce le rôle d'ascenseur social de l'école maternelle. Cela suppose notamment que les étudiants puissent avoir une connaissance plus fine des effets potentiels des inégalités socio-économiques sur le développement des enfants de 3 à 6 ans, sur les apprentissages de base et donc, à terme, sur la réussite scolaire. Une meilleure formation initiale doit aussi les aider à gérer l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage, à diagnostiquer les forces et les faiblesses de chaque enfant et à mobiliser des ressources appropriées, y compris en termes de communication, de travail en équipe et de collaboration avec les familles les plus éloignées du monde de l'école.

Les recommandations du groupe de travail s'adressent à deux types de destinataires : les décideurs politiques et les acteurs institutionnels, d'une part ; les dirigeants et les équipes pédagogiques des sections préscolaires des Hautes Écoles, d'autre part.

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. Il ne s'agit pas d'encore surcharger la

grille horaire, mais plutôt de décroiser les contenus des enseignements, avec de constants mouvements d'aller-retour entre l'approche théorique et la pratique de terrain, et de donner aux Hautes Écoles les moyens pour développer des didactiques créatives et des démarches innovantes dans ce domaine. Compte tenu de l'importance cruciale de la langue dans le développement du savoir-être et du savoir-faire du jeune enfant, il est aussi indispensable de faire de la maîtrise orale et écrite de la langue française une compétence à part entière dans le référentiel de compétences des futurs enseignants. Ceux-ci pourraient être soumis, en début de formation, à un test systématique de leurs compétences en français et, en cas de déficit constaté, être orientés vers des modules de remédiation ad hoc.

D'autres mesures suggérées par le groupe de travail peuvent être mises en œuvre dès à présent par les directions et les équipes pédagogiques des Hautes Écoles. Certes, beaucoup d'entre elles s'efforcent déjà de sensibiliser leurs étudiants aux inégalités sociales et de les préparer aux spécificités du travail en milieu précarisé. Mais cette approche reste souvent trop générale ou abstraite et gagnerait à être rendue plus vivante : en familiarisant les étudiants avec des acteurs associatifs extrascolaires qui travaillent au niveau local avec les enfants de milieux défavorisés et leurs familles ; en exploitant des incidents critiques survenus en cours de stage avec des enfants, des parents ou des collègues ; ou encore en intensifiant la concertation avec les écoles et les autres lieux de stage, notamment en vue d'une plus grande cohérence entre les compétences visées et les modalités d'évaluation des stages. C'est un défi de taille pour les formateurs des Hautes Écoles, contraints de renoncer au modèle transmissif auquel ils ont eux-mêmes été formés à l'université et d'apprendre plutôt aux étudiants à travailler en situation. Eux aussi doivent avoir des possibilités de formation tout au long de leur carrière et pouvoir s'appuyer sur un nouveau référentiel de compétences.

La formation théorique elle-même devrait davantage amener le futur enseignant à se décentrer par rapport à son propre système de référence, à jeter un regard critique sur ses pratiques et à lui faire prendre conscience qu'il existe une culture véhiculée par l'école et des codes scolaires qui conditionnent les apprentissages. Elle ne doit pas hésiter non plus à confronter les étudiants, données chiffrées à l'appui, avec le fait que l'école reproduit – et parfois même renforce – les inégalités sociales, même si cette réalité peut être perturbante pour des jeunes qui se destinent à la carrière d'enseignant. Ceux-ci seraient aussi mieux armés s'ils avaient une connaissance plus fine des mécanismes neuro-psycho-cognitifs qui interviennent dans le développement du langage oral et écrit : cela les aiderait à analyser les difficultés des enfants et à mobiliser des méthodes et des outils pédagogiques performants.

C'est à ces conditions, estime le groupe de travail, que l'on pourra lutter contre le fatalisme de certains (jeunes) enseignants qui imputent les difficultés des enfants à des causes non scolaires (incompétence ou démission parentale, par exemple) et qui justifient ainsi leur non-intervention. Et que l'on pourra faire de la lutte contre la reproduction des inégalités sociales à l'école une responsabilité partagée au sein des équipes pédagogiques, dans un dialogue constructif avec les familles les plus défavorisées.

SAMENVATTING

De Koning Boudewijnstichting is ervan overtuigd dat de kleuterschool een uitgelezen instrument is voor integratie en tegen mislukkingen op school: wie er werkt, speelt een sleutelrol in de cognitieve, affectieve, sociale en psychomotorische ontwikkeling van alle kinderen, en vooral dan degenen van wie de schoolloopbaan wordt bedreigd door socio-economische achterstelling. Kleuterleiders en -leidsters moeten wel van bij hun initiële opleiding worden gesensibiliseerd en goed zijn voorbereid om deze uitdaging te kunnen opnemen.

Vanuit deze overtuiging lanceerde de Koning Boudewijnstichting een projectoproep, in samenwerking en met cofinanciering van de minister voor het Hoger Onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel. De oproep was gericht tot de dertien hogescholen die een opleiding aanbieden voor kleuterleidsters. Parallel hiermee heeft de Koning Boudewijnstichting een werkgroep opgericht, die was samengesteld uit institutionele actoren en mensen uit het veld. De werkgroep werd gevraagd beleidsaanbevelingen te formuleren voor het verbeteren van de initiële opleidingsprogramma's van de toekomstige kleuterleidsters en -leiders.

In haar eindrapport reikt de werkgroep een reeks pistes aan om van de initiële opleiding een hefboom te maken die de rol van de kleuterschool als sociale 'lift' versterkt. Dit betekent dat de studenten beter op de hoogte zijn van de mogelijke effecten van sociaal-economische ongelijkheid op de ontwikkeling van kinderen van drie tot zes jaar, op de basisleerprocessen en, op termijn, op de slaagkansen op school. Een betere initiële opleiding moet hen ook helpen om beter om te gaan met diverse leerritmes van kinderen, om de sterktes en de zwaktes van elk kind te ontdekken en om de passende middelen in te zetten, zoals meer communicatie, groepswork en samenwerking met de gezinnen die het minst voeling hebben met de wereld van de school.

De aanbevelingen van de werkgroep richten zich tot twee groepen: enerzijds de politieke besluitvormers en de institutionele actoren, en anderzijds de directies en de pedagogische teams van hogescholen die de opleiding van kleuterleiders en -leidsters verzorgen.

De eerste groep moet volgens de aanbevelingen de kans grijpen om de initiële opleiding te hervormen, en een globale, transversale en geïntegreerde aanpak te ontwikkelen inzake sociale ongelijkheid en het omgaan met sociaal-economische diversiteit. Het gaat er niet om het lessenrooster nog meer te overbelasten, maar veeleer om het openbreken van leerinhouden en het creëren van een constante wisselwerking tussen de theorie en de praktijk op het terrein. Scholen moeten de middelen krijgen om creatieve vormen van didactiek te ontwikkelen en innoverende stappen voorwaarts te zetten op dit terrein. Het is bekend hoe cruciaal het belang is van de taal in de ontwikkeling van een jong kind. Daarom moet de mondelinge en schriftelijke beheersing van het Frans een volwaardige competentie worden in het profiel van de toekomstige leerkrachten. Zij kunnen bij het begin van hun opleiding onderworpen worden aan een grondige test van hun vaardigheden in het Frans. Als die te wensen overlaten, kunnen ze worden georiënteerd naar aangepaste remediëringmodules.

Andere maatregelen die de werkgroep aanbeveelt kunnen meteen worden toegepast door de directies en pedagogische teams van de hogescholen. Velen van hen doen al inspanningen om hun studenten te sensibiliseren voor sociale ongelijkheid en hen voor te bereiden op de specificiteit van het werken in een kansarme omgeving. Het blijft echter nog te vaak bij algemeenheden en een abstracte benadering, en het kan dus concreter en directer: door de studenten vertrouwd te maken met buitenschoolse actoren uit het verenigingsleven die op lokaal niveau werken met kinderen in kansarmoede en hun gezin; door kritieke situaties die zich tijdens stages voordeden met kinderen, ouders of collega's te gebruiken; door het overleg met de scholen en andere stageplaatsen intenser te maken, en zo een grotere samenhang te creëren tussen de doelstellingen en de evaluatiemodaliteiten van stages. Dat is een grote uitdaging voor de docenten aan hogescholen: zij zien zich hierdoor verplicht af te zien van het 'overdrachtmodel' waarin ze zelf aan de universiteit zijn opgeleid, en ze moeten hun studenten aanleren situationeel te werken. Zelf moeten ze ook opleidingskansen krijgen gedurende hun hele loopbaan en moeten ze kunnen steunen op een nieuw competentieprofiel.

De theoretische opleiding van haar kant moet de toekomstige leerkracht meer aanleren om afstand te nemen van het eigen referentiesysteem, een kritische blik te werpen op de eigen praktijken en hem ervan bewust te maken dat de school een bepaalde cultuur uitdraagt, en schoolse codes die het leerproces conditioneren. De opleiding mag er ook niet voor terugdeinzen om de studenten aan de hand van cijfergegevens te confronteren met het feit dat de school sociale ongelijkheid bestendigt en soms zelfs versterkt, ook al kan deze realiteit onaangenaam zijn voor jongeren die leerkracht willen worden. Zij zouden ook beter gewapend zijn als ze een betere kennis hadden van de cognitieve, neuropsychische mechanismen die een rol spelen bij de ontwikkeling van de geschreven en gesproken taal. Dat zou hen helpen om de moeilijkheden die kinderen ondervinden te analyseren en om performante pedagogische methodes en instrumenten in te zetten.

Dat zijn volgens de werkgroep de voorwaarden om te kunnen ingaan tegen het fatalisme van sommige (jonge) leerkrachten, die de problemen van kinderen wijten aan oorzaken buiten de school, zoals de ouders die het laten afweten of onbekwaam zijn. Op die manier verantwoorden zij dat ze zelf niets ondernemen. Zo kunnen we van de strijd tegen het reproduceren van sociale ongelijkheid op school een gedeelde verantwoordelijkheid maken binnen pedagogische teams, en dat in een constructieve dialoog met de meest kansarme gezinnen.

INTRODUCTION

En Belgique comme dans le reste de l'Union européenne, la reconnaissance par les responsables politiques du caractère primordial, pour tous les enfants mais particulièrement pour les enfants issus de milieux défavorisés, de la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, et notamment de la qualité de la formation initiale et continuée de leurs personnels, est relativement récente. Le Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) fait ainsi remarquer que *«sans l'avoir vraiment délaissé, notamment en rédigeant des textes à destination du premier cycle dit «5-8», ils n'ont pas mené une réflexion globale sur l'enseignement préscolaire, non obligatoire et pourtant fréquenté par la plupart des enfants dès l'âge de deux ans et demi, à un moment donc où aucun ne maîtrise réellement le français, qu'il s'agisse ou non de sa langue maternelle.»*³

Pour Marcel Crahay, l'intérêt croissant dévolu en ce début du XXI^e siècle à l'éducation des enfants de 3 à 6 ans résulte de la convergence de trois facteurs principaux : premièrement, le mouvement historique de *«propagation descendante de l'effort institutionnel d'éducation»*, deuxièmement, *«la massification de ces systèmes ou leur démocratisation, insufflée par la convergence de deux idées : celle, émanant de notre tradition humaniste, que tout individu a droit à l'éducation et celle, plongeant ses racines dans la réalité économique, qui voit dans les enfants une réserve de talent qu'il faut faire fructifier»*, et enfin, troisièmement, *«l'évolution de notre représentation de l'enfance et la reconnaissance progressive, grâce au développement de la psychologie de l'enfant, de l'importance des premières années de la vie.»*⁴

³ CEF, *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, Ministère de la Communauté française, Bruxelles, 2009, p. 6.*

⁴ 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, p. 131.

1. ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : ENJEUX DE CONNAISSANCE ET DE RECONNAISSANCE

Un changement de regard sur l'éducation préscolaire, comme sur ses enseignant-e-s, est intervenu ces dernières années, du fait notamment du développement considérable de la recherche en sociologie et en sciences de l'éducation. C'est ainsi que la Commission européenne a incité les Etats membres de l'UE à prendre cette éducation nettement plus au sérieux. Elle s'est appuyée sur de nombreuses études, tant dans le monde francophone que dans le monde anglo-saxon, qui montrent l'importance de développer au mieux chez les enfants en phase préscolaire la maîtrise de la langue d'enseignement ainsi que leurs capacités cognitives, socio-affectives et motrices, tant pour la réussite ultérieure des apprentissages scolaires que pour l'acquisition des règles de base de la vie sociale dans une société démocratique. Dans une communication datant de 2006 concernant l'équité et l'efficacité des systèmes européens d'éducation et de formation, la Commission déclare en effet que *«l'enseignement préprimaire a le taux de retour le plus élevé de tout le continuum d'apprentissage tout au long de la vie, en particulier chez les personnes les plus défavorisées, et les résultats de cet investissement s'accroissent au fil du temps. Un manque d'investissement dans l'apprentissage précoce débouche sur la nécessité de prendre des mesures correctives nettement plus onéreuses à des étapes ultérieures de la vie, ce qui est moins efficace sur le plan des coûts et peut entraîner des dépenses accrues liées à la criminalité, à la santé, au chômage et à d'autres politiques sociales.»*⁵

L'éducation préprimaire, officiellement qualifiée de préscolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)⁶, est ainsi devenue un thème prioritaire pour la coopération entre les États membres en 2009-2010, avec l'objectif de promouvoir un accès équitable généralisé et de renforcer la qualité des cours ainsi que le soutien aux enseignants. Si la distinction entre préprimaire et préscolaire est, pour Marcel Crahay, principalement d'ordre à la fois institutionnel et culturel, l'auteur estime que les deux termes renvoient à des formes d'éducation qui poursuivent

⁵ 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.

⁶ L'examen des textes produits par les acteurs institutionnels en FWB révèle toutefois la prédominance aujourd'hui encore de l'appellation «enseignement maternel», la référence à «l'éducation préscolaire» étant pour ainsi dire inexistante.

les mêmes finalités, soit «*pour l'essentiel, préparer aux apprentissages de base (lire, écrire et calculer) sans les aborder nécessairement directement et former l'enfant au métier d'élève.*»⁷ L'accent mis sur l'apprentissage ne doit cependant pas occulter le fait que c'est d'abord et avant tout le soutien au développement des compétences personnelles, sociales et citoyennes de chaque enfant qui est poursuivi, ainsi que le stipule l'article 12 du décret «Missions».

⁷ M. Crahay, M. Dutrévis, *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire*, Genève, Carnet des sciences de l'éducation, 2012, 32 p.

2. OBJET ET MÉTHODE DU PROGRAMME « PLUS DE CHANCES DÈS L'ENFANCE »

Partant du constat que près d'un enfant sur cinq vit sous le seuil de pauvreté dans notre pays, la Fondation Roi Baudouin a développé un programme de lutte contre la pauvreté intergénérationnelle intitulé « *Plus de chances dès l'enfance* » dans le cadre de son plan stratégique 2012-2014. Il s'inscrit dans cette récente évolution politique belge et européenne. Etant admis, d'une part, que le jeune enfant qui grandit dans un milieu socio-économiquement défavorisé n'a pas les mêmes chances que les autres de connaître un développement harmonieux sur le plan physique, intellectuel, émotionnel et social et, d'autre part, que plus on intervient tôt, plus une action pourra être efficace, la Fondation Roi Baudouin juge crucial de renforcer les politiques d'inclusion et les actions qui donnent de meilleures chances de développement aux jeunes enfants (0-6 ans) issus de milieux défavorisés, d'origine belge ou étrangère.

Deux priorités thématiques ont été retenues, notamment pour le soutien de projets concrets :

- accompagner les familles défavorisées durant la période pré- et périnatale, en renforçant l'accessibilité et la qualité des services ;
- outiller les instituteur-trice-s préscolaires pour un meilleur soutien des enfants issus de milieux précarisés à l'école maternelle.

En lien avec la deuxième priorité, deux appels à candidatures ont été lancés à la rentrée scolaire 2012-2013.

Le premier appel s'adressait aux écoles maternelles et centres PMS de la FWB. Il leur proposait de participer à trois journées de rencontre pour partager leurs expériences sur un enjeu essentiel : comment améliorer les relations entre l'école maternelle et les familles de milieux précarisés (d'origine belge ou étrangère) pour mieux accompagner les enfants dans leurs apprentissages ? Plus de 80 acteurs - venus de 28 écoles presque toutes inscrites en encadrement différencié et de 19 centres PMS - ont répondu à l'appel. Les pistes de réflexion et d'action dégagées de ces journées d'échange font l'objet d'une publication de la Fondation Roi Baudouin intitulée « Écoles maternelles et familles en situation de précarité. Ensemble pour accompagner l'enfant dans son

parcours scolaire », parue en janvier 2014⁸. Cette initiative a été menée en partenariat avec la communauté «Décolâge!»⁹ initiée par la ministre de l'Enseignement obligatoire et la FWB pour développer les alternatives au maintien en 3^e maternelle des enfants de 6 ans et au redoublement en 1^{ère} et 2^e primaire.

Le deuxième appel à projets, intitulé «L'école maternelle, une chance à saisir. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants des milieux défavorisés», s'adressait aux 13 catégories pédagogiques des Hautes Écoles de la FWB proposant la formation d'instituteur-trice préscolaire. Lancé avec la collaboration et le cofinancement du ministre de l'Enseignement supérieur, il invitait les équipes enseignantes concernées à développer des initiatives pour sensibiliser les étudiant-e-s des sections préscolaires à leur rôle déterminant dans l'inclusion des enfants issus de milieux précarisés et pour mieux préparer ces futurs professionnels à la mixité sociale et culturelle du public scolaire et aux défis qu'elle pose. Les 13 Hautes Écoles concernées ont toutes introduit un projet, actuellement en cours de réalisation¹⁰.

Parallèlement au soutien de ces projets pilotes dans les Hautes Écoles, la Fondation Roi Baudouin a mis sur pied un groupe de travail réunissant des acteurs institutionnels et de terrain. Ce groupe a été chargé de formuler des recommandations politiques visant, à terme, une intégration plus poussée – et structurelle – de l'approche inclusive et de l'attention à donner aux enfants de milieux précarisés (d'origine belge ou étrangère) dans les dispositifs et programmes de formation initiale des enseignants du préscolaire.

⁸ Cette publication peut être commandée gratuitement ou téléchargée sur www.kbs-frb.be (onglet 'Publications').

⁹ <http://www.enseignement.be/index.php?page=26594>

¹⁰ Voir leur liste en annexe.

3. GROUPE DE TRAVAIL : ACTEURS INSTITUTIONNELS ET DE TERRAIN

Rassemblant 27 participants¹¹, le groupe de travail s'est réuni à cinq reprises. L'objectif était, dans un premier temps, en mobilisant la Méthode d'Analyse en Groupe (MAG)¹² fondée sur l'interprétation et l'analyse de récits d'expériences, d'établir un diagnostic partagé des forces et faiblesses actuelles de la formation initiale préscolaire pour la prise en compte de l'hétérogénéité sociale et culturelle des enfants/élèves et des défis qu'elle pose (pédagogie différenciée, approche interculturelle, communication avec les familles, etc.). Puis, dans un second temps, de formuler des perspectives d'action et d'amélioration susceptibles d'être traduites en recommandations.

L'analyse du groupe de travail et ses conclusions portent donc sur un aspect précis et limité de la formation initiale préscolaire : le renforcement et l'amélioration de l'intégration des connaissances relatives à la pauvreté infantile et aux inégalités socio-économiques ainsi qu'à leurs effets potentiels à court, moyen et long terme sur le développement des enfants de 3 à 6 ans, sur leurs apprentissages de base et donc sur la réussite scolaire des enfants de milieux socialement défavorisés. Cette amélioration des connaissances est destinée à renforcer l'action pédagogique des futur-e-s enseignant-e-s dans une logique de gestion de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage des enfants, fondée sur une démarche diagnostique pertinente de leurs forces autant que de leurs faiblesses et sur la mobilisation des ressources/outils pédagogiques appropriés, en ce compris le travail en équipe, la communication et la collaboration avec les familles.

En concentrant leur attention et en mobilisant leur expertise sur cet aspect précis et ciblé de la formation initiale des instituteur-trice-s préscolaires, les membres du groupe de travail entendent insister sur le rôle majeur des enseignant-e-s de l'école maternelle en matière de lutte contre les inégalités scolaires et contribuer à une prise en compte

¹¹ La liste des participants au groupe de travail figure aux pages 9 et 10 du présent document.

¹² La MAG est exposée de manière détaillée dans L. Van Campenhoudt, J.-M. Chaumont, A. Franssen, *La méthode d'analyse en groupe*, Paris, Dunot, 2005. Elle est présentée de manière concise dans L. Van Campenhoudt, A. Franssen, F. Cantelli, «La méthode d'analyse en groupe. Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche», *SociologieS (En ligne)*, Théories et recherches, mis en ligne le 5 novembre 2009, URL : <http://sociologies.revues.org/index2968.html>.

poussée de cet enjeu dans le processus en cours de réforme, voire de refondation, de la formation initiale des enseignants (FIE), sans toutefois prétendre s'y substituer.

Issues du travail en groupe, les recommandations formulées ci-dessous s'appuient aussi sur le rapport intitulé «École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Etat des lieux et des connaissances», rédigé en parallèle du présent document¹³.

¹³ Ce rapport peut être commandé gratuitement ou téléchargé sur www.kbs-frb.be (onglet 'Publications').

4. ÉCOLE MATERNELLE, PAUVRETÉ ET DIVERSITÉ CULTURELLE : ÉTAT DES LIEUX ET DES CONNAISSANCES

Le rapport «École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. État des lieux et des connaissances» est scindé en deux parties. Pour bien saisir l'importance de l'enjeu que constitue l'éducation préscolaire en FWB, et donc aussi celui de la qualité de la formation initiale de ses enseignant-e-s dans la lutte contre les inégalités sociales et scolaires, la première partie, intitulée «*Un vent de réformes*», dresse une brève synthèse des principales évolutions politiques enregistrées au cours des vingt dernières années. Depuis les années 90, en effet, 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 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, intitulée «*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 de milieux défavorisés. Le constat 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, est 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 ! En comparaison avec le reste de l'Europe, le risque de pauvreté est sensiblement supérieur chez les jeunes enfants (0-5 ans).*»¹⁴

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 le laboratoire d'un changement des mentalités et du regard porté sur les enfants/élèves issus de milieux précarisés ainsi que sur leurs familles.

14 SPP Intégration sociale, E-CHO, août 2013

Il s'agit prioritairement 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 et enseignantes doivent apprendre à regarder plus loin, 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.»*¹⁵

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 (HE) 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'initier les futurs enseignants 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, dès l'entrée dans le métier, l'engagement dans différentes formes de concertations et de collaborations intensives : entre enseignants, entre enseignants et autres acteurs du système scolaire, entre enseignants et parents ainsi qu'entre 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.).

¹⁵ P. Humblet, F. Laevers, *Des services de qualité accessibles à tous les enfants*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, octobre 2013.

5. DIAGNOSTIC PARTAGÉ DU GROUPE DE TRAVAIL

Les récits d'expériences¹⁶ apportés et analysés par les participants lors des deux journées d'analyse en groupe ainsi que les perspectives pratiques et pistes d'amélioration élaborées lors des réunions suivantes confirment le diagnostic posé par les acteurs de terrain et du monde académique et mettent aussi en évidence l'étroite imbrication des enjeux de communication et de collaboration sur fond d'interculturalité.

Crucial pour l'apprentissage du langage et donc de la pensée de tous les enfants appelés à devenir progressivement des élèves, l'art de communiquer suppose une maîtrise (orale et écrite) approfondie et adaptée à l'enseignement de la langue française dans le chef des (futurs) enseignants préscolaires. Cette maîtrise doit devenir une compétence à part entière dans le futur référentiel de compétences de l'instituteur-trice préscolaire.

Du côté du ou de la (futur-e) enseignant-e préscolaire, il y a la difficulté de communiquer, de mettre en mots ses pratiques, de dire ce qu'on fait en classe avec les enfants et pourquoi on le fait. La communication avec des adultes, qu'il s'agisse des collègues ou des parents d'élèves, n'est pas reconnue comme partie intégrante et essentielle de la formation au métier. Les obstacles qu'enseignants et parents doivent dépasser pour instaurer une relation de qualité sont nombreux : l'obstacle de la langue (lorsque les parents ne parlent pas le français ou lorsque la culture de

¹⁶ La majorité (18) des 25 récits proposés par les membres du groupe de travail portaient sur l'importance que revêtent la communication et la collaboration dans l'exercice du métier d'enseignant en général, et d'instituteur-trice préscolaire en particulier, et, partant, questionnaient la place réservée à l'apprentissage et à l'acquisition progressive de ces compétences, sous ses multiples aspects, dans la FIE. Parmi les 7 récits restants, trois récits envisageaient la FIE sous l'angle plus spécifique des tensions, émotions et affects que la confrontation à certains savoirs théoriques et à des expériences pratiques peut engendrer chez les étudiant-e-s ainsi que les éventuelles résistances manifestées par des membres des équipes pédagogiques des HE à s'engager dans un processus d'évaluation de la qualité. Les quatre derniers récits interrogeaient quant à eux le fonctionnement du système scolaire, en mettant en évidence les effets négatifs sur les instituteur-trice-s (en termes d'image, de rapport à la formation continue, de capacité à la concertation et à la négociation) d'une conception hiérarchique du métier d'enseignant qui se traduit par un regard «condescendant» et «dévalorisant» porté sur le niveau préscolaire. Persiste ainsi le présupposé selon lequel les compétences et pratiques professionnelles des instituteur-trice-s résultent plus de dispositions «naturelles» à «s'occuper» de petits enfants qui ne sont pas encore de «vrais» élèves que de l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques dans le cadre d'une formation supérieure. C'est d'ailleurs toute l'ambivalence du qualificatif «maternel», appliqué indifféremment au niveau d'enseignement, à l'école, à la classe comme à l'enseignant-e, mais plus à l'intitulé du cursus et du titre qui le sanctionne depuis la réforme de 2001.

l'écrit leur est étrangère ou non familière), mais aussi les attitudes de défiance, d'évitement voire d'auto-exclusion adoptées par certaines familles du fait de leur méconnaissance ou de leur manque de familiarité avec les codes scolaires et la culture écrite de l'école, considérés comme un « cela va de soi » par des enseignants peu sensibilisés à la violence symbolique du monde scolaire et au sentiment de honte qu'elle génère chez des parents issus de milieux populaires. C'est particulièrement le cas lorsque de graves difficultés d'apprentissage de l'élève nécessitent une réorientation vers l'enseignement spécialisé. A la souffrance qu'une telle décision représente pour des parents s'ajoute un profond sentiment d'injustice à l'égard d'une institution jugée toute-puissante et porteuse d'espoir, mais qui écarte, voire exclut, dès la petite enfance. Dans ce cas, les enjeux de communication concernent l'ensemble des professionnels (enseignants, direction, agents du centre PMS, assistants sociaux) qui vont être amenés à poser un diagnostic partagé sur l'origine des difficultés d'apprentissage de l'enfant et sur le meilleur moyen d'y remédier.

Quelles sont les perspectives d'action tirées de l'analyse transversale des récits réalisée par les participants ?

5.1. Dimension organisationnelle et institutionnelle

Actuellement, il semble que la préparation des étudiant-e-s préscolaires à la diversité sociale et culturelle des enfants et au soutien d'enfants issus de milieux précarisés s'opère non pas de manière frontale mais en filigrane, de façon ponctuelle, au cours des trois années de formation, principalement dans les cours d'« Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et du genre », d'« Ouverture de l'école sur le monde extérieur », d'« Identité enseignante », de « Sociologie de l'éducation », de « Psychologie de la relation et de la communication », de « Technique de gestion de groupe » et d'« Orthopédagogie ». Les cours sont donc prévus dans la grille horaire. Mais, d'une part, le nombre d'heures alloué à ces cours dits théoriques est limité et, d'autre part, il s'agit pour certains d'entre eux de cours intersections souvent enseignés en grand auditoire. Autant de raisons qui font que l'utilité de ces « savoirs pour enseigner » n'est pas toujours bien perçue par les étudiant-e-s, qui les jugent éloignés des pratiques avec les élèves dans les classes. En outre, la question de l'inclusion d'enfants issus de milieux défavorisés semble être davantage prise en considération par les psychopédagogues, les enseignants de discipline étant moins enclins à l'intégrer explicitement dans leur pratique pédagogique, par manque de temps et sans doute aussi parce que l'identité professionnelle de ces formateurs est centrée sur la discipline enseignée et non sur le métier auquel ils forment.

Les entretiens réalisés en juin et juillet 2012 avec des responsables des équipes pédagogiques des sections préscolaires des HE, dans le cadre d'une mission exploratoire au lancement de l'appel à projets cité plus haut, confirment qu'un renforcement de la formation initiale sur les questions des inégalités sociales et de la diversité est un enjeu crucial et un important défi à relever. Les équipes pédagogiques

seraient «*sensibilisées mais parfois démunies face aux étudiant-e-s qui, de retour de stage, posent énormément de questions sur la façon de faire face et d'aider les enfants en situation précaire*».

La grille horaire étant ce qu'elle est, l'ajout de cours supplémentaires ciblés sur l'une ou l'autre facette de la problématique ne permet clairement pas de relever le défi. Par conséquent, un levier d'action prioritaire est le développement, dans la FIE, d'une approche globale, transversale et concertée des questions relatives aux inégalités sociales, à la diversité, à l'hétérogénéité et aux relations école-familles. Il y a deux conditions de réussite à cette prise en compte intégrée et concertée des enjeux liés à l'accompagnement des enfants de milieux précarisés dans la formation initiale préscolaire : premièrement, un renforcement de la formation des formateurs d'enseignants dans ce domaine ; deuxièmement, une meilleure coordination des contenus des enseignements par les équipes pédagogiques.

Au vu de la forte disparité et diversité des contenus de cours, des méthodes et des pratiques développés dans chaque HE (et ce, en dépit d'une apparente uniformité garantie par le décret qui définit des intitulés et des volumes horaires), il semble nécessaire de garantir une plus grande cohérence de l'ensemble de la FIE en HE, de veiller à décroisonner les enseignements et les pratiques enseignantes et d'inciter les équipes à devenir co-formateurs. Pour pallier le manque de temps et la surcharge de travail, il conviendrait d'organiser et d'encadrer la concertation entre les différents enseignants de la section préscolaire dans un souci de renforcement de la lisibilité, de la cohérence et de la continuité des enseignements, en particulier ceux qui abordent l'une ou l'autre facette des questions d'inégalités, de diversité et d'hétérogénéité du groupe-classe. Il s'agit de veiller à ce que la préparation des étudiant-e-s aux enjeux de la diversité sociale et culturelle devienne une responsabilité partagée des équipes pédagogiques des sections préscolaires, tous formateurs confondus (psychopédagogues, professeurs de discipline, maîtres de formation pratique). Et ce, afin d'aider les étudiant-e-s à donner du sens à ces concepts et éléments théoriques en les mettant en lien, tout au long de la formation, avec la diversité des contenus d'enseignement et de leurs apprentissages ainsi que des observations et pratiques dans les classes.

L'instauration d'une collaboration étroite entre l'établissement de formation initiale et les formateurs de terrain (maîtres de stage, maîtres de formation pratique) est aussi jugée nécessaire. Une telle collaboration suppose une meilleure intégration de ces acteurs dans le processus de formation, assortie de temps et de moyens appropriés, ainsi qu'une meilleure valorisation financière et symbolique de ces acteurs.

Libérer du temps pour l'organisation des stages, leur supervision, leur évaluation ainsi que pour la concertation en équipe, la formation en cours de carrière des formateurs et la recherche se révèle indispensable, ce temps devant être inclus et valorisé dans la charge horaire. Dans les débats, une tension est toutefois apparue concernant le besoin de formalisation du travail en équipe et de la

concertation, les formateurs plaidant pour une liberté de choix des équipes sur les modalités d'organisation et de fonctionnement des collectifs de travail afin d'éviter la tendance à la bureaucratisation qui démotive et routinise.

5.2. Les fondamentaux du métier

S'il est crucial de combler le décalage constaté entre la FIE et l'exercice du métier d'instituteur-trice préscolaire, il est jugé indispensable de reconnaître que l'instituteur-trice préscolaire étant l'enseignant-e qui a le plus de matières à enseigner, il/elle est celui/celle dont la formation est la plus diversifiée et la plus exigeante en termes d'éventail de compétences à acquérir et à maîtriser. La question est : quels sont les fondamentaux du métier d'enseignant qui doivent être acquis pour l'entrée dans le métier et qui pourront être développés et approfondis en formation en cours de carrière, une question qui vaut aussi pour les formateurs d'enseignants. Quels sont les acquis indispensables dans la formation initiale des uns et des autres ?

Pour y répondre, il est nécessaire d'identifier ce qui constitue le cœur du métier des enseignant-e-s préscolaires. Le métier comporte trois volets essentiels : l'apprentissage, le développement personnel et professionnel et la gestion des relations avec la communauté éducative, c'est-à-dire principalement avec les collègues et les familles. C'est l'axe de l'apprentissage qui constitue le cœur du métier. Si la connaissance et la compréhension de la réalité quotidienne des familles précarisées est indispensable aux enseignants pour bien faire leur métier, ce qui est d'abord attendu d'eux, en particulier par les familles précarisées, c'est qu'ils soient de bons enseignants maîtrisant la langue de l'enseignement, capables de planifier et d'organiser les apprentissages, compétents pour détecter rapidement les difficultés d'apprentissage chez leurs élèves et bien outillés pour y remédier.

Quel est dès lors le profil de compétences de l'instituteur-trice préscolaire qui garantit, par une prise en compte efficace et adéquate des enfants issus de milieux défavorisés, la réussite de tous les élèves ? Quelles sont les exigences en deçà desquelles on n'accepte pas qu'un-e futur-e enseignant-e soit dans une classe ? C'est l'enjeu de la définition d'un référentiel de compétences : disposer d'un outil opérationnel précisant indicateurs de développement et savoirs associés. Ce référentiel de compétences directement utilisable pour orienter les dispositifs de formation et d'évaluation prend en compte les activités, tâches et exigences du métier réel d'instituteur-trice préscolaire dans toute sa complexité et ses multiples facettes.

5.2.1. Maîtrise de la langue française et aptitude à développer les compétences langagières des enfants

La maîtrise de la langue française est un invariant qui doit être acquis à l'issue de la FIE. Suivant, d'une part, le Conseil de l'Education et de la Formation qui préconise d'ajouter explicitement la maîtrise (orale et écrite) de la langue française comme compétence attendue de tous les enseignants et, d'autre part, les recommandations formulées à l'occasion de l'évaluation de la qualité du bachelier préscolaire¹⁷, le référentiel élaboré par le Conseil Supérieur Pédagogique reconnaît explicitement cette compétence et l'a placée en transversalité de l'ensemble des compétences professionnelles.

La langue orale est le premier véhicule du savoir pour l'enfant, un vecteur de socialisation et de développement du savoir-être et du savoir-faire du jeune enfant. La FIE des futurs enseignants préscolaires devrait être renforcée à trois niveaux. Premièrement, au niveau des enseignements linguistiques concernant l'entrée dans le langage et les prérequis nécessaires pour entrer dans l'écrit, notamment la conscience phonologique; deuxièmement, au niveau de la didactique du français, afin d'améliorer l'apprentissage de la langue d'enseignement (orale et écrite) des enfants/élèves; enfin, troisièmement, au niveau de cours et d'activités qui améliorent, en contexte professionnel, les capacités de communication des enseignant-e-s afin de faciliter le travail en équipe et le dialogue avec les familles.

Les formateurs des HE constatent une forte hétérogénéité du public entrant en section préscolaire en matière de compétences de base en français oral et écrit. Il importe donc de faire prendre conscience aux étudiant-e-s, dès leur entrée en HE, de leur niveau de maîtrise de la langue par l'organisation d'un test diagnostique et de mettre en place un dispositif de remédiation solide tout au long des études, assorti d'évaluations régulières. Dans l'état actuel des choses, l'enseignement du français en section préscolaire nécessiterait des dispositifs de différenciation notamment étayés par les outils TIC.

Il y a eu aussi convergence pour considérer qu'un renforcement de l'aptitude des futurs enseignants à développer les compétences langagières des enfants passe nécessairement par une meilleure prise en compte par les formateurs de la nécessité d'une double sensibilisation des étudiant-e-s: d'une part, à la réalité sociale et au fonctionnement de la langue d'enseignement comme langue scolaire indispensable à la compréhension et à l'acquisition des codes scolaires par les enfants, base de leur socialisation et de leur éducation; d'autre part, aux difficultés spécifiques d'apprentissage de la langue française rencontrées par les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle et à l'importance toute particulière, pour ces enfants, de stratégies réfléchies de stimulation de la langue française (travail sur le rythme, la mélodie, le crible phonologique, le vocabulaire, la structure de la langue).

¹⁷ Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur, *Evaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale, Bruxelles, 2010.*

Adéquatement sensibilisé-e-s à ces questions, les étudiant-e-s seront en mesure d'acquérir une meilleure connaissance des mécanismes neuro-psycho-cognitifs intervenant dans le développement du langage oral et écrit afin de les renforcer dans leur capacité à analyser les difficultés des apprenants et de développer des méthodes et outils pédagogiques performants. Complétée par une initiation à l'approche et aux techniques du français langue étrangère (FLE), la FIE préscolaire permettra de renforcer l'expertise pédagogique de l'enseignant-e préscolaire.

5.2.2. L'expertise pédagogique

Si le cœur du métier d'instituteur ou d'institutrice préscolaire est l'apprentissage, il faut que la FIE en fasse des spécialistes de l'apprentissage. Ce qui implique d'approfondir les connaissances épistémologiques permettant aux futurs enseignants de mieux comprendre les sources des difficultés des élèves et d'y remédier en transformant leurs pratiques. L'enseignant-e ne peut pas être un-e spécialiste des troubles de l'apprentissage, mais elle/il doit être capable de distinguer trouble et difficulté, de comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves, d'interroger et d'ajuster ses propres pratiques, plutôt que de conclure hâtivement au besoin de confier l'élève en difficulté à l'un ou l'autre spécialiste en remédiation, ce qui se traduit souvent par une prise en charge de l'élève en dehors de la classe.

La mise en réflexivité de l'enseignant-e sur sa pratique, suite au constat des difficultés d'apprentissage, pourrait au contraire le/la conduire à recourir à une aide extérieure pour l'aider à identifier les outils de remédiation les plus appropriés ou à disposer de nouveaux cadres d'analyse lui permettant de transformer ses pratiques.

La FIE devrait ainsi viser à développer chez les étudiant-e-s la capacité à porter un regard positif sur l'enfant, axé sur l'observation des compétences et des apprentissages déjà acquis. Cette démarche diagnostique positive permet dans un second temps de différencier les actions pédagogiques selon les besoins des élèves¹⁸. Il est par conséquent nécessaire de renforcer la capacité des étudiant-e-s à utiliser et évaluer des outils d'observation des stratégies et des démarches cognitives des enfants qui procurent aux enseignant-e-s des informations riches et précises sur les connaissances, forces et fragilités des élèves ainsi qu'à concevoir des activités innovantes et ouvertes dans lesquelles les enfants sont amenés à débattre et construire leurs connaissances et stratégies intellectuelles.

L'expertise pédagogique est un invariant du métier dès lors qu'elle soutient la conviction de l'enseignant-e quant à la possibilité de changer positivement le cours du développement de l'enfant lorsque celui-ci paraît poser problème. Le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle majeur dans l'attitude

¹⁸ Cfr Décolage, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26695>.

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. C'est ce qu'on désigne par «résignation apprise». Face à l'échec scolaire ou aux difficultés d'apprentissage, certains enseignants adoptent une attitude de fatalisme : ils attribuent notamment les difficultés des élèves à des causes non scolaires (incompétence ou démission parentale, par exemple) et justifient ainsi leur non-intervention face à elles. Il convient de lutter contre ce fatalisme, et ceci dès la formation initiale, en suscitant des croyances raisonnables quant à la possibilité d'influencer positivement le devenir des enfants. Le sentiment d'auto-efficacité se révèle ainsi être une condition de base au développement de la réflexivité de l'enseignant-e. Il y a là un cercle vertueux que la FIE se doit d'ancrer afin qu'il puisse être nourri et développé tout au long de la carrière enseignante, notamment dans le cadre de la formation en cours de carrière. Car s'il est vrai que la FIE ne peut pas tout, il est tout aussi illusoire de penser que la formation en cours de carrière peut bâtir sur de l'inexistant. L'une ne va pas sans l'autre.

En outre, à l'issue de la FIE préscolaire, les enseignants novices doivent être dotés d'une bonne connaissance institutionnelle, et plus particulièrement comprendre le sens et la portée du décret «Missions» et maîtriser les socles de compétences.

5.2.3. Les compétences émotionnelles et relationnelles

Le sentiment d'auto-efficacité nécessaire à l'adoption d'une posture enseignante adéquate, nourrie d'expertise pédagogique, suppose que la FIE ose aborder les tabous sur la pauvreté, la précarité et l'exclusion socio-culturelle et accepte d'en affronter la part dérangeante, voire violente. La confrontation avec le fait que l'école, à des degrés divers selon son organisation et sa pédagogie, élève les capacités de tous mais reproduit les inégalités sociales en produisant des inégalités scolaires, est effectivement perturbante surtout si l'on est, ou se destine à être, un-e enseignant-e. Par ailleurs, chacun est né quelque part, porte une histoire, a un vécu familial et une expérience scolaire, plus ou moins heureuse, plus ou moins jalonnée d'épreuves et de difficultés. Inévitablement, la FIE confronte les étudiant-e-s à leur propre histoire scolaire, à leur vécu d'élève, et dans le souci de travailler les représentations du métier, les incite même à faire émerger le refoulé, à exprimer les non-dits. Ce qui ne manque pas de susciter de fortes réactions émotionnelles de refus de savoir et de mise en cause, sinon de la véracité des connaissances exposées, comme par exemple les données chiffrées sur l'échec scolaire en lien avec l'origine socio-économique des élèves, du moins de l'opportunité d'y confronter des futurs enseignants au prétexte que cela les dé motive. Plutôt que l'évitement, il s'agit donc d'apprendre dans la FIE à gérer l'émotionnel et l'affectif par la mise en place de dispositifs de formation et d'accompagnement spécifiques. La gestion des émotions/des affects est nécessaire pour transformer le regard des enseignant-e-s sur eux-mêmes, sur leurs collègues, sur les élèves et sur les parents.

La FIE se doit de faire comprendre aux étudiant-e-s et d'ancrer le fait qu'il existe une culture véhiculée par l'école, des codes scolaires qui conditionnent les apprentissages, codes auxquels tous les enfants ne sont pas préparés et dont ils se sentent et sont, de fait, exclus s'ils n'y sont pas adéquatement initiés par des enseignants lucides, critiques, compétents et efficaces. 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 pauvreté, enfin l'attention à la diversité socio-culturelle des familles, ne sont pas suffisamment pris en considération dans la FIE. Il conviendrait donc d'inclure de façon structurelle la formation à l'interculturalité fondée sur la décentration, l'empathie, le respect.

Un-e enseignant-e capable de décrire et d'expliquer ses pratiques et convaincu-e de son efficacité est aussi plus susceptible d'apprécier le travail en équipe, de partager son savoir et son expérience, d'accepter de questionner ses pratiques et de les mettre en débat. Outre que le travail en collaboration rompt le sentiment de solitude, il permet aussi de renforcer l'expertise pédagogique par une meilleure prise en considération et re-connaissance tout autant de la professionnalité de chacun-e que de ses limites. Réalisé dans cet état d'esprit, le travail en équipe assure la continuité des apprentissages et de l'enseignement dans une logique de tronc commun par cycle (2,5 à 8 ans). En ce sens, l'auto-efficacité de chacun dépend étroitement de celle de l'autre.

5.3. Contenus d'enseignement et modalités d'articulation théorie/pratique

Si l'articulation théorie/pratique est considérée comme la force des HE par rapport aux universités, il est cependant reconnu que les modes d'organisation des cours théoriques doivent être revus car ils ne répondent pas bien, ou pas clairement, aux questions que les étudiant-e-s se posent par rapport à leur apprentissage du métier. Sont particulièrement visés les éléments théoriques en sciences humaines et sociales qui, selon les dires des étudiant-e-s et de leurs formateurs, ne font pas sens faute d'être en lien direct avec leur questionnement. Pour pallier cette difficulté, il conviendrait de fournir aux étudiant-e-s des éléments de compréhension des situations de pauvreté qui combinent des informations quantitatives (dimension financière et 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 et culturelle) et qualitatives (témoignages d'experts du vécu¹⁹, échanges avec des professionnels qui connaissent la réalité de la pauvreté, observations dans des écoles situées dans des quartiers défavorisés).

L'enjeu est de taille pour les formateurs qui doivent ainsi renoncer au modèle transmissif auquel ils ont eux-mêmes été formés à l'université. Or, comme le souligne Léopold Paquay, il ne s'agit pas de transmettre des concepts mais d'amener les (futurs) enseignants à apprendre à les travailler en

¹⁹ En Flandre, l'asbl "De Link" dispense une formation de quatre ans permettant à des personnes qui ont vécu la grande pauvreté de devenir "experts du vécu" et d'être recrutés dans des administrations (ONEM, CPAS, etc.) ou des associations pour y exercer des fonctions de contact avec les populations très précarisées. Le Réseau wallon de lutte contre la pauvreté envisage le développement d'une telle formation professionnalisante en Région wallonne.

situation. Il revient donc aux formateurs de préparer les concepts-clés à faire apprendre dans une perspective d'utilisation ultérieure dans la pratique, une «simple transposition» didactique ne pouvant 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.»*²⁰

A cette première tension, source de difficultés pour les étudiant-e-s mais aussi, et peut-être même surtout pour leurs formateurs, dès lors que ceux-ci sont supposés avoir appris à opérer cette transposition pragmatique, ce qui n'est souvent pas le cas, vient s'ajouter celle de l'articulation entre savoirs issus de la théorie et ceux issus de l'expérience. Parmi les dispositifs permettant cette articulation, la FIE recourt de longue date à l'alternance entre les activités dans les Hautes Écoles et celles sur le terrain, soit les stages, ainsi qu'à leur «débriefing» au cours des Ateliers de Formation Professionnelle (AFP). Encore une fois, c'est davantage de temps et de ressources (équipement audiovisuel par exemple) qui est requis pour apprendre aux (futurs) enseignants à analyser leurs activités, à pratiquer le «débriefing», à expliciter la pensée et les émotions qui orientent leur action. L'amélioration de la FIE passe donc aussi par la construction d'outils d'observation et l'offre de cadres d'analyse des pratiques enseignantes et par l'organisation de moments de réflexion et d'analyse en équipe d'étudiant-e-s du préscolaire et du primaire et en équipe de formateurs (maîtres assistants, maîtres de formation pratique, maîtres de stage).

5.4. La formation des formateurs d'enseignants

Les formateurs, tant ceux qui transmettent les «savoirs à enseigner» que ceux (psychopédagogues, sociologues, philosophes, didacticiens et autres) qui transmettent «les savoirs pour enseigner», tous doivent à la fois transmettre des connaissances et viser, 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'enseignant expérimenté dans l'enseignement obligatoire, tantôt en tant qu'enseignant chercheur dans un domaine d'expertise. Exiger des formateurs d'enseignants qu'ils aient eux-mêmes une expérience au niveau d'enseignement auquel ils forment des futurs enseignants se révèle une piste fondamentale d'amélioration de la FIE, tout particulièrement celle des instituteurs et institutrices préscolaires et primaires.

Pour permettre une intégration entre apports théoriques et expériences pratiques réalisées sur le terrain, la formation initiale en HE est fondée sur le principe d'un «isomorphisme» des valeurs et des pratiques préconisées par les formateurs avec la manière dont celles-ci sont enseignées. Si la pertinence de ce

²⁰ L. Paquay, *Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, Les Cahiers du Girsef n°90, Louvain-la-Neuve, mai 2012, p.15.*

principe pédagogique est avérée, force est de constater que dans la pratique tous les formateurs ne sont pas également formés ni outillés pour le mettre en œuvre adéquatement, ce qui implique le renforcement ad hoc de la formation initiale et en cours de carrière des formateurs d'enseignants. En termes de contenus de formation des formateurs du préscolaire, il serait utile de renforcer la formation en didactique axée sur les stratégies cognitives et, de manière générale, de former à la dynamique d'équipe et à l'évaluation formative des étudiant-e-s. Ce serait tout bénéfique pour ces dernier-ère-s, le renforcement de l'apprentissage de l'évaluation formative étant à la base du développement d'une approche différenciée et de la capacité d'agir efficacement en encadrement différencié.

Il conviendrait donc de revoir la formation CAPAES (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur) de manière à prévoir une formation spécifique pour les formateurs d'enseignants, du préscolaire comme des autres niveaux d'enseignement. L'élaboration d'un référentiel de compétences permettant aux formateurs de profils différents de converger dans leurs pratiques serait nécessaire. Il est en outre indispensable d'organiser une formation en cours de carrière de qualité qui offre aux formateurs d'enseignants, comme à tous les autres enseignants, l'opportunité de se former tout au long de la vie. Faute de celle-ci, les formateurs interviennent seuls dans leur formation continuée alors qu'ils gagneraient à s'y impliquer de concert. Cela contribuerait au développement d'une identité professionnelle qui, dans le cas présent, reste à définir. Un dispositif de formation en cours de carrière sous forme de semestres ou années sabbatiques et axé sur la formation entre pairs (enseignants de terrain, en particulier maîtres de stage, et formateurs des HE) permettrait d'approfondir la connaissance et la pratique du métier pour lequel ils forment les futurs enseignants, en particulier préscolaires.

Enfin, pour ce qui concerne l'accompagnement de l'entrée dans le métier, il conviendrait aussi de le prévoir pour les formateurs d'enseignants, notamment du préscolaire, qui débutent en HE. Un accompagnement spécifique des formateurs sans expérience, assorti d'un dispositif de mutualisation des pratiques, assurerait la pertinence et la transférabilité de leurs enseignements et, partant, renforcerait leur sentiment d'auto-efficacité.

L'intensification des liens avec le monde de la recherche scientifique, via par exemple la participation active à des recherches collaboratives, est également une piste d'amélioration de la formation en cours de carrière des formateurs. Il s'agirait en particulier d'encourager la participation à des recherches portant sur l'un ou l'autre aspect des enjeux des inégalités sociales, de la diversité et de l'hétérogénéité, ce qui permettrait de renforcer les savoirs et compétences des formateurs sur ces questions.

6. RECOMMANDATIONS

Les 15 recommandations qui suivent s'adressent à deux types de destinataires : les décideurs politiques et acteurs institutionnels (pouvoirs organisateurs, organisations syndicales, Conseil supérieur pédagogique) d'une part ; les dirigeants et équipes pédagogiques des sections préscolaires des Hautes Écoles, d'autre part.

Se fondant sur leur expérience et analyse du système scolaire «tel qu'il est», les participants au groupe de travail ont toutefois tenu à formuler les remarques préliminaires suivantes :

- Aussi pertinents soient-ils, les ajustements apportés à la formation initiale des instituteurs et institutrices préscolaires ne peuvent remédier à eux seuls au décalage considérable observé entre les missions confiées à l'École de la Réussite et la situation sur le terrain. Le problème concerne l'ensemble du système scolaire. Si la formation initiale des enseignant-e-s est partie intégrante de ce système, celle-ci ne saurait porter à elle seule la responsabilité de l'échec scolaire des élèves.
- On peut ainsi souligner la situation paradoxale actuelle qui veut que l'on insiste sur la nécessité d'une meilleure préparation des futurs enseignants et enseignantes du préscolaire à l'accompagnement des enfants de milieux précarisés alors que la pénurie de places, particulièrement à Bruxelles, empêche certains d'y accéder. Sans parler du déficit d'encadrement de puéricultrices, en particulier en Région de Bruxelles-Capitale²¹, ce qui a pour conséquence néfaste, d'une part, de détourner les instituteur-trice-s préscolaires du cœur de leur métier, à savoir l'apprentissage, d'autre part, de contraindre de plus en plus d'écoles bruxelloises à ne plus accueillir les enfants de 2,5 à 3 ans. Les enfants de milieux précarisés, d'origine belge ou étrangère, sont vraisemblablement les premières victimes de cette situation qui retarde leur entrée à l'école.

²¹ Dans les écoles de la FWB, la fonction de puéricultrice est assurée pour partie par des moyens organiques, pour partie par des postes APE (RW) ou ACS (RBC), ou encore par des postes PTP (RW). En Région wallonne, le taux d'encadrement, tous moyens confondus, est de une puéricultrice pour 115 élèves, en Région bruxelloise d'une pour 198. Faut d'encadrement adéquat, les enfants de 2,5 à 3 ans ne sont plus accueillis dans des écoles, ce qui accentue la pression sur les crèches alors que le coût d'encadrement y est beaucoup plus élevé. Rappelons que dans les crèches, le taux d'encadrement pour les 0-3 ans est d'une puéricultrice pour 8 enfants, ce qui entraîne un important coût budgétaire à charge des Régions. Si l'on veut que l'école maternelle continue d'accueillir les enfants dès 2,5 ans, il y a donc urgence à dégager des moyens pour ces fonctions qui relèvent du «care». C'est également un préalable si l'on veut permettre aux instituteurs et aux institutrices de se consacrer à l'essentiel de leur métier.

- Il s'avère indispensable de repenser et réorganiser de fond en comble l'enseignement obligatoire en FWB, tant du point de vue de sa structure globale que de la culture commune de ses acteurs. C'est à partir de la vision très ambitieuse des missions de l'École portée par le décret que doit être défini le métier d'enseignant-e préscolaire et, partant, le profil des formateurs. Faute d'être conçue dans cet esprit, la FIE échouera à faire des (futurs) enseignants préscolaires et de leurs formateurs les acteurs institutionnels porteurs des valeurs de l'École et de sa légitimité.
- S'il y a désormais accord pour procéder à une réforme de fond de la FIE pour prendre en compte les nouveaux profils des étudiant-e-s, les faiblesses de la formation des formateurs, la surcharge de la grille horaire, des cours et des travaux, le rôle des maîtres de stage, la nécessité d'articuler formation initiale et formation en cours de carrière, il faut insister sur le fait que préalablement à toute réforme, il est indispensable de redéfinir le métier d'enseignant-e afin de l'adapter aux nouveaux enjeux du savoir et aux nouveaux défis de l'école de la réussite de tous dans la société de demain. Le métier d'enseignant-e doit être pensé dans un contexte global visant l'unicité du métier.
- Il convient également de mettre en place un regroupement des filières de formation initiale qui favorise la continuité des apprentissages en mettant les formations en cohérence avec l'organisation de l'enseignement obligatoire comme défini par le décret «Missions».
- Enfin, il faut reconnaître que la FIE «ne peut pas tout», qu'elle constitue une première étape et qu'il est indispensable d'organiser la nécessaire articulation et complémentarité de la FIE, de l'accompagnement de l'entrée dans le métier et de la formation en cours de carrière.

Recommandations adressées aux décideurs politiques et institutionnels

1. Saisir l'opportunité de la refondation de la formation initiale des enseignants (FIE) et du réajustement de la grille des cours de la formation préscolaire pour **développer une approche globale et transversale** (non limitée à quelques cours) des questions relatives aux inégalités sociales, à la diversité socio-culturelle, à la communication école-familles et à la gestion de l'hétérogénéité du groupe-classe. Une telle approche implique de renforcer, tout au long de la formation et pour toutes les matières, l'intégration de ces thèmes dans l'apprentissage des pratiques enseignantes. Elle implique également de valoriser dans la charge horaire des **moments de concertation** (entre psychopédagogues, professeurs de discipline, maîtres de formation pratique, maîtres de stage) afin que la préparation des étudiant-e-s au soutien des enfants de milieux précarisés devienne une **responsabilité partagée** au sein des équipes pédagogiques.
2. Faire de la **maîtrise orale et écrite de la langue française une compétence à part entière dans le référentiel de compétences** de l'instituteur ou institutrice préscolaire. La maîtrise de la langue française par l'instituteur-trice préscolaire est une composante essentielle de son aptitude à développer les compétences langagières du jeune enfant, qui seront essentielles pour la suite de sa scolarité.

3. À l'entrée dans la FIE préscolaire, soumettre les étudiant-e-s à un **test systématique de leurs compétences en français** (maîtrise orale et écrite) et, en cas de déficit constaté, rendre obligatoire la participation à un module de remédiation ad hoc.
4. **Développer la formation en cours de carrière des formateurs d'enseignants et des maîtres de stage du préscolaire**, et ce dès l'entrée dans le métier, en soutenant et en valorisant dans la charge horaire **les expériences de terrain, le partage et la mutualisation des pratiques, les projets collaboratifs, le travail interdisciplinaire et les approches réflexives entre pairs** sur les questions de diversité sociale et culturelle à l'école maternelle.
5. Donner aux Hautes Écoles les moyens financiers permettant au personnel enseignant du préscolaire de **participer activement à des recherches visant à élaborer des didactiques créatives et des démarches innovantes** sur les thèmes de la pauvreté et des inégalités sociales, de la diversité, de l'interculturalité, de la communication école-familles, de la différenciation et de la gestion de l'hétérogénéité du groupe-classe, de la détection des difficultés d'apprentissage et de la remédiation (dans les travaux de fin d'études des étudiant-e-s préscolaires et dans les pratiques professionnelles des formateurs). La participation des formateurs à de telles recherches constitue une modalité complémentaire à celle recommandée au point précédent pour développer leur formation en cours de carrière sur les questions de diversité sociale et culturelle à l'école maternelle.

Recommandations adressées aux dirigeants et aux équipes pédagogiques des sections préscolaires des Hautes Écoles

6. Renforcer la formation théorique des futurs instituteurs et institutrices préscolaires concernant les **inégalités sociales** et leurs répercussions sur la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés et la centrer sur **quelques concepts-clés** (issus des théories de l'apprentissage, de la motivation, du développement, etc.).
7. Renforcer le cours d'approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la diversité de genre et l'orienter sur la **formation à une approche interculturelle et sociale de l'enseignement**. Il s'agit notamment de développer la capacité des étudiant-e-s à prendre conscience de leurs propres référents culturels et de la diversité des rapports au savoir, à l'école et à l'écrit en fonction des différentes cultures. L'objectif est de favoriser l'acquisition de compétences relationnelles mais aussi pédagogiques qui tiennent compte de la diversité des milieux sociaux et culturels des enfants.

8. Familiariser les étudiant-e-s avec les **acteurs associatifs extrascolaires** qui travaillent au niveau local avec les enfants de milieux précarisés et/ou leurs familles (groupes d’alphabétisation, structures d’accueil et de garde de la petite enfance, associations de soutien à la parentalité, lieux de rencontre parents-enfants, écoles de devoirs, services d’aide en milieu ouvert, etc.) et diversifier les **lieux de stage ou d’observation dans ces structures associatives**, ainsi que **dans les écoles à encadrement différencié**. Ces expériences visent à permettre aux étudiant-e-s d’entrer en contact avec des familles vulnérables ou plus éloignées de la culture scolaire et ce faisant, d’acquérir une connaissance concrète des phénomènes de pauvreté et de développer leur **capacité de communication avec ces familles**.
9. Renforcer les **partenariats avec les écoles et les autres lieux de stage**, en particulier par le développement d’une offre de formation à destination des maîtres de stage et par une concertation accrue concernant les compétences visées et les modalités d’évaluation des stages, en cohérence avec le projet de formation de la Haute École.
10. Renforcer davantage l’**articulation entre les acquis théoriques et les savoirs pratiques** en favorisant l’observation et l’analyse de pratiques professionnelles visant à réduire les inégalités entre enfants, les activités de débriefing après stage et les retours réflexifs entre étudiants, enseignants sur le terrain et formateurs d’enseignants.
11. A partir d’incidents critiques intervenus en stage ou dans d’autres expériences avec des élèves, des parents ou des collègues, sensibiliser les étudiant-e-s à la **gestion des émotions**, au **contrôle des affects** et à la **maîtrise de soi** qui permettent à l’enseignant de rester maître de sa situation professionnelle.
12. Exercer les futurs enseignants et enseignantes à la planification des séquences d’apprentissage et à l’organisation d’un suivi pédagogique appuyé sur les **observations des stratégies et démarches cognitives des enfants** afin de poser des choix professionnels éclairés. Cette compétence est essentielle pour l’identification des acquis des élèves comme de leurs difficultés d’apprentissage.
13. Améliorer l’aptitude des étudiant-e-s du préscolaire à **développer les compétences langagières des enfants** de milieux défavorisés compte tenu du contexte multilingue dans lequel beaucoup d’entre eux grandissent : d’une part, en informant mieux les étudiant-e-s sur les **mécanismes neuro-psycho-cognitifs** intervenant dans le développement du langage oral et écrit afin qu’ils puissent analyser les difficultés des enfants et mobiliser des méthodes et des outils pédagogiques performants ; d’autre part, en sensibilisant les étudiant-e-s aux difficultés spécifiques rencontrées dans l’apprentissage de la langue par les enfants dont le français n’est pas la langue maternelle et à l’importance particulière pour ces enfants de **stratégies réfléchies de stimulation de la langue française** (travail sur le rythme, la mélodie, le crible phonologique, le vocabulaire...).

14. Structurer **l'accompagnement des travaux de fin d'études (TFE)** par la mise en place de séances collectives de travail du TFE autour d'un thème ou d'une méthodologie en rapport avec les problématiques de l'interculturalité, des inégalités sociales, de la diversité socio-culturelle, de la communication école-familles et de la gestion de l'hétérogénéité du groupe-classe afin de dynamiser l'accompagnement et de favoriser les apprentissages collaboratifs.
15. En écho à la première recommandation adressée aux décideurs politiques et institutionnels, organiser des **moments de concertation** enseignante portant sur la structure générale de la formation préscolaire et les liens à établir entre ses composantes dans l'objectif de **développer une vision et une responsabilité partagées** de la préparation des étudiant-e-s aux enjeux des inégalités sociales, de la diversité socio-culturelle, de la communication école-familles et de la gestion de l'hétérogénéité du groupe-classe. Favoriser une approche interdisciplinaire de ces enjeux dans les enseignements comme dans les évaluations.

Conclusion

Ces 15 recommandations concrétisent trois objectifs prioritaires identifiés par le groupe de travail :

- Développer une approche globale, transversale et concertée des questions relatives aux inégalités sociales, à la diversité socio-culturelle, aux relations et à la communication école-famille et à la gestion de l'hétérogénéité ;
- Renforcer les contenus d'enseignement et les modalités d'articulation théorie/pratique préparant au soutien des enfants de milieux précarisés ;
- Sensibiliser les formateurs d'enseignant-e-s préscolaires aux enjeux des inégalités sociales, de la diversité socio-culturelle, des relations école-familles et de la gestion de l'hétérogénéité à l'école maternelle et renforcer leur formation sur ces questions.

7. ANNEXE

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 : secre.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



Fondation
Roi Baudouin

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° 3210

École Maternelle, pauvreté et diversité culturelle

*Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires
au soutien des enfants de milieux précarisés*