

VOIR

l'école maternelle

EN GRAND !



Des compétences clés
pour mieux prendre en compte
la précarité et la diversité

VOIR
l'école maternelle
EN GRAND!

VOIR

l'école maternelle

EN GRAND !

Des compétences clés
pour mieux prendre en compte
la précarité et la diversité

VOIR L'ÉCOLE MATERNELLE EN GRAND!

Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité

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

Coordination pour la Fondation Roi Baudouin

FRANÇOISE PISSART, directrice

ANNE-FRANÇOISE GENEL,
coordinatrice de projet senior

NATHALIE TROUPÉE, collaboratrice
de projet et gestion de connaissance

Illustrations

Cuistax / Sarah Cheveau, Fanny Dreyer,
Adrien Herda

Design graphique

Salutpublic

Impression

Drifosett

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

Dépôt légal

D/2848/2019/02

Numéro de commande 3629

Février 2019

Avec le soutien de la Loterie Nationale

Auteurs

– Partie 1

VÉRONIQUE DEGRAEF, chercheure
au Centre d'Anthropologie, sociologie,
psychologie, études et recherches
– Université Saint-Louis Bruxelles

MICHEL TELLER, rédacteur, Cyrano

– Partie 2

JULIE DAVID, coordinatrice de la section
préscolaire, Haute École Léonard de Vinci
(chapitre 7)

JOËLLE MOTTINT, chargée de projets,
RIEPP asbl (Réseau des Initiatives Enfants-
Parents-Professionnels)
(chapitre 6)

FLORENCE PIRARD, professeure,
ULiège-Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Éducation,
Unité Enfances (chapitre 2)

MICHEL TELLER, rédacteur, Cyrano
(chapitres 1 et 5)

SYLVIE VAN LINT, chercheure,
ULB-Service des Sciences de l'Éducation,
maître-assistante à la Haute École Galilée
et à la Haute École Bruxelles-Brabant
(chapitre 4)

NICOLE WAUTERS, ancienne inspectrice
de la Fédération Wallonie-Bruxelles
(chapitre 3)

– Parties 3 et 4

VÉRONIQUE DEGRAEF, chercheure
au Centre d'Anthropologie, sociologie,
psychologie, études et recherches
– Université Saint-Louis Bruxelles

Avec la contribution de ANNE CHEVALIER,
formatrice d'enseignant-e-s et consultante
pour la Fondation Roi Baudouin

Avant-propos

Nous avons la chance, en Belgique, d'avoir un enseignement maternel gratuit et accessible à tous dès l'âge de deux ans et demi. Mais tous les enfants n'en profitent pas de la même manière. De nombreuses études prouvent en effet que le système d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles reste fortement inégalitaire et que les difficultés scolaires, en grande partie liées à l'origine sociale et culturelle des élèves, se manifestent très tôt.

Un enjeu essentiel consiste donc à éviter que, dès l'entrée en maternelle, les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires. La Fondation Roi Baudouin est convaincue que la fréquentation de l'école maternelle par la quasi-totalité des enfants en bas âge représente une formidable opportunité de lutte contre l'échec scolaire. À condition toutefois d'investir davantage dans la qualité de l'accueil et de l'accompagnement des enfants, en particulier ceux qui proviennent de familles précarisées ou culturellement plus éloignées de l'école. Cette question est cruciale si l'on veut que l'attention croissante portée ces dernières années à l'école maternelle porte ses fruits. Cela passe entre autres par un renforcement de la formation initiale des enseignant·e·s préscolaires.

Dès 2012, en collaboration avec le Ministre de l'Enseignement supérieur, la Fondation Roi Baudouin a soutenu l'ensemble des hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui organisent la formation d'enseignant·e·s préscolaire. Au travers de deux appels à projets, les 13 hautes écoles ont pris des initiatives visant à outiller leurs étudiant·e·s à la réalité des inégalités sociales et culturelles et ont mis en place une approche transversale de ces questions au travers de toute la formation initiale. Ces initiatives ont permis de définir sept compétences clés à renforcer chez les étudiant·e·s des sections préscolaires pour pouvoir mieux accompagner les enfants issus de l'immigration ou de milieux précarisés à l'école maternelle ainsi que les conditions propices au développement de ces compétences. Cette publication les décrit en détail et les présente sous la forme de recommandations.

L'actuel processus de réforme de la formation initiale des enseignant·e·s donne l'opportunité unique de s'emparer de ces recommandations pour former des instituteurs et institutrices préscolaires mieux préparés aux défis de la pauvreté et de la diversité. Compte tenu du momentum, elles s'adressent prioritairement aux dirigeant·e·s des catégories pédagogiques des hautes écoles impliqué·e·s, avec leurs partenaires universitaires dans le cadre des co-diplomations, dans la rédaction des référentiels de compétences et des programmes d'études. Elles s'adressent également à toutes celles et tous ceux qui seront prochainement chargé·e·s de la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignant·e·s dans ses aspects institutionnels et organisationnels ainsi qu'aux responsables politiques actifs sur les questions d'éducation, de petite enfance et de lutte contre la pauvreté.

Enseigner en maternelle est un métier complexe qui exige des compétences poussées et qui mérite davantage de valorisation et de reconnaissance de la part de la société. Ce sont les enseignant·e-s préscolaires eux·elles-mêmes qui détiennent le levier ultime afin de ne pas gaspiller les talents en devenir et de ‘donner plus de chances dès l’enfance’, pour reprendre le titre du programme de la Fondation dédié à la lutte contre la pauvreté infantile. Leur rôle est d’autant plus important que la petite enfance est une période clé de l’existence, où beaucoup de choses se jouent. On sait qu’à terme, il est extrêmement ‘rentable’ d’investir dans ce domaine, non seulement pour les enfants de milieux défavorisés mais aussi pour la société tout entière.

La Fondation espère que cette publication et les projets soutenus y contribueront, en formant des enseignant·e-s préscolaires qui seront des moteurs de changement à l’école et des facteurs d’épanouissement pour tous les enfants.

Fondation Roi Baudouin, février 2019

⇒ **L’ÉCOLE MATERNELLE, UNE CHANCE À SAISIR (2012 – 2018)**

Depuis 2012, la Fondation Roi Baudouin mène un programme d’action et de plaidoyer visant à renforcer la formation initiale des futur·e-s enseignant·e-s préscolaires pour un soutien de qualité aux enfants issus de milieux précarisés et/ou de l’immigration à l’école maternelle. Les initiatives suivantes ont été menées :

- soutien de projets-pilotes (année académique 2013-2014) dans le but de mieux préparer les futur·e-s enseignant·e-s préscolaires à l’accompagnement des enfants en situation de précarité au sein des 13 hautes écoles qui dispensent la formation en Bachelier ‘Instituteur·trice préscolaire’ (avec le soutien du Ministre de l’Enseignement supérieur);
- recommandations d’un groupe de travail présentées au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et publication du rapport ‘École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés’ (2014);
- publication de plusieurs autres rapports et recherches – notamment sur les attentes des parents précarisés à l’égard des services d’éducation et d’accueil des tout-petits (2014) – et d’un Zoom sur la formation initiale préscolaire;
- colloque ‘L’école maternelle, une chance à saisir’ et publication du compte-rendu (2016);
- relance d’un second appel à projets vers les hautes écoles (2016) pour la mise en œuvre de dispositifs de formation et de concertation entre formateurs·trices durant l’année académique 2016-2017 (avec le soutien du Ministre de l’Enseignement supérieur);
- publication finale ‘Voir l’école maternelle en grand!’ (2019).

Toutes les publications peuvent être commandées ou téléchargées sur www.kbs-frb.be.

Remerciements

La Fondation Roi Baudouin tient d'abord à remercier tous les formateurs-trices et responsables au sein des hautes écoles qui se sont investi-e-s avec beaucoup de motivation dans les projets soutenus ainsi que dans les nombreuses rencontres organisées depuis 2013 à l'occasion des deux appels à projets.

La Fondation remercie également le Ministre de l'Enseignement supérieur pour le co-financement des appels à projets, grâce auquel l'ensemble des 13 hautes écoles organisant le Bachelier 'Instituteur-trice préscolaire' ont pu être soutenues et accompagnées.

Tout au long du processus de rédaction de cette publication, les membres du comité de lecture (dont la liste est reprise à la page suivante) nous ont prodigué des réactions et des suggestions extrêmement utiles. La Fondation tient à exprimer très sincèrement sa reconnaissance à chacun et à chacune d'entre eux. Un grand merci aussi aux auteurs qui ont partagé leur expertise ou ont eu la tâche difficile de retranscrire les échanges et les expériences: Julie David, Véronique Degraef, Joëlle Mottint, Florence Pirard, Michel Teller, Sylvie Van Lint et Nicole Wauters.

Enfin, ce projet n'aurait pas pu être mené à bonne fin sans la précieuse collaboration d'Anne Chevalier pour l'accompagnement des projets, la mise en œuvre des rencontres entre les hautes écoles et le suivi de cette publication finale.

Que toutes et tous soient chaleureusement remerciés.

Comité de lecture

- JULIE DAVID, coordinatrice de la section préscolaire, Haute École Léonard de Vinci
- LAURENCE DENIS, directrice présidente, Haute École Robert Schuman
- MURIEL FAUSSONE (*jusqu'en juin 2018*) et KARINE POREEWEET (*à partir de septembre 2018*), conseillères pédagogiques enseignement maternel, Wallonie-Bruxelles Enseignement
- ANNE GIACOMELLI, secrétaire générale adjointe, Fédération de l'enseignement supérieur catholique (SEGEC - FédESuC)
- GÉRARD GODFRAIND, directeur de la Catégorie Pédagogique, Haute École Hainaut-Condorcet
- ANNE-SOPHIE LENOIR, chargée de mission, Administration générale de l'Enseignement, Direction générale du Pilotage du Système éducatif
- CHRISTINE MAHY, secrétaire générale, Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté
- MARIE-GERMAINE MAPESSA, conseillère pédagogique, Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI)
- MIREILLE MARICQ, inspectrice, Service de l'Inspection de l'Enseignement fondamental ordinaire, Fédération Wallonie-Bruxelles
- MICHÈLE MASIL, directrice, École Fondamentale du Tivoli
- FLORENCE PIRARD, professeur, ULiège-Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Unité Enfances
- ISABELLE SACRÉ, chargée de mission, CAF-Centre d'autoformation et de formation continuée, Wallonie-Bruxelles Enseignement
- ÉTIENNE SOTTIAUX, directeur de la Catégorie Pédagogique, HELMo Sainte-Croix et président de la Commission des Directeurs de Catégorie Pédagogique
- PIERRE STEGEN, coordinateur Animation pédagogique, Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP)
- SYLVIE VAN LINT, chercheure, ULB-Service des Sciences de l'Éducation, maître-assistante à la Haute École Galilée et à la Haute École Bruxelles-Brabant

Table des matières

PARTIE 1

L'école maternelle, une chance à saisir	15
1.1 Une pauvreté infantile préoccupante	17
1.1.1 Pauvreté des enfants	
1.1.2 Déprivation des enfants	
1.2 Une population scolaire davantage paupérisée et diversifiée	18
1.3 Un système scolaire très inégalitaire	19
1.4 Les avantages d'un investissement précoce	20
1.5 Investir dans des systèmes de qualité	22

PARTIE 2

Compétences pour garantir à tous les enfants des chances égales de développement et d'apprentissage	25
2.1 Assumer la responsabilité sociale de l'école et agir en conséquence	31
2.1.1 (Re)connaître la pauvreté et la diversité sociale et culturelle	32
2.1.2 Comprendre les mécanismes de reproduction des inégalités	33
2.1.3 Avoir conscience de sa responsabilité et développer une vision positive du métier d'enseignant-e	35
2.1.4 Aborder positivement la diversité	36
2.2 Faire place à une approche globale de l'enfant	41
2.2.1 Prendre en compte l'enfant dans sa globalité	
2.2.2 Respecter l'appartenance de l'enfant à sa famille et à son environnement culturel et social propre	43
2.2.3 Prendre appui sur les potentialités de l'enfant	44
2.2.4 Développer le vivre ensemble et des interactions de qualité entre enfants	45
2.2.5 Prendre en compte les besoins spécifiques des jeunes enfants	46
2.3 Développer les compétences langagières des enfants	55
2.3.1 Appréhender la diversité des usages de la langue à l'école	56
2.3.2 Mettre en place une véritable pédagogie de la langue orale	58
2.3.3 Accompagner les enfants allophones dans l'apprentissage du français	60
2.3.4 Prendre en compte le langage dans la préparation des activités	62
2.3.5 En tant qu'enseignant-e, être vigilant-e à sa propre maîtrise du français	64
2.4 Accompagner tous les enfants dans leurs apprentissages	73
2.4.1 Identifier les malentendus sociocognitifs et les obstacles épistémologiques	74
2.4.2 Observer les stratégies et les démarches cognitives	78
2.4.3 Expliciter les apprentissages	79
2.4.4 Prendre appui sur le groupe et exploiter sa diversité	82

2.5 Développer des relations de qualité avec les parents	87
2.5.1 Mettre en œuvre des capacités de décentration et d'analyse pour comprendre les différentes attitudes des parents	88
2.5.2 Accueillir chaque parent et savoir communiquer avec lui	90
2.5.3 Assurer un climat de partenariat avec des parents de toute origine sociale	92
2.6 Collaborer entre professionnels	97
2.6.1 Travailler en équipe avec tous les acteurs de l'école	98
2.6.2 S'appuyer sur les acteurs locaux	101
2.6.3 Se donner des repères éthiques et déontologiques	102
2.7 Développer une capacité d'analyse réflexive et réguler ses pratiques	109
2.7.1 Développer une capacité d'observer et d'analyser ses pratiques et leurs effets	110
2.7.2 Documenter sa pratique, s'appuyer sur des ressources et des recherches	112
2.7.3 Analyser et avoir un regard critique sur le système et ses acteurs	114

PARTIE 3

Mieux préparer les futur-e-s enseignant-e-s préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés : quelles pratiques concrètes en formation initiale ?

3.1 Développer une approche transversale et concertée des questions relatives à la pauvreté et à la diversité	123
3.1.1 Impliquer l'ensemble des formateurs-trices dans la préparation des étudiant-e-s au soutien des enfants de milieux précarisés	125
3.1.2 Encourager le travail collectif et la concertation entre formateurs-trices sur la prise en compte des enjeux de pauvreté et de diversité dans la formation initiale préscolaire	131
3.1.3 Encourager la (co-)formation des formateurs-trices sur les enjeux liés à la pauvreté et à la diversité	139
3.1.4 Instaurer des collaborations étroites entre hautes écoles et maîtres de stage	143
3.1.5 Favoriser l'observation des enfants et l'analyse des pratiques combinées à des apports théoriques solides	146
3.2 Développer les sept compétences clés	151
3.2.1 Développer la responsabilité sociale des enseignant.e.s préscolaires	
3.2.1.1 <i>Approfondir la connaissance des réalités de la pauvreté et la compréhension de leur impact sur la trajectoire scolaire des enfants</i>	
3.2.1.2 <i>Sensibiliser au rôle clé de l'enseignant-e pour le développement social, psychomoteur, affectif, langagier et cognitif des enfants de milieux précarisés</i>	156
3.2.1.3 <i>Développer une approche positive de la diversité et l'adhésion au principe d'éducabilité de tous les enfants</i>	157
3.2.2 Développer un regard holistique sur l'enfant	159
3.2.2.1 <i>Renforcer les connaissances sur les besoins et étapes de développement du jeune enfant</i>	

3.2.2.2	<i>Veiller à l'intégration des moments de soin et des apprentissages</i>	161
3.2.2.3	<i>Sensibiliser aux enjeux spécifiques de l'entrée en maternelle</i>	163
3.2.3	Développer l'aptitude à soutenir les compétences langagières des enfants	164
3.2.3.1	<i>Développer la maîtrise de la langue française orale et écrite des étudiant-e-s</i>	
3.2.3.2	<i>Travailler l'aptitude à développer les compétences langagières des jeunes enfants, avec une attention particulière pour la langue de scolarisation</i>	166
3.2.3.3	<i>Former à l'enseignement du français langue étrangère</i>	172
3.2.4	Développer les compétences didactiques pour faire apprendre tous les enfants	173
3.2.4.1	<i>Développer la capacité à identifier les compétences et les stratégies des enfants</i>	
3.2.4.2	<i>Expliciter les apprentissages</i>	177
3.2.5	Développer des capacités de décentration	181
3.2.5.1	<i>Développer les capacités de compréhension des attitudes des parents</i>	182
3.2.5.2	<i>Accueillir chaque parent, dialoguer avec lui et l'envisager comme un partenaire dans l'éducation de l'enfant</i>	184
3.2.6	Développer les compétences de travail en équipe et collaboratif	187
3.2.6.1	<i>Rencontrer et connaître le travail des professionnels de l'enfance</i>	
3.2.6.2	<i>Apprendre à travailler en équipe</i>	189
3.2.7	Développer la capacité d'analyser, de réguler et de documenter ses pratiques	190
PARTIE 4		
Recommandations		195
4.1 Recommandations pour mieux préparer les futur-e-s enseignant-e-s préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés		197
4.1.1	Prendre en compte la spécificité du métier d'enseignant-e à l'école maternelle	198
4.1.2	Sept compétences clés pour un soutien de qualité de tous les enfants	
4.1.3	Les conditions de réussite favorisant l'acquisition des sept compétences clés	200
4.2 Conclusion		202
Bibliographie		204
Synthèse		211

01

L'école maternelle, une chance à saisir

14-15



Notre système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles est marqué par un paradoxe très préoccupant : nos écoles affichent des taux d'inscription très élevés en maternelle, qui avoisinent les 100%, ce qui place notre pays dans le peloton de tête des pays OCDE en la matière. Mais dans le même temps, les données sur le taux d'échec dans l'enseignement primaire francophone indiquent clairement que l'accès à l'école maternelle ne suffit pas pour que les enfants tirent un bénéfice égal de sa fréquentation. Dès la 1^{re} primaire, les enfants issus de milieux défavorisés accumulent plus de retard que les autres, une différence qui se renforce par la suite.

Il faut agir le plus tôt possible : encourager la fréquentation de l'école maternelle, mais aussi investir davantage dans la qualité de l'accueil et de l'accompagnement avec une attention particulière pour les enfants plus vulnérables.

Des cercles vicieux doivent être brisés : les jeunes qui aujourd'hui quittent l'école trop tôt, sans qualification, sont les parents vulnérables de demain. Les taux élevés d'inscription et de fréquentation de l'école maternelle sont une opportunité à exploiter davantage pour permettre à tous les enfants d'entamer l'école primaire avec des bases solides et enrayer la transformation des inégalités sociales en inégalités de réussite scolaire.

C'est un défi majeur pour les enseignant·e·s qui ont aujourd'hui dans leur classe des élèves plus diversifiés que jamais, avec une proportion croissante d'enfants issus de milieux précarisés ou de l'immigration.

1.1 Une pauvreté infantile préoccupante

Il existe plusieurs indicateurs pour mesurer la pauvreté, parmi lesquels un indicateur de pauvreté monétaire (en lien avec les revenus des ménages) et un indicateur de déprivation matérielle, basé sur les conditions de vie (avoir une nourriture saine, un logement suffisamment chauffé, des vêtements, avoir accès à des loisirs, etc.).

Quel que soit l'indicateur choisi, la conclusion est la même. En dépit de plans d'actions de lutte contre la pauvreté développés depuis le début de la décennie, le taux de pauvreté de la population atteint des proportions inquiétantes en Fédération Wallonie-Bruxelles.

1.1.1 Pauvreté des enfants

Les dernières données disponibles (2017) de l'enquête européenne annuelle SILC révèlent que le taux de risque de pauvreté¹ de la population vivant en Belgique est relativement stable depuis 2004 tout en demeurant très contrasté selon les régions du pays. Si pour l'ensemble de la Belgique ce taux est passé d'un peu plus de 14% en 2004 à près de 16% en 2017, il a en fait un petit peu diminué en Flandre (10%), alors qu'il a légèrement augmenté en Wallonie où il atteint 21%, et davantage encore à Bruxelles où il dépasse les 30%².

Les enfants sont proportionnellement plus nombreux à être pauvres que le reste de la population : le pourcentage d'enfants de 0 à 17 ans en risque de pauvreté est de 18,6% pour l'ensemble de la Belgique. En comparaison, le taux de risque de pauvreté est de 15,0% pour les 18-64 ans et de 16,0% pour les 65 ans et plus³.

Dans toutes les régions du pays, le type de ménage le plus touché par la pauvreté monétaire est constitué des familles monoparentales. Leur taux de risque de pauvreté est particulièrement élevé à Bruxelles (50%) et en Wallonie (46%), et un peu moins élevé en Flandre (30%)⁴.

1.1.2 Déprivation des enfants

Pour mesurer les difficultés spécifiques des enfants, un nouvel indicateur agréé au niveau européen en mars 2018 se base sur l'accès à un même ensemble de 17 items considéré comme nécessaire pour tout enfant vivant en Europe (par exemple, l'enfant mange-t-il des fruits et légumes chaque jour? Vit-il dans un logement correctement chauffé? Peut-il participer à des excursions et fêtes scolaires?). On considère qu'un enfant est en situation de déprivation lorsqu'il est privé d'au moins trois des 17 items. Une étude récente⁵ révèle qu'en Belgique, le taux de déprivation des enfants est d'environ 15% (comme en France)

et est supérieur à celui des autres pays voisins. Quand on prend un seuil plus élevé, on observe que l'écart se creuse avec les pays les plus proches. Ainsi, 12% des enfants sont privés d'au moins quatre items en Belgique, alors que cette proportion se situe entre 7 et 9% aux Pays-Bas, en Allemagne et en France, et est de 2% au Luxembourg⁶.

Cette moyenne belge recouvre de fortes disparités entre Régions : le taux d'enfants privés d'au moins trois items est de 29% à Bruxelles, 22% en Wallonie et 8% en Flandre⁷.

1.2 Une population scolaire davantage paupérisée et diversifiée

Cette paupérisation des enfants se reflète bien entendu dans la composition du public scolaire. Celui-ci a connu une croissance contrastée en Fédération Wallonie-Bruxelles au cours des 10 dernières années (2005-2015). La population scolaire a en effet augmenté de 19% en Région de Bruxelles-Capitale (dont une augmentation de 27% dans l'enseignement maternel) et d'à peine 2% en Wallonie⁸.

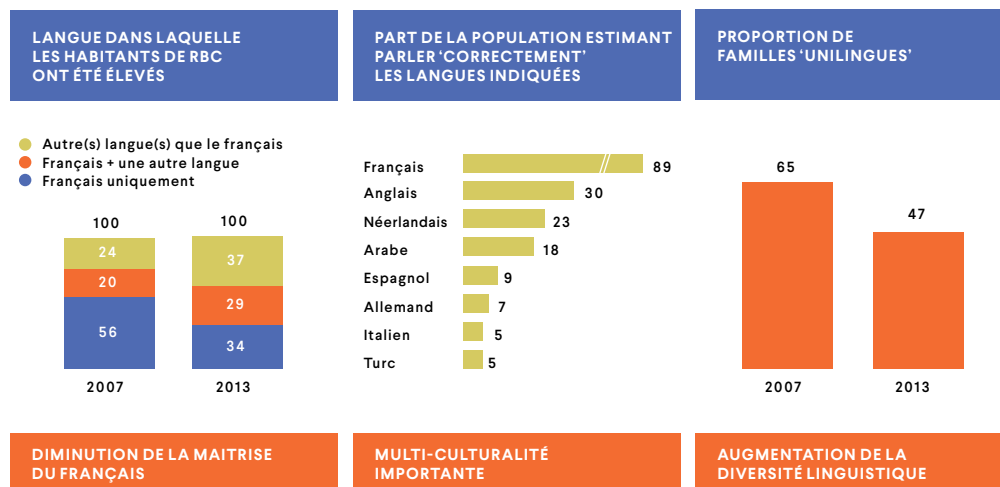
Une étude a montré qu'à Bruxelles cette croissance allait se poursuivre et se produire principalement dans des zones à faible Indice Socio-Économique (ISE)⁹ avec une augmentation du niveau de pauvreté des enfants en âge de scolarisation¹⁰.

Les migrations modifient également en profondeur la composition de la population et en particulier celle du public scolaire. L'arrivée récente de flux importants de réfugiés n'a fait que renforcer le phénomène, qui est particulièrement frappant à Bruxelles. Une récente étude a ainsi montré qu'au cours de la période 2004-2010, 75% des mères qui accouchent en Région bruxelloise sont issues de l'immigration : 38,8% sont de nationalité étrangère et 36,2% sont d'origine étrangère

(première nationalité non belge)¹¹. Selon cette même étude, avoir une mère d'origine non-européenne multiplie par trois le risque de naître dans un ménage dont le revenu est sous le seuil de pauvreté. Les jeunes enfants les plus à risque de pauvreté sont les enfants dont la mère a une nationalité d'Afrique subsaharienne : à Bruxelles, 70% d'entre eux vivent sous le seuil de pauvreté et 39% vivent dans une famille monoparentale¹².

Conséquence des phénomènes migratoires, la maîtrise du français diminue et la diversité des langues pratiquées augmente. La proportion de Bruxellois qui ont grandi dans une famille parlant uniquement le français est ainsi passée de 56% en 2007 à 34% en 2013 (voir figure 1 ci-dessous¹³).

Fig. 1 EN RÉGION DE BRUXELLES-CAPITALE, LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS DIMINUE ET LA DIVERSITÉ DES LANGUES PRACTIQUÉES AUGMENTE



1.3 Un système scolaire très inégalitaire

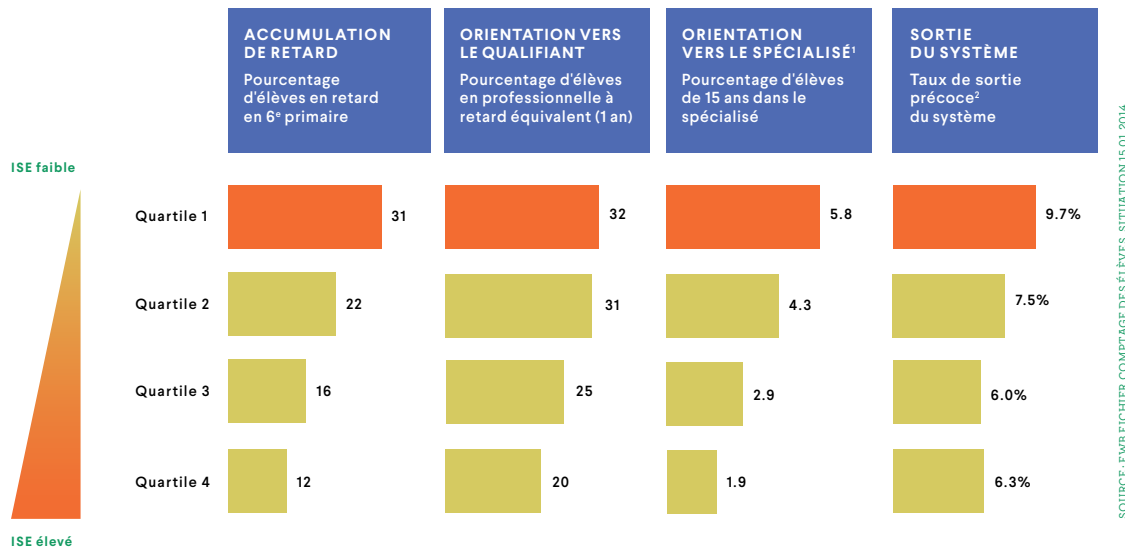
L'enseignement en Belgique, et en particulier en Fédération Wallonie-Bruxelles, se distingue par son caractère très inégalitaire, ce qui a un impact déterminant sur le parcours scolaire des élèves. Les études convergent pour constater que notre système scolaire est l'un de ceux où les résultats des élèves issus de milieux défavorisés sont comparativement les plus faibles par rapport à ceux de leurs pairs d'origine socioéconomique plus privilégiée¹⁴.

Ainsi, comme l'illustre la figure 2¹⁵ ci-dessous, les élèves provenant de quartiers économiquement défavorisés accumulent plus de retard, s'orientent davantage vers le qualifiant (qui s'apparente alors à un choix négatif) et ont également un taux de sortie précoce du système plus élevé. Cette figure illustre également le lien très fort qui existe

entre origine socioéconomique et orientation vers l'enseignement spécialisé : les 25% des élèves issus des quartiers les moins favorisés d'un point de vue socioéconomique (1^{er} quartile d'ISE) sont trois fois plus représentés dans le spécialisé que les élèves issus du quartile d'ISE le plus favorisé¹⁶.

Fig. 2 L'ISE INFLUENCE LE PARCOURS SCOLAIRE SUR PLUSIEURS DIMENSIONS

18-19

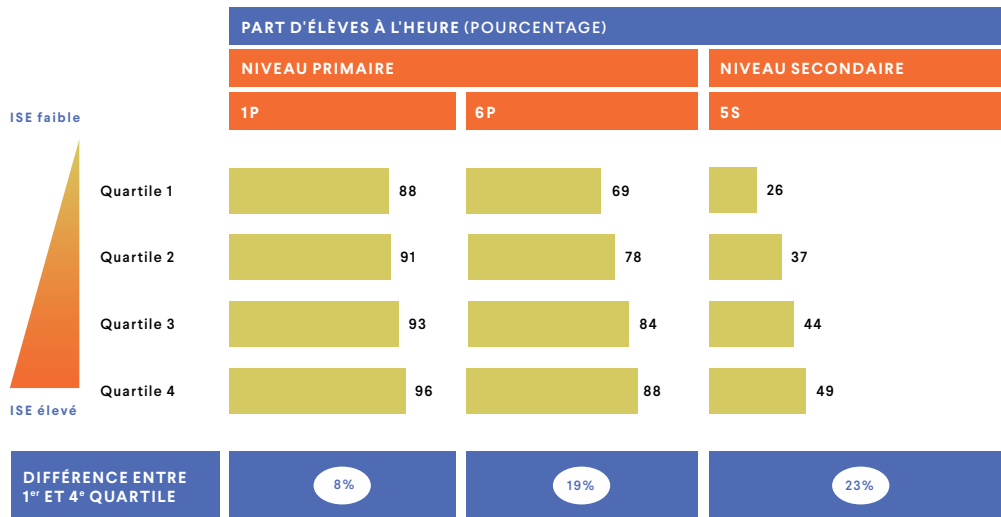


1. Analyse limitée aux élèves domiciliés en Belgique pour lesquels l'ISE réel est disponible
2. Pourcentage des élèves de 3^e, 4^e et 5^e secondaire entre 15 et 22 ans qui quittent le système scolaire de la FWB entre 2011 et 2012

L'iniquité liée à l'Indice Socio-Économique (ISE) des élèves est déjà présente dès l'enseignement fondamental, tant au niveau des résultats aux évaluations externes que du retard scolaire. Ainsi, les élèves d'origine modeste accumulent plus de retard dès la 1^{re} primaire, avec 88% d'élèves à l'heure pour

le quartile d'ISE le plus faible contre 96% pour le quartile d'ISE le plus élevé, comme l'illustre la figure 3 ci-dessous¹⁷. Ce qu'il est important de noter, c'est que l'écart avec les jeunes de familles plus aisées se creuse tout au long du parcours scolaire, mais qu'il trouve sa source dès le début de la scolarité.

FIG.3 LES ÉLÈVES ISSUS DE QUARTIERS À ISE FAIBLE ACCUMULENT PLUS DE RETARD DÈS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, UNE DIFFÉRENCE QUI SE RENFORCE PAR LA SUITE¹⁸



1.4 Les avantages d'un investissement précoce

De nombreuses études démontrent l'intérêt d'investir le plus tôt possible dans des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) de qualité, autrement dit, dans le niveau préscolaire¹⁹. Les acquis qui précèdent l'entrée à l'école primaire sont essentiels. En effet, les recherches les plus récentes sur le développement du cerveau identifient la période de la petite enfance comme étant cruciale pour la croissance cognitive, sociale et émotionnelle. C'est pendant cette période que se mettent en place différents facteurs importants pour la réussite scolaire. Les avantages d'une éducation préscolaire de qualité dépassent cependant les simples apprentissages : ils concernent aussi la maturité émotionnelle et sociale, les attitudes et la motivation par rapport à l'école ainsi que les compétences en matière de communication. Les bases nécessaires à l'acquisition de compétences spécifiques dans le domaine du langage et des mathématiques font également partie de ces facteurs. Une fois acquis, ces bénéfices tendent à persister à long terme²⁰. Il est donc essentiel d'investir dans des services de qualité à la petite enfance pour soutenir le développement des jeunes enfants.

D'un point de vue économique, plusieurs études montrent que le coût de l'inaction dépasse de loin le coût que représente l'investissement dans des services de qualité à la petite enfance²¹. Selon James Heckman, Prix Nobel d'économie (2000) et professeur à l'Université de Chicago, la rentabilité de l'investissement public en éducation préscolaire est supérieure à celle de tous les autres investissements en éducation²². Plus l'intervention est effectuée de manière précoce, plus son efficacité est élevée. La prévention en bas âge est de loin plus équitable et plus efficiente économiquement²³. « Les effets de ces interventions sont positifs pour tous les enfants, mais sont plus importants auprès de ceux issus de milieux défavorisés ou présentant des défis particuliers. Heckman a démontré, en s'appuyant sur des données de la National Institute for Early Childhood Education Research, que chaque 1 \$ investi dans la petite enfance permet plus tard des économies pouvant aller jusqu'à 7 \$ dans les services comme la santé, l'éducation, la sécurité et la justice. Il est en effet économiquement plus efficace de prévenir les problèmes liés au développement humain que de tenter d'y remédier²⁴. » Les enfants qui bénéficient d'un soutien précoce et de qualité ont en effet davantage de chances d'obtenir

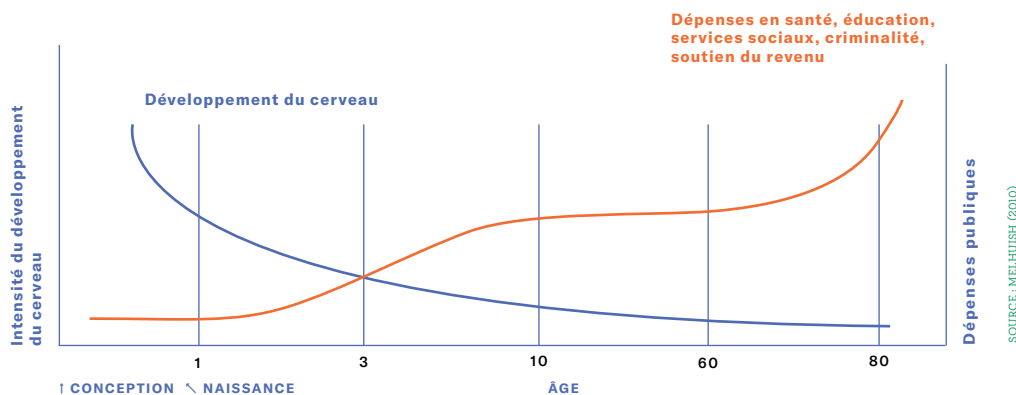
un diplôme et un emploi qualifié et sont donc moins exposés au risque de chômage, de pauvreté et d'exclusion sociale.

La Commission européenne le confirme dans une communication concernant l'équité et l'efficacité des systèmes européens d'éducation et de formation : « 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 », écrit-elle²⁵.

Or, quand on analyse les dépenses publiques dans le domaine de la santé, de l'enseignement, des services sociaux, de la lutte contre la délinquance et du soutien des revenus, il apparaît que c'est précisément durant les premières années de vie d'un enfant que les pouvoirs publics investissent le moins, comme le souligne Edward Melhuish dans la figure 4 ci-dessous²⁶.

20-21

FIG. 4 INTENSITÉ DU DÉVELOPPEMENT DU CERVEAU ET DÉPENSES PUBLIQUES



1.5 Investir dans des systèmes de qualité

En Belgique, le taux de préscolarisation est très élevé : 97% des enfants de 3 à 5 ans de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont inscrits à l'école maternelle. Mais il ne suffit pas de garantir un large accès à l'éducation préscolaire, comme le montrent les chiffres donnés plus haut sur l'iniquité de notre système éducatif. Les recherches mettent aussi en avant l'importance de veiller à la qualité des programmes d'EAJE pour pouvoir développer des approches pédagogiques adéquates et atteindre ainsi les objectifs escomptés. Cette qualité est elle-même étroitement liée au niveau de qualification des professionnels de la petite enfance et à la formation spécialisée et pratique qui est comprise dans leur formation initiale et continuée.

C'est précisément l'objectif de cette publication : fournir des pistes et des outils pour que la formation des instituteurs et institutrices préscolaires les prépare encore mieux à relever les défis de la diversité et de la précarité dans leur classe. Bien sûr, les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants ne sont pas seuls. « Les résultats positifs pour les enfants et leur durabilité dépendent de la qualité du système d'enseignement à tous les niveaux. Les acquis des premières années peuvent être renforcés ou fragilisés, en fonction de la manière dont le système répond aux besoins toujours changeants des enfants et dont il permet à chaque enfant de réaliser son potentiel. Ils dépendent également de la douceur des transitions entre les différents niveaux d'enseignement²⁷. »

L'école maternelle est la porte d'entrée du système scolaire. Cette publication entend mettre en lumière le rôle crucial des enseignant·e·s préscolaires pour le développement affectif, social, cognitif, langagier et psychomoteur des enfants, en un mot pour leur avenir. Enseigner en maternelle est un métier complexe qui mérite davantage de valorisation et de reconnaissance de la part de la société : il exige des compétences poussées pour pouvoir apporter un soutien de qualité à tous les enfants, et en particulier aux plus vulnérables d'entre eux, ce qui sera déterminant pour la suite de leur parcours scolaire et personnel.

1. Le taux de risque de pauvreté mesure le pourcentage de la population vivant dans un ménage dont le revenu disponible équivalent est inférieur à 60% du revenu médian national (seuil de pauvreté). En Belgique, sur base de l'EU-SILC 2017 (revenus de 2016), le seuil de risque de pauvreté est de 13 670 € par an, soit 1 139 € par mois, pour une personne isolée. Pour un parent seul avec deux enfants, le seuil est de 18 233 € par mois. Pour un couple avec deux enfants, il est de 23 923 € par mois.
2. IWEPS, *Indicateurs statistiques*, décembre 2018
 ↳ <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/taux-de-risque-de-pauvrete/> ; SERVICE DE LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ, LA PRÉCARITÉ ET L'EXCLUSION SOCIALE
 ↳ http://www.luttepauvrete.be/chiffres_nombre_pauvres.htm
3. STATBEL La Belgique en chiffres, *Les indicateurs de pauvreté en Belgique en 2017 (EU-SILC)*, mai 2018
 ↳ <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/les-indicateurs-de-pauvrete-en-belgique-en-2017-eu-silc>
4. GHESQUIÈRE, F., « Taux de risque de pauvreté selon le type de ménage », *Indicateurs statistiques*, IWEPS, septembre 2018
5. GUIO, A.-C., VANDENBROUCKE, F., *La pauvreté et la déprivation des enfants en Belgique : comparaison des facteurs de risque dans les trois Régions et les pays voisins*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2018, pp. 21-22
6. Ibidem
7. Ibidem
8. MC KINSEY&COMPANY, *Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB. Rapport à la Vice-Présidente, Ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance*, Bruxelles, 2015, p. 24
 ↳ <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Rapport-final-FWB.pdf>
9. L'Indice Socio-Économique (ISE) est calculé sur la base du secteur statistique de résidence de l'élève. Il prend notamment en compte le revenu par habitant de ce secteur, le niveau moyen de diplôme ou encore le taux de chômage.
10. MC KINSEY&COMPANY, *op. cit.*, p. 26
11. DE SPIEGELAERE, M., RACAPE, J., SOW, M., *Pauvreté et trajectoires migratoires : influence sur la santé autour de la naissance*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2017, p. 22
12. Ibidem, pp. 24-25
13. MCKINSEY&COMPANY, *op. cit.*, p. 26
14. Ibidem, p. 52
15. Ibidem, p. 56
16. Ibidem, p. 54
17. Ibidem, p. 54
18. Ibidem, p. 57
19. PAK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance pour tous!*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016, pp. 3-4
 ↳ <https://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2016/20161107AD>
20. PEETERS, J., « Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : un outil efficace pour limiter la déscolarisation précoce », *Grandir à Bruxelles*, n°29, 2014-2015, pp. 15-16
21. PAK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *op. cit.*, p. 5
22. HECKMAN, J.J., *The Case for Investing in Disadvantaged Young Children*, dans le collectif Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future, 2012
 ↳ <http://heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children>
23. ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CPE, *Mémoire de l'Association québécoise des centres de la petite enfance, Une vision pour le Québec : L'éducation à la petite enfance commence là où se trouve la qualité*, présenté devant la Commission sur l'éducation à la petite enfance, 7 décembre 2016, pp. 4-5
24. Ibidem
25. 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
26. MELHUIISH, E., *Submission to the Scottish Parliament's Finance Committee's Inquiry into Preventative Spending*, 2010
27. EUROPEAN COMMISSION, *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Executive Summary in French*, 2014, p. 5

02

Compétences pour garantir à tous les enfants des chances égales de développement et d'apprentissage

24-25



Éviter, dès l'entrée en maternelle, que les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires : c'est l'objectif que poursuit la Fondation Roi Baudouin au travers de son programme de soutien aux hautes écoles qui organisent la formation d'instituteur·trice préscolaire.

Cela implique que les futur·e·s enseignant·e·s préscolaires acquièrent ou renforcent certaines compétences spécifiques, que nous allons détailler dans cette deuxième partie. Insistons tout d'abord sur le fait que le développement de ces compétences n'est pas une mission qui vient s'ajouter 'en plus' de la formation actuelle : il s'agit en effet de compétences essentielles pour travailler avec tous les enfants. Il serait d'ailleurs caricatural de diviser ceux-ci en deux catégories bien distinctes, qui nécessiteraient deux approches différentes : les enfants de milieux précarisés et ceux de milieux favorisés. La réalité est évidemment beaucoup plus nuancée que cela et se présente sous la forme d'un continuum allant d'un extrême à l'autre. Par ailleurs, des enfants de milieux très défavorisés peuvent connaître une trajectoire scolaire sans embuches alors que d'autres, issus de milieux aisés, font face à de grosses difficultés. C'est pourquoi plusieurs hautes écoles ont pris le parti d'aborder cette préoccupation sous l'angle du développement et des apprentissages de tous les enfants.

Il n'empêche que différentes compétences ont émergé des réflexions et projets menés au sein des hautes écoles comme étant particulièrement pertinentes pour accompagner les enfants issus de l'immigration et/ou de milieux précarisés, qui sont au centre de la réflexion menée ici. Ce sont eux qui sont les premiers touchés par le maintien en maternelle, le redoublement en primaire et la relégation vers les filières de qualification en secondaire. Les atouts dont disposent généralement les enfants de milieux favorisés (familiarité des parents avec l'institution scolaire, proximité des pratiques langagières de la famille avec celles de l'école, maîtrise de la langue française, fréquentation préalable d'un milieu d'accueil,...) leur font souvent défaut, ce qui crée des entraves parfois très précoces et contribue à creuser les inégalités scolaires dont il a été question à la partie 1.

Sans se situer le moins du monde dans une logique de pédagogie compensatoire, cette deuxième partie met en lumière l'importance de renforcer certaines compétences chez les futur-e-s enseignant-e-s préscolaires pour leur permettre de prendre en compte ces entraves éventuelles et d'**apporter à tous les enfants un soutien de qualité**. Cette préoccupation s'inscrit dans l'approche dite 'd'universalisme progressif' qui consiste à offrir un service universel complété, si nécessaire, d'interventions ciblées. **Tous les enfants sont accueillis dans leur diversité mais certains ont besoin de plus de ressources que d'autres**. Le cas échéant, des efforts particuliers doivent être entrepris pour renforcer et soutenir les plus fragiles d'entre eux.

L'accent est mis aussi sur le niveau maternel. Cela résulte du fait que, depuis 2013, la Fondation a mené un travail avec toutes les sections préscolaires des hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre de son programme 'Plus de chances dès l'enfance' qui insiste sur l'importance d'investir dans la petite enfance. Les idées développées ici tirent leur légitimité de ce travail sur le préscolaire. En braquant les projecteurs sur l'école maternelle, l'idée est aussi de valoriser ce niveau d'enseignement et le travail accompli par ses acteurs. Mais il est clair que ce sont des préoccupations qui doivent être partagées avant l'entrée en maternelle, en matière d'accueil de la petite enfance, et que de nombreux éléments peuvent être extrapolés à tout l'enseignement : les compétences évoquées dans cette partie sont aussi indispensables dans le primaire, voire (pour certaines d'entre elles en tout cas) le secondaire.

De quelles compétences s'agit-il ? Sans prétendre être exhaustifs, nous en avons identifié sept qui seront développées dans les différents chapitres de cette deuxième partie.

- 1. La prise de conscience de la responsabilité sociale de l'école :** informé-e de la réalité de la diversité et des inégalités scolaires, l'enseignant-e ne sombre pas pour autant dans une vision fataliste mais aborde ces questions comme autant de défis qu'il-elle a le devoir de relever.
- 2. L'approche globale de l'enfant :** en particulier à l'école maternelle, l'enfant n'est pas réduit à son statut d'élève mais est envisagé globalement, dans une logique d'«*educare*»¹. Il s'agit d'associer l'attention donnée au bien-être de l'enfant et l'entrée progressive dans les apprentissages, sans dissocier les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs, étroitement liés dans le développement de l'enfant.
- 3. L'attention accordée au développement des capacités langagières de tous les enfants :** ayant acquis une bonne maîtrise du français et conscient-e des spécificités de la langue de scolarisation², l'enseignant-e veille à stimuler le développement langagier des enfants, en particulier non francophones ou culturellement plus éloignés de la langue de l'école.
- 4. Le recours à des méthodes d'apprentissage qui font apprendre tous les enfants :** l'enseignant-e ne considère pas que les apprentissages ont automatiquement un sens évident pour tous les enfants, il-elle les explicite clairement et met en place des dispositifs pédagogiques actifs et bien conçus, qui font appel à tout l'éventail des compétences des enfants.
- 5. Le développement de relations de qualité avec les parents,** qui sont reconnus et accueillis à l'école comme des partenaires éducatifs à part entière et compétents ; l'enseignant-e dispose d'outils d'analyse pour décoder des attitudes qui ne lui sont pas familières ou peuvent lui paraître perturbantes au premier abord.
- 6. Le travail en équipe :** la concertation avec tous les professionnels de l'école, mais aussi avec des partenaires locaux extrascolaires permet de croiser les regards sur l'enfant et de mettre en place une approche éducative cohérente et globale.
- 7. La capacité d'analyse :** cette compétence consiste pour l'enseignant-e à prendre du recul pour s'observer et jeter un regard réflexif et critique sur ses pratiques, de préférence en équipe, afin de les ajuster.

À la lecture de l'exposé détaillé de ces sept compétences, il apparaît que l'insistance, relativement récente, sur le rôle fondamental de l'école maternelle dans les parcours des élèves et dans la lutte contre les inégalités scolaires met en lumière les tensions qui la traversent et qui l'animent. Tensions alimentées par la difficulté de discerner ce qui fait 'école' dans la maternelle ou, réciproquement, ce qui fait 'maternelle' dans cette école, pour reprendre la formule de la sociologue Pascale Garnier dans son ouvrage de référence 'Sociologie de l'école maternelle'³. Autrement dit, est-elle une véritable 'école' centrée sur le rôle d'instruction historiquement dévolu à l'institution scolaire ou une 'maternelle' qui prend soin des jeunes enfants et favorise leur développement ? Il semble bien qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, la formation initiale des instituteurs·trices préscolaires comme les pratiques des futur·e·s enseignant·e·s de terrain sont à la recherche d'une complémentarité entre la préparation à la scolarité ultérieure par l'apprentissage progressif du 'métier d'élève', centrée sur l'apprentissage de la langue, et la fonction éducative et de soin centrée sur une approche globale de l'enfant et de son développement. Ainsi que l'attestent les pages qui suivent, cette recherche se traduit en particulier, dans la formation initiale, par une valorisation des compétences des tout-petits et de la diversité socioculturelle ainsi qu'une attention aux modèles théoriques articulant développement et apprentissages.

28-29

↳ EN FLANDRE AUSSI

La Fondation Roi Baudouin a initié une réflexion similaire du côté néerlandophone, en soutenant notamment 29 projets pilotes d'innovation dans des écoles maternelles flamandes et en faisant réaliser une étude-action sur les conditions permettant de mieux outiller les futur·e·s enseignant·e·s préscolaires pour qu'ils-elles puissent donner les mêmes chances à tous les enfants. Il en a résulté une publication rédigée sous la houlette de Piet Van Avermaet⁴, qui a été l'une des sources d'inspiration de la présente publication.

-
1. 'Educare' est un terme né de la contraction de deux mots anglais ('education' et 'care'), qui exprime l'articulation des notions de 'soin' et d' 'éducation' dans le secteur de la petite enfance.
 2. C'est-à-dire le langage que les élèves doivent mobiliser en contexte d'apprentissage.
 3. GARNIER, P., *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, PUF, 2016
 4. VAN AVERMAET, P., ROOSE, I., PULINX, R., *Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleren leren omgaan met armoede en ongelijkheid*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014



2.1 Assumer la responsabilité sociale de l'école et agir en conséquence

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la réussite scolaire est très fortement corrélée à l'origine socioculturelle et économique, comme l'a rappelé la partie 1. L'école – y compris l'école maternelle – ne parvient pas à enrayer la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires.

De nombreux **facteurs** influencent positivement ou négativement les parcours scolaires⁵ :

- les facteurs directement associés à l'élève à travers ses **capacités** à apprendre et à s'adapter au monde scolaire ;
- les facteurs touchant à **l'environnement proche** de l'élève (cadre familial, aide apportée par les parents,...) ;
- le **fonctionnement de l'école** elle-même et la qualité de l'enseignement.

« Trop souvent, les études tentant de cerner les difficultés d'apprentissage à l'école envisagent les élèves comme présentant un 'handicap'. Soit celui-ci est considéré comme propre à l'enfant. Cette visée 'psychologisante' met en cause la maturité de l'enfant, ses capacités intellectuelles, son développement affectif ou social, etc. Soit cet 'handicap' est imputé au milieu familial en termes de manque de stimulation (visée sociologisante). Les interventions dès lors imaginées ont le plus souvent un caractère individuel, qu'il s'agisse d'action de prévention ou de remédiation. Or, à l'heure actuelle, on assiste à une prise de conscience du fait qu'il n'y a, la plupart du temps, pas de 'handicap' en soi mais que c'est à l'école et dans les situations qu'elle impose que certains enfants paraissent connaître des difficultés d'adaptation⁶. »

Sans nier l'importance des deux premiers éléments, il est nécessaire de réfléchir à ce troisième facteur, qui invite à ne plus externaliser le problème : c'est **l'école elle-même qui peut agir directement et efficacement**, si elle en a la volonté⁷.

L'école a donc une responsabilité particulière dans l'accompagnement des enfants issus de milieux précarisés et dans la prise en compte des obstacles ou des difficultés spécifiques qu'ils peuvent rencontrer, dès leur entrée à l'école maternelle.

La lutte en faveur de l'égalité des chances n'est pas une forme de charité, mais la mise en œuvre d'un **droit fondamental** de l'enfant et une **obligation professionnelle** incontournable à assumer collectivement au sein des équipes pédagogiques, avec le soutien des pouvoirs publics⁹. Le décret dit 'décret Missions' confirme comme priorité de l'enseignement obligatoire l'objectif d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant consacre également le droit à l'éducation dans une optique d'égalité des chances.

Chaque enseignant·e a donc en main des clés pour ouvrir des portes et faire évoluer un certain nombre de choses. Certes, il-elle n'est pas tout·e seul·e. Il est essentiel de souligner la **dimension collective** de la responsabilité sociale de l'école et l'importance du **travail en équipe**, sur laquelle reviendra le chapitre 2.6. Mais l'enseignant·e a un rôle à jouer, à son niveau : contribuer à l'égalité des chances est la mission de tous, et donc aussi de chacun et chacune.

C'est pourquoi il est essentiel que les futurs professionnels prennent, au fil de leur formation, la mesure de cette responsabilité sociale à intégrer dans la pratique de leur métier.

2.1.1 (Re)connaître la pauvreté et la diversité sociale et culturelle

La première condition à remplir pour qu'un·e enseignant·e préscolaire puisse être un acteur de changement dans l'école est qu'il-elle soit sensibilisé·e à la **réalité de la précarité et de la diversité** dans l'école d'aujourd'hui. Ceci implique tout d'abord qu'il-elle dispose d'un minimum d'informations sur les phénomènes de précarité dans notre pays, sur leur importance et sur leur évolution. Ces connaissances reposent sur des statistiques récentes montrant l'état de la pauvreté (infantile) dans les différentes régions du pays ainsi que l'impact de conditions d'existence précaires dans l'enfance sur les différents aspects de la vie : l'alimentation, la santé, le logement, l'éducation, les loisirs.

Mais au-delà de cette vision générale et de ces connaissances théoriques, il importe aussi d'être capable de **percevoir les signes de précarité** dans une situation concrète.

Il y a encore trop de professionnels qui ne sont pas conscients que la pauvreté est aussi une réalité dans leur contexte de travail. Il s'agit d'identifier les signaux révélateurs auxquels être attentif dans sa classe, ce qui suppose une prise de conscience du **caractère multidimensionnel de la pauvreté** et une compréhension fine des diverses formes qu'elle peut revêtir.

La formation initiale veillera à éveiller les futur·e·s instituteurs·trices préscolaires à la réalité de la précarité et de ses répercussions sur le rapport à l'école et sur la trajectoire scolaire par des expériences concrètes : rencontres avec des personnes ayant fait elles-mêmes l'expérience de la pauvreté ou immersion dans des associations qui travaillent avec les plus pauvres. Les **témoignages vécus** permettent d'éclairer avec force les apports théoriques.

2.1.2 Comprendre les mécanismes de reproduction des inégalités

Au-delà d'une 'connaissance' même large de la pauvreté, il importe de développer chez les futur·e·s enseignant·e·s la **dimension sociopolitique** du métier auquel ils·elles se destinent. En effet, les informations qu'il est utile de fournir durant la formation initiale des enseignant·e·s n'ont pas pour but de faire assumer aux instituteurs·trices une fonction d'assistant social, mais bien de les inviter à une réflexion critique sur le rôle et la responsabilité de l'école et de ses acteurs dans une perspective d'égalité des chances.

Il s'agit pour l'enseignant·e de comprendre les mécanismes sociaux de reproduction des inégalités et de transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires.

Un premier préalable pour cela est d'avoir une **connaissance** des données qui témoignent du **caractère profondément inégalitaire** du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles : profil des enfants maintenus en maternelle, répartition des élèves 'à l'heure' en primaire selon l'Indice Socio-Économique, existence d'un quasi-marché scolaire qui entraîne une profonde ségrégation du système d'enseignement,... Ces questions ont fait l'objet d'analyses approfondies, notamment à l'occasion de la publication des enquêtes PISA visant à évaluer les performances des systèmes éducatifs dans un certain nombre de pays⁹.

Au-delà des faits et des chiffres, on approfondira les **obstacles supplémentaires** que peuvent rencontrer les enfants de milieux précarisés ou issus de l'immigration à l'école (maternelle). Pour quelles raisons

risquent-ils d'éprouver des difficultés particulières dès leurs premières années : moins grande familiarité avec la conceptualisation, maîtrise imparfaite de la langue de scolarisation, distance entre la culture familiale et la culture scolaire,... ? Que peut faire l'école pour les aider à dépasser ces obstacles ?

Conscient·e de la réalité de la pauvreté et de ses effets possibles sur la trajectoire scolaire, l'enseignant·e ne sombre pas pour autant dans une vision fataliste, comme si 'on ne pouvait rien y faire'. Il·elle est au contraire convaincu·e du rôle essentiel que l'école (maternelle) et ses différents acteurs peuvent jouer pour donner les mêmes chances à tous. Il·elle croit au **postulat de l'éducabilité** de tous : la conviction selon laquelle tout enfant est éduicable et qu'on peut le faire progresser. Comme le dit Philippe Meirieu : « L'éducabilité est d'abord le principe 'logique' de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éduicables, il vaut mieux changer de métier¹⁰. »

Pour renforcer cette conviction, il est utile que les futur·e·s enseignant·e·s soient informé·e·s des **résultats de recherches** qui témoignent de l'importance des premières années du développement de l'enfant et de l'impact positif des services d'éducation et d'accueil de qualité pour les 0-6 ans sur le développement social, psychomoteur, affectif, langagier et cognitif des enfants qui grandissent dans la précarité, comme le projet de recherche EPPSE en Grande-Bretagne (voir encadré à la page suivante).

⇒ UNE ÉTUDE RÉVÉLATRICE

L'étude britannique EPPSE (Effective Pre-School, Primary and Secondary Education), qui a suivi environ 3 000 enfants de 1997 à 2014, est la plus vaste recherche longitudinale européenne portant sur les effets à long terme d'un investissement dans des dispositifs d'éducation et d'accueil préscolaires. Elle a montré que les enfants qui ont eu accès à un programme d'éducation préscolaire de qualité en tiraient des **avantages durables** : non seulement de meilleures compétences scolaires, notamment en pré-lecture, mais aussi une plus grande autonomie, une meilleure capacité de concentration et une plus grande sociabilité. Ce qui est plus remarquable encore, c'est de voir que cette **influence reste sensible au fil du temps**. Ainsi, lors du test national que passent tous les élèves britanniques à l'âge de 7 ans, les enfants de milieu défavorisé qui ont bénéficié d'un programme d'éducation préscolaire de qualité réalisent des résultats comparables aux enfants de milieu plus favorisé qui n'ont pas été préscolarisés. L'effet de l'enseignement préscolaire reste toujours statistiquement très significatif à 11 ans et à 16 ans, même s'il diminue progressivement. C'est donc bien la preuve que l'accès précoce à des services d'éducation de qualité peut **gommer les disparités sociales de départ**.

2.1.3 Avoir conscience de sa responsabilité et développer une vision positive du métier d'enseignant-e

Même si son métier n'est pas particulièrement valorisé dans notre société, le-la futur-e enseignant-e préscolaire en a une vision positive, ancrée dès la formation initiale. Celle-ci veillera à le-la sensibiliser à **l'importance cruciale de sa fonction** pour le développement des enfants – en particulier ceux qui grandissent dans la précarité – ainsi que pour la suite de leur scolarité et donc de leur vie future.

Face à l'échec scolaire ou aux difficultés d'apprentissage, certain-e-s enseignant-e-s peuvent être enclin-e-s à adopter une attitude de fatalisme : ils-elles 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-e¹¹. En même temps, on veillera à ne pas tomber dans l'extrême inverse : on voit aussi des enseignant-e-s qui se surinvestissent dans leur mission en s'imaginant qu'ils-elles vont à eux-elles seul-e-s pouvoir 'sauver le monde', avec à la clé des risques d'épuisement et de burn-out. Il s'agit de trouver un **juste milieu** entre **le sentiment d'impuissance et de toute-puissance** et de développer en équipe une vision claire des enjeux sur lesquels l'enseignant-e peut, doit ou ne peut pas agir.

Autrement dit, la responsabilité des enseignant-e-s (préscolaires) est clairement circonscrite : elle ne consiste pas à réduire la pauvreté (ce qui, effectivement, n'est pas de leur ressort), mais à **éviter l'impact négatif de la pauvreté** sur le développement de l'enfant et sur sa trajectoire scolaire et à accompagner chacun et chacune de façon adéquate, en tenant compte de ses ressources et besoins spécifiques.

À cet égard, la formation initiale a un rôle à jouer pour développer chez le-la futur-e enseignant-e la perception de son rôle comme un **acteur** non seulement pédagogique, mais aussi **social et institutionnel**, faisant partie d'un système éducatif régi par un certain nombre de décrets qui visent explicitement à rendre l'enseignement moins inégalitaire. En tant qu'agent d'un service public, il-elle fait partie intégrante de ce système et partage avec tous ses collègues une responsabilité collective pour donner à chaque enfant toutes ses chances de réussite.

Bien sûr, le rôle positif de l'école maternelle ne prend pleinement effet qu'à la condition d'améliorer réellement **la qualité de l'accueil et de l'accompagnement** dont bénéficient les enfants issus de l'immigration et de milieux précarisés. Cela suppose que l'enseignant-e préscolaire soit non seulement sensibilisé-e à sa responsabilité sociale, mais aussi **adéquatement outillé-e** pour aider les enfants concernés à dépasser les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Les chapitres suivants reviendront en détail sur les différentes compétences indispensables pour apporter à tous les enfants un soutien de qualité.

2.1.4 Aborder positivement la diversité

Reconnaître la pauvreté est donc un premier pas essentiel. Mais le plus grand défi réside dans la manière dont les professionnels interprètent ensuite leurs observations et les **traduisent dans leurs interactions quotidiennes** et leur travail pédagogique.

Trop souvent encore, la vision de l'école reste imprégnée d'une époque où la grande majorité des élèves étaient issus d'une classe moyenne belge relativement homogène. Dès lors, toute situation d'enseignement qui ne correspond pas à cette norme implicite est considérée comme problématique : on parle 'd'écoles à problèmes', 'd'écoles ghettos', que l'on cherche souvent à éviter. On entend de futur-e-s enseignant-e-s dire qu'ils-elles ne se sentent pas à l'aise à l'idée de faire leur stage dans une école qui compte une forte proportion d'enfants de milieux défavorisés ou issus de l'immigration.

Ce malaise repose sur une '**vision déficitaire**' qui reste fréquente dans le monde de l'enseignement : le présupposé selon lequel les enfants issus de milieux défavorisés réussissent moins bien à l'école à cause des caractéristiques des familles dans lesquelles ils grandissent. Il leur manquerait un certain nombre d'attitudes jugées socialement souhaitables dans un contexte scolaire. De fait, ces élèves sont fréquemment associés, dans le discours public, à divers problèmes : difficultés d'apprentissage, retard langagier, problèmes d'intégration, situations de pauvreté, mauvaise alimentation, contacts difficiles avec les parents, ... On n'entend presque jamais parler des **forces** qu'acquièrent les enfants qui grandissent dans des situations précaires.

Sans baisser les bras ni renoncer aux exigences légitimes de l'école, il est essentiel que les enseignant-e-s sortent de cette vision déficitaire des enfants (vus à travers leurs manques), adoptent une approche positive axée sur la promotion de leurs potentialités et **voient dans la diversité une richesse** sur laquelle ils-elles pourront s'appuyer. Cette approche multidimensionnelle des enfants en situation de pauvreté laisse ainsi une place à une **perspective positive**¹².

Cela suppose que les enseignant-e-s ne considèrent pas comme allant de soi pour tout le monde les normes, les valeurs et les attentes de l'école et s'ouvrent à **d'autres cadres de référence**, qui peuvent aussi faire partie de l'univers de vie des enfants. Ils-elles sont conscient-e-s de la spécificité des codes et des attendus de l'école et de leur rôle pour faire entrer tous les enfants dans cette culture. Cela implique aussi que l'enseignant-e **explique la raison** des règles en vigueur dans le cadre scolaire : lever le doigt est par exemple nécessaire pour demander la parole dans un groupe et pour permettre l'écoute et l'expression de tous. L'enfant qui comprend le sens d'une règle est plus enclin à la respecter.

Les professionnels qui adoptent un regard large sur la pauvreté parviennent à situer le comportement des enfants en classe dans l'univers de vie de ces enfants. Cela leur permet d'inscrire les éventuels problèmes de comportement et difficultés de développement dans le contexte social de ces enfants, mais aussi de **détecter la diversité de compétences et de talents** que ceux-ci possèdent¹³. Dès lors, aborder positivement la diversité ne consiste pas à abaisser le niveau d'exigences, au contraire.

Les enseignant-e-s voient parfois la diversité croissante uniquement comme un obstacle et ne perçoivent pas que les nombreuses manifestations de la différence puissent être une richesse. Le défi pour eux-elles consiste à exploiter la diversité dans l'environnement pédagogique, à l'encontre de la croyance qu'il faut des groupes homogènes pour faire apprendre. Non seulement ils-elles donnent ainsi un sens à l'environnement pour tous les enfants, mais ils-elles leur apprennent aussi à **reconnaître la diversité, à l'apprécier et à vivre avec elle** dès le plus jeune âge. La diversité devient ainsi très tôt quelque chose de normal. Cela peut se faire en accordant une place aux initiatives et aux propositions des enfants. Ces derniers ont ainsi plus de possibilités pour montrer leurs compétences et présenter des éléments provenant de leur propre univers de vie¹⁴.

La compétence ‘Assumer la responsabilité sociale de l’école et agir en conséquence’ mobilise les ressources et se décline dans les aptitudes suivantes :

1. (Re)connaître la pauvreté et la diversité sociale et culturelle

- Sur base d’informations concrètes sur la réalité et l’importance de la précarité et de la migration en Belgique, l’enseignant·e est conscient·e des différents aspects que revêt la pauvreté et de ses effets. Il·elle comprend les répercussions qu’elle peut avoir sur le rapport à l’école et sur la trajectoire scolaire des enfants.
- L’enseignant·e perçoit les signes de précarité en situation concrète. Il·elle peut identifier les signaux révélateurs auxquels être attentif·ve à l’école et en classe.

2. Comprendre les mécanismes de reproduction des inégalités

- Éclairé·e par des données qui témoignent du caractère inégalitaire du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles, l’enseignant·e comprend les mécanismes sociaux de reproduction des inégalités et de transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires ; il·elle est convaincu·e du rôle essentiel que l’école (maternelle) et ses différents acteurs peuvent jouer pour donner les mêmes chances à tous.
- Au-delà des faits et des chiffres, l’enseignant·e est conscient·e des difficultés spécifiques que peuvent rencontrer les enfants issus des milieux précaires par rapport à l’école (moins grande familiarité avec la conceptualisation, accès plus difficile à la langue de scolarisation, distance entre la culture familiale et la culture scolaire,...) et identifie ce que l’école peut faire pour les aider à dépasser ces obstacles.
- L’enseignant·e manifeste dans son discours et par ses pratiques que tout enfant peut apprendre et progresser à partir de là où il est.

3. **Avoir conscience de sa responsabilité et développer une vision positive du métier d'enseignant-e**

- L'enseignant-e a une vision positive de son métier ; il-elle a conscience d'exercer une fonction cruciale pour le développement des enfants (en particulier ceux qui grandissent dans la précarité) et il-elle croit à la possibilité d'influencer positivement leur devenir. Il-elle développe la confiance en ses capacités d'agir.
- La responsabilité des enseignant-e-s (préscolaires) est clairement circonscrite : elle ne consiste pas à réduire la pauvreté mais à éviter l'impact négatif de la pauvreté sur le développement de l'enfant et sur sa trajectoire scolaire et à accompagner chacun de façon adéquate, en tenant compte de ses ressources et besoins spécifiques.

4. **Aborder positivement la diversité**

- L'enseignant-e identifie les forces et les compétences qu'acquière les enfants qui grandissent dans des situations précaires et il-elle adopte une approche positive axée sur la promotion de leurs potentialités.
- L'enseignant-e ne considère pas comme allant de soi pour tout le monde les normes, les valeurs et les attentes de l'école. Il-elle est conscient-e de la spécificité des codes et des attendus de l'école, des obstacles qu'ils peuvent représenter pour les enfants issus de milieux précarisés et de leur rôle pour faire entrer tous les enfants dans cette culture.
- L'enseignant-e adopte un regard non stigmatisant sur la pauvreté et situe le comportement des enfants en classe dans l'univers de vie de ces enfants. Il-elle parvient ainsi à s'ouvrir à d'autres cadres de référence que le sien.
- L'enseignant-e peut dépasser les difficultés liées à la diversité croissante et voit dans la diversité une richesse sur laquelle s'appuyer. Il-elle intègre la diversité dans l'environnement pédagogique pour faire apprendre tous les enfants.
- L'enseignant-e apprend aux enfants à reconnaître la diversité, à l'apprécier et à vivre avec elle dès le plus jeune âge afin qu'elle devienne très tôt quelque chose de normal.

-
5. CAFFIEAUX, C., *Faire la classe à l'école maternelle*, Bruxelles, De Boeck, 2017, p. 8
 6. Ibidem
 7. TELLER, M., *L'école maternelle, une chance à saisir. Compte-rendu du colloque du 16 février 2016*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016
↳ <https://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2016/20160517NT>
 8. PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Plus de chances dès l'enfance. Former et accompagner les professionnels*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, p. 30
↳ <https://www.kbs-frb.be/fr/Virtual-Library/2014/312204>
 9. Voir entre autres : DANHIER, J., JACOBS, D., *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2017
 10. MEIRIEU, P., *site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie, Dictionnaire, Educabilité*
↳ <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>
 11. DEGRAEF, V., *École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires à l'accompagnement des enfants de milieux précarisés*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, pp. 34-35
↳ <https://www.kbs-frb.be/fr/Virtual-Library/2014/310248>
 12. PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *op. cit.*, p. 26
 13. Ibidem
 14. Ibidem, p. 29



2.2 Faire place à une approche globale de l'enfant¹⁵

Tout le monde sera d'accord pour dire que l'école maternelle est à la fois un **lieu de vie** et un **lieu d'apprentissages** pour l'enfant. Les documents de référence vont d'ailleurs en ce sens en Fédération Wallonie-Bruxelles. En réalité, il y a pourtant souvent là **deux logiques** à l'œuvre – l'une axée sur l'enfant et l'autre sur l'élève – et l'apparent consensus ne doit pas occulter qu'elles peuvent se conjuguer ou être en tension et qu'elles sont souvent inégalement prises en compte. Lorsque l'école se centre uniquement sur les apprentissages, ce n'est pas l'enfant qui est au centre, c'est l'élève et son rapport au savoir. Faire de l'école maternelle une expérience positive, source de développement, d'apprentissage et de bien-être pour tous demande d'**articuler ces logiques**.

L'apprentissage du 'métier d'élève' ne peut se faire à l'école maternelle que de façon très progressive, en faisant avant tout place à la réalité du fonctionnement global de l'enfant et en respectant son développement social, affectif, psychomoteur, cognitif et langagier, son épanouissement socioémotionnel et la construction d'une identité positive. Ceci est d'autant plus important pour les enfants issus de milieux précarisés, qui connaissent souvent un cadre de vie moins stable, avec des

parents qui doivent faire face à des conditions d'existence difficiles. Pour bon nombre d'entre eux, l'école maternelle est leur première expérience de vie en collectivité. Comme tous les enfants, il est avant tout essentiel qu'ils **s'y sentent bien et reconnus** dans tous les aspects de leur vie et de leur développement. C'est à cette condition qu'ils pourront développer leur confiance en eux et peu à peu rentrer dans les apprentissages.

40-41

2.2.1 Prendre en compte l'enfant dans sa globalité

Pour les adultes qui s'en occupent à l'école (les enseignant·e·s, mais aussi les puériculteurs·trices ou accueillant·e·s extrascolaires), il s'agit de reconnaître l'enfant dans son **fonctionnement propre** : une personne qui vit chaque situation 'en y prenant part tout entier'. **Toute sa personne est engagée dans chacun de ses moments de vie** (interactions avec un autre enfant, l'adulte ou le groupe ; moments de transition, de jeux libres, de collation, de soin ou d'activités dites d'apprentissage,...). Ainsi l'enfant se construit : conscience de soi, connaissance de soi et confiance en soi sont en élaboration constante. Il développe aussi ses **capacités adaptatives** : la maîtrise très progressive de soi, au plan psychomoteur mais aussi émotionnel, lui permet de mobiliser ses ressources pour une action de plus en plus

efficace et une compréhension de plus en plus complexe de la réalité du monde qu'il expérimente.

Privilégier une approche globale ('holistique') à l'école maternelle conduit donc à **ne pas dissocier les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs** étroitement liés dans le développement de l'enfant et dans les processus d'apprentissage, même si ces aspects risquent d'apparaître, dans la logique des enseignant·e·s, comme des dimensions différentes d'un programme à mettre en œuvre. Ceci est d'autant plus important que l'enfant est accueilli très jeune à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Concrétiser une approche globale de l'enfant demande à l'école d'**élargir considérablement sa fonction** bien au-delà des apprentissages cognitifs, et ce dans toutes

les classes de l'école maternelle. Ce point de vue ne paraîtra pas neuf à nombre de lecteurs. Il est pourtant terriblement d'actualité au vu des pressions exercées sur les professionnels pour prévenir les échecs scolaires et répondre aux problèmes d'un système éducatif inégalitaire tels que le montrent les enquêtes internationales (Pisa et autres).

Lorsque domine la conception de l'école comme lieu d'apprentissages, en particulier d'apprentissages cognitifs, un premier élargissement consiste à faire évoluer les méthodes et l'organisation de l'apprentissage afin de **prendre en compte les registres affectifs, sociaux et psychomoteurs** qui retiennent sur les processus d'apprentissages cognitifs (par exemple l'importance pour l'enfant de pouvoir bouger en classe). Il s'agit de reconnaître la spécificité de l'école maternelle en veillant à ne pas la 'primariser' (autrement dit, ne pas y développer des apprentissages qui ressemblent à ceux de l'école primaire). La préoccupation n'est pas nouvelle parmi les pédagogues et les pédagogies actives développées par certains vont en ce sens.

Une prise en compte plus ambitieuse consiste à considérer tous les domaines de développement (psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs) comme imbriqués les uns dans les autres et relevant également (sans hiérarchisation) de la **fonction éducative** de l'école : contribuer au **développement** de l'enfant, tous registres confondus, comme le préconise d'ailleurs le Décret Missions de 1997. C'était le pari fait par le courant de 'l'éducation nouvelle'¹⁶ dès le milieu du XX^e siècle. C'est le pari à nouveau formulé dans les conclusions des travaux de forums transatlantiques organisés par la Fondation Roi Baudouin¹⁷ qui critiquent une approche trop centrée sur « la réussite académique et les résultats des enfants ». Ces travaux recommandent aussi une **vision globale de l'apprentissage et de l'éducation** incluant le développement cognitif et académique, mais aussi le bon développement socioémotionnel et la construction d'une identité positive.

Enfin un pas supplémentaire est encore franchi lorsqu'on s'attache à conjuguer cette fonction éducative avec la logique du lieu de vie : toute la personne du jeune enfant étant engagée dans chaque acte (l'enfant comme

sujet), **tout moment de vie** à l'école est potentiellement **occasion de développement et d'apprentissages** et toute la journée est à repenser dans cette perspective. Mais le lieu de vie n'est pas seulement pensé en fonction des apprentissages et du développement de l'enfant, il est aussi organisé et évalué en fonction de son **bien-être** ici et maintenant (bienveillance) : respect des rythmes individuels, établissement d'un lien sûr (bienveillant et valorisant), etc.

Aux enseignant-e-s de porter attention à tous ces moments/situations, de les penser, de les organiser, de les ajuster de manière cohérente et d'y intervenir avec « une sensibilité situationnelle »¹⁸. Ceci va à l'encontre d'une tendance observée dans les classes maternelles, même dans celles qui accueillent les plus jeunes, qui consiste à faire une distinction nette entre les situations dites d'apprentissage et les autres (soins, collations, jeux libres, etc.) et à les hiérarchiser¹⁹. En témoignent ces mots d'enfants rapportés par des institutrices maternelles : « C'est quand qu'on joue?... C'est quand qu'on travaille? » Prendre en compte globalement l'enfant à l'école maternelle conduit donc à **repenser l'ensemble de l'organisation**.

L'importance accordée au développement global de l'enfant, bien tant dans son corps et ses affects que son esprit, se retrouve aussi dans les propos de parents en situation de précarité invités à s'exprimer sur leurs attentes à l'égard des services d'éducation et d'accueil du jeune enfant²⁰. Plus souvent que pour les parents de milieux favorisés, l'entrée à l'école maternelle de leur enfant représente la première rupture avec la sphère familiale. Moins familiarisés avec l'institution scolaire et ses concepts pédagogiques, ces parents ne sont pas toujours à l'aise dans leurs rapports avec l'enseignant-e. La plupart accordent une grande attention à des questions liées au bien-être physique et émotionnel de leur enfant et ont des attentes très pratiques, qui ne traduisent pas toujours explicitement leur intérêt pour l'apprentissage : les mamans (et aussi parfois les papas) veulent savoir si leur enfant a bien mangé, s'il a bien dormi, s'il a été sage,... Elles s'inquiètent de ce qui se passe dans les moments 'en dehors de la classe' comme les repas, les récréations, le passage aux toilettes. « Pendant les récréations,

j'allais voir discrètement si ça allait bien », témoigne l'une d'elles²¹. Ces préoccupations peuvent sembler éloignées des priorités professionnelles des enseignant-e-s, mais sont souvent tout à fait centrales pour certains parents. Elles peuvent être une porte d'entrée pour engager le dialogue. Il est donc essentiel que l'enseignant-e soit capable de les entendre, de rassurer chaque parent et de **lui donner des informations tant sur le bien-être global de leur enfant** à l'école que sur ses apprentissages. Si les parents sont rassurés, cela rejaillira positivement sur l'enfant.

Remettant en question les visions binaires qui dissocient ce qui relève du corps et de l'esprit, du soin et de l'apprentissage, il s'agit donc de développer une véritable **conception intégrée de l'éducation**. La prise en compte de la réalité holistique du jeune enfant (0-6 ans) amène, on l'a vu, à considérer l'école maternelle comme un lieu de vie visant tout à la fois le bien-être et le développement de l'enfant, les apprentissages s'inscrivant dans cette approche. Cela demande que l'enfant

soit considéré comme sujet à part entière et que l'adulte ('l'enseignant-e', 'l'accueillant-e') **prenne soin de lui globalement**. Cette façon qu'a l'adulte de se soucier à tout moment de l'enfant, de son bien-être tant physique que psychologique, affectif ou moral rejoint ce que l'on nomme 'care'²² dans le champ de la pédagogie anglosaxonne. Cette notion de 'care' déborde donc largement du terme réducteur de 'soin' en français, elle a le mérite essentiel de ne plus cliver corps et affect, corps et esprit et elle revalorise la dimension relationnelle, l'importance d'un lien 'sécuré' qui se tisse dans un accompagnement de l'enfant. À l'évidence, l'approche globale de l'enfant exige de l'école maternelle (et des lieux d'accueil de la petite enfance) qu'elle associe étroitement 'care', développement de l'enfant et apprentissages. Cette conception intégrée de la mission éducative d'une école maternelle ouverte à la diversité des enfants et des familles relève de ce qu'on appellera alors l' 'educare'.

2.2.2 Respecter l'appartenance de l'enfant à sa famille et à son environnement culturel et social propre

42-43

Respecter l'appartenance de l'enfant à sa famille et à son environnement social propre se joue dès les premiers contacts avec l'école, au moment où l'enfant et ses parents (en situation de précarité) découvrent l'institution scolaire. C'est à ce moment-là qu'il s'agit de mettre en place des pratiques et des activités qui associent les familles défavorisées et favorisent la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement, de manière à éviter pour l'enfant une rupture entre le monde de l'école et l'univers familial. Ce souci d'assurer une **transition fluide entre différents lieux et moments de vie** est essentiel pour les plus petits mais restera présent au quotidien, tout au long du parcours en maternelle. Nous reviendrons plus bas dans ce chapitre, au point 2.2.5, sur l'importance de ces pratiques de transition et de familiarisation.

La prise en compte de l'environnement propre à l'enfant requiert la **capacité de décentration** de l'enseignant-e : la prise de conscience qu'il peut y avoir d'autres expériences et visions du monde, tout aussi

respectables, à côté de la sienne. Tout au long de leur formation, les futur-e-s enseignant-e-s auront l'occasion d'analyser collectivement diverses situations vécues lors des stages pour apprendre à se regarder fonctionner et **comprendre les cadres de référence implicites** qui leur servent à interpréter les comportements d'autrui, et notamment ceux des enfants issus de milieux socioculturels précarisés. Ainsi formé-e, l'enseignant-e pourra plus aisément prendre conscience des préjugés, des stéréotypes et des jugements de valeur à leur égard et les déconstruire.

Un-e enseignant-e capable de se décentrer peut faire preuve d'une plus grande **sensibilité aux conditions de vie difficiles** des familles en situation de précarité. Il-elle réfléchira par exemple aux objets qu'il-elle demande aux enfants d'apporter en classe afin de ne pas mettre en difficulté certains d'entre eux. Il-elle sera aussi attentif-ve à éviter certaines critiques non fondées et stigmatisantes voire blessantes à l'égard des enfants, par exemple à propos de collations 'non saines' ou de retards.

Fort.e de cette capacité de décentration, l'enseignant.e pourra aussi remettre en question ses conceptions des apprentissages et reconnaître que ceux-ci ne se font pas uniquement dans le cadre scolaire. L'enfant acquiert aussi des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde en dehors de l'école. Les enseignant.e-s seront formé.e-s pour **reconnaître ces acquis**, forcément variables d'un enfant à l'autre, pour les prendre en compte sans faire de leur traitement un facteur d'inégalité. Comme le propose Gilles Brougère²³, « une prise en compte généralisée des apprentissages (...) autres (que ceux) faits à l'école » demande de reconnaître au préalable qu'actuellement

certains sont valorisés et d'autres pas. Cette reconnaissance est d'autant plus essentielle qu'elle renvoie plus largement à une prise en compte de l'enfant dans ses univers d'appartenance. Reconnaître ce qu'il sait faire, ce qu'il sait par ailleurs, c'est le reconnaître dans ce qu'il est et favoriser son estime de lui, conditions indispensables à ses apprentissages et à la construction d'une identité positive. Il s'agit de toujours considérer et respecter **l'inscription de l'enfant dans sa famille** ainsi que dans un environnement culturel et social propre. Ceci souligne l'importance de la communication et du dialogue avec les familles, sur laquelle nous reviendrons au chapitre 2.5.

2.2.3 Prendre appui sur les potentialités de l'enfant

Plaider pour une « approche positive de l'enfant axée sur la promotion de ses potentialités »²⁴ consiste à reconnaître et à prendre en compte ses ressources et l'état de développement de ses compétences en identifiant les conditions qui permettent un bien-être et un bon développement pour chacun, en accord avec le **postulat 'd'éducabilité'**²⁵ déjà évoqué au chapitre précédent.

Comme le souligne Piet Van Avermaet²⁶, le discours des professionnels sur la pauvreté est trop souvent centré sur des difficultés d'apprentissage, de compréhension de la langue ou sur des problèmes d'intégration, etc., au lieu de mettre l'accent sur les forces de ces enfants qui grandissent dans des situations de précarité, voire de pauvreté. Van Avermaet préconise un élargissement des manières de voir les enfants dans la pauvreté pour parvenir, dans une perspective positive, à identifier les opportunités de développement maximal. Ceci passe d'abord par une **(re-)connaissance des signes de pauvreté**. Cette approche requiert aussi de l'enseignant.e une réflexion critique et une **prise de conscience de l'influence de ses propres expériences**, valeurs et normes sur sa manière de travailler avec les enfants : il s'agit notamment d'éviter le risque d'interpréter erronément leurs comportements parce qu'on projette ses propres références. Cette perspective fait une large place aux

interactions à établir avec les enfants et leurs familles. C'est avec eux que les professionnels parviendront à développer une éducation fondée sur **l'émancipation** de tous les acteurs, permettant à chacun de gérer de manière constructive les différences dans la société. Cette éducation se fonde moins sur l'expertise de l'enseignant.e seul.e que sur sa capacité à **rechercher avec l'autre** (enfants, parents, collègues, autres professionnels, membres de la communauté locale, etc.) les **conditions d'accueil et d'éducation** les plus ajustées à chacun tout en tenant compte du groupe²⁷.

Dans leur travail avec les enfants, les professionnels éviteront de se cantonner aux difficultés et caractéristiques inhérentes aux personnes (enfants, familles, autres professionnels, etc.). Ils chercheront plutôt à entrer dans une **démarche de « diagnostic positif »** fondée sur « l'observation des compétences et des apprentissages déjà acquis » et sur cette base à « **différencier** les actions pédagogiques selon les besoins des élèves »²⁸. Comme l'ont montré les travaux précurseurs du Cresas et le courant de la pédagogie interactive²⁹ et de l'IEDPE (Institut Européen de Développement des Potentialités de tous les Enfants)³⁰, la démarche peut aussi se concevoir en plusieurs étapes : **observer** la situation jugée problématique, **documenter** les pratiques qui y sont mises en œuvre (avec des supports écrits, photos, vidéos) et en **analyser** finement les effets. Il s'agira alors de recher-

cher avec les différentes parties concernées les moyens de transformer les conditions éducatives mises en place de façon à soutenir l'expression des potentialités de tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques. Une telle démarche exige la mise en place d'une **relation de confiance réciproque** entre l'ensemble des partenaires, ce qui ne va pas toujours de soi : des travaux montrent une propension chez les professionnels de l'enfance à attendre la confiance des parents à leur égard sans considérer la réciproque³¹.

Prendre appui sur les compétences et apprentissages déjà acquis permet de **mettre l'accent sur les réussites**. Comme le

démontrent les nombreuses recherches dans le domaine de la motivation scolaire, notamment celles menées par Roland Viau³², l'école maternelle aurait tout à gagner à faire vivre à chaque enfant de nombreux succès afin de lui permettre de **développer une bonne estime de lui-même**, nécessaire aussi bien aux apprentissages que, plus généralement, à son bon développement. Un enfant qui prend confiance en ses propres capacités accordera plus volontiers une valeur positive à l'activité qu'il mène et développera un sentiment plus élevé de contrôle sur son déroulement, conditions essentielles à son engagement dans les apprentissages.

2.2.4 Développer le vivre ensemble et des interactions de qualité entre enfants

La classe peut être vue comme un **micro-univers** qui reflète la diversité de la société tout entière. L'un des rôles de l'enseignant-e (préscolaire) est d'y instaurer un climat dans lequel les enfants apprennent à vivre ensemble et à se respecter dans leurs différences, tout en prenant en compte la nécessaire progressivité, en particulier dans ce domaine, des enfants d'âge préscolaire qui ont des besoins spécifiques et pour lesquels la vie de groupe ne va pas de soi. Ces compétences à vivre ensemble développées durant tout le parcours scolaire sont essentielles dans une société marquée par la pluralité des modes de vie et la diversité culturelle. Elles contribuent au développement d'interactions positives entre enfants nécessaires à leur bien-être.

Comme le souligne Piet Van Avermaet³³, cela ne se fait pas en adoptant une attitude moralisatrice qui imposerait d'autorité l'acceptation de la différence et en ferait une exigence à respecter. L'enseignant-e veille au contraire à **exercer une fonction d'exemple** et à démontrer lui-même, par son comportement, qu'il-elle perçoit la diversité comme quelque chose de normal et qu'il-elle est **bienveillant-e à l'égard de tous les enfants**, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés : par exemple en valorisant la diversité linguistique et culturelle présente dans sa classe, en étant attentif-ve aux relations et aux conflits entre les enfants ou

en n'hésitant pas à entourer un enfant dont les autres disent qu'il 'pue'. « Si les enfants voient que tu le cajoles parfois ou que tu le félicites parce qu'il a réussi quelque chose de bien, ils vont le voir avec d'autres yeux et l'odeur désagréable va devenir quelque chose d'accessoire³⁴. »

Cet apprentissage du vivre ensemble est une préoccupation transversale. Mais il peut être favorisé par l'organisation d'activités collaboratives, dans lesquelles les enfants sont amenés à s'entraider, et d'initiatives qui favorisent un climat serein d'écoute et de respect envers autrui. Ainsi, **l'organisation d'espaces de parole** – comme un conseil de classe – donne l'opportunité aux enfants de revenir sur des soucis vécus au quotidien dans un cadre institué plutôt que dans l'urgence, d'apprendre à s'excuser et à remercier (ce qui implique de reconnaître que l'autre est important) et de suggérer des idées qui inspireront souvent de futurs apprentissages. Au-delà d'un dispositif spécifique, il importe que l'enseignant-e joue son rôle dans la **gestion des conflits** entre enfants : soutien à l'expression des émotions, à la prise de conscience que l'autre peut avoir une idée différente de la sienne, accompagnement éventuel dans la confrontation des points de vue différents et la recherche d'un accord partagé. D'une manière ajustée aux niveaux des enfants, l'enseignant-e permettra aussi

aux enfants de comprendre que, pour vivre ensemble, il est nécessaire que chacun participe à la gestion, à l'organisation et au respect des règles (par exemple en proposant un 'tableau des services' où sont définies les tâches à prendre en charge par chacun pour assurer le bon fonctionnement de la classe pendant une période déterminée).

La formation initiale des enseignant·e·s préscolaires veillera dès lors à développer les compétences nécessaires pour **écouter**

les émotions des enfants, les soutenir dans leur expression et les accompagner dans leur rencontre de l'autre et du collectif.

Comme le soulignent M. Maricq et A. Van Bogaert ³⁵, « mettre l'accent sur l'acceptation des différences, l'accueil bienveillant et l'intégration de l'enfant au sein de la classe renforce l'estime de soi et la confiance en soi, celles-ci étant indispensables pour se mettre en projet d'apprendre, progresser seul et avec les autres ».

2.2.5 Prendre en compte les besoins spécifiques des jeunes enfants

Dès la classe d'accueil et jusqu'à la fin du parcours en école maternelle, les défis à relever par les enseignant·e·s sont multiples, comme s'y emploient aussi depuis plusieurs années les lieux d'accueil de l'enfance engagés de longue date dans ce type de pratique : favoriser l'établissement d'une **relation de confiance réciproque** avec les parents et d'un **lien sûr** entre l'enfant et les adultes qui le prendront en charge de façon toujours bienveillante ; assurer à tout âge et au quotidien la continuité nécessaire à la sécurité psychique (stabilité des personnes, aménagement des temps de transition, aider à l'anticipation de l'organisation quotidienne, établir des liens avec le vécu hors école,...) ; offrir une **approche individualisée** dans le respect des particularités, des rythmes quotidiens et des intérêts de chaque enfant ; soutenir les **interactions entre enfants** ; ajuster les attentes sociales aux compétences des enfants, en prenant en compte la nécessaire progressivité, en particulier dans ce domaine, des enfants d'âge préscolaire ; favoriser la **participation active** de l'enfant à son propre univers de vie (motricité, activités individuelles ou en groupe, interactions avec l'adulte et les autres enfants, apprentissages,...) ³⁶. Ceci n'est qu'une évocation extrêmement rapide des **besoins spécifiques des jeunes enfants**. Ces besoins seront pris en compte avec une attention toute particulière pour les plus petits qui arrivent en classe d'accueil ou en première année. Pour autant, ils ne seront pas mis de côté lorsque l'enfant atteint l'âge de quatre ou cinq ans. Ce qui précède reste vrai pour l'ensemble de l'école maternelle.

Des travaux montrent que les obstacles à une 'qualité effective' de l'accueil dès l'entrée en maternelle sont nombreux ³⁷. Les conditions d'accueil à l'école maternelle ne sont pas toujours en adéquation avec les besoins fondamentaux des enfants : problèmes d'aménagement de l'espace, taux d'encadrement insuffisant, discontinuité dans la gestion temporelle des activités, divisions des rôles induites par une vision hiérarchisée des activités (apprentissage réservés aux enseignant·e·s / soins aux puériculteurs·trices dans les classes d'accueil, etc.). Un autre obstacle pourrait aussi être lié aux **attentes implicites** que certain·e·s enseignant·e·s ou institutions peuvent avoir à l'égard des enfants qui entrent à l'école ³⁸, comme la conviction que certaines compétences peuvent être acquises avant l'entrée à l'école (contrôle des sphincters, capacité à se séparer de ses parents, à intégrer les règles de vie de groupe, etc.). Face à une gestion collective difficile à assumer dans les conditions actuelles d'exercice, cette conviction peut devenir une réelle attente. Or, celle-ci suppose un non-respect des rythmes individuels des enfants et fait pression sur les familles et les professionnels des milieux d'accueil alors qu'aucun prérequis n'est officiellement établi. Ces attentes risquent de **discriminer les enfants** selon leur origine sociale dans la mesure où ils fréquentent inégalement les lieux d'accueil ³⁹. Il importe de dépasser ces obstacles et de prendre en compte l'ensemble des besoins spécifiques des enfants à la maternelle dès les premiers contacts d'un enfant et de sa famille avec l'institution.

La littérature récente montre l'importance des **pratiques de 'familiarisation'** (ou pratiques transitionnelles) mises en place pour accueillir un nouvel enfant et sa famille à l'école maternelle⁴⁰. Ce moment de rentrée à l'école représente pour la plupart des familles (particulièrement pour les familles défavorisées) leur première séparation et pour les enfants leur première expérience de vie en groupe au sein d'une institution. Afin d'assurer une continuité de vie et une prise en charge globale de l'enfant, il importe d'**aménager une transition** en veillant à impliquer toutes les parties concernées. Cette première transition peut s'avérer être une période propice à la mise en place d'activités non pas 'pour' mais 'avec' les familles et les enfants afin de dépasser une vision déficitaire des familles qui vivent dans la précarité en créant les conditions favorables à la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnels)⁴¹. Ne pas gérer la première transition de cette façon, c'est s'exposer aux risques de normalisation des familles dénoncés par Conus et al.⁴², quand les enseignant·e·s attendent que

les familles, en particulier celles en situation de grande précarité, s'adaptent aux exigences scolaires. Il importe également d'accorder une attention particulière aux **moments de transition quotidiens**, sources potentielles de discontinuité dans le vécu de l'enfant tout au long de ses journées à l'école maternelle (passage du lieu de garderie à la classe et inversement, moment entre les activités,...).

Pour relever les défis qu'elle rencontre, l'école maternelle aurait à gagner à fonctionner comme une véritable **équipe éducative**, en particulier dans la répartition des rôles entre les enseignant·e·s et les puériculteurs·trices dans un souci de cohérence, de continuité et de complémentarité. Le chapitre 2.6 reviendra sur la nécessaire collaboration entre professionnels dans et en-dehors de l'école. Faisons le pari que cette recherche serait facilitée par un rapprochement entre le monde préscolaire et celui de la petite enfance, chacun reconnu dans leur juste valeur et dont le métissage pourrait contribuer au développement d'un 'educare' qui garantit une approche holistique de l'enfant.

La compétence '*Faire place à une approche globale de l'enfant*' mobilise les ressources et se décline dans les aptitudes suivantes :

1. Prendre en compte l'enfant dans sa globalité

- L'enseignant·e est attentif·ve au fonctionnement de l'enfant, à sa construction progressive sur les plans psychomoteur, social, affectif, émotionnel et cognitif ainsi qu'à l'élaboration de sa conscience de soi et de sa confiance en lui, conditions indispensables à la construction d'une identité positive.
- Il·elle considère les développements psychomoteurs, sociaux, affectifs, émotionnels et cognitifs comme imbriqués les uns dans les autres et relevant également (sans hiérarchisation) de la fonction éducative de l'école. Il·elle développe ainsi une vision intégrée de l'apprentissage et de l'éducation.
- Il·elle s'appuie sur tous les moments de vie à l'école comme occasions de développement et d'apprentissage.
- Il·elle pense et organise le temps et l'espace de vie des enfants non seulement en fonction des apprentissages et du développement de l'enfant mais aussi en fonction de son bien-être ici et maintenant (bienveillance) : respect des rythmes individuels, établissement d'un lien sécurisé (bienveillant et valorisant),... Il·elle développe une approche globale de l'enfant qui associe étroitement 'care', développement de l'enfant et apprentissages, qu'on appellera alors l'"educare".
- Il·elle est capable de dialoguer avec chaque parent, de l'entendre, de le rassurer et de lui donner des informations tant sur le bien-être global de son enfant à l'école que sur ses apprentissages.

2. Respecter l'appartenance de l'enfant à sa famille et à son environnement culturel et social propre

- Avec l'équipe éducative, l'enseignant·e met en place des pratiques d'accueil qui associent les familles défavorisées et favorisent la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement, de manière à éviter pour l'enfant une rupture entre le monde de l'école et l'univers familial.
- Il·elle est capable de décentration : il·elle est conscient qu'il peut y avoir différentes expériences et visions du monde. Avec l'aide de ses collègues, il·elle peut se regarder fonctionner et comprendre les cadres de référence implicites qui lui servent à interpréter les comportements d'autrui, et notamment ceux des enfants issus de milieux socioculturels précarisés. Il·elle évite les préjugés, les stéréotypes et les jugements de valeur à leur égard.
- Il·elle reconnaît les savoir-faire, les connaissances et les représentations du monde que l'enfant acquiert en dehors de l'école et les valorise. Il·elle reconnaît ainsi l'enfant dans ses univers d'appartenance et de ce fait favorise son estime de lui.
- Sensible aux conditions de vie difficiles des familles en situation de précarité, l'enseignant·e adapte les demandes qu'il·elle adresse aux parents (objets, argent, documentation,...) afin de ne pas mettre en difficulté certains d'entre eux. Il·elle évite certaines critiques non fondées et stigmatisantes voire blessantes à l'égard des enfants, par exemple à propos de collations 'non saines', de retards, de documents ou d'argent non remis.

3. Prendre appui sur les potentialités de l'enfant

- L'enseignant·e reconnaît les forces des enfants qui grandissent dans des situations de précarité et évite de se centrer sur les difficultés d'apprentissage, de compréhension de la langue ou sur des problèmes d'intégration. Il·elle cherche avec les différentes parties concernées les moyens de soutenir l'expression des potentialités de tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques.
- Il·elle développe une démarche d'observation des compétences et des apprentissages déjà acquis. Il·elle met l'accent sur les réussites afin de permettre à chaque enfant de développer une bonne estime de lui-même, nécessaire aux apprentissages et à son bon développement.

4. Développer le vivre ensemble et des interactions de qualité entre enfants

- L'enseignant·e instaure un climat dans lequel les enfants apprennent à vivre ensemble. Il·elle implique les enfants dans la gestion et l'organisation de la classe. Il·elle fait comprendre la nécessité de respecter des règles de vie.
- Il·elle apprend aux enfants à se respecter dans leurs différences. Il·elle montre par son comportement qu'il·elle perçoit la diversité comme quelque chose de normal et qu'il·elle est bienveillant·e à l'égard de tous les enfants, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés.
- Il·elle met en place des activités collaboratives, dans lesquelles les enfants sont amenés à s'entraider et qui favorisent un climat serein d'écoute et de respect envers autrui.
- L'enseignant·e intervient dans la gestion des conflits entre enfants : il·elle soutient l'expression des émotions, éveille à la diversité des points de vue et à la recherche d'un accord partagé.

5. Prendre en compte les besoins spécifiques des jeunes enfants

- Chaque adulte qui prend en charge des jeunes enfants est apte à assurer à chaque enfant un lien sécurisant et à mettre en place une relation de confiance réciproque avec ses parents.
- Avec l'équipe éducative, il-elle veille à la continuité nécessaire à la sécurité psychique des enfants : stabilité des personnes, aménagement des temps de transition, anticipation de l'organisation quotidienne, liens avec le vécu hors école,... Il-elle accorde une attention particulière aux moments de transition tout au long de la journée : passage du lieu de garderie à la classe et inversement, moment entre les activités,...
- Il-elle soigne particulièrement le moment de l'entrée à l'école, en classe d'accueil ou en première maternelle, en mettant en place des dispositifs adaptés qui permettent à toutes les parties concernées de vivre sereinement cette transition. Il-elle crée ainsi des conditions favorables à la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnels).
- Il-elle respecte les rythmes individuels de développement de chaque enfant, les rythmes quotidiens et les intérêts de chaque enfant ; il-elle ajuste les attentes sociales aux compétences des enfants, prenant en compte la nécessaire progressivité.
- Pour assurer l'ensemble de ces besoins spécifiques, il-elle travaille en équipe à l'intérieur de l'école et travaille en réseau avec les acteurs de la petite enfance de son environnement proche.

15. Chapitre rédigé par Florence Pirard, professeure à l'ULiège (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation) et responsable de l'Unité de recherche interdisciplinaire Enfances, avec la contribution de Mireille Maricq, inspectrice de la Fédération Wallonie-Bruxelles (secteur maternel), pour les chapitres 2.2 et 2.4.
16. Courant pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation (méthodes actives) et conçoit l'apprentissage comme un facteur de progrès global de la personne. Il prône une éducation globale, accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs (intellectuels, artistiques, manuels et sociaux).
17. PAK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance pour tous*. Transatlantic forum of inclusive early years, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016
18. Notion empruntée à Eva Huvos (1990), docteure en Psychologie hongroise qui relève, en référence aux théories de Vygotsky, l'importance pour l'enseignant-e : de reconnaître, en toute situation, les signes et signaux différenciés des enfants concernant leurs activités d'orientation-recherche, leurs intérêts, leurs initiatives ; de comprendre les demandes d'aide ; d'identifier une 'négociation-échange-compromis' ; de repérer les signaux de dénegation, de refus ou de rejet. La compétence de l'adulte est aussi d'interpréter ces signaux comme des indicateurs de la qualité de l'activité, des niveaux d'autonomie et de mesure de la sécurité affective de l'enfant.
19. VAN LAERE, K., *Conceptualisations of care and education in early childhood education and care*, Doctoraat ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in het Sociaal Werk, Ghent University, 2016-2017
20. CRÉPIN, F., NEUBERG, F., sous la direction de PIRARD, F., LAFONTAINE, D., *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 2013 ; VAN LAERE, K., *op. cit.*
21. CRÉPIN, F., NEUBERG, F., sous la direction de PIRARD, F., LAFONTAINE, D., *op. cit.*
22. Terme anglais dont la traduction littérale en français ('soin') est réductrice. À considérer comme une pratique située, une façon de se soucier de l'autre, de son bien-être tant physique que psychologique, affectif ou moral. Voir BROUGÈRE & RAYNA, *Le Care dans l'éducation préscolaire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang s.a, 2016
23. BROUGÈRE, G., « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle », *Le Télémaque*, 49, 2016, p. 57
24. DEGRAEF, V., *op. cit.*, p. 28
25. Principe défini par Philippe Meirieu qui considère que toute personne est éducable et qui souligne la responsabilité des adultes d'aménager les conditions qui permettent à chacun de progresser.
26. VAN AVERMAET, P., *op. cit.*
27. OBERHUEMER, P., « Conceptualising the early pedagogue : Policy approaches and issues of professionalism », *European Early Childhood Education Research Journal*, 13 (1), 2005, pp. 5-16; PEETERS, J., VANDENBROECK, M., « Childcare practitioners and the process of professionalization », in L. Miller (Ed.), *Professional issues, leadership and management in the early years*, London, Sage, 2011, pp. 62-76
28. DEGRAEF, V., *op. cit.*, p. 24
29. HARDY, M., BELMONT, B., NOEL-HUREAUX, E., *Des recherches-actions pour changer l'école*, Paris, L'Harmattan, 2011
30. EADAP, *Guide méthodologique Erato. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover*, 2011, Coproduit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue Le Furet (guide traduit en anglais, italien, grec et croate)
 ↳ <http://www.lefuret.org/commander-en-ligne/enfants-d-europe/enfantsdeuropetelechargeable-00.html>
31. CANTIN, G., *Représentation des futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents*, Thèse de doctorat, Québec, Université de Montréal, 2005 ; SHARMAHD, N., PIRARD, F., « Relation entre les professionnel-le-s/ familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes », *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 2018
32. VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques, 2009
33. PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Plus de chances dès l'enfance. Former et accompagner les professionnels*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, p. 29
34. Ibidem
35. MARICQ, M., VAN BOGAERT, A., *Revisitons nos pratiques quotidiennes*, Bruxelles, Deboeck Van inn, 2017

36. PIRARD, F., DETHIER, A., FRANCOIS, N., POOLS, E., *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège, PERF, 2015
 ↳ <http://hdl.handle.net/2268/185594>
37. BOUCHAT, C., FAVRESSE, C., MASSON, M., *La journée d'un enfant en classe d'accueil*, Bruxelles, FRAJE a.s.b.l., 2014 ; VAN LAERE, K., *op. cit.*
38. AMERIJCKX, G., HUMBLET, P., « The transition to preschool: a problem or an opportunity for children ? A sociological perspective in the context of a 'split system' », *European Early Childhood Education Research Journal*, 231, 2015, pp. 99-111
39. PIRARD, F., CRÉPIN, F., MORGANTE, A., HOUSEN, M., « Le vécu de parents à l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles », in RAYNA, S., GARNIER, P., (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2017, pp. 81-101
 ↳ <http://hdl.handle.net/2268/211410>
40. RAYNA, S., GARNIER, P., *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2017
41. KAPLUN, C., GRACE, R., KNIGHT, J., ANDERSON, J., WEST, N., MACK, E., KEMP, L., « 'Everybody has got their own story': Urban aboriginal families and the transition to school », in DOCKETT, S., GRIEBEL, W., PERRY, B., (Eds.), *Families and transition to school*, Springer, Cham, 2017, pp. 67-84
42. CONUS, X., « Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école ? », in RAYNA, S., GARNIER, P., (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2017, pp. 101-120



2.3 Développer les compétences langagières des enfants⁴³

« Une des principales causes de l'échec des élèves issus de milieux défavorisés (migratoires ou non) est leur connaissance trop approximative de la langue de scolarisation⁴⁴. »

Sarah, 10 ans, explique une démarche vécue au cours de mathématique en 5^e primaire : « On a pris deux bols gradués pour savoir le litre de chaque bouteille. » Toujours en 5^e année primaire, après une leçon sur l'équivalence des fractions, Yassine rédige ce qu'il en a retenu d'essentiel : « Qu'on peut mettre 3 petits rectangles dans une grande. » Natalia, 8 ans, après un démarrage pénible en lecture, se trouve débordée par la complexité des textes à traiter en 3^e primaire. Sarah, Yassine et Natalia sont inscrits dans des établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles depuis leur première maternelle. Aux dires des enseignantes, ce sont trois élèves adorables mais Sarah est peu suivie à la maison, Yassine et Natalia parlent avec leurs parents une langue étrangère. Souvent considérés par les enseignantes depuis la maternelle comme faibles parleurs en français, leurs difficultés n'ont fait que s'aggraver au fil du temps.

Ces exemples sont loin de faire exception. Les **niveaux de maîtrise langagière** interpellent quotidiennement les enseignant·e·s le plus souvent démuni·e·s face aux stratégies à mettre en place pour appréhender cette réalité. Pourquoi ces élèves rencontrent-ils des difficultés aussi importantes ? Face à leur expression maladroite, que comprennent-ils des cours qui leur sont dispensés ? Que retiennent-ils des procédures et des concepts abordés ? Pourquoi, malgré les remédiations dispensées en classe, les difficultés ne se résorbent-elles pas ? Quel est l'impact de cette non maîtrise de la langue sur leur réussite scolaire ?

Tout au long de sa scolarité, chaque élève aura à comprendre, à traiter, à résumer, à interpréter une variété sans cesse croissante de discours et de textes : énoncés mathématiques, textes littéraires, protocoles

de démarches scientifiques, consignes de travail,... C'est par le **canal du langage**, oral et écrit, que les élèves apprivoiseront les savoirs scolaires. Ce sont les mots, les concepts, les syntaxes qu'ils devront utiliser pour exprimer leur compréhension des matières disciplinaires et les démarches mentales mobilisées. C'est aussi par ce canal qu'ils seront évalués.

Or, les élèves sont **largement inégaux face à cette maîtrise langagière**. Dès la maternelle, les écarts en la matière sont impressionnants et, quand la langue est instable et maladroite, certains enfants éprouvent des difficultés croissantes à saisir le sens des tâches scolaires. De manière particulièrement préoccupante, la pauvreté du vocabulaire, la maladresse, voire l'absence de verbalisation hypothèqueront lourdement leur apprentissage formel du lire et de l'écrire lors de l'entrée à l'école primaire.

Au-delà de tout déterminisme, on sait aujourd'hui que l'on peut **agir sur ces difficultés langagières** et que ces actions seront d'autant plus efficaces qu'elles seront précoces. Les années d'école maternelle seront déterminantes dans le développement optimal du langage, dans l'apprentissage du vocabulaire, dans l'expression de soi et dans la compréhension des usages langagiers. Cette responsabilité demande que l'on s'interroge sur la **nature précise de la langue en usage dans l'école**, sur les obstacles qui empêchent les élèves de la développer et sur les démarches pédagogiques les plus adéquates en regard de leurs besoins très hétérogènes. Elle exige de chaque enseignant·e, débutant·e ou expert·e, de développer les compétences professionnelles liées à cet apprentissage essentiel.

2.3.1 Appréhender la diversité des usages de la langue à l'école

DANS UNE CLASSE ZEP (SECTION DES GRANDS)

LEYLA: « *Moi, j'veux dire que quand on va aller chez les correspondants, j'veais pouvoir faire du vélo parce qu'è me dit sur la bande qu'è va m'prêter le sien, ma correspondante.* »

RAFAËL: « *Moi i faire du vélo. I dire ça.* »

Pour comprendre les difficultés langagières des élèves, il est essentiel de **distinguer langue et langage**. Même si très souvent, au quotidien, les concepts de 'langue' et de 'langage' sont utilisés de manière indifférenciée, les distinguer permet d'observer plus finement le discours des élèves, de diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage et d'y apporter les réponses adéquates : s'agit-il de comprendre les usages de la langue ou son fonctionnement structurel (conjugaisons, grammaire, syntaxe, cohérence,...) ? S'agit-il de comprendre les deux ? Quand et pour en faire quoi ?

Très succinctement, la langue est un **objet social et culturel organisé** en un système complexe dont les règles sont adoptées par une communauté linguistique : le français est une langue qui a sa grammaire, sa syntaxe, sa manière de traduire le monde⁴⁵. Le langage est le **produit d'une action réfléchie ou spontanée** d'un sujet s'exprimant au moyen de sa langue. Le langage est en étroite relation avec l'esprit, la pensée, l'intelligence, la culture et les affects du locuteur. Autrement dit, selon les parcours de vie, la langue française peut se traduire en langages parfois très éloignés les uns des autres.

Dès les années 70, Basil Bernstein⁴⁶ développe sa théorie du **malentendu linguistique** : les enfants de la 'classe dominante' bénéficient dès la naissance d'une exposition à un langage de type 'élaboré' qui les familiarise, avant même d'entrer à l'école, aux instruments d'expression symboliques qui favorisent l'accès aux apprentissages scolaires. Les enfants issus des 'couches défavorisées', au contraire, sont davantage exposés à un langage qualifié de 'restreint' et souffrent d'un **décalage linguistique** par rapport aux attendus de l'école.

À la suite de Bernstein, Bernard Lahire⁴⁷ affine la description de ces niveaux langagiers. Contrairement aux milieux précarisés qui usent le plus souvent d'un langage plus concret et fortement contextualisé, l'école requiert un langage qui invite à se décentrer de l'ici et maintenant et à adopter une **posture réflexive et analytique**. Pour beaucoup d'enfants, l'entrée à l'école représente une véritable **entreprise d'acculturation**, qui exige d'acquérir un langage nouveau traduisant une autre façon de regarder le monde et impliquant un autre rapport au savoir.

Cette rupture entre les niveaux langagiers familiaux et scolaires se passe le plus souvent sans que ni les parents, ni les enseignants, ni bien évidemment les enfants en soient conscients : les difficultés des enfants semblent après tout 'normales', cela 'ira mieux' quand ils auront gagné en 'maturité' au contact de la vie de la classe. Si les difficultés s'avèrent plus importantes, on aura peut-être recours à la logopédie alors que le besoin de l'enfant n'est pas de soigner un trouble avéré mais celui d'apprendre un **autre code langagier**.

Ainsi, et avant même d'aborder la question des apprentissages, le 'parler' de la famille et le 'parler' de l'école peuvent être extrêmement éloignés l'un de l'autre et le petit enfant en entrant à l'école maternelle peut se retrouver en terre étrangère **sans aucun de ses repères habituels**. Thématiques abordées, mots utilisés, intonations, consignes, usages de prise de parole, rapport à l'autorité et aux savoirs, organisation des espaces et des temps scolaires,... pour certains enfants, principalement ceux qui sont issus de milieux défavorisés et peu familiers des attentes de l'école, la seule communication scolaire usera de mots et de structures

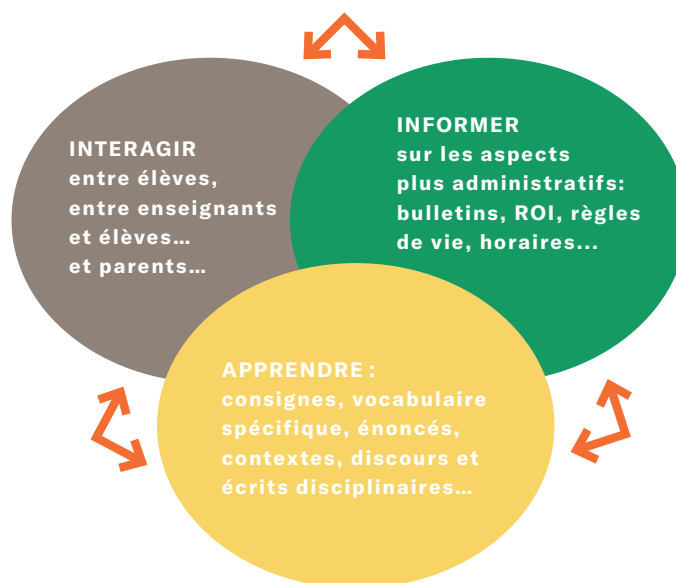
linguistiques qu'ils seront en peine de reconnaître et d'utiliser.

En 1979, le professeur canadien Jim Cummins analysera quant à lui les **usages de la langue au sein même de l'école**. Selon que l'intention est d'utiliser la langue pour interagir sur le plan social ou pour apprendre, les spécificités de chacun de ces usages seront différentes. Les interactions sociales (Basic Interpersonal Communicative Skills ou BICS) relèvent, selon Cummins, d'un niveau d'expression le plus souvent oral, qui fait l'objet de peu d'observations ou de corrections. Son

efficacité se mesure au degré de compréhension mutuelle et spontanée au sein de l'échange : en classe, parce que l'on se connaît bien, il n'est pas rare qu'on se comprenne à demi-mots.

Par contre, le niveau de langue que les élèves doivent mobiliser quand ils se trouvent en contexte d'apprentissage (Cognitive Academic Language Proficiency ou CALP) relève le plus souvent d'un **langage décontextualisé** et par conséquent à la fois plus complexe et abstrait.

DIVERSITÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE SES USAGES AU SEIN DE L'ÉCOLE : LA FORCE DES ÉVIDENCES...



SOURCE: D'APRÈS LES TRAVAUX DE THURMANN, VOLLMER ET PIEPER (CONSEIL DE L'EUROPE), CUMMINS (LINGUISTE)

56-57

Ce langage 'académique', souvent désigné sous le vocable de **français de scolarisation** (FLSCO), est à la fois celui dans lequel l'enseignant·e expose le savoir en jeu (vocabulaire et discours spécifiques aux disciplines), dans lequel il-elle fait réfléchir les élèves (démarches, processus, comparaisons, explications, justifications, reformulations,...) et dans lequel les élèves devront ensuite s'exercer, transférer, agir de manière autonome (consignes, tableaux, schémas, tâches, énoncés, nouveaux contextes d'utilisation,...)⁴⁸.

Par ses différents usages, la langue de scolarisation dépasse donc largement un registre plus ou moins familier émaillé de

termes techniques empruntés à un champ spécifique de connaissances. Il s'agit véritablement d'apprendre aux élèves à '**parler un langage écrit**' – et à produire, à l'oral comme à l'écrit, des textes toujours plus explicites, dans lesquels la langue est de plus en plus capable d'opérer comme une **représentation sans ambiguïté du sens**⁴⁹. Dans les familles les plus favorisées, cette connivence avec le caractère scriptural de la langue scolaire s'installe dès la naissance. Elle est notamment influencée par le nombre de livres dans les foyers, le nombre d'activités autour de ces livres et la qualité des interactions entre les parents et l'enfant⁵⁰. On estime qu'un enfant de classe moyenne entre en primaire avec

1 000 à 1 700 heures de lecture de livres, contre 25 heures seulement pour un enfant issu d'une famille de faible niveau socio-économique⁵¹.

Le français de scolarisation n'est pas uniquement une question de structures et de vocabulaire spécifiques. Il induit aussi une **attitude**. Comme le souligne Maurer, en mobilisant des démarches mentales comme la prise de parole, le recul critique, l'audace d'argumenter, de défendre son opinion, de s'affirmer,..., il joue un rôle essentiel dans le développement de la **confiance en soi**. L'acquérir permet de faire des apprenants des 'utilisateurs compétents de la langue' au sens complexe donné par Habermas⁵², à savoir des « sujets autonomes, maîtres de leur propre destin, pleinement capables de jouer un rôle actif dans la société ».

Selon Stéphane Bonnery et Élisabeth Bautier⁵³, ne pas prendre en compte ces différents écarts de langage a des consé-

quences énormes sur le futur parcours scolaire des élèves les plus vulnérables et l'école fabriquerait passivement de l'échec scolaire à coups de malentendus sociocognitifs. Un **enseignement explicite et structuré** de la langue et, plus spécifiquement, celui de ses usages scolaires devrait permettre aux élèves et aux enseignant-e-s de s'entendre sur le véritable enjeu des tâches scolaires et du rôle de l'école.

Face à cette hétérogénéité de niveaux et d'usages langagiers, l'école maternelle peut jouer un rôle de premier plan dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à l'apprentissage de la langue et des langages une attention toute particulière sans toutefois en précipiter les acquisitions plus formelles qui prendront place en primaire. Ensemble, explorons les **pistes d'action et choix pédagogiques** susceptibles de concrétiser cet objectif ambitieux.

2.3.2 Mettre en place une véritable pédagogie de la langue orale

« Amener l'enfant de la communication à la verbalisation constitue probablement une des spécificités de l'école maternelle⁵⁴. »

« Tous les apprentissages langagiers se jouent dans la vraie vie. Apprendre la langue orale ne se construit pas dans des séances 'scolaires'. La qualité de l'oral des jeunes enfants (syntaxe, vocabulaire, grammaire) vient des essais qu'ils font à partir de l'oral des adultes. Dans cette aventure, le langage du maître est le noyau dur de l'enseignement⁵⁵. »

En classes maternelles, il y a beaucoup de langage mais peu de situations d'apprentissage à proprement parler : on pratique certes le langage partout et tout le temps, mais de manière aléatoire⁵⁶. Or, il ne suffit pas de placer les élèves dans un bain de langage (et encore faudrait-il pouvoir en assurer la qualité) pour que tous apprennent à parler ! L'hétérogénéité des maîtrises langagières plaide au contraire pour la mise en place urgente d'une véritable **pédagogie de la langue orale**.

Le premier objectif sera d'amener chaque élève à parler afin de pouvoir ensuite l'accompagner dans le développement de ses compétences langagières (usages de la communication) et linguistiques (vocabulaire, grammaire,...). Pour susciter le besoin et l'audace de s'exprimer, il est primordial d'instaurer un climat de **sécurité affective**. Chaque enfant, et plus encore s'il est en perte de repères par rapport à son environnement familial, doit pouvoir apprivoiser les espaces et les temps de la classe. Les rituels y

contribueront ainsi qu'une organisation structurée du local permettant à l'élève de reconnaître la fonction des différents espaces.

Un autre ingrédient invitant à libérer la parole est indéniablement celui du **plaisir**. Comme le tout petit enfant savoure ses premiers gazouillis, l'élève du maternel a conservé le goût des sonorités et des rythmes. Comptines et autres jeux langagiers mobilisant prosodie et conscience phonologique seront des outils particulièrement performants : tout à son plaisir, l'élève dépasse ses inhibitions et découvre l'audace de faire résonner sa voix dans l'espace collectif de la classe. Ce qui motivera aussi l'enfant à s'exprimer, ce sera de partager avec ses pairs des sujets pour lesquels ils éprouveront une curiosité commune. D'où l'intérêt de proposer à la classe de **vivre des projets communs** autour desquels la langue française deviendra un outil d'échange et un signe d'appartenance.

Pour ce qui est de l'enseignement de la langue orale proprement dit, on distinguera des moments que nous qualifierons d'informels et d'autres que nous qualifierons de formels.

Les **moments informels**, limités dans le temps mais réguliers, seront propices à une relation duale : si l'enfant se sent reconnu, s'il perçoit que ce qu'il baragouine a de la valeur aux yeux de son enseignant-e, l'envie et le besoin de communiquer naîtront. L'enseignant-e de son côté pourra se saisir de ces précieuses minutes pour entamer un travail de grande proximité qui réponde véritablement aux besoins de l'élève en s'appuyant sur sa zone proximale d'apprentissage. Surtout s'il n'y a pas de 'déjà là', l'enfant aura absolument besoin de l'oral de l'adulte pour essayer, tenter, bredouiller, répéter les mots, apprendre,... **Tout apport de l'élève méritera attention**, même si cet apport semble éloigné des savoirs valorisés par la culture scolaire : raconter l'achat d'une jupe à paillettes au marché du quartier est linguistiquement aussi intéressant qu'évoquer un après-midi au zoo.

Ces moments informels sont relativement nombreux dans une classe maternelle : activités en ateliers, accueil du matin, jeux libres au coin poupées, sieste ou collation sont autant d'instantanés privilégiés

où l'enseignant-e peut s'asseoir à côté de l'élève, s'intéresser à ce qu'il fait, l'écouter parler, entrer dans sa bulle et surtout s'il se tait, ou s'il ne sait pas, lui offrir les **modèles linguistiques** dont il a besoin. Dans cette aventure, écrit Mireille Brigaudiot⁵⁷, le langage du maître est le noyau dur de l'enseignement.

À côté des moments informels, l'enseignant-e organisera des temps plus formels dont les **objectifs** auront été **soigneusement définis**. Ces activités d'apprentissage seront vécues soit en rassemblant autour de lui un petit groupe d'élèves, soit en s'adressant au groupe complet. La présence de deux enseignant-e-s dans ces moments de travail intensif aura toute sa pertinence. Accorder une place à la parole des élèves ne peut se limiter à les interpeller lors des rassemblements. Les temps de parole à deux ou en groupe restreint seront des occasions idéales pour anticiper les interventions en grand groupe et y préparer les faibles parleurs en les familiarisant avec les mots et les structures dont ils auront besoin pour prendre cette parole. Reformuler de façon majorante les idées, les propos des élèves, ainsi que penser, réfléchir ou décrire ses actions à haute voix face à la classe auront également un impact positif sur le développement langagier ultérieur.

Dans cet outillage linguistique, la **mise en mémoire** jouera un rôle particulièrement important. À force d'entendre répéter en contexte les mots et structures utiles, les élèves faibles parleurs les mémoriseront, ce qui augmentera leur audace à parler. La **répétition** fait ainsi partie de ces démarches rassurantes : écouter et répéter les mêmes comptines, les mêmes histoires, les mêmes consignes agira favorablement sur une mise en mémoire à long terme des éléments linguistiques nécessaires à l'expression. Par ailleurs, ces démarches permettront à l'élève de prendre peu à peu une certaine distance par rapport à ce qu'il dit, à ce qu'il entend. Elles lui permettront de 'réfléchir' la langue et de développer ainsi des **compétences dites métalangagières**. Les compétences métalangagières sont ces compétences qui permettent de développer une réflexion sur la langue, de prendre conscience de ses usages et de son fonctionnement grammatical, phonologique,... Ces compétences

seront particulièrement importantes pour l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture.

Non seulement ces diverses démarches profitent à tous les élèves de la classe, mais Mireille Brigaudiot⁵⁸ insiste sur le fait qu'elles sont absolument indispensables pour ceux qu'elle qualifie d'élèves prioritaires : les enfants qui arrivent en accueil et en

1^{re} maternelle, les enfants de tous niveaux qui restent en retrait lors des regroupements, les enfants qui ne s'expriment pas du tout ou très peu en atelier, les enfants qui arrivent en cours d'année. Seront aussi concernés les enfants qui ne comprennent ni ne parlent le français. Ce dernier contexte fera l'objet du point suivant.

2.3.3 Accompagner les enfants allophones⁵⁹ dans l'apprentissage du français

« Le capital culturel, linguistique et intellectuel de nos sociétés augmentera de manière significative quand nous aurons fini de considérer les enfants différents, sur le plan linguistique et culturel, comme un 'problème à résoudre' et quand nous nous ouvrirons aux ressources linguistiques, culturelles et intellectuelles que ces enfants apportent à nos écoles et à nos sociétés⁶⁰. »

Des écoles maternelles accueillant plus de 50% d'élèves allophones n'ont plus rien d'exceptionnel ; dans les grandes villes de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ces enfants représentent parfois 90% des effectifs des classes. Plus encore que la présence d'enfants francophones vulnérables, **l'accueil d'un enfant allophone** déstabilise profondément les enseignant·e·s : comment entrer en communication, comment faire comprendre les consignes, comment motiver l'enfant à participer aux tâches scolaires ?

Sans avoir ici l'espace pour développer les différentes facettes d'une éducation bilingue ou plurilingue, plusieurs points importants peuvent cependant être soulevés.

Quand l'enfant entre à l'école maternelle, son développement langagier est loin d'être terminé. Toutefois, il a déjà acquis un vocabulaire important et aborde petit à petit la syntaxe. Malgré des différences importantes d'un enfant à l'autre, tous ont acquis les **bases élémentaires de la communication** : ils savent demander, désigner, exprimer un refus, un regret, un désir en utilisant la langue de leurs parents. Dès lors, confronté à un nouvel idiome, l'enfant va devoir trouver les moyens de le décrypter.

De manière générale, toutes les préconisations suggérées pour développer la langue orale, prioritairement chez les élèves les plus vulnérables, seront plus que pertinentes pour les élèves allophones : construire un climat de sécurité affective, tisser les liens d'appartenance au groupe, rencontrer l'élève en groupes restreints ou dans des moments d'interaction duale propices à un accompagnement de l'enseignant·e adapté aux besoins de l'élève, partager des jeux langagiers, comptines et chansons,... Les activités mobilisant **l'écoute, l'attention à la prosodie et le développement de la conscience phonologique** seront particulièrement indispensables. Afin de faciliter la mémorisation d'un vocabulaire de base et des premières syntaxes, il conviendra de soigneusement circonscrire les savoirs en ciblant les mots (noms, verbes, adjectifs, connecteurs,...) directement utiles à l'enfant, de prendre du temps pour les répéter et les utiliser dans une grande diversité de contextes.

De telles activités menées avec régularité auront déjà un impact positif sur l'évolution langagière des élèves allophones. Toutefois, il faudra prendre en compte une série de **facteurs propres aux contextes multilingues**.

Marie-Rose Moro⁶¹, pédopsychiatre, et Christine Helot⁶², spécialiste du développement du langage et du plurilinguisme chez le jeune enfant, insistent sur l'importance pour les enfants allophones de posséder une **représentation positive de leur langue maternelle** et de croiser sur leur parcours un 'passeur', un adulte qui leur donne l'envie de s'approprier le monde culturel français en valorisant celui des parents, ou du moins en se gardant de le discréditer. Rien en effet ne justifie de hiérarchiser les langues selon qu'elles sont plus ou moins répandues ou dotées d'un prestige que l'histoire leur aurait parfois conféré. L'enfant doit percevoir que sa langue a droit de cité dans la classe, mais que la langue de l'école doit devenir l'outil commun pour s'exprimer et apprendre. La langue créant un lien culturel puissant avec la communauté de vie, si l'enfant perçoit que 'sa' langue familiale n'a pas de valeur aux yeux de l'école, il risque de rejeter son apprentissage de la langue scolaire. C'est vrai pour les élèves issus de milieux défavorisés. Ce l'est tout autant pour les élèves allophones.

Outre l'accueil de la langue de l'enfant, une autre dimension importante à prendre en compte pour l'apprentissage du français, ce sera le temps. Pour que les élèves acquièrent un niveau de langue similaire à celui d'un natif, il faut compter entre 2 et 5 ans d'exposition à la langue⁶³. Cette réalité exigera que l'enseignant-e **planifie l'apprentissage sur la durée** et fasse confiance au potentiel de ses jeunes élèves. La plus ou moins grande facilité avec laquelle s'appropriera la langue de l'école sera conditionnée par le vécu linguistique des élèves.

Enfin, l'apprentissage de la langue française sera fortement conditionné par le **niveau de la langue étrangère** dans laquelle l'élève aura grandi. Comme pour les enfants francophones, si les enfants allophones ont bénéficié d'une langue familiale élaborée, s'ils ont été préparés aux attendus de l'école, les apprentissages scolaires se vivront en continuité avec la sphère familiale et le bilinguisme sera essentiellement un processus consistant à transposer des savoirs et usages langagiers d'un registre linguistique à un autre. Dans ce cas, il est recommandé d'encourager les parents à poursuivre l'apprentissage de

la langue familiale tout en valorisant chez l'enfant l'apprentissage du français à l'école.

Par contre, dans les familles plus défavorisées, dont les parents ont été peu ou pas scolarisés, les enfants, par manque de connivence avec les exigences de notre école, peuvent souffrir du **décalage langagier** entre leur famille et l'école. Toutes riches et nuancées que puissent être ces langues d'origine, ce décalage provoquera pour ces élèves des difficultés similaires à celles des élèves francophones vulnérables. Par ailleurs, on observe très souvent que cette langue, surtout si elle est uniquement orale, montre des instabilités qui la rendent perméable à la langue du pays d'accueil. Les enfants sont alors exposés à ce que les linguistes qualifient d'**interlangue fossilisée** et le risque est grave de voir ces enfants ne jamais acquérir un niveau de langue correct, ni dans leur langue d'origine, ni en français. Ces élèves sont pourtant le plus souvent intégrés dans leur classe sans disposition particulière alors qu'ils devraient pouvoir bénéficier d'un **apprentissage régulier et structuré** en petits groupes, géré par un-e enseignant-e expert-e. Le Dispositif d'Accueil et de Scolarisation pour élèves Primo-Arrivants⁶⁴ (DASPA) pourrait se présenter comme une piste intéressante, mais il est surtout organisé dans les classes primaires et secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles et rarement dans les classes maternelles.

Tout complexe qu'il puisse être, il serait regrettable d'appréhender le plurilinguisme uniquement comme une source de difficultés. Jusqu'à l'âge de 6-7 ans, la plupart des enfants témoignent d'une extraordinaire **plasticité neuronale** et les années de maternelle seront sans doute les périodes parmi les plus favorables pour aider l'enfant à apprendre la langue dans laquelle se vivront ses apprentissages scolaires. Plus encore, les apports des neurosciences et les rapports du Conseil de l'Europe tendent à considérer que quelles que soient les langues parlées ou entendues, le contact régulier avec d'autres systèmes linguistiques développerait chez les individus bilingues des **compétences spécifiques** que ne possèdent pas les monolingues⁶⁵. Le multilinguisme propose d'autres façons d'organiser sa pensée, de percevoir le monde qui nous entoure, accroissant ainsi

par cette diversité de points de vue la créativité de l'individu. En ce sens, être bilingue, c'est plus qu'une capacité linguistique développée, c'est l'accès privilégié à deux univers, à deux cultures au sens large. Ouvrir la porte de cette 'communauté' bilingue, c'est faire partager deux mondes, les découvrir et les apprivoiser simultanément.

Enfin, toujours selon les neurosciences, l'enfant, quand on l'invite à comparer 'ses' langues avec celles de ses pairs, développe ces précieuses compétences métalangagières déjà mentionnées et qui représentent un atout important dans sa compréhension du fonctionnement de toutes les langues. Dès lors, 'les' langues de la classe constituent un apport précieux dont il serait pleinement légitime de faire bénéficier tous les élèves, francophones ou non, locuteurs experts ou vulnérables. Cela n'exigera en aucune façon

de l'enseignant·e qu'il·elle devienne un expert plurilingue. Il s'agit simplement de se laisser porter par sa curiosité des univers langagiers de ses élèves, de **laisser exister leurs langues** dans la classe en sollicitant l'un ou l'autre parent pour l'apprentissage d'une comptine en russe ou en arabe, en demandant aux enfants comment tel ou tel mot se traduit à la maison,... Le bonjour lors de l'accueil du matin peut dès lors se vivre dans toutes les langues du groupe.

Éclairés sur la multitude des contextes et profils langagiers présents dans toutes les classes maternelles, nous en venons progressivement à la préparation effective d'un enseignement des savoirs scolaires qui prenne en compte cette hétérogénéité afin de permettre à tous les élèves d'acquérir une maîtrise langagière, clé de réussite scolaire.

2.3.4 Prendre en compte le langage dans la préparation des activités

« Les conquêtes cognitives se font par l'intermédiaire d'outils de transformation et le langage est le plus important d'entre eux. C'est du langage des adultes, dans une situation de vraie vie, qu'un enfant va tirer des concepts, même les plus abstraits. Ce n'est ni seulement par son développement 'naturel', ni seulement par ses activités pratiques⁶⁶. »

Face au rôle central que représente la maîtrise langagière dans la réussite scolaire des élèves, l'enseignement de la langue française ne peut être laissé au hasard des opportunités.

Préparer un enseignement langagier efficace exige que l'enseignant·e soit **au clair avec les contenus des disciplines** qui seront abordées dès l'école maternelle. Sa tâche consiste en effet à utiliser le langage pour traduire ces savoirs et les rendre accessibles à de très jeunes élèves. Comme nous le rappelle Gilbert Dalgalian⁶⁷, pour décoller en langue, l'apprenant n'a pas besoin d'accumuler la quantité (lexicale, grammaticale,...). Il lui suffit au départ d'**un petit bagage linguistique, qualitativement bien choisi**, orienté selon ses besoins et disponible, un savoir opérationnel plutôt qu'une masse de

connaissances passives. Ainsi, lors de ses préparations, l'enseignant·e établira une liste de mots et de structures qu'il·elle estimera important que tous les élèves comprennent et mémorisent. Il s'agira de s'appuyer sur les mots de la vie courante pour amener progressivement les mots qui permettront la mise en œuvre d'opérations de pensée aux fondements de la construction des savoirs scolaires. Au début, lors de comparaisons de bâtons, on dira par exemple que le bâton B est plus long que le bâton A, qu'il dépasse le bâton A, que le bâton C est plus court que le A,... Peu à peu, l'enseignant·e appariera ces expressions langagières courantes à des concepts plus abstraits en parlant de taille, de longueur, d'écart, de différence,... Ainsi, dès l'entrée en maternelle, la rigueur et la

précision des termes utilisés aideront les élèves à tendre petit à petit vers l'**abstraction** et la **conceptualisation** qui caractérisent les savoirs académiques. Limiter le nombre de mots et de structures n'abaisse donc pas pour autant le niveau d'exigence de l'enseignement.

S'autoriser à limiter le nombre de mots, ce n'est pas réduire la richesse du langage mais c'est accepter de s'inscrire dans une progression telle qu'elle permette de s'assurer que ces mots-là sont compris et retenus par tous. Cette délimitation permet en effet de **revenir naturellement sur les mots sélectionnés**, de les appairer à des synonymes, à des métaphores. La même démarche sera appliquée aux structures liées aux opérations de la pensée telles que la comparaison, la justification, l'explication,... L'impression que peuvent avoir les enseignant-e-s est qu'à notre époque les enfants se lassent vite. Cette impression est un leurre. **Tout élève trouve plaisir à répéter** parce que cette répétition lui permet de progresser et de s'améliorer. Cette répétition ne s'apparente nullement à un conditionnement stérile. Expliciter pourquoi on refait les mêmes gestes, pourquoi l'on remet l'ouvrage cent fois sur le métier invite l'élève à mesurer ses progrès, à renforcer sa confiance en lui et sur le plan neurologique permet une mémorisation à long terme.

Prenons un exemple concret : en éveil scientifique, l'observation du vivant autour de la germination des graines. L'enseignant-e prend le temps de se réapproprier pour lui-elle-même les conditions de germination des graines : **appréhender** de manière précise un **savoir** facilitera la traduction de qualité nécessaire pour rendre ce savoir accessible au très jeune élève. L'enseignant-e choisit les mots qu'il-elle se donne pour objectif de faire découvrir et retenir à tous ses élèves, des noms, adjectifs, verbes et adverbes,... tels que 'arroser, humide, graine, racine, tige, fragile',... La mise en place de l'observation scientifique sera accompagnée d'un enchaînement d'activités qui permettront de remobiliser les mots choisis : observer les plantations, échanger entre pairs ce qu'on a vu, reprendre ces échanges en petits groupes dans un temps plus informel en insistant sur les mots et structures ciblés, verbaliser ce qu'on a compris lors d'une dictée à l'adulte, proposer un coin jardinage, lire des albums

de fiction ou documentaires sur le sujet, pratiquer des activités manuelles ou physiques, comme l'interprétation corporelle du développement des plantules,... Ces activités, programmées sur une certaine durée, permettront de **remobiliser** avec rigueur **les mêmes mots** consolidant ainsi leur compréhension et leur mémorisation. Planifier l'apprentissage est par conséquent un geste professionnel indispensable qui permettra d'aborder un même savoir sous des angles différents, de s'acheminer peu à peu vers la conceptualisation et de donner sens à des liens intra et interdisciplinaires.

Toujours pour favoriser la mémorisation des éléments linguistiques, l'élaboration de **traces significatives** (dessins, écrits, schémas, bricolages,...) par les élèves sera primordiale. Ces traces permettront non seulement des retours en arrière, mais également des transmissions aux classes suivantes où elles pourront faire l'objet de rappels à partir desquels fonder de nouvelles découvertes. Aménager ainsi un enseignement durable, c'est non seulement faire la chasse au zapping, mais aussi **s'inscrire dans une collaboration étroite avec les collègues** de façon à ce que petit à petit compétences et savoirs puissent se développer en continuité et cohérence dans une logique en spirale.

Si la mémorisation des éléments linguistiques liés aux apprentissages est importante, **l'élaboration de la pensée critique** et autonome de l'élève l'est tout autant. Dès le début de l'école maternelle, les savoirs et compétences ciblés seront donc présentés aux élèves dans des contextes complexes qui poussent à la réflexion et mobilisent les éléments linguistiques nécessaires pour argumenter, décrire, expliquer, justifier,...

Lors de la préparation de l'activité, identifier le type de discours qui sera prioritairement sollicité renforcera la vigilance de l'enseignant-e au moment de l'activité, en recourant à des analogies, à des comparaisons, à des classifications, à des questions ouvertes plutôt que fermées et en stimulant naturellement les échanges entre élèves. Cette dimension du langage est particulièrement importante pour les élèves issus de milieux précarisés qui ont peu l'occasion de rencontrer ce modèle linguistique dans leur environnement

familial. L'enseignant·e aménagera par conséquent ses consignes, son matériel, les situations mobilisatrices comme autant de moments offrant à tous les élèves, comme le suggère Mireille Brigaudiot, une **vie intellectuelle de qualité** : « Plus important encore que de viser le résultat, à savoir obtenir un langage structuré et correct, il s'agit de proposer des activités

qui permettront à l'enfant quel qu'il soit, non seulement de dire mais aussi de faire avec les mots plein de choses dans sa tête : réfléchir, comprendre, comparer, écouter, rapprocher,... c'est-à-dire vivre à tout moment des activités intellectuelles de haut niveau. »

2.3.5 En tant qu'enseignant·e, être vigilant·e à sa propre maîtrise du français

« Travailler à s'approprier la langue française, c'est travailler à acquérir le langage de référence de tout apprentissage. (...) La langue française est la première clé qui s'offre à l'enfant et l'adolescent pour accéder à l'ensemble des domaines de l'apprentissage ; ceci implique la responsabilité de tous dans la construction de ce langage de référence ⁶⁸. »

Nos propos autour des apprentissages langagiers en section maternelle ont voulu démontrer à la fois leurs enjeux et leur complexité. Tout·e enseignant·e de classe maternelle, tout·e étudiant·e qui s'engage dans cette profession sera persuadé·e que les expériences langagières dans lesquelles il·elle placera ses élèves auront une influence considérable sur le développement de leur langage. **L'enfant est un excellent imitateur** : quand l'enseignant·e utilise des constructions grammaticales plus complexes, un vocabulaire plus sélectif, l'élève devient capable à son tour d'utiliser ces mots et ces structures plus élaborées. À condition de présenter un niveau élevé de qualité ⁶⁹, les interactions en contexte préscolaire auront par conséquent pour effet de diminuer le fossé existant entre les enfants issus de milieux défavorisés et les enfants issus de milieux favorisés. C'est pourquoi il est indispensable de s'intéresser au niveau de maîtrise atteint par le·la futur·e enseignant·e dans la maîtrise de la langue française.

Or, force est de constater que si le profil langagier des élèves de l'école maternelle est largement hétérogène, celui des enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s

l'est tout autant. Chaque futur·e enseignant·e s'engage dans sa formation professionnelle avec le bagage construit au fil de son propre itinéraire linguistique. Avec ses forces et ses fragilités. Pour certain·e·s d'entre eux·elles, il sera nécessaire de **déconstruire certains a priori** : l'apprentissage du français, c'est autre chose que des dictées, des colonnes de verbes irréguliers et des lectures imposées. Pour d'autres, il s'agira de **renouer avec la saveur de la langue** : musicalité prosodique, richesse évocatrice des mots, expression de soi et, de plus en plus souvent aussi, richesse de son propre bilinguisme.

Le ou la futur·e enseignant·e percevra l'intérêt de procéder à l'**analyse réflexive** de son propre niveau de langage afin d'identifier ses besoins de formation et les ressources mises à sa disposition, sachant que le temps de cet 'outillage professionnel' dépassera sans doute le temps de la formation initiale et aura avantage à se poursuivre tout au long de la carrière.

Analyser ses propres compétences langagières et métalangagières constituera en soi une préparation précieuse pour le moment où l'enseignant·e sera en responsabilité de diagnostiquer les besoins langagiers

de ses propres élèves. **Trois axes de besoins** peuvent être ainsi dégagés : le rapport que l'étudiant-e lui-elle-même entretient avec sa langue et les langues de ses élèves, sa maîtrise de ce que sont la langue, son fonctionnement et ses usages ainsi que les étapes par lesquelles l'enfant les construit et enfin la préparation de son enseignement en lien avec les prescrits officiels, les référentiels et les programmes.

De plus en plus d'**outils** dont la qualité a été largement reconnue existent dans la littérature francophone : les préconisations très concrètes de Brigaudiot, les outils de CEBE, Goigoux et Paour, l'outil SOLEM⁷⁰ mis au point par le Département de Logopédie de l'Université de Liège pour soutenir les enseignant-e-s dans l'observation et le développement langagier des enfants de maternelle⁷¹, celui développé par l'Université Libre de Bruxelles pour accompagner les enseignant-e-s préscolaires autour de la question de l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle⁷², les albums de Boisseau ou les publications des éditions La Cigale seront autant de supports parmi d'autres qui soutiendront le-la jeune enseignant-e dans ses choix professionnels. La lecture d'ouvrages pédagogiques s'inscrit dans la logique de cette formation professionnelle particulièrement complexe mais essentielle.

Enfin pour cette question du langage dont le développement reste malgré tout récent, il conviendra de s'informer régulière-

ment des nouveaux résultats de la recherche.

Quels que soient les outils ou les ressources, il s'agit de garder constante à l'esprit l'importance d'offrir à tout instant à chaque élève les **interactions langagières les plus appropriées**. Ceci constitue en soi une démarche exigeante et complexe. En effet, parce que tout-e enseignant-e désire se faire comprendre des élèves, parce qu'il-elle est le plus souvent en communication avec de petits parleurs, rarement avec des locuteurs experts, il lui faudra **lutter contre l'effet de mimétisme** qui, s'il-elle n'y prend garde, rendra de plus en plus caduque sa propre maîtrise langagière. Dans ce contexte, la qualité des écrits destinés à la petite enfance, ses propres lectures littéraires ou scientifiques, mais aussi la collaboration étroite avec les collègues seront des atouts précieux pour poursuivre le développement de ses propres compétences langagières tout au long de sa carrière professionnelle.

Le propos développé ici, s'il s'appuie sur la question des inégalités sociales, ne s'y limite pas. Il vise bien au-delà à conférer au langage et à l'enseignement de la langue de l'école, une **fonction transformatrice** et de socialisation cognitive de première importance, si tout au moins il s'agit de penser l'École comme le lieu de construction et d'émancipation des sujets⁷³.

La compétence ‘*Développer les compétences langagières des enfants*’ mobilise les ressources et se décline dans les aptitudes suivantes :

1. Appréhender la diversité des usages de la langue à l'école

- L'enseignant-e reconnaît et maîtrise la diversité des usages de la langue française au sein de l'école (pour interagir, pour informer, pour apprendre).
- L'enseignant-e est conscient-e de la diversité des niveaux de langages auxquels sont exposés les petits enfants en fonction de leur origine sociale ; cette diversité, en particulier pour les enfants issus de milieux précarisés, engendre des ruptures entre les usages langagiers familiaux et scolaires.
- L'enseignant-e comprend que ces ruptures sont sources d'inégalités scolaires importantes. Il-elle agit sur le développement du langage en vue de réduire ces inégalités et de renforcer la confiance en soi de chaque élève.
- L'enseignant-e connaît les spécificités du français de scolarisation et l'impact de son développement, non seulement sur les apprentissages prescrits dès la maternelle mais aussi sur les apprentissages ultérieurs du lire et de l'écrire.
- L'enseignant-e fait entrer progressivement tous les enfants dans le français de scolarisation qui est celui de l'exposition des savoirs et de la production de la pensée.

2. Mettre en place une véritable pédagogie de la langue orale

- L'enseignant-e observe le discours d'un enfant et le situe parmi les différentes formes de langage ; il-elle identifie ainsi ses besoins d'apprentissage de la langue et y apporte des réponses adéquates.
 - L'enseignant-e instaure un climat de sécurité affective préalable à tout engagement de l'enfant dans le langage oral.
 - L'enseignant-e porte une attention à la langue orale aussi bien dans tous les moments informels de la vie de la classe que dans des moments formels d'apprentissage.
-

-
- L'enseignant-e maîtrise un panel d'activités choisies en fonction de leurs enjeux de découverte, d'apprentissage et de maîtrise de la langue orale : comptines, jeux langagiers portant l'attention sur la prosodie et la conscience phonologique, moments d'échanges, mises en projets,...
 - L'enseignant-e prévoit les démarches et les contextes qui encouragent les enfants à prendre la parole, à donner leur opinion, à argumenter, à prendre du recul. Il-elle est capable de leur montrer comment le faire. Il-elle participe ainsi au développement des compétences langagières (usages de la communication) et linguistiques (vocabulaire, grammaire,...) en leur offrant un modèle linguistique de qualité.
 - L'enseignant-e porte une attention particulière aux élèves faibles parleurs en français, instaure avec eux un travail de proximité (à deux ou en groupes restreints) en les écoutant et en s'appuyant sur leurs apports en vue de répondre au mieux à leurs besoins.
 - L'enseignant-e veille à soutenir de façon spécifique les élèves prioritaires dans leurs prises de parole devant un groupe : familiarisation avec le vocabulaire, aide pour les structures,...
 - L'enseignant-e assure la mise en mémoire des mots et des structures par des activités spécifiques répétées.
 - L'enseignant-e développe des compétences métalangagières : réflexions sur la langue et ses usages.

3. Accompagner les enfants allophones dans l'apprentissage du français

- L'enseignant-e considère toutes les langues d'origine d'égale valeur tout en montrant la nécessité de s'approprier le français comme langue commune à tous pour s'exprimer et pour apprendre.
 - L'enseignant-e s'appuie sur la présence de langues différentes dans la classe pour éveiller la curiosité de tous à la diversité des façons de parler mais aussi d'organiser la pensée et de percevoir le monde.
 - L'enseignant-e sait que l'apprentissage d'une nouvelle langue prend du temps et le planifie dans la durée.
-

-
- Conscient·e que l'apprentissage de la langue française est fortement conditionné par le niveau de la langue étrangère dans laquelle l'élève grandit, l'enseignant·e porte particulièrement son attention sur les enfants issus des familles précarisées pour qui le français appris à l'école est la première langue élaborée donnant accès aux savoirs scolaires.

4. Prendre en compte le langage dans la préparation des activités

- L'enseignant·e utilise et enseigne la langue de façon explicite et structurée (sans précipiter les acquisitions formelles) et invite les enfants à produire de la langue de plus en plus explicite et sans ambiguïté de sens.
- Bien au clair avec les contenus disciplinaires qu'il·elle veut faire apprendre, l'enseignant·e utilise le langage adapté (choix des mots et des structures directement utiles) pour traduire ces savoirs et les rendre accessibles aux jeunes élèves.
- L'enseignant·e présente les savoirs et les compétences ciblés dans des contextes complexes qui poussent à la réflexion et mobilisent les éléments linguistiques nécessaires pour argumenter, décrire, expliquer, justifier.
- L'enseignant·e anticipe le rôle que ce langage aura dans les activités qu'il·elle prépare à l'intention de ses élèves et différencie ses interventions : choix préalable des mots, des structures,... selon les besoins des uns et des autres.
- L'enseignant·e amène de la rigueur et de la précision dans le langage avec une visée de construction progressive des concepts en s'appuyant sur ces opérations de la pensée.
- L'enseignant·e favorise la mémorisation en s'appuyant sur l'élaboration de traces significatives.

5. En tant qu'enseignant-e, être vigilant-e à sa propre maîtrise du français

- Face aux langages pratiqués dans la classe, l'enseignant-e maintient un niveau linguistique de qualité. Il-elle analyse ses propres compétences langagières et métalangagières afin d'identifier ses besoins en formation.
- L'enseignant-e dispose de ressources et d'outils de qualité pour travailler la langue avec ses élèves et en particulier avec ceux qui sont éloignés de la langue de l'école. Il-elle utilise des grilles de lecture critique pour apprécier à leur juste valeur les supports utilisés (albums de littérature de jeunesse, vidéos, affichages, chansons et comptines,...) ainsi que les méthodes et suggestions issues du monde de la recherche.

43. Chapitre rédigé par Nicole Wauters, ancienne inspectrice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
44. JACOBS, D., REA, A., *Gaspillage de talents*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2011
45. SCEREN, *Le langage à l'école maternelle*, CNDP-CRDP, 2011
 ↳ http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf
46. BERNSTEIN, B., *Langage et classes sociales – Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1975
47. LAHIRE, B., *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia, 2008
48. VERDELHAN, M., MAURER, B., DURAND, M-C., « Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique », *Tréma*, 15-16, 1999, pp. 147-157
49. CUMMINS, J., cité in THÜRMAN, E., VOLLMER, H., PIEPER, I., *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*, Division des politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des langues, DGIV, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010
 ↳ www.coe.int/lang/fr
50. NINIO, A., 1980, cité in BARA, F., GENTAZ, E., COLE, P., « Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n°1, 2008, pp. 27-45
51. ADAMS, M.J., 1990, cité in BARA, F., GENTAZ, E., COLE, P., *op. cit.*
52. HABERMAS, 1981, 1990 ; HURRELMANN, 2006, cités in THÜRMAN, E., VOLLMER, H., PIEPER, I., *op. cit.*
 ↳ www.coe.int/lang/fr
53. BONNERY, S., *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La dispute, 2007 ; BAUTIER, E., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009
54. FLORIN, A., CRAMMER, C., *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*, Paris, Hatier, 2010
55. BRIGAUDIOT, M., *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015
56. Constats et préconisations du rapport des ICEN (France), *La pédagogie de l'oral*, Circonscription de Brest, 2013
57. BRIGAUDIOT, M., *op. cit.*
58. Ibidem
59. En sociolinguistique et en sociodémographie, un allophone est une personne qui, dans un territoire donné, a pour langue maternelle une autre langue que la ou les langues officielles.
60. CUMMINS, J., cité dans ABDELILAH-BAUER, B., « Être bilingue en France aujourd'hui », *Éducation et sociétés plurilingues*, n°29, décembre 2010
61. MORO, M-R., *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Montrouge, Bayard, 2012
62. HELOT, C., *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2007
63. ABDELILAH-BAUER, B., *Le défi des enfants bilingues*, Paris, La Découverte, 2008
64. Plus d'informations sur le dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants : ↳ http://enseignement.be/index.php?page=23677&navi=117&rank_page=23677
65. Étude commanditée par le Conseil de l'Europe sur la contribution du multilinguisme à la créativité (2009, Europublic sca/cva Avenue Émile De Mot 8, boîte 4 - 1000 Bruxelles www.europublic.com)
66. BRIGAUDIOT, M., *op. cit.*
67. DALGALIAN, G., *Enfances plurilingues*, Paris, L'Harmattan, 2000
68. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Socles de compétences*, 1999
69. BURCHINAL, M., VANDERGRIFT, N., PIANTA, R., MASHBURN, A., « Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs », *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 2010, pp. 166-176, cité in LEROY, S., BERGERON-MORIN, L., DESMOTTES, L., MAILLART, C., *Les interactions enseignant/enfants comme soutien au développement langagier des enfants en classe maternelle*, Les entretiens de Bichat, Paris, 2017
 ↳ <https://orbi.uliege.be/handle/2268/214858>
70. MAILLART, C., DESMOTTES, L., LEROY, S., BERGERON-MORIN, L., *Comment aider les enseignants à observer le langage d'un enfant pour mieux ajuster leurs pratiques éducatives ? Le défi relevé par SOLEM, un outil d'observation et de soutien langagier*, Université de Liège, 2018
 ↳ <https://orbi.uliege.be/handle/2268/227916>
71. LEROY, S., BERGERON-MORIN, L., DESMOTTES, L., BOUCHARD, C., MAILLART, C., « Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : une étude exploratoire », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 2017, 66, pp. 67-85

72. CAFFIEAUX, C., LECLOUX, S., VAN LINT, S., sous la direction de REY, B., *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, Outil d'accompagnement aux pratiques de classe*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, 2007
↳ http://enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4617&dummy=24868
73. BAUTIER, E., *op. cit.*



2.4 Accompagner tous les enfants dans leurs apprentissages⁷⁴

L'école maternelle, tout comme la maison, la crèche ou le parc, est un lieu de développement, de socialisation et d'apprentissage. Le chapitre 2.2 a souligné toute l'importance d'y développer une approche holistique qui ne dissocie pas les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs étroitement liés dans le développement de l'enfant. L'école maternelle n'en est pas moins déjà une école, au sens où elle est un **lieu d'entrée dans les apprentissages** de ce qui fait la culture commune de notre société.

En effet, dans son projet global, la mission de l'école est de **faire accéder tous les enfants aux savoirs** que les différentes civilisations ont conjointement élaborés au cours des siècles et de faire en sorte que chaque élève apprenne à utiliser à bon escient ces ressources intellectuelles universelles indispensables pour devenir un adulte acteur de sa vie et citoyen du monde.

L'école maternelle a une place à prendre dans cette perspective en stimulant l'éveil progressif des enfants au monde qui les entoure, en inscrivant leur vie quotidienne dans le temps et dans l'espace, en élaborant un langage commun pour échanger sur ces sujets ainsi qu'en développant des outils mentaux indispensables à l'élaboration d'une pensée commune : décrire, trier, classer, ordonner, comparer,...

L'intention de faire apprendre est déjà présente à l'école maternelle. Toutefois, à la différence de l'école primaire, c'est davantage une entrée très progressive dans les systèmes de l'écrit et des nombres qui est visée à l'école maternelle⁷⁵. Par exemple, les enfants vont découvrir et comprendre que l'écrit (qu'il soit dessin, affiche, livre, ticket de caisse, nomlette dans la veste) est une **trace** qui permet de se souvenir 'pour toujours' et ainsi d'avoir accès et de transmettre bien des informations. Cette découverte est essentielle, avant même la compréhension plus technique de la transcription écrite de l'oral à l'aide de lettres et de chiffres.

Au-delà de savoir ce qu'il est important d'apprendre aux enfants dès la maternelle, il est essentiel d'identifier quelles sont les

manières de faire qui, à la fois, respectent leur développement et permettent à chacun d'eux – y compris ceux issus de milieux précarisés – d'entrer dans ces apprentissages.

Certain·e·s pédagogues et enseignant·e·s pensent que l'enfant apprend naturellement à travers le jeu et les situations vécues, pour autant que l'univers de celui-ci soit suffisamment riche et varié. Même si c'est sans doute vrai pour un certain nombre d'enfants, cette conviction ne prend pas la mesure du rôle que jouent les adultes, si discrets soient-ils, dans l'accompagnement de l'enfant. En effet, ce qui permet un apprentissage durable, ce n'est pas tant l'activité de l'enfant ou le matériel proposé que **le regard qu'il pose sur ce qui se passe** et la **verbalisation** qui l'accompagne afin d'identifier ce qui est en jeu.

L'activité est la porte d'entrée mais n'est pas l'apprentissage. Si l'école maternelle ne prend pas en compte ce qui est à construire pour entrer dans les apprentissages, les enfants de milieux précarisés sont davantage perdants. En effet, les enfants issus de familles qui ont un bon niveau de scolarisation grandissent entourés d'adultes qui, en permanence, décodent avec eux les enjeux de ce qui se vit et pointent les acquis utiles au développement cognitif. Tandis que les enfants qui grandissent dans des familles ayant moins de connivence avec la culture scolaire bénéficient plus rarement de ce type de relecture.

C'est pourquoi, un des rôles essentiels de l'école maternelle est de rendre tous les enfants petit à petit conscients de l'objectif visé par les différentes activités proposées

et d'**aider chacun à mettre des mots sur l'apprentissage réalisé**, sur ce qui a été compris. L'école maternelle joue ainsi un rôle

crucial dans l'acquisition progressive d'un certain rapport au savoir indispensable aux apprentissages scolaires.

2.4.1 Identifier les malentendus sociocognitifs et les obstacles épistémologiques

Pour que l'école maternelle ne creuse pas davantage les inégalités sociales et scolaires, il est essentiel que les futur·e·s enseignant·e·s acquièrent des compétences spécifiques pour permettre à tous les enfants d'apprendre. La première de ces compétences est la **capacité d'analyser la nature des difficultés** rencontrées par les élèves afin de trouver des réponses pédagogiques adaptées aux enfants confrontés à ces difficultés, voire de les anticiper.

Dans cette section, nous relèverons des difficultés de deux types : d'une part, ce que l'on appelle les malentendus sociocognitifs et, d'autre part, les obstacles épistémologiques.

À l'école maternelle, les enfants sont confrontés à des apprentissages spécifiques en lien avec la lecture, l'écriture et le calcul mais différemment que dans l'enseignement primaire. C'est à l'école maternelle que les enfants vont **découvrir les systèmes de l'écrit et des nombres** pour en saisir progressivement les fonctions et l'utilité. C'est ainsi par exemple qu'ils vont peu à peu comprendre que le langage constitue une transcription de ce qu'on entend et pas de ce qu'on voit⁷⁶.

Dès l'entrée en maternelle, on attend de l'enfant – souvent sans le lui dire explicitement – **un certain rapport au savoir**, une attitude très particulière qui lui permettra d'acquérir le bagage universel indispensable à la vie en société. Par exemple, lorsque

l'enseignant·e lit une histoire, ce n'est pas juste pour lire une histoire et il ne suffit pas de se taire pour répondre à son attente, mais il s'agit d'apprendre, par exemple, comment se structure un récit ou se construit un personnage. Ou encore, quand on découpe, ce n'est pas juste pour découper ni même pour apprendre à découper, mais plutôt pour s'exercer à coordonner un geste précis de la main avec une direction suivie des yeux.

Certains enfants, parce qu'ils sont issus d'un milieu familial plus favorisé et culturellement plus proche du monde scolaire, ont une **connivence avec les attendus tacites de l'école**. Ils comprennent 'spontanément' ce que l'on attend d'eux et savent que, derrière beaucoup d'activités scolaires, il y a un **objectif d'apprentissage** qui se cache. Pour d'autres, cette absence d'explication les empêche de donner du sens à l'activité et donnent lieu à une série de **malentendus sociocognitifs** qui sont générateurs d'inégalités et d'échec. C'est ainsi que certains élèves s'appliqueront à réaliser un coloriage parfait d'objets dans les couleurs demandées quand d'autres comprendront qu'il s'agit en fait de classer ou de dénombrer des objets de nature différente⁷⁷. C'est pourquoi il est essentiel de permettre à tous les enfants de **discerner les enjeux des apprentissages**, le sens de la scolarité et la valeur des savoirs.

↳ **LE SENS DE L'ÉCOLE VU PAR DES ENFANTS DE MATERNELLE**

Lors d'une recherche exploratoire, la Haute École Galilée a interrogé individuellement une centaine d'enfants de 2^e et de 3^e maternelle de cinq écoles différentes, dont trois en encadrement différencié. Ces entretiens individuels ont mis en évidence deux choses :

- les enfants de cet âge ont bel et bien des **conceptions de ce qu'est l'école**, l'apprentissage scolaire, le statut de bon/mauvais élève ;
- une grande **diversité de conceptions** existe parmi cette petite population.

Ainsi, à titre d'exemple, la recherche a pu mettre en évidence un **rapport récréatif** à l'école dans des propos tels que : « L'école c'est pour jouer, pour dessiner, pour peindre » ou « C'est un truc pour jouer, l'école, et aussi pour dessiner ».

Les chercheurs ont également relevé un **rapport de docilité** dans des propos tels que : « Je vais à l'école parce que ma maman dit que je dois venir » ; « Parfois je viens, d'autres fois non, parce que c'est maman qui le décide » ; « ... parce qu'on n'a pas congé et que je dois venir parce que papa et maman travaillent ».

D'autres tiennent des propos très **fonctionnels** à propos de l'école : « L'école c'est chouette, c'est un endroit où on fait des « travaux » » ; « Je vais à l'école parce que je ne suis pas malade » ; « Parce que je veux travailler quand je serai grande » voire « C'est important l'école parce que sinon on pourra pas avoir un seul bricolage chez nous ».

Enfin, certains tiennent des propos qui témoignent d'une **vision plus large** de l'école et des apprentissages, qu'ils perçoivent comme des moyens permettant d'acquérir des outils de compréhension du monde et de gagner en autonomie : « L'école c'est pour apprendre des choses » ; « C'est pour apprendre et pour apprendre à lire et apprendre à écrire et apprendre des chansons » ; « Je vais à l'école pour apprendre des choses, comme ça, je pourrai apprendre plein de choses » ; « Parce que si on ne vient pas, on ne va pas voir les choses intéressantes (l'histoire que madame raconte) » ; « Pour que j'écoute les 'madames' car quand je suis pas là, je n'entends pas les 'madames' ».

La diversité des propos tenus par ces enfants, récemment entrés dans l'institution scolaire, permet de se rendre compte du **décalage** qui existe dès le départ quant à la compréhension de l'objectif spécifique de l'école et, par là, quant à l'adoption de l'attitude attendue. Pourquoi ne pas proposer différentes activités visant à clarifier le sens de la scolarité ?

Le fait qu'ils aient des opinions différentes est un excellent **levier pédagogique** : une fois ces divergences mises en évidence au sein de la classe, les enfants pourront ensemble mener une enquête auprès de différentes personnes (des élèves plus âgés, des enseignant·e·s, la direction, des parents,...), confronter les réponses obtenues, chercher des indices, discuter,...

Pour l'enseignant·e de maternelle, il s'agit donc de pouvoir lever un certain nombre de malentendus relatifs à l'apprentissage. « Il y a malentendu chaque fois que le faire ne prend pas sens dans un dire qui fait grandir, chaque fois que l'activité est **1. vécue** uniquement pour elle-même, rien que pour le plaisir de la vivre, **2. par conformité** à la demande de l'enseignant·e ou **3. dans l'attente** d'une évaluation positive qui pourra en être faite sans que le sens en soit explicité, sans qu'un dialogue s'exerce sur l'activité elle-même, sur pourquoi et comment on la mène ⁷⁸. » Détaillons ceci.

1. Vécue uniquement pour elle-même, rien que pour le plaisir de la vivre : à l'école maternelle, bien des activités sont présentées aux enfants sous forme ludique. Les enseignant·e·s veillent à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre, et c'est extrêmement important. Pourtant, il est indispensable que l'enfant comprenne que beaucoup d'activités ne sont pas juste proposées pour son plaisir mais bien parce qu'il y a un **apprentissage** à la clé.

2. Par conformité à la demande de l'enseignant·e : l'enfant n'est pas à l'école pour faire ce qu'on lui demande de faire, l'école n'a rien à voir avec un quelconque 'dressage'. L'objectif principal de l'école est d'apprendre à penser, non pas en fonction de son opinion ou de son habitude personnelle mais bien en fonction de savoirs dits universels. L'attitude qui consiste à prendre du recul par rapport à une situation et à l'envisager en fonction de savoirs universels, et pas en fonction de son expérience personnelle, par essence individuelle, ou son propre avis, est ce qui est appelé l'**attitude rationnelle**. C'est une attitude fondamentale pour comprendre la fonction de l'école et le rôle de l'élève.

3. Dans l'attente d'une évaluation positive qui pourra en être faite : l'enfant n'est pas à l'école pour donner la bonne réponse à son enseignant·e. Il est là pour lui seul, pour apprendre tout ce qui lui permet de comprendre, d'analyser, de choisir, de décider, de faire. Cela prend du temps, on

se trompe et c'est normal : tout le monde passe par là. De plus, la 'bonne' réponse n'est pas une fin en soi, le plus souvent elle ne correspond qu'à une situation particulière. Ce qui est important, c'est de comprendre et de pouvoir **s'approprier cet apprentissage** pour pouvoir l'utiliser à bon escient dans des situations que la vie fera rencontrer à l'enfant. Cela nécessite beaucoup d'essais et même d'erreurs, parfois fort déstabilisants pour l'apprenant. C'est bien pour cela que l'école est et doit absolument rester un espace-temps protégé, en dehors de toutes considérations de productivité immédiate.

Ces différents malentendus sont souvent entretenus par les questions suivantes adressées aux enfants par les adultes qui les entourent :

1. Tu t'es bien amusé à l'école ?
2. As-tu été sage ?
3. As-tu donné la bonne réponse ?

Pour éviter ces malentendus, l'école maternelle a la responsabilité d'apprendre aux enfants à développer une attitude qui leur permette de 'guetter' le savoir ou le savoir-faire qui justifie l'activité qu'on leur propose. Il faudrait qu'à l'entrée de l'école primaire, chaque enfant, surtout s'il est issu d'un milieu culturel éloigné de la culture scolaire, ait perçu les **finalités** des tâches effectuées en classe : qu'il comprenne qu'il s'agit de construire des compétences intellectuelles (classer en fonction d'un critère, expliciter une procédure, justifier un choix,...) et pas uniquement de développer des comportements typiques de l'élève (lever le doigt, écrire sur la ligne,...) ⁷⁹.

Comme le souligne Christine Passerieux, « pour apprendre à l'école, il faut apprendre l'école » ⁸⁰. « Devenir élève demande du temps, de la réflexion. C'est la fonction de l'école maternelle que de construire tout ce qui va permettre que tous les enfants puissent accéder ensuite aux enseignements de l'école. Si ça ne marche pas, c'est que l'école est calée sur les standards de l'élève connivant. On ne s'occupe pas assez des enfants qui arrivent dans un univers étranger. Ces enfants ne trouvent pas en arrivant à l'école les outils nécessaires pour entrer dans les

apprentissages car on est dans une **pédagogie invisible** pour eux et leurs parents. On ne leur donne pas les clés de l'école⁸¹. »

Pour dissiper les malentendus socio-cognitifs, l'enseignant-e peut **mettre en évidence le sens des activités proposées** en aidant l'enfant à répondre aux questions suivantes :

- Pourquoi te demande-t-on de faire cela ?
- Qu'est-ce que cette activité te permet d'apprendre ?
- Cette activité t'a-t-elle permis de mieux comprendre quelque chose que tu as vécu / vu en dehors de l'école ?

Le processus qui engage les élèves à se poser ce type de questions s'appelle, dans la littérature scientifique, la **secondarisation**. Il s'agit de dépasser l'attitude de 'faire ce que le maître dit', de comprendre ce qu'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait. Il s'agit d'anticiper ce qui va se passer, d'analyser ce qui s'est passé, de réfléchir à la meilleure façon de procéder, de confronter ses démarches avec celles des autres élèves. Cette notion de 'secondarisation' est un outil pour comprendre l'origine d'une bonne partie des difficultés des élèves de milieux défavorisés⁸². Nous y reviendrons au point 2.4.3.

Cette nécessité de guider l'élève vers la recherche du sens des apprentissages visés implique que l'enseignant-e préscolaire ait des **connaissances épistémologiques** (à savoir une réflexion sur la nature du savoir) lui permettant de cibler les étapes essentielles des apprentissages, de mieux comprendre les sources des difficultés des élèves et d'y remédier en adaptant ses pratiques⁸³.

Les connaissances épistémologiques sont intrinsèquement liées aux différentes disciplines (mathématique, sciences, langue,...) et mettent en évidence comment la construction de certains concepts exige, à plusieurs étapes de l'apprentissage, des **changements de logique de pensée** (qu'on appelle 'sauts épistémologiques') de la part des apprenants, tout comme elle a exigé un changement de logique de la part de ceux qui les ont construits au fil des siècles. Ainsi, un enfant de 5 ans apprivoise les nombres entiers en dénombrant sans erreur une

petite quantité de billes posées sur une table. Mais plus tard, il sera amené à concevoir des nombres fractionnaires ou décimaux comme deux et demi, un dixième,... et une infinité d'autres qu'on obtient en mesurant des longueurs, des masses, des capacités,...

Ces seuils épistémologiques, aussi appelés sauts cognitifs, peuvent être sources d'obstacles aux apprentissages et occasionner des difficultés récurrentes. Ils ont fait l'objet d'études et des procédés didactiques ont pu être conçus pour aider l'élève à franchir ces obstacles à l'apprentissage. Ainsi, il est très important que la formation permette aux enseignant·e·s non seulement de prendre conscience de ces obstacles, mais également d'être initiés aux procédés qui permettent **d'accompagner l'apprenant dans ces passages délicats**. La connaissance de ces seuils épistémologiques par les enseignant·e·s est indispensable pour ne pas brûler les étapes de l'apprentissage car il est impossible de comprendre sans passer par ces ruptures, qu'on ne peut pas éviter. Il est donc nécessaire de prévoir ces étapes et d'organiser l'apprentissage en fonction des difficultés particulières liées à ces différents seuils.

L'enseignant-e n'est pas un-e spécialiste des troubles de l'apprentissage, mais il-elle est 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 susceptible de nuire à l'estime de soi. Cela nécessite une compétence d'observation des stratégies et démarches cognitives des enfants décrite à la section suivante.

2.4.2 Observer les stratégies et les démarches cognitives

Tous les élèves d'une classe ne sont pas au même niveau dans la construction d'un savoir. Par exemple, les hypothèses élaborées par les élèves à propos des liens entre ce qu'on entend et ce qu'on écrit peuvent être très éloignées ou au contraire plus conformes à la réalité du principe alphabétique. Pour appréhender ces différences (qui ne sont en rien des difficultés à ce stade de la scolarité), l'enseignant·e est **formé·e à l'observation des enfants en situation d'apprentissage** et à l'utilisation d'outils d'analyse de leurs stratégies. La didactique des premiers apprentissages scolaires doit davantage partager les avancées pour guider les observations des enseignant·e·s à ce propos.

L'organisation de la classe devrait dès lors permettre à l'enseignant·e de se libérer à certains moments pour observer de manière fine les comportements des enfants face à des situations d'apprentissage (comment réagit tel élève lorsqu'il est face à un jeu qui lui demande de constituer des collections d'objets ?) et écouter attentivement leurs discours pour comprendre, analyser, situer leurs modes de raisonnements par rapport à des étapes dans l'apprentissage.

Il s'agit d'une démarche de **diagnostic positif** : le but est moins de repérer les difficultés rencontrées par l'élève (diagnostic négatif) que de mettre en évidence le 'déjà-là', ce qu'il sait déjà faire, les compétences et les apprentissages déjà acquis qui seront les leviers pour dépasser d'éventuelles difficultés. À partir du moment où l'on sait où se trouve l'élève dans sa représentation du nombre, dans sa compréhension du lien entre l'oral et l'écrit, on peut sélectionner l'activité la plus adaptée pour affiner cette représentation et la faire évoluer dans la construction de l'apprentissage visé (par exemple, dénombrer une collection d'objets, découper un mot en syllabes,...).

Cette observation des stratégies et des démarches cognitives des enfants procure aux enseignant·e·s des informations riches et précises sur les connaissances, forces et fragilités des enfants et débouche sur la mise en place d'une **action différenciée**. Les élèves ne progressent pas au même rythme, le 'déjà-là' n'est pas identique pour tous. Prévoir

des activités différentes pour deux ou trois groupes d'enfants peut s'envisager, tout en gardant une structure extrêmement souple et en ne proposant ces 'groupes de besoin' que ponctuellement. La richesse de la classe est son hétérogénéité, à partir du moment où chacun est respecté et entendu. Comme on le développera au point 2.4.4, les questions et réponses de chacun sont autant d'occasion de s'interroger, de se positionner, d'argumenter et d'interroger le savoir.

Il est aussi essentiel que l'enseignant·e porte une attention particulière aux enfants les plus fragiles, qui sont susceptibles de passer inaperçus dans un groupe-classe. En l'absence d'un choix conscient et explicite, ce sont toujours les mêmes élèves 'favorisés' (et gratifiants pour l'enseignant·e !) qui savent tirer le meilleur profit des situations pédagogiques⁸⁴. Au contraire, les enfants les plus éloignés de l'univers scolaire peuvent interioriser très tôt le regard négatif qui les assigne à leurs origines et ne fait pas le pari de leurs immenses capacités. La **valorisation** sans démagogie **de leurs productions** (corporelles, matérielles, langagières), l'incitation à aller plus loin par des défis sont autant de leviers indispensables pour qu'ils osent un geste, un mot, une question, une hypothèse, c'est-à-dire qu'ils comprennent qu'apprendre, ce n'est pas (tout) savoir, que l'erreur est source d'apprentissage et que, conformément au postulat d'éducabilité (voir chapitre 2.1), la réussite est possible pour tous⁸⁵.

Enfin, **l'évaluation** devrait elle aussi être repensée en fonction de cette logique d'observation fine : conçue non pas comme un contrôle de productions achevées, mais portant plutôt sur l'observation des progrès et des blocages, des réussites et des échecs dans les cheminements intellectuels de chacun, en s'interrogeant sur la nature de ce qui pose problème aux élèves⁸⁶.

Pour relever le défi de l'observation des enfants, le chapitre 2.6 mettra en avant les possibilités offertes par le travail d'équipe et la collaboration entre enseignant·e·s, différent·e·s les un·e·s des autres, attentif·ve·s à des choses distinctes, sensibles à des aspects spécifiques, centré·e·s sur des particularités diverses,...

2.4.3 Expliciter les apprentissages

La notion d'apprentissage naturel reste très vivante dans la conception que beaucoup d'enseignant-e-s se font de leur métier : il suffirait de confronter l'enfant à des situations, à du matériel ou à des expériences (lecture d'un conte, manipulation d'objets,...) pour qu'il apprenne. Or **la participation à une activité n'est pas automatiquement source d'apprentissage**, comme cela a été souligné plus haut.

Au point 2.4.1, nous avons présenté les théories actuelles qui défendent que l'apprentissage est étroitement lié au concept de secondarisation : il ne suffit pas de faire ce qui est demandé, encore faut-il se demander ce qu'on fait, pourquoi on le fait et quelles démarches on a utilisées (ou on va utiliser) pour y arriver. Cela nécessite un **travail réflexif d'observation** de soi-même dans l'activité et un **travail d'explicitation** du comment et du pourquoi, guidé par l'enseignant-e.

Certaines familles ont une relative proximité avec la culture scolaire : ce qu'on dit à l'enfant ou ce qu'on lui demande de faire à la maison se rapproche de ce qui se fait à l'école. L'enfant peut ainsi plus facilement donner du sens aux activités qui sont faites en classe. Mais pour d'autres familles et leurs enfants, cette distance culturelle est énorme. C'est pourquoi, sans une réflexion et une explication du comment et du pourquoi, deux enfants qui participent en classe à la même activité n'en retirent pas forcément le même profit. Certains ont plus de mal que d'autres à devenir élèves parce que **les repères, les codes et les modes de dire** et de faire de l'école sont **éloignés de leur vécu**.

Ainsi, Lila (presque 5 ans) revient en affirmant qu'on a appris 'les volcans' à l'école. Quand on lui demande ce que c'est, elle répond qu'il faut du papier, de la peinture noire, une paille, un verre d'eau et de la peinture rouge. Elle s'est concentrée sur le procédé par lequel on a reproduit ce phénomène naturel, mais n'a aucune conscience de ce qu'est un volcan, un vrai, en dehors de sa représentation.

Pour permettre à chaque élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, il est essentiel que l'enseignant-e **distingue la**

tâche de l'apprentissage. Cela implique de réfléchir à la manière d'annoncer le but de la séance en précisant l'objet de travail réel, de formuler des consignes claires, d'avoir le souci permanent d'aider les élèves à repérer ce qu'ils sont en train d'apprendre et de prendre le temps d'organiser un moment de synthèse après l'activité. Ce n'est pas tant le 'produit fini' qui est intéressant, c'est plutôt la **manière** dont on s'y est pris pour y arriver. En outre, il n'y a pas, le plus souvent, une seule manière de faire mais plusieurs⁸⁷. Comme le souligne le kit pédagogique proposé par Décolage⁸⁸ : « Qu'il s'agisse de la narration d'un récit, d'une manipulation d'objets, d'une activité autour du langage oral,... le débriefing après coup, guidé par l'enseignant, a un rôle essentiel dans ce mouvement de réflexion sur l'action. La participation à une activité n'est pas forcément source d'apprentissage en soi. Pour certains élèves, l'activité risque de rester de l'ordre des épisodes vécus sans enrichissement du système de pensée. Pour que du savoir se construise, la capacité de l'élève à **revenir sur ce qui est devenu 'son' activité** est tout aussi nécessaire que la participation à l'activité elle-même. Or, pour beaucoup d'élèves (en particulier les moins favorisés sur le plan socioculturel), cette capacité n'est pas spontanée. Dès lors, c'est là que l'enseignant a un rôle crucial à jouer : mettre en place, à partir des expériences vécues, un **processus d'apprentissage socialement médiatisé**. À l'école maternelle, les échanges oraux qui suivent certaines activités telles que les jeux ou les ateliers sont la clé de l'apprentissage⁸⁹. »

Que devons-nous faire ? Quelle était la consigne ? Y sommes-nous parvenus ? Comment avons-nous procédé ? Y avait-il plusieurs moyens de parvenir à réaliser la tâche ? Qu'est-ce que nous avons appris ? Pourquoi est-ce important d'apprendre cela ? Ces questions peuvent être posées et débattues avec les élèves et ce dès la maternelle. Avec les plus petits (en 1^{re} maternelle), c'est plutôt l'enseignant-e qui va ponctuellement verbaliser en décrivant les démarches observées et en mettant des mots sur ce qu'on est occupé à faire et pourquoi. Avec les plus

grands (2^e et 3^e maternelles), les échanges peuvent être aussi alimentés par les enfants eux-mêmes⁹⁰. Ce sera d'autant plus le cas si l'enseignant·e propose des **activités innovantes et ouvertes** qui amènent les enfants à débattre et à construire leurs connaissances et leurs stratégies intellectuelles.

Un·e enseignant·e qui prête attention à la secondarisation se demande aussi si l'enfant comprend la tâche cognitive qui lui est demandée ou s'il est centré sur des tâches annexes (découpage, coloriage,...), s'il s'attache à l'apprentissage en tant que tel ou à la réalisation du produit fini, s'il prend conscience de ce qui est attendu (et donc si les consignes de l'enseignant·e ont été suffisamment claires par rapport à cela). Par ailleurs, les situations d'enseignement elles-mêmes doivent être conçues de manière telle que l'enfant puisse se centrer sur l'apprentissage proprement dit, sans être distrait par des éléments ou des

manipulations secondaires. Roland Goigoux pointe à cet égard une série de **pièges** à éviter (voir encadré suivant).

Être attentif·ve à la secondarisation demande à l'enseignant·e d'être très au clair avec ce qu'il·elle veut qu'apprennent tous ses élèves grâce aux activités proposées. Nul besoin d'emballer exagérément les activités d'apprentissage sous le prétexte que seul le ludique capte l'attention des petits. Tout enfant aime se confronter au réel, il est curieux, se pose des questions sur ce qu'il observe. Les savoirs abordés au plus près de la vie susciteront naturellement l'attention de l'enfant et lui rendront plus transparent le pourquoi de l'activité. Cette **clarté des objectifs** sera le terreau sur lequel pourra s'enraciner une évaluation qui soit véritablement au service du développement de l'intelligence de l'enfant et de son estime de soi.

⇒ **ROLAND GOIGOUX : DES PIÈGES À ÉVITER POUR DONNER DU SENS AUX APPRENTISSAGES**

Selon Roland Goigoux⁹¹, il y a une tendance des enseignant-e-s à vouloir enjoliver les situations d'enseignement pour les rendre plus attrayantes, comme si le simple fait de réfléchir ne pouvait pas être en soi une motivation suffisante et une source de plaisir pour l'enfant. Le présupposé implicite est que le plaisir ne se trouve guère du côté des apprentissages, qui devraient presque se faire à l'insu des élèves. D'où le choix d'enjoliver les situations d'enseignement pour les rendre plus motivantes. Lorsqu'elle est poussée trop loin, la 'pédagogie du thème' conduit à un **habillage excessif** des situations d'apprentissage intégrées dans l'univers thématique retenu (le cirque, le carnaval,...). Mais ce matériel coloré et attractif peut avoir pour effet de **distraindre** certains élèves des apprentissages sous-jacents et d'attirer leur attention sur des détails non pertinents : les uns vont s'appliquer à colorier des étoiles et à tracer des chemins sur la piste du cirque entre les lions et leurs tabourets, restant ainsi à la surface des problèmes, alors que d'autres, sur le même matériel, s'attachent à réussir des activités plus abstraites de dénombrement et de correspondance terme à terme.

Ce souci d'éviter un (prétendu) ennui des enfants conduit aussi l'enseignant-e à varier trop souvent et trop rapidement les paramètres des tâches proposées. Or les élèves les moins performants à l'école maternelle ont particulièrement **besoin de stabilité** dans les modalités de présentation et de réalisation des activités. Il faut que celles-ci présentent une **régularité** suffisante pour que s'installent de solides schèmes langagiers et cognitifs facilitant les anticipations des élèves, leur contrôle et leur exploration des situations en toute sécurité. C'est lorsque le monde devient prévisible que les élèves peuvent devenir sensibles aux variations introduites par l'enseignant-e dans les situations didactiques.

Dans ce même esprit, il faut aussi éviter de réduire l'activité à la simple manipulation d'un matériel choisi pour être aussi attractif que possible. Certains élèves (en particulier ceux qui se sentent en difficulté) peuvent avoir tendance à se réfugier dans l'action. Or, l'activité de l'élève, c'est aussi et surtout une **activité mentale** au cours de laquelle on va inciter l'enfant à manipuler 'dans sa tête' avant même de toucher le matériel qui est posé sur la table. Si l'action est nécessaire, il est essentiel de l'encadrer par des **processus d'anticipation, de planification et de rétroaction** pour permettre aux élèves d'extraire de leurs actions des connaissances explicites plus générales et des prises de conscience métacognitives. Si les situations d'apprentissage sont trop courtes, sans lien entre elles et trop soumises aux explorations hasardeuses des élèves, elles favorisent la construction de savoir-faire procéduraux implicites, peu flexibles et trop dépendants des situations dans lesquelles les enfants ont procédé aux premières manipulations.

Enfin, Roland Goigoux met en garde contre la tendance à simplifier les problèmes, à fractionner ou à appauvrir les situations ou les notions manipulées. La réussite de la tâche ne s'exerce pas au détriment de la compréhension des démarches mises en œuvre pour la réaliser.

2.4.4 Prendre appui sur le groupe et exploiter sa diversité

On n'apprend pas tout seul : un enfant devient élève dans sa relation avec d'autres car l'apprentissage, s'il est celui d'individus singuliers, se fait dans et par le groupe. C'est dans la rencontre avec d'autres points de vue que le sien que l'enfant construit le sens de l'activité scolaire. L'enseignant-e veille donc à proposer des dispositifs pédagogiques dans lesquels le groupe joue un rôle central : il s'agit d'observer ensemble, d'analyser différentes réalisations et de les comparer en cherchant à valoriser les différentes stratégies des élèves dans la réalisation des activités et dans leur apport à un apprentissage collectif. Ainsi, le maître ou la maîtresse pourra dire par exemple : « J'ai vu différentes techniques utilisées pour trouver combien de ballons nous devons prendre pour aller à la cour et jouer par quatre : Mia, Soraya et Alex, venez nous montrer comment vous y êtes pris ». Ces enfants ne sont pas désignés par hasard, mais bien suite à l'observation précise de leurs réalisations, en tant que contributeurs à la recherche et à l'apprentissage collectifs.

Chaque enfant est ainsi amené à regarder autrement sa production, quelle qu'elle soit, et à construire le sens de l'activité scolaire avec tout le groupe, dans la rencontre avec d'autres points de vue. Les actions et réflexions de chacun contribuent à la compréhension de tous, tout comme la confrontation des points de vue et recherches des différents savants d'horizons divers a permis la construction des savoirs.

Dans cette optique, la diversité du groupe classe devient un atout alors qu'elle est trop souvent considérée comme un obstacle. L'enseignant-e performant-e crée des environnements d'apprentissage qui exploitent la diversité des compétences, des milieux, des idées,... de tous les enfants. Plus cette diversité est grande, plus la confrontation entre les points de vue et les stratégies des enfants est riche d'enseignements.

C'est ce que Piet Van Avermaet exprime avec la métaphore du sac à dos : « Tous les enfants entrent à l'école avec un sac à dos plein de compétences. Mais à l'école, le contenu de certains sacs a plus de valeur que d'autres. C'est entre autres en n'exploitant pas (suffisamment) ce qui se trouve dans le sac à dos de tous les enfants que l'on renforce les inégalités sociales à l'école⁹². » Les enfants issus de l'immigration ou de milieux précarisés témoignent de nombreuses potentialités et compétences : certaines qu'ils partagent avec beaucoup d'autres enfants (talent artistique ou sportif, imagination, capacité d'expression,...), d'autres plus spécifiques qui sont liées à leur histoire familiale ou à leur contexte de vie (plurilinguisme, connaissance de différentes cultures, sens des responsabilités,...). Comme cela a déjà été souligné au point 2.2.3, il importe de valoriser leurs forces et de ne pas les réduire à leurs éventuelles difficultés.

La compétence ‘*Accompagner tous les enfants dans leurs apprentissages*’ mobilise les ressources et se décline dans les aptitudes suivantes :

1. Identifier les malentendus sociocognitifs et les obstacles épistémologiques

- Bien au fait des caractéristiques et des risques de malentendus sociocognitifs, l’enseignant-e les identifie dans sa propre pratique et celle de son équipe.
- Pour les éviter, il-elle développe auprès des enfants une attitude qui permet de guetter les savoirs et savoir-faire qui justifient les activités.
- L’enseignant-e a des connaissances épistémologiques qui lui permettent de repérer les difficultés des élèves dans les apprentissages disciplinaires. Il sait distinguer obstacles épistémologiques et troubles d’apprentissage.
- L’enseignant-e organise les apprentissages disciplinaires en s’appuyant sur les études et dispositifs didactiques existants qui prennent en compte cette dimension épistémologique dans la construction des savoirs et des savoir-faire.

82-83

2. Observer les stratégies et les démarches cognitives

- L’enseignant-e exploite des grilles d’analyse des stratégies des enfants en situation d’apprentissage.
 - L’enseignant-e observe les enfants en vue de mettre en évidence les compétences et les apprentissages déjà à l’œuvre et d’identifier les leviers pour dépasser les difficultés.
 - Fort-e de ces observations, l’enseignant-e peut mettre en place des actions différenciées adaptées aux besoins de groupes d’enfants.
 - L’observation amène également l’enseignant-e à identifier les enfants les plus vulnérables ou les plus discrets en vue de leur apporter une attention et une valorisation indispensables à la construction de leur estime d’eux-mêmes.
-

3. Expliciter les apprentissages

- Pour chaque activité, l'enseignant-e identifie clairement l'objectif d'apprentissage. Il-elle rend celui-ci explicite et organise l'activité de façon à éviter les malentendus sociocognitifs.
- L'enseignant-e observe le comportement de chaque élève engagé dans l'activité et accompagne spécifiquement ceux qui se perdent dans la tâche.
- Bien au fait de la nécessité de secondariser les apprentissages, l'enseignant-e accompagne chaque activité proposée d'une réflexion avec les élèves sur ce qu'on est en train d'apprendre, comment on apprend et pourquoi on apprend.

4. Prendre appui sur le groupe et exploiter sa diversité

- L'enseignant-e s'appuie sur le groupe pour faire apprendre tous les élèves. Il-elle identifie, valorise et compare les différentes stratégies des élèves.
- L'enseignant-e crée des environnements d'apprentissage qui exploitent la diversité des compétences, des milieux, des idées,... de tous les enfants.

74. Chapitre rédigé par Sylvie Van Lint, chercheure, ULB-Service des Sciences de l'Éducation, maître-assistante à la Haute École Galilée et la Haute École Bruxelles-Brabant, avec la contribution d'Anne Chevalier, formatrice d'enseignant-e-s et consultante pour la Fondation Roi Baudouin.
75. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décolâge - Kit pédagogique : Qu'est-ce qu'apprendre à l'école maternelle*
 ↳ <http://www.enseignement.be/index.php?page=26688>
76. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décolâge*, op. cit.
77. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décolâge*, op. cit.
78. BAUDRENGHIEN, V., CORNET, J., « Tout est là », *Traces*, n°222, 2015, p. 20
 ↳ <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article3512>
79. DAEMS, M., « Qu'est-ce qui se cache derrière la tâche ? », *Traces*, n°222, 2015, p. 12
 ↳ <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article3508>
80. PASSERIEUX, C., *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Lyon, Chronique Sociale, 2014
81. Maternelle : Construire le goût d'apprendre avec C. Passerieux
 ↳ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/06/Article635386718899141370.aspx>
82. ↳ <http://www.partagerdespratiques.be/metierdeleve/resources/Christine-Caffieaux-repond-a-nos-questions.pdf>
83. DEGRAEF, V., *École maternelle, pauvreté et diversité culturelle*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014
 ↳ <https://www.kbs-frb.be/fr/Virtual-Library/2014/310248>
84. GOIGOUX, R., *Sept malentendus capitaux*, Forum pour l'école maternelle, Paris, janvier 1998
 ↳ http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-bar-le-duc/IMG/pdf/les_7_malentendus_capitaux_en_maternelle.pdf
85. PASSERIEUX, C., op. cit.
86. Ibidem
87. ↳ <http://www.partagerdespratiques.be/metierdeleve/resources/Christine-Caffieaux-repond-a-nos-questions.pdf>
88. Dispositif initié en 2012 par la Ministre de l'Enseignement obligatoire et la Fédération Wallonie-Bruxelles pour promouvoir des pratiques alternatives au maintien et au redoublement pour les élèves de 2,5 ans à 12 ans.
89. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décolâge*, op. cit.
90. ↳ <http://www.partagerdespratiques.be/metierdeleve/resources/Christine-Caffieaux-repond-a-nos-questions.pdf>
91. GOIGOUX, R., op. cit.
92. VAN AVERMAET, P., op. cit., p. 74



2.5 Développer des relations de qualité avec les parents

« Une fois, il y avait eu une excursion et il fallait mettre les bottes et surtout à manger, mais je n'avais pas su lire le papier, alors la petite elle pleurait. »

« Déjà pour rencontrer le professeur, il faut prendre rendez-vous. Y'a vraiment pas de contacts proches. Y'a pas de relation parent-professeur. On n'a pas beaucoup d'informations, tout se passe par la farde d'avis mais... »

« Nous ne savons pas ce qui se passe au sein de ces familles et trop souvent nous avons des préjugés, nous interprétons leurs absences⁹³. »

Le **partenariat avec les parents**, et en particulier avec ceux qui sont issus de milieux défavorisés, est un enjeu essentiel du métier d'enseignant-e. C'est tout particulièrement vrai à l'école maternelle, au moment où le tout petit enfant a son premier contact avec l'école et où la famille le confie à l'institution scolaire. Pour les familles précaires, l'entrée à l'école maternelle est souvent le premier contact avec un lieu institué dont elles ne comprennent pas bien le fonctionnement ni les modes de communication. Si, par ailleurs, elles ont une mauvaise maîtrise de la langue, il est d'autant plus important de les **rassurer** et de pouvoir expliquer clairement ce que l'enfant y fait.

Car l'image que certains parents se font de l'école, et notamment de l'école maternelle, peut être imprégnée de leurs propres expériences négatives quand ils étaient eux-mêmes enfants. D'autres n'ont qu'une **connaissance très vague** du projet pédagogique de l'enseignement préscolaire et ne voient dans celui-ci qu'un lieu où les enfants jouent, comme si ce n'était pas encore 'vraiment l'école'.

De son côté, l'école a souvent des **attentes implicites** vis-à-vis des parents : le 'bon parent' est celui qui arrive à l'heure, qui participe aux activités de l'école, qui paie les frais scolaires, qui est capable d'avoir une communication ouverte avec l'enseignant-e,

qui joue avec son enfant, qui lui lit des histoires, qui le stimule intellectuellement,... Beaucoup de tâches, de consignes et d'activités sont calquées sur cette **image d'une famille standard** de la classe moyenne. À l'occasion d'une sortie dans la nature, on va par exemple demander aux enfants d'apporter à l'école un livre qui parle d'arbres ou de forêt : de quoi créer un sentiment de honte et de malaise pour ceux qui n'ont pas un seul livre chez eux.

Ces **malentendus** expliquent pourquoi les **relations** de l'école avec les familles qui vivent dans la précarité peuvent être **problématiques**. Si la communication se fait de manière très scolaire et formelle, essentiellement par écrit, sans tenir compte des spécificités de ces familles, celles-ci préfèrent souvent se tenir à l'écart de l'école. Les enseignant-e-s ne comprennent alors pas pourquoi beaucoup de ces parents – ceux qu'on aimerait justement voir à l'école parce que leurs enfants ont plus souvent des difficultés – ne répondent pas aux invitations. Et lorsqu'il y a des contacts, ils peuvent être empreints de tensions et de problèmes de communication.

2.5.1 Mettre en œuvre des capacités de décentration et d'analyse pour comprendre les différentes attitudes des parents

Il y a un grand malentendu entre l'école et les familles en situation de précarité. Beaucoup de parents en situation de précarité attendent beaucoup de l'école mais, en même temps, ils sont peu ou pas présents à l'école. Pourquoi ?

Pour répondre à cette question, les enseignant·e·s adopteront tout d'abord une **attitude professionnelle dénuée de préjugés et de paternalisme**. Cela implique que le·la futur·e enseignant·e ait appris à se décentrer, c'est-à-dire à prendre conscience du cadre de référence avec lequel il·elle perçoit la réalité et il·elle interprète les réactions d'autrui. Il est donc important que les enseignant·e·s puissent faire un **travail sur leurs propres représentations** pour comprendre quelles sont les règles implicites qui les gouvernent dans leurs jugements et leurs choix. En les confrontant au cadre de référence de l'autre, on s'aperçoit aussi du caractère relatif de cette vision, de ces normes et de ces valeurs et on apprend à accepter la légitimité d'autres façons de voir, de penser, de vivre.

Reconnaissons-le : ce **travail de déconstruction** de son propre cadre de pensée n'est pas quelque chose qui serait acquis une fois pour toutes, mais un **exercice permanent** – et difficile – qu'il faut sans cesse recommencer. Nous sommes vite rattrapés par nos préjugés. Ce qui importe, c'est que l'enseignant·e en ait conscience et qu'il·elle essaie chaque fois de les surmonter, sans se décourager.

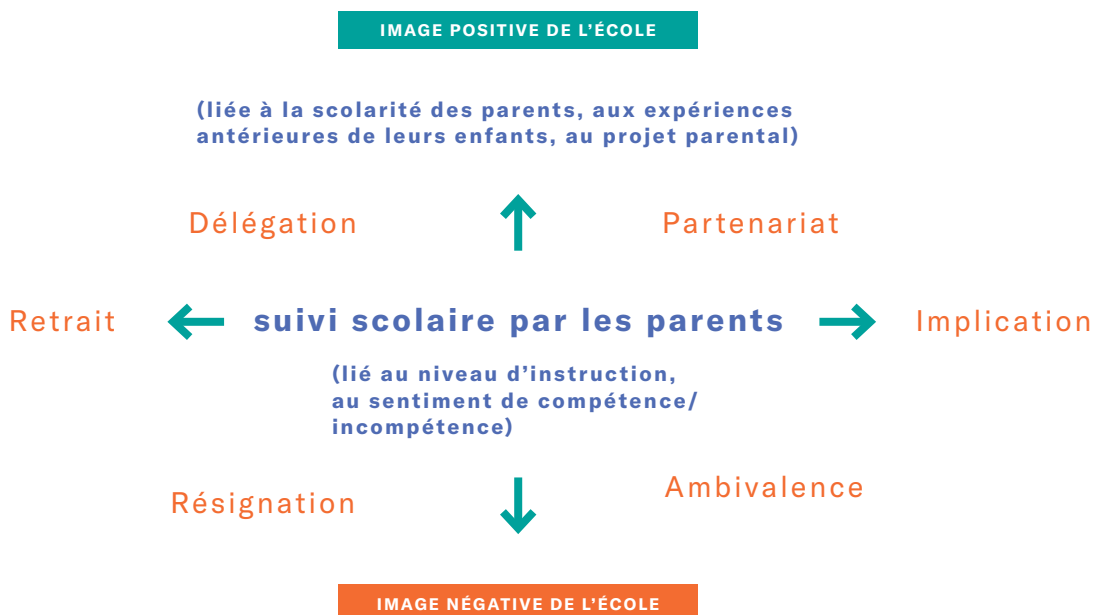
C'est en adoptant cette **attitude de décentration** que l'enseignant·e pourra essayer de comprendre les relations que les parents de milieux défavorisés entretiennent avec l'école. Leur absence est souvent expliquée par un manque d'intérêt. Non seulement cette idée est en grande partie fautive, mais elle ne fait pas avancer les choses. En réalité, le manque apparent d'implication

peut avoir des **causes très diverses**. Si des parents de milieux précarisés ne viennent pas à l'école, cela peut être parce que :

- ils se méfient ou se protègent ;
- ils se sentent incompetents ;
- ils sont mal à l'aise vis-à-vis de l'école ;
- ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande ;
- ils craignent de n'entendre que des choses négatives ;
- ils ressentent un comportement méprisant de la part des enseignant·e·s ;
- ils sont pris par une foule d'autres problèmes quotidiens et que ce n'est pas une priorité pour eux.

Parfois même, c'est précisément parce que des parents font aveuglément confiance à l'école qu'ils lui délèguent leurs compétences !

Bref, les attitudes des parents et les raisons qui les expliquent peuvent être très diverses. Il existe des **outils d'analyse** pour mieux les comprendre. Il est utile de les connaître et de pouvoir les mobiliser si nécessaire. Un exemple est la grille élaborée par Jacques Bernardin⁹⁴. Elle comporte deux axes sur lesquels des curseurs peuvent se déplacer. Le premier situe les familles en termes de **retrait** ou d'**implication** dans le suivi scolaire qu'elles offrent à leurs enfants. Le deuxième axe pose la question de la **représentation** que les parents ont de l'école. Cette représentation s'est construite au fil du temps en fonction de leur parcours scolaire, de celui de leurs enfants plus âgés et de ce qu'ils ont entendu dire ou lu. Tout cela fait que les parents ont une image plus ou moins positive de l'école.



88-89

Situer une famille sur une telle grille ne vise pas à l'étiqueter définitivement et à l'enfermer dans une case, mais permet au contraire d'entamer un travail avec elle pour **évoluer vers une relation de partenariat**, compte tenu de ses spécificités.

Pour expliquer les difficultés de communication, on pourra s'inspirer d'autres outils, comme la distinction, proposée par Danielle Mouraux⁹⁵, entre la '**famille ronde**' (une communauté centrée sur la dimension affective, subjective, spontanée et appréciative) et '**l'école carrée**' (une institution qui privilégie l'aspect cognitif, objectif, organisé et évaluatif). Les familles dont les parents ont des professions du même niveau que les enseignant-e-s transmettent à leurs enfants des codes plus proches de ceux de l'école, sans en avoir nécessairement conscience : elles sont donc plus 'carrées' et les enfants passent plus facilement d'un environnement

à l'autre. En revanche, les familles qui vivent des situations de précarité, plus éloignées de la culture de l'école, sont plus 'rondes'. C'est ce qui explique que le **choc culturel** peut être plus grand avec elles.

Enfin, il est essentiel que durant leur formation les enseignant-e-s aient pu approfondir la problématique de la pauvreté en Fédération Wallonie-Bruxelles et rencontrer des familles concernées afin de développer une **connaissance concrète des multiples problèmes liés à la précarité**. Ces connaissances alliées à des capacités de décentration et d'analyse permettent de déconstruire des jugements stéréotypés tels que 'ils n'ont pas de quoi préparer des tartines fraîches mais ils ont quand même un smartphone' – condition indispensable pour communiquer de façon adéquate avec chaque parent.

2.5.2 Accueillir chaque parent et savoir communiquer avec lui

Les **obstacles** à dépasser autant par les enseignant-e-s que par les parents 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 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 enseignant-e-s peu sensibilisé-e-s à la violence symbolique du monde scolaire et au sentiment de honte qu'elle génère chez des parents issus de milieux populaires⁹⁶.

Pour surmonter ces obstacles, l'enseignant-e ne peut pas se contenter d'une communication formelle et unidirectionnelle : il est de sa responsabilité d'aller à la rencontre du parent (en situation de précarité) et de **s'ouvrir à son univers de vie**. D'où l'importance essentielle que revêtent, dans le métier d'enseignant-e, les **compétences communicationnelles**. Elles vont permettre de construire une relation de confiance réciproque (il s'agit de gagner la confiance des familles, mais aussi de leur faire confiance), dans un esprit de dialogue et d'échange : chacun a autant à apprendre de l'autre.

Les familles de milieux précarisés sont peu familiarisées avec la langue de l'école. Certains parents ne connaissent pas ou maîtrisent mal le français, d'autres pratiquent un français assez différent de celui des enseignant-e-s ou sont analphabètes. La communication entre l'école et les familles ne va donc pas toujours de soi. C'est pourquoi l'enseignant-e devra être initié-e à diverses pratiques qui peuvent aider à **surmonter les obstacles** de la langue et les différences culturelles.

Il-elle apprendra entre autres à **diversifier les modes de communication** et à sortir de la culture de l'écrit, propre à l'école mais inaccessible à des parents peu scolarisés ou ayant des notions sommaires de français. Sa formation l'amènera à recourir à des **moyens visuels** (lieux indiqués par des pictogrammes, projection lors d'une réunion

de parents d'une vidéo montrant les enfants en classe ou en excursion, photos illustrant les différentes cultures des familles,...) et à des moments informels de contact oral pour faciliter les échanges. Certaines écoles font aussi appel à des parents relais, qui acceptent de servir d'intermédiaires avec d'autres parents parlant la même langue qu'eux et qui font circuler des informations concernant du matériel, des activités, des documents à remplir,...

Comme nous l'avons souligné au chapitre 2.2, les parents de milieux précarisés peuvent être parfois très inquiets à propos du bien-être de leur enfant et il est essentiel que les enseignant-e-s puissent **prendre en compte leurs préoccupations réelles** et les rassurer. Il est aussi très important de pouvoir **explicitement des attentes ou des règles** propres au système scolaire qui semblent évidentes au corps enseignant mais le sont beaucoup moins pour certains parents.

La communication portera d'une part sur le **fonctionnement** de l'école maternelle et les **activités** qui y sont réalisées – cela peut généralement se faire lors de réunions d'information auxquelles les parents sont conviés ; et d'autre part, de manière plus individuelle, sur les **apprentissages** de chaque enfant. Ce sont des domaines à propos desquels les parents qui vivent dans la précarité ne se sentent pas toujours autorisés à poser des questions, comme l'illustrent ces témoignages de deux mamans : « Si on va parler avec elle, dire qu'il y a un problème, c'est comme si on l'accusait d'être une mauvaise institutrice ; Pour les écrits, ils n'ont pas bien travaillé. Ma fille, elle est montée en 1^{re} (primaire) et elle ne sait pas écrire son nom. Les autres maternelles, ils savent écrire. Non, je n'en ai pas parlé. Je demande à qui ? Je demande à Madame de 1^{re}, elle dit 'c'est pas moi'. Je demande à Madame de l'année dernière, elle dit 'c'est mon travail et c'est pas toi qui vas me dire ce que je dois faire avec les enfants'⁹⁷. »

L'enseignant-e veillera à stimuler la communication sur les apprentissages en utilisant des dispositifs créatifs, visuels, aisément accessibles pour tous les parents et qui valorisent les réalisations et réussites

de l'enfant mais aussi les processus (comme un portfolio où sont classés des documents qui illustrent les progrès réalisés, un carnet d'évolution, un 'arbre à progrès',...).

Certains parents (comme parfois certain·e·s enseignant·e·s) éprouvent des difficultés à exprimer leurs besoins et leurs ressentis de manière posée et nuancée. Ceci peut donner lieu à des échanges qui peuvent être ressentis comme agressifs ou tendus. Des incidents, même anodins, peuvent envenimer la relation et déboucher sur des conflits dans lesquels les parents se sentent souvent en position d'infériorité, ce qui en rend certains maladroits, voire agressifs : « La petite, elle avait pleuré beaucoup et j'avais envie de savoir ce qui se passait mais l'institutrice était exaspérée, alors je lui ai dit que ça ne se voyait pas qu'elle avait fait des études de psychologie. Donc elle était encore plus fâchée. « Est-ce que c'est mon enfant qui a un problème ou c'est vous qui n'êtes pas apte à s'occuper des petits ? », je lui ai dit » (témoignage d'une maman)⁹⁸.

Les enseignant·e·s seront préparé·e·s à ces formes de communication différentes et pourront les situer dans l'univers de vie des parents, sans se sentir personnellement attaqués. Tout l'art consiste à **exploiter positivement** ces moments souvent très émotionnels : lorsqu'un parent arrive furieux à l'école, ne faut-il pas y voir avant tout la marque d'une forte implication qui, une fois que les émotions ont été apaisées, peut être le point de départ d'un échange constructif ?

Enfin, des relations de qualité entre l'école et les parents (défavorisés) impliquent aussi que l'enseignant·e soit attentif·ve à **ne pas formuler des demandes qui mettent les familles précaires en difficulté**. On songe entre autres aux demandes d'apporter à l'école du matériel, de la nourriture, des déguisements,... pour certaines activités. Si

des sorties sont organisées, il est important qu'elles soient gratuites ou financièrement très abordables.

La formation des enseignant·e·s préscolaires abordera aussi **les risques de stigmatisation** des parents pauvres liés à l'alimentation saine, à l'habillement,... Ainsi, les invitations à apporter à l'école des collations et piqueniques sains devront se faire avec beaucoup de tact et de respect, sans pointer du doigt les familles qui, en raison de la précarité dans laquelle elles vivent, peuvent moins facilement se permettre une alimentation de qualité.

Ce sera d'autant plus évident que l'enseignant·e aura été **sensibilisé·e aux conditions de vie** des familles les plus défavorisées, comme nous le soulignons déjà plus haut. Savoir que toutes les familles n'ont pas forcément une machine à laver permet de jeter un autre regard sur le fait qu'un enfant vient plusieurs jours de suite avec les mêmes vêtements sales : la compréhension remplace le jugement et les remarques critiques déplacées.

De son côté, l'enseignant·e veillera aussi à **prendre soin des affaires des enfants** : en s'assurant que, durant l'activité proposée, l'enfant est bien protégé des taches (provoquées par exemple par l'utilisation d'un matériel d'art plastique), que les enfants ne perdent pas leurs affaires (vêtements, boîte à tartines, mallette), qu'ils se lavent les mains soigneusement, qu'ils se mouchent,... Permettre au parent de retrouver son enfant avec des mains et un nez propres, avec ses affaires complètes et des habits qui n'ont pas été endommagés par les activités, c'est aussi une façon de montrer son respect à l'enfant et à sa famille.

2.5.3 Assurer un climat de partenariat avec des parents de toute origine sociale

La formation amènera les futur·e·s enseignant·e·s préscolaires à se poser cette question : quand et pourquoi veut-on que les parents entrent dans l'école ? On ne les invite souvent que pour des occasions formelles (inscriptions, bulletins, réunion de parents), des problèmes concernant leur enfant ou des événements qui doivent rapporter de l'argent (*fancy-fair*). Il y a peu de rencontres sans enjeu pour la famille. Si on n'invite les parents qu'à une réunion de rentrée et à la remise des bulletins, en fait on les exclut.

Il est important de prévoir aussi des temps et des espaces pour des rencontres plus 'gratuites'. Cela contribue à mieux connaître les familles et permet à chaque parent de se sentir accueilli et respecté dans l'école de son enfant. C'est ce qui lui permettra d'assumer son rôle de partenaire éducatif dans une optique de **co-éducation**. En effet, une conception émancipatrice de l'enseignement est inconciliable avec une relation unidirectionnelle, dans laquelle les enseignant·e·s se contentent d'indiquer aux parents ce qu'ils·elles attendent d'eux et les parents acceptent passivement l'autorité formelle de l'école. Elle exige au contraire un

partenariat et une **relation triangulaire** entre l'école, les parents et l'enfant.

Dans ce modèle, les partenaires s'écourent, apprennent à se connaître et à se faire mutuellement confiance, trouvent des points d'accord. Il est important que les futur·e·s enseignant·e·s apprennent à **reconnaître les parents comme compétents** dans leur rôle éducatif. Cela présuppose de ne pas considérer le bien de l'enfant comme quelque chose de prédéfini, en fonction des attentes de l'école : la connaissance que les parents ont de leur enfant est aussi un élément à prendre en considération dans l'optique de son développement. En même temps qu'ils·elles reconnaissent et valorisent les compétences des parents, les enseignant·e·s veillent aussi à **bien préciser leurs propres rôle, fonction et domaine de compétence** : avec des parents qui, notamment pour des raisons culturelles, ont une image imprécise ou erronée de l'école maternelle, ils·elles veillent à expliquer clairement ce qu'y fait leur enfant. Ils·elles montrent en quoi le jeu, des activités ludiques ou des pédagogies actives peuvent poursuivre des objectifs d'apprentissage bien précis.

La compétence ‘Développer des relations de qualité avec les parents’ mobilise les ressources et se décline dans les aptitudes suivantes :

1. Mettre en œuvre des capacités de décentration et d’analyse pour comprendre les différentes attitudes des parents

- L’enseignant-e a conscience du cadre de référence avec lequel il-elle perçoit la réalité et interprète les réactions des parents en particulier dans leur rapport à l’école. Il-elle est capable de se décentrer et de déconstruire ses propres préjugés.
- L’enseignant-e a une connaissance suffisante des milieux défavorisés et dispose d’outils d’analyse pour comprendre les différentes relations et réactions que les parents entretiennent avec l’école ; en particulier il-elle peut accepter leur distance, voire leur absence sans les juger.

2. Accueillir chaque parent et savoir communiquer avec lui

- L’enseignant-e va à la rencontre de tous les parents, il-elle en prend l’initiative afin de construire avec eux une relation de confiance dans un esprit de dialogue et d’échange. Il-elle est capable de surpasser des moments d’émotion forte et de maintenir le dialogue.
- Il-elle met en œuvre des pratiques de communication qui permettent de surmonter les obstacles de la langue et les différences culturelles : moyens visuels, contacts informels, interprètes,...
- Il-elle prend soin de chaque enfant et de ses affaires ; il-elle veille à échanger avec ses parents et à les rassurer à propos du quotidien et du bien-être de l’enfant.
- Il-elle explicite le fonctionnement, les attentes et les règles de l’école et de la classe dans un langage adapté. Il-elle communique de façon générale sur les apprentissages réalisés en classe et de façon spécifique sur les réalisations, les réussites et difficultés de chaque enfant.
- Conscient-e des difficultés spécifiques des familles de milieux précarisés, il-elle veille à ne pas faire de remarques liées au mode de vie des familles, ni à faire auprès des parents des demandes concrètes qui les mettraient en difficulté.

3. Assurer un climat de partenariat avec des parents de toute origine sociale

- En collaboration avec l'équipe éducative, l'enseignant-e met en place des temps et des lieux qui permettent aux familles et aux enseignant-e-s de mieux se connaître afin de construire un partenariat éducatif dans une optique de coéducation, chacun étant reconnu compétent dans le champ qui est le sien.

-
93. Témoignage de deux parents et d'un intervenant scolaire, extraits de JEUNEJEAN, T., CHEVALIER, A., GROSJEAN, S., TELLER, M., *Écoles maternelles et familles en situation de précarité*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014
 94. BERNARDIN, J., « Typologie du rapport à l'école des familles de milieux populaires », *Dialogue*, n°146, 2012
 95. MOURAUX, D., *Entre rondes Familles et École carrée... L'enfant devient élève*, Bruxelles, De Boeck, 2012
 96. DEGRAEF, V., *op. cit.*, p. 30
 97. CRÉPIN, F., NEUBERG, F., sous la direction de PIRARD, F., LAFONTAINE, D., *op. cit.*, p. 34
 98. Ibidem



2.6 Collaborer entre professionnels⁹⁹

« *Tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin* » selon le dicton africain. Travailler seul dans des situations complexes est difficile, épuisant, démotivant. C'est une des raisons pour lesquelles le **travail en collaboration et en réseau** fait partie des pratiques incontournables des secteurs qui travaillent essentiellement avec l'humain¹⁰⁰. Le monde scolaire est également concerné : le modèle classique où l'enseignant·e est maître à bord dans sa classe, autonome et isolé·e est à revoir. Travailler avec de jeunes enfants est particulièrement complexe. Quand les familles sont éloignées de la culture de l'école ou vivent des situations de précarité, cela a une incidence sur le métier d'enseignant·e qui doit composer avec cette réalité. Pouvoir **échanger** au sujet de sa pratique, collaborer pour mener à bien des projets, réfléchir avec d'autres à des situations complexes ou inattendues, se concerter à propos d'un point sensible, se ressourcer et garder la flamme sont importants pour les instituteurs·trices. Tout cela nécessite de pouvoir échanger, collaborer, voire travailler en réseau avec d'autres professionnels du monde scolaire ou au-delà. Il est essentiel que les futur·e·s enseignant·e·s soient conscientisé·e·s à cela dans leur formation et apprennent à décoder les différents types de collaborations, les objectifs poursuivis et les nécessaires balises éthiques et déontologiques qui y sont associées.

96-97

Les instituteurs·trices font partie d'un système et d'une communauté éducative qui va bien au-delà des murs de l'école. Échanger avec des acteurs au sein ou en dehors de l'école peut être très bénéfique à différents niveaux. Toutefois, cela comporte une **prise de risque** : échanger, collaborer, faire partie d'un réseau, cela suppose de se dévoiler, montrer ses forces, mais également ses doutes, ses tâtonnements, ses erreurs. Il importe que l'enseignant·e ait suffisamment **confiance** en lui·elle pour oser ainsi parler de sa pratique et éventuellement la montrer. C'est un point qui mérite d'être travaillé dans la formation des futur·e·s enseignant·e·s.

2.6.1 Travailler en équipe avec tous les acteurs de l'école

Une école ne peut fonctionner sans une multitude de professionnels : les enseignant-e-s et la direction bien sûr, mais aussi les accueillant-e-s extrascolaires, les cantinier-e-s, les technicien-ne-s de surface, le personnel administratif, les psychomotricien-ne-s, les puériculteurs-trices, les personnes engagées comme aide à l'instituteur-trice¹⁰¹, les logopèdes, sans oublier les stagiaires. Toutes ces personnes ont leur rôle à jouer pour que chaque enfant se sente bien à l'école, non seulement parce que les enfants ont droit à des toilettes propres, des repas de qualité pris au calme, une organisation fluide et des activités et apprentissages stimulants, mais aussi parce qu'ensemble, tous les professionnels forment une **équipe** qui peut être réellement **soutenante** pour tous les enfants et toutes les familles et notamment les plus vulnérables¹⁰².

Certains parents se sentent plus à l'aise pour échanger avec l'animateur-trice extrascolaire ou avec le-la technicien-ne de surface qu'avec l'enseignant-e qui leur paraît bien plus éloigné-e de leur culture familiale. Il est donc important que **tous les acteurs de l'école se sentent concernés** et soient bien informés des missions de l'école et des choix pédagogiques de leur établissement. Cela signifie aussi que chaque professionnel, quelle que soit sa tâche, a droit à la considération de tous et est **reconnu** pour l'importance de son travail au sein de l'école. Quand les relations au sein de l'école sont fluides et cordiales, quand les professionnels s'apprécient et connaissent leurs missions mutuelles, cela améliore la **lisibilité globale** de ce qui se passe à l'école et cela participe à un climat de confiance qui a des effets bénéfiques sur les enfants et les familles.

La direction a bien entendu un rôle fondamental pour créer ce **climat de partenariat et d'équipe** entre tous ces acteurs, mais il est également de la responsabilité de chaque professionnel, et notamment de chaque enseignant-e, de soigner ses relations avec ses collègues, qu'ils-elles aient ou non la même fonction que lui-elle au sein de l'école. Des relations de qualité entre professionnels impliquent une attitude de base faite de flexibilité, de dialogue, de collaboration et d'apprentissage mutuel.

Les centres PMS et PSE sont également des acteurs qui peuvent aider à prendre du recul et à gérer des situations difficiles ou complexes.

Il est donc important d'apprendre à **mieux se connaître**, à mieux comprendre les missions, mandats et limites d'action des différentes personnes. Il est utile de le faire au sein de l'école et avec le CPMS et le centre PSE afin de mieux comprendre les différents métiers et missions des uns et des autres : cela permet d'**éviter les frictions** dues à des attentes non fondées ou d'identifier ce qui n'est pris en charge par personne afin d'y remédier.

Le travail d'équipe au sein de l'école est bénéfique à différents niveaux.

Beaucoup d'enseignant-e-s ont l'habitude de mener ensemble des **projets** incluant plusieurs classes. Il s'agit sans doute de la manière la plus habituelle de développer des collaborations entre enseignant-e-s. Au-delà des collègues directs, des collaborations peuvent se développer avec d'autres acteurs de l'école : les accueillant-e-s extrascolaires, les personnes chargées de l'entretien, de la cuisine, etc. Les projets peuvent aussi inclure le CPMS ou le centre PSE.

Aussi importants que soient ces projets, il est crucial qu'ils-elles soient au service de la **cohérence pédagogique** de l'école. Tout en laissant une autonomie de mise en œuvre à chaque enseignant-e, il est essentiel que l'école soit traversée par une cohérence pédagogique et méthodologique : avoir des objectifs communs d'apprentissage ; décider de points d'attention communs à tou-te-s les enseignant-e-s (par exemple : avoir une vigilance pour la langue de scolarisation) ; décider ensemble d'appliquer telle méthode pour apprendre à dénombrer ; choisir des matériaux didactiques que tout le monde va utiliser (pour apprendre les nombres, les grandeurs, le temps,...) et qui vont faire sens d'une année à la suivante ; élaborer des référentiels qui vont accompagner les enfants d'une classe à l'autre ; avoir une vision partagée du sens et des modalités d'évaluation,... Sans cela, les élèves les plus fragiles n'arrivent pas à **faire les liens** entre les différents apprentissages et les enseignant-e-s ont l'impression qu'ils n'ont rien appris.

Tout cela s'élabore dans des rencontres dites de 'concertation' qui nécessitent un guidage et une méthodologie adaptée pour allier créativité et efficacité et faire en sorte que les décisions ne viennent pas d'en haut mais soient le réel fruit d'un **échange concerté et éclairé**. Ces concertations peuvent réunir des enseignant·e·s et d'autres professionnels, d'un même niveau ou de niveaux divers suivant l'objet du travail.

Dans ces concertations, il est important aussi que les enseignant·e·s élaborent ensemble des **dispositifs d'apprentissage**, les mettent en œuvre chacun·e de leur côté, échangent sur les effets de leurs pratiques (de façon globale pour l'ensemble des élèves et pas uniquement pour un élève en particulier) et ajustent ensuite le dispositif. Ce travail de co-construction et d'analyse ne peut se faire qu'en équipe.

Comme cela a déjà été souligné au chapitre 2.2, **l'entrée** des nouveaux enfants est pensée avec tous les acteurs concernés au sein de l'école afin d'identifier ce qui facilite cette **transition** très importante dans la vie des enfants et des familles. L'entrée en classe d'accueil ou en première maternelle ne concerne pas que les enseignant·e·s de ce niveau mais bien l'ensemble des professionnels. En effet, les enfants côtoieront bien plus d'adultes que leur instituteur·trice, et si cette première étape est vécue positivement, ce sera un socle important pour la suite de leur parcours scolaire.

Il importe tout autant de **penser les différents moments de la journée de façon globale**, et ce d'autant plus que l'enfant est jeune. Une étude du FRAJE¹⁰³ a montré que les tout-petits sont amenés à changer de lieux, d'adultes de référence et de consignes un nombre considérable de fois au cours d'une même journée. Parfois, les différents adultes qui prennent en charge les enfants ne communiquent pas du tout entre eux, ce qui rend d'autant plus difficile l'appropriation des codes de l'école par les enfants et par les familles. En parler avec tous les professionnels de l'école, prendre conscience de manière collective des **discontinuités** vécues par les enfants au cours d'une journée et d'une semaine permet de trouver des aménagements pour adoucir toutes ces transitions.

Par ailleurs, des échanges peuvent être intéressants pour **croiser les regards** portés

sur chaque enfant et chaque famille. Il ne s'agit pas de vouloir à tout prix chercher le consensus : l'idée n'est pas de trouver une interprétation commune de comportements ou d'attitudes, mais bien d'**enrichir une vision** qui est toujours partielle et partielle¹⁰⁴. Échanger permet de se décentrer, d'élargir le champ des hypothèses et, le cas échéant, de trouver des pistes pour dépasser un éventuel problème. Il est important que ces échanges portent sur tous les enfants et pas seulement sur ceux qui en apparence semblent poser problème. Certains enfants passent inaperçus et il est utile de le constater ensemble pour davantage les observer.

Ainsi, lors de l'entrée des enfants à l'école, il peut être utile de les observer à différents moments (dans l'accueil extrascolaire, en classe, lors de la récréation, sur le temps de midi) à l'aide d'une **grille d'observation** et ensuite de comparer les observations des uns et des autres. Cela permet d'avoir une vision enrichie d'un enfant.

« Nous avons décidé d'observer les enfants qui rentraient en classe d'accueil au mois de janvier. À l'aide d'une grille, les titulaires et les animatrices extrascolaires ont observé leurs pratiques, les signes de bien-être et de mal-être de l'enfant. Elles ont également noté leur perception des relations avec les parents. Cela nous a permis de prendre un peu de recul et nous avons constaté que nous n'avions pas toutes la même vision. Ainsi, l'une d'entre nous a perçu les mêmes parents comme 'ne posant pas de questions' et une autre comme 'soucieux de leur enfant'. C'est important de dépasser ses premières impressions (sans les nier) et d'éviter de faire trop de liens entre le comportement de l'enfant et les impressions que l'on a au sujet des parents¹⁰⁵. »

À d'autres moments, il peut être opportun de mettre en place un dispositif d'observation d'un enfant qui pose question. Voici un exemple mené dans le cadre de Décolage et du projet Prof'Essor¹⁰⁶, relaté dans la revue PROF¹⁰⁷ (magazine des professionnels de l'enseignement édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles) :

Institutrice maternelle, Marie Kuborne avait l'impression de ne pas pouvoir capter l'attention d'un enfant. « On ne peut pas donner l'activité avec son groupe-classe et observer l'enfant, explique-t-elle. On a une première idée générale et souvent on reste là. Je voulais quelqu'un qui m'éclaire... »

Claire Henry, puéricultrice, est donc venue observer l'enfant le temps d'une activité. Mais pas n'importe comment ! « On a un cadre, une grille d'observation. Il s'agit de décrire ce qu'on voit et ce qu'on entend, et des deux côtés : du côté de l'enfant et du côté de l'enseignant. »

Résultat ? « Je l'ai découvert totalement autrement que comme je le voyais tous les jours ! J'ai vu que ce petit suivait l'activité mais en étant tout à fait ailleurs. Il avait un bac à côté de lui et jouait pendant que Mme Marie faisait son spectacle de marionnettes. Alors qu'elle comptait 1-2-3, il faisait aussi 1-2-3 avec ses doigts. Pareil quand il y avait les noms des animaux : tout en jouant, il les disait tout doucement... »

Là où on voyait un enfant chipoter, « on ne voyait pas le reste. Si on ne se met pas dans une position d'observation fine, on rate des choses ! »

Partager ses impressions au sujet des enfants et des relations avec les parents peut aider à se décentrer et à aborder la famille avec **un nouveau regard**. Il importe néanmoins d'être vigilant : parler des enfants et des familles doit se faire dans un cadre, avec l'objectif d'améliorer son travail et ses relations. Il ne s'agit pas de cancaner pour médire et renforcer ses propres jugements, mais au contraire de tenter de **prendre du recul** face à des ressentis parfois négatifs¹⁰⁸.

Travailler en équipe, c'est également **renforcer chacun-e dans ses compétences** : en parlant de sa pratique, on l'explicite, ce qui accroît la réflexivité ; en partageant les expériences positives mais aussi des difficultés, on prend du recul. Chaque professionnel a un cadre de référence qui lui est propre, lié à son expérience personnelle, à son parcours et à sa formation. Chacun-e a à apprendre des autres

et à apprendre aux autres, quelle que soit sa fonction au sein de l'école. Collaborer avec les différents professionnels de l'école, c'est également **se ressourcer**. Le centre PMS ou le centre PSE sont également des ressources qui peuvent aider un-e enseignant-e qui se sent en difficulté. Par leurs compétences propres, l'assistant-e social-e ou le-la psychologue du CPMS, l'infirmier-e de la PSE peuvent proposer un nouvel éclairage d'une situation difficile et aider à trouver des solutions.

De plus, travailler en équipe peut permettre d'**accroître ses capacités de résilience** : les inégalités et les injustices vécues par certains enfants et leurs familles sont parfois décourageantes. L'enseignant-e peut se sentir abattu-e, impuissant-e et en colère face à l'incapacité de notre société d'inclure les plus démunis. Partager cela avec d'autres professionnels dans et en dehors de l'école permet de se sentir moins seul-e avec son sentiment d'impuissance et de développer une **culture de la résistance** contre le fatalisme ou les incohérences du système. Cela permet à chaque professionnel d'accroître ses capacités de résilience, c'est-à-dire ses capacités de rebondir après des coups durs et d'y faire face de façon créative. Le travail en réseau permet de construire de façon collective un 'filet de résilience'¹⁰⁹ pour les professionnels, mais aussi pour les familles. Celles-ci se sentent portées par l'ensemble des professionnels et non plus par chacun d'entre eux. De plus, la confiance entre professionnels est également transmise aux familles, qui peuvent aussi plus facilement construire leur propre réseau. « Elles peuvent sentir que plusieurs personnes 'se soucient' d'elles, cherchent des solutions pour les aider, ce qui peut les aider à augmenter leurs capacités de résilience¹¹⁰. »

Ce filet de résilience sera d'autant plus solide qu'il sera également construit avec des acteurs locaux extérieurs à l'école.

2.6.2 S'appuyer sur les acteurs locaux

Les écoles ne sont pas des îles désertes au milieu de nulle part ! Elles se situent dans un contexte particulier (commune, quartier, village,...) présentant des spécificités et des modes de fonctionnement particuliers¹¹¹. Dans ce territoire, des services et des associations travaillent également avec des enfants et des familles et/ou mènent un travail de lutte contre la pauvreté. Les connaître et collaborer avec eux est intéressant à divers égards. Le directeur ou la directrice de l'école a un rôle primordial à jouer pour insérer l'établissement scolaire dans un réseau local plus étendu. C'est essentiellement une responsabilité de l'école. Néanmoins, chaque enseignant-e peut également contribuer à faire vivre ce réseau.

Participer à la vie du quartier, c'est se rendre plus visible, et donc plus compréhensible, pour les habitants. Les plus éloignés de la culture scolaire peuvent apprendre à apprivoiser celle-ci parce que l'école sort de ses murs. C'est donc une manière de se rendre plus **accessible** à toutes les familles. De façon très concrète, cela passe par des échanges entre l'école et d'autres services présents dans le quartier en lien avec les familles (maison de quartier, école de devoirs, crèche, centre de planning familial, maison médicale, mais aussi les commerçants, etc). Développer des projets ensemble, par exemple en organisant une fête ou une semaine thématique, permet d'apprendre à mieux se connaître, à rendre visible les services du quartier aux familles, à améliorer l'image du territoire.

Un travail en réseau dans le quartier peut être initié afin de mieux **coordonner les actions**. Il s'agit d'apprendre à mieux comprendre les missions, mandats et limites d'action des différents acteurs et donc de développer une réflexion sur le quartier, sur ses ressources et sur ses manques. Avoir cette connaissance fine des différents services et des réalités vécues par les habitants permet ensuite d'améliorer la qualité et l'efficacité des relais entre les familles et les professionnels qui peuvent les aider. En effet, les familles, et surtout celles qui vivent des situations de vulnérabilité, s'adressent souvent aux professionnels en qui elles

ont confiance et qui ne sont pas toujours les personnes qui ont les bonnes clés pour les aider. L'instituteur-trice de leur enfant est souvent la personne que les familles identifient pour lui confier des problèmes qui n'ont rien à voir avec la scolarité de leur enfant, par exemple un problème administratif, de logement, de santé,... La **qualité du relais** est donc très importante. Si l'instituteur-trice connaît les professionnels du quartier et leurs missions, cela facilite grandement cette fonction de relais. De plus, la confiance entre professionnels est contagieuse et aide les familles à faire confiance aux personnes chez qui elles sont invitées à se rendre.

Inversement, si les acteurs du quartier connaissent bien l'école et notamment les enseignant-e-s, il leur sera plus facile de rassurer les familles qui se confieraient à elles et à eux, à les encourager à dialoguer avec l'instituteur-trice de leur enfant.

Un réseau local peut aussi avoir pour objectif de **renforcer** les professionnels de différents services dans leurs **compétences** mutuelles : en parlant de leurs pratiques respectives, ils-elles se ressource et développent de nouvelles compétences. C'est particulièrement important dans les quartiers où les familles cumulent les difficultés : grande pauvreté, faible niveau scolaire des parents, méconnaissance de la langue française, etc.

Une autre manière de faire est celle de la méthode de l'étude des situations décrite au point 2.7.3 : analyser et avoir un regard critique sur le système et ses acteurs.

Dans certains cas, des professionnels de différents services collaborent autour de **cas précis** : les intervenants auprès d'une même famille se rencontrent pour échanger au sujet de leurs interventions auprès de celle-ci. La famille peut être présente. Si elle ne l'est pas, il est important qu'elle soit informée de la démarche et en reçoive un **feed-back**¹¹². Des balises déontologiques sont particulièrement nécessaires pour ce type de collaboration (voir ci-dessous). Il est important de considérer que **la famille fait partie du réseau** plutôt que de la considérer comme se trouvant au centre d'une toile tissée par les

professionnels. Il s'agit ici d'**éviter le travers de 'faire pour' plutôt que 'faire avec'**. Tous les moyens seront utilisés pour considérer la famille comme partenaire à part entière et non comme bénéficiaire d'actions pensées et menées par les professionnels.

Pour que les collaborations soient enrichissantes et efficaces, il est important de déterminer un **cadre méthodologique** afin de définir comment et pourquoi on va prendre du temps pour travailler ensemble. Il est nécessaire d'identifier des objectifs communs, qui peuvent évoluer avec le temps.

Il est également important de **clarifier les missions professionnelles** de chacun : cela

fait considérablement gagner du temps par la suite, en évitant des attentes non fondées ou des malentendus.

Il est évidemment indispensable de réfléchir aux **conditions pratiques** de cette concertation : prendre du temps pour se rencontrer et disposer d'un lieu pour se réunir. Une personne du réseau peut (éventuellement à tour de rôle) faciliter les collaborations en assurant une coordination technique (proposer puis fixer des dates de rencontre, un thème, etc.).

2.6.3 Se donner des repères éthiques et déontologiques

Un-e enseignant-e est amené-e à collaborer avec différents partenaires : les familles des élèves, les travailleurs des centres PMS et des centres PSE, les collègues,...

Pour tous les types de collaborations, il est fondamental de se doter de **balises éthiques et déontologiques**. Celles-ci seront particulièrement importantes pour les collaborations où il est question de familles ou d'enfants précis. Ces balises seront discutées avec les partenaires concernés afin de partir sur une base commune et d'éviter les malentendus.

Concernant la collaboration entre professionnels, il est important de considérer que **chacun-e est compétent-e** dans son domaine. L'ouverture, l'écoute et le non-jugement sont prépondérants dans ces échanges¹¹³.

Dans ses relations avec les enfants et les familles, chaque professionnel est soumis soit au secret professionnel, soit au devoir de discrétion.

Le **secret professionnel** est régi par l'article 458 du code pénal. Rappelons-en les fondements : le secret professionnel garantit le respect de la vie privée tel que prévu dans la Constitution belge et différentes conventions internationales. Il permet d'instaurer et de maintenir la confiance indispensable entre l'intervenant-e et la personne aidée. Certains acteurs du monde scolaire (comme un-e médecin d'un centre PSE ou un-e psychologue d'un centre PMS) sont soumis au secret professionnel.

Concernant les enseignant-e-s, il y a différents points de vue en présence. Pour certains acteurs, au sens strict de la loi, les enseignant-e-s n'y sont pas soumis-e-s dans la mesure où la confiance n'est pas nécessaire à la fonction. Par contre, ils-elles sont tenu-e-s de respecter un **devoir de discrétion**¹¹⁴. Pour d'autres, les enseignant-e-s sont soumis-es dans certains cas à un véritable secret professionnel¹¹⁵.

Pourquoi la question de savoir si les enseignant-e-s sont soumis-es au secret professionnel ou au devoir de discrétion est-elle importante ? D'une part, les **conséquences** ne sont pas les mêmes : violer le secret professionnel est une infraction pénale passible d'amendes et d'emprisonnement, tandis que le non-respect du devoir de discrétion n'entraîne 'que' des sanctions disciplinaires et éventuellement une condamnation au civil pour dommages et intérêts. D'autre part, le partage éventuel d'informations confidentielles ne peut se faire dans un **cadre très strict**, dont l'une des conditions est d'être soumis au secret professionnel.

Certaines catégories de professionnels sont en outre soumises à un **code de déontologie** spécifique. Le code de déontologie fixe les règles et les devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent et les rapports entre ceux-ci et leur public. Or, à ce jour, le corps enseignant n'a pas un code de déontologie qui régit la profession.

Qu'ils-elles soient soumis-e-s ou non au secret professionnel, qu'ils-elles exercent ou non une profession régie par un code de déontologie, il est important que des professionnels relevant de services ou de fonctions différents puissent discuter de leurs contraintes légales mais aussi du **type de collaborations** à mettre en place entre eux et elles. Le non-partage d'informations ou la réticence de certains professionnels à parler ne devraient pas être vécus comme un manque de confiance ou un dénigrement des autres travailleurs, mais bien comme un cadre garantissant la **qualité globale** du système d'éducation et d'accueil.

Ne pas faire partie du 'secret' peut générer de la frustration, liée au fait de ne pas être tenu au courant du suivi d'un enfant ou d'une famille relayé(e) vers un service spécialisé. Pourtant, **accepter de ne pas savoir** fait partie des compétences des instituteurs-trices. Il s'agit même d'accepter que ne pas savoir est souvent préférable¹¹⁶ pour mener à bien sa mission dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Une relation de confiance mutuelle doit pouvoir se construire de façon suffisamment solide au sein d'une équipe ou entre des services amenés à collaborer pour que la non-transmission d'informations par un tiers, étranger à la relation parents-enfants—enseignant-e, soit vécue sereinement et non comme un manque de confiance. Le refus de partager des informations n'est **pas un refus de collaboration**.

D'ailleurs, pour mener à bien leurs missions, les enseignant-e-s n'ont généralement **pas besoin d'avoir accès à beaucoup d'informations** concernant les familles, en particulier celles qui n'ont pas de lien direct avec la scolarité de l'enfant. En revanche, il est important de garder l'esprit ouvert. Face à une situation que l'on ne comprend pas, il est utile d'échafauder des hypothèses qui permettent de relativiser et de trouver des solutions pour la dépasser, de s'appuyer sur des ressources internes et externes plutôt que de penser que

connaître la cause permettra de mieux agir. Les collaborations avec d'autres professionnels présents dans le quartier peuvent aider à accroître l'ouverture d'esprit en donnant des informations générales sur les difficultés des familles du territoire. Mais il n'est généralement pas utile pour l'instituteur-trice de connaître les situations de vie concrètes des enfants. Au contraire, cela pourrait être **contre-productif**, par exemple en interprétant chaque difficulté à travers le prisme de ce que l'on sait de ce que vit l'enfant à la maison, et non pas par rapport à ce qui se passe à l'école. De plus, les enfants sont souvent soulagés de pouvoir souffler à l'école, vivre des moments d'insouciance, oublier pour quelques heures les tensions familiales. C'est beaucoup plus difficile si les adultes sont au courant de ce qu'ils vivent car cela transparait dans leur regard et leurs attitudes.

Un point vraiment important à avoir en tête, c'est que plus les personnes sont vulnérables, plus elles sont transparentes (autrement dit, on en sait beaucoup sur elles). Plus des parents vivent des situations de précarité, plus on va leur demander d'expliquer, de se justifier. **La relation entre les familles et les professionnels est asymétrique**. Quand l'enseignant-e collabore avec d'autres professionnels au sein ou en dehors de l'école, il est important de garder cela en tête et d'en parler. Certaines familles n'en peuvent plus de devoir raconter leur réalité à toutes les portes où elles frappent. Beaucoup veulent aussi éviter que l'enfant soit jugé ou étiqueté comme étant 'en difficulté'. C'est parfois un soulagement que les relais s'accompagnent d'une **information minimale**. Si un échange d'informations entre différents professionnels est envisagé, la famille doit pouvoir donner son avis au préalable. Ce n'est jamais anodin. La question du partage d'informations, que celles-ci relèvent ou non du secret professionnel, doit toujours être bien réfléchie.

La compétence ‘*Collaborer entre professionnels*’ mobilise les ressources et se décline dans les aptitudes suivantes :

1. Travailler en équipe avec tous les acteurs de l'école

- L'enseignant·e ne travaille pas seul·e mais fait partie d'une équipe au sens large ; il·elle connaît les missions de ses collègues (en ce compris les non-enseignant·e·s, le personnel d'entretien et de cuisine) et considère chacun d'eux comme ayant un rôle important et complémentaire dans le fonctionnement de l'école ainsi que par rapport aux enfants et aux parents.
- En particulier, il·elle connaît les missions spécifiques des acteurs des centres PMS et PSE et sait quand et comment faire appel à eux.
- Il·elle soigne la relation avec ses collègues et développe avec eux·elles des relations de confiance et de partenariat. Il·elle participe à des projets au bénéfice des enfants ou des parents qui nécessitent la participation de différents acteurs de l'école, en ce compris les non-enseignant·e·s.
- Il·elle participe au travail d'équipe en veillant à la cohérence pédagogique du fonctionnement de l'école autour des objectifs, des méthodes, des matériaux, des référents, des règles,...
- Avec ses collègues, il·elle porte une attention particulière aux modalités d'accueil des enfants qui entrent à l'école ainsi qu'à la transition entre l'école maternelle et l'école primaire, conscients des difficultés qu'occasionnent ces transitions pour les enfants.
- Avec des collègues, il·elle est capable de porter des regards croisés sur les enfants et les familles et d'échanger à ce sujet sans chercher à avoir une interprétation commune. Partager ainsi ses observations lui permet de se décentrer et de changer de regard sur les situations et d'ainsi les éclairer.

2. S'appuyer sur les acteurs locaux

- L'enseignant-e ne limite pas son horizon ni celui des enfants à la classe mais s'inscrit dans un environnement, un quartier et s'y intéresse. L'école se rend visible et accessible au quartier.
- En particulier, l'équipe éducative connaît les missions des différents services et associations du quartier afin de s'inscrire dans un réseau d'acteurs au bénéfice des enfants et des familles. En fonction des opportunités et des nécessités, l'école peut mener des projets communs ou collaborer avec certains acteurs du quartier.
- Consciente de son rôle et des limites de celui-ci, l'école s'appuie sur ce réseau en fonction des besoins rencontrés par les enfants et les familles. Dans certains cas, elle envisage une collaboration autour d'une situation particulière.

104-105

3. Se donner des repères éthiques et déontologiques

- L'enseignant-e respecte le devoir de discrétion auquel il-elle est soumis-e, il-elle en comprend le sens et la portée. Il-elle discerne avec bon sens ce qu'il est utile ou non de partager avec les collègues, en ayant toujours en tête l'intérêt de l'enfant et en évitant d'étiqueter les enfants et leurs familles.
 - En particulier, dans le travail collaboratif en interne ou avec des personnes extérieures, les acteurs en présence se donnent des balises sur la portée du travail et les règles déontologiques qui le permettent.
-



99. Chapitre rédigé par Joëlle Mottint, chargée de projets au RIEPP – Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnels, avec la contribution de Pierre Smets, adjoint à la direction de la Catégorie Pédagogique de la Haute École Galilée, pour le point 2.6.3.
100. MOTTINT, J., *Le travail en réseau : travailler ensemble pour optimiser les pratiques au profit de tous*, analyse d'éducation permanente, CERE asbl, juin 2008
101. Généralement sous contrat de Programme de Transition Professionnelle (PTP).
102. Dans l'enseignement spécialisé, le PIA (Plan individuel d'apprentissage) constitue déjà un exemple concret de suivi par différents acteurs : l'enfant et ses parents, l'équipe pédagogique, le centre PMS, le personnel chargé des remédiations, l'orthopédagogue, les thérapeutes.
103. BOUCHAT, C., FAVRESSE, C., MASSON, M., *La journée d'un enfant en classe d'accueil*, Bruxelles, FRAJE, 2014
104. Sur le développement de la réflexivité et la prise de recul, voir également le chapitre 2.7.
105. Exemple issu du projet mené à l'école 6 à Schaerbeek dans le cadre du programme INTESYS visant à promouvoir l'intégration des systèmes d'éducation et d'accueil du jeune enfant.
106. Dispositif lancé en 2014 par la FédEFoC pour développer le travail collaboratif au sein des établissements scolaires.
107. PROF, n°37, avril-mai-juin 2018, pp. 6-7
108. Voir notamment l'exemple développé au point 2.7.1.
109. MOTTINT, J., DUSART, A-F., HUMBLET, P., *Cureghem : entre rupture et cohésion, Monographie d'une recherche-action en faveur des familles primo-arrivantes et sans papiers dans un quartier fragilisé de la Région bruxelloise*, Rapport de la recherche-action menée par l'Unité Politiques et services à l'enfance dans le cadre du projet interuniversitaire UNISOL, Université libre de Bruxelles, École de Santé Publique, Unité Politiques et services à l'enfance, septembre 2005
 ↳ http://fondshoutman.be/cahiers/02_012006/docs/Houtman.Erevue.02.complement.ULB.pdf
110. Ibidem, p. 74
111. DUSART, A-F., MOTTINT, J., *Accueillir mieux, accueillir plus, Réfléchir et agir en équipe pour des lieux d'éducation et d'accueil plus inclusifs*, outil-jeu du RIEPP, 2017
112. DORANGE, F., HOUDMONT, B., MINET, M., *Travail en réseau : balises et limites, pour une construction opérationnelle des relations entre services*, SOS parenfants, SAJ de Namur, 2003
113. VAN KEULEN, A., DEL BARIO SAIZ, A., *Permanent leren, Van zelfreflectie naar teamreflectie*, Amsterdam, SWP, 2010
114. Par exemple : CONSEIL SUPÉRIEUR DES CENTRES PSYCHO-MÉDICO-SOCIAUX, Avis n° 37, *Les centres P.M.S. et le secret professionnel « Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage »*, Fédération Wallonie-Bruxelles, mars 2014, p. 7 ; Yapaka, *Devoir de discrétion et secret professionnel, quelle différence ?*, Fédération Wallonie-Bruxelles
 ↳ <http://www.yapaka.be/video/video-devoir-de-discretion-et-secret-professionnel-quelle-difference> ; DROITS QUOTIDIENS ASBL
 ↳ <https://www.droitsquotidiens.be/fr/question/puis-je-tout-reveler-si-je-ne-suis-pas-tenu-au-secret-professionnel>
115. *Le Petit Guide du jeune enseignant* en ligne sur ↳ http://www.enseignement.be/index.php?page=27474&navi=0&rank_page=27474#106 précise que « les membres du personnel ne peuvent pas révéler les faits dont ils auraient eu connaissance en raison de leur fonction et qui auraient un caractère secret. Dans la limite de ces informations à caractère secret (énoncés d'examens avant leur passage, informations qui seraient communiquées par des agents PMS à l'occasion d'une délibération ou d'une procédure d'exclusion, informations médicales sur les élèves,...), ils sont soumis à un véritable secret professionnel. »
116. Pour plus de détails, MOTTINT, J., *Savoir ou ne pas savoir ? La question sensible des informations dans le travail socio-éducatif*, Analyse n°3/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juin 2013
 ↳ www.riep.be



2.7 Développer une capacité d'analyse réflexive et réguler ses pratiques¹¹⁷

« Si je ne conçois pas mon cadre culturel comme un cadre parmi d'autres mais comme le cadre de référence, alors tout ce que j'apprendrai en rencontrant l'autre renforcera probablement mes stéréotypes et mes préjugés, ou m'amènera à en forger d'autres¹¹⁸. »

Les experts qui interrogent la pratique enseignante s'accordent sur un essentiel, celui de la **pratique réflexive** (la capacité à se remettre en question dans le but d'analyser et de réguler ses pratiques). Forest et Lamarre¹¹⁹ insistent d'ailleurs sur le caractère primordial de cette pratique pour développer l'expérience professionnelle des enseignant·e·s. Si l'on veut que les enseignant·e·s puissent pratiquer cette analyse au quotidien, il s'agit de construire une posture réflexive, et donc de « développer des compétences réflexives qui permettent d'intégrer, dans l'agir et le vécu, des manières de réagir au bénéfice des enfants et d'adapter la situation éducative en tenant compte de l'ensemble des acteurs. En d'autres termes, viser le développement d'une éthique professionnelle essentielle dans l'éducation »¹²⁰.

Une première condition pour cela est un **changement de paradigme** de la part des enseignant·e·s, invité·e·s à aborder la diversité de manière positive et à sortir d'une vision déficitaire qui perçoit la pauvreté et la diversité comme des freins (voir le chapitre 2.1). Ce changement de paradigme passe par un **regard sur soi**, une prise de conscience de ses propres valeurs. Adopter une posture réflexive c'est d'abord oser : oser sortir de sa zone de confort, oser se regarder et regarder l'autre, aussi différent soit-il, oser s'en rapprocher et comprendre ce qui se passe... Pour que ce cheminement puisse avoir lieu, le dialogue et le travail en réseau avec les acteurs internes ou externes à l'école seront indispensables.

2.7.1 Développer une capacité d'observer et d'analyser ses pratiques et leurs effets

La réflexion sur son action suppose le développement d'une **capacité d'observer et d'analyser ses pratiques** et ses réactions, sa façon d'agir et de réagir. Cela implique une prise de distance et une analyse du vécu.

Réfléchir sur l'action est un processus de **distanciation critique** face à l'action passée et à venir. Ce processus requiert de confronter ses choix pédagogiques et ses interventions à un cadre de référence, à des grilles d'analyse. Il permet de comprendre l'action, mais aussi d'apprendre et d'**intégrer de nouveaux savoirs objectifs** qui vont orienter, guider et soutenir de nouvelles manières d'agir. La réflexion rétrospective et prospective sert ainsi à évaluer l'action, à en éclairer les motifs, à élaborer des hypothèses explicatives et à prendre des décisions au regard de nouvelles actions.

Afin de pouvoir développer sa capacité d'observation et d'analyse, l'enseignant-e devra pouvoir **prendre du recul**. Cela va l'amener à ne pas lire ou analyser la situation uniquement avec son propre cadre de référence ou au départ de ses émotions. Cette prise de recul sera d'abord individuelle. L'enseignant-e dégagera les implicites de ses interventions, ses réactions spontanées, les stéréotypes liés à la famille ou à la situation. Comme dit par Dethier¹²¹, « la prise de recul et la gestion de la résonance impliquent une écoute intérieure et une identification des éprouvés émotionnels (introspection) ». La phase d'observation nécessite donc dans ce cadre de pouvoir se regarder et **observer ce qui se passe** en soi lors de la situation. Prendre conscience de ses émotions, de ses croyances, des stéréotypes que nous véhiculons autour des familles précarisées ou issues de cultures différentes ouvre la perspective de se rendre disponible à la relation et d'entrer dans une relation positive avec l'enfant et la famille.

Pour pouvoir entrer dans cette démarche, une première étape consiste à **évoquer la situation à l'état brut**.

Exemple : J'ai invité trois fois les parents de Sara et ils ne viennent pas. Ils déposent Sara à la garderie et viennent la rechercher vers 18h. Les parents ne travaillent pas. C'est

quand même scandaleux qu'ils laissent aussi longtemps Sara à la garderie. C'est un moyen pour eux de ne pas s'en occuper. Voilà des parents qui reportent l'éducation sur l'école. Je voudrais bien les rencontrer, leur dire combien l'école est importante. Je ne suis pas certaine qu'ils portent de l'intérêt à ce qui se passe en classe. Pourquoi ne souhaitent-ils pas me rencontrer ?

Dans une deuxième étape, l'enseignant-e cherchera à déposer ses émotions et à **prendre conscience du regard subjectif** qu'il-elle porte sur la situation. C'est une phase essentielle pour pouvoir entrer dans une phase plus objective.

Face à la situation évoquée, je peux en tant qu'enseignant-e ressentir un sentiment d'impuissance associé à de la colère. Je peux également identifier un besoin de reconnaissance en tant qu'enseignant-e. J'ai besoin de sentir les parents partenaires dans l'éducation et la scolarité de leur enfant.

Cette prise de conscience permet d'entrer dans une troisième étape qui sera celle de la phase de **compréhension de la situation**. Pour y arriver, l'enseignant-e observe les faits tels qu'ils sont et les analyse avec objectivité, en éloignant le jugement comme première grille d'analyse : les faits, les interventions, les acteurs en jeu et leurs réactions sont décrits tels qu'ils se sont passés.

Observons ce qui se passe pour les parents de Sara.

J'ai réalisé trois invitations écrites pour convier les parents de Sara à une rencontre. Je n'ai jamais rencontré les parents. Je souhaite les rencontrer pour apprendre à les connaître et pouvoir leur faire part de ce qui se passe en classe pour Sara.

Mon message était celui-ci : 'Bonjour madame et monsieur. Je souhaite vous rencontrer afin de pouvoir échanger au sujet de l'école et des apprentissages de votre fille. Bien à vous'.

Après avoir envoyé deux messages aux

parents sans aucune réponse, j'ai demandé à madame X qui s'occupe de la garderie de faire passer le message. Elle m'a dit avoir communiqué l'information à la maman qui semblait très gênée. Je n'ai toujours pas de réponse à mon invitation. J'ai demandé à Sara si ses parents avaient bien reçu le mot et s'ils pouvaient me contacter.

Perdue par rapport à ce manque de réponse, j'en ai discuté avec une collègue qui m'a confirmé que les parents n'étaient jamais présents dans l'école et donnaient l'impression de fuir les enseignant·e·s.

Les acteurs en jeu dans cette situation sont madame X, les parents, Sara, ma collègue et moi-même.

Une quatrième étape consiste à mettre en évidence les enjeux, à élaborer des hypothèses et à questionner les besoins et les valeurs de chacun. Il s'agit de **décoder les attitudes** souvent déstabilisantes et difficilement compréhensibles des personnes vivant dans la précarité.

Pourquoi les parents de Sara ne viennent-ils pas me rencontrer ?

En repensant aux mots utilisés par ma collègue ('fuir les enseignant·e·s'), je me pose la question de savoir si les parents sont réellement en confiance par rapport à l'école. Les propos de madame X ('la maman semblait très gênée') font écho à cela. Peut-être que la non-réponse des parents n'est pas liée à un manque d'intérêt mais bien à une gêne... Ont-ils peur de cet échange ? Ont-ils peur d'être jugés ? Craignent-ils ce que je vais dire par rapport à leur fille ?

Ces questions vont m'amener à regarder autrement la situation et à mettre en place des stratégies différentes. Avec leurs sentiments possibles de gêne, de crainte du jugement etc., je peux comprendre qu'ils n'osent pas me rencontrer...

Le soutien d'autres professionnels et de membres de l'équipe aide à prendre du recul. Les tiers pourront **questionner les implicites**, ouvrir à d'autres hypothèses explicatives, remettre en question les convictions personnelles de l'enseignant·e. Penser la situation à plusieurs permet de **l'envisager sous différents**

angles et avec d'autres cadres de référence que le sien. Il est donc intéressant de dégager sur le terrain des moments en équipe qui seront l'occasion d'investiguer en profondeur une situation qui préoccupe. Un·e enseignant·e pourra ainsi relater, dans un cadre protégé, ce qu'il·elle vit et bénéficier du point de vue d'autres collègues moins impliqué·e·s pour pouvoir prendre du recul et rechercher avec d'autres personnes compétentes des manières de gérer au mieux la situation¹²².

Cette démarche d'analyse a posteriori de diverses situations amène l'enseignant·e à questionner, grâce aux expériences acquises, ses choix a priori.

Dans son quotidien de travail, l'enseignant·e pose des choix qui entraînent parfois **des difficultés non anticipées**. Il peut s'agir de décisions ou de demandes qui, au départ, semblent anecdotiques mais qui, dans les faits, peuvent placer l'enfant ou la famille dans des situations complexes.

Parmi ces demandes apparemment anecdotiques, nous pouvons partir de quelques exemples de la vie quotidienne de la classe maternelle :

« Nous avons décidé de réaliser des crêpes en classe, nous avons négocié et réparti les ingrédients qui seront apportés par les enfants. Lucas apportera un litre de lait ». Ne pas (re)connaître la précarité ou les différences culturelles peut nous amener à ne pas anticiper et comprendre les conséquences de cette demande. Et si Lucas ne pouvait pas amener ce litre de lait ? Et si, pour la famille de Lucas, cette demande était incompatible avec une gestion financière difficile ?

Anticiper ces difficultés ne peut se faire qu'au départ d'une **compréhension** et d'une **connaissance approfondie** des questions autour de la précarité et de la diversité culturelle. Documenter sa pratique, s'appuyer sur des ressources et des recherches nous donnera des outils pour pouvoir éclairer et questionner ces situations qui peuvent paraître anecdotiques et qui pourtant ne le sont pas dans le quotidien de l'enfant et des familles.

2.7.2 Documenter sa pratique, s'appuyer sur des ressources et des recherches

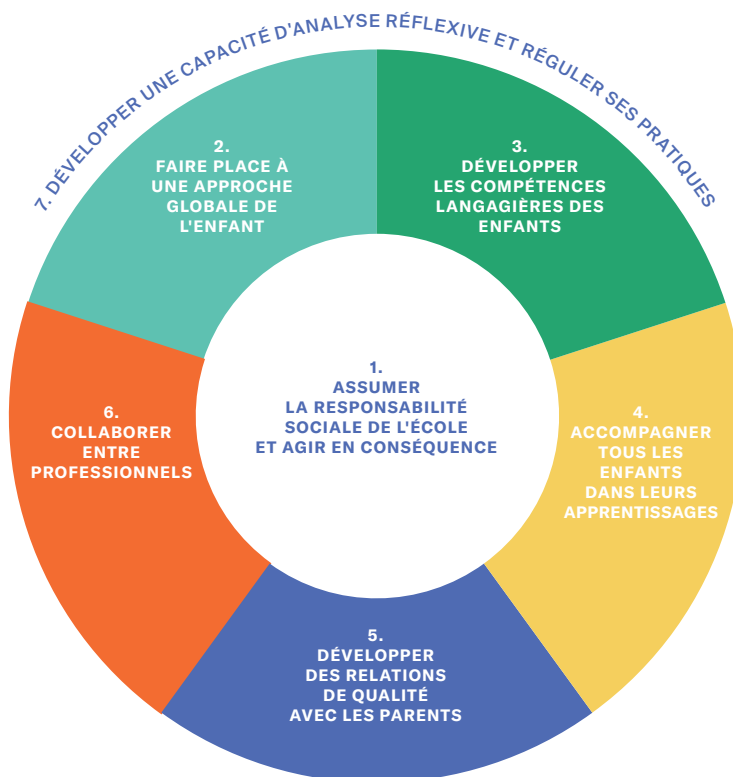
Documenter sa pratique consiste pour l'enseignant·e à prendre de la distance par rapport à l'action et à **garder une trace** de ses démarches d'observation et d'analyse de différentes situations. Concrètement, il s'agit de choisir une situation (une activité, une pratique ou la globalité d'une situation éducative dans une certaine période), d'enregistrer son déroulement (papier-crayon, photo ou vidéo) et de produire un document qui permet de revenir sur les événements vécus pour les analyser dans les détails et les discuter, selon des modalités de documentation qui peuvent être multiples (vidéo, écrit, etc.)¹²³. Cette démarche donnera aux enseignant·e-s l'opportunité de faire une **analyse plus globale** de leurs interventions afin de mieux les comprendre et d'ajuster leurs dispositifs à plus long terme. Cela leur permettra de classer et d'identifier les situations vécues en expliquant leur importance et les impacts émotionnels. Ils·elles pourront ainsi discerner les forces et les faiblesses des diverses situations observées, de leurs stratégies, des dispositifs pédagogiques mis en œuvre... Des incidents critiques vécus par les enseignant·e-s peuvent alors devenir l'occasion de s'interroger, de prendre en compte d'autres cadres de référence et ainsi de comprendre la situation et de faire évoluer leurs pratiques. Cette démarche de documentation intentionnelle, rigoureuse et finalisée contribue directement au développement professionnel « par une meilleure prise de conscience de son agir et de ses effets, une meilleure capacité d'agir et une meilleure capacité d'en rendre compte et de le partager avec autrui »¹²⁴.

S'appuyer sur des ressources et des recherches (telles que présentées dans les chapitres précédents) donne l'occasion à l'équipe enseignante de questionner et de réguler ses actions pédagogiques. L'appui théorique ouvre la possibilité de tester, d'expérimenter et de réguler les dispositifs mis en œuvre dans la classe maternelle. Les ressources et les recherches aident les enseignant·e-s à **faire le lien entre les observations et les acquis théoriques** liés

aux situations. Une exploration théorique sera donc nécessaire pour pouvoir ajuster ses interventions et évoluer dans ses pratiques professionnelles. L'intégration de savoirs et l'actualité des recherches autour de la précarité, de la construction des inégalités scolaires, de la relation école-famille, des appartenances culturelles, de la diversité sont des supports indispensables à l'analyse et à la prise de recul. À titre d'exemple, une étude récente menée par la CGE¹²⁵ pourrait être un support utile pour les enseignant·e-s. Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre comment les enseignant·e-s peuvent s'y prendre dans leur classe lorsque leurs élèves sont confrontés à des malentendus didactiques. Au départ de l'analyse de vidéos et de rencontres avec les enseignant·e-s de l'étude, ceux·celles-ci ont pu mettre en évidence les difficultés d'apprentissage des élèves de milieux précarisés et ont donné à voir des exemples concrets de différents pièges pédagogiques.

Réfléchir en équipe est un atout pour pouvoir croiser les regards, confronter d'autres cadres de référence, faire évoluer les pratiques individuelles et communes. L'écoute, l'empathie, le non-jugement, l'ouverture et la remise en question sont des qualités professionnelles nécessaires pour pouvoir entrer dans cette démarche.

Pour y parvenir, l'équipe éducative pourrait se construire un **outil d'analyse de situations**, en partant de questions pouvant servir d'amorce. En référence aux chapitres précédents, nous proposons six axes de réflexion, appuyés par une liste de questions non exhaustive. Ces questions pourraient se construire et s'approfondir en équipe.



112-113

1. Assumer la responsabilité sociale de l'école et agir en conséquence :
 - Quels sont les indicateurs de précarité des enfants concernés et leurs conséquences sur la scolarité ?
 - Quelles sont les difficultés des enfants à l'école qui pourraient s'expliquer par leur origine sociale ou culturelle et comment y faire face ?
 - L'activité s'est-elle appuyée sur la diversité des univers familiers aux enfants ?
2. Faire place à une approche globale de l'enfant :
 - Le bien-être des enfants (physique, psychologique, affectif ou moral) est-il au cœur des préoccupations de l'équipe enseignante ?
 - Chaque moment de vie (transitions, jeux libres, soin, apprentissage...) est-il envisagé comme l'occasion de cerner les activités, les intérêts et les initiatives de l'enfant ?
 - Les compétences et les apprentissages déjà acquis chez l'enfant sont-ils les premières observations réalisées sur l'enfant (avant de porter un regard sur ses difficultés) ?
3. Développer les compétences langagières des enfants :
 - Les espaces et les temps de vie de la classe sont-ils pensés et construits de manière à instaurer un climat de confiance permettant à l'enfant d'oser parler ?
 - Chaque enfant a-t-il l'occasion de parler et d'être accompagné par l'enseignant-e dans le développement des compétences langagières ?
 - L'équipe éducative a-t-elle une représentation positive de la langue maternelle de l'enfant ? Donne-t-elle l'envie à l'enfant de s'approprier le monde culturel de la langue française en valorisant la culture de l'enfant ?

4. Accompagner tous les enfants dans leurs apprentissages :
 - L'enfant comprend-il la tâche cognitive qui lui est demandée ? Ou est-il centré sur des tâches annexes (découpage, coloriage,...) ?
 - Les interventions de l'enseignant-e sont-elles centrées sur le processus d'apprentissage ou sur le produit fini ?
 - L'enseignant-e amène-t-il-elle l'enfant à verbaliser les stratégies d'apprentissage ?
5. Développer des relations de qualité avec les parents :
 - La confiance de base est-elle établie avec les familles ?
 - Les modalités de communication utilisées sont-elles accessibles pour tous les parents ?
 - Quelle place est laissée aux familles au sein de la classe ?
6. Collaborer entre professionnels :
 - Les questions des parents centrées sur le bien-être physique et psychologique des enfants sont-elles envisagées comme une porte d'entrée au dialogue avec les familles ?
 - Les moments de concertation permettent-ils de croiser les regards des adultes qui s'occupent de l'enfant ?
 - La cohérence éducative est-elle assurée ? Des points d'attention communs sont-ils identifiés ?
 - L'équipe éducative s'est-elle dotée de balises éthiques et déontologiques communes ?
 - L'école est-elle en lien avec la vie et les associations du quartier ?

2.7.3 Analyser et avoir un regard critique sur le système et ses acteurs

Il nous paraît essentiel d'aider les professionnels à analyser dans quelle mesure les interventions, les dispositifs pédagogiques et les modes de communication avec les parents peuvent contribuer à la réduction des inégalités scolaires. Cela requiert de chercher les réponses les plus adaptées et les plus adéquates possibles à une situation complexe qui est celle des inégalités scolaires¹²⁶. Prendre en compte l'ensemble de la situation demande de nombreuses compétences rarement réunies au sein d'une seule équipe. Comme cela a été souligné au chapitre précédent, **le travail en réseau** semble une condition primordiale pour pouvoir ancrer les changements à plus long terme. Celui-ci consiste à instaurer des **moments de collaboration** entre des professionnels (et parfois des non-professionnels) de différents horizons, en créant dès lors des relations interinstitutionnelles et interindividuelles.

Ce travail collaboratif et cette analyse réflexive collective peuvent amener un autre regard sur le système scolaire et les changements structurels qui devraient y être apportés. C'est bien au départ d'une volonté collective de ne pas transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires que

nous pourrions éviter l'impact négatif de la pauvreté ou de l'immigration sur l'enfant et son parcours scolaire. Amener les acteurs de l'enseignement à **interroger le rôle de l'école** et de ses acteurs sera dès lors déterminant dans cette démarche.

Ce regard plus macro ouvre la perspective d'un travail en **formation continue**. Pouvoir faire se rencontrer des cadres de références différents est une étape essentielle à ce changement majeur. Sortir de son école, **aller à la rencontre** d'autres collègues, de professionnels acteurs de terrain, de familles est donc une démarche primordiale pour atteindre une transformation en profondeur du système scolaire. En s'appuyant sur l'expérience de chaque équipe enseignante et celle d'acteurs extrascolaires, un travail en réseau pourrait consister à identifier les obstacles et les leviers d'action pour soutenir l'apprentissage des enfants et donner une place aux familles comme partenaires privilégiés.

Nous proposons deux pistes méthodologiques complémentaires pour initier ce travail en réseau :

- l'étude de situations ;
- un questionnaire ouvert.

La méthode de l'étude des situations¹²⁷ peut être utile quand on démarre un travail en réseau pour accroître la connaissance mutuelle des différents partenaires et des logiques de travail des uns et des autres. Si construire ces partenariats demande un investissement important en temps et en énergie, le réseau est un outil précieux pour prendre en charge de façon optimale des situations professionnelles complexes. Il y a bien sûr de multiples manières de faire réseau. La **concertation** pourrait être une piste : les professionnels se réunissent et se concertent autour de situations précises, de questions communes ou de projets d'actions.

Dans ce cadre, le principe pourrait être que chaque membre du groupe présente une **situation** qu'il-elle estime **illustrative des réalités vécues au quotidien**. Ceci devrait aider à accroître les connaissances concernant les familles en ayant une meilleure vision globale de la réalité afin de cerner avec nuances la façon dont les familles s'adressent ou non aux professionnels. Cette méthode devrait également donner lieu à un **questionnement**, notamment d'ordre déontologique, **sur les pratiques** envers l'enfant et sa famille et permettre de construire ensemble des pistes concrètes de travail. Un atout complémentaire de ce travail sera de renforcer l'identité professionnelle des différent·e·s partenaires vu que chacun·e est amené·e à expliciter et à clarifier son propre rôle et ses missions spécifiques.

Une autre piste serait celle du **développement de contacts** pour se ressourcer. Il s'agit de se réunir, d'échanger pour se soutenir mutuellement. Cela pourrait prendre la forme d'intervisions ponctuelles.

Un deuxième outil complémentaire consiste à partir de **questions** communes destinées au partage de pratiques et de vécus. En référence à la responsabilité assumée de l'école et en visant les potentialités réelles d'action de l'école sur la réduction des inégalités scolaires (voir le chapitre 2.1), la réflexion collective pourrait se construire au départ de questions balisant un partage d'informations, de connaissances, de pratiques, de vécus et de perspectives de changement.

Comprendre avec finesse les différentes formes que peut prendre la précarité :

- Quelle est la réalité de la précarité et de la diversité dans l'école aujourd'hui ?
- Quel est l'impact de conditions d'existence précaires de l'enfant sur différents aspects de la vie de celui-ci ?
- Quels sont les signaux révélateurs auxquels être attentifs en classe ?

Comprendre les mécanismes sociaux de reproduction des inégalités et de transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires :

- Quelles sont les données actuelles qui témoignent du caractère inégalitaire du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles ?
- Quels sont les obstacles supplémentaires que rencontrent les enfants de milieux précarisés ou issus de l'immigration ?
- Que peut faire l'école pour aider l'enfant à dépasser ces obstacles ?

Identifier les forces et les ressources des enfants et des familles :

- Quelle place est laissée à l'initiative et aux propositions de l'enfant ?
- Quelle place est accordée aux familles au sein de l'école et de la classe ?
- Quelles sont les ressources disponibles au sein des familles ?
- Quelles sont les forces et les ressources qu'acquière les enfants qui grandissent dans des situations précaires ?

Pour que le changement puisse s'ancrer durablement dans le système, la **diffusion des résultats de ces échanges** auprès de l'ensemble des acteurs gravitant autour de l'école sera déterminante. La transformation du système ne passera que par un changement collectif profond.

La compétence *‘Développer une capacité d’analyse réflexive et réguler ses pratiques’* mobilise les ressources et se décline dans les aptitudes suivantes :

1. Développer une capacité d’observer et d’analyser ses pratiques et leurs effets

- L’enseignant-e est capable de relire avec d’autres des situations pédagogiques vécues avec difficulté en passant par les étapes suivantes : décrire la situation de façon objective, déposer ses émotions et prendre conscience de ses réactions spontanées et de ses stéréotypes afin de mieux comprendre ce qui se passe et mettre en évidence les enjeux et les besoins de chacun-e.
- Cette démarche d’analyse collective des situations permet à chaque enseignant-e de les envisager sous différents angles et avec d’autres cadres de référence que le sien, en vue de questionner ses choix à priori et d’ajuster ses actions à venir.

2. Documenter sa pratique, s’appuyer sur des ressources et des recherches

- L’enseignant-e garde des traces de différentes situations pédagogiques afin de les analyser et les ajuster sur le long terme.
- L’enseignant-e s’appuie sur des ressources théoriques et des recherches actuelles afin de relier la pratique à la théorie. Celles-ci fournissent aux équipes éducatives des grilles d’analyse.

3. Analyser et avoir un regard critique sur le système et ses acteurs

- L’enseignant-e s’inscrit dans un travail d’équipe afin de faire évoluer les méthodes pédagogiques, les relations entre tous les acteurs et l’ensemble du système avec cette volonté collective de réduire les inégalités scolaires.
-

-
117. Chapitre rédigé par Julie David, coordinatrice de la section préscolaire, Haute École Léonard de Vinci.
118. JEUNEJEAN, T., CHEVALIER, A., GROSJEAN, S., TELLER, M., *op. cit.*, p. 107
119. FOREST, L., LAMARRE, A.M., *Accompagner des stagiaires : vers la maîtrise des compétences en enseignement*, Montréal, Québec, Chenelière Éducation, 2009
120. PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *op. cit.*, p. 18
121. DETHIER, A. (2012), cité in PIRARD, F., DETHIER, A., FRANCOIS, N., POOLS, E., *Les formations initiales des professionnels de l'enfance et des équipes d'encadrement, enjeux et perspectives, rapport de recherche*, 2015. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance, Liège, PERF, 2016
 ↳ <http://hdl.handle.net/2268/185594>
122. PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *op. cit.*, p. 18
123. EADAP, *Guide méthodologique Erato. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover*. Coproduit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue Le Furet (guide traduit en anglais, italien, grec et croate), 2011
 ↳ <http://www.lefuret.org/commander-en-ligne/enfants-d-europe/enfantsdeuropetelechargeable-00.html>
124. EADAP, *Guide méthodologique Erato, op. cit.*
125. CGé, Changements pour l'égalité, *Sortir de l'implicite, travailler sur les malentendus. Vous pouvez répéter ?*, Étude coordonnée par Benoît Roosens, Bruxelles, CGé, 2017
126. BARTHOLOMÉ, C., LECLERCQ, C., *La nécessité de travailler en réseau*, L'observatoire (68), 2011
 ↳ www.filesasbl.be
127. MOTTINT, J., *Le travail en réseau : travailler ensemble pour optimiser les pratiques de tous*, CERE, 2008

03

Mieux préparer les futur·e·s enseignant·e·s préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés : quelles pratiques concrètes en formation initiale ?

118-119



Au vu de ce qui est exposé dans la partie 2, on réalise que, contrairement aux idées reçues, le métier d'enseignant-e préscolaire est particulièrement exigeant et complexe. Se pose alors la question du **contenu de la formation initiale** pour la construction de cette professionnalité.

Nous tentons d'y répondre dans cette troisième partie. Non pas en définissant un profil idéal de formation initiale - qui vraisemblablement n'existe pas - mais en présentant des **modalités d'action porteuses** pour le développement des sept compétences clés (présentées dans la partie 2) chez les étudiant-e-s des sections préscolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous mettons en évidence des **pratiques concrètes** développées au sein de treize hautes écoles, dans le cadre des deux appels à projets lancés par la Fondation Roi Baudouin. En effet, depuis 2012, la Fondation approfondit la question de la formation initiale des futur-e-s enseignant-e-s de l'école maternelle qu'elle considère comme un levier d'action prioritaire dans la prévention de l'échec scolaire, en particulier pour les enfants issus de l'immigration et de milieux précarisés.

Parmi les différents types d'action menés par la Fondation, notons le soutien de projets pilotes en 2013-2014, dans le but de mieux préparer les futur-e-s enseignant-e-s préscolaires à la diversité sociale et culturelle du public scolaire et de mieux les **outiller** pour lutter contre les inégalités. Soulignons également la relance d'un nouvel appel à projets, en 2016-2017, pour le développement de **dispositifs de formation et de concertation** entre formateurs-trices, et si possible aussi les maîtres de stage, afin de promouvoir une approche intégrée et transversale de ces questions dans la formation initiale.

Le suivi de la mise en œuvre et l'examen des résultats de ces projets ont permis d'identifier **différentes modalités de travail et d'action** expérimentées par les hautes écoles en vue d'installer les sept compétences clés chez les étudiant-e-s. Les pratiques concrètes développées par les hautes écoles montrent comment les acteurs de la formation initiale – formateurs-trices en hautes écoles et

enseignant-e-s de terrain maitres de stage – ont agi et travaillé pour développer les compétences visées chez les futur-e-s enseignant-e-s de l'école maternelle.

Cette troisième partie est scindée en deux chapitres.

Le premier chapitre présente une **modalité d'action transversale** pour le développement des sept compétences clés présentées dans la partie 2 de l'ouvrage. Elle est qualifiée de transversale parce qu'elle constitue le socle indispensable au développement de chacune des sept compétences clés visées et de l'ensemble d'entre elles. Cette modalité d'action transversale est intitulée 'Développer une approche transversale et concertée des questions relatives à la pauvreté et à la diversité'.

Le second chapitre présente **sept modalités d'action spécifiques** pour le développement des sept compétences clés. Le caractère spécifique tient au fait que la modalité d'action soutient le développement d'une compétence particulière. Sont concernées les modalités d'action et compétences suivantes.

Développer la responsabilité sociale des enseignant-e-s préscolaires

En lien avec la compétence 1 : Assumer la responsabilité sociale de l'école et agir en conséquence.

Développer un regard holistique sur l'enfant

En lien avec la compétence 2 : Faire place à une approche globale de l'enfant.

Développer l'aptitude à soutenir les compétences langagières des enfants

En lien avec la compétence 3 : Développer les compétences langagières des enfants.

Développer les compétences didactiques pour faire apprendre tous les enfants

En lien avec la compétence 4 : Accompagner tous les enfants dans leurs apprentissages.

Développer les capacités de décentration

En lien avec la compétence 5 : Développer des relations de qualité avec les parents.

Développer les compétences de travail en équipe et collaboratif

En lien avec la compétence 6 : Collaborer entre professionnels.

Développer la capacité d'analyser, de réguler et de documenter ses pratiques

En lien avec la compétence 7 : Développer une capacité d'analyse réflexive et réguler ses pratiques.

De nombreuses pratiques développées par les hautes écoles peuvent illustrer différentes modalités d'action spécifiques, et même la modalité d'action transversale. Pour la clarté de l'exposé, il a fallu procéder à un choix. Dans le souci de mettre en valeur les actions les plus novatrices menées dans les hautes écoles, le premier chapitre de cette troisième partie est consacré au développement d'une approche transversale et concertée des questions relatives à la pauvreté et à la diversité. Rien n'empêche toutefois de commencer la lecture par les modalités d'action spécifiques présentées dans le deuxième chapitre.

3.1 Développer une approche transversale et concertée des questions relatives à la pauvreté et à la diversité

En 2012, avant le lancement du premier appel à projets, des interviews exploratoires avaient été menées avec les directions des hautes écoles. Ces entretiens avaient mis en lumière, à l'époque, que la préparation des étudiant·e·s préscolaires au soutien des enfants issus de milieux précarisés s'opérait de façon ponctuelle, au cours des trois années de formation, dans une série de **cours spécifiques**, le plus souvent théoriques et généraux, dont l'utilité et les liens avec la pratique enseignante n'étaient pas toujours clairement perçus par les étudiant·e·s. Or, comme en attestent les développements exposés dans la partie 2, un soutien de qualité apporté aux enfants de milieux précarisés nécessite des compétences nombreuses et pointues. Par conséquent, l'acquisition de ces compétences ne peut pas reposer sur quelques cours spécifiques ou activités périphériques confiés à quelques formateurs·trices, principalement les psychopédagogues. Elle doit, au contraire, figurer **au cœur du dispositif de formation initiale** sous la responsabilité de toute l'équipe enseignante.

À l'issue des premiers projets développés en 2013-2014, un fort consensus s'est dégagé pour considérer que le développement dans la formation initiale d'une **approche globale, transversale et concertée** des questions relatives à la pauvreté et à la diversité constituait le levier d'action prioritaire permettant d'engendrer des effets durables. Il ressortait aussi de l'expérience que cette approche intégrée se déclinait en **plusieurs dimensions** étroitement imbriquées : une meilleure coordination des contenus des enseignements par les équipes pédagogiques, un renforcement de la formation des formateurs·trices dans ce domaine, l'instauration de collaborations étroites avec les maîtres de stage, dans une logique de co-formation, ainsi que la consolidation de l'articulation théorie-pratique.

122-123

Abréviations utilisées dans cette partie :

Haute École Bruxelles-Brabant – HE2B
 Haute École en Hainaut – HEH
 Haute École Louvain en Hainaut – HELHa
 Haute École libre mosane – HELMo
 Haute École de Namur-Liège-Luxembourg – HENALLUX
 Haute École provinciale Condorcet – HEP Condorcet
 Haute École Albert Jacquard Namur – HEAJ
 Haute École Charlemagne Liège – HECh
 Haute École Ville de Liège – HEL
 Haute École Francisco Ferrer – HEFF
 Haute École Galilée – HE GALILEE
 Haute École Leonard de Vinci – HE VINCI
 Haute École Robert Schuman – HERS



3.1.1 Impliquer l'ensemble des formateurs·trices dans la préparation des étudiant·e·s au soutien des enfants de milieux précarisés

Faire du métier d'enseignant·e un **métier 'collectif'**, et donc rompre avec la représentation traditionnelle d'un métier 'solitaire', d'un travail enseignant isolé « derrière un découpage du travail et les parois des classes »¹, est devenu un « leitmotiv »² en Fédération Wallonie-Bruxelles comme dans la plupart des systèmes scolaires étrangers. À tous les niveaux d'enseignement, le travail collectif des enseignant·e·s favoriserait le bien-être, la satisfaction et la motivation de tous et toutes, enseignant·e·s comme élèves. Il constituerait un mode de collaboration et de coordination permettant de relier le travail en classe de chaque enseignant·e avec le projet pédagogique de l'école, dans un souci tant d'amélioration de la qualité du travail individuel de chaque enseignant·e que de la cohérence de la formation proposée³. En outre, la collaboration et la coopération au sein d'un collectif d'enseignant·e·s seraient autant source que condition d'un renforcement de l'apprentissage professionnel, dans une logique de formation par et entre pairs.

La réalisation des projets soutenus par la Fondation a mis en lumière l'importance du travail collectif des formateurs·trices des sections préscolaires, confirmant ainsi les constats déjà établis dans le cadre de l'évaluation du bachelier instituteur·trice préscolaire et de l'évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignant·e·s en Fédération Wallonie-Bruxelles⁴. Cette évaluation soulignait en effet la nécessité de « limiter le morcellement du programme de formation en visant dans l'enseignement comme dans l'évaluation les articulations et l'intégration entre les diverses activités » et de « privilégier le traitement transversal des problématiques », notamment en veillant « à ce que l'ensemble des activités de formation participent au développement des compétences nécessaires aux enseignant·e·s dans les domaines de la différenciation de l'enseignement, la gestion de l'hétérogénéité et l'intégration scolaire »⁵.

L'incitation à faire « collectivement métier »⁶ par le développement de projets collaboratifs, de mutualisation et de travail

interdisciplinaire ainsi que par « la formalisation de la concertation enseignante portant sur la structure générale de la formation et les liens établis ou à établir entre ses composantes »⁷ ne concerne donc pas que la problématique du soutien aux enfants issus de milieux précarisés, mais elle se révèle particulièrement cruciale dans ce cas. La partie 2 a en effet montré l'étendue des compétences qui doivent être développées pour apporter un soutien de qualité à tous les enfants, y compris ceux qui vivent dans des situations de précarité. Si ces compétences ne sont pas acquises, le développement et les apprentissages des enfants de milieux précarisés risquent d'en être durablement affectés. Ce qui n'enlève rien à l'idée, défendue dans l'introduction, qu'il s'agit de **compétences essentielles** pour travailler avec **tous les enfants**. Ces compétences doivent par conséquent être travaillées au début, en cours et en fin de formation, au travers de chaque matière, de chaque module, de chaque expérience pratique ou moment de réflexion. Une telle **intégration** au cœur du programme de formation nécessite l'implication de **l'ensemble de l'équipe pédagogique** (psychopédagogues, maitres·assistant·e·s de discipline, maitres de formation pratique). L'attention à donner au développement de la langue de scolarisation chez les enfants, par exemple, est une responsabilité à partager par tous les formateurs·trices et pas seulement par les maitres·assistant·e·s de français (voir 3.2.3.2). Il en va de même pour l'importance à accorder au travail d'explicitation de la consigne afin de lever les malentendus sociocognitifs et de permettre à tous les enfants de profiter de la même façon des situations d'apprentissage (voir 3.2.4.2).

Les hautes écoles ont ainsi été amenées à discuter de la question de savoir s'il est préférable de mettre en place une unité d'enseignement nettement identifiable et visible sur la problématique 'inégalités, pauvreté, diversité' ou plutôt d'opter pour la transversalité par l'intégration de la problématique dans chacun des cours/activités de formation. Si les deux démarches

sont complémentaires, et que rien n'empêche la coexistence des deux dans un programme de formation initiale, plusieurs hautes écoles se sont concentrées, dans un premier temps du moins, sur le développement d'une **approche intégrée et transversale** comme en attestent les commentaires suivants formulés dans les rapports d'évaluation des premiers projets soutenus par la Fondation.

« Le projet a été très porteur en termes de construction d'une concertation entre profs de la section préscolaire. La problématique ne concerne pas que les psychopédagogues, les profs de discipline sont aussi très concernés et il est impératif de les mobiliser tous, de les impliquer tous dans le développement du projet et dans sa pérennisation. L'implication de toute l'équipe est une condition de réussite de ce type de projet. L'implication de la direction aussi évidemment. Au moment de la réforme de l'enseignement supérieur et particulièrement au moment de la construction de l'architecture globale pour notre formation, cette question de la précarité est devenue une question transversale pour notre département. (...) Le maître mot, c'est la transversalité, nous ne sommes pas favorables d'isoler la problématique dans une unité d'enseignement, ainsi qu'ont décidé de le faire d'autres hautes écoles. Il est évident que le transfert du questionnement dans les autres départements de la catégorie pédagogique va s'opérer, que toute la haute école va se saisir de la problématique et l'intégrer dans ses cours et ses pratiques. »

« Pour ce qui est de l'impact au sein de la haute école, il est certain que la problématique a suscité l'intérêt de nombreux formateurs des différentes sections

(préscolaire, primaire, régendat) de la catégorie pédagogique, ils nous ont dit « mais nous aussi on est concernés », et certains ont même participé à l'animation des ateliers que nous avons organisés. Les défis posés par cette problématique méritent une approche davantage intégrée au cursus. À cet effet, une refonte des programmes est essentielle afin de nous permettre de revisiter l'ensemble des cours et de circonscrire de nouveaux acquis d'apprentissage. (...) La direction a bien l'intention de se saisir de la réforme du paysage de l'enseignement supérieur pour transformer le programme (contenu et organisation), donc de s'appuyer sur les acquis du projet pour entamer cette transformation. Il s'agit de mettre l'accent sur la dimension collective du métier d'enseignant, donc d'inciter les formateurs à penser leurs cours ensemble, en interrogeant le sens et la pertinence du contenu de certains cours au regard des priorités de la formation initiale aujourd'hui. Une priorité est donc de revoir le contenu du cours d'identité enseignante, à partir des apports réflexifs autour de la problématique du projet Fondation Roi Baudouin, pour transformer tant les représentations et les pratiques des formateurs que celles des futurs enseignants. »

Nous présentons ci-après l'action développée par la section préscolaire de la Haute École Francisco Ferrer, où des formateurs-trices ont renforcé l'intégration de la problématique dans le contenu de plusieurs activités d'enseignement, à la suite du **dispositif de co-formation** soutenu par la Fondation.

⇒ CHANGEMENTS DANS LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT / Haute École Francisco Ferrer

Des titulaires d'activités d'enseignement (au niveau disciplinaire, pédagogique et pratique) ont revu une partie de leurs contenus afin de les actualiser et d'établir des liens explicites avec la thématique du soutien aux enfants issus de milieux précarisés.

Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- actualiser les connaissances des futur·e·s enseignant·e·s en ce qui concerne les milieux précarisés à Bruxelles ainsi que la relation 'parents de milieux précarisés-école' ;
- aborder la différenciation pédagogique et son application en classe par la voie des neurosciences ;
- aborder la pratique explicite de la bienveillance, des techniques de mise en relation avec le groupe, l'individu et les émotions en classe ;
- pratiquer l'observation active et l'analyse des aspects abordés ci-dessus dans les pratiques d'observation de stages, dans les activités de référence dans les écoles et lors des Ateliers de Formation Professionnelle ;
- appliquer des aspects abordés ci-dessus lors des pratiques actives des stages dans les écoles et lors des Ateliers de Formation Professionnelle.

Concrètement, les activités d'enseignement suivantes ont été modifiées.

- **Cours de psychologie des apprentissages et psychologie du développement**

L'équipe de pédagogues a pris la décision d'aborder l'initiation à la neuro-pédagogie dès la première année. Les neurosciences soutiennent la plupart des démarches pédagogiques allant dans le sens de la différenciation, c'est-à-dire d'un suivi mieux adapté aux difficultés spécifiques de chaque élève, et confirment également l'importance des liens entre une ambiance bienveillante et positive et la qualité des processus d'apprentissage. Nous avons dès lors développé dans nos cours de psychologie des apprentissages et du développement les notions suivantes :

- **l'engagement actif** est une démarche qui consiste à alterner les moments d'apprentissage avec des moments de prise de conscience de celui-ci (tests, retours, évaluations formatives). Cette prise de conscience est très efficace et permet à l'élève de savoir quand 'il ne sait pas' et de développer en autonomie et/ou avec l'aide de l'enseignant·e des stratégies pour mieux apprendre ;
- les notions d'**heuristique** et d'**inhibition** de l'erreur constituent un apport majeur des neurosciences appliquées à la pédagogie car elles proposent des pistes d'action pour que tous les élèves apprennent à inhiber les automatismes (heuristiques) qui peuvent induire à l'erreur. En effet, pour résoudre une situation, le cerveau choisit parfois le chemin le plus rapide (ou l'automatisme) au lieu du chemin logique ou plus lent, car il demande réflexion ;
- dans la suite de cette logique, la **consolidation des apprentissages** résulte de la mise en place par l'enseignant·e de stratégies diversifiées de répétition d'une matière, d'une attitude, en somme d'une manière de traiter l'information pour bien résoudre une situation cognitive conflictuelle.

- **Cours de français et d'éducation musicale**

L'intégration de ces notions neuropédagogiques dans la didactique spécifique à ces disciplines permet d'enrichir les méthodes d'apprentissages langagiers comme la conscience phonologique, la pré-lecture et la pré-écriture à l'école maternelle. Les étudiant·e·s sont également sensibilisé·e·s aux aspects positifs du bilinguisme ou du multilinguisme dans les classes multiculturelles.

- **Cours d'identité enseignante**

La question des relations entre l'école maternelle et les familles de milieux précarisés est davantage développée. Le cours aborde le rôle de l'école préscolaire pour la réussite en primaire, le rôle éducateur de l'enseignant-e et des parents et la communication avec les parents. La résilience est également abordée afin de toucher directement une partie de la population étudiante qui est également concernée par la précarité.

- **Cours de psychomotricité**

Au sein de l'unité 'Éducation corporelle et psychomotrice', la priorité est de placer l'étudiant-e comme 'être psychomoteur' au centre du travail. Par des questionnements sur son rapport à soi, au corps, aux autres, au temps, à l'espace, il s'agit de réfléchir au développement de l'enfant et à ses besoins. Il s'agit de replacer le corps, le tonus, les émotions au centre d'un travail d'auto-analyse : Que se passe-t-il en moi quand je n'en peux plus ?, Quels sont mes signes corporels avant un passage à l'acte verbal ou physique ?, Quel choix ai-je ?, Quel est le rôle du regard, de la posture, du toucher respectueux et bienveillant dans la relation éducative et psychomotrice ?, Que vais-je développer pour me sentir plus serein-e, pour prendre soin de moi ?, Vers qui puis-je me tourner quand j'ai besoin d'aide ?, Quel regard constructif puis-je avoir sur mes pratiques ? Avec cette approche centrée sur la relation, ce sont les enjeux éthiques du métier d'enseignant-e qui sont abordés.

- **Approche pratique et théorique à la diversité culturelle et à la dimension du genre**

De nombreuses rencontres sont organisées entre les étudiant-e-s et des acteurs du milieu associatif actifs dans l'accompagnement de la différence et de la précarité comme les asbl AWSA-Be (Arab Women's Solidarity Association-Belgium), JAVVA (Jeunes Actifs dans le Volontariat et les Voyages Alternatifs) et CEMEA.

- **Stages et Ateliers de Formation Professionnelle**

Des travaux d'observation et d'analyse portent sur la relation 'enseignant-e-s - parents' à l'école ainsi que sur le suivi des enfants précarisés. Des consignes précises sont données afin d'approfondir la compréhension des réalités et des modalités qui définissent les différentes visions de ces réalités.

Les enseignant-e-s à la haute école sont motivé-e-s et convaincu-e-s de la nécessité de renouveler les connaissances des étudiant-e-s sur les questions de pauvreté et de diversité culturelle. Au moins deux effets sont attendus chez les futur-e-s diplômé-e-s : d'une part, celui de la transformation des croyances autour de la place des parents précarisés à l'école et d'autre part, l'ouverture au multilinguisme en classe. Les écoles de stage ont bien accueilli les interrogations des étudiant-e-s, les nouvelles générations d'enseignant-e-s à Bruxelles étant concernées directement par les thématiques abordées lors du projet.

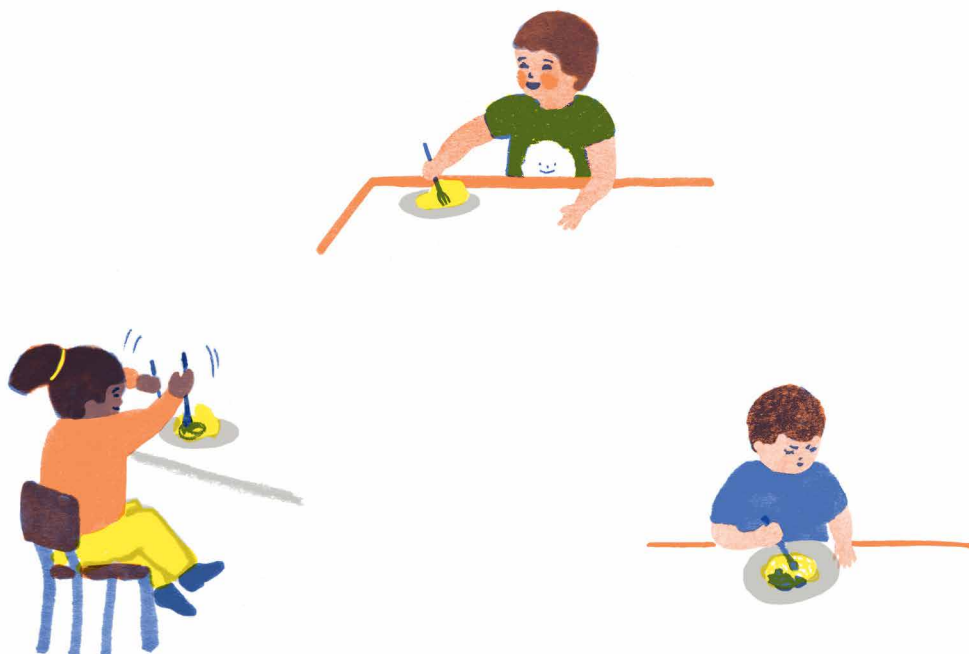
Nedjelka Candina, maitre assistante en psychopédagogie et éducation musicale, coordinatrice de la section préscolaire

En complément d'une implication globale des équipes par rapport à cette problématique transversale, plusieurs hautes écoles ont ressenti le besoin de **circonscrire des thématiques spécifiques** pour mener un travail approfondi sur certains aspects. Pour ce faire, elles ont saisi l'obligation qui leur était faite dans le cadre du décret relatif à la réforme du paysage de l'enseignement supérieur – à savoir transformer l'organisation de leur cursus en unités d'enseignement à compter de l'année académique 2014-2015 – pour mobiliser le travail de réflexion et les actions développés lors du premier appel à projets et en faire des unités d'enseignement spécifiques, ainsi que l'expliquait un coordinateur de projet dans une haute école :

« Concrètement, dans le cadre du décret qui impose la mise en place d'unités d'enseignement, il y aura une unité d'enseignement 'Inégalités des apprentissages' en amplifiant les modules de formation 'Inégalités sociales/ Inégalités d'apprentissages' par l'association d'autres cours. Les profs de disciplines (maths, sciences) vont s'impliquer aussi en mettant l'accent sur le langage dans le cadre des Ateliers de Formation Professionnelle. »

L'encadré suivant rend compte de l'unité d'enseignement 'Inégalités scolaires et relation pédagogique', inscrite dans l'axe 'identité enseignante' pour les étudiant·e·s en fin de formation, qui a été créée en 2014-2015 à la Haute École Léonard de Vinci.

128-129



* Les citations reprises dans ce chapitre émanent soit de formateurs et formatrices en haute école (section préscolaire), soit d'étudiants et étudiantes en section préscolaire. Elles sont toutes extraites des rapports finaux transmis à la Fondation Roi Baudouin à la suite du 2^e appel à projets 2016-2017.

« L'équipe est désormais plus consciente de l'importance de considérer une autre norme que celle de l'élève 'standard' façonné par notre propre expérience scolaire souvent positive. »*

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

⇒ **UNITÉ D'ENSEIGNEMENT : P3060 'INÉGALITÉS SCOLAIRES ET RELATION PÉDAGOGIQUE' /**

Haute École Léonard de Vinci

Cette unité d'enseignement est organisée depuis quelques années en fin de formation préscolaire. Elle comporte sept crédits. L'objectif est d'amener les étudiant·e-s à réfléchir sur la question des inégalités scolaires et à construire en équipe un dispositif pédagogique permettant de ne pas renforcer celles-ci. Nous travaillons dans cette unité une attitude de décentration par rapport à la posture enseignante.

Les objets de travail au sein de l'unité d'enseignement sont multiples et variés :

- information sur la précarité aujourd'hui et la prise de conscience des enjeux pour les enfants issus de milieux précarisés;
- construction de grilles de lecture (cultures familiale et scolaire, influence de la famille, du système éducatif et de l'école dans la construction des inégalités, malentendus, violence symbolique, stéréotypes,...);
- questionnement sur les modes de fonctionnement dans la relation et l'évolution de la pratique pédagogique au départ d'une bonne lecture de soi (émotions, comportements, etc.);
- (re)découverte et maîtrise des normes et usages de la langue française écrite au travers de productions personnelles;
- réflexion autour de dispositifs didactiques : l'apprentissage de la lecture et de la langue orale comme vecteur d'inégalités, le lien entre pratique musicale et développement cognitif, la sensibilisation au rôle social et identitaire de la musique.

L'unité d'enseignement est évaluée à l'occasion d'une épreuve intégrée unique. Au départ de ressources théoriques, les étudiant·e-s portent un nouveau regard sur les pratiques des classes maternelles et prennent conscience de leur responsabilité sociale. Ils présentent, en équipe, un projet éducatif visant à ne pas renforcer la reproduction des inégalités scolaires et sociales et ils-elles argumentent leurs choix. Les équipes d'étudiant·e-s sont accompagnées dans l'ensemble du processus, depuis la constitution de celles-ci jusqu'à la réalisation du projet.

Pendant le processus, les étudiant·e-s ont également l'opportunité de confronter leur projet à la réalité du terrain à l'occasion d'une matinée de rencontre avec des acteurs associatifs hors enseignement. Les étudiant·e-s construisent et mettent en œuvre des actions en classe de stage d'accueil. Depuis 2017-2018, l'unité concernée est en effet corequise d'une unité comportant un stage en classe d'accueil. Le choix de l'équipe a été de se centrer autour de deux indicateurs : les liens école-famille et l'entrée progressive des enfants dans la culture scolaire.

Julie David, cheffe du département préscolaire

« Qu'est-ce qui change dans votre représentation du métier ? Le rôle fondamental de l'instituteur maternel, la complexité du métier ! »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

3.1.2 Encourager le travail collectif et la concertation entre formateurs·trices sur la prise en compte des enjeux de pauvreté et de diversité dans la formation initiale préscolaire

Si tous les formateurs·trices ont un rôle à jouer pour une meilleure préparation des étudiant·e·s au soutien des enfants de milieux précarisés, il ressort toutefois des premiers projets que, par manque de disponibilité et de temps pour le travail collectif et la concertation, **l'implication collective** des formateurs·trices dans une logique de responsabilité partagée n'était **guère aisée à mettre en œuvre** pratiquement et à tenir dans la durée. « La direction de la catégorie a un rôle crucial à jouer pour le développement et le soutien de la concertation entre formateurs·trices. Il s'agit d'utiliser ce type de projets comme levier pour motiver les enseignant·e·s à se concerter, à réfléchir et à travailler en équipe, pour repenser le contenu des cours, introduire plus de cohérence dans le cursus. »

C'est pourquoi le deuxième appel à projets lancé en 2016 par la Fondation Roi Baudouin visait précisément à soutenir les hautes écoles dans l'élaboration d'un dispositif de formation, de collaboration et de concertation impliquant **l'ensemble des co-formateurs·trices préscolaires** (maîtres-assistants, maîtres de formation pratique et maîtres de stage). Le but était, d'une part, de **renforcer l'expertise** du plus grand nombre possible de formateurs·trices d'enseignant·e·s sur les approches porteuses

pour soutenir tous les enfants dans leur développement (cognitif, psychomoteur, social et affectif) et d'autre part de **réfléchir ensemble** à des améliorations concrètes de la formation initiale pour mieux préparer les étudiant·e·s à donner un soutien de qualité aux enfants de milieux précarisés.

Au fil du temps, les hautes écoles impliquées ont confirmé toute **l'importance d'articuler les approches** de différent·e·s formateurs·trices. Les interventions sur les questions de précarité et de diversité culturelle sont en effet d'autant plus porteuses qu'elles peuvent se renforcer les unes les autres. Depuis plusieurs années, la Haute École Bruxelles-Brabant organise ainsi des Ateliers de Formation Professionnelle auxquels participent trois formateurs·trices : un·e psychopédagogue, un·e didacticien·ne et un·e maître de formation pratique. Ces Ateliers de Formation Professionnelle sont réitérés plusieurs fois, autour de disciplines différentes. **Le regard croisé**, du fait du décloisonnement, de formateurs·trices attentif·ve·s à des éléments différents permet de mieux prévenir le risque d'inégalités scolaires. La Haute École de Namur-Liège-Luxembourg a également mis en place des collaborations entre formateurs·trices, comme l'illustre l'encadré suivant.

« Pour la diffusion aux futurs nouveaux collègues, nous avons conçu un outil très accessible et visuel (du type carte conceptuelle) reprenant les essentiels partagés par toute l'équipe. L'objectif est d'homogénéiser les connaissances et la maîtrise des concepts clés. »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

⇒ **COLLABORATION ET INTERDISCIPLINARITÉ /**
Haute École Namur-Liège-Luxembourg

Un impact indéniable du dispositif de formation soutenu par la Fondation a été de souder davantage et pédagogiquement l'équipe de formateurs·trices autour d'une problématique commune : 'favoriser l'apprentissage du plus grand nombre'. Les liens entre les personnes ont changé, la confiance, la complémentarité, l'engagement se sont accrus. Le plan d'actions continue à être l'affaire de tous et toutes. Des collaborations nouvelles se sont progressivement installées. Dans les Ateliers de Formation Professionnelle, des pédagogues, des professeur·e-s de branche et des maîtres de formation pratique travaillent réellement en concertation. Cela passe aussi par davantage de moments d'enseignement interdisciplinaire. Par exemple, l'évaluation conjointe des Ateliers de Formation Professionnelle du milieu de formation en lien avec le projet a été unanimement acceptée : chacun·e accepte ainsi de ne pas évaluer SA partie de cours mais s'inscrit bien dans les priorités dégagées en équipe. De même, c'est sans réticence (bien au contraire) que de nouveaux duos (pédagogues-autres disciplinaires) se sont formés pour donner conjointement des parties de la formation.

Dominique Sartoni, coordinatrice de la section préscolaire

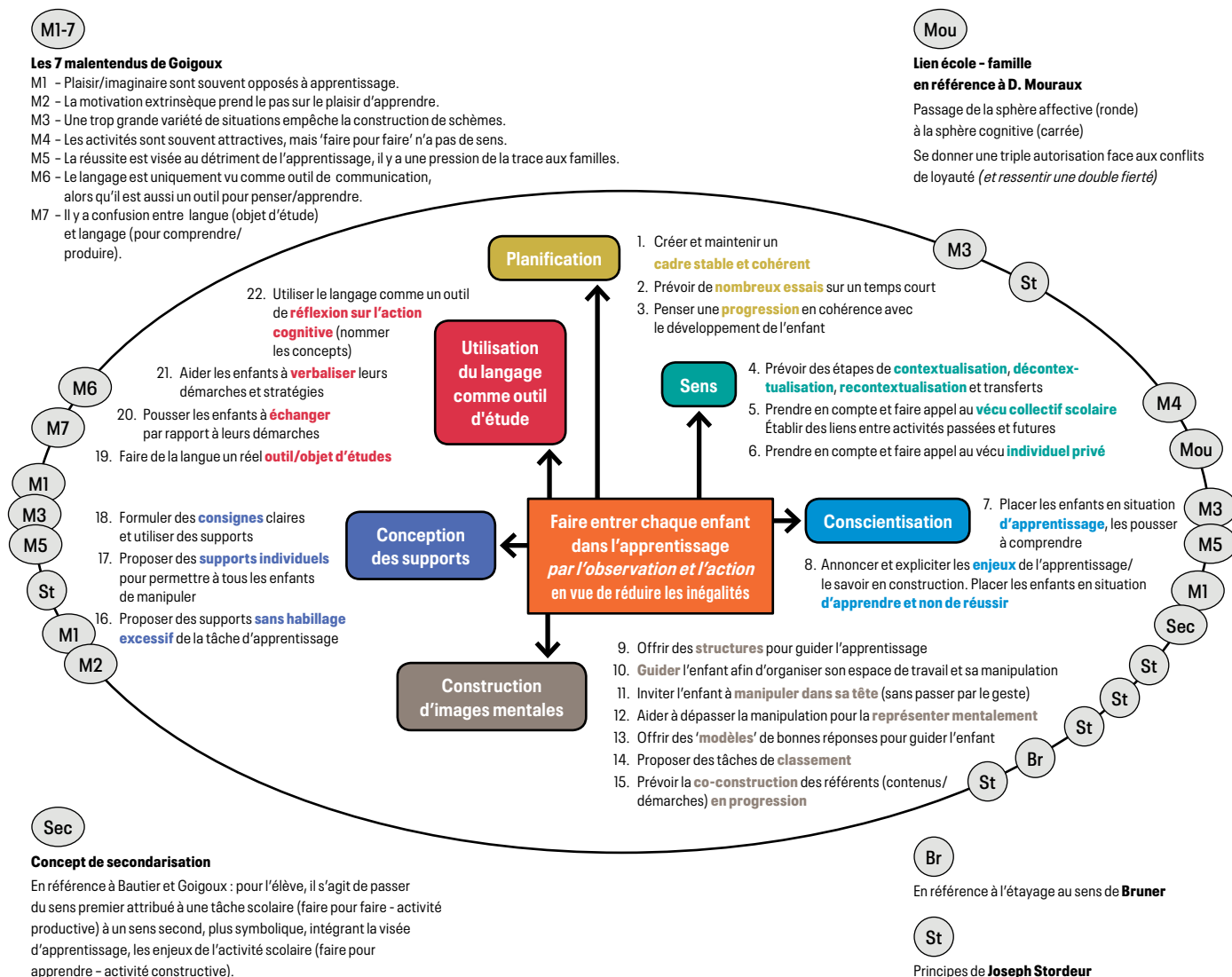
Au-delà des changements dans les contenus des cours ou de la création d'unités d'enseignement, les équipes de formateurs·trices ont également intégré la préoccupation d'un soutien de qualité pour les enfants de milieux précarisés dans une série d'**outils construits collectivement**. Il s'agit de guides d'observation, d'outils d'analyse, de cartes conceptuelles, de vademecum, de canevas de préparation et de rapports de stage ainsi que de critères d'évaluation des stages. Autant d'outils qui deviennent le **support des références communes incontournables dans la formation** et qui contribuent au **renforcement de la lisibilité, de la cohérence et de la continuité** des enseignements/activités

d'apprentissage qui abordent, tout au long de la formation, l'une ou l'autre facette des enjeux des inégalités, de la pauvreté et de la diversité.

Afin de rendre visibles des références théoriques communes en lien avec le soutien des enfants de milieux précarisés et de faciliter leur appropriation, des hautes écoles ont ainsi mis au point des cartes conceptuelles, à destination soit des formateurs·trices, soit des étudiant·e-s, soit de ces deux publics. La Haute École libre mosane a par exemple conçu une carte conceptuelle destinée aux étudiant·e-s, qui sert de fil rouge tout au long de la formation.

→ LA CARTE CONCEPTUELLE / Haute École libre mosane

Suite à deux années de formation en équipe, nous avons synthétisé les différentes ressources théoriques que nous avons exploitées (Goigoux, Mouraux, Stordeur, Bautier, Bruner) sous forme d'une carte conceptuelle qui articule les concepts entre eux. Celle-ci se focalise sur l'importance de faire entrer chaque enfant dans l'apprentissage par l'observation et l'action en vue de réduire les inégalités.



Cette carte conceptuelle propose six points de vigilance incontournables pour construire et gérer une séquence d'apprentissage :

1. Planification
2. Sens
3. Conscientisation
4. Construction d'images mentales
5. Conception des supports
6. Utilisation du langage comme outil d'étude

Chaque point de vigilance se décline en une série d'actions/d'invariants (22 en tout) émanant des différents modèles théoriques que nous avons exploités. Son objectif est d'offrir aux enseignant·e·s, aux étudiant·e·s et aux maîtres de stage un outil visuel leur permettant une appropriation systémique des concepts et actions facilitant la réduction des inégalités à l'école maternelle.

Une reproduction A3 plastifiée de cette carte conceptuelle est affichée dans chacune des classes de la section, dans les trois années de formation. De cette manière, les professeur·e·s et maîtres de formation pratique y font explicitement référence lors de leurs cours. Les étudiant·e·s la découvrent donc de manière progressive tout au long de leur parcours de formation, ce qui leur permet de donner davantage de sens aux concepts étudiés et de mieux se les approprier, sans pour autant chercher à simplifier ceux-ci en début de formation.

Dès cette année académique, nous avons pu constater une meilleure prise en considération de ces concepts lors des préparations des stages et une application plus conscientisée et réfléchie de ceux-ci sur le terrain.

Denis Rogister, directeur de la section 'institutrice préscolaire'

Dans le même souci de visibiliser auprès des étudiant·e·s les références théoriques, certaines hautes écoles ont développé des bibliothèques ou des **centres de ressources thématiques**.

- La Haute École Léonard de Vinci a mis en place une **plateforme d'échange en ligne** de documents sur le thème des inégalités à l'usage des étudiant·e·s et des formateurs·trices. Pour homogénéiser les connaissances et la maîtrise des concepts clés et pour faciliter la diffusion aux futurs nouveaux collègues, elle réfléchit également à l'élaboration d'un outil visuel (du type carte conceptuelle) reprenant les essentiels partagés par toute l'équipe.
- La Haute École Robert Schuman a développé un Wiki rassemblant des **documents de référence** pour garder des traces des formations suivies par les formateurs·trices et permettre à tous et toutes d'avoir accès à diverses ressources et d'échanger des ressources.
- La Haute École Louvain en Hainaut a révisé le **canevas de préparation des stages** dans une logique, d'une part, d'uniformisation des trois années de formation et, d'autre part, d'explicitation de nouvelles rubriques : consignes, annonce de l'objectif d'apprentissage, vocabulaire, importance de la verbalisation et du langage explicite (voir 3.2.3.2).
- La Haute École Condorcet a élaboré un **vademecum sur l'explicitation** assorti d'une réflexion sur la rédaction des consignes et d'une proposition de **grille d'observation** de la conduite d'une activité en maternelle. Cet outil est utilisé avec les étudiant·e·s des trois années de formation dans le cadre d'exercices sur la prise en compte de la pédagogie explicite pour la préparation et la mise en œuvre des activités de stage.
- Quant à la Haute École libre mosane, elle a non seulement introduit dans les fiches des unités d'enseignement une rubrique 'vigilances, outils, pistes d'action pour permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages', rubrique présente dans 13 des 21 unités d'enseignement de la formation (voir 3.2.1.2), mais elle a aussi transformé le contenu du **rapport de stage**, comme le présente l'encadré de la page suivante.

Plusieurs hautes écoles ont particulièrement veillé à intégrer dans la **préparation des stages** des composants pédagogiques indispensables au soutien des enfants de milieux précarisés.

⇒ **LE NOUVEAU RAPPORT DE STAGE /**
Haute École libre mosane

Afin que nos étudiant·e·s et maitres de stage se rendent compte que la réduction des inégalités à l'école maternelle passe avant tout par des gestes pédagogiques mis en œuvre par l'instituteur·trice, nous avons ajouté environ 25 indicateurs au rapport de stage. Ces indicateurs sont la traduction en gestes professionnels des différents concepts utiles à la compréhension des inégalités scolaires. Le lien avec la carte conceptuelle élaborée suite aux deux formations d'équipe et affichée dans toutes les classes de la section est clairement à établir. Les indicateurs s'inscrivent dans les cinq compétences à mettre en œuvre en stage :

1. Assurer la sécurité et le bien-être
2. Gérer les apprentissages socioaffectifs
3. Gérer les apprentissages cognitifs
4. Faire preuve de déontologie professionnelle et de réflexivité
5. Maîtriser la langue française

Les indicateurs apparaissent progressivement tout au long de la formation.

À titre d'illustration, plusieurs indicateurs ont été ajoutés en lien avec la compétence 3 'Gérer les apprentissages cognitifs', par exemple :

- anticiper les difficultés des enfants et proposer des outils de différenciation variés en adéquation avec celles-ci (le·la stagiaire pense la différenciation) ;
- adapter ses séquences au fur et à mesure de l'évolution de son stage afin d'assurer l'atteinte des objectifs par tous les enfants (le·la stagiaire pense la différenciation) ;
- observer les difficultés des enfants dans l'action et leur proposer des outils, questions, moyens tout en restant ambitieux par rapport aux apprentissages visés (le·la stagiaire met en œuvre la différenciation) ;
- présenter le but, les objectifs et les enjeux de l'apprentissage, notamment par des consignes claires (le·la stagiaire présente l'apprentissage visé) ;
- enrichir le langage par la reformulation de ses propos et/ou de ceux de l'enfant, en veillant à la précision du vocabulaire (le·la stagiaire veille à développer le langage).

Autre exemple, pour la mise en œuvre de la compétence 1 'Assurer la sécurité et le bien-être (épanouissement de l'enfant)', les indicateurs suivants sont désormais pris en compte :

- communiquer avec les parents au sujet de l'enfant et/ou de ses intentions pédagogiques (le·la stagiaire entre en relation avec le parent) ;
- considérer les familles, être à leur écoute et chercher à les comprendre avec bienveillance (le·la stagiaire entre en relation avec le parent).

Cet enrichissement du rapport de stage est le fruit de nombreuses sessions de co-formation avec les maitres de stage. Des effets positifs ont déjà été observés. Premièrement, l'ajout de ces indicateurs a permis à nos étudiant·e·s de mieux réfléchir, anticiper et mettre en œuvre la réduction des inégalités. Il ne s'agit plus de concepts abstraits mais bien de gestes professionnels à acquérir tout au long de la formation. Deuxièmement, les maitres de stage ont l'occasion d'observer ces gestes professionnels et d'en évaluer la qualité avec les étudiant·e·s qu'ils accueillent lors des séances, idéalement quotidiennes, de partages réflexifs. Certains maitres de stage, ayant suivi la formation 'inégalités' que nous proposons, nous ont avoué avoir compris de façon concrète et pratique les concepts que nous avons abordés avec eux·elles.

Denis Rogister, directeur de la section 'institutrice préscolaire'

De son côté, la Haute École Louvain en Hainaut a élaboré le fichier ‘Avancer ensemble pour grandir’, qui est un outil proposé aux étudiant·e·s en début de formation et qui les suit jusqu’à la fin de la formation. Il est présenté dans l’encadré ci-dessous.

⇒ **AVANCER ENSEMBLE POUR GRANDIR /**
Haute École Louvain en Hainaut

La volonté était de concevoir un dispositif qui amène les étudiant·e·s à prendre en compte tous les élèves, quels que soient leurs besoins (affectifs, moteurs, socioculturels,...), autrement dit un dispositif qui vise à outiller les futur·e·s enseignant·e·s en vue de ne pas transformer les inégalités socioculturelles en inégalités scolaires.

Notre dispositif s’appuie sur les cinq compétences développées par Piet Van Avermaet dans la publication de la Fondation Roi Baudouin⁸:

- voir la pauvreté et aborder positivement la diversité;
- mettre en œuvre des interactions de qualité;
- amener les enfants à des interactions de qualité;
- intégrer la diversité dans le processus global de développement;
- prendre conscience de sa responsabilité sociale et agir en conséquence.

Pour créer l’adhésion au projet par l’ensemble de l’équipe enseignante, il nous a semblé important de partir de ce qui était déjà mis en place dans les différents cours à propos des inégalités durant les trois années de formation. C’était une belle opportunité de partager nos pratiques et de les articuler aux compétences pointées par Piet Van Avermaet.

Nous avons ensuite cherché à illustrer et contextualiser ces compétences par des attendus d’apprentissage plus concrets de façon à cibler les objectifs à atteindre à travers le dispositif (voir présentation à la page suivante).

« Cela m’a permis de réfléchir à comment proposer un enseignement qui s’adapte à des enfants provenant de tous niveaux sociaux. »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

PROFIL DE SORTIE POUR UN-E ENSEIGNANT-E NE TRANSFORMANT PAS LES INÉGALITÉS SOCIOCULTURELLES EN INÉGALITÉS SCOLAIRES

LES COMPÉTENCES SELON PIET VAN AVERMAET (ADAPTÉ PAR M. DUMONT ET B. NORTIER, 2017)



1 Voir la pauvreté et aborder positivement la diversité

- ↳ Détecter les signes de la précarité socioculturelle, comprendre les mécanismes entraînant la précarité et sa spirale négative.
- ↳ Se détacher de sa vision déficitaire pour aller vers une perspective positive.
- ↳ Sortir de ses cadres de référence pour reconnaître la diversité et les talents de chaque élève et replacer les difficultés des enfants dans leur contexte socioculturel.

2 Mettre en œuvre des interactions de qualité (Parents, partenaires, enfants)

- Avec les parents, dans une dynamique de partenariat d'égal à égal (l'institut n'est pas le seul à savoir et à pouvoir décider ce qui est bon pour l'enfant) :
- ↳ rendre lisibles les apprentissages scolaires ;
 - ↳ impliquer respectueusement les parents ;
 - ↳ accueillir les parents dans l'école ;
 - ↳ comprendre l'attitude des parents face à l'école ; comment aller à leur rencontre ? ;
 - ↳ adapter son langage à tous : identifier le jargon pédagogique et le rendre lisible ;
 - ↳ sortir de la vision 'paternaliste' ;
 - ↳ réfléchir au matériel demandé aux parents.
- Avec les partenaires : membres du CMPS, logopèdes... qui ont une expertise équivalente : comprendre le rôle de chaque partenaire, collaborer et intégrer les partenaires.
- Avec les enfants : les interactions, un lien chaleureux et sûr, base de l'apprentissage.

3 Amener les enfants à des interactions de qualité

- ↳ Apprendre aux enfants à comprendre et à gérer les différences.
- ↳ Exercer une fonction d'exemple.

4 Intégrer la diversité dans le processus global de développement

- ↳ Par un enseignement inclusif.
- ↳ Exploiter au maximum la diversité dans l'environnement (pédagogique) : adapter les objectifs et le matériel pédagogique à tous les élèves. Différenciation et diversification.
- ↳ Gérer le multilinguisme, valoriser les langues parlées à la maison. Français, langue de scolarisation.

5 Prendre conscience de sa responsabilité sociale et agir en conséquence

- ↳ Abaisser tous les obstacles matériels : attention aux coûts des demandes.
- ↳ Travailler en réseau avec les associations extérieures à l'école.
- ↳ Passage crèche - maternelle - école primaire.

Concrètement, l'équipe s'est mise d'accord sur un outil transversal, évolutif et construit par et avec les étudiant-e-s qui prend la forme d'un recueil de fiches à insérer au fur et à mesure du parcours de l'étudiant-e.

L'outil présente les avantages suivants :

- il favorise l'interdisciplinarité et la prise de conscience collective autour des inégalités;
- comme l'outil se construit progressivement, il nécessite une concertation régulière en équipe afin de l'enrichir. Chaque enseignant-e peut ainsi y participer, à son niveau, en créant une fiche;
- il laisse beaucoup de liberté. Des fiches peuvent être créées en fonction des besoins. Rien n'est figé;
- il respecte le rythme des étudiant-e-s (modifier les représentations prend du temps), leurs besoins et leur diversité;
- il permet aux étudiant-e-s d'intégrer ce qui est travaillé dans les cours, tout en restant ouvert à ce qu'ils-elles vivent en stage et découvrent ailleurs (lectures et expériences personnelles);
- grâce au logo 'confidentiel', les étudiant-e-s peuvent s'exprimer plus librement;
- un va-et-vient peut s'effectuer entre l'École Normale et les lieux de stage, en ce qui concerne l'observation de la diversité des classes;
- il est attractif et différent, dans sa présentation, des notes de cours et syllabus habituels (couleurs, farde cartonnée,...).

La conception d'un tel outil nécessite l'adhésion de l'équipe enseignante, ainsi qu'un suivi auprès des étudiant-e-s, ce qui n'est pas simple.

Par ailleurs, nous n'avons pas encore trouvé une manière optimale d'évaluer les compétences acquises à travers ce fichier. Évaluation en cours de parcours? Évaluation intégrée en fin de cursus? La création de l'outil est trop récente pour pouvoir avoir du recul sur ce point.

Marie Dumont, maitre-assistante en langue française



3.1.3 Encourager la (co-)formation des formateurs-trices sur les enjeux liés à la pauvreté et à la diversité

À l'issue de la réalisation des premiers projets dans les hautes écoles, il y avait un fort consensus au sein des sections préscolaires pour considérer qu'il était essentiel de **renforcer l'expertise des formateurs-trices** d'enseignant·e-s préscolaires sur les questions de diversité sociale et culturelle ainsi qu'en matière d'approches porteuses pour soutenir le développement des enfants de milieux précarisés. Comme évoqué au point précédent, cet objectif doit être soutenu en valorisant les **temps de concertation**, le partage et la mutualisation des pratiques, les projets collaboratifs, le travail interdisciplinaire, les approches réflexives entre pairs mais aussi en encourageant la participation à des formations, les rencontres avec des experts et des acteurs de terrain ainsi que la participation à des recherches-actions sur les questions de diversité sociale et culturelle à l'école maternelle. Durant l'année académique 2016-2017, les hautes écoles ont toutes organisé des **moments de formation**, dans certains cas exclusivement réservés aux

formateurs-trices préscolaires, mais pour la plupart élargis à des enseignant·e-s de terrain exerçant la fonction de maître de stage. Ces formations étaient menées par des experts invités, comme par exemple le délégué général aux droits de l'enfant, une inspectrice de français dans l'enseignement fondamental ou un chercheur spécialiste de la petite enfance, mais aussi par des acteurs travaillant sur les questions de pauvreté comme ATD Quart Monde, le Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté, le Réseau wallon de lutte contre la pauvreté, des Centres Publics d'Action Sociale (CPAS), etc.

C'est un **travail collectif et collaboratif** entre formateurs-trices de plusieurs sections préscolaires de hautes écoles ainsi qu'avec des enseignant·e-s de terrain maîtres de stage, dans une logique de co-formation entre pairs, dont rend compte la Haute École Albert Jacquard dans l'encadré suivant.

138-139

« J'ai été surprise de mon changement de regard lors d'une visite de stage. Le filtre des 'inégalités' est bien présent dans mon regard d'aujourd'hui. »

PAROLE DE FORMATEUR-TRICE

⇒ **PARTENARIAT ENTRE HAUTES ÉCOLES :
CO-FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE /
Haute École Albert Jacquard**

Le projet 'L'école maternelle, une chance à saisir', soutenu par la Fondation, a pris diverses formes: que ce soit des ateliers de sensibilisation, des formations en enseignement explicite, la co-construction d'outils didactiques avec les maitres de stage. Ce projet a été mené en partenariat avec la Haute École Robert Schuman, la Haute École Charlemagne et le Centre d'Autoformation et de Formation continuée de la Fédération Wallonie-Bruxelles. De ce projet commun sont nées plusieurs actions selon les choix des différents participants au sein de chaque institution.

Au sein de notre haute école, ce qui a le plus marqué les différents acteurs de la formation en bachelier instituteur-trice préscolaire est très certainement la prise de conscience des conséquences d'un enseignement basé presque majoritairement sur l'implicite pour les publics précarisés. Au travers d'une formation dispensée par Patricia Schillings (Ulg), les enseignant-e-s de la haute école ont pu acquérir une vision plus globale de la problématique et remettre en question leurs pratiques. Par la suite, les enseignant-e-s et maitres de stage ont suivi une journée de formation commune avec la collaboration d'Isabelle Sacré, formatrice au Centre d'Autoformation et de Formation, dont l'objectif était de co-créeer des outils de formation destiné aux étudiant-e-s. Au terme de cette journée, plusieurs projets ont été proposés dans la perspective de former les futur-e-s enseignant-e-s à lutter contre les inégalités scolaires. Une piste suivie est de développer un enseignement plus explicite, proposant des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles les enfants auraient la possibilité d'apprendre sans devoir maîtriser des prérequis implicites induits par les codes scolaires.

Le choix des différents participants a été de co-construire des capsules vidéo proposant des activités d'apprentissage en maternelle qui respectent une pédagogie plus explicite. Ainsi plusieurs maitres de stage se sont proposés pour construire ces capsules et une collaboration entre un maitre assistant en sciences mathématiques et une institutrice préscolaire expérimentée a déjà été initiée. Ces différentes capsules vidéo pourraient être ensuite intégrées dans la formation de nos étudiant-e-s. Par la suite, il a également été envisagé d'intégrer à un stage une formation et une évaluation centrées sur cette approche. Lors de ce stage, les maitres de stage, les maitres assistant-e-s et les maitres de formation pratique, ainsi formés, pourraient accompagner les étudiant-e-s dans la construction d'activités favorisant une approche explicite.

Joachim Sosson, maitre-assistant en pédagogie et méthodologie

La Haute École Francisco Ferrer a quant à elle mis en place un **dispositif de co-formation** à destination des formateurs·trices mais aussi de maîtres de stages dans les écoles partenaires, lequel a résulté en la production de '14 propositions pour améliorer la formation initiale des enseignant·e-s en section préscolaire'. Une petite dizaine d'intervenant·e-s externes ont contribué à ce dispositif qui a donné lieu à une journée de lancement, un séminaire résidentiel et plusieurs matinées de travail associant collègues de la haute école et enseignant·e-s des écoles de stage. Les témoignages des participants (cités dans le rapport final du projet) mettent en lumière la plus-value de ce type de formation collective :

« De grande importance car réalité de plus en plus omniprésente. L'approche réflexive et constructive rassemble l'équipe autour d'un projet commun porteur de sens. »

« Projet qui a le mérite de susciter la réflexion et de renforcer le partenariat haute école-terrain pour faire émerger de nouvelles pratiques porteuses de changements. »

« Il est intéressant d'avoir un champ d'action de réflexion et d'analyse des pratiques en collectif, avec une équipe pluridisciplinaire. Ouverture vers l'extérieur par la possibilité de faire venir des intervenants. On sort du cadre parfois trop fermé de la haute école, nouvelles perceptions, nouvelles approches. »

« Projet très intéressant. Prise de conscience de la précarité au niveau de nos étudiant·e-s aussi. »

« Cela m'a permis d'avoir du temps pour réfléchir au problème de la précarité à l'école. Cela m'a permis de prendre conscience des difficultés de certains enfants à cause de la précarité. »

D'autres paroles de formateurs·trices évoquent les **effets concrets** du dispositif sur les pratiques :

« Intégration de certains contenus vus lors des formations dans des cours, comme les Ateliers de Formation Professionnelle et les stages. Intégration de l'observation en stage des comportements de parents, des enfants primo-arrivants précarisés et de la culture scolaire en général vis-à-vis des familles. »

« Cela m'a permis de réfléchir à comment proposer un enseignement qui s'adapte à des enfants provenant de tous niveaux sociaux. On va, de plus, mettre en place une évaluation plus formative des stages où les étudiant·e-s pourront trouver des solutions aux problèmes rencontrés. »

L'encadré repris plus haut (voir 3.1.1) donne l'aperçu général des modifications qui ont d'ores et déjà été apportées à plusieurs activités d'enseignement de la Haute École Francisco Ferrer.

Le dispositif de co-formation à l'enseignement explicite mis en œuvre à la Haute École Charlemagne témoigne lui aussi de **l'intérêt d'échanges renforcés** entre formateurs·trices en haute école et enseignant·e-s de terrain. Il est exposé dans l'encadré suivant.

« J'insiste sur l'importance d'explicitier le langage avec les enfants. Je poursuis d'autant plus l'analyse des problèmes liés à différentes formes de précarité dans le cours d'identité enseignante (pauvreté-famille monoparentale, enfants fragilisés par un divorce, maltraitance...). »

⇒ **COLLABORER ENTRE PROFESSIONNELS /**
Haute École Charlemagne

Dans un premier temps, l'objectif du projet porté par la haute école était de sensibiliser les formateurs·trices d'enseignant·e·s ainsi que les futur·e·s enseignant·e·s aux inégalités entre élèves face au langage scolaire et donc face aux apprentissages. Un constat s'imposait : nous n'étions pas suffisamment armés pour relever le défi des inégalités d'apprentissage. Notre attention s'est alors portée sur l'enseignement explicite comme méthodologie visant à réduire ces disparités. Rapidement, nous avons opté pour un dispositif de co-formation/concertation des formateurs·trices d'enseignant·e·s.

Plusieurs rencontres ont permis aux maitres-assistant·e·s, maitres de formation pratique, mais aussi maitres de stage d'échanger tant au sujet de la réalité d'une classe maternelle qu'au sujet des besoins des enfants issus d'un milieu précarisé.

Les séances de formations et de concertations prévues par le dispositif ont insufflé une nouvelle dynamique chez certain·e·s maitres-assistant·e·s de la haute école ainsi que dans le chef des enseignant·e·s préscolaires partenaires. Conscients des enjeux actuels de l'école maternelle, tous souhaitaient remettre en question leur démarche. Le dispositif mettait en évidence l'impact de l'implicite dans nos pratiques. Qu'il s'agisse des méthodologies choisies dans la formation initiale ou de celles proposées dans les classes maternelles, les consignes implicites induisent des inégalités d'apprentissage chez les élèves et plus particulièrement chez les enfants plus éloignés de la culture scolaire. Les formations ont permis aux membres de l'équipe de 'mettre des mots' sur les difficultés rencontrées par ces enfants, notamment lorsqu'il est question d'expliquer ce qu'on a appris et comment on l'a appris. En cela, notre expertise à tous s'est vue renforcée. Les enseignant·e·s (maitres-assistant·e·s, maitres de formation pratique, maitres de stage) affirment désormais 'opter pour une méthodologie en toute connaissance de cause' pour être plus en phase avec la réalité des classes.

Cette collaboration étroite fut la plus-value du projet. Souvent pris·e·s dans le tourbillon de l'année scolaire/académique, les enseignant·e·s étaient enthousiastes à l'idée de prendre le temps de se rencontrer pour partager des pratiques, mais aussi les difficultés vécues au quotidien dans leur classe. Pour prolonger les échanges mais aussi permettre à d'autres enseignant·e·s de rejoindre notre équipe en cours de route, une plateforme collaborative a été créée via le site internet Easyclass.com. Les membres peuvent discuter, consulter et ajouter des ressources.

À l'aube de la réforme de la formation initiale, la collaboration entre haute école et enseignant·e·s de terrain semble dès lors indispensable en vue de mieux équiper les futur·e·s enseignant·e·s dans l'encadrement de publics hétérogènes. En ce sens, les journées de co-formation à l'enseignement explicite et les nombreuses concertations furent des moments privilégiés où acteurs de la formation et de terrain se rencontrent.

Julie Halleux, maitre-assistante en histoire et co-coordinatrice
de la section préscolaire

3.1.4 Instaurer des collaborations étroites entre hautes écoles et maitres de stage

Comme l'indique notamment l'évaluation de la formation initiale des enseignant·e·s réalisée en 2011⁹, il y a consensus parmi les acteurs pour souligner la nécessité de **revaloriser la fonction de maitre de stage**. Lors du colloque 'L'école maternelle, une chance à saisir. Mieux préparer les futurs enseignants préscolaires à l'accompagnement des enfants de milieux précarisés'¹⁰, les participants ont également plaidé pour professionnaliser la fonction de maitre de stage et développer leur formation, en particulier sur les questions liées à la pauvreté et à la diversité qui étaient moins prises en compte auparavant dans la formation initiale.

Comme exposé plus haut, plusieurs dispositifs de co-formation sont parvenus à impliquer à la fois l'équipe préscolaire et un certain nombre de maitres de stage. Toutefois, il ressort des rapports d'évaluation des projets que si certaines collaborations avec les enseignant·e·s de terrain furent très fructueuses, d'autres initiatives rencontrèrent plus de difficultés.

En vue de permettre davantage de concertation entre formateurs·trices des hautes écoles et maitres de stage concernant les compétences visées et les modalités d'évaluation des stages, la Haute École libre mosane mène une expérience originale croisant la formation initiale des étudiant·e·s avec la formation continue des enseignant·e·s. Il s'agit d'un dispositif conjoint, visant à **améliorer la cohérence** entre la formation dispensée en haute école, les pratiques de terrain et l'accompagnement prodigué aux étudiant·e·s par les maitres de stage. L'intégration des différents acteurs (formateurs·trices, étudiant·e·s et enseignant·e·s de terrain/ maitres de stage qui doivent être considéré·e·s comme de véritables co-formateurs·trices), stimule une **réflexion commune** et favorise en outre l'articulation entre théorie et pratique, sur laquelle nous reviendrons plus loin. Ce dispositif de co-formation est brièvement décrit à la page suivante.

142-143



« Travailler avec des maitres de stage est une richesse essentielle pour que le projet puisse porter ses fruits. »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE



⇒ **MODULE DE CO-FORMATION 'PERMETTRE À TOUS D'ENTRER DANS LES APPRENTISSAGES OU COMMENT DÉJOUER LES RISQUES D'INÉGALITÉS D'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE MATERNELLE' / Haute École libre mosane**

La haute école organise un module de formation impliquant des étudiant·e·s, des maitres de stage et des formateurs·trices. L'objectif est à la fois de sensibiliser les futur·e·s enseignant·e·s préscolaires aux inégalités sociales et scolaires et de développer une vision partagée, entre enseignant·e·s du maternel, étudiant·e·s, maitres de formation pratique et maitres-assistant·e·s, de pratiques professionnelles pertinentes pour lutter contre ces inégalités.

Dans une première 'formule', les enseignant·e·s qui participaient au projet assistaient d'abord à une journée de formation et de réflexion alliant des éléments théoriques et pratiques. Des étudiant·e·s en fin de formation, eux·elles-mêmes formé·e·s à la lutte contre les inégalités scolaires, venaient ensuite observer leurs pratiques en classe. Dans un troisième temps, ces observations étaient analysées et évaluées avec les enseignant·e·s eux·elles-mêmes, en fonction de la capacité des pratiques à réduire ou au contraire à reproduire les inégalités de départ.

Dans la nouvelle formule, les étudiant·e·s préparent à la haute école des activités permettant l'entrée de tous les enfants dans l'apprentissage et vont les animer dans les classes des maitres de stage (27 + 3 directions) qui participent également au module de formation. Les maitres de stage adoptent donc à présent un rôle d'observateur et non plus d'animateur comme les années précédentes. Un temps d'échange est à nouveau prévu à l'issue de l'expérimentation des activités. De cette manière, les dérives constatées précédemment ont été évitées : sentiment des maitres de stage d'être jugé·e·s par les étudiant·e·s quand ils·elles prenaient les activités en charge, difficultés d'exprimer leurs observations pour les étudiant·e·s en présence des maitres de stage. Un accent particulier a également été mis sur la langue et le langage (français langue seconde, français langue d'enseignement, français langue étrangère) par un des professeurs de français de la section.

Denis Rogister, directeur de la section 'instituteur préscolaire'

3.1.5 Favoriser l'observation des enfants et l'analyse des pratiques combinées à des apports théoriques solides

On ne soulignera jamais assez 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, la plus exigeante et la plus complexe en termes d'éventail de compétences à acquérir et à maîtriser. Si **l'articulation systématique de la théorie et de la pratique** est considérée comme la force de la formation initiale en haute école, il n'en demeure pas moins que cette articulation est loin d'être aisée à mettre en œuvre par tous les formateurs·trices, qui n'y sont pas toujours très bien préparé·e·s, particulièrement dans la section préscolaire. Le renforcement du va-et-vient permanent entre connaissances théoriques et expérimentations pratiques, dans tous les cours et pour toutes les matières, est donc un défi permanent à relever, pour les étudiant·e·s préscolaires mais aussi pour leurs formateurs·trices.

Pour soutenir l'articulation entre les savoirs issus de la théorie et ceux issus de l'expérience, la formation initiale recourt à l'alternance entre les activités en haute école et celles sur le terrain, soit les stages, ainsi qu'à leur 'debriefing' au cours des Ateliers de Formation Professionnelle. Cette articulation

théorie/pratique implique du travail collaboratif et de la concertation entre formateurs·trices, car si les maîtres de formation pratique qui assurent les Ateliers de Formation Professionnelle ne savent pas ce qui a été enseigné, par exemple, dans le cours de psychologie du développement, l'opportunité est perdue de faire des liens et d'utiliser la théorie pour répondre à des questions posées par la pratique. « Les difficultés que les étudiants observent et rencontrent en situation de classe doivent être analysées avec eux, à partir des ressources théoriques disponibles (cours de sociologie, de psychologie,...). Mais ces cours n'ont de sens que s'ils permettent des allers-retours permanents entre théorie et pratique : ces deux approches doivent être articulées l'une à l'autre. Les ateliers sont des lieux par excellence pour débattre des difficultés rencontrées et voir quelles interventions pédagogiques peuvent aider à les dépasser, avec les écoles et les maîtres de stage¹¹. »

À titre d'illustration de cette démarche, nous présentons ci-dessous un outil développé collectivement par les formateurs·trices de la Haute École Robert Schuman.

« Être en face de personnes qui ont du vécu et de l'expérience, ça nous pousse à la réflexion, ça nous ouvre vraiment les yeux. Parce qu'il y a plein de choses auxquelles on n'a pas pensé tout simplement parce qu'on n'est pas sur le terrain. Ça nous permet de faire de vrais liens entre théorie et pratique, ça nous rassure sur notre travail car sinon tout cela reste un peu fictif. »

PAROLE D'ÉTUDIANT·E

→ **GRILLE DES GESTES PROFESSIONNELS /**
Haute École Robert Schuman

Au départ des travaux de Bocquillon, Derobertmeasure, Demeuse¹² sur les gestes professionnels efficaces de l'enseignant-e, nous nous sommes demandé comment formaliser un outil qui permettrait aux étudiant-e-s du préscolaire de penser leurs pratiques professionnelles afin de faire entrer tous les enfants dans la culture scolaire, particulièrement ceux issus de milieux précarisés. Pour formaliser cet outil, les formateurs-trices de la haute école se sont questionné-e-s sur les différents gestes présents au sein de cette étude pour finalement arriver à la création d'une grille d'analyse des pratiques pour les futur-e-s enseignant-e-s du préscolaire. C'est donc au départ d'une recherche que nous avons cheminé ensemble afin de tendre vers des pratiques communes et cohérentes pour mieux former nos futur-e-s enseignant-e-s à l'accompagnement d'enfants issus de milieux précarisés.

Des temps de co-formation entre maitres-assistant-e-s, maitres de formation pratique et maitres de stage ont ainsi été organisés autour de différentes thématiques :

- les inégalités dans notre système scolaire avec Nico Hirtt et le rapport à l'école pour les familles et enfants issus de milieux précarisés avec Christine Mahy ;
- l'enseignement explicite avec Patricia Schillings de l'Université de Liège ;
- 'Renforcer les inégalités sociales dès l'enfance...ou pas ! Il faut tout un village pour construire un système inclusif' avec le RIEPP ;
- l'observation de l'enfant à Budapest avec l'association Loczy ;
- la relation familles et écoles avec Danielle Mouraux ;
- 'Apprendre en maternelle : dépasser la bienveillance' avec Sandrine Grosjean de CGé ;
- 'À l'école maternelle, fausses évidences et risques d'inégalités d'apprentissage' avec Élisabeth Mourot.

Ces formations et les temps de rencontre entre formateurs-trices renforcent la cohérence des pratiques et la 'finesse' de la lecture de la grille proposée aux étudiant-e-s. Cette grille est mise en place depuis l'année académique 2017-2018, mais n'est pas pour autant rigide. Elle se centre sur les gestes professionnels, mais ne néglige pas d'autres variables telles que le 'contexte' dans lequel l'activité est observée. Et c'est aussi là que nos nombreuses formations viennent étayer la réflexion des étudiant-e-s. Parce qu'ils-elles accompagnent des enfants et leurs familles, nous ne pouvons tendre vers des pratiques qui permettent à tous les enfants d'apprendre sans comprendre et reconnaître l'origine des enfants avec lesquels nous travaillons.

La grille des gestes professionnels est utilisée dans le cadre des Ateliers de Formation Professionnelle, en stage et dans certains cours.

- Dans les Ateliers de Formation Professionnelle, nous invitons les étudiant-e-s en milieu de formation à utiliser la grille des gestes professionnels afin d'analyser leurs pratiques et les pratiques des maitres de formation pratique lors des séances de micro-enseignement. Concrètement, deux séances sont l'occasion pour les étudiant-e-s d'être mis-e-s en situation réelle d'enseignement dans leur lieu de stage avant le stage effectif. Une activité proposée durant ces séances est réalisée en totale concertation avec un-e autre étudiant-e qui filme la situation d'apprentissage, observe l'activité de son pair et complète la grille des gestes professionnels. Une phase après l'action est prévue. Elle consiste à porter une réflexion sur sa pratique et s'organise en différentes étapes : l'étudiant-e (qui a réalisé l'activité) établit, par écrit et sur base de sa prestation, un rapport réflexif se basant sur l'expérience réalisée (travail en duo, préparation, interaction avec les élèves, rétroaction vidéo, impression, ressenti). Ensuite, grâce au travail

effectué par l'autre membre du groupe (observateur) et l'échange avec celui-ci, le travail est éclairé par la vision du pair, sur base de la grille. Enfin, pour donner suite à ces étapes, une séance de supervision avec des enseignant-e-s de la haute école, chargé-e-s de la formation pratique, et l'étudiant-e est proposée. L'objectif est d'exercer le-la futur-e enseignant-e à porter un regard réflexif sur sa pratique, au regard de la grille des gestes professionnels, en étant accompagné-e. Ces séances individuelles sont organisées sur la base du visionnage de l'enregistrement vidéo.

- Dans le cadre des stages, les étudiant-e-s mobilisent la grille pour élaborer leur méthodologie et analyser leur pratique. Certains maitres de stage les accompagnent dans l'analyse de leur pratique en utilisant la grille.
- Cette grille est également mobilisée dans certains cours du milieu et de fin de formation.

Enfin, afin de garder des traces des formations et de permettre à tous les formateurs-trices d'avoir accès à diverses ressources, un Wiki a été mis en place afin d'y déposer des documents de référence et d'échanger des ressources.

Christelle Xhonneux, maitre-assistante en pédagogie et méthodologie

Face à une certaine défiance, voire à une résistance, des étudiant-e-s préscolaires à des enseignements théoriques, l'enjeu pour les formateurs-trices est donc de leur faire comprendre que la théorie n'est pas à 'étudier par cœur', mais qu'elle fournit des **grilles de lecture** pour appréhender/décoder et donc pour **comprendre la complexité du réel**. Disposer de références théoriques pour lire la pratique implique d'établir une correspondance entre les questions que pose la pratique du métier et les réponses théoriques dispensées par les formateurs-trices. Il s'agit d'apprendre aux étudiant-e-s, d'une part, à **s'appuyer sur l'observation** des enfants et du fonctionnement de l'école et, d'autre part, à **analyser leurs observations, leur vécu et leurs ressentis** dans les différentes situations d'apprentissage (y compris les stages) afin de faire émerger les bonnes questions à approfondir grâce à des temps collectifs et à des activités de 'debriefing'.

D'où l'importance de prévoir des **moyens techniques audiovisuels** qui permettent une observation fine des stratégies d'apprentissage des enfants et des pratiques professionnelles, à l'aide de grilles et d'outils

spécifiques, comme cela est souligné dans le chapitre suivant (voir 3.2.4.1).

Plusieurs hautes écoles ont également développé des outils destinés à soutenir la réflexivité des étudiant-e-s, à leur faire adopter dès le début de la formation une **posture réflexive** allant de pair avec une attitude de questionnement et donc de recherche :

- le **journal de bord** des étudiant-e-s afin de stimuler l'analyse réflexive (voir 3.2.7) (HE Galilée) ;
- la revalorisation de l'**évaluation formative** (voir 3.2.1.1) (HEFF).

On peut enfin mentionner les actions destinées à **croiser les regards** de différentes familles d'acteurs sur des situations : comme, par exemple, celle des psychopédagogues et des didacticiens dans le cadre des Ateliers de Formation Professionnelle (voir 3.1.2) (HE2B) ou les échanges (indépendamment d'un stage) avec des acteurs associatifs qui travaillent avec des familles de milieux précarisés, comme exposé dans l'encadré suivant.

⇒ **CONSTRUIRE UN PROJET D'ÉQUIPE ÉDUCATIVE VISANT
À NE PAS RENFORCER LES INÉGALITÉS SOCIALES PAR L'ÉCOLE /**
Haute École Léonard de Vinci

Dans le cadre de l'unité d'enseignement 'Inégalités scolaires et relation pédagogique', une matinée de rencontre (sous forme de tables de discussion) est organisée entre des étudiant·e·s et des experts de terrain non-enseignants (Changement pour l'Égalité, ATD Quart monde, réseau wallon de lutte contre la pauvreté, service de médiation scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles). En trio, les étudiant·e·s présentent le projet conçu pour l'épreuve intégrée sur le thème 'Construire un projet d'équipe éducative visant à ne pas renforcer les inégalités sociales par l'école'.

La consigne de départ est de recueillir un éclairage d'experts de terrain afin de revoir, nuancer ou modifier leur projet par la suite. Les experts sont libres de circuler et de passer de table en table. Cette rencontre est suivie d'un travail de mise en réflexion critique et de réajustement des projets de l'épreuve intégrée par les étudiant·e·s.

« Cela permet d'élargir notre point de vue, de sortir de la situation de 'cours à l'école normale', on se rend compte de l'étendue du sujet. Ça ouvre des portes et en même temps ça nous remet en question et ça nous oblige à revoir beaucoup de choses. Notamment au niveau des limites du projet. On se rend compte de tout l'impact de l'implicite dans le cadre scolaire... de tout ce qui nous semble évident à nous et qui en fait ne l'est pas. »

Julie David, cheffe de département préscolaire

« Nous avons pris conscience de la précarité
au niveau de nos étudiants aussi. »



« Plus on travaille cette problématique, plus on a envie d'aller plus loin et plus on se rend compte qu'il faut modifier nos pratiques. »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

3.2 Développer les sept compétences clés

3.2.1 Développer la responsabilité sociale des enseignant-e-s préscolaires

Les deux appels à projets lancés par la Fondation Roi Baudouin à destination des 13 hautes écoles qui proposent la formation d'instituteur-trice préscolaire visaient principalement le renforcement et l'amélioration de l'intégration dans le curriculum des connaissances relatives à la pauvreté infantile et aux inégalités socioéconomiques

ainsi qu'à leurs effets sur le développement et l'entrée dans les apprentissages de base des enfants de milieux socialement défavorisés. Cette amélioration des connaissances visait aussi à mettre en lumière le **rôle majeur** de l'école maternelle en matière de lutte contre les inégalités scolaires et donc la responsabilité sociale des enseignant-e-s.

3.2.1.1 *Approfondir la connaissance des réalités de la pauvreté et la compréhension de leur impact sur la trajectoire scolaire des enfants*

Même si les hautes écoles s'efforçaient déjà de sensibiliser leurs étudiant-e-s aux inégalités sociales et de les préparer aux spécificités du travail en milieu précarisé, les projets soutenus et les échanges entre formateurs-trices ont mis en lumière la nécessité **d'oser aborder plus frontalement les tabous** sur la pauvreté, la précarité et l'exclusion socioculturelle et de confronter les étudiant-e-s au fait que l'école, à des degrés divers selon son organisation et sa pédagogie, **reproduit les inégalités sociales** en produisant des inégalités scolaires.

En formation initiale, il est essentiel de fournir aux étudiant-e-s des **éléments de compréhension des situations de pauvreté**. Il s'agit d'une part d'informations **quantitatives** concernant la pauvreté dans notre pays et ses implications pratiques par rapport à des besoins vitaux en matière d'alimentation, de santé, de logement, de chauffage, de mobilité, de participation à la vie sociale et culturelle; et d'autre part d'informations **qualitatives**, comme des témoignages d'experts du vécu, des échanges avec des professionnels qui connaissent la réalité de la pauvreté ou des observations dans des écoles situées dans des quartiers défavorisés. Il s'agit également de faire comprendre aux étudiant-e-s, et d'ancrer le fait, qu'il existe une **culture véhiculée par l'école** et 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 enseignant-e-s lucides, critiques, compétent-e-s et efficaces.

Loin de le-la démotiver ou de l'encourager au fatalisme, le renforcement de ces connaissances a pour objectif de soutenir la conviction de l'enseignant-e quant à sa **capacité d'influencer positivement** le cours du développement de l'enfant. La formation initiale jette ainsi les bases d'un **sentiment d'auto-efficacité** qui pourra être nourri et se développer tout au long de la carrière enseignante.

Le **postulat d'éducabilité** de tous les enfants est au cœur de la construction de l'identité professionnelle, construction progressive opérée dans le cadre du cours d'identité professionnelle. Il s'agit de travailler les représentations du métier, d'analyser les motivations des étudiant-e-s à choisir cette formation, de reconnaître que la formation est exigeante et complexe, qu'il ne suffit pas 'd'aimer les enfants'.

Inévitablement, la formation initiale confronte les étudiant-e-s à leur **propre histoire familiale et scolaire**, à leur vécu d'enfant et d'élève, ce qui ne manque pas de susciter de fortes réactions émotionnelles et affectives. L'apprentissage à la gestion des émotions/affects est par conséquent nécessaire pour transformer le regard des enseignant-e-s sur eux-mêmes, sur leurs collègues, sur les élèves et sur les parents. Pour former des enseignant-e-s aptes à lutter contre les inégalités, il semble que la construction de l'identité professionnelle doive passer par une série de **ruptures**, douloureuses mais nécessaires, qui induisent

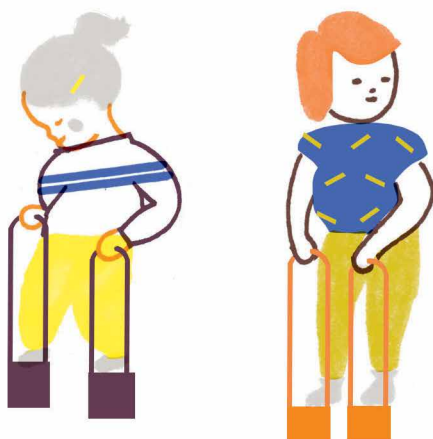
une transformation, un déplacement identitaire, une évolution dans la manière d'être, en plus de l'acquisition d'une somme d'informations et de savoirs tant théoriques que pratiques.

L'encadré ci-dessous rend compte d'un **dispositif d'évaluation formative** envisagé dans le cours d'identité enseignante.

↳ **REVALORISER L'ÉVALUATION FORMATIVE /**
Haute École Francisco Ferrer

Notre réflexion est partie d'un constat : lors des stages, nos étudiant-e-s n'ont pas ou peu le droit à l'erreur et, par conséquent, ne sont pas encouragé-e-s à prendre des risques. Ils-elles n'ont aucune possibilité de se rattraper ni de montrer qu'ils-elles ont réfléchi à leurs erreurs et envisagé des pistes d'action pour y remédier. Étant souvent peu conscient-e-s de leur précarité et fragilité, il serait donc intéressant de leur faire comprendre quels sont leurs propres processus qui les mettent en difficulté. Par ailleurs, si nous souhaitons que nos étudiant-e-s parviennent à identifier les erreurs et difficultés de leurs élèves, il est d'abord nécessaire qu'ils-elles puissent identifier et comprendre les leurs. Nous avons proposé de mettre en place, prioritairement à travers le cours d'identité enseignante, déontologie et dossier de l'enseignant, un portfolio de présentation dans lequel nous invitons les étudiant-e-s à réfléchir aux processus qu'ils-elles utilisent et qui les mettent en difficulté dans les cours, dans leurs stages, etc. Chaque étudiant-e pourrait donc se fixer trois objectifs à atteindre.

Nedjelka Candina, maître assistante en psychopédagogie et éducation musicale,
coordinatrice de la section préscolaire



Dans le cadre du premier appel à projets, les activités menées par les hautes écoles ont principalement porté sur les thématiques 'relations école/famille', 'précarité/inégalités' et 'inégalités scolaires' et ont surtout consisté en l'organisation de sessions de formation, d'ateliers et de conférences pour actualiser les connaissances, tant des formateurs·trices que des étudiant·e·s et, dans quelques cas, des maitres de stage. Il ressort des rapports d'évaluation des projets « des représentations bousculées » et « une grosse prise de conscience » de « l'ampleur de la problématique de la pauvreté et des conséquences sur le parcours scolaire des enfants ». Une formatrice, coordinatrice de projet, résume cette impression générale : « La première leçon que je tire de cette expérience, c'est que la pauvreté demeure un tabou dans le monde enseignant en général, y compris dans la formation initiale. C'est donc grâce à ce projet que pour la première fois le thème a été abordé aussi clairement et explicitement, ce qui a généré des effets importants en termes de réflexion et d'expression des étudiant·e·s qui ont, lors des échanges, évoqué leur propre histoire d'élèves, leur propre parcours d'enfants défavorisés. »

Le développement de ces projets a aussi conduit une série de formateurs·trices à réfléchir à la situation de précarité, voire de pauvreté, de certain·e·s de leurs étudiant·e·s ainsi qu'à la manière de lutter contre les inégalités au sein de leur propre institution. Il y a eu ainsi une prise de conscience de l'importance d'accorder une attention particulière à la **diversité** au sein de la population étudiante en ayant les **mêmes vigilances** vis-à-vis des étudiant·e·s que celles prônées vis-à-vis des enfants/élèves, par exemple en matière de maîtrise du langage et des codes scolaires, de contrôle du cout des études et des stages ou encore d'hétérogénéité des groupes de travail.

On peut, par exemple, citer la Haute École Léonard de Vinci qui, lors de la formation des groupes de travail pour l'épreuve intégrée de l'unité d'enseignement 'Inégalités scolaires et relation pédagogique' (voir 3.2.6.2), se montre attentive à la **mixité sociale** et au non renforcement des inégalités entre étudiant·e·s.

L'encadré suivant rend compte de la prise de conscience des formateurs·trices de la Haute École Albert Jacquard sur l'existence d'inégalités scolaires entre étudiant·e·s.

« J'ai toujours fait mes stages dans des écoles favorisées et je sais que dans ma vie professionnelle ce ne sera pas toujours le cas. Et là je me sens outillée pour faire face concrètement à ce public-là aussi. Les cours nous permettent de se poser les bonnes questions et de trouver des pistes d'action. »

PAROLE D'ÉTUDIANT·E

⇒ **INÉGALITÉS SCOLAIRES ENTRE ÉTUDIANT·E·S /**
Haute École Albert Jacquard

Les informations recueillies sur les inégalités scolaires en maternelle dues à un enseignement trop implicite ont éveillé chez les enseignant·e·s de la haute école une prise de conscience des inégalités scolaires entre étudiant·e·s. En tant qu'enseignant·e·s du supérieur, nous avons souvent pu constater la grande hétérogénéité du public scolaire dans nos classes. À partir des résultats de nos étudiant·e·s ainsi que des réponses données à nos évaluations, force est de constater que plusieurs d'entre eux-elles ne semblent pas avoir les prérequis liés au langage scolaire et à la compréhension de l'implicite contenu dans nos cours. À partir de ce constat, plusieurs enseignant·e·s ont modifié leurs propres approches pour intégrer des modules de cours dans leurs unités d'enseignement abordant, de manière beaucoup plus explicite, les concepts et les démarches fondamentales à leurs disciplines.

La réaction des étudiant·e·s a été visiblement unanime. Se sentant plus en sécurité, ils-elles ont développé un sentiment d'efficacité leur permettant d'aborder les concepts avec une meilleure confiance en eux-elles. L'apport de ce projet a été bénéfique à tout niveau, tant pour le corps enseignant que pour les étudiant·e·s, tant au niveau de la qualité du contenu de la formation qu'au niveau de la manière dont elle est dispensée.

Joachim Sosson, maître-assistant en pédagogie et méthodologie

« C'est un enjeu de société que de mieux armer nos étudiants à développer des attitudes professionnelles et positives face aux enfants et aux familles précarisées même si je pense que les difficultés de certains enfants à entrer dans les savoirs scolaires ne sont pas automatiquement corrélées à l'indigence économique et matérielle de leur famille. »

Les actions destinées à l'amélioration des connaissances sur les inégalités sociales ont, par exemple consisté, à la Haute École Louvain en Hainaut, en des apports théoriques sur la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires pour les étudiant·e·s en fin de formation ainsi qu'en l'organisation d'une **semaine d'immersion** dans le croissant pauvre de Bruxelles intitulée 'Se rencontrer plutôt que s'imaginer' (voir 3.2.6.1). À la Haute École libre mosane, deux journées de formation des étudiant·e·s ont porté sur les approches sociologique et pédagogique des inégalités.

Pour aborder les phénomènes de pauvreté et en comprendre l'impact multidimensionnel, l'approche théorique gagne à être combinée à la **rencontre d'acteurs** qui travaillent avec des personnes en situation de pauvreté. C'est ce qui ressort des témoignages d'étudiant·e·s de la Haute École Léonard de Vinci qui ont recueilli les réactions d'experts de terrain (Changement pour l'Égalité, ATD Quart monde, Réseau wallon de lutte contre la pauvreté, Service de médiation scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles) à propos de projets élaborés sur le thème 'Construire un projet d'équipe éducative visant à ne pas renforcer les inégalités sociales par l'école' (voir 3.1.5).

« Au départ, on pense que ça va être facile de communiquer avec les parents via des affiches, etc. Tout nous semble facile et puis on se rend compte qu'en fait parfois les gens ne savent pas lire. »

« Moi je trouve que c'est vraiment génial. Parce qu'on avait vraiment des idées, mais ce n'était pas encore bien ficelé, et être en face de personnes qui ont du vécu et de l'expérience, ça nous pousse à la réflexion, ça nous ouvre vraiment les yeux. Parce qu'il y a plein de choses auxquelles on n'a pas pensé tout simplement parce qu'on n'est pas sur le terrain. Et donc en fait, aujourd'hui je me dis que je trouve ça tellement chouette que j'aimerais bien présenter mon projet pour de vrai avec les parents, sur le terrain pour voir ce que ça donne en vrai ! »

À la Haute École Robert Schuman, des étudiant·e·s sont **sensibilisé·e·s à la précarité** des enfants et de leur famille, aux qualités des relations entre parents et professionnels et aux impacts de celles-ci sur l'apprentissage et le bien-être de l'enfant. Le dispositif démarre par l'analyse de verbatims et le visionnage d'une intervention de la secrétaire générale du Réseau wallon de lutte contre la pauvreté. Après ces séances, des étudiant·e·s ont dit au professeur référent se rendre compte qu'ils-elles avaient été dans le jugement dans certaines situations de stage: « On ne peut pas juger, en fait ». « Les parents, ils n'en peuvent rien s'ils ne peuvent pas mettre autre chose que des biscuits dans la boîte à tartines ».

Des hautes écoles ont aussi veillé à **diversifier les lieux de stages** afin qu'ils se déroulent dans des écoles qui accueillent des publics précarisés ou qui pratiquent l'encadrement différencié. Ainsi à la Haute École Namur-Liège-Luxembourg: « Nos activités d'essai de 2^e ont été repensées. Elles sont organisées non plus dans les écoles maternelles proches de la haute école mais dans deux écoles du centre de Namur qui accueillent des enfants en situation de précarité et qui ont participé à notre journée de formation. C'est dans ces écoles que nous plaçons en priorité nos étudiant·e·s pour les stages. La volonté était de prolonger le partenariat et de se mettre en recherche ensemble. »

À la Haute École Charlemagne, un module portant sur les facteurs de réussite scolaire, le développement de l'estime de soi, les relations familles/école et les compétences langagières a été créé pour mieux préparer les étudiant·e·s aux stages obligatoires en **encadrement différencié**.

3.2.1.2 Sensibiliser au rôle clé de l'enseignant·e pour le développement social, psychomoteur, affectif, langagier et cognitif des enfants de milieux précarisés

Il conviendrait que la formation initiale s'appuie davantage sur les avancées des recherches montrant l'**importance des premières années du développement de l'enfant** pour sensibiliser les étudiant·e-s au rôle clé de l'enseignant·e préscolaire dans le développement social, psychomoteur, affectif, langagier et cognitif des enfants – en particulier de ceux qui grandissent dans la précarité. Cette nécessaire prise de conscience de la valeur de l'école maternelle et du rôle de ses acteurs s'accompagne d'un travail sur la dimension exacte de la **responsabilité** des enseignant·e-s et de celle de l'école en matière de lutte contre les inégalités : il ne s'agit pas d'éviter la pauvreté mais d'éviter, ou de limiter, son impact négatif sur le développement de l'enfant et sur sa trajectoire scolaire. Comme

l'expose clairement le chapitre 2.1, la formation initiale doit stimuler la réflexion des étudiant·e-s sur le rôle de l'école et la qualité de l'enseignement et les inviter à **ne pas externaliser le problème**. Il s'agit d'amener le-la futur·e enseignant·e à rompre avec l'habitude, malheureusement encore répandue en milieu scolaire, d'expliquer les difficultés d'apprentissage par les seules capacités et attitudes intrinsèques des élèves pour, au contraire, **interroger et travailler ses pratiques pédagogiques**, et cela à partir d'une compréhension fine des erreurs et des difficultés d'apprentissage observées. Concrètement, cela peut passer, par exemple, par la prise en compte du paradigme des **inégalités dans le profil de compétences**, comme l'illustre l'encadré ci-dessous.

↳ PROFIL DE COMPÉTENCES / Haute École Libre Mosane

Dans le profil de compétences, nous avons modifié l'acquis d'apprentissage terminal 10 (AAT.10). En 2016-2017, il était formulé de la façon suivante : « Au terme de sa formation, l'étudiant·e construit, gère et évalue des dispositifs d'enseignement qui répondent aux exigences méthodologiques (essentiellement l'approche par compétences) et didactiques spécifiques aux enfants de l'école maternelle en veillant à lutter contre la reproduction des inégalités sociales et d'apprentissage. » En 2017-2018, la fin de l'AAT a été modifiée ainsi : « ... pour permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages ».

Ce changement est intervenu suite à la journée de formation que nous avons vécue avec Joseph Stordeur en octobre 2016. Ses apports nous font entrer dans une vision plus positive de la prise en compte du paradigme des inégalités. Cela peut paraître anecdotique, mais ce changement donne une tout autre perspective à la posture épistémologique et éthique de l'enseignant·e : on passe de la 'lutte' à la 'permission'. On évite avec cette formulation de rejeter sur l'école, et donc sur les enseignant·e-s, les responsabilités qui devraient être assurées par ailleurs par la société. La dimension 'pédagogique' des inégalités est renforcée au détriment de la dimension 'sociologique' bien que les deux soient intimement liées.

Pour de futur·e-s enseignant·e-s d'école maternelle, le message est sans doute plus facile à comprendre. Cet acquis d'apprentissage terminal est visé dans 10 des 21 unités d'enseignement qui composent la formation. Cette information est mise en évidence en rouge dans les fiches des unités d'enseignement concernées.

Denis Rogister, directeur de la section 'instituteur préscolaire'

3.2.1.3 Développer une approche positive de la diversité et l'adhésion au principe d'éducabilité de tous les enfants

Les projets menés dans les hautes écoles ont aussi permis une meilleure prise en considération, dans la formation initiale, de l'importance de **dialoguer avec les parents**, de reconnaître leurs besoins et leurs conditions de vie quotidienne et d'accorder de l'attention à la **diversité socioculturelle des familles**. Il s'agit de travailler les représentations sur les enfants et les parents issus de milieux précarisés, de déconstruire les stéréotypes et de sensibiliser au risque de stigmatisation que l'enseignant-e peut provoquer en critiquant une collation non saine, en soulignant l'absence de chaussures appropriées ou en interpellant l'enfant sur des frais scolaires non payés. Par exemple, dans le cadre du cours d'identité enseignante avec des étudiant-e-s en début de formation, la Haute École Robert Schuman

mène un travail visant à **déconstruire les représentations** de la place faite à l'école dans les différents types de familles et de la relation école-familles précarisées. Autre exemple à la Haute École Condorcet, avec le recueil et l'analyse des représentations des étudiant-e-s sur la précarité ainsi que l'incitation des étudiant-e-s à réfléchir à différentes pistes pour respecter la **gratuité de l'enseignement**. Des hautes écoles ont aussi sensibilisé les étudiant-e-s à l'importance de ne pas mettre les parents et les enfants en difficulté par des exigences couteuses, mais de veiller au caractère gratuit/accessible des sorties et du matériel demandé. Le dispositif de sortie dans le cadre d'un stage illustre également cette préoccupation, comme exposé ci-dessous.

⇒ VEILLER À LA GRATUITÉ / Haute École Namur-Liège-Luxembourg

Il est demandé aux étudiant-e-s d'exploiter, lors de leur stage, une sortie effectuée dans l'environnement proche de l'enfant et nous insistons sur deux points : d'une part, veiller à ce que cette sortie ne représente pas un surcout pour les familles, et d'autre part, montrer aux enfants qu'ils vivent dans un milieu digne d'intérêt. Les étudiant-e-s acquiescent, se sentant même reconnu-e-s dans ces préoccupations. Ils-elles semblent davantage conscient-e-s de leur impact potentiel sur une 'plus grande égalité des chances'.

Dominique Sartoni, coordinatrice de la section préscolaire

156-157

Comme souligné dans le chapitre 2.1, un des défis fondamentaux de la formation initiale est de former les futur-e-s enseignant-e-s non seulement à croire au postulat de l'éducabilité de tous, mais aussi à fonder cette croyance sur une **approche positive de la diversité**. Il s'agit donc d'amener les futur-e-s enseignant-e-s à prendre en compte les différences, tout en préservant l'ambition pour tous, et à utiliser dans leur classe une véritable **pédagogie de la diversité** pour favoriser des interactions de qualité. Or, comme le souligne le chercheur Piet Van Avermaet, bien que reconnue, la diversité demeure dévalorisée à l'école et peine à devenir une norme éducative. « Si

tout le monde reconnaît la diversité, nous avons encore du mal à l'envisager comme une **norme** dans l'éducation. Elle n'est vue que comme un frein à l'intégration, ce qui a pour effet de dévaloriser le terme en l'associant à la déviation, au retard, aux problèmes. (...) Il est temps d'admettre que la diversité devient la norme et d'en tirer les conséquences pour notre système éducatif : elle doit se situer au cœur de celui-ci¹³. » Pour former les futur-e-s enseignant-e-s à aborder positivement la diversité, il est, selon lui, nécessaire que la gestion de la diversité soit intégrée à l'**ensemble du curriculum**, donc prise en charge dans tous les cours, et

considérée comme une **compétence de base** du métier. « C'est pourquoi le label de qualité par excellence d'une formation est l'attitude fondamentale qu'elle développe dans le chef des futurs professionnels de la petite enfance et qui peut être affinée au travers de chaque matière, de chaque module, de chaque expérience pratique ou moment de réflexion. Cette attitude est la condition qui permet de

produire des professionnels capables de **gérer la diversité** des enfants en bas âge, en offrant les mêmes chances d'apprentissage et de développement pour les plus précarisés¹⁴. »

La Haute École en Hainaut a fait évoluer les contenus de certains cours en ce sens, comme l'illustre l'encadré ci-dessous.

⇒ **DES CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS DE COURS /**
Haute École en Hainaut

Actuellement, la notion de diversité est abordée dès la première année de formation. Auparavant, j'estimais que les étudiant-e-s devaient d'abord savoir rédiger une fiche de préparation 'classique'. Les notions de diversité, de différenciation étaient alors surtout abordées en milieu de formation. Mais l'intervention de Piet Van Avermaet m'a fait prendre conscience du fait que nous devons considérer que c'est la diversité qui est la norme et non l'inverse. Ainsi, en pédagogie générale, un module a été ajouté. Il concerne l'enfant de manière générale ainsi que le climat de classe. Les étudiant-e-s sont amené-e-s à s'interroger sur les différences/spécificités de chaque enfant ainsi que sur l'importance du climat de classe (en relation avec la bienveillance, l'estime de soi). Nous mettons en évidence la diversité des publics et nous l'envisageons comme étant la norme. J'y ai inclus également l'importance de la confiance en soi liée au regard que l'enseignant-e pose sur l'enfant. Je fais donc comprendre aux étudiant-e-s que leur conception de la capacité de réussite de tous les enfants est primordiale (principe d'éducabilité).

Toujours en début de formation, les Ateliers de Formation Professionnelle sont dispensés dans le même état d'esprit : en y incluant la diversité. Ainsi, le canevas des fiches de préparation a été modifié après une réunion de concertation qui réunissait l'ensemble des enseignant-e-s des cours disciplinaires et méthodologiques de la section. Dès la première année, les étudiant-e-s sont 'obligé-e-s' de penser leur préparation d'activités en fonction de la diversité des publics. Certes, ce n'est pas évident pour tous-tes les étudiant-e-s mais j'ose espérer que cela sera de plus en plus simple et 'normal'.

Julie Delbecq, maitre-assistante en pédagogie

3.2.2 Développer un regard holistique sur l'enfant

Comme l'expose de façon détaillée le chapitre 2.2, l'école maternelle est à la fois un **lieu de vie** et un **lieu d'apprentissage** pour l'enfant. Toutefois, la complémentarité de ces deux logiques, l'une axée sur l'enfant et l'autre sur l'élève, peut parfois poser problème dans la pratique concrète des classes et des écoles. Et particulièrement dans un système 'clivé' comme le nôtre dans lequel les

services d'éducation et d'accueil de la petite enfance de 0 à 3 ans sont distincts de l'école maternelle, quand bien même cette dernière accueille elle aussi des enfants de 2,5 ans. D'autres pays ont opté pour un système éducatif intégré à destination des enfants de 0 à 7 ans, dans lequel le soin, le 'care', et l'éducation peuvent s'articuler plus aisément et être plus complémentaires.

3.2.2.1 Renforcer les connaissances sur les besoins et étapes de développement du jeune enfant

S'appuyant sur les avancées de la recherche internationale, surtout anglo-saxonne, où la notion 'd'éduquer' a été formalisée, des chercheurs belges plaident pour une **meilleure prise en compte de la nature éducative** du 'care' dans la formation initiale des enseignant-e-s préscolaires ainsi que dans celle de tous les autres types de professionnels qui interviennent à l'école maternelle pendant ou en dehors du temps scolaire. **L'approche globale** préconisée dans 'l'éduquer', qui combine soin, apprentissage, jeu et éducation pour permettre de meilleures possibilités d'épanouissement, considère les

enfants comme actifs et acteurs des situations où l'on prend soin d'eux. La formation à cette approche qui défend l'idée d'une '**pédagogie positive**', basée sur l'écoute, le dialogue et la prise en compte des expressions de l'enfant, nécessite des apports à la fois théoriques et pratiques.

Comme l'illustre l'encadré suivant, la Haute École Condorcet a décidé de renforcer, dans les cours, les contenus liés aux **étapes de développement** et aux **besoins** du jeune enfant, en mettant l'accent sur le bien-être et l'estime de soi des enfants à l'école maternelle.

158-159

→ AMÉLIORER LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS / Haute École Condorcet

'Développer les compétences relationnelles des futur-e-s instituteurs-trices préscolaires' est un projet de section sur trois années visant à favoriser le bien-être à l'école. Toutes les activités et formations sont initiées par des personnes ressources extérieures à la haute école. Étant donné l'hétérogénéité des étudiant-e-s qui s'inscrivent en formation avec un parcours scolaire préalable souvent peu linéaire, nous organisons à ce niveau une semaine de stage de techniques d'expression théâtrale pour renforcer la confiance en soi et l'estime de soi chez les étudiant-e-s et favoriser la découverte de soi.

En milieu de formation, divers séminaires poursuivent les objectifs suivants :

- développer l'estime de soi dès la maternelle ;
- établir des règles et des sanctions appropriées ;
- vivre des exercices corporels pour aider les enfants à mieux être ;
- prévenir et agir face au harcèlement ;
- prendre conscience de ses émotions et les gérer ;
- prévenir et gérer la violence dès la maternelle.

Le tout est complété par la participation à des ateliers philo pour ‘apprendre à penser de façon autonome, critique et raisonnable’.

En progression jusqu’au dernier stage de fin de formation, différentes consignes sont données aux étudiant·e·s, en vue de la mise en pratique à l’occasion des stages. En voici une liste non exhaustive.

- Lors d’une période d’observation précédant les stages, construire une grille d’observation reprenant les différents aspects caractérisant chacun des enfants (motricité fine, globale, capacité d’attention, capacités langagières en distinguant vocabulaire, syntaxe, prise de parole, etc.). Cette grille a un double objectif : d’une part, dresser un ‘profil des compétences et acquis d’apprentissage’ de l’enfant afin de partir de ceux-ci et d’autre part, affiner la connaissance de la réalité de fonctionnement de chacun des enfants. Le recours constant à cette grille permet également de cibler les besoins spécifiques des enfants et de mettre en place des ‘groupes de besoins’. L’accent est mis sur le fait que l’enfant est compétent.
- Avoir recours à une méthodologie et à une didactique où l’enfant est actif dans ses apprentissages.
- Établir avec les enfants une charte du savoir-vivre ensemble dans la classe et, si besoin, dans la cour de récréation ainsi qu’à la bibliothèque.
- Établir des règles pour les prises de parole en groupe en veillant à ce que chaque enfant participe (bâton de parole, recours à la mascotte de la classe comme objet transitionnel de langage, le poste de télévision pour les petits parleurs,...).
- Mettre en place un ‘coin détente’ où les enfants peuvent s’isoler momentanément en cas de besoin.
- Avoir recours au yoga, à la psychomotricité en classe, au ‘brain gym’... afin de permettre un mieux-être chez les enfants.
- Veiller aux conditions dans lesquelles les enfants prennent leur collation (musique douce, chuchotements, hygiène des mains et des tables,...) afin que les moments de collation soient des moments positifs pour les enfants.
- Organiser des ateliers philo lors du stage en 2^e et 3^e maternelle.
- Travailler la météo des émotions : lors de certains stages, les étudiant·e·s doivent préparer du matériel permettant aux enfants d’exprimer leurs émotions. L’objectif est que l’enfant verbalise son émotion le matin lors des rituels, à partir de son vécu, et l’explique aux autres (l’enfant peut garder la raison de son émotion pour lui mais doit tout au moins verbaliser son ressenti). Cela lui permet une prise de conscience mais favorise également la compréhension des états émotionnels par les autres et facilite la gestion du climat de classe.

Laurence Amand, maitre-assistante en psychopédagogie

« Qu’est-ce qui change dans votre représentation du métier ? L’énorme importance de l’aspect relationnel (avec les enfants et les parents). »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

3.2.2.2 Veiller à l'intégration des moments de soin et des apprentissages

Comme le souligne la chercheuse gantoise Katrien Van Laere, « zorg is leren en leren is zorg »¹⁵. De l'idée que « le soin est apprentissage et que l'apprentissage est soin » découle la nécessité de **ne pas scinder** le développement cognitif du bien-être et du soin à apporter à la petite enfance. « Les activités de soin comme manger, boire, aller à la toilette, sont par essence pédagogiques et éducatives. Tandis que les apprentissages cognitifs, sociaux, moteurs et artistiques requièrent aussi une **attitude de soin** de la part de l'éducateur. Dans cette perspective il est presque impensable d'envisager le soin et l'apprentissage comme séparés¹⁶. »

L'articulation des différentes dimensions des besoins des enfants est au cœur de l'identité professionnelle dans le préscolaire : respect du rythme et des besoins fondamentaux de l'enfant, sécurité affective, qualité de l'environnement relationnel. S'il convient de prendre en compte ces besoins pour tous les enfants, c'est particulièrement sensible pour les enfants de milieux précarisés qui passent souvent directement de la maison à l'école maternelle, sans expérience préalable de la vie en collectivité. Faute d'avoir connu

un milieu d'accueil, la **transition** est donc encore plus forte pour ces enfants ainsi que pour leurs parents.

Dès la maternelle, l'école est un lieu pour apprendre en **s'appuyant sur toutes les situations de vie**. Les formateurs·trices plaident pour que la formation initiale encourage les étudiant·e·s à participer à la récréation de temps en temps et à travailler sur des pratiques qui exploitent davantage les moments de soin en termes d'apprentissages afin de **casser la dichotomie** entre soin et éducation que révèlent certains propos de stagiaires du type « On n'a qu'une demi-heure pour travailler avec les enfants ».

Il convient aussi de sensibiliser l'étudiant·e à l'importance de développer la confiance en lui de l'enfant, son **estime de soi**. Outre la pratique à la Haute École Condorcet citée ci-dessus, on peut aussi mentionner celle de la Haute École Namur-Liège-Luxembourg qui a demandé aux étudiant·e·s en milieu de formation de se lancer dans l'installation d'un **espace** où il sera d'abord 'fait confiance' aux enfants pour susciter leurs actions et projets personnels.

« Permettre aux étudiants de verbaliser sur le vécu de leur stage en attirant l'attention sur l'observation précise d'un enfant en difficultés, le cas échéant, et quelles priorités accorder dans le travail avec cet enfant (qu'il trouve une place, se sente bien, découvre le plaisir de l'école et du groupe...) avant de penser pour lui, aux apprentissages scolaires. »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

⇒ **FAIRE CONFIANCE AUX ENFANTS POUR SUSCITER LEURS ACTIONS ET PROJETS PERSONNELS /**
Haute École Namur-Liège-Luxembourg

Partant du constat que l'approche 'programme' a pris une telle ampleur dans la conception des activités en maternelle au point de donner lieu à des activités, d'une part, vides de sens pour les enfants et, d'autre part, mal adaptées à leurs possibilités, nous considérons que partir de l'enfant et le placer au centre est une absolue nécessité. En conséquence, la pratique développée a pour objectif d'oser faire confiance à l'enfant que nous considérons a priori comme compétent quels que soient ses origines, son milieu de vie, son passé et son développement. Il s'agit donc d'identifier le 'déjà là' de l'enfant en référence au programme et de construire l'action pédagogique à partir de ses acquis. C'est pour nous la façon de favoriser la réussite scolaire de tous et de former des enfants épanouis, désireux de comprendre le monde, capables de prendre des initiatives pour satisfaire leur curiosité.

Dans cet esprit, les étudiant·e·s conçoivent des 'espaces' permanents, autonomes, libres et coopératifs permettant à l'enfant de déployer toutes ses potentialités et d'exercer sa curiosité. Il peut s'agir d'un espace dédié à la construction (rondins, planches et rouleaux, kaplas, etc.), à la peinture, à la lumière, à la fabrication créative, ... Dans chaque espace, l'enfant doit pouvoir librement, seul ou avec d'autres, agir, expérimenter, se mettre en projet. Il y est confronté à des problèmes où le savoir apparaît comme une réponse à ses vraies questions.

En mobilisant sa connaissance des enfants et en prenant en considération le contexte de stage, l'étudiant·e :

- sélectionne un matériel ouvert, agréable à manipuler, résistant et esthétique permettant à l'enfant d'agir et interagir, de se mettre en projet, d'être confronté à des défis ;
- organise un espace facilement accessible et dont l'agencement favorise la mise en projet d'action ;
- aménage le temps afin que les enfants s'y rendent de façon répétée, sans contrainte de 'tournante' et aient l'occasion de présenter, échanger ;
- se ménage des moments où observer les enfants, les soutenir par le regard, verbaliser ce qui s'y passe, ... ;
- relève et analyse les actions, les cheminements, les productions éventuelles, en garde des traces (photos, films, notes) et détermine les compétences 'déjà là' en référence au programme ;
- ajuste sa pratique en fonction des intérêts, des questionnements perçus ;
- communique à l'intention des enfants, des parents, de lui-même ce qui s'est vécu.

Les étudiant·e·s sont 'épaté·e·s' de ce que vivent les enfants dans ces espaces et de leurs capacités ; la qualité et la variété des productions les surprennent positivement. Ils-elles constatent que les enfants peuvent se mettre en recherche, coopérer, faire évoluer leurs actions. Ils-elles observent plus et mieux les enfants. Les maîtres de stage avalisent la pratique et se disent eux-mêmes aussi étonné·e·s des potentialités des enfants.

Dominique Sartoni, coordinatrice de la section préscolaire

3.2.2.3 Sensibiliser aux enjeux spécifiques de l'entrée en maternelle

Comme le soulignent de nombreuses recherches, notamment celles menées par Florence Pirard, auteure du chapitre 2.2, l'entrée d'un enfant dans un milieu d'accueil comme à l'école maternelle est un moment décisif à ne pas négliger. L'entrée en maternelle correspond souvent, pour bien des familles, à la **première séparation** et peut donc être source d'inquiétudes et de questionnement. Il s'agit par conséquent de veiller à ce que les familles se sentent « attendues, qu'elles soient les bienvenues, qu'elles gagnent à partager leurs préoccupations afin de permettre aux professionnels d'ajuster au mieux les conditions d'accueil quotidien. (...) Par exemple, la recherche d'un **dialogue** s'impose autour des questions d'alimentation, de liberté de mouvement, de contrôle des sphincters, de moments de sieste, du développement du langage et autres apprentissages quand les conceptions des uns et des autres sont différentes, voire opposées. (...) Pareillement, à l'école maternelle, les enseignants ont à relever le défi de faire percevoir la **richesse des activités proposées**, sources de réels apprentissages pour les enfants et pourtant parfois apparemment reçues par les parents comme des 'jeux gratuits' dont ils ne comprennent pas les visées¹⁷.»

Afin de sensibiliser aux enjeux spécifiques pour les enfants et pour leurs parents de l'entrée en maternelle, des hautes écoles favorisent les stages des futur·e·s enseignant·e·s en **classe d'accueil**, notamment au moment clé de la rentrée scolaire, afin d'observer la première séparation pour les enfants sans expérience

de vie collective. Ceci aide les étudiant·e·s à **mieux comprendre les enjeux** de la relation à créer entre la famille et l'école (voir 3.2.5). Cela leur permet également de prendre connaissance des **autres métiers** de la petite enfance (puéricultrices, personnel en charge de la garderie et du réfectoire) et de se confronter aux difficultés vécues par les tout petits du fait de **ruptures dans la continuité** (des lieux, des temps, des personnes), difficultés révélées par la recherche intitulée 'La journée d'un enfant en classe d'accueil'¹⁸ déjà présentée dans le chapitre 2.6.

À la Haute École Léonard de Vinci, l'unité d'enseignement 'Inégalités scolaires et relation pédagogique' (voir 3.1.1) est corequise d'une unité comportant un stage en classe d'accueil. Lors d'une journée de formation commune aux membres de l'équipe préscolaire et aux maitres de stage, la question s'est posée d'insérer dans le document d'évaluation du stage en classe d'accueil un accent particulier autour des enfants issus de milieux précarisés. Le choix de l'équipe a été d'ajouter **deux indicateurs** dans la grille d'évaluation : les liens école-famille et l'entrée progressive des enfants dans la culture scolaire.

À la Haute École Namur-Liège-Luxembourg, les étudiant·e·s en fin de formation démarrent en septembre par un stage de rentrée scolaire en classe d'accueil. Ce stage est suivi par un module interdisciplinaire consacré spécifiquement aux tout petits et aux relations avec les familles.



3.2.3 Développer l'aptitude à soutenir les compétences langagières des enfants

Placée depuis une trentaine d'années, comme le souligne la sociologue Pascale Garnier, « au front des inégalités linguistiques et sociales », l'école maternelle est désormais focalisée « sur les apprentissages langagiers et cognitifs, représentés comme la clef de la réussite scolaire »¹⁹. En conséquence, **la maîtrise de la langue française** et l'aptitude à développer les compétences langagières des enfants/élèves sont considérées comme une compétence fondamentale du métier d'instituteur·trice

préscolaire qui doit être acquise à l'issue de la formation initiale. Il s'agit aussi de faire de la communication avec des adultes, qu'il s'agisse des collègues ou des parents d'élèves, une compétence de base du métier. La capacité de **communiquer avec aisance**, de décrire et d'expliquer ses pratiques, renforce le sentiment de confiance en ses capacités d'agir qui est une condition de base au développement de la réflexivité de l'enseignant·e.

3.2.3.1 Développer la maîtrise de la langue française orale et écrite des étudiant·e·s

En raison de la forte hétérogénéité du public étudiant entrant en section préscolaire en matière de compétence de base en français oral et écrit, les équipes enseignantes des hautes écoles s'attachent à faire prendre conscience aux étudiant·e·s de leur niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, le plus souvent par l'organisation d'un **test diagnostic** au début de la formation ainsi que par la mise en place d'un dispositif de remédiation assorti d'évaluations régulières.

Afin de permettre aux futur·e·s enseignant·e·s préscolaires d'atteindre le niveau d'excellence nécessaire leur permettant d'assurer un bon apprentissage de la langue à tous leurs élèves, il est en outre indispensable que les hautes écoles adoptent une **approche interdisciplinaire du français**. La maîtrise de la langue par les étudiant·e·s ne relève en effet pas de la seule responsabilité du professeur de français, tous·tes les formateurs·trices devant se sentir concerné·e·s. Car il en va pour les futur·e·s

enseignant·e·s préscolaires comme pour les élèves de maternelle : la maîtrise de la langue orale et écrite s'acquiert à travers toutes les disciplines en **articulant langage et construction des savoirs**. Raison pour laquelle les hautes écoles ont développé plusieurs initiatives :

- le renforcement des heures de maîtrise de la langue dans l'unité d'enseignement 'Inégalités scolaires et relation pédagogique' (HE Vinci) ;
- la transformation des évaluations écrites en évaluations orales et l'augmentation des exposés oraux pour renforcer la langue orale en tant que véhicule de communication et pour confronter les étudiant·e·s à leurs propres limites tout en leur donnant des pistes concrètes d'amélioration (HEFF) ;
- l'accent mis sur l'interdisciplinarité comme l'illustre l'encadré suivant.

→ **SEMER DES GRAINES DE LANGAGE /**
Haute École Louvain en Hainaut

Avec nos étudiant·e·s de première année préscolaire, nous avons mis en place une collaboration entre deux cours : celui d'étude du milieu et celui de langue française. Le dispositif d'apprentissage s'est porté sur la germination des graines. Notre intention était de préparer les étudiant·e·s à leur premier stage. Il nous paraissait essentiel d'amener nos étudiant·e·s à expérimenter l'observation de la germination, afin de mettre en lumière le rôle que pouvait jouer le langage dans le développement des concepts liés au monde du vivant. Pour amener le questionnement autour des graines, nous avons lu l'album 'L'histoire du bonbon' d'Anaïs Vaugelade et accueilli leurs réactions. Il fallait se rendre à l'évidence, beaucoup ne disposaient que de notions floues. Qu'à cela ne tienne : il nous fallait (re)parcourir nous-mêmes, avec eux-elles, le sentier de cet apprentissage ! En groupes, ils-elles ont trié divers objets, graines et non-graines : émission d'hypothèses, mise en place des étapes de l'expérimentation, recueil des observations, vérifications,... Les étudiant·e·s ont ensuite identifié les étapes de l'activité et repéré les savoir-faire sollicités tant d'un point de vue scientifique (observer, concevoir une procédure expérimentale, émettre des hypothèses,...) que langagier (prendre la parole, respecter le temps de prise de parole d'autrui, exprimer une démarche, réagir à la suite d'une activité vécue, rechercher et utiliser des mots pour décrire un objet, écouter une consigne,...).

DERRIÈRE LE VÉCU, DES MOTS (ET PAS N'IMPORTE LESQUELS)

Au départ, pour les étudiant·e·s, il s'agissait uniquement d'une activité d'éveil, dans laquelle ils-elles se sont d'ailleurs pleinement investi·e·s. Le fait d'observer, de manipuler et d'échanger leurs impressions entre pairs les a motivé·e·s. Avec surprise, ils-elles se sont rendu compte qu'un nombre équivalent de savoir-faire étaient mobilisés en langue française et en éveil. La collaboration entre les deux disciplines, un peu étrange au départ, a dès lors pris tout son sens. C'était une prise de conscience de l'importance du langage dans les apprentissages. Ainsi, bien que les termes 'semer', 'planter', 'germination' et 'croissance' leur soient familiers, beaucoup les utilisaient à mauvais escient. Le concept de graine a été approfondi par l'observation de graines de haricot. Les étudiant·e·s en ont repéré et nommé les différentes parties (cotylédon, tégument, plantule,...). Une mise à l'écrit des diverses observations a été l'occasion d'une traduction de ce qui avait été dit et les caractéristiques du texte descriptif, tant d'un point de vue syntaxique que lexical, ont été dégagées. À tout instant est apparue l'importance de la rigueur et de la précision du langage non seulement pour bien comprendre le phénomène scientifique observé, mais aussi pour communiquer de manière efficace avec ses pairs.

Article paru dans la revue de Changements pour l'Égalité : NORTIER, B., ROELANTS, D.,
« Semer des graines de langage », *Traces de changements*, n° 232, sept-oct 2017



3.2.3.2 Travailler l'aptitude à développer les compétences langagières des jeunes enfants, avec une attention particulière pour la langue de scolarisation

Il y a consensus au sein des sections préscolaires pour promouvoir une meilleure prise en compte par les formateurs·trices de la nécessité d'une **double sensibilisation** des étudiant·e·s : d'une part, au caractère socialement inégal de la **familiarisation à la langue de scolarisation**, c'est-à-dire celle qui donne accès aux apprentissages scolaires, d'autre part, aux difficultés spécifiques dans l'apprentissage de la langue française rencontrées par les enfants dont **le français n'est pas la langue maternelle**.

La formation initiale a un rôle crucial à jouer pour faire prendre conscience aux étudiant·e·s du fait qu'une mauvaise maîtrise par les élèves de la langue de scolarisation est une des principales causes de l'échec scolaire, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés. Adéquatement sensibilisé·e·s à ces questions, les futur·e·s enseignant·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 élèves et à développer des méthodes et outils pédagogiques performants. Car, comme exposé dans le chapitre 2.3, tout l'enjeu consiste à aider les enfants à passer de la langue familière de communication à un niveau linguistique qui permet d'**entrer dans l'abstraction et la conceptualisation**. Il s'agit en outre de former les futur·e·s enseignant·e·s préscolaires avec une préoccupation transversale et multidisciplinaire qui vise à 'mettre de la langue partout', toute activité avec les enfants devenant une occasion de travailler le langage.

Dans la séquence sur la germination des graines présentée à la page précédente, les formatrices travaillent d'abord la précision du langage avec les étudiant·e·s, qui sont ensuite invité·e·s à réfléchir à la place du langage dans l'activité qui sera vécue avec les enfants, avec en ligne de mire le **développement de la langue de scolarisation**. C'est ce qu'illustre l'encadré ci-après.

« Je me rends compte à quel point le langage permet la construction de la pensée (penser et dire son intention, sa démarche, sa réalisation...). Aussi, je n'avais pas conscience que le fait de négliger ces aspects pouvait participer au renforcement des inégalités. »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

→ **SEMER DES GRAINES DE LANGAGE (suite) /**
Haute École Louvain en Hainaut

OÙ L'ON SÈME L'ISOMORPHISME PÉDAGOGIQUE

Après cette expérience vécue et analysée, il s'agissait à présent de réfléchir à la transposition de ces séquences pour les rendre accessibles à de jeunes élèves de classes maternelles. Comment organiser la classe, quel matériel prévoir, par quelles étapes cheminer étaient certes les questions de départ. Mais cette fois, notre volonté était surtout de réfléchir à la place du langage dans les séquences à vivre : le langage de l'adulte et celui des élèves en herbe. En lien avec leur propre expérience est ressortie l'importance de formuler des consignes précises et des questions claires, de donner la parole à tous les élèves et de faire respecter l'écoute, de reformuler les propos de l'enfant, de cibler l'apport de vocabulaire et la formulation de phrases descriptives. Oui, certes, mais à quel niveau de langage ?

La notion d'étayage langagier avait déjà été abordée, de manière théorique, dans le cours de français. Maintenant, il fallait attirer leur attention sur le principe selon lequel les interventions langagières nécessitaient une préparation et une réflexion sérieuses au même titre que le matériel et le dispositif pédagogique, qui ne suffisaient pas. Nous les avons encouragés à lister très concrètement des mots, des structures simples dont ils-elles anticipaient l'utilité avant même l'expérience de la classe.

ENTRE MOTS FAMILIERS ET JARGON SCIENTIFIQUE

Une des questions les plus délicates fut celle du vocabulaire à mobiliser avec ces très jeunes enfants. Ainsi, le mot 'tégument' apporté aux étudiant·e·s a pu être remplacé par le mot 'enveloppe', plus simple et tout aussi correct d'un point de vue scientifique. Certains termes tels 'cotylédon' ou 'radicule' ne sont pas indispensables pour décrire une graine avec les plus jeunes et ont été mis de côté. La manière d'introduire ce vocabulaire a aussi été abordée : nous leur avons conseillé de partir de l'observation et de la verbalisation spontanées des élèves pour nourrir, élargir et reformuler, petit à petit, en intégrant les mots nouveaux. Nous nous sommes aussi appuyées sur la découverte de divers albums de la littérature enfantine pour solliciter cette mobilisation du langage, en entrant par des portes différentes : parler et écouter, mais aussi, lire et garder des traces écrites des expressions des élèves.

PREMIÈRES RÉCOLTES

Nous étions persuadées de la nécessité d'inciter nos étudiant·e·s à proposer des activités favorables au développement de la langue de scolarisation. Cette première collaboration nous a confortées dans cette idée et a enrichi nos connaissances et pratiques respectives, d'autant qu'elle est facile à mettre en place d'un point de vue organisationnel. Cette séquence vécue à l'École normale a fait apparaître la place du langage dans toutes les activités. Néanmoins, en vérifiant les fiches de préparation, en assistant aux activités de stage, nous avons constaté que, malgré l'expérience vécue et analysée, nos étudiant·e·s ont éprouvé encore bien des difficultés à accorder au langage la place qui lui revenait. Ceci a pu être confirmé lors de l'évaluation effectuée après le stage et nous amène à prendre la juste mesure du travail à accomplir avec nos étudiant·e·s sur la durée, tout au long du cursus. La section préscolaire de notre haute école réfléchit actuellement à une modification du canevas de la fiche de préparation, intégrant entre autres la dimension langagière pour toutes les activités. Davantage encore qu'une pure formalisation dans des documents, nous comptons, fortes de nos premiers constats, réitérer l'expérience de collaboration entre didactique du français et didactique des autres champs disciplinaires. Notre espoir est ainsi d'impulser une véritable 'culture' du langage afin que celui-ci imprègne toutes les vigilances.

Article paru dans la revue de Changements pour l'Égalité : NORTIER, B., ROELANTS, D.,
« Semer des graines de langage », *Traces de changements*, n° 232, sept-oct 2017

L'attention accordée à la langue de scolarisation a été développée par plusieurs hautes écoles dans le cadre du deuxième appel à projets, et particulièrement dans les diverses implémentations de la Haute École Louvain en Hainaut. Au-delà de la

séquence concrète qui vient d'être présentée, il s'agit d'une préoccupation centrale que l'on retrouve dans le canevas de la fiche de préparation de stage et la reproduction d'activités travaillées en interdisciplinarité. C'est ce qu'illustre l'encadré ci-dessous.

⇒ **LANGUE DE SCOLARISATION EN FORMATION INITIALE /**
Haute École Louvain en Hainaut

Les étudiant·e·s et formateurs·trices ont mené un travail sur la langue de scolarisation afin de mieux cerner son importance dès l'école maternelle et de déterminer les préalables indispensables pour permettre à tous les enfants d'entrer progressivement dans les apprentissages : s'assurer de la compréhension de l'explicite mais aussi de l'implicite (repérer les moments implicites qui posent problème aux élèves, précision du vocabulaire, formulation des questions, prise de parole en groupe,...).

Les canevas de préparation de stage ont été retravaillés (avec une progression du début à la fin de la formation). Une attention particulière est apportée à la formulation de l'intention pédagogique, de la situation de départ, des consignes et du déroulement. Une rubrique 'Langue de scolarisation' a été ajoutée. Les étudiant·e·s doivent indiquer, en fonction des besoins des élèves, le vocabulaire et les structures syntaxiques mobilisés par ceux-ci. Ils-elles doivent distinguer les mots par leur classe grammaticale ou encore préciser l'activité cognitive des élèves (description, explication, justification, comparaison, raisonnement) afin d'anticiper un étayage efficace et adapté à chacun·e.

Pour mettre en évidence l'importance du langage dans tous les domaines d'apprentissage, un travail interdisciplinaire (français et une autre discipline comme éveil, art plastique,...) est mené. Comme l'a illustré la présentation de la séquence consacrée à la germination des graines, les étudiant·e·s vivent en haute école une séquence destinée aux maternelles. Sous la supervision de l'enseignant·e de français et celui·celle de la discipline concernée, ils-elles réfléchissent ensuite au lexique et à la syntaxe mobilisés.

Chaque terme est pesé et discuté : Quels mots disciplinaires enseigner aux élèves ? Quelles structures syntaxiques sont nécessaires afin d'inclure chacun dans la tâche ? Enfin, une réflexion sur les prérequis est amorcée. Ce travail permet aux étudiant·e·s de comprendre les enjeux liés au langage, de compléter efficacement la rubrique 'Langue de scolarisation' sur les préparations, mais surtout d'enrichir leurs pratiques professionnelles.

Ces démarches permettent à tous·toutes, en formation initiale, de donner à la langue de scolarisation la place qu'elle mérite dans chacune des disciplines abordées à l'école maternelle, à savoir engager les enfants à devenir des élèves qui apprendront à entrer dans un langage explicite, élaboré et structuré. Leur pensée s'épanouira et leur permettra le passage du concret vers l'abstrait.

Marie Dumont, maitre-assistante en langue française

Il importe aussi que la formation initiale sensibilise les étudiant·e·s au fait que dans beaucoup de classes maternelles, le temps réservé aux interactions enfant-enseignant·e est très limité. Au final, peu d'occasions sont données aux enfants de développer leur français oral. Comme souligné dans le chapitre 2.3, ceux qui vont le plus en pâtir sont les enfants de milieux précarisés puisqu'ils ont moins l'occasion que d'autres de baigner dans un bain langagier de qualité. Des interactions d'un niveau de qualité élevé entre l'instituteur·trice préscolaire et les enfants constituent par conséquent un enjeu majeur pour diminuer le fossé entre les enfants issus de milieux défavorisés et de milieux favorisés. Le chercheur gantois Brecht Peleman, qui a suivi 8 enfants dans 4 classes maternelles flamandes durant

10 mois²⁰, a en effet constaté lors de l'analyse du matériel vidéo que les occasions qu'a un enfant de parler à son enseignant·e (et d'être corrigé/stimulé) se résument à quelques mots très élémentaires par jour. Le chercheur met ce constat en contraste avec l'injonction de fréquentation de l'école maternelle comme une opportunité d'apprendre le néerlandais et de développer son langage²¹.

Dès lors que l'on sait aussi que les enseignant·e·s ont tendance à interagir avec les enfants les plus assertifs, il est nécessaire de sensibiliser les étudiant·e·s à cet écueil potentiel, de développer leurs compétences et de les doter d'outils leur permettant de faire parler tous les enfants. C'est l'option choisie par la Haute École en Hainaut dans le réaménagement du cours de français, comme l'illustre l'encadré ci-dessous.

↳ **CHANGEMENTS DANS LE COURS DE FRANÇAIS /**
Haute École en Hainaut

Le cours de français en fin de formation est essentiellement consacré à la compréhension des histoires – et particulièrement des albums – en maternelle. J'ai introduit ce module dans le cursus car cette pratique, quand elle est menée en méconnaissance de cause, peut contribuer à creuser le fossé entre les élèves favorisés et les élèves dont les compétences langagières et narratives sont moins développées.

Dans un premier temps, les étudiant·e·s sont tenu·e·s d'analyser plusieurs albums pour y déceler les difficultés de compréhension que ceux-ci sont susceptibles de contenir. Les travaux de Canut²² et de Lécullée²³ démontrent en effet que les obstacles à la compréhension, surtout pour les enfants à moindre capital culturel, peuvent être légion et ainsi empêcher l'accès au sens. Dans leur travail de repérage de ces difficultés, les étudiant·e·s sont expressément invité·e·s à prendre en compte les élèves moins favorisés.

Dans un deuxième temps, les étudiant·e·s choisissent une histoire dont ils·elles auront à travailler la compréhension à l'occasion de leur dernier stage. Leur travail de préparation consiste – après analyse préalable des difficultés probables – à élaborer un scénario pédagogique qui s'étalera sur deux à trois semaines. Celui-ci suppose des lectures multiples de l'album, mais aussi des activités spécifiques qui permettront autant que possible aux élèves de mémoriser et de raconter la trame de l'histoire, de comprendre les buts et émotions des personnages, de produire des inférences, d'établir des liens de cause à effet et d'acquérir le vocabulaire nouveau. Ce sont des activités adaptées à la maternelle; il peut s'agir de jeux de plateau, de manipulation de marionnettes, de jeux théâtraux ... (cfr Lécullée ou Cèbe et Goigoux²⁴). Certaines d'entre elles doivent faire partie d'une procédure d'allègement cognitif, qui comporte tout ce que l'instituteur·trice fait avant la première lecture, pour s'assurer que tous les élèves disposent des connaissances du monde et lexicales qui vont les mettre en mesure de comprendre l'histoire.

Le troisième temps est celui de l'expérimentation du scénario en stage et, pour terminer, le travail de l'étudiant·e est discuté et évalué lors de l'examen de fin d'année. Dans ce cours de français de fin de formation, je sensibilise aussi les étudiant·e-s à plusieurs pratiques qui peuvent concourir à aider les élèves à statut économique faible à acquérir des compétences langagières qui serviront de socle pour l'entrée à l'école primaire.

- La dictée à l'adulte, pourvu qu'elle soit menée avec une méthodologie rigoureuse²⁵ et la régularité voulue, permet aux enfants d'entrer de plain-pied dans la culture de l'écrit. C'est par des mises en situation que les étudiant·e-s expérimentent, au cours de leur formation, cette manière de faire. Ils-elles sont également invité·e-s à mettre en application ce qu'ils-elles ont appris en stage.
- Au travers de l'analyse de retranscriptions d'activités, je sensibilise les étudiant·e-s au danger de mener le dialogue pédagogique de façon ordinaire avec les enfants. Particulièrement, la pratique qui consiste à les faire parler, après une lecture d'histoire, à partir d'un jeu de questions/réponses fermées peut être très préjudiciable pour ceux et celles qui ne bénéficient pas à la maison de stimulations langagières riches par leur densité et leur variété. Je m'efforce donc de convaincre les étudiant·e-s qu'il peut être opportun de s'essayer au dialogue pédagogique à évaluation différée (cfr Pierre Péroz), lequel laisse davantage l'opportunité aux élèves les plus 'faibles' de développer leurs compétences syntaxiques et lexicales. L'enjeu annoncé aux enfants étant de prendre la parole pour améliorer son langage, l'évaluation des réponses apportées à des questions ouvertes est reportée à la fin d'une activité durant laquelle l'instituteur·trice écoute plus qu'il ne parle. Le droit de se tromper et de répéter ce qui a déjà été dit a pour effet que les enfants habituellement en complet retrait osent davantage s'exprimer.
- La compréhension et l'acquisition du principe alphabétique étant une clef pour entrer dans la lecture et l'écriture, cette matière est abordée avec les étudiant·e-s en fin de formation. Surtout, ils-elles sont incité·e-s à mettre en œuvre deux techniques dont l'efficacité a été prouvée. La première est la verbalisation par l'instituteur·trice du processus mental qui se met en action quand il-elle écrit devant les élèves. La seconde est celle de l'écriture inventée (cfr capsules vidéo sur le site d'Enseignement.be²⁶, laquelle peut donner des résultats très positifs auprès des enfants issus de milieux dits populaires, comme tendent à le montrer des études américaines (cfr Brigaudiot).

Julie Delbecq, maitre-assistante en pédagogie

Si l'un des rôles essentiels des enseignant·e-s préscolaires est de développer les compétences langagières de tous les enfants, il convient toutefois de sensibiliser les futur·e-s instituteurs·trices au fait que cette tâche doit se faire dans le respect de **l'inscription de l'enfant dans son environnement familial et social** propre, comme cela a été exposé au chapitre 2.2. L'extrait du travail rendu par une étudiante témoigne de cette vigilance à laquelle il est important de sensibiliser les étudiant·e-s dès la formation initiale.

« Chaque enfant apporte de chez lui un autre langage, familial. Et il faut le respecter à tout prix car c'est une richesse sociale, familiale. J'ai eu un exemple en stage l'année passée, une petite fille est venue vers moi et m'a demandé pour regarder le livre « où s'qui a plein de bordel ». C'est certainement de cette façon qu'elle s'exprime chez elle et je n'ai pas à juger cela. Je ne lui ai donc pas répondu que ce n'était pas bien mais je lui ai précisé que nous étions à l'école et qu'à l'école on disait « le livre où il y a du désordre ». Elle me l'a ensuite dit comme je venais de lui préciser. Ma réaction a prouvé que je respectais son langage familial, mais qu'à l'école on disait autrement car mon rôle est de veiller à l'apprentissage d'un langage correct. Il ne faut donc pas reprendre et corriger constamment les enfants en disant « On ne peut pas dire ça, on ne dit pas comme ça, c'est pas beau,... ». Il faut plutôt

reformuler et faire prendre conscience aux enfants de la différence entre la maison et l'école tout en leur montrant qu'on les respecte. Car respecter le langage de leur maison est une façon de leur montrer que nous les respectons pour ce qu'ils sont. »

Ce même travail illustre aussi la volonté de développer au maximum le vocabulaire, les structures de phrase et les situations de communication qui encouragent les enfants à s'exprimer.

« Au cours de tous mes stages, j'ai essayé de créer des situations dans lesquelles les enfants jouaient des rôles car je trouve que c'est dans ce genre de situation de langage qu'ils font le plus attention à leur façon de parler. Une activité qui avait très bien fonctionné pour cela est de jouer dans le coin magasin. Déjà chez les petits, j'ai observé d'énormes efforts de langage quant aux structures de phrase. Mais chez les grands c'était encore plus flagrant ! Ils se mettaient vraiment dans la peau de la marchande et du client avec des « Bonjour Madame » : ils s'adressent à la personne poliment comme s'ils ne la connaissaient pas, ils utilisent le vouvoiement alors que dans la classe ils ne l'appliquent pas. Ils prennent donc bien conscience des différentes situations de communication. »

170-171

« J'ai clairement énoncé mes objectifs à ce propos : les étudiants doivent utiliser le langage spécifique de la discipline. »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

3.2.3.3 Former à l'enseignement du français langue étrangère

Comme signalé plus haut, la formation initiale a aussi pour tâche de sensibiliser 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,...). Si la sensibilisation à la 'langue de scolarisation' est une responsabilité transversale de tous les formateurs·trices, en revanche il semble que **l'initiation au français langue étrangère** devrait être prise en compte dans le cours de français.

Plusieurs hautes écoles ont introduit la problématique du français langue étrangère dans leur programme de formation par le biais des initiatives suivantes :

- augmentation des heures de français langue étrangère dans la charge du maître-assistant en français (HEFF) ;
- introduction de la problématique du français langue étrangère en fin de formation et réflexion d'un groupe de trois professeurs de trois sections et disciplines différentes sur les bonnes pratiques à développer afin de soutenir l'apprentissage des enfants dont le français n'est pas la langue maternelle (HENALLUX) ;

- organisation d'un moment commun aux étudiant·e·s des départements primaire et préscolaire et rencontre avec Danièle Crutzen, chercheuse à l'Université de Liège, amenant les étudiant·e·s à travailler autour des pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel (HE Vinci).

Mais cette préoccupation de la formation initiale pour la problématique du français langue étrangère ne doit pas occulter l'importance de reconnaître **la richesse du multilinguisme**. Il s'agit en effet de veiller à ne pas stigmatiser les langues étrangères parlées à la maison par les enfants dès lors que l'on sait aujourd'hui que **l'apprentissage précoce des langues étrangères favorise le développement cognitif**. C'est, comme le souligne avec insistance Piet Van Avermaet, une dimension essentielle de la reconnaissance de la richesse de la diversité. Le·la futur·e enseignant·e est ainsi invité·e à apprendre à exploiter les multiples avantages qu'offre le **multilinguisme**. « Non seulement cela favorise le bien-être socio-émotionnel et l'estime de soi des enfants, mais cela **stimule aussi leur développement linguistique**. Cela enrichit le répertoire linguistique des enfants qui grandissent dans un milieu unilingue et les rend plus compétents pour gérer la diversité ²⁷. »

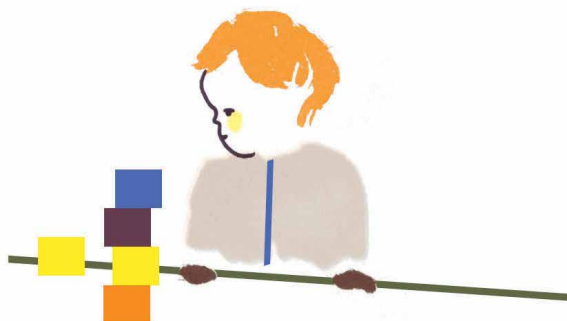
3.2.4 Développer les compétences didactiques pour faire apprendre tous les enfants

3.2.4.1 Développer la capacité à identifier les compétences et les stratégies des enfants

Comme cela a déjà été souligné à diverses reprises dans la partie 2, en particulier dans les chapitres 2.2 et 2.4, et dans ce qui précède dans la partie 3 (voir 3.2.2 et 3.2.3), le grand défi du métier d'enseignant·e à l'école maternelle réside dans la capacité à concilier une grande attention au 'care', ce qui s'avère particulièrement important pour les enfants de milieux précarisés, avec l'ambition de développer les compétences cognitives et langagières de tous les enfants, sans tomber dans l'écueil d'une pré-école primaire. Convaincu·e que l'école maternelle est un lieu pour apprendre en s'appuyant sur toutes les situations de vie, le·la futur·e enseignant·e préscolaire apprend en formation initiale à **exploiter toutes les situations de vie** et les rituels comme autant **d'occasions d'apprentissage** (verbalisation, organisation du temps, etc.), en veillant à ce que tous les enfants, et en particulier les enfants issus de milieux défavorisés,

en tirent le meilleur bénéfice. On peut, par exemple, citer l'initiative 'Relever les compétences des enfants' menée à la Haute École Namur-Liège-Luxembourg. Dans le cadre du dispositif de formation, une partie de l'équipe pédagogique s'est rendue à Pistoia en Italie pour découvrir comment le pari des **compétences de l'enfant et des familles** se concrétise dans des pratiques professionnelles telles que l'aménagement d'espaces accueillants, la coéducation, l'implication des familles, la documentation, les partenariats avec la ville, etc. Cette visite de travail et d'autres temps de formation ont permis aux formateurs·trices d'approfondir les sujets suivants : l'idée d'enfant compétent, l'importance d'observer l'apprenant, de lui donner le droit à l'erreur, de valoriser ses compétences déjà là. L'encadré suivant témoigne des changements introduits dans les activités d'enseignement pour former les étudiant·e·s à ces enjeux.

172-173



→ RELEVER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS / Haute École Namur-Liège-Luxembourg

Nos activités interdisciplinaires et Ateliers de Formation Professionnelle ont été repensés sur les trois années pour y inclure une problématique commune : favoriser l'apprentissage du plus grand nombre. De nouvelles collaborations entre les professeur·e·s ont été établies pour aborder les aspects pédagogiques de manière plus intégrée : observer ensemble les compétences des enfants, concevoir des espaces et en déterminer les matériels pertinents, réfléchir aux types d'interventions à y privilégier, s'entraîner à documenter (observer, garder des traces, prendre distance, analyser, évaluer, communiquer) en se questionnant sur cette pratique.

- En début de formation, les espaces (décrits en 3.2.2.2 dans un encadré) sont choisis et pensés par les professeur·e·s. Ils·elles sélectionnent le matériel et l'installent spatialement avec les étudiant·e·s. Des classes d'enfants sont invitées. Les enfants investissent l'espace, les étudiant·e·s observent et gardent des traces : des actions, des échanges, des problèmes qui surgissent des productions des enfants. Les professeur·e·s donnent du sens à ces traces, relient les actions des enfants aux compétences du programme. Les étudiant·e·s ont l'occasion de transférer cette expérience en activités didactiques vécues en petits groupes, accompagnés par des professeur·e·s en classe maternelle et puis en stage.
- En milieu de formation, les étudiant·e·s doivent se lancer dans l'installation d'un espace où il sera d'abord 'fait confiance aux enfants' pour susciter leurs actions et projets personnels (voir 3.2.2.2 où cette pratique est détaillée dans un encadré). Leur rôle est de s'insérer mentalement dans les réalisations des enfants pour tenter de saisir leurs intentions, de décoder progressivement les compétences en jeu.
- En fin de formation, nous accentuons la réflexion sur la différenciation qui sert de point d'ancrage pour penser le matériel des espaces. Les maitres de stage sont sollicité·e·s pour aider l'étudiant·e à garder des traces des actions des enfants (notes, photos, petits films). Ces traces font alors l'objet d'une analyse collaborative (étudiant·e et maitre de stage, étudiant·e et professeur·e, étudiant·e et étudiant·e) à partir de critères co-construits en fonction des intentions poursuivies.

Ce faisant, à la fois nous respectons le souhait des équipes de viser une pédagogie 'adaptée à tous', plutôt que de greffer un 'module' particulier sur les problématiques en question. Dans l'ensemble de la formation, davantage de moments sont consacrés à l'observation et à l'analyse des réussites des enfants. Par exemple, en milieu de formation, ce travail est effectué avec les professeur·e·s de mathématique et de pédagogie puis par chaque étudiant·e au retour de stage. Du début à la fin de la formation, il y a également un travail sur la démarche de documentation qui veille à valoriser les apprentissages des enfants et à rendre lisibles, pour les parents, les enjeux éducatifs des divers dispositifs et activités de leurs enfants. À leur propre niveau, les professeur·e·s intervenant en début de formation ont documenté leurs nouvelles activités interdisciplinaires tandis qu'en milieu de formation, cet exercice a eu lieu après une classe verte, avec le regard des professeur·e·s de français et de pédagogie. Il leur est demandé, ainsi qu'en fin de formation, de prendre des photos pour s'entraîner à voir et s'appuyer sur le 'déjà là' des enfants.

Enfin, les exigences de stage ont été revues, et ce dès la première année, pour que la conception des activités soit beaucoup plus fondée sur l'observation des enfants que sur des conseils didactiques à transférer.

Dominique Sartoni, coordinatrice de la section préscolaire

Pour soutenir la capacité des étudiant·e·s à faire apprendre tous les enfants, la formation initiale s'appuie sur des occasions d'**observer les démarches d'apprentissage** des enfants, ensemble et dans la durée, entre autres grâce à des vidéos, ainsi que sur le développement de l'analyse réflexive et de la **réflexion critique** lors d'activités de debriefing. Les **moyens techniques audiovisuels** permettent une observation fine des stratégies d'apprentissage des enfants et des pratiques professionnelles, à l'aide de grilles et d'outils

spécifiques. C'est en se voyant en train d'agir et en analysant ensemble ces traces vécues que les futur·e·s enseignant·e·s peuvent améliorer les processus d'apprentissage. Nous présentons ci-dessous le **dispositif d'initiation à l'approche interactive** développé par la Haute École Ville de Liège. Cette approche globale, qui concerne tous les acteurs (maitre-assistant·e, maitre de stage, étudiant·e), apporte une méthodologie sur le 'comment faire?'

↳ **L'APPROCHE INTERACTIVE POUR TRANSFORMER
LES PRATIQUES DE CLASSE /**
Haute École Ville de Liège

Comment réussir à ce que chaque enfant, dans chacune de nos classes, puisse manifester à ses pairs et à ses enseignant·e·s son désir, ses capacités d'apprendre ?

À Liège, c'est en s'appuyant sur les travaux du CRESAS²⁸ et en se formant à l'Approche Interactive²⁹ que nous tentons ensemble de dégager des pistes concrètes qui nous aident à envisager une école où chaque enfant peut apprendre davantage. L'Approche Interactive (AI) met la communication et la coopération au cœur des pratiques éducatives. Et puisque les interactions sociales ont un rôle prépondérant dans l'évolution de la pensée, la construction des connaissances et le développement de tout être humain, de nombreuses activités seront menées dans de petits groupes accompagnés d'un adulte disponible et attentif. Un adulte qui va suivre les enfants pour accompagner leurs raisonnements en veillant à ne pas dénaturer leurs démarches spontanées.

PLUS CONCRÈTEMENT...

Après avoir été initié à l'AI, les étudiant·e·s vont animer et filmer des activités dans leur classe de stage. De retour à la haute école, maitres-assistant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s vont analyser les extraits sélectionnés pour mettre en lumière les démarches de réflexion et de collaboration. L'observation fine et la compréhension des raisonnements et questions des enfants vont permettre d'adopter des pratiques concrètes rendant plus favorables les conditions d'apprentissages de tous les enfants, en ce compris les plus fragiles d'entre eux.

DES EFFETS...

Très vite, c'est un autre regard qui est porté sur l'enfant 'apprenant'. Ce qui était perçu comme 'non souhaité' devient 'inattendu et intéressant'. Le suivi du travail des enfants permet aussi de comprendre des attitudes jugées au départ comme inappropriées. Une meilleure perception des réflexions, questions et stratégies des enfants aident les stagiaires à transformer leurs activités : révision du matériel, clarification d'une consigne, modification de la disposition spatiale, création d'une nouvelle activité, consolidation de temps de synthèse,... Pour les professeur·e·s impliqué·e·s, ces formations ont aussi été l'occasion de clarifier les grandes clés méthodologiques et didactiques en équipe. Le travail d'évaluation-régulation demandé aux étudiant·e·s semble alors plus solide et porteur.

*Florence Capitaine, maitre-assistante en pédagogie et méthodologie,
coordinatrice du département préscolaire*

Il est aussi essentiel que l'enseignant·e porte une attention particulière aux enfants les plus fragiles, qui sont susceptibles de **passer inaperçus** dans un groupe-classe. Car, comme le souligne Roland Goigoux, en l'absence d'un choix conscient et explicite, ce sont toujours les mêmes élèves 'favorisés' (et gratifiants pour l'enseignant·e!) qui

savent tirer le meilleur profit des situations pédagogiques³⁰. Ainsi, dans le cadre de l'unité d'enseignement 'Formation à la différenciation pédagogique et aux TICE', la Haute École Bruxelles-Brabant sensibilise les étudiant·e-s au **risque d'inégalités scolaires** et aux manières de les contrer.

⇒ **DIFFÉRENCIER SANS RENFORCER LES INÉGALITÉS SCOLAIRES /**
Haute École Bruxelles-Brabant

Lors de l'année académique 2016-2017, une unité d'enseignement a été créée en milieu de formation au sein de la section préscolaire de la haute école. Cette unité s'intitule 'Formation à la différenciation pédagogique et aux TICE' et comprend, entre autres, le cours théorique de différenciation des apprentissages, le module pratique associé ainsi que le cours de 'Sociologie et politique de l'éducation'.

À travers cette unité, nous souhaitons favoriser les collaborations afin de conscientiser nos étudiant·e-s à la problématique des mécanismes à l'origine des inégalités sociales et de les armer pour lutter contre ce phénomène. Nous abordons les questions liées à 'l'opacité et au caractère implicite' des réquisits scolaires pour lesquels les différents modes de socialisation préparent inégalement³¹, les questions liées aux pratiques enseignantes dites 'différenciatrices', c'est-à-dire celles qui engendrent des différences, volontairement ou involontairement³², qu'il convient d'identifier et d'analyser afin de les transformer.

Dans le cadre du module pratique, nous amenons les étudiant·e-s à observer des pratiques de pédagogie différenciée, a posteriori (intervention après-coup suite à l'observation d'une difficulté rencontrée par l'élève) et a priori (anticipation des obstacles des élèves en leur proposant plusieurs entrées et processus pour acquérir une compétence). Les étudiant·e-s repèrent et analysent assez spontanément la différenciation a posteriori, mais beaucoup moins aisément la différenciation a priori.

Deux précisions importantes sont à apporter : non seulement nous n'attendons pas que les étudiant·e-s soient en fin de formation pour les sensibiliser à ces questions, mais nous ne limitons pas non plus la formation de nos étudiant·e-s à cette problématique à une seule unité d'enseignement. En effet, ces questions sont également abordées d'une manière plus transversale dans d'autres cours, à différents paliers de la formation.

*Christine Caffieaux, Christophe Chanoine, Laetitia Cherdon, Anne-Françoise Heurion,
Nathalie Genard, Patricia Wantiez, maitres-assistant·e-s*

3.2.4.2 Expliciter les apprentissages

Dans le cadre du deuxième appel à projets, les hautes écoles ont particulièrement insisté sur l'importance du **travail d'explicitation de la consigne** par l'enseignant·e afin de lever les 'malentendus' et de permettre à tous les enfants de passer du 'faire' au 'faire pour apprendre'. Les futur·e·s enseignant·e·s sont ainsi rôdé·e·s, tout au long de la formation initiale, à présenter les activités scolaires aux élèves avec le souci permanent de les aider à **repérer ce qu'ils sont en train d'apprendre**.

Plusieurs hautes écoles ont particulièrement veillé à intégrer dans la préparation des stages les composants pédagogiques indispensables au soutien des enfants de milieux précarisés.

- La Haute École Louvain en Hainaut a révisé le canevas de préparation des stages dans une logique **d'uniformisation et d'explicitation de nouvelles rubriques** telles que la clarté des consignes, l'annonce de l'objectif d'apprentissage, la précision du vocabulaire, l'importance de la verbalisation et du langage explicite (voir 3.2.3.2).
- La Haute École Condorcet a élaboré un **vademecum sur l'explicitation**, assorti d'une réflexion sur la rédaction des consignes et d'une proposition de grille d'observation de la conduite d'une activité en maternelle.

- La Haute École Galilée a proposé des **outils structurants** tels que guide, supports de cours, questionnaire, banque de questions à poser aux élèves, qui permettent d'aider à la '**secondarisation**' et à la mobilisation au moment de lancer une activité, en clôture, autour des temps de structuration, autour de l'évaluation, autour des temps où les consignes sont données.
- La Haute École libre mosane a introduit dans les fiches présentant chaque unité d'enseignement une rubrique '**vigilances, outils, pistes d'action pour permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages**'. Ces informations apparaissent en rouge et sont donc très explicites pour les étudiant·e·s. **L'entrée de tous les enfants dans les apprentissages** est ainsi clairement affichée comme une préoccupation centrale et transversale tout au long des trois années de formation. « Cette rubrique est maintenant présente dans 13 des 21 unités d'enseignement de la formation. En sachant que certaines fiches ne sont pas encore tout à fait complètes, c'est un impact assez considérable puisqu'il concerne 2/3 des unités d'enseignement de la formation. » Nous reprenons dans l'encadré suivant l'exemple de deux vigilances ou pistes d'action mises en lumière à propos de l'unité d'enseignement 113 : Apprentissage 1 'Créer des conditions favorables à l'apprentissage'.

176-177

« J'attire plus l'attention des étudiants sur l'importance de préparer des activités en tenant compte de différents éléments comme l'intention d'apprentissage, la répétition des activités... »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

⇒ **EXEMPLES DE PISTES D'ACTION POUR PERMETTRE
À TOUS LES ÉLÈVES D'ENTRER DANS LES APPRENTISSAGES /**
Haute École libre mosane

Dans le cadre de l'Atelier de Formation Professionnelle 'Animation Étude du Milieu' : lors de la préparation des activités sensorielles, les étudiant-e-s sont amenés à placer les enfants en situation d'apprentissage. Afin de permettre à tous les enfants d'entrer dans les apprentissages, les étudiant-e-s sont invité-e-s à réfléchir à l'importance d'annoncer l'enjeu d'apprentissage et de la formulation des consignes données ainsi qu'à la verbalisation des apprentissages réalisés en fin d'activité.

Dans le cadre du cours de pédagogie générale : les étudiant-e-s sont invité-e-s à lire des textes mettant en avant le rôle capital de l'école maternelle dans la lutte contre les inégalités et à réfléchir autour des missions de l'école maternelle.

Denis Rogister, directeur de la section 'institutrice préscolaire'

Des hautes écoles ont aussi veillé à intégrer des **critères d'évaluation**, en particulier dans le cadre des stages et des Ateliers de Formation Professionnelle, en lien avec le soutien des enfants de milieux précarisés.

La Haute École Léonard de Vinci a, par exemple, mené une réflexion en équipe sur ce thème : « Là où nous en sommes aujourd'hui, comment intègre-t-on le paramètre 'prise en compte de la réduction des inégalités' dans l'évaluation du stage en classe d'accueil ? Quelles compétences peut-on raisonnablement attendre de nos étudiant-e-s sur le terrain en termes de mise en pratique ? Et comment les intègre-t-on à la grille d'évaluation ? ». Cette réflexion a débouché

sur la prise en compte de **nouveaux points d'attention** relatifs, d'une part, au travail avec les enfants ('deshabiller' une activité pour mettre en évidence ce que l'enfant apprend, laisser des traces des apprentissages et pas uniquement des productions), ou, d'autre part, aux relations avec les parents : jamais d'écrit sans support visuel, prévoir plusieurs canaux de communication (cahier de vie, cahiers de classe, cahiers individuels, photos), se présenter avec une photo, essayer un outil et l'analyser.

L'encadré suivant présente le canevas de préparation des activités d'apprentissage élaboré par la Haute École Bruxelles-Brabant.

« En visite de stage, je suis plus attentive à certains points : les étudiants rendent-ils explicite ce qui est attendu ? Partent-ils des connaissances antérieures des enfants ? S'agit-il bien d'apprendre et non de se limiter à « faire » ? Les enfants ont-ils connaissance du but à atteindre ? »

PAROLE DE FORMATEUR/TRICE

→ **LE CANEVAS DE PRÉPARATION : UN OUTIL AU SERVICE DE L'ANTICIPATION DE PRATIQUES FAVORISANT LA RÉDUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES À L'ÉCOLE MATERNELLE /**
Haute École Bruxelles-Brabant

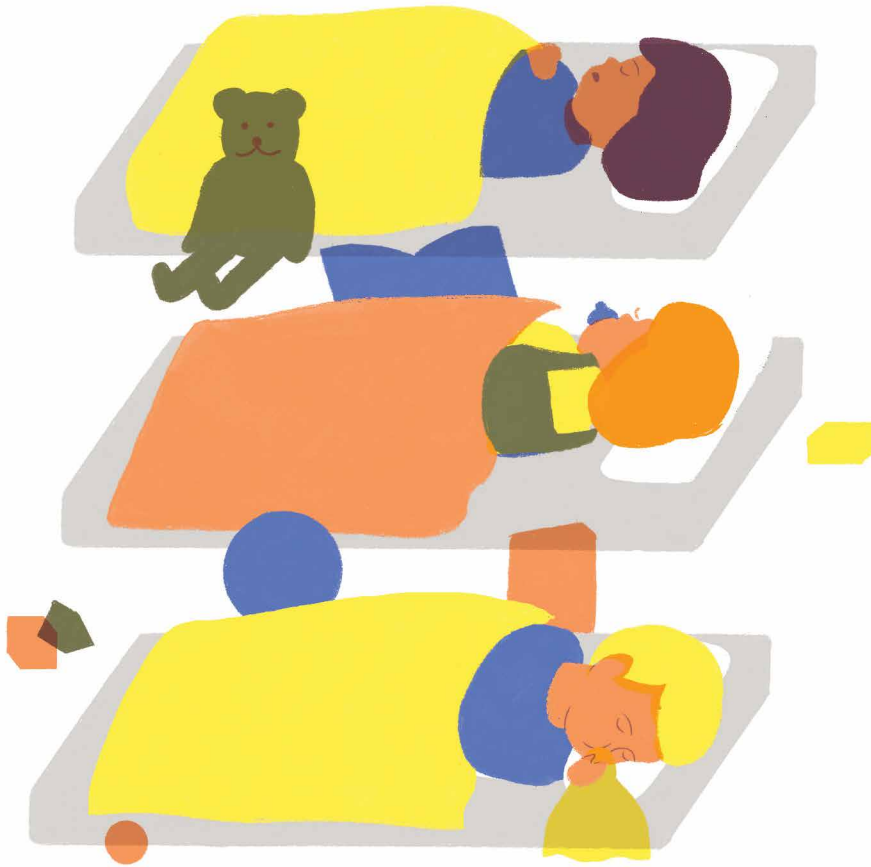
Il existe des pratiques enseignantes, des modes de faire (ou de ne pas faire) qui ne permettent pas à tous les enfants de profiter de la même façon des situations d'apprentissage. Ce sont les enfants les plus éloignés de la culture de l'école qui en bénéficient donc le moins³³. La plupart des pistes de prise en charge de la difficulté scolaire se situent encore dans une perspective de 'remédiation individualisée' dont nous ne développerons pas ici les limites et les dérives. Les conceptions des difficultés scolaires que nous partageons nous amènent plutôt à envisager leur prise en charge dans une perspective de 'remédiation proactive' ou a priori. Il s'agit non plus de corriger mais d'anticiper les obstacles et la gestion de l'hétérogénéité.

Force a été de constater que beaucoup de nos étudiant-e-s sont confronté-e-s à des difficultés à développer des méthodologies pertinentes, à savoir des méthodologies permettant de réduire les inégalités scolaires chez les élèves, à les anticiper, à les communiquer et à y porter un regard critique. Ainsi, un fascicule d'aide à la réalisation de préparations de séquences d'enseignement-apprentissage a été développé par des psychopédagogues et des professeur-e-s de discipline. Il s'agit d'un outil au service de l'anticipation de pratiques favorisant la réduction des inégalités scolaires à l'école maternelle. Le canevas proposé aux étudiant-e-s requiert une progression pédagogique en quatre étapes.

1. La **situation mobilisatrice** correspond à une phase d'accroche réalisée dans un ancrage fonctionnel, qui permet de donner du sens et d'éveiller la curiosité et la motivation de l'élève. Cette phase est importante pour faire apparaître les objectifs d'apprentissage permettant dès lors d'aller à l'encontre du caractère implicite des réquisits scolaires (cfr processus de secondarisation).
2. Dans l'étape de **mise en recherche**, l'élève observe, manipule, se pose des questions, émet des hypothèses, les vérifie, confronte ses représentations à celles des autres. À ce niveau, les feed-backs individuels et collectifs de l'enseignant-e deviennent déterminants dans le processus de métacognition et d'institutionnalisation des savoirs.
3. L'étape de **synthèse** permet le rappel des consignes, l'explicitation des processus, des savoirs erronés, des savoirs appris, le rappel des objectifs par les élèves et de la question du pourquoi. Cette étape est importante pour institutionnaliser les savoirs, pour aider les élèves à identifier les enjeux cognitifs et sociaux des activités scolaires, pour les aider à passer d'une connaissance acquise dans un cadre spécifique à un savoir décontextualisé.
4. La **réexploitation des acquis** dans des activités de transfert est extrêmement dépendante des processus de métacognition et d'institutionnalisation des savoirs développés dans les étapes antérieures.

Cette plus grande explicitation de nos attentes a clairement porté ses fruits dans l'élaboration des séquences de nos étudiant-e-s. Néanmoins, certain-e-s étudiant-e-s ont du mal à entrer dans des documents écrits. Notre fascicule n'est dès lors pas suffisamment investi par certain-e-s. L'équipe a choisi de se tourner vers le multimédia, par la création de tutoriels sous forme de capsules vidéo. Ces tutoriels ciblent des points méthodologiques particuliers.

Christine Caffieaux, Christophe Chanoine, Laetitia Cherdon, Anne-Françoise Heurion, Nathalie Genard, Patricia Wantiez, maitres-assistant-e-s



3.2.5 Développer des capacités de décentration

Comme exposé dans le chapitre 2.5, le renforcement des relations de confiance entre l'école maternelle et les parents, en particulier ceux qui sont issus de milieux défavorisés, est un enjeu essentiel du métier d'enseignant-e. À l'école maternelle, **instaurer des relations de qualité avec les parents** au moment où ceux-ci découvrent leur 'métier de parent d'élève' n'est pas toujours chose aisée. Parents et enseignant-e-s ont de nombreux **obstacles à surmonter** pour instaurer une relation de qualité, depuis l'obstacle de la langue (lorsque les parents ne parlent pas le français ou qu'ils sont peu familiarisés avec la culture de l'écrit) jusqu'à des attitudes de défiance, d'évitement voire d'auto-exclusion adoptées par certaines familles en raison de leur méconnaissance des codes scolaires. Éduquer ensemble un petit enfant ne s'improvise pas. L'éducation de son enfant fait partie de l'exercice de sa fonction parentale pour un parent ; pour l'enseignant-e qui l'accueille dans sa classe, cela relève de ses missions professionnelles. D'où l'importance pour la formation initiale d'accorder à cette dimension du métier toute l'attention qu'elle mérite.

Au cours des deux appels à projets, les hautes écoles n'ont pas seulement renforcé les connaissances des étudiant-e-s sur les réalités de la pauvreté et la compréhension de leur impact sur la trajectoire scolaire des enfants, comme exposé au début de ce chapitre (voir 3.2.1). Elles ont aussi multiplié les initiatives permettant de faire prendre conscience aux étudiant-e-s des **réalités de vie** et des besoins des parents qui vivent dans la précarité. Elles ont par exemple donné l'occasion aux étudiant-e-s d'**échanger avec des acteurs associatifs** qui travaillent avec les familles de milieux précarisés et d'entrer en contact avec les enfants et les parents qui fréquentent des groupes d'alphabétisation, des lieux de rencontre parents-enfants, des écoles de devoirs, des associations de soutien à la parentalité, etc. Un double objectif est poursuivi : il s'agit de permettre aux étudiant-e-s, d'une part, de **se décentrer** par rapport à leur propre système de référence et, d'autre part, de s'engager dans un **dialogue constructif** avec des familles socialement ou culturellement éloignées de l'école, dialogue fondé sur une approche positive des potentialités des enfants et des parents de milieux défavorisés.

180-181

« Ce qui interpelle ? L'importance du contact avec les familles, de développer un regard bienveillant sur toutes les familles. »

PAROLE DE FORMATEUR-TRICE

3.2.5.1 Développer les capacités de compréhension des attitudes des parents

Il s'agit d'apprendre aux futur-e-s enseignant-e-s à dépasser les apparences et à **déconstruire certaines idées reçues**, comme celle de la démission parentale, ainsi qu'à reconnaître, valoriser et renforcer les compétences des parents issus de milieux défavorisés en prenant en compte et au sérieux leurs attentes vis-à-vis de l'éducation en général et de l'école en particulier. La tâche des équipes pédagogiques des hautes écoles consiste donc à faire prendre conscience aux étudiant-e-s de leurs **référents culturels** et à développer leur capacité à se décentrer par rapport à leur propre système de référence.

Sur ce thème, **l'articulation entre théorie et pratique** est essentielle : les hautes écoles transmettent des outils d'analyse permettant de comprendre les différents types de relations qu'entretiennent les parents avec l'école. Mais de plus en plus, elles articulent ces apports théoriques à des échanges avec des professionnels qui travaillent avec des parents de milieux précarisés. L'encadré ci-dessous rend compte des changements intervenus dans les contenus de cours pour une **meilleure prise en considération des relations écoles-familles** à la Haute École en Hainaut.

⇒ DES CHANGEMENTS DANS LES CONTENUS DE COURS / Haute École en Hainaut

En sociologie et politique de l'éducation, j'ai développé davantage la partie concernant les relations école-familles. Je me base désormais en grande partie sur l'ouvrage de Danielle Mouraux³⁴. À partir de mises en situation, les étudiant-e-s (re)vivent des expériences de malentendus/mésententes avec les parents. Nous en discutons et je les invite à faire des liens avec la théorie de la communication non violente qu'ils ont déjà abordée dans d'autres cours. J'utilise le document de D. Mouraux : *École-Familles : Des trésors à découvrir ! Animation de rencontres entre parents et enseignants*³⁵.

Toujours dans le cadre du cours de sociologie et politique de l'éducation, je fais intervenir des acteurs associatifs. En effet, trois services d'aide en milieu ouvert (AMO) de la région (Tournai, Comines et Frasnes) viennent à la haute école et proposent une rencontre qui permet à la fois de prendre connaissance d'outils utilisables en classe avec les enfants mais aussi d'avoir des professionnels qui viennent parler des difficultés que les parents peuvent rencontrer dans leurs rapports à l'école. Ce moment est intéressant pour les futur-e-s instituteurs-trices qui apprécient notamment le fait d'être informé-e-s qu'ils-elles ne sont pas seul-e-s et qu'ils-elles peuvent désormais faire appel à des partenaires.

Julie Delbecq, maitre-assistante

Des hautes écoles ont également organisé des **ateliers de sensibilisation** à la précarité et à la déconstruction des stéréotypes :

- une dizaine d'ateliers, animés par des experts du monde associatif, à destination des formateurs·trices et étudiant·e-s préscolaires des trois années de formation pour déconstruire les stéréotypes et améliorer les relations écoles-familles (HENALLUX) ;
- trois ateliers de formation continuée des maitres-assistant·e-s et d'enseignant·e-s en fonction dans des écoles maternelle et primaire avec différents types de publics d'élèves pour sensibiliser à la précarité et travailler les représentations et les stéréotypes, comme l'illustre l'encadré suivant (HEL).

⇒ **ATELIERS DE SENSIBILISATION À LA PRÉCARITÉ /**
Haute École Ville de Liège

C'est autour de la thématique 'La question de la précarité à l'école maternelle' que se sont réunis douze groupes d'une vingtaine d'enseignant·e-s durant la dernière année scolaire. Les groupements d'écoles de l'enseignement communal liégeois ont permis les échanges entre des équipes accueillant des publics scolaires socialement contrastés.

Un premier temps d'exposé a favorisé la réflexion sur la réalité des familles les plus fragiles et sur les conséquences de la pauvreté sur le parcours scolaire des plus jeunes élèves. Les échanges furent riches et les récits particulièrement éclairants :

- les uns ont fait part des initiatives mises en œuvre dans leur équipe pour tenter de contrer les barrières 'immatérielles' et idées préconçues tant de la part du corps enseignant que des familles, par exemple : temps d'accueil organisé plus chaleureusement dans les classes, outils de communication illustrés,...;
- d'autres encore ont pu décoder, à l'aide de collègues d'autres écoles, des situations jusque-là incomprises dans leurs classes pour comprendre et imaginer des solutions nouvelles.

Florence Capitaine, maitre-assistante en pédagogie et méthodologie, coordinatrice du département préscolaire

182-183

« Au départ on pense que ça va être facile de communiquer avec les parents via des affiches, etc. tout nous semble facile et puis on se rend compte qu'en fait parfois les gens ne savent pas lire... »

PAROLE D'ÉTUDIANT·E

Lors du colloque ‘L’école maternelle, une chance à saisir’, organisé par la Fondation Roi Baudouin en 2016³⁶, les participant·e·s ont plaidé pour une **diversité de lieux de stage**,

dans tous les milieux socioéconomiques, afin de mieux connaître les réalités des familles les plus précarisées et les manières de les rencontrer.

3.2.5.2 *Accueillir chaque parent, dialoguer avec lui et l’envisager comme un partenaire dans l’éducation de l’enfant*

Si la construction de relations de confiance avec toutes les familles relève de la responsabilité des enseignant·e·s de terrain, la responsabilité de la formation initiale est de sensibiliser les étudiant·e·s à l’importance de **(re)donner confiance dans l’école aux parents issus de milieux défavorisés** et de les reconnaître comme des **partenaires actifs et compétents**, dans une logique de co-éducation. Pour ce faire, les étudiant·e·s doivent non seulement s’appuyer sur une compréhension fine des difficultés de vie quotidiennes engendrées par la pauvreté auxquelles sont confrontés les parents de milieux défavorisés, et de leur impact sur leur rapport à l’école maternelle, mais aussi avoir acquis des **compétences d’écoute, d’accueil de l’autre et de dialogue**.

Plusieurs hautes écoles ont mené des actions en ce sens.

- La Haute École Francisco Ferrer a intégré, dans les stages et les Ateliers de Formation Professionnelle, des travaux d’observation et d’analyse autour de la relation enseignant·e·s-parents et du suivi des enfants précarisés. Des consignes précises sont données afin d’approfondir la **compréhension des réalités** et des modalités qui définissent les différentes visions de ces réalités.
- La Haute École Robert Schuman a conçu un dispositif de formation ‘**aller à la rencontre des familles**’ étalé sur les trois années de formation.
- La Haute École Louvain en Hainaut a développé un module sur les **compétences relationnelles** en début de formation.
- La Haute École Condorcet a organisé, avec l’université de Mons, un séminaire pour formateurs·trices sur la **co-éducation et les relations écoles-familles** et a développé des stratégies pédagogiques pour initier et améliorer la co-éducation, ainsi qu’il en est rendu compte dans l’encadré suivant.

⇒ ÉLABORER DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR INITIER ET AMÉLIORER LA CO-ÉDUCATION /

Haute École Condorcet

Nous proposons différentes démarches appuyées sur des outils d'analyse pour mieux comprendre les attitudes parentales.

- Dans le cadre du cours de sociologie et politique de l'éducation, nous faisons un **travail sur les préconceptions des étudiant·e·s** concernant l'absence d'implication de certains parents au niveau de l'école. Dans un premier temps, les étudiant·e·s notent leurs interprétations et/ou explications sur la présence ou l'absence des parents à l'école. Ensuite, ils·elles sont invité·e·s à visionner deux séquences vidéo³⁷ dans lesquelles différents parents s'expriment sur leur vécu de l'école en tant qu'élèves et sur leurs relations actuelles à l'école pour leur(s) enfant(s). À l'aide de différents outils d'analyse de la relation parents-école (dont ceux de Bernardin), nous amenons les étudiant·e·s à prendre en considération différents facteurs explicatifs et à prendre conscience de l'existence d'un autre cadre de référence que le leur. Enfin, nous amenons un débat autour de la question 'comment faire pour établir ou maintenir une relation de confiance école-famille?' avec une mise en perspective pour faire évoluer cette relation vers le partenariat.
- **Assurer un climat de partenariat avec les parents** : une formation est donnée sur la co-éducation tout au long des trois années de formation, avec l'élaboration et l'utilisation en stage d'outils de co-éducation (liste non exhaustive) : le sac à mots, le sac à album, apporter un objet de la maison, le doudou inversé ou la mascotte qui voyage³⁸. Par exemple, durant les stages des étudiant·e·s en fin de formation, une mascotte partait chez les enfants et, le lendemain, une activité de langage était organisée à partir du vécu de l'enfant à la maison avec la mascotte (à partir de photos ou de dessins faits par les parents dans un carnet qui accompagnait la mascotte à la maison). Toutes les familles ont reçu la mascotte sans exception. Cette activité a eu un impact important sur nos étudiant·e·s à propos des représentations des parents. Dans bon nombre de cas, la confiance envers les parents a augmenté : « Je n'y croyais pas mais la mascotte est revenue à chaque fois et les parents faisaient attention même dans les familles où j'avais un a priori » ; « La maitre de stage m'avait dit 'pas dans ces familles- là' mais j'ai testé quand même et la mascotte est revenue ». Parfois même, cela a eu un impact sur les maitres de stage qui ont décidé d'instaurer ce principe dans leur classe.
- Dans le cadre du cours de sociologie et politique de l'éducation, pour apprendre à **accueillir chaque parent et savoir communiquer avec lui**, nous développons une approche théorique et un travail réflexif à partir de la grille de D. Mouraux (familles rondes/écoles carrées)³⁹ : comment passer de l'affectif au cognitif? Comment faire pour rapprocher 'familles rondes' et 'écoles carrées'?
Lors des stages, il est demandé aux étudiant·e·s de :
 - favoriser le temps d'accueil pour établir un contact avec les parents, les inviter à entrer dans la classe, passer du temps avec eux et leur enfant ;
 - 'traduire' les messages écrits en dessins ou pictogrammes et les assortir d'un message oral ;
 - afficher dans le couloir des photos des enfants en activité en classe, lors des sorties et activités à l'extérieur de l'école,...
- Réflexion sur les **demandes des enseignant·e·s susceptibles de mettre en difficulté les familles précarisées** : lors des stages, les étudiant·e·s doivent éviter les demandes de participation financière et faire en sorte que tout le matériel

soit du matériel de récupération. Chacun·e est mobilisé·e dans la classe pour collecter un maximum de matériel de récupération en fonction des besoins en stage (briques de lait, cartons, vieux vêtements pour le déguisement). Il leur est demandé de favoriser les sorties gratuites ou à très bas cout (obligation de se renseigner et de justifier les demandes). Il leur est également demandé d'exploiter les richesses des abords des écoles de stage afin de privilégier les sorties hors de l'école et de faire en sorte que les enfants apprivoisent leur environnement proche. Par exemple, construction d'un hôtel à insectes à partir de matériaux de récupération et de matériaux ramassés par les enfants lors d'une classe promenade sur le Ravel.

- **Formation RPA (Réunions de Parents Autrement)**⁴⁰ : chaque classe en fin de formation a bénéficié de cette formation dont l'objectif général est d'apprendre comment aborder les parents autrement dans un processus de co-éducation⁴¹? Cette formation se déroule en deux temps : tout d'abord avant le stage en 3^e maternelle et ensuite après le stage. Durant le stage, les étudiant·e·s tentent de mettre en place une Réunion de Parents Autrement : se présenter mutuellement, établir un contact avec les parents et faire entrer les parents dans la classe. Durant toute la durée du stage, ils·elles se montrent ouvert·e·s et disponibles pour les parents, tant lors de l'accueil qu'à la fin de la journée. Les approches des parents se font de manière positive en partant du principe 'votre enfant est notre élève'. En fin de stage, les étudiant·e·s organisent à nouveau une rencontre afin d'échanger sur le travail effectué avec et par l'enfant en s'appuyant sur la vision de l'enfant compétent. La seconde partie de la formation se déroule après le stage. L'objectif est de développer une capacité d'analyse réflexive. La grille des regards croisés remplie lors de la première partie de la formation est redistribuée et complétée à nouveau en vue de confronter l'évolution des représentations de soi et des parents. Des jeux de rôles sont organisés à partir d'expériences de stage concernant les Réunions de Parents Autrement.

Laurence Amand, maitre-assistante en psychopédagogie

3.2.6 Développer les compétences de travail en équipe et collaboratif

Pour faire de l'enseignement un métier collectif, en commençant à la base, avec les enseignant·e·s préscolaires, il revient aux formateurs·trices d'initier les étudiant·e·s aux pratiques de **travail collaboratif** afin de

transformer les représentations idéalisées de l'enseignant·e 'seul·e maître à bord' qui, dans la pratique de nombre d'entre eux·elles, se traduisent par un profond sentiment de solitude.

3.2.6.1 Rencontrer et connaître le travail des professionnels de l'enfance

La formation à la communication, à la conduite de réunion et à la gestion de groupe devrait faciliter, dès l'entrée dans le métier, l'engagement dans différentes formes intensives de concertation et de collaboration, entre enseignant·e·s et autres acteurs du système scolaire évidemment, mais aussi entre enseignant·e·s et professionnels des associations en contact avec les familles de milieux précarisés comme les groupes d'alphabétisation, les services d'accueil et de garde de la petite enfance, les services d'aide en milieu ouvert, les lieux de rencontre parents-enfants, etc. Et ce sans perdre de vue la dimension déontologique de cette collaboration entre professionnels, collaborer ne signifiant évidemment pas 'dire n'importe quoi n'importe comment à n'importe qui' ou utiliser des informations à mauvais escient.

Plusieurs hautes écoles favorisent ainsi l'organisation de rencontres avec les acteurs de terrain associatifs, comme l'illustrent les initiatives suivantes.

- L'organisation chaque année, pour les étudiant·e·s en milieu de formation, d'un séminaire d'une semaine d'immersion dans le croissant pauvre de Bruxelles inti-

tulé 'Se rencontrer plutôt que s'imaginer'. Ce séminaire est mené avec une quinzaine de collectifs d'alphabétisation et d'écoles de devoirs qui ouvrent leurs portes pour une observation participative. L'objectif est d'amener l'étudiant·e à « changer de regard, de 'lunettes', prendre conscience de ses préjugés, se détacher de la vision 'déficitaire' et apprendre à se décentrer. Nos étudiant·e·s terminent ce stage avec une vision plus positive des différents publics rencontrés »⁴² (HELHa).

- La mise sur pied d'une matinée de rencontre entre les étudiant·e·s et des experts de terrain non-enseignants (Changement pour l'Égalité, ATD Quart Monde, Réseau wallon de lutte contre la pauvreté, Service de médiation scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles). Cette matinée est suivie d'un travail de mise en réflexion critique et de réajustement par les étudiant·e·s des projets liés à l'épreuve intégrée certifiant l'unité d'enseignement 'Inégalités scolaires et relation pédagogique' (HE Vinci).
- Le développement d'un contenu spécifique pour le cours 'Ouverture de l'école sur l'extérieur', qui est présenté dans l'encadré suivant.

« Il est important de connaître et de tisser des liens avec le milieu associatif. »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

⇒ **COURS 'OUVERTURE DE L'ÉCOLE SUR L'EXTÉRIEUR' /**
Haute École Robert Schuman

À parts égales, pratique et réflexif, ce module a donné la possibilité aux étudiant·e·s en milieu de formation de diversifier les observations dans des structures associatives de la petite enfance (maison communale d'accueil de l'enfance, halte-accueil, crèche, service d'assistance), d'échanger avec la sociologue Danielle Mouraux sur la question de la relation famille/école et d'entendre la secrétaire générale du Réseau wallon de lutte contre la pauvreté sur la question de la pauvreté et du rapport à l'école des familles issues de milieux précarisés. Ces expériences visaient à permettre aux étudiant·e·s d'entrer en contact avec des professionnels qui travaillent étroitement avec les familles et les enfants – notamment issus de milieux précarisés. Ce faisant, ils-elles ont pu acquérir une connaissance concrète des démarches mises en place dans d'autres lieux que l'école et développer ainsi leur capacité de communication avec les familles et avec d'autres professionnels de terrain.

Ce module de formation visait à la fois le développement chez le·la futur·e enseignant·e de capacités de mobilisation de ses acquis théoriques et de ses pratiques pédagogiques dans des situations nouvelles, mais aussi l'analyse et la distanciation critique par rapport à l'expérience vécue. Concrètement, au terme de ce module, les étudiant·e·s ont analysé :

- l'évolution de leurs représentations des enfants et des familles ;
- la relation familles/professionnels dans les milieux de la petite enfance ;
- les pratiques qu'ils-elles ont personnellement mises en place en stage afin de développer la relation famille/école.

Christelle Xhonneux, maitre-assistante en pédagogie et méthodologie

3.2.6.2 Apprendre à travailler en équipe

Il revient à la formation initiale de jeter les bases de l'apprentissage de la dimension collective du métier afin que le·la nouvel·le enseignant·e s'autorise une démarche de ce type dès l'entrée dans le métier, se donnant ainsi les moyens d'améliorer progressivement sa pratique. Outre que le travail en collaboration rompt le sentiment de solitude, il permet aussi de renforcer l'expertise pédagogique

par une meilleure reconnaissance tout autant de la professionnalité de chacun·e que de ses limites. Il s'agit donc d'apprendre à gérer ses émotions et ses affects, à partager son savoir et ses expériences, à questionner ses pratiques et à accepter de les mettre en débat.

C'est à un apprentissage de ce type que s'attache la Haute École Léonard de Vinci, comme le montre l'encadré ci-dessous.

⇒ **QUELLE VIGILANCE QUANT À LA MIXITÉ SOCIALE LORS DE LA FORMATION DES GROUPES (TRINÔME) AU SEIN DE L'UE 3060 'INÉGALITÉS SCOLAIRES ET RELATION PÉDAGOGIQUE' ? /**
Haute École Léonard de Vinci

Convaincues que ce sont les 'soft skills' (compétences humaines) qui constituent le plus grand frein en termes d'apprentissage et de production de groupe, l'objectif est de travailler avec les étudiant·e·s les compétences socioaffectives en situation réelle de travail de groupe. Le cadre choisi pour faire ce travail est celui des Ateliers de Formation Professionnelle de l'unité d'enseignement 'Inégalités scolaires et relation pédagogique'. L'enjeu prioritaire est d'apprendre à être en relation à soi et à l'autre qui nous est confié (enfant, parent, collègue,...) dans une perspective bienveillante.

Pour éviter les regroupements 'naturels' le plus souvent entre étudiant·e·s de même statut socioéconomique, les trinômes d'étudiant·e·s sont constitués dès la première heure du dispositif suite à un jeu de hasard. Les groupes d'étudiant·e·s ainsi constitués et accompagnés préparent et présentent ensemble l'évaluation finale de l'unité d'enseignement. À chaque séance, au terme d'une heure de tâches collaboratives, un temps de retour sur soi, puis un temps de retour en sous-groupes permettent d'identifier ses sensations et d'en prendre conscience et font émerger différentes peurs et besoins. Les enseignant·e·s observent, accompagnent et prennent le temps. Lorsqu'un groupe semble particulièrement en difficulté, ils·elles prennent le temps de recevoir chaque membre du groupe, de rejoindre la personne dans ses difficultés et tentent de clarifier le plus finement le malaise, tout en pointant l'opportunité de l'incident en regard de la finalité du travail.

Les constats positifs effectués au terme de l'expérience vécue avec deux cohortes d'étudiant·e·s nous ont amenés à instaurer pour l'année qui s'annonce, dans le même esprit, des duos de stage de psychomotricité, à savoir deux étudiant·e·s qui assumeront ensemble la planification, la gestion et la continuité des apprentissages d'un même groupe classe.

*Julie David, cheffe du département préscolaire,
Patricia Pauwels et Gaëlle de Cuyper, maitres-assistantes en psychomotricité*

3.2.7 Développer la capacité d'analyser, de réguler et de documenter ses pratiques

La formation initiale vise aussi à ancrer chez les étudiant·e·s l'adoption d'une **posture réflexive** allant de pair avec une **attitude de questionnement** et donc de recherche. Si la réflexion est aujourd'hui un concept clé dans la formation de tous les professionnels 'du travail sur autrui', selon l'expression du sociologue François Dubet, il n'en reste pas moins qu'apprendre à devenir le praticien réflexif visé par le décret Missions⁴³ est un énorme défi à relever par la formation initiale des enseignant·e·s. La réflexion étant au cœur de l'articulation théorie/pratique, comme le souligne Piet Van Avermaet, le rôle des formateurs·trices consiste à partir des besoins et des difficultés ressentis par les étudiant·e·s pour leur faire comprendre tout le profit qu'ils-elles peuvent tirer d'une **systématisation de leur pensée**. « Il n'existe pas 'une' méthodologie efficace pour réfléchir : la qualité de la réflexion dépend dans une large mesure du soutien et du suivi que les enseignants apportent à leurs étudiants. Pour autant qu'une méthode soit adaptée avec la flexibilité nécessaire aux besoins et compétences des étudiants, que ceux-ci soient accompagnés de manière adéquate et évalués en temps voulu, toute une gamme de moyens peuvent être utilisés de manière efficace⁴⁴. »

Plusieurs hautes écoles ont initié des actions ou outils visant à inciter les étudiant·e·s à développer leurs **capacités d'analyse, de régulation et de documentation des pratiques**, dont voici quelques exemples.

- Une '**grille des gestes professionnels**' utilisée dans le cadre des Ateliers de Formation Professionnelle et en stage (voir 3.1.5) (HERS).
- Un dispositif de **pratique réflexive** avec des groupes d'étudiant·e·s au sujet des pratiques de co-éducation effectuées en stage en lien avec différents apports théoriques et en particulier un travail réalisé en collaboration avec l'ASBL Éducation et Familles (HE Condorcet).
- Un '**journal de bord des étudiants**' utilisé par les étudiant·e·s durant toute l'année tant dans les cours que dans les stages. Il vise, d'une part, à réconcilier les étudiant·e·s avec l'écrit et à favoriser une prise de conscience du rôle du langage dans leurs propres apprentissages et, d'autre part, à stimuler l'analyse réflexive. Ce dispositif est décrit dans l'encadré suivant.

↳ JOURNAL DE BORD DES APPRENTISSAGES / Haute École Galilée

Quel est le rôle de l'école pour un enfant de trois ans ? Pourquoi Madame demande-t-elle chaque jour quel jour on est ? Pourquoi on ramène des choses en classe après une promenade dans la forêt ? Pourquoi Madame insiste-t-elle pour que je prenne correctement mon crayon ? Le rôle que les élèves attribuent à l'école maternelle, le sens des tâches auxquelles les enseignant·e·s les convoquent ainsi que l'importance de l'engagement personnel dans les apprentissages pour la réussite scolaire ont guidé le projet 'journal des apprentissages' initié par un groupe d'enseignant·e·s de la haute école ainsi que par des enseignant·e·s de maternelle, maitres de stage. En effet, beaucoup d'élèves en difficulté le sont parce que les objets du monde (que ce soit la lune, l'électricité, la succession des saisons ou le têtard) ne deviennent jamais pour eux-elles des objets de connaissance, qu'ils-elles ne prennent pas les situations scolaires comme des situations d'apprentissage mais comme des tâches qui trouvent leur justification en elles-mêmes, un travail à mener à bien⁴⁵.

D'autre part, le décret du 12 décembre 2000 qui décrit les compétences de la formation initiale des enseignant·e·s affirme que « (...) l'intégration de ces compétences

concourt au devenir d'un praticien réflexif, but ultime de toute formation initiale d'enseignants en Communauté française et gage du développement personnel et professionnel »⁴⁶.

Que ce soit au niveau des élèves de maternelle ou au niveau des étudiant·e·s de la haute école, la réflexivité semblait donc au cœur de nos préoccupations. C'est donc cette double problématique liée à la réflexivité qui a conduit le groupe à se poser la question : Comment rendre nos étudiant·e·s capables de recul réflexif s'ils·elles ne l'ont pas déjà, comme une disposition 'innée' ?

Le journal des apprentissages est la piste qui a été choisie et qui est mise en œuvre actuellement dans la haute école en début et en milieu de formation afin de tenter d'apprendre cette réflexivité plutôt que de l'exiger d'emblée. Comment ?

- En permettant aux étudiant·e·s de (re)trouver le plaisir d'écrire sans prescrit. À cet effet, ils·elles ont reçu un cahier A4 non ligné et sont d'abord invité·e·s à diverses activités de production libre et non contrôlée, via des écritures créatives présentées de façon 'ludique' à travers des 'déclencheurs' divers : des débuts de phrases à compléter ou des images à commenter en lien avec le thème du cours, des écritures en spirale, un départ sur une métaphore (à l'aide d'images), écrire avec la main gauche, écrire dans un labyrinthe,... (cfr *Le journal créatif*[®] d'Anne Marie JOBIN)⁴⁷. Les écrits ne sont pas lus par le·la formateur·trice. Les étudiant·e·s ne sont pas tenu·e·s de respecter l'orthographe, ni un style.
- En identifiant l'évolution de leurs apprentissages dans différents cours (psychologie des apprentissages et Ateliers de Formation Professionnelle essentiellement). Les étudiant·e·s sont systématiquement invité·e·s à mettre par écrit leurs représentations initiales à propos d'un contenu de cours ainsi que ce qu'ils·elles ont appris lors du cours. Cette activité est d'une durée limitée à 10 minutes et est facilitée par un déclencheur créatif.
- Un partage oral de ces écrits est organisé et valorisé. L'alternance entre les moments d'écriture et d'échanges oraux ainsi que l'absence d'enjeu de performance immédiatement évaluée paraissent primordiaux. Il semble que les moments d'échanges oraux permettent à l'enseignant·e de mettre en évidence des écrits plus réflexifs que descriptifs, plus analytiques qu'émotionnels et de favoriser ainsi une évolution des écrits.

Les étudiant·e·s sont amené·e·s à réutiliser ces écrits pour l'élaboration de leur dossier d'apprentissage, c'est-à-dire le travail réflexif personnel qui intervient dans leur évaluation de fin d'année.

Sylvie Van Lint – Muguerza, maitre-assistante

« On va mettre en place une évaluation plus formative des stages où les étudiants pourront trouver des solutions aux problèmes rencontrés. »

PAROLE DE FORMATEUR·TRICE

- 1 DUPRIEZ, V., *Peut-on réformer l'école?*, Bruxelles, De Boeck, 2015, p. 83
- 2 DUPRIEZ, V., *op. cit.*, p. 77
- 3 Ibidem, p. 77
- 4 AGENCE POUR L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (AEQES), *Évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale*, 2010; DEGRAEF, V., FRANSSEN, A., VAN CAMPENHOUDT, L., *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*, 2012
- 5 AEQES, *op. cit.*, p. 58
- 6 DEGRAEF, V., FRANSSEN, A., VAN CAMPENHOUDT, L., *op. cit.*, p. 75
- 7 AEQES, *op. cit.*, p. 56
- 8 ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., *Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014
- 9 DEGRAEF, V., FRANSSEN, A., VAN CAMPENHOUDT, L., *op. cit.*
- 10 TELLER, M., *L'école maternelle, une chance à saisir*. Compte-rendu du colloque du 16 février 2016, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016
- 11 DUPRIEZ, V., intervention, in TELLER, M., *op. cit.*, p. 12
- 12 BOCQUILLON, M., DEROBERTMASURE, A., DEMEUSE, M., *Guide pour « interpréter les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « Gérer et évaluer des situations d'apprentissage »*, DI-UMONS: Dépôt de l'université de Mons, 2016
↳ <http://staff.umons.ac.be/marie.bocquillon/pubsfr.html>
- 13 VAN AVERMAET, P., intervention, in TELLER, M., *op. cit.*, pp. 10-11
- 14 PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Plus de chances dès l'enfance. Former et accompagner les professionnels*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, p. 24
- 15 VAN LAERE, K., "Wat leren we van ouders, kleuterleiders en kinderbegeleiders?", VBJK studiedag *Schoolrijpe kinderen of kindrijpe kleuterschool?*, Gent, 22/09/2017
↳ <https://vbjk.be/nl/events/2017/9/schoolrijpe-kinderen-of-kindrijpe-kleuterschool>
- 16 PELEMAN, B., VAN LAERE K., "Schoolrijpe kinderen of kindrijpe scholen?", *KIDDO*, 5, 2017, 20-22
↳ <http://pdf.swphost.com/kiddo/2017/KIDDO52017VLwisseleeducare1.pdf>
- 17 PIRARD, F., « Assurer un développement professionnel au travers de la formation et de l'accompagnement », *Former et accompagner les professionnels. Rapport de la troisième journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, pp.15-16
↳ <https://www.kbs-frb.be/fr/Virtual-Library/2014/312204>
- 18 BOUCHAT, C., FAVRESSE, C., MASSON, M., *La journée d'un enfant en classe d'accueil*, Bruxelles, FRAJE, 2014
- 19 GARNIER, P., *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, PUF, 2016, p.31
- 20 PELEMAN, B., "Transitie naar de kleuterschool. Ervaringen en leeransen van kinderen in armoederisicosituaties", VBJK studiedag *Schoolrijpe kinderen of kindrijpe kleuterschool?*, Gent, 22/09/2017
↳ <https://vbjk.be/nl/events/2017/9/schoolrijpe-kinderen-of-kindrijpe-kleuterschool>
- 21 PELEMAN, B., VAN LAERE K., "Schoolrijpe kinderen of kindrijpe scholen?", *KIDDO*, 5, 2017, 20-22
↳ <http://pdf.swphost.com/kiddo/2017/KIDDO52017VLwisseleeducare1.pdf>
- 22 CANUT, E., BRUNESAUX-GAUTHIER F., VERTALIER M., *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*, Nancy, Scéren CRDP Lorraine, 2012
- 23 LECULLÉE, C., *La maternelle, une école de littérature*, Poitiers, Canopé éditions, 2017
- 24 CÈBE, S. et GOIGOUX, R., *Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter – Les deniers de compère lapin*, Paris, Retz, 2017
- 25 BRIGAUDIOT, M., *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015
- 26 ↳ http://enseignement.be/index.php?page=26707&navi=3345&rank_page=26707
- 27 PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *op. cit.*, p. 30
- 28 CRESAS – Centre de recherche en éducation spécialisée et en adaptation scolaire
- 29 CAPITAINE, F., CHANTRAINE, M., BOSMANS, C., *Osez l'approche interactive*, éd. Vanln, coll. « Outils pour enseigner », octobre 2018

- 30 GOIGOUX, R., *Sept malentendus capitaux*, Forum pour l'école maternelle, Paris, janvier 1998
 ↳ http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-bar-le-duc/IMG/pdf/les_7_malentendus_capitaux_en_maternelle.pdf
- 31 BAUTHIER, É., GOIGOUX, R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004, pp. 89-100; BAUTHIER, É., CATTEAU, C., JOIGNEAUX, C., THOUNY, CH., « Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits », in ROCHEX, J.-Y., CRINON, J. (Dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011, pp. 45-53
- 32 KAHN, S., *Pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck, 2010
- 33 BAUTHIER, É., CATTEAU, C., JOIGNEAUX, C., THOUNY, CH., *op cit*; CAFFIEAUX, C., *Faire la classe à l'école maternelle*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur...Pédagogie », 2011; CAFFIEAUX C., CHANOINE C., GENARD N., « Le canevas de préparation: un outil au service de pratiques favorisant la réduction des inégalités scolaires à l'école maternelle », *Communication lors de l'ABC-DAY organisé par l'Association des chercheurs belges francophones en éducation*, ULB, mai 2018; KAHN, S., *op cit*.
- 34 MOURAUX, D., *Quand l'enfant devient élève : Entre rondes familles et École carrée*, Bruxelles, De Boeck, 2012
- 35 ↳ http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=8116&do_check
- 36 TELLER, M., *op. cit.*
- 37 ATD Quart Monde, *Familles, école, grande pauvreté. Quand parents et enseignants s'en mêlent*, ATD Quart Monde, Scéren
- 38 Selon le principe de 'Polo le Lapin' conçu par POURTOIS, J-P. et DESMET, H.
- 39 MOURAUX, D., *op. cit.*
- 40 Formation dispensée par madame Berthe Lecocq-Roosen, psycho-pédagogue, selon la méthodologie des relations parents-enseignants – RPA, Mons, asbl Éducation et Famille, de l'Université de Mons
 ↳ <http://www.educationetfamille.be>)
- 41 Cette formation existe pour les classes primaires de la commune d'Herstal. Il s'agit ici, après travail réflexif en collaboration et co-formation avec quelques pédagogues de la haute école, d'adapter les RPA aux classes maternelles.
- 42 DESMET, N., « Formation des enseignants: repères historiques et expériences », in BONNEFOND, A., (dir.) *Melting classes. Voyage à l'école de l'interculturalité*, Bruxelles/Mons, Changements pour l'égalité/Couleur Livres, 2013
- 43 Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Moniteur belge, 23-09-1997
- 44 PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *op. cit.*, p. 33
- 45 CRINON, J., « Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire », *Repères*, 38, 2008, pp. 137-149
- 46 Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, Moniteur belge 19/01/2000, p. 1
- 47 JOBIN, A-M., *Le nouveau journal créatif : à la rencontre de soi par l'art, l'écriture et le collage*, Interforum editis, 2010

04

Recommandations

194-195



Éviter, dès l'entrée en maternelle, que les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires: c'est l'objectif que poursuit, depuis 2012, la Fondation Roi Baudouin au travers de son projet de soutien aux sections préscolaires des hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹.

Au cœur de la vision de la Fondation, il y a la conviction que la fréquentation de l'école maternelle par la quasi-totalité des enfants de 3 à 5 ans représente un formidable outil d'intégration et de lutte contre l'échec scolaire. À condition toutefois d'**investir davantage dans la qualité de l'accueil et de l'accompagnement** des enfants et de leurs parents, en particulier ceux qui proviennent de milieux précarisés ou culturellement éloignés de l'école. Ce constat a depuis été entériné par le Groupe Central du Pacte pour un Enseignement d'Excellence qui préconise dans l'avis n° 3 « une stratégie de renforcement de l'investissement dans la qualité de l'enseignement maternel ». Il est en effet établi que l'ampleur des bienfaits liés à la préscolarisation dépend fortement de la qualité des services, dont la formation des professionnels est une composante essentielle.

Pour la Fondation Roi Baudouin, la **formation initiale des enseignant-e-s** préscolaires est un **levier d'action prioritaire** pour renforcer la capacité des instituteurs-trices à donner des chances égales d'apprentissage et de développement à tous les enfants, avec une attention particulière pour ceux qui vivent des situations de pauvreté ou de précarité. Le processus de réforme² de la formation initiale des enseignant-e-s (FIE) en cours en Fédération Wallonie-Bruxelles constitue ainsi une opportunité d'amélioration du système scolaire, en commençant par l'école des plus petits.

4.1 Recommandations pour mieux préparer les futur·e·s enseignant·e·s préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés

Ces recommandations s'appuient sur les réflexions et projets menés au sein des sections préscolaires des hautes écoles ainsi que sur les échanges au sein du comité de lecture de la publication finale du projet, réunissant des acteurs institutionnels et de terrain³. Compte tenu du momentum, elles s'adressent prioritairement aux dirigeant·e·s des catégories pédagogiques des hautes écoles impliqués, avec leurs partenaires universitaires dans le cadre des co-diplomations, dans la rédaction des référentiels de compétences et des programmes d'études. Elles s'adressent également à tous les acteurs des hautes écoles et des universités qui seront prochainement chargés de la mise en œuvre de la réforme de la FIE dans ses aspects institutionnels et organisationnels ainsi qu'aux responsables politiques actifs sur les questions d'éducation, de petite enfance et de lutte contre la pauvreté.

Les recommandations portent sur un aspect précis mais crucial de la formation initiale préscolaire : le renforcement et l'amélioration de l'intégration des connaissances relatives à la pauvreté infantile et aux inégalités socioéconomiques ainsi qu'à leurs effets potentiels sur le développement global des enfants de 2,5 à 6 ans, sur leurs apprentissages de base et donc sur la future réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés.

Elles débutent par la nécessité de reconnaître **la spécificité du métier d'enseignant·e à l'école maternelle**. Elles se poursuivent par la formulation de **sept compétences** jugées essentielles pour que les futur·e·s enseignant·e·s préscolaires puissent soutenir au mieux le développement des enfants de milieux précarisés. Elles concluent en attirant l'attention sur les **conditions de réussite** favorisant l'acquisition de ces sept compétences par les étudiant·e·s dans le cadre de la formation initiale.

4.1.1 Prendre en compte la spécificité du métier d'enseignant·e à l'école maternelle

Ces recommandations portant principalement sur la formation initiale préscolaire, il convient d'emblée d'attirer l'attention sur la vision d'unicité du métier d'enseignant·e, promue par le projet de réforme et concrétisée par une organisation de la FIE selon une logique dite de tuilage. Destinée à soutenir les transitions et à favoriser la continuité des apprentissages, cette réorganisation des filières de formation initiale, aussi essentielle soit-elle, ne doit toutefois pas perdre de vue que la spécificité de la place des enfants de 2,5 ans à 6 ans dans le cadre scolaire implique de facto une **spécificité du métier d'enseignant·e**

à l'école maternelle : assurer la transition entre les lieux d'accueil de la petite enfance et la famille avec l'école ; accompagner ces tout-petits et leurs parents dans la compréhension des objectifs poursuivis par l'école ; articuler les préoccupations du soin ('care') et des apprentissages, dans une logique d' 'educare' ⁴. Cette spécificité doit être prise en compte de façon claire et explicite aussi bien dans le référentiel de compétences que dans le programme d'études de la section 1 qui formera des enseignant·e·s susceptibles d'enseigner du début de la maternelle à la 2^e primaire.

4.1.2 Sept compétences clés pour un soutien de qualité de tous les enfants

Les projets soutenus depuis 2013 dans les 13 hautes écoles, ainsi que les échanges entre les porteurs de ces démarches et au sein du comité de lecture, ont permis de mettre en lumière sept compétences clés à développer chez les futur·e·s enseignant·e·s préscolaires pour offrir un soutien de qualité aux enfants issus de milieux défavorisés et/ou de l'immigration à l'école maternelle. **Si chacune de ces**

sept compétences a une portée spécifique, il apparaît néanmoins qu'elles interagissent les unes avec les autres et sont de ce fait indissociables. En conséquence, le développement de chacune et de toutes, tout au long de la formation, au travers de chaque activité d'apprentissage, de chaque unité d'enseignement, de chaque expérience pratique ou moment de réflexion, doit être au cœur de la FIE.

COMPÉTENCE 1

Assumer la responsabilité sociale de l'école et agir en conséquence

L'enseignant·e est conscient·e de sa responsabilité sociale et bien informé·e de la réalité de la pauvreté et de la diversité socioculturelle et de leurs effets en termes d'inégalités scolaires. Convaincu·e de l'éducabilité de tous les enfants, il·elle aborde ces questions comme autant de défis à relever en équipe. Conscient·e et lucide, veillant à dépasser les apparences et à se départir des préjugés, il·elle développe une approche pédagogique qui prend en compte l'enfant dans sa globalité, valorise ses potentialités et envisage positivement la diversité socioculturelle.

COMPÉTENCE 2

Faire place à une approche globale de l'enfant

En particulier à l'école maternelle, l'enfant n'est pas réduit à son statut d'élève mais est envisagé globalement, dans une logique d' 'educare'. Il s'agit d'associer l'attention donnée au bien-être de l'enfant et l'entrée progressive dans les apprentissages, sans dissocier les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs, étroitement liés dans le développement de l'enfant. Un environnement sécurisant, garant du bien-être et de l'épanouissement, est essentiel pour tous les enfants. Mais c'est encore plus le cas pour les enfants issus de milieux précarisés qui connaissent souvent un cadre de vie moins stable, avec des parents qui doivent faire face à des conditions d'existence difficiles. En outre, pour bon nombre d'entre eux, l'école maternelle est la première expérience de

vie en collectivité. Il est particulièrement important qu'ils s'y sentent bien et reconnus dans tous les aspects de leur vie et de leur développement.

COMPÉTENCE 3

Développer les compétences langagières des enfants

Doté·e d'une très bonne maîtrise du français (oral et écrit), l'enseignant·e est conscient·e de l'enjeu fondamental du développement du langage en vue de réduire les inégalités et de renforcer la confiance en soi. Il·elle met en place une véritable pédagogie de la langue orale en soutenant en particulier les enfants les plus vulnérables. L'enseignant·e accompagne également les enfants allophones dans l'apprentissage du français. Il·elle fait entrer progressivement tous les enfants dans le français de scolarisation qui est celui de l'exposition des savoirs et de la production de l'abstraction. Il·elle enseigne la langue de façon explicite et structurée. L'enseignant·e s'appuie également sur la présence de langues différentes dans la classe pour éveiller la curiosité de tous à la diversité de façons de parler mais aussi d'organiser la pensée et de percevoir le monde.

COMPÉTENCE 4

Accompagner tous les enfants dans leurs apprentissages

L'enseignant·e exploite toutes les situations de vie comme autant d'occasions d'apprentissage. Il·elle observe les enfants afin de mettre en évidence les compétences et les apprentissages déjà à l'œuvre et d'identifier les leviers pour dépasser les difficultés. L'enseignant·e a des connaissances qui lui permettent de repérer les obstacles épistémologiques des élèves dans les apprentissages disciplinaires et sait les distinguer des troubles de l'apprentissage. Bien conscient·e des risques de malentendus sociocognitifs pour les élèves les plus vulnérables, il·elle met en place des dispositifs et développe des stratégies qui permettent à tous les enfants de percevoir les apprentissages visés et d'en discerner les enjeux. Ce processus de secondarisation est essentiel car le sens des apprentissages n'apparaît pas toujours clairement à tous les enfants, surtout s'ils proviennent d'un

milieu culturellement plus éloigné de l'école. Conscient·e de la dimension collective des apprentissages, l'enseignant·e s'appuie sur le groupe pour faire apprendre tous les élèves et crée des environnements d'apprentissage qui exploitent la diversité des compétences, des milieux, des idées de tous les enfants.

COMPÉTENCE 5

Développer des relations de qualité avec les parents

Afin que l'école reconnaisse et accueille tous les parents comme des partenaires éducatifs compétents, l'enseignant·e adopte une posture d'accueil, d'écoute et de dialogue, fondée sur la décentration, l'empathie, le respect. Dans une démarche de co-éducation, il·elle dispose d'outils d'analyse pour décoder des attitudes qui ne lui sont pas familières ou peuvent lui paraître perturbantes au premier abord. Il·elle développe des pratiques pour entrer en dialogue avec les parents autour des besoins, des ressources et des apprentissages de chaque enfant.

COMPÉTENCE 6

Collaborer entre professionnels

Pour soutenir le travail de qualité des professionnels dans l'accompagnement des enfants issus de milieux précarisés, l'enseignant·e ne peut pas rester seul·e. La collaboration entre tous les professionnels de l'école, mais aussi avec des partenaires locaux extrascolaires permet de croiser les regards sur l'enfant et d'ainsi mettre en place une approche éducative cohérente et globale, favorable au développement de tous les enfants/élèves, et davantage encore pour celles et ceux issus de milieux défavorisés.

COMPÉTENCE 7

Développer une capacité d'analyse réflexive et réguler ses pratiques

Cette compétence est la clé de voûte des précédentes et s'exerce à travers celles-ci. Pour assurer le bien-être et faire apprendre tous les enfants, l'enseignant·e s'attache à observer ceux-ci et à s'observer interagissant avec eux, en s'appuyant sur des grilles de lecture. En équipe, il·elle prend du recul et jette un regard réflexif et critique sur ses pratiques afin de les renforcer et, le cas échéant, de les ajuster.

4.1.3 Les conditions de réussite favorisant l'acquisition des sept compétences clés

Les réflexions et expériences développées au cours des six dernières années par les directions et les équipes de formateurs·trices des sections préscolaires des hautes écoles ainsi que des enseignant·e-s de terrain maitres de stage permettent de mettre en évidence un certain nombre de **conditions de réussite pour l'acquisition des sept compétences clés dans le cadre de la formation initiale préscolaire.**

Une première condition de réussite consiste en l'inscription formelle et explicite de la prise en compte de la problématique des inégalités scolaires et du soutien des enfants issus de milieux précarisés à tous les niveaux de la formation initiale : dans le référentiel de compétences, dans les programmes d'études de la section 1, dans l'organisation et la réalisation des stages, des Ateliers de Formation Professionnelle et autres expériences pratiques ainsi que dans l'évaluation formative et certificative. Le label de qualité par excellence d'une formation est l'attitude fondamentale qu'elle développe dans le chef des futur·e-s enseignant·e-s, attitude ancrée dans la reconnaissance du fait que l'école (maternelle) prend insuffisamment en compte la distance culturelle entre l'école et les familles de milieux précarisés, à la fois dans l'accompagnement des apprentissages et dans les relations avec les parents.

Une deuxième condition de réussite porte sur le développement, dans la formation initiale, d'une approche globale, transversale et concertée des questions relatives à la pauvreté et à la diversité socioculturelle.

Une telle approche est indispensable pour engendrer des effets durables. Il ressort de l'expérience que cette **approche intégrée se décline en plusieurs dimensions étroitement imbriquées : une meilleure coordination des contenus des enseignements par les équipes pédagogiques, l'instauration de collaborations étroites avec les maitres de stage, dans une logique de co-formation, et un renforcement de la formation initiale et continuée des formateurs·trices.**

- L'étendue des compétences à développer pour apporter un soutien de qualité à tous les enfants nécessite qu'**elles soient travaillées tout au long de la formation, au travers de chaque activité d'apprentissage, de chaque module, de chaque expérience pratique ou moment de réflexion.** Les interventions sur les questions de précarité et de diversité culturelle sont en effet d'autant plus porteuses qu'elles peuvent se renforcer les unes les autres.
- Une telle intégration au cœur du programme de formation requiert **l'attention de l'ensemble de l'équipe pédagogique** (psychopédagogues, professeur·e-s de discipline, maitres de formation pratique, maitres de stage).
- Le développement d'une logique de co-formation des formateurs·trices requiert **l'organisation et la valorisation de temps de collaboration**, de partage et de mutualisation des pratiques entre pairs, mais aussi le soutien à la participation à des formations, des rencontres avec des experts et des acteurs de terrain ainsi que la participation à des recherches-actions sur les questions de diversité sociale et culturelle à l'école maternelle. Il convient dès lors d'inscrire formellement les lieux et les temps d'articulation/ de collaboration entre tous types de co-formateurs·trices dans les documents appropriés : référentiel de compétences des formateurs·trices, programmes d'études de la FIE, etc.
- Pour mener ensemble une réflexion approfondie sur le travail de co-formation, en particulier à l'occasion des stages, il importe de veiller à l'instauration de **collaborations étroites entre formateurs·trices des hautes écoles et maitres de stage.**
- L'expérience montre aussi que des **outils construits collectivement**, tels que guides d'observation, outils d'analyse, cartes

conceptuelles, vademecum, canevas de préparation et de rapports de stage ainsi que de critères d'évaluation des stages, sont autant de supports de références communes dans la formation. Ceux-ci contribuent au renforcement de la lisibilité, de la cohérence et de la continuité des enseignements/activités d'apprentissage qui abordent l'une ou l'autre facette des enjeux des inégalités, de la pauvreté et de la diversité.

- Il convient enfin d'intégrer cette approche globale, transversale et concertée des questions relatives à la pauvreté et à la diversité socioculturelle dans **la formation initiale et continue des formateurs-trices d'enseignant-e-s** ainsi que dans la formation des maîtres de stage.

Une troisième condition de réussite concerne la consolidation de l'articulation entre théorie et pratique. Disposer de références théoriques pour lire la pratique implique d'établir une correspondance entre les questions que pose la pratique du métier et les réponses théoriques dispensées par les formateurs-trices.

- Cette articulation théorie/pratique implique du **travail collaboratif entre les différent-e-s formateurs-trices ainsi qu'entre formateurs-trices et maîtres de stage**. Il convient donc de libérer du temps pour l'organisation des stages, leur supervision et leur évaluation ainsi que pour le travail en équipe, ce temps devant être inclus et valorisé dans la charge horaire des formateurs-trices comme dans celle des maîtres de stage.
- Il convient aussi de **veiller à ce que les stages s'effectuent, d'une part, dans une variété d'établissements scolaires**, parmi lesquels des écoles qui accueillent des enfants de milieux précarisés et qui mènent un vrai travail d'inclusion et de prise en compte de la diversité, mais aussi, d'autre part, **dans des structures non scolaires telles que des associations de quartier** actives dans l'accueil de la petite enfance, le soutien à la parentalité, l'alphabétisation, l'éducation permanente...

- Enfin, il est impératif de **promouvoir des recherches** dans les domaines suivants :

- le développement d'une approche holistique de l'éducation, en portant une attention particulière aux transitions dès l'entrée à l'école maternelle pour favoriser une continuité et éviter les risques de rupture pour l'enfant et sa famille ;
- l'élaboration de didactiques créatives et de démarches innovantes prenant en compte les inégalités sociales, la diversité socioculturelle, l'identification des difficultés d'apprentissage, un accueil et un accompagnement de qualité de tous les enfants à l'école maternelle ;
- l'opportunité de la création d'une discipline et d'une didactique spécifiques des premiers apprentissages.

4.2 Conclusion

Les conditions de réussite favorisant l'acquisition par les étudiant·e·s des sept compétences clés dans le cadre de la formation initiale préscolaire révèlent l'importance de renforcer la sensibilisation et la formation de tous les membres des équipes pédagogiques, y compris les maitres de stage, sur les questions relatives à la pauvreté et à la diversité socioculturelle. La réforme de la FIE offre l'opportunité aux responsables des catégories pédagogiques des hautes écoles et à leurs partenaires universitaires chargés de la mise en œuvre de la réforme dans tous ses aspects institutionnels et organisationnels de veiller à l'intégration des sept compétences clés non seulement dans le référentiel de compétences et le programme d'études de la section 1, mais aussi dans le référentiel de compétences et dans la formation initiale et continue des formateurs·trices d'enseignant·e·s ainsi que dans la formation des maitres de stage.

-
- 1 Voir l'historique du déroulement en page 7.
 - 2 *Projet de décret définissant la formation initiale des enseignants*, 690 (2018-2019)-n°1
 - 3 Voir la composition du comité de lecture en page 9.
 - 4 'Educare' est un terme né de la contraction de deux mots anglais ('education' et 'care'), qui exprime l'articulation des notions de 'soin' et 'd'éducation' dans le secteur de la petite enfance.

202-203



Bibliographie

PARTIE 1

- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CPE, *Mémoire de l'Association québécoise des centres de la petite enfance, Une vision pour le Québec: L'éducation à la petite enfance commence là où se trouve la qualité*, Présenté devant la Commission sur l'éducation à la petite enfance, 7 décembre 2016
- 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
- DE SPIEGELAERE, M., RACAPE, J., SOW, M., *Pauvreté et trajectoires migratoires: influence sur la santé autour de la naissance*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2017
- EUROPEAN COMMISSION, *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Executive Summary in French*, Septembre 2014
- GHESQUIÈRE, F., « Taux de risque de pauvreté selon le type de ménage », *Indicateurs statistiques*, IWEPS, septembre 2018
- GUIO, A-C., VANDENBROUCKE, F., *La pauvreté et la déprivation des enfants en Belgique: comparaison des facteurs de risque dans les trois régions et les pays voisins*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2018
- HECKMAN, J.J., *The Case for Investing in Disadvantaged Young Children*, dans le collectif *Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future*, 2012
- IWEPS, *Indicateurs statistiques*, 12/2018
- MC KINSEY&COMPANY, *Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB. Rapport à la Vice-Présidente, Ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance*, Bruxelles, 2015
- MELHUIISH, E., *Submission to the Scottish Parliament's Finance Committee's Inquiry into Preventative Spending*, 2010
- PAK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance pour tous!*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016
- PEETERS, J., « Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants: un outil efficace pour limiter la déscolarisation précoce », *Grandir à Bruxelles*, n°29, 2014-2015
- STATBEL, *La Belgique en chiffres, Les indicateurs de pauvreté en Belgique en 2017 (EU-SILC)*, mai 2018

PARTIE 2

Chapitre 1

- CAFFIEAUX, C., *Faire la classe à l'école maternelle*, Bruxelles, De Boeck, 2017
- DANHIER, J., JACOBS, D., *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2017
- DEGRAEF, V., *École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires à l'accompagnement des enfants de milieux précarisés*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014

- PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Plus de chances dès l'enfance. Former et accompagner les professionnels*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014
- TELLER, M., *L'école maternelle, une chance à saisir. Compte-rendu du colloque du 16 février 2016*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016

Chapitre 2

- AMERIJKX, G., HUMBLET, P., "The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a 'split system'", *European Early Childhood Education Research Journal*, 231, 2015, pp. 99-111
- ANDRÉ, C., LELORD, F., *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris, Odile Jacob, 2002
- BROUGÈRE, G., RAYNA, S., *Le Care dans l'éducation préscolaire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2016
- BOUCHAT, C., FAVRESSE, C., MASSON, M., *La journée d'un enfant en classe d'accueil*, Bruxelles, FRAJE a.s.b.l., 2014
- BROUGÈRE, G., « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle », *Le Télémaque*, 49, 2016, pp. 51-64
- CANTIN, G., *Représentation des futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents*, Thèse de doctorat, Québec, Université de Montréal, 2005
- CONUS, X., *Construction du rôle de parent d'élève en Suisse: le territoire familial, une annexe de l'école ?*, in RAYNA, S., GARNIER, P. (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, Peter Lang, 2017, pp. 101-120
- CRÉPIN, F., NEUBERG, F., sous la direction de PIRARD, F., LAFONTAINE, D., *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2013
- DEGRAEF, V., *École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires à l'accompagnement des enfants de milieux précarisés*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014
- EADAP, *Guide méthodologique Erato. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans): analyser, évaluer, innover*, Coproduit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue *Le Furet* (guide traduit en anglais, italien, grec et croate), 2011
- HARDY, M., BELMONT, B., NOËL-HUREAUX, E., *Des recherches-actions pour changer l'école*, Paris, L'Harmattan, 2011
- HUVOS, E., *Comment travaille une équipe hongroise, Vers l'éducation nouvelle*, I, II, III, 1990
- KAPLUN, C., GRACE, R., KNIGHT, J., ANDERSON, J., WEST, N., MACK, E., KEMP, L., "Everybody has got their own story": *Urban aboriginal families and the transition to school*", in DOCKETT, S., GRIEBEL, W., PERRY, B., (Eds.), *Families and transition to school*, Springer, Cham, 2017, pp. 67-84
- MARICQ, M., VAN BOGAERT, A., *Revisitons nos pratiques quotidiennes*, Bruxelles, De Boeck, 2017

- OBERHUEMER, P., “Conceptualising the early pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism”, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 2005, pp. 5-16
- PAK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance pour tous!*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016
- PEETERS, J., VANDENBROECK, M., “Child care practitioners and the process of professionalization”, in Miller, L., (Eds.), *Professional issues, leadership and management in the early years*, London, Sage, 2011, pp. 62-76
- PIRARD, F., DETHIER, A., FRANÇOIS, N., POOLS, E., *Les formations initiales des professionnels de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement: enjeux et perspectives*, Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance, Liège, PERF, 2016
- PIRARD, F., « L'accompagnement curriculaire : un care professionnel ? », in BROUGÈRE, G., RAYNA, S., (Eds.), *Le care dans l'éducation préscolaire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2016, pp. 157-175
- PIRARD, F., CRÉPIN, F., MORGANTE, A., HOUSEN, M., « Le vécu de parents à l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles », in RAYNA, S., GARNIER, P., (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2017, pp. 81-101
- PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Plus de chances dès l'enfance. Former et accompagner les professionnels*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014
- RAYNA, S., GARNIER, P., *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2017
- SHARMAHD, N., PIRARD, F., « Relation entre les professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes », *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 42, sous presse, pp. 155-173
- URBAN, M., VANDENBROECK, M., PEETERS, J., LAZZARI, A., & VAN LAERE, K., *Competence requirements in early childhood education and care*, London – Gent, University of East London – Gent University, 2011

Chapitre 3

- ABDELILAH-BAUER, B., *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, La Découverte, 2008
- BAUTIER, E., « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 2016
- BRIGAUDIOT, M., *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015
- HELOT, C., *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2007
- MORO, M.-R., *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Montrouge, Bayard, 2012

Sitographie

- http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/pierre_peroz/pierre_peroz.htm
- <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/maternelle/la-delicate-question-du-langage-en-maternelle>

- <http://infos.editions-cigale.com/programme-parler>
- Mireille Brigaudiot : « Donner très tôt aux enfants une vie intellectuelle »
<https://youtu.be/D4gm62TWfho?t=111>

Chapitre 4

- BACHELARD, G., *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1938 (rééd. PUF, 2007)
- BAUTIER, E., RAYOU, P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009
- BAUTIER, E., GOIGOUX, R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre 2004, pp. 89-100
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992
- GOIGOUX, R., *Sept malentendus capitaux*, Forum pour l'école maternelle, 28 janvier 1998
- PASSERIEUX, C., « Apprentissages et construction du sujet dès l'école maternelle », in BOLSTERLI, M., MAULINI, O., (dir.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 2007, pp. 89-104
- ROCHEX, J.-Y., « Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? », *Sciences Humaines*, n°44, 1994, pp. 10-13; Voir aussi du même auteur *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995
- VAN LINT, S., *Jeu et compétences scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 2016

206-207

Chapitre 5

- BERNARDIN, J., « Typologie du rapport à l'école des familles de milieux populaires », *Dialogue*, n° 146, Familles École Quartier : pour une dynamique éducative, 2012
- BONNEFOND, A., MOURAUX, D., *À l'école des familles populaires*, Couleur livres & Changements pour l'égalité, 2011
- COHEN-EMERIQUE, M., *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*, Presse de l'École des hautes études en santé publique, 2011
- CREPIN, F., NEUBERG, F., *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2013
- DUBET, F., *École, familles : le malentendu*, Textuel, 1997
- HUMBLET, P., LAEVERS, F., *Plus de chances dès l'enfance, Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014
- JOSEPH, M., *L'école pour nous, c'est... Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action*, Bruxelles, Lire et Écrire, 2008
- MANGEZ, É., JOSEPH, M., DELVAUX, B., *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, CERISIS- UCL, 2003
- MOURAUX, D., *Entre rondes Familles et École carrée... L'enfant devient élève*, Bruxelles, De Boeck, 2012
- PAIR, C., *L'école devant la grande pauvreté : changer le regard sur le quart monde*, Paris, Hachette, 1998

- PERRIER, P., *École et familles populaires: sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes, 2005
- Les maternelles, *TRACeS de ChanGements*, n° 208, 2012
- École et famille, *Cahiers pédagogiques*, n° 465, 2008

Chapitre 6

- BOUCHAT, C., FAVRESSE, C., MASSON, M., *La journée d'un enfant en classe d'accueil*, Bruxelles, FRAJE, 2014
- DORANGE, F., HOUDMONT, B., MINET, M., *Travail en réseau: balises et limites, pour une construction opérationnelle des relations entre services*, SOS parenfants, SAJ de Namur, Namur, 2003
- DUSART, A.-F., MOTTINT, J., *Accueillir mieux, accueillir plus, Réfléchir et agir en équipe pour des lieux d'éducation et d'accueil plus inclusifs*, outil-jeu du RIEPP, 2017
- MOTTINT, J., *Le travail en réseau: travailler ensemble pour optimiser les pratiques au profit de tous*, analyse d'éducation permanente, CERE asbl, juin 2008
- MOTTINT, J., *Savoir ou ne pas savoir? La question sensible des informations dans le travail socio-éducatif*, Analyse n°3/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juin 2013
- MOTTINT, J., DUSART, A.-F., HUMBLET, P., *Cureghem: entre rupture et cohésion, Monographie d'une recherche-action en faveur des familles primo-arrivantes et sans papiers dans un quartier fragilisé de la Région bruxelloise*, Rapport de la recherche-action menée par l'Unité Politiques et services à l'enfance dans le cadre du projet interuniversitaire UNISOL, Université libre de Bruxelles, École de Santé Publique, Unité Politiques et services à l'enfance, septembre 2005
- VAN KEULEN, A., DEL BARIO SAIZ, A., *Permanent leren: van zelfreflectie naar teamreflectie*, Amsterdam, SWP, 2010

Chapitre 7

- ALTET, M., « Les compétences de l'enseignant professionnel: entre savoir, schème d'action et adaptation, le savoir analyser », in PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et al., *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 2001, pp. 27-40
- CGé, Changements pour l'égalité, *Sortir de l'implicite, travailler sur les malentendus. Vous pouvez répéter?*, Étude coordonnée par Benoît Roosens, Bruxelles, CGé, 2017
- DONNAY, J., CHARLIER, É., *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2006
- EADAP, *Guide méthodologique Erato. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans): analyser, évaluer, innover*. Coproduit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue Le Furet (guide traduit en anglais, italien, grec et croate), 2011
- JEUNEJEAN, T., CHEVALIER, A., GROSJEAN, S., TELLER, M., *Écoles maternelles et familles en situation de précarité*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014
- FONDS HOUTMAN, « Pauvretés, enfances, familles », *Les cahiers du Fonds Houtman*, novembre 2013
- LEGAULT, G.-A., *Professionalisme et délibération éthique*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1999

- PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Avis n°3, 7 mars 2017
- PIRARD, F., DETHIER, A., FRANCOIS, N., POOLS, E., *Les formations initiales des professionnels de l'enfance et des équipes d'encadrement, enjeux et perspectives*, Liège, PERF, 2015
- PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Plus de chances dès l'enfance. Former et accompagner les professionnels*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014
- PERRENOUD, P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF, 2001
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et al., *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2006
- SCHÖN, D.-A., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New-York, Basic books, 1983
- VAN AVERMAET, P., ROOSE, I., PULINX, R., *Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014

PARTIE 3

- AGENCE POUR L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (AEQES), *Évaluation du bachelier Instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale*, 2010
- BAUTHIER, É., GOIGOUX, R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004, pp. 89-100
- BAUTHIER, É., CATTEAU, C., JOIGNEAUX, C., THOUNY, CH., « Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits », in ROCHEX, J.-Y., CRINON, J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011, pp. 45-53
- BOCQUILLON, M., DERO BERTMASURE, A., DEMEUSE, M., *Guide pour « interpréter les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « Gérer et évaluer des situations d'apprentissage »*, DI-UMONS : Dépôt de l'université de Mons, 2016
- BOUCHAT, C., FAVRESSE, C., MASSON, M., *La journée d'un enfant en classe d'accueil*, Bruxelles, FRAJE, 2014
- BRIGAUDIOT, M., *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015
- CAFFIEAUX, C., *Faire la classe à l'école maternelle*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur... Pédagogie », 2011
- CAFFIEAUX, C., HEURION, A.-F., CHANOINE, C., CHERDON, L., GENARD, N., WANTIEZ, P., « Le canevas de préparation : un outil au service de pratiques favorisant la réduction des inégalités scolaires à l'école maternelle », *Communication lors de l'ABC-DAY organisé par l'Association des chercheurs belges francophones en éducation*, ULB, mai 2018
- CANUT, E., BRUNESSEAUX-GAUTHIER, F., VERTALIER, M., *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*, Nancy, Scéren CRDP Lorraine, 2012
- CAPITAINE, F., CHANTRAINE, M., BOSMANS, C., *Osez l'approche interactive*, éd. VanIn, coll. « Outils pour enseigner », octobre 2018

- CÈBE, S., GOIGOUX, R., *Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter, Les deniers de compère lapin*, Paris, Retz, 2017
- CRINON, J., « Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire », *Repères*, 38, 2008, pp. 137-149
- DEGRAEF, V., FRANSSEN, A., VAN CAMPENHOUDT, L., *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Centre d'études sociologiques des FUSL, 2012
- DESMET, N., « Formation des enseignants: repères historiques et expériences », in BONNEFOND, A., (dir.), *Melting classes. Voyage à l'école de l'interculturalité*, Bruxelles/Mons, Changements pour l'égalité/Couleur Livres, 2013
- DUPRIEZ, V., *Peut-on réformer l'école ?*, Bruxelles, De Boeck, 2015
- DUPRIEZ, V., intervention, in TELLER, M., *L'école maternelle, une chance à saisir. Compte-rendu du colloque du 16 février 2016*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016
- GARNIER, P., *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, PUF, 2016
- JOBIN, A-M., *Le nouveau journal créatif: à la rencontre de soi par l'art, l'écriture et le collage*, Interforum editis, 2010
- KAHN, S., *Pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck, 2010
- LECULLÉE, C., *La maternelle, une école de littérature*, Poitiers, Canopé éditions, 2017
- MOURAUX, D., *Quand l'enfant devient élève: Entre rondes familles et École carrée*, Bruxelles, De Boeck, 2012
- NORTIER, B., ROELANTS, D., « Semer des graines de langage », *Traces de changements*, n°232, Bruxelles, Changements pour l'Égalité, sept-oct 2017
- PELEMAN, B., VAN LAERE, K., « Schoolrijpe kinderen of kindrijpe scholen? », *KIDDO*, 5, 2017, pp. 20-22
- PELEMAN, B., « Transitie naar de kleuterschool. Ervaringen en leerkansen van kinderen in armoederisicosituaties », VBJK studiedag *Schoolrijpe kinderen of kindrijpe kleuterschool?*, Gent, 22/09/2017
- PIRARD, F., « Assurer un développement professionnel au travers de la formation et de l'accompagnement », *Former et accompagner les professionnels. Rapport de la troisième journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, pp. 11-21
- TELLER, M., *L'école maternelle, une chance à saisir, Compte-rendu du colloque du 16 février 2016*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016
- VAN AVERMAET, P., « Former les instituteurs préscolaires de demain en s'appuyant sur le défi de la diversité », in TELLER, M., *L'école maternelle, une chance à saisir. Compte-rendu du colloque du 16 février 2016*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016
- VAN AVERMAET, P., ROOSE, I., PULINX, R., « Former et accompagner les professionnels », *Plus de chances dès l'enfance, Rapport de la troisième journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, pp. 23-38
- VAN LAERE, K., "Wat leren we van ouders, kleuterleiders en kinderbegeleiders?", VBJK studiedag *Schoolrijpe kinderen of kindrijpe kleuterschool?*, Gent, 22/09/2017

Synthèse

La première partie de ‘Voir l’école maternelle en grand!’ commence par dresser un bref état des lieux de la pauvreté et de la déprivation des enfants en Belgique. Elle montre, chiffres à l’appui, que la population scolaire s’est paupérisée et diversifiée, en particulier à Bruxelles, mais aussi que notre système d’enseignement reste foncièrement inégalitaire. Les retards scolaires liés à l’origine socioéconomique des élèves apparaissent très tôt et ne cessent de se creuser tout au long de la scolarité. Pourtant, des études prouvent aussi que des investissements dans des systèmes éducatifs de qualité dès le plus jeune âge sont extrêmement rentables pour la collectivité à moyen et à long terme : on estime ainsi que chaque euro investi dans la petite enfance permet de générer plus tard des économies jusqu’à sept fois plus grandes dans des services comme la santé, l’éducation, la sécurité et la justice. Il faut donc profiter du taux de préscolarisation très élevé en Belgique pour renforcer la qualité du soutien apporté à l’école maternelle aux enfants les plus vulnérables.

Pour cela, il est essentiel que les enseignant·e·s préscolaires acquièrent dès leur formation initiale les compétences nécessaires pour mieux accueillir et accompagner les enfants, en particulier ceux issus de l’immigration et/ou de milieux précarisés. Sur la base des projets concrets qui ont été soutenus par la Fondation Roi Baudouin (avec le soutien du Ministre de l’Enseignement supérieur) dans les 13 hautes écoles qui organisent la formation d’instituteur·trice préscolaire en Fédération Wallonie–Bruxelles, sept compétences clés ont été identifiées. Elles sont développées en détail dans la partie 2.

210-211

- **La prise de conscience de la responsabilité sociale de l’école** : refusant tout fatalisme, l’enseignant·e est conscient·e de sa capacité d’action et des clés dont il·elle dispose pour éviter que les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires. Il·elle a une conception positive de son métier et de la diversité.
- **La capacité à approcher globalement l’enfant** : l’enfant est pris en compte dans sa globalité et se sent respecté dans tous les aspects de sa personnalité, selon une logique dite ‘d’educare’ (associant ‘éducation’ et ‘soin’). Ses potentialités sont valorisées, la classe est un milieu de vie rassurant où on apprend le vivre ensemble. C’est à ces conditions que l’enfant peut entrer peu à peu dans les apprentissages et découvrir son ‘métier d’élève’.

- **L'attention accordée au développement des capacités langagières de tous les enfants** : ayant acquis une bonne maîtrise du français et conscient·e des spécificités de la langue de scolarisation, l'enseignant·e veille à stimuler le développement linguistique des enfants, en particulier non francophones ou culturellement plus éloignés de la langue de l'école.
- **Le recours à des méthodes d'apprentissage qui font apprendre tous les enfants** : le sens des apprentissages n'apparaît pas toujours clairement à tous les enfants, surtout s'ils proviennent d'un milieu culturellement plus éloigné de l'école. L'enseignant·e est donc attentif·ve à expliciter le sens des activités proposées (selon un processus dit de secondarisation) et met en place des dispositifs pédagogiques actifs et bien conçus, qui font appel à tout l'éventail des compétences des enfants.
- **Le développement de relations de qualité avec les parents** : ceux-ci sont reconnus et accueillis à l'école comme des partenaires éducatifs à part entière et compétents ; l'enseignant·e dispose d'outils d'analyse pour décoder des attitudes qui ne lui sont pas familières ou qui peuvent lui paraître perturbantes au premier abord.
- **Le travail en équipe** : l'enseignant·e n'a pas une vision solitaire de son métier, mais collabore avec ses collègues ainsi qu'avec d'autres professionnels de l'enseignement et des partenaires locaux extrascolaires. Cette concertation permet de croiser les regards sur l'enfant et de mettre en place une approche éducative cohérente et globale.
- **La capacité d'analyse** : cette compétence consiste pour l'enseignant·e à prendre du recul pour s'observer et jeter un regard réflexif et critique sur ses pratiques, de préférence en équipe, afin de les ajuster.

La troisième partie s'attache à décrire les pratiques à mettre en œuvre au niveau de la formation initiale pour favoriser l'acquisition de ces compétences par les étudiant·e·s. Elle préconise tout d'abord une approche transversale et concertée des questions relatives à la pauvreté et à la diversité dans les hautes écoles : une meilleure coordination des contenus des enseignements entre les équipes pédagogiques, un renforcement de la formation des formateurs·trices dans ce domaine, l'instauration de collaborations étroites avec les maîtres de stage dans une logique de co-formation ainsi que la consolidation de l'articulation entre théorie et pratique constituent le socle indispensable au développement

de chacune des sept compétences visées et de l'ensemble d'entre elles. Un second chapitre présente des modalités d'action spécifiques qui correspondent aux différentes compétences clés. De nombreux encadrés décrivent des exemples de pratiques qui ont été mises en place par les hautes écoles dans le cadre des appels à projets de la Fondation Roi Baudouin et qui illustrent concrètement comment les principes énoncés peuvent être traduits sur le terrain. Ce sont de précieuses sources d'inspiration.

Enfin, la partie 4 résume les grandes lignes de la publication sous la forme de recommandations adressées aux acteurs concernés : les responsables des catégories pédagogiques des hautes écoles et leurs partenaires universitaires, mais aussi toutes celles et tous ceux en charge de la mise en oeuvre de la réforme de la formation initiale des enseignant·e·s ainsi que les responsables politiques actifs sur les questions d'éducation, de petite enfance et de lutte contre la pauvreté. Cette réforme constitue en effet une opportunité pour intégrer la prise en compte des enjeux liés à la précarité et à la diversité dans le nouveau référentiel de compétences et dans la formation initiale et continue des formateurs·trices d'enseignant·e·s.

Fondation Roi Baudouin **Agir ensemble pour une société meilleure**

La Fondation Roi Baudouin a pour mission de contribuer à une société meilleure.

La Fondation est, en Belgique et en Europe, un acteur de changement et d'innovation au service de l'intérêt général et de la cohésion sociale. Elle cherche à maximiser son impact en renforçant les capacités des organisations et des personnes. Elle encourage une philanthropie efficace des particuliers et des entreprises.

Ses valeurs principales sont l'intégrité et la transparence, le pluralisme et l'indépendance, le respect de la diversité et la promotion de la solidarité.

Ses domaines d'action actuels sont la pauvreté et la justice sociale, la philanthropie, la santé, l'engagement sociétal, le développement des talents, la démocratie, l'intégration européenne, le patrimoine et la coopération au développement.

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.

kbs-frb.be | Abonnez-vous à notre e-news | bonnescauses.be
Suivez-nous sur Facebook | Twitter | YouTube | LinkedIn | Instagram

Fondation Roi Baudouin, fondation d'utilité publique
Rue Brederode 21, 1000 Bruxelles
info@kbs-frb.be | 02-500 45 55

Les dons à partir de 40 euros sur notre compte IBAN : BE10 0000 0000 0404 – BIC : BPOTBEB1 bénéficient d'une réduction d'impôt de 45 % du montant effectivement versé.

VOIR

l'école maternelle

EN GRAND!

Nous avons la chance, en Belgique, d'avoir un enseignement maternel gratuit et accessible à tous dès l'âge de deux ans et demi. Mais tous les enfants n'en profitent pas de la même manière, en particulier ceux qui proviennent de milieux précarisés ou culturellement éloignés de l'école.

Cette publication tire les enseignements d'un travail mené par la Fondation Roi Baudouin avec toutes les hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui organisent la formation des futur-e-s enseignant-e-s préscolaires. Au cœur de ce travail, une préoccupation : comment améliorer la qualité de l'accueil et de l'accompagnement dont bénéficient les enfants de milieux précarisés à l'école maternelle ? Cette question est cruciale si l'on veut que l'attention croissante donnée ces dernières années à l'école maternelle porte ses fruits et améliore effectivement la réussite scolaire des enfants les plus vulnérables.

Les initiatives soutenues dans les hautes écoles ont permis de préciser sept compétences clés à renforcer chez les étudiant-e-s des sections préscolaires pour donner à tous les enfants des chances égales de développement et d'apprentissage. La publication pointe également les conditions propices au développement de ces compétences pour former des instituteurs-trices préscolaires mieux préparés aux défis de la pauvreté et de la diversité.