



L'ÉCOLE MATERNELLE, UNE CHANCE À SAISIR

**Mieux préparer les futurs enseignants préscolaires
à l'accompagnement des enfants de milieux précarisés**

Compte-rendu du colloque du 16 février 2016 – Namur

PROGRAMME DU COLLOQUE

Sous la présidence de Philippe Maystadt, Président de l'ARES

Mot d'introduction	4
Investir dans des services préscolaires de haute qualité: les bénéfices mis en évidence par la recherche	4
Quels défis pour la réussite de tous dès l'école maternelle?	6
Des difficultés spécifiques pour les enfants de milieux précarisés ou issus de l'immigration	7
Flash 1 – Des pratiques pédagogiques qui ne font pas apprendre tous les élèves	7
Flash 2 – Développer la langue de scolarisation, une nécessité dès l'entrée en maternelle.	8
Flash 3 – Des obstacles à la rencontre entre l'école et les familles.	9
Lutter contre les inégalités scolaires dès l'école maternelle: les Hautes Écoles en action	9
Former les instituteurs préscolaires de demain en s'appuyant sur le défi de la diversité	10
Réactions de deux témoins et de la salle	11
Ateliers – Pistes d'actions pour mieux préparer les futurs enseignants préscolaires à faire face à la pauvreté et à la diversité culturelle des enfants	14
1. Assurer une qualité d'accueil pour tous dès l'entrée à l'école maternelle	14
2. Former les futurs instituteurs préscolaires au changement de regard sur les familles.	16
3. Former ensemble maîtres de stage et étudiants à l'observation des inégalités en classes maternelles	17
4. L'approche interactive au service de l'apprentissage de tous les enfants!	18
5. Apprendre en maternelle, entrer dans le métier d'élève.	19
6. Où en est la compréhension des élèves de maternelle à propos du «métier d'élève»?	21
7. Quelles perspectives pour la formation initiale des enseignants préscolaires à partir des découvertes en neurosciences?	22
8. Former les étudiants à prendre en compte la dimension langagière des apprentissages, quel que soit le domaine disciplinaire abordé	23
9. Maths en jeux, enjeux des maths dès l'enseignement préscolaire: pourquoi et comment outiller les futurs enseignants en vue des apprentissages numériques?	25
10. Concevoir des unités d'enseignement afin de préparer les futurs instituteurs à ne pas renforcer les inégalités sociales et scolaires dès l'école maternelle	26
Intervention de la représentante du Ministre de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles	28

Introduction

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^{ère} primaire, les enfants issus de milieux défavorisés accumulent plus de retard que les autres, une différence qui se renforce par la suite. La Fondation Roi Baudouin voit dans les taux élevés d'inscription et de fréquentation de l'école maternelle une opportunité à exploiter davantage pour enrayer la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires.

Depuis 2012, la Fondation Roi Baudouin approfondit la question de la formation initiale des futurs enseignants 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.

Les actions suivantes ont été menées :

- > recommandations d'un groupe de travail composé d'acteurs institutionnels et de terrain¹ ;
- > publication de plusieurs rapports et recherches (notamment sur les attentes des parents précarisés à l'égard des services d'éducation et d'accueil des tout-petits²) et d'un Zoom sur la formation initiale préscolaire³ ;
- > soutien de projets-pilotes en 2013-2014 dans le but de mieux préparer les futurs enseignants préscolaires à la diversité sociale et culturelle du public scolaire dans les 13 Hautes Écoles qui dispensent la formation en Bachelier « Instituteur préscolaire » (avec le soutien du Ministre de l'Enseignement supérieur) ;
- > relance d'un nouvel à projets vers les Hautes Écoles pour la mise en œuvre de dispositifs de formation et de concertation entre formateurs durant l'année académique 2016-2017.

Le colloque

« L'école maternelle, une chance à saisir »

À la suite de ces différentes initiatives, le colloque « *L'école maternelle, une chance à saisir* » a proposé le 16 février 2016 un forum de réflexion et d'échange sur les questions suivantes :

- > Quels sont les obstacles à la réussite de tous rencontrés dès l'école maternelle ?
- > Comment former des acteurs scolaires capables d'aider tous les enfants – y compris les enfants de milieux défavorisés ou issus de l'immigration – à acquérir dès l'école maternelle des bases solides pour leurs futurs apprentissages ?
- > Quelles compétences clés sont-elles nécessaires dans le chef des instituteurs et institutrices préscolaires ?
- > Comment concrètement sensibiliser et outiller les étudiants en formation initiale ?
- > Quelles implications pour les acteurs de la formation initiale, en Haute École et sur le terrain ?

Ce document dresse un compte-rendu synthétique des réflexions partagées durant cette journée qui a réuni 300 acteurs de la formation initiale des enseignants (formateurs, maîtres de stage...) et plus largement du monde de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

1 <https://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2014/310248>

2 <https://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2014/312204>

3 <https://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2016/20160209ND>

Séance plénière

Mot d'introduction

Françoise Pissart, Directrice, Fondation Roi Baudouin

«Vous faites un métier précieux et vous détenez un levier essentiel pour éviter la reproduction de la pauvreté de génération en génération», lance d'emblée Françoise Pissart. Une scolarité réussie, qui est la clé pour accéder au marché de l'emploi et donc pour s'intégrer dans la société, est étroitement liée à la qualité des expériences vécues à l'école maternelle, comme cette journée aura amplement l'occasion de le montrer. Et cette qualité dépend en grande partie de la formation initiale et continuée des enseignants.

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. C'est pourquoi les écarts se marquent très tôt. Même si l'école ne peut pas tout compenser, il y a moyen de faire plus et mieux. Depuis peu, on a pris conscience de l'enjeu que représente la politique de la petite enfance et une large mobilisation est en train de se faire jour.

Dans un contexte de diversité et de précarisation croissantes, les enseignants sont contraints de s'adapter et leur métier devient de plus en plus complexe. La Fondation Roi Baudouin s'efforce de les aider à relever ces nouveaux défis. Elle a ainsi soutenu des projets pilotes mis en place dans les treize Hautes Écoles qui organisent le Bachelier «Instituteur préscolaire» en Fédération Wallonie-Bruxelles afin de sensibiliser les étudiants à la diversité des publics scolaires et afin de leur donner des outils pour mieux la gérer. En outre, la Fondation réalise des publications et mène un travail de plaidoyer politique auprès des décideurs concernés. Mais ce sont les enseignants eux-mêmes (et leurs formateurs) qui détiennent le levier ultime pour ne pas gaspiller des talents en devenir.

Investir dans des services préscolaires de haute qualité : les bénéfices mis en évidence par la recherche

Brenda Taggart, Senior Visiting Researcher, Institute of Education, University College London

Brenda Taggart, qui cumule une expérience d'enseignante, de directrice, de formatrice et de chercheuse, présente les principaux enseignements du projet de recherche EPPSE (Effective Pre-School, Primary and Secondary Education), auquel elle a collaboré pendant de longues années. Cette étude, qui s'est étendue 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.

Pourquoi investir massivement dans l'éducation préscolaire? C'est tout d'abord un devoir moral, comme l'a dit entre autres le Prix Nobel James Heckman, car une politique ambitieuse de la petite enfance contribue à réduire les inégalités sociales. Mais il y a aussi des arguments économiques, auxquels les décideurs politiques sont souvent plus sensibles. De nombreuses études dans le monde entier ont clairement démontré que c'était de l'argent très bien investi. Des chercheurs américains ont calculé qu'à terme, un dollar investi dans l'enseignement préscolaire en rapportait sept, grâce aux économies faites sur divers autres budgets publics (assurance-chômage, délinquance, aide à la jeunesse...).

La plus vaste recherche longitudinale dans ce domaine le prouve clairement : des programmes préscolaires de qualité peuvent gommer les disparités sociales

Au départ, la recherche EPPSE poursuivait surtout un objectif de comparaison internationale. La Grande-Bretagne avait réalisé des scores assez moyens lors des premières études PISA. Comme l'école n'est obligatoire qu'à partir de cinq ans dans le système britannique, les pouvoirs publics ont voulu savoir si des programmes d'éducation préscolaire pouvaient améliorer le taux de réussite des élèves.

Environ 3.000 enfants ont ainsi été suivis entre l'âge de 3 et 16 ans, selon qu'ils avaient ou non eu accès à un tel programme. L'étude a analysé non seulement leurs performances scolaires, mais aussi leur comportement social et leurs valeurs. Elle a également permis de quantifier l'influence d'une série d'autres facteurs individuels (genre, origine), familiaux (comme le niveau de qualification des parents) ou sociaux, sur lesquels l'école n'a pas ou peu de prise.

La recherche EPPSE montre, dès l'âge de 5 ans, des compétences en « pré-lecture » nettement meilleures pour les enfants qui ont accès à un programme d'éducation préscolaire, en particulier si ce programme est de qualité et s'étend sur une longue période. En outre, ces enfants font aussi preuve d'une plus grande autonomie, d'une meilleure capacité de concentration et d'une plus grande sociabilité (ils partagent des jouets, ils savent attendre leur tour...).

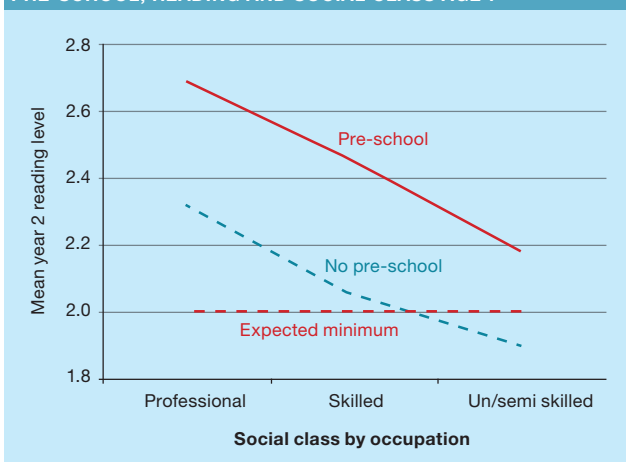
Ce qui est plus remarquable encore, c'est de voir que cette influence reste sensible au fil du temps. Ainsi, lors du test national que passent tous les élèves britanniques à l'âge de 7 ans, les enfants de milieu défavorisé qui ont été préscolarisés réalisent des résultats comparables aux enfants de milieu plus favorisé qui n'ont pas eu accès à l'enseignement préscolaire. C'est donc bien la preuve que l'accès précoce à des services d'éducation de qualité peut gommer les disparités sociales de départ.

L'effet de l'enseignement préscolaire reste toujours statistiquement très significatif à 11 ans et à 16 ans, même s'il diminue progressivement. La conclusion est indiscutable : même treize ans plus tard, au moment de la fin de l'obligation scolaire, des apprentissages précoces continuent à compenser, au moins en partie, l'influence d'autres facteurs, comme le niveau de revenus de la famille, l'origine culturelle des enfants ou l'environnement dans lequel ils grandissent.

Mais quels sont les critères de qualité des programmes d'enseignement préscolaire ? À cette question-là aussi, la recherche EPPSE a pu apporter des réponses statistiques. La scolarité des enfants est directement liée à la capacité des enseignants préscolaires à :

- > stimuler les interactions pédagogiques entre adultes et enfants
- > connaître et comprendre le programme
- > savoir comment les jeunes enfants apprennent
- > aider les enfants à résoudre des conflits
- > aider les parents à soutenir l'apprentissage de leurs enfants à la maison.

PRE-SCHOOL, READING AND SOCIAL CLASS AGE 7



À 7 ans, tous les enfants qui ont suivi un enseignement préscolaire (ligne continue) réalisent des résultats en lecture supérieurs aux exigences minimales (ligne pointillée horizontale). Ceux qui ont des parents peu qualifiés ou sans emploi (partie inférieure de la ligne continue) ont des performances comparables aux enfants de milieu plus favorisé qui n'ont pas été préscolarisés (partie supérieure et médiane de la ligne pointillée oblique)

Quels défis pour la réussite de tous dès l'école maternelle ?

Christine Caffieaux, Maître-assistante à la Haute École de Bruxelles et Chercheuse en Sciences de l'Éducation

Christine Caffieaux approfondit ce concept de qualité dans l'enseignement préscolaire. S'il est clair que l'école maternelle participe à la réduction des inégalités, elle ne parvient pas aujourd'hui à combler réellement les inégalités inhérentes au milieu d'origine de l'enfant. Le taux d'échec reste élevé, même dès le début du primaire, et il est en grande partie socialement déterminé.

On considère généralement que trois types de facteurs influencent les parcours scolaires :

- > les capacités de l'élève (QI, troubles instrumentaux...). Cette vision psychologique débouche, en cas de problèmes d'apprentissage, sur une aide individualisée, souvent en dehors de la classe, voire en dehors de l'école ;
- > l'environnement proche de l'élève (cadre familial, stimulations et expériences vécues...). On se situe alors dans une vision sociologique qui donne lieu à des actions plus collectives de prévention ou de remédiation, destinées à de petits groupes d'enfants en dehors des heures de classe ou dans le cadre du monde associatif ;
- > le rôle de l'école elle-même et la qualité de l'enseignement.

Sans nier l'importance des deux premiers éléments, il est intéressant de réfléchir à ce troisième facteur, qui est souvent passé sous silence mais 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 volonté.

Une école maternelle de qualité est traditionnellement liée à la notion de « care », autrement dit au fait de « prendre soin » de l'enfant au sens large, en combinant plusieurs dimensions : physiologique, motrice, affective, psychologique, sociale et cognitive. Ces différentes dimensions sont au cœur de l'identité des enseignants préscolaires : respect du rythme et des besoins fondamentaux de l'enfant, sécurité affective, qualité de l'environnement relationnel...

Mais souvent, la dimension cognitive, qui est pourtant appelée à prendre une importance croissante dans la suite de la scolarité, est un peu le parent pauvre de l'école maternelle. Les enseignants ont du mal à la concilier avec les autres aspects de leur métier parce qu'ils l'associent à la notion d'apprentissage naturel : 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.

L'apprentissage naturel est un leurre : il ne permet pas à l'enfant de comprendre pourquoi et comment on apprend

C'est un leurre car l'école est un milieu particulier. Les activités qu'on y fait ne valent pas pour elles-mêmes mais pour les apprentissages qu'elles permettent. Certaines familles ont une relative connivence 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. Mais pour d'autres familles, cette distance culturelle est énorme. C'est pourquoi deux enfants qui participent en classe à la même activité n'en retirent pas forcément le même profit.

On sait aujourd'hui 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. Un simple « apprentissage naturel » ne permet pas de construire réellement un savoir et développer cette attitude, qui est en lien direct avec la réussite scolaire ultérieure. Cela entraîne notamment pour les enseignants la nécessité d'explicitier clairement les réquisits scolaires, qui restent généralement implicites : expliquer aux enfants ce qu'on veut leur apprendre, pourquoi et comment.

Des difficultés spécifiques pour les enfants de milieux précarisés ou issus de l'immigration : trois illustrations concrètes

Flash 1 • Des pratiques pédagogiques qui ne font pas apprendre tous les élèves

Sandrine Grosjean, Chargée d'études à ChanGements pour l'égalité

Au départ d'une situation filmée tout à fait banale, Sandrine Grosjean pointe de petites pratiques quotidiennes qui posent question. On voit une institutrice maternelle donner à un groupe d'enfants la consigne de trier des figurines d'animaux selon les couleurs, ce qui lui permet pendant ce temps de travailler avec un autre groupe. Focalisée sur l'objectif d'occuper tous les enfants tout en maintenant un calme relatif dans la classe, elle perd de vue l'objectif de l'apprentissage :

- > le seul critère d'évaluation, à la fin de l'activité, est « Oui, c'est bien, vous avez fini ». Les enfants ne savent pas s'ils ont fait ce qui était attendu ;
- > une petite fille a mélangé les couleurs et n'a donc pas respecté la consigne de tri, mais l'institutrice ne lui pose aucune question à ce sujet, elle n'essaie pas de comprendre la démarche de l'enfant et de lui expliquer que ce n'était pas le résultat souhaité. Elle reste donc dans la dimension affective et appréciative qui prévaut dans le cadre familial (pour la maman, le dessin de son enfant est toujours joli !);
- > les enfants sont assis en groupe, mais il n'y a pas de confrontation entre leurs démarches et leurs résultats : en fait, on reste dans une activité individuelle. L'enfant n'apprend pas à gérer des relations entre pairs.

Or, le passage du milieu « rond » de la famille à l'environnement « carré » de l'école oblige l'enfant à faire plusieurs sauts :

RONDES FAMILLES ET ÉCOLE CARRÉE: UNE GRILLE DE LECTURE (D. MOURAUX)		
	Famille – Rond	École – Carré
Le sens	Affectif	Cognitif
Les relations	Individuel, Personnel	Collectif, Professionnel
Le savoir	Particulier	Universel
Les critères	Appréciatif	Évaluatif

Sources : ChanGements pour l'Égalité – www.changement-egalite.be

Certains enfants passent plus aisément d'un environnement à l'autre parce que la distance entre les deux milieux est moins grande et que la famille compense les lacunes éventuelles de l'école (par exemple, si la petite fille de la séquence vidéo a l'occasion de trier des objets à la maison). Mais pour les autres, il est essentiel de faciliter ces passages, car ils ne se font pas tout seuls.

De petits dysfonctionnements comme celui-ci sont inévitables, compte tenu des contraintes quotidiennes du métier et du fait que personne ne peut être parfait à tout moment. En soi, ce n'est pas dramatique. Il faut simplement en avoir conscience et être vigilant pour que ce ne soient pas toujours les mêmes enfants qui en fassent les frais. L'enseignant doit aussi oser le conflit cognitif et veiller à rendre explicite pour tous ce qui reste souvent implicite. Cela sera bénéfique pour tous les enfants !

Pour certains enfants, les passages de la famille « ronde » à l'école « carrée » ne se font pas tout seuls et doivent être facilités

Il y a un délicat équilibre à trouver entre reconnaître (l'enfant dans ce qu'il est, dans sa culture familiale, ses origines) et exiger (qu'il entre dans les apprentissages demandés par l'école et qu'il puisse en être fier) : si je reconnais trop, je risque de ne pas assez exiger, et vice-versa. Cette tension est au cœur de la fonction enseignante. Si elle est bien gérée, elle aide l'enfant à entrer dans son « métier d'élève » ; sinon, elle peut provoquer ce sentiment d'indignité et d'incapacité qui est à la source du décrochage scolaire.

Flash 2 • Développer la langue de scolarisation, une nécessité dès l'entrée en maternelle

Nicole Wauters, Inspectrice de l'enseignement primaire, Ministère de la FWB

La langue est un des outils essentiels de l'enseignant : c'est elle qui permet de construire une médiation avec les enfants. Nicole Wauters est interpellée par ce qu'elle constate au quotidien dans sa pratique d'inspectrice et dont elle présente plusieurs exemples : des élèves de primaire qui s'expriment de manière incorrecte, approximative ou maladroite. Même s'ils sont francophones de naissance et s'ils parlent français chez eux, le français de l'école leur apparaît souvent comme une langue étrangère.

C'est une question urgente : des études ont amplement démontré que la mauvaise connaissance de la langue de scolarisation est une des principales causes de l'échec, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés. Dès 1999, au moment de la définition des socles de compétence, l'accent a été mis sur la maîtrise du français et l'acquisition du langage de référence de tout apprentissage.

Il y a en effet plusieurs niveaux de langue : la langue qui sert à communiquer à la maison et dans la vie quotidienne, celle qui est propre à la vie de l'école (règles, consignes, matériel...) et enfin la langue des apprentissages, avec son vocabulaire, ses structures et son discours, différents selon la discipline concernée. 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.

Les enseignants doivent être conscients que la langue de scolarisation ne s'acquiert pas de manière naturelle, mais doit être travaillée à l'école

Le problème est que beaucoup d'enseignants n'ont pas conscience eux-mêmes de l'existence de ces différents niveaux de langue... Dès lors, le langage n'est pas considéré comme un objet d'apprentissage, mais comme un prérequis, qui devrait être acquis en dehors de l'école.

Il faut au contraire travailler activement la langue de scolarisation. Nicole Wauters propose deux grandes pistes :

- > le vocabulaire : non pas en accumulant des listes de mots (fruits et légumes, parties du corps...), mais en ciblant des termes utiles et pertinents dans un contexte d'apprentissage. Un petit bagage linguistique peut suffire, à condition que l'enfant découvre et utilise ces mots dans une situation significative et qu'il puisse les relier à une expérience vécue, à une perception ou à une émotion ;
- > les structures et la syntaxe : les enseignants recourent trop souvent à des questions fermées, plus faciles à gérer en classe (que vois-tu ? combien y en a-t-il ? de quelle couleur sont-ils ?...). Dans toute la mesure du possible, il faut privilégier les questions ouvertes (comment, pourquoi, qu'en penses-tu...), plus riches, qui obligent l'enfant à structurer sa pensée et à l'exprimer sous forme de phrases complètes.

La maîtrise de la langue est une des clés de l'apprentissage, mais aussi de l'éducation à la citoyenneté. Car, comme le dit Agnès Florin, on peut se demander s'il est possible de « construire une véritable citoyenneté sans donner à tous les enfants les moyens de prendre la parole et de s'exprimer verbalement, d'avoir les mots pour dire, d'apprendre à écouter autrui et à débattre, d'abord oralement, puis à travers l'écrit ».

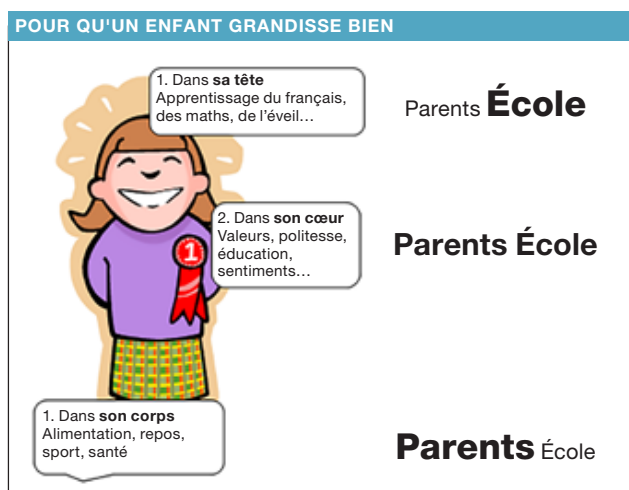
Flash 3 • Des obstacles à la rencontre entre l'école et les familles

Isabelle Senterre, Directrice de l'Institut Sainte-Marie – Fraternité

Si l'école est impuissante par rapport à des facteurs d'exclusion qui ne sont pas de son ressort, les relations avec les familles (précarisées) constituent une zone d'influence sur laquelle elle peut et doit agir, affirme Isabelle Senterre. C'est particulièrement important pour les enseignants préscolaires, qui travaillent avec de tout petits enfants encore très attachés à leur milieu familial.

Aider l'enfant à devenir élève, c'est jouer sur une tension qui a déjà été évoquée par d'autres intervenants : reconnaître d'où il vient et lui faire comprendre, à lui et à sa famille, où l'école veut l'emmener. Cela suppose un climat fait d'écoute et de bienveillance ainsi qu'un cadre clair pour rendre explicite ce qui est implicite. L'école a ses propres codes qui ne vont pas toujours de soi, même pour des familles « ordinaires ». Quand elle accueille des enfants issus de milieux précarisés et/ou d'origine étrangère, et plus encore des primo-arrivants dont les parents n'ont jamais été scolarisés et qui n'ont donc aucune représentation de l'école, tout est véritablement à construire.

Isabelle Senterre a mis au point un petit outil pratique qu'elle utilise dans son école afin de faciliter la communication avec les familles et de rendre visible les rôles de chacun :



Ce dessin, inspiré par la pyramide des besoins de Maslow, est présenté aux parents et illustre les trois grands paliers dans le développement de l'enfant :

- > le corps : les besoins primaires (alimentation, repos, sport, santé), qui relèvent avant tout de la responsabilité des parents, même si l'école est à leurs côtés ;
- > le cœur : le savoir-être (valeurs, politesse, codes de vie), qui constituent un terrain d'action commun entre l'école et la famille ;
- > la tête : la dimension cognitive, qui est la compétence de l'école, avec le soutien des parents.

Cette distinction est la clé d'un véritable partenariat éducatif, empreint d'une confiance réciproque. Elle permet de reconnaître les familles dans leur rôle premier et de les responsabiliser, mais elle les décharge aussi du poids de l'apprentissage, ce qui les soulage énormément. En revanche, elle peut déstabiliser les enseignants, qui ont parfois tendance à rejeter la faute sur les familles.

On attend d'un enseignant qu'il se positionne en professionnel, en évitant aussi bien d'adopter une attitude de supériorité que de paternalisme vis-à-vis des parents

Isabelle Senterre constate que beaucoup d'institutrices préscolaires s'investissent corps et âme dans leur métier, mais parfois de manière superficielle, désordonnée et trop affective. En tant que directrice d'école, elle attend d'un enseignant qu'il soit capable de se positionner en professionnel, conscient de ses responsabilités et de ses compétences propres et débarrassé de certains stéréotypes. Cette posture évite d'adopter une attitude aussi bien de supériorité que de paternalisme vis-à-vis des parents précarisés. Elle implique de les traiter en partenaires à part entière, avec leurs forces et leurs faiblesses, et de communiquer avec eux dans un langage accessible.

Heureusement, on voit se multiplier aujourd'hui les expériences qui, par différents moyens (moments d'échange, accueil du matin, accompagnement lors de sorties...), impliquent les parents dans la vie de l'école et leur permettent de mieux comprendre ce qu'on y fait. De telles expériences doivent être encouragées.

Lutter contre les inégalités scolaires dès l'école maternelle : les Hautes Écoles en action

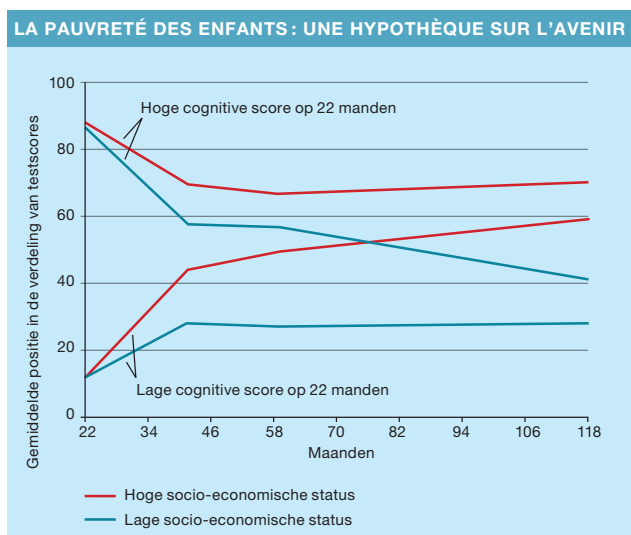
[Film témoignant des démarches de formation des Hautes Écoles de la FWB](#)

Former les instituteurs préscolaires de demain en s'appuyant sur le défi de la diversité

Piet Van Avermaet, Directeur du 'Steunpunt Diversiteit & Leren' de l'Université de Gand

Piet Van Avermaet pointe d'abord quatre sources d'inquiétude :

- > la tendance à inscrire le système éducatif dans une logique de marché et à attendre de lui une efficacité, mesurée à l'aide de standards, par rapport aux exigences du marché de l'emploi. D'une part, les normes d'efficacité concernant les produits ne peuvent pas s'appliquer à l'enseignement. Mais même si on considère que l'objectif de l'enseignement est d'accroître la compétitivité économique, les chercheurs soulignent que cela passe par des méthodes d'apprentissage créatives, qui stimulent la pensée critique ainsi que la coopération, l'interaction et les échanges entre des publics diversifiés. Il est donc possible de faire de la diversité une valeur ajoutée!
- > le creusement des inégalités socioculturelles : une étude comparative démontre l'influence déterminante du milieu socio-économique par rapport aux capacités cognitives de départ :



À l'âge de 10 ans, les enfants de milieux socio-économiques favorisés qui avaient, au départ, un niveau cognitif plus faible (ligne vert foncé du bas) ont dépassé les enfants de milieu défavorisé qui partaient à l'âge de 22 mois avec un niveau cognitif plus élevé (ligne vert clair du haut).

- > l'impact des stéréotypes et des représentations : ce sont des mécanismes inconscients et difficiles à modifier, qui interviennent dans nos actions. Une étude menée auprès d'enseignants du secondaire en Flandre montre ainsi une corrélation significative entre le degré de confiance qu'ils ont dans leurs élèves et leur attitude vis-à-vis du plurilinguisme (les enseignants qui pensent qu'il est mauvais pour l'apprentissage de parler une autre langue à la maison font aussi nettement moins confiance à leurs élèves).
- > la diversité est uniquement vue comme une source de problèmes (difficultés d'apprentissage, mauvaise maîtrise de la langue, problèmes d'intégration,...). Dans ce modèle du déficit, on ne voit jamais la diversité comme un atout et on cherche donc à la dissimuler le plus possible (surtout ne pas se profiler comme une « école de migrants »!). Le fait de parler à la maison une autre langue que la langue de l'enseignement est perçu comme un handicap alors qu'on sait que l'apprentissage précoce des langues étrangères favorise le développement cognitif.

Tout cela alimente une analyse partielle et déterministe des problèmes. La responsabilité est uniquement imputée aux parents et les solutions mises en place visent à palier leurs lacunes supposées : cours de remédiation, stages linguistiques, pressions sur les familles... La question du système et de la culture scolaire et de la formation des enseignants est rarement posée.

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... L'un des défis fondamentaux est de former les futurs enseignants à aborder positivement la diversité et à utiliser dans leur classe une véritable pédagogie de la diversité pour favoriser des interactions de qualité.

Il est temps d'admettre que la diversité devient la norme et de la placer au cœur de notre système éducatif

Cela implique des changements fondamentaux pour notre système éducatif et nos pratiques d'enseignement, notamment en :

- > adoptant des méthodes pédagogiques nouvelles et plus dynamiques et en abandonnant les méthodes traditionnelles, dans lesquelles l'enseignant est l'unique détenteur du savoir ;

- > décroissant les classes et en remettant en question les classes homogènes en fonction de l'âge des élèves;
- > évaluant les performances de l'école à l'aide de critères non seulement quantitatifs, qui mesurent le développement cognitif des élèves, mais aussi qualitatifs : capacité à coopérer, développement de la créativité, pensée critique, capacité à apprendre de ses erreurs... ;
- > assurant des possibilités de coaching pour les équipes enseignantes;
- > mettant en place des pratiques novatrices, par exemple des enseignants qui travaillent en duos dans des classes plus grandes;
- > rendant les élèves acteurs de leurs apprentissages.

Alors qu'aujourd'hui la gestion de la diversité est souvent réduite à un module spécifique dans la formation des futurs enseignants ou à un stage effectué en dernière année, elle doit désormais être au cœur de tous les cours donnés par les Hautes Écoles.

Pendant quarante ans, l'Europe a nié le fait que l'immigration était un phénomène permanent. 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-ci, et non plus à la périphérie. Nous devons apprendre à utiliser le multilinguisme et la multiculturalité comme des outils plutôt que comme des problèmes.

Réactions de deux témoins

Bernard De Vos, Délégué général aux Droits de l'Enfant

Les conséquences de la précarité sur les enfants sont terribles, rappelle Bernard De Vos. La pauvreté est le fossoyeur des droits de l'enfant, y compris dans le domaine scolaire. Si la pauvreté infantile est étroitement liée à la pauvreté des parents, il n'en reste pas moins que certains pays réussissent mieux que d'autres à limiter ses effets sur les enfants, entre autres en organisant un enseignement plus égalitaire et un accueil de la petite enfance accessible au plus grand nombre.

Or on sait que notre système éducatif est l'un des plus inégalitaires d'Europe : l'écart entre les meilleurs éléments et les moins bons élèves est énorme. Par ailleurs, la Fédération Wallonie-Bruxelles est à la traîne dans le domaine de l'accueil de la petite enfance. Alors que l'Union européenne recommande un taux de couverture de 30 %, nous n'arrivons même pas à ce seuil, pourtant très bas, et les quartiers défavorisés sont encore plus mal lotis.

Le développement de structures d'accueil avant l'école maternelle est donc une priorité absolue. En effet, les crèches sont aujourd'hui des lieux d'éveil et d'apprentissage, qui préparent les très jeunes enfants à la vie en société et en particulier à l'école. Ces lacunes dans notre politique de la petite enfance expliquent sans doute pourquoi, dès leur entrée à l'école primaire, un nombre anormalement élevé d'enfants de milieux précarisés sont orientés vers l'enseignement spécialisé alors qu'ils ne souffrent d'aucun handicap : ils ont simplement un retard culturel qui est lié à leur milieu d'origine et que le système éducatif ne parvient pas à compenser.

Les différents exposés inspirent trois réflexions particulières à Bernard De Vos :

- > le français n'est pas seulement un outil au service des apprentissages cognitifs, c'est aussi un moyen qui permet aux enfants d'échanger, de créer des liens et d'exprimer des émotions, conformément à ce que garantit la Convention sur les droits de l'enfant. Il est important de créer, dès le plus jeune âge, des lieux de parole où les enfants peuvent faire usage de ce droit pour exprimer ce qu'ils vivent à l'école, entre autres par rapport à des situations de violence ou de harcèlement ;

- > il est frappant de voir à quel point les relations entre les familles et les écoles sont souvent un discours en miroir : chacun impute la faute à l'autre. Il faut au contraire créer une alliance éducative autour de l'enfant et utiliser tous les moyens disponibles (les nouvelles technologies offrent d'ailleurs de nouvelles possibilités) pour informer les parents de ce qui se passe en classe et leur donner envie de se rapprocher de l'école ;
- > enfin, n'oublions pas que notre école n'est toujours pas gratuite : seul l'accès à l'enseignement l'est. Toute une série d'activités scolaires sont payantes, ce qui pollue la relation entre l'école et les parents.

Vincent Dupriez, Professeur à l'UCL, Directeur du GIRSEF

Vincent Dupriez constate tout d'abord qu'en Belgique francophone, on développe malheureusement assez peu de recherches sur l'enseignement maternel : la plupart des travaux portent sur l'enseignement primaire ou secondaire, sur les inégalités sociales de réussite à l'université...

Le diagnostic sur le caractère inégalitaire de notre enseignement est clair. Quels sont les paramètres sur lesquels l'enseignant peut jouer pour aller à l'encontre de cette tendance lourde ?

- > Il y a tout d'abord des éléments de posture : la capacité de décentration de l'enseignant, c'est-à-dire la faculté de se mettre à la place de l'autre pour comprendre que les consignes, les règles, les exigences... peuvent être reçues très différemment selon l'origine culturelle du parent et la représentation qu'il a (ou non) de l'école. Avant de chercher à résoudre une difficulté, il est essentiel de se demander à quoi elle est due. C'est une condition préalable indispensable à tout travail éducatif.
 - > La confiance en soi et la reconnaissance : les psychologues ont clairement mis en évidence qu'un enfant n'entre dans une démarche d'apprentissage que s'il se sent capable de le faire. Nous aussi, si on nous propose une tâche pour laquelle nous nous sentons a priori incompetents, nous allons tout faire pour passer à côté de ce qui nous est demandé. L'enfant doit se sentir en confiance dans les propositions éducatives qui lui sont faites. Cela peut aussi toucher à la distance culturelle. Ainsi, proposer de participer à un conseil d'élèves qui va construire des règles avec l'enseignant est en soi une très bonne chose, mais cela peut déstabiliser des enfants qui ont été éduqués chez eux dans l'idée que c'est l'adulte qui décide et qu'il faut toujours lui obéir.
- > Les dimensions cognitives sont bien sûr au cœur du métier d'enseignant. Mais ce travail n'est possible que si les deux conditions précédentes sont remplies. Sans cela, toute la créativité que l'enseignant peut avoir dans le domaine cognitif risque d'être perdue.
 - > Enfin, ne perdons pas de vue non plus la dimension psychomotrice, qui a été peu évoquée aujourd'hui : être bien dans son corps participe aussi à l'intégration et à l'apprentissage.

Qu'est-ce que cela implique pour la formation des enseignants ?

- > Il est essentiel d'assurer une diversité de lieux de stage. Confronter les futurs enseignants à une grande variété de situations éducatives est la meilleure manière de bousculer des clichés et de leur apprendre à se décentrer.

- > 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 stage.

Quelques réactions de la salle

- > Un formateur d'assistants sociaux : « La discussion de ce matin corrobore de nombreux témoignages de familles précarisées : “On ne comprend pas l'école, on se sent jugé, on revit nos propres échecs”. Il faut promouvoir auprès des étudiants une forme d'empathie culturelle pour pouvoir comprendre les mécanismes de la grande pauvreté. D'autre part, l'enseignement maternel est à la croisée des pratiques de réseaux. L'enseignant doit donc apprendre à repérer des partenaires potentiels (AMO, SAJ, SPJ, école de devoirs, milieu associatif...) et à s'appuyer sur ces ressources pour résoudre certains problèmes. »
- > Une chercheuse universitaire : « Notre système éducatif a tendance à tout scinder : le corps et l'esprit, l'accueil de la petite enfance et l'école maternelle... Ainsi, on est en train de repenser la formation des professionnels de la petite enfance de manière distincte de la formation des enseignants préscolaires. Je voudrais au contraire souligner l'importance d'une approche holistique de type “Educare”, englobant à la fois l'enseignement (“edu”) et la dimension de soin (“care”). »
- > Une maître-assistante en formation pédagogique : « On a souligné l'importance cruciale de la langue, mais le défi pour nous est que les étudiants qui entrent en formation pédagogique souffrent eux-mêmes de graves lacunes dans la maîtrise dans la langue de l'enseignement... L'orientation des futurs étudiants est donc aussi un aspect clé de cette problématique. Des tests de diagnostic à l'entrée (qui sont envisagés dans la réforme et qui existent déjà officieusement) ne seront sans doute pas suffisants : il faut renforcer les critères d'admission aux études d'enseignant, comme cela se fait dans d'autres pays. Par ailleurs, le corps doit être mis au centre des réflexions. Les futurs enseignants doivent être sensibilisés à la violence éducative qui est présente dans les écoles maternelles, tant de la part des enseignants que du personnel encadrant. Les enfants doivent se sentir en confiance, et pour cela ils doivent se sentir respectés dans leur corps. »

ATELIERS

Atelier 1 – Assurer une qualité d'accueil pour tous dès l'entrée à l'école maternelle

Florence Pirard, Chargée de cours à l'ULg – Unité PERF, accompagnée d'**Aurélié Morgante**, Institutrice préscolaire, et de **Samira Ajouaou**, Coordinatrice pédagogique (Halte-Accueil), La Bobine

Principaux points abordés lors des exposés et des échanges

- > Apprendre dès la formation initiale et en formation continue, à « documenter ses pratiques », à rendre les **pratiques éducatives quotidiennes visibles et lisibles** pour tous les parents :
 - visibles : qui donnent à voir (ce qu'est l'école et surtout ce que l'enfant y vit). S'interroger aussi sur la manière de communiquer : quels supports utiliser (ex. photos commentées, etc.), où les placer pour que les parents les voient et puissent échanger à ce sujet avec son enfant et l'enseignant ?
 - lisibles : compréhensibles, accessibles, privilégiant l'image et un langage adapté aux interlocuteurs.
 - > Ces outils de communication doivent rendre compte de l'ensemble de **la vie au quotidien dans l'école** et dans la classe. Ils offrent ainsi différentes portes d'entrée pour établir le dialogue.
 - > Il ne s'agit pas de rajouter de l'information, mais de donner une information plus en phase avec les attentes des parents pour ouvrir le dialogue et pouvoir ainsi mieux les prendre en compte.
 - > Ces outils peuvent être **construits avec la participation des parents**. L'expérience de la halte-accueil La Bobine est exemplative. Un DVD sur la halte-accueil avait été produit par les seules professionnelles du service en fonction de leurs propres préoccupations professionnelles. Son usage a montré qu'il ne touchait absolument pas les parents ; ils ne permettaient pas de se représenter la vie de leur enfant dans le service. Dès lors une deuxième version a été réalisée en concertation avec les parents et en réponse à leurs questions. Il rencontre à présent les préoccupations parentales et est devenu un outil utile au dialogue.
- > Développer des dispositifs de formation innovants qui permettent la découverte et la rencontre de l'autre. Ainsi relevons un intéressant projet de collaboration entre les formateurs d'une Haute École et des parents précarisés d'ATD-Quart Monde : les deux groupes ont d'abord travaillé séparément, puis se sont rencontrés à plusieurs reprises pour confronter leurs représentations respectives de l'école, de l'enseignement... Une occasion pour chacun de se décentrer de sa propre situation pour mieux découvrir l'autre.
 - > Stages :
 - Veiller à ce que tous les étudiants puissent réaliser au moins un stage dans une école où l'équipe est engagée dans un projet visant à gérer au mieux les situations de précarité. Inscire ainsi la gestion de la diversité au cœur du curriculum de formation (pas seulement dans le cadre de quelques cours isolés). La traiter dans une démarche transversale qui articule théorie et pratique.
 - Donner aussi l'occasion d'observer ce qui se fait dans les **milieux d'accueil de la petite enfance** et renforcer ainsi les continuités éducatives. En effet, certaines pratiques mises en place dans les lieux d'accueil gagnent à être mieux connues des enseignants préscolaires ; elles concernent des enfants du même âge. Une meilleure (re)connaissance réciproque peut faciliter la transition entre ces milieux et l'école. Il s'agit toutefois de reconnaître que la majorité des enfants en situation de précarité ne fréquentent pas à l'heure actuelle un lieu d'accueil durant la petite enfance alors que les études montrent qu'ils en seraient les premiers bénéficiaires pour autant que ces services soient de qualité. Il importe donc de sensibiliser les enseignants (en formation initiale et continue) à cet état de fait afin d'éviter des attentes implicites non fondées à l'égard des enfants en termes de contrôle des sphincters, de compétences sociales, d'autonomie et qui ont pu être relevées dans une étude sur Bruxelles⁴. Il s'agit de faire prendre

4 Amerijckx, G., & Humblet, P. (2015). 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*, 23, 1. doi: 10.1080/1350293X.2014.991098

conscience que dans beaucoup de familles en situation de précarité, il s'agit de la première inscription dans une institution éducative et pour les parents et les enfants, d'une première séparation qui nécessite un accompagnement en douceur.

- Un des stages devrait pouvoir se faire en septembre, pour que les étudiants puissent observer le **moment-clé de la rentrée**, en particulier pour les tout-petits de milieux précarisés qui n'ont jamais fréquenté de structures d'accueil (bien comprendre ce qui se joue à ce moment-là, ce que représente cette séparation pour l'enfant et le parent). Récolter aussi des témoignages de parents sur la rentrée de leur enfant, afin de les analyser en formation.
- > **Travailler de façon plus verticale** : la classe d'accueil est-elle toujours pertinente ? La rentrée et l'accueil des tout-petits ne seraient-ils pas plus faciles à gérer dans des classes moins homogènes au niveau de l'âge, avec des institutrices travaillant en duo et où les enfants plus âgés qui ont déjà des repères pourraient participer à l'accueil des plus jeunes ? Apprendre aussi aux étudiants à gérer des classes verticales.
- > Former les étudiants à dialoguer avec les parents **sans jugements de valeur préconçus** : savoir être à l'écoute de leur réalité tout en exposant clairement les attentes et les normes de l'école. S'il y a un problème, voir ensemble quelle est la cause et comment y remédier.
- > Favoriser des **moments de rencontre informels** avec les parents et pas seulement des réunions organisées. L'un est d'ailleurs lié à l'autre : « Ils ne viennent pas aux réunions de parents », mais si les parents ont l'habitude d'échanger quelques mots avec les enseignants à des moments informels, on peut les inviter oralement, ils se sentent plus en confiance et il y a plus de chances qu'ils viennent.
- > Développer des **communautés de pratiques et d'échanges** axées sur le vécu, qui permettent un meilleur partage de tous les outils existants.
- > Réfléchir à des possibilités de formation continue commune pour les enseignants préscolaires et les professionnels de la petite enfance.

Message clé

Il ne faut pas dissocier les enjeux de la formation initiale des conditions d'accueil et d'éducation (système compétent). Il faut faire en sorte qu'au cours de sa formation, chaque futur enseignant ait eu l'occasion de vivre une rentrée des classes en classe d'accueil (stage d'un mois, en septembre) ainsi qu'un stage dans un milieu d'accueil (exemple : grande section en crèche). Il faut aussi une diversité de lieux de stage, dans tous les milieux socio-économiques, afin de mieux connaître les réalités des familles les plus précarisées et les manières de les rencontrer.

Il serait important de créer des communautés de pratiques rassemblant les enseignants, les formateurs d'enseignants, les familles, les étudiants... pour partager leur vision de la transition famille/école. L'objectif serait d'arriver à créer ensemble des outils visibles et lisibles pour les parents, afin de rendre compte de la vie quotidienne à l'école dans les différents moments de vie quotidienne (pas seulement les visées d'apprentissage). Cela implique donc de dégager du temps pour que les formateurs et les maîtres de stage puissent organiser ces moments de rencontre et documenter les pratiques.

Atelier 2 – Former les futurs instituteurs préscolaires au changement de regard sur les familles précarisées

Annick Bonnefond, Formatrice à CGé, accompagnée de **Laurence Denis**, Directrice de la catégorie pédagogique de la Haute École R. Schuman, et d'**Isabelle Senterre**, Directrice de l'Institut Sainte-Marie -Fraternité

Principaux points abordés lors des exposés et des échanges

- > Tous les enfants issus d'une culture « populaire » sont placés dans un **conflit de loyauté**. Cela peut les empêcher d'entrer dans les apprentissages, surtout quand les deux cultures sont très éloignées l'une de l'autre. À Paris, un groupe de chercheurs de l'Escol a travaillé sur les enfants issus de milieu populaire qui ont réussi leur scolarité. Leur conclusion est que l'enfant a besoin d'une **triple autorisation subjective** pour pouvoir apprendre:
 - Il a besoin de s'autoriser à devenir différent de ses parents.
 - Il a besoin que ses parents l'autorisent à devenir autre que ce qu'ils sont.
 - Il doit aussi autoriser ses parents à rester ce qu'ils sont, à avoir la vie qu'ils ont et continuer à en être fier. Or, certains jeunes, pour réussir, renient leur milieu, se détournent de leurs origines.
- > Les trois étapes de la démarche interculturelle selon Margalit Cohen-Emerique pour gérer des incidents critiques liés aux origines sociales et culturelles:
 - **Décentration** : prendre conscience des lunettes qu'on porte, de sa propre culture, de son propre cadre de référence pour pouvoir appréhender un autre monde que le sien.
 - **Compréhension** : être capable de comprendre le cadre de référence de l'autre et donc aussi les raisons pour lesquelles il agit de telle ou telle manière, même si sa réaction est totalement à l'opposé de ce qu'attend l'enseignant. Cela implique de savoir distinguer les faits, les ressentis et les interprétations.
 - **Négociation** : tenir compte de ces cultures différentes pour trouver un terrain d'entente.
- > La négociation est elle-même une boussole à quatre pôles :
 - **Reconnaître** à la fois la culture de l'école et celle de la famille.
 - **Exiger** : ne pas transiger avec les exigences de l'école. En milieu populaire, ce n'est pas un service à rendre que de baisser les exigences pour que certains enfants puissent rentrer dans les conditions du savoir.
 - **Mobiliser** et motiver les acteurs.
 - Se défaire d'un **sentiment d'impuissance ou de toute puissance** : on ne peut pas intervenir sur certains facteurs, mais on peut faire certaines choses. Entre impuissance et toute-puissance, il y a un espace de liberté et d'action. Pour l'enseignant, il y a une obligation de moyens, mais les résultats ne lui appartiennent pas (entièrement). Cela implique aussi d'accepter des solutions provisoires et imparfaites.
- > Il y a un gros malentendu entre l'école et les familles populaires. Beaucoup de parents précarisés attendent beaucoup de l'école mais, en même temps, ils sont peu ou pas présents à l'école que ce soient pour des raisons pratiques (horaires, trajets...) mais aussi parce qu'ils ne s'en sentent pas dignes, n'ayant eux-mêmes pas réussi à l'école. Dès lors, ils délèguent : l'apprentissage, c'est le rôle de l'école, pas celui du parent qui fait confiance à l'école.
- > Témoignages à propos d'un projet soutenu par la Fondation Roi Baudouin mis en œuvre dans la HE Robert Schuman : observation par les étudiants de la section préscolaire des moments de contact entre l'école maternelle et des parents précarisés ; réflexion sur les écarts dans la communication ; et, à partir de ces constats, élaboration et mise en œuvre d'un dispositif d'action pour **rapprocher l'école des familles**. La nécessité de ce rapprochement est devenue une préoccupation professionnelle pour les étudiants participant au projet (plusieurs TFE sur ce sujet).
- > Attention aussi à ne pas faire une montagne de grandes théories. Il faut alléger le poids qui pèse sur certains enseignants : la qualité de la rencontre entre un individu et autre individu est souvent une question de **bon sens** et de **simplicité**.
- > Une question à se poser : quand et pourquoi veut-on que les parents entrent dans l'école ? Souvent 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. Plaidoyer pour prévoir des temps et des espaces pour **des rencontres plus « gratuites »**. Si on n'invite les parents qu'à une réunion de rentrée et à la remise des bulletins, en fait on les exclut.

- > Se tourner vers le monde associatif qui peut servir de pont entre les familles et l'école : beaucoup de familles en pauvreté ont des difficultés à rencontrer des professionnels dans le cadre scolaire, parfois difficile à vivre pour les parents qui ont un souvenir douloureux de l'école.
- > Il est important de développer le travail en équipe – aussi bien en interne qu'avec des partenaires externes (associatifs et autres) – et de former les étudiants à cela.
- > Il faut redonner à la formation un caractère « expérientiel » qu'elle a un peu perdu aujourd'hui et partir de situations réelles vécues et/ou observées en stage.

Message clé

La formation doit préparer les futurs instituteurs préscolaires

- > à *pouvoir mener des entretiens de type clinique, à l'écoute des familles en difficulté, pour comprendre ce qui se cache derrière les mots ;*
- > à *prendre conscience qu'il existe des réseaux de partenaires (Awiph, écoles de devoirs, SAJ...) et à savoir interagir avec d'autres professionnels (l'enseignant est un professionnel parmi d'autres).*

Elle doit aussi, surtout au travers des stages, être une véritable expérience de vie, avec des liens entre les observations et pratiques de terrain et des réflexions plus théoriques.

Atelier 3 – Former ensemble maîtres de stage et étudiants à l'observation des inégalités en classes maternelles

Denis Rogister, Directeur de la section préscolaire de la HELMo, accompagné d'Anne Campo, Maître-assistante à la HELMo

Principaux points abordés lors des exposés et des échanges

- > L'atelier a principalement été consacré à la présentation du dispositif de co-formation mis en place par la Haute École HELMo Ste-Croix et à un échange de vues à ce sujet.
- > L'objectif de ce projet est à la fois de **sensibiliser les futurs enseignants** préscolaires aux inégalités sociales et scolaires et de développer une **vision partagée**, entre enseignants du maternel, étudiants, maîtres de formation pratique et maîtres assistants, de pratiques professionnelles pertinentes pour lutter contre ces inégalités.
- > Les enseignants qui participent au projet assistent tout d'abord à une **journée de formation** et de réflexion qui allie des éléments théoriques et pratiques. Des étudiants de 3^e Bac, qui ont eux-mêmes été formés à la lutte contre les inégalités scolaires, viennent ensuite observer leurs pratiques en classe. Dans un troisième temps, ces observations sont analysées et évaluées avec les enseignants eux-mêmes, en fonction de leur capacité à réduire ou au contraire à reproduire les inégalités de départ.
- > Les réactions des participants à l'atelier ont été très positives : ce dispositif est jugé **intéressant et novateur**, notamment parce qu'il favorise une réflexion commune et multidisciplinaire et qu'il intègre différents acteurs. Les Hautes Écoles devraient être un lieu de formation continuée plus facile d'accès.
- > L'idéal serait d'impliquer aussi les **directions d'école**. C'est parfois le cas, mais le problème est que les directions sont souvent surchargées de travail administratif, ce qui les empêche de se consacrer pleinement à la vie pédagogique de leur établissement.
- > Pour les enseignants, il est précieux d'avoir un **feed-back** sur leurs pratiques et de recevoir des outils pour les améliorer.

- > Cela nécessite cependant une **ouverture d'esprit** de leur part, car ils peuvent avoir l'impression d'être jugés par des étudiants, d'autant plus que le délai entre la journée de formation et les observations ne leur laisse pas toujours le temps d'adapter leurs pratiques.

Message clé

*Le module de co-formation sur les inégalités mis en place par la Haute École HELMo Sainte-Croix inspire deux grandes recommandations : croiser la formation initiale et continuée au travers de dispositifs conjoints pour la formation de tous les acteurs (maîtres de stage, étudiants, maîtres-assistants, directions d'école,...); institutionnaliser ces moments de co-formation en prévoyant des temps conjoints de concertation **dans** les grilles horaires.*

Atelier 4 – L'approche interactive au service de l'apprentissage de tous les enfants

Florence Capitaine, Maître-assistante à la HE Ville de Liège, accompagnée de Catherine Bosmans, Maître-assistante à la HE Ville de Liège, de Patricia Van Linden, Maître de formation pratique à la HE Ville de Liège, Accompagnatrice du projet « Maternelle », et de Martine Chantraine, Institutrice, Accompagnatrice du projet « Maternelle »

Principaux points abordés lors des exposés et des échanges

- > L'approche interactive peut être définie comme une démarche qui vise la mise en œuvre de situations **favorisant les échanges entre les enfants**. Ces interactions sont ici mises au service des apprentissages de tous les enfants. Elle s'appuie sur l'idée que les enfants, dans ces temps d'interactions, vont devoir justifier, argumenter, expliciter leurs propres procédures et connaissances et observer, analyser celles de leurs pairs. Dans ces moments d'échanges, l'adulte pourra prendre connaissance de ces mécanismes intellectuels et proposer des situations d'apprentissage plus bénéfiques pour tous les apprenants.
- > Concrètement, l'enseignant envisagera des **situations ouvertes**, qui amènent les enfants à mettre en place différentes démarches, il observera les échanges et s'interrogera sur ce qui favorise et qui bloque les apprentissages. Le moyen le plus pratique pour cela est de filmer ces situations.
- > Trois films sont présentés aux participants à titre d'illustration : deux scènes brèves (un jeu : le magasin et une activité d'éveil scientifique et technologique) et un film plus long qui suit le travail mené pendant toute une année scolaire autour d'un jeu de structuration spatiale. L'analyse de ces vidéos permet de jeter un regard beaucoup plus pointu sur les **mécanismes d'apprentissage** et sur les ressources des enfants : on les voit réfléchir, changer de stratégie, nouer des collaborations... pour atteindre l'objectif. Elle fait aussi prendre conscience de l'importance de la communication non-verbale chez les tout-petits.
- > Un autre intérêt de ces vidéos est qu'elles amènent l'enseignant à jeter un **regard critique sur ses propres pratiques** : trop parler, couper la parole aux enfants, donner trop d'indices et ne pas laisser assez de temps aux enfants pour qu'ils cherchent par eux-mêmes...

- > La vidéo apparaît donc comme un outil précieux pour développer l'approche interactive, aussi bien en formation initiale que continuée. Mais il va de soi que ce travail d'analyse doit se faire **en équipe** : c'est en croisant et en confrontant leurs regards que les (futurs) enseignants et les formateurs peuvent devenir plus efficaces.
- > La réalisation des vidéos elles-mêmes implique des moments où les enseignants **travaillent en duo**, car il n'est pas possible d'animer l'activité et de la filmer en même temps.
- > Outre des moyens en matériel, l'approche interactive nécessite donc de repenser certains aspects de l'organisation scolaire et, en particulier, de prévoir du temps pour de **véritables moments de concertation** : non pas, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, de brèves réunions organisées «à la sauvette» sur le temps de midi et en grande partie consacrées à des questions organisationnelles, mais des **lieux de réflexion partagée**. C'est ainsi que les «communautés éducatives», dont il est si souvent question, peuvent réellement prendre forme.

Message clé

Formez-vous tous à l'approche interactive ! En exerçant les enseignants à la mise en œuvre de situations ouvertes, interactives et intéressantes pour les enfants. En formant les enseignants à l'observation fine des enfants et de leurs stratégies intellectuelles et sociales. L'un des meilleurs moyens pour cela semble l'utilisation de films d'enfants et d'enseignants en situation réelle d'apprentissage. Cela permet de poser un regard précis et analytique sur des pratiques d'enseignement, de déceler des compétences des enfants qui étaient passées inaperçues et, en «rebondissant» là-dessus, d'oser des pratiques plus ouvertes et plus audacieuses.

Une telle démarche nécessite du matériel, mais aussi un accompagnement et du temps : pour pouvoir filmer et analyser ensemble les séquences lors de véritables moments de concertation qui donnent tout son sens au concept de «communauté éducative».

Atelier 5 – Apprendre en maternelle, entrer dans le métier d'élève

Sandrine Grosjean, Chargée d'études à CGé, accompagnée de Charlène Leroy, Maître-assistante à la HELMo

Principaux points abordés lors des exposés et des échanges

- > L'atelier est parti de l'opposition entre «**familles rondes**» et «**école carrée**» comme présentée dans le tableau ci-dessous.

	Famille – Rond	École – Carré
Le sens	Affectif	Cognitif
Les relations	Individuel, Personnel	Collectif, Professionnel
Le savoir	Particulier	Universel
Les critères	Appréciatif	Évaluatif

Sources : ChanGements pour l'Égalité – www.changement-egalite.be

- > Apprendre le «métier d'élève», c'est aider l'enfant à passer d'un milieu à l'autre. Mais l'école a tendance à considérer que c'est une fin en soi, comme si toute la société était elle-même «carrée».
- > Or ce n'est pas le cas : **la société est «hexagonale»**, elle mêle des critères «ronds» et «carrés» ainsi que d'autres éléments qui lui appartiennent. La finalité de l'école est de former des enfants qui, un jour ou l'autre, feront partie de cette société et devront s'y intégrer en citoyens responsables, avec un certain nombre de savoirs, de compétences... nécessaires pour bien y fonctionner.
- > Cela implique pour l'école un **travail de synthèse** : à côté du savoir universel et collectif qu'elle transmet, reconnaître aussi la valeur du savoir individuel et familial, qui est tout aussi important pour la construction de la personnalité.
- > On fait cependant remarquer que cette grille de lecture a elle-même des limites : elle est utile pour analyser ce qui se passe à l'école, mais elle reste très descriptive, elle cautionne le monde (productif) dans lequel nous vivons et n'ouvre pas à d'autres possibles.

- > Beaucoup d'enseignants ne sont pas conscients de ces différences et ont tendance à ne pas expliciter clairement ce qui est demandé, pourquoi on le fait (et pourquoi on le fait à l'école et pas à la maison ou vice-versa). Il est important de **mettre des mots** sur les attentes implicites de l'école.
- > Exemple très concret: l'institutrice demande aux enfants d'apporter une (vieille) brosse à dents, qui sera utilisée à l'école pour un travail de peinture ou de bricolage. Mais si, à la maison, on lui interdit absolument de l'utiliser à autre chose que pour se brosser les dents, l'enfant risque de se retrouver pris dans un conflit de loyauté qui l'empêche de participer à l'activité et qui lui fait percevoir ces deux univers comme antinomiques. Il faut lui expliquer que ce n'est pas la «même» brosse à dents et que l'un n'exclut pas l'autre.
- > **L'outil vidéo** est indispensable pour permettre une analyse fine des situations observées et des **liens entre théorie et pratique** (ce que confirme d'ailleurs l'expérience de cet atelier-ci: les participants n'ont pas réussi à analyser un cas concret qui leur était présenté uniquement par écrit, sans pouvoir s'appuyer sur des images): il faut aussi pouvoir visualiser le contexte de l'apprentissage, le langage non-verbal, les interactions, la disposition des lieux...
- > Présentation du dispositif de formation mis en place par la Haute École HELMo, qui associe des professeurs de Haute École, des étudiants et des maîtres de stage: alternance de moments d'observation sur le terrain (dans la classe du maître de stage) et de moments de debriefing (voir atelier 3).
- > Un **facteur critique de succès** dans l'expérience de la Haute École HELMo est la possibilité de collaborer avec des équipes complètes d'enseignants du maternel, qui sont motivés à se former. Concrètement:
 - Les étudiants stagiaires prennent en charge les classes des enseignants pendant que ceux-ci suivent une formation aux inégalités, ce qui permet aux uns et aux autres d'être outillés de la même manière.
 - Un climat de confiance et d'ouverture est instauré au fil de ces rencontres pour que les maîtres de stage soient prêts à être observés dans leurs classes par des étudiants et que ces observations filmées fassent ensuite l'objet d'une analyse critique mais constructive.

Message clé

Si l'école doit apprendre à l'enfant le « métier d'élève », elle doit le faire en respectant aussi les spécificités du milieu familial et sans perdre de vue l'objectif final d'une intégration harmonieuse dans la société (qui ne fonctionne pas comme l'école!). Les enseignants n'en ont pas toujours conscience et, souvent, ils n'explicitent pas des attentes implicites. Aujourd'hui, les étudiants sont trop dans le « faire » durant les stages et pas assez dans cette réflexion critique, il leur manque des temps de décentration. Il faut donc prévoir des temps collectifs et des moyens techniques audiovisuels qui permettent une observation fine des pratiques: c'est en se voyant en train d'agir et en analysant ensemble ces traces vécues que les (futurs) enseignants peuvent améliorer les processus d'apprentissage.

Atelier 6 – Où en est la compréhension des élèves de maternelle à propos du « métier d'élève » ?

Sylvie Van Lint, Chercheuse à l'ULB – CRSE, Maître-assistante à la HE Galilée et à la HE de Bruxelles, accompagnée de **Laetitia Cherdon** et **Nathalie Genard**, Maîtres-assistantes à la HE de Bruxelles

Principaux points abordés lors des exposés et des échanges

- > Les (futurs) enseignants n'ont pas le temps, durant leur formation initiale et continuée, de réfléchir à leurs propres représentations de l'école, des apprentissages, du savoir... et à l'impact que ces représentations peuvent avoir sur leur fonctionnement: ils ont tendance à considérer qu'un certain nombre de choses vont automatiquement de soi. Or ce n'est pas le cas pour tous les enfants, en particulier pour ceux qui proviennent d'un milieu culturellement éloigné du monde scolaire.
 - > Même une consigne simple, comme « Rangez la feuille dans votre farde », n'est pas nécessairement évidente pour tous les enfants. Il faut prendre le temps de l'expliquer (parfois même d'expliquer ce qu'est une consigne) et de s'assurer qu'elle est bien comprise.
 - > Un travail de réflexivité est donc exigé de la part des enseignants, qui doivent prendre conscience de tous les petits malentendus qui peuvent empêcher l'enfant de construire son métier d'élève :
 - pourquoi cette activité, pourquoi cette consigne, comment la formuler ?
 - quelles sont les « règles du jeu » implicites de l'école, comment les expliciter ?
 - quelle est leur conception de l'évaluation (qui intervient, au moins implicitement, même en maternelle), comment peut-elle être mise au service des apprentissages ?
 - > C'est pourquoi il serait pertinent d'introduire, dans le cadre de la formation initiale, des séances de travail sur soi, de déconstruction et de reconstruction de ses représentations, y compris entre adultes et enfants.
- > Ce travail sur la construction de l'identité enseignante et sur le rapport au savoir doit être mené dès le début de la formation initiale. Les stages sont également un moment privilégié pour observer une activité sous cet angle-là et analyser son déroulement. Cela soulève aussi la question de la formation des maîtres de stage, dont la fonction doit être davantage reconnue.
 - > Mais aujourd'hui, les étudiants se plaignent de manquer de temps pour prendre ce recul. Ils se disent noyés par les travaux de groupe. L'allongement éventuel de la formation initiale doit être en partie mis à profit pour leur donner l'occasion de faire ce travail de co-construction de leur identité d'enseignants et du « métier d'élève ».

Message clé

Le « métier d'élève » s'apprend dès l'école maternelle. C'est un processus difficile mais indispensable, qui passe par une prise de conscience par les enseignants de ce qu'est l'élève et par une réflexion sur le rapport au savoir. Cela demande du temps : pour déconstruire et reconstruire son identité enseignante, pour analyser les observations faites lors des stages, pour prendre conscience du fonctionnement de l'école et de ses codes souvent implicites...

Aujourd'hui, beaucoup d'étudiants se sentent submergés par une masse d'informations qu'ils n'ont pas le temps d'assimiler. Une réforme et un allongement de la formation initiale ne doivent donc pas servir à rajouter une couche supplémentaire de matières, mais plutôt à créer des espaces qui permettent de mener ce travail réflexif en commun.

Atelier 7 – Quelles perspectives pour la formation initiale des enseignants préscolaires à partir des découvertes en neurosciences ?

*Joseph Stordeur, Orthopédagogue, Chercheur et Formateur indépendant, accompagné de **Marylène Bolle**, Institutrice préscolaire*

Principaux points abordés lors des exposés et des échanges

- > À condition de dépasser certains mythes simplificateurs (cerveau droit et cerveau gauche, intelligence visuelle ou auditive, les 8 types d'intelligence...), les neurosciences peuvent nous permettre de **mieux comprendre le fonctionnement du cerveau** et donc de mettre en place des processus d'apprentissage plus efficaces.
 - > Principe de base: un réseau neuronal ne devient fonctionnel que s'il est sollicité adéquatement. Ce sont donc **les apprentissages** et les sollicitations de l'environnement **qui développent l'intelligence**, et pas l'inné. Les capacités innées ne créent qu'une limite potentielle, jamais atteinte en pratique.
 - > « **Tous les enfants sont capables** »: ce n'est donc pas seulement un slogan dicté par des valeurs ou des souhaits, mais un constat prouvé par les données biologiques. L'échec scolaire n'est pas un problème d'intelligence, mais de non-apprentissage.
 - > Tous nos neurones sont spécialisés pour tel ou tel apprentissage (cerveau modulaire), mais ils **fonctionnent en réseaux**: les modules doivent travailler en interaction pour construire des représentations et mener à la compréhension.
 - > Conséquence: ce sont des **situations complexes** qui assurent les interconnexions utiles et qui évitent la modularisation du cerveau. Dans la vie comme dans les apprentissages, le complexe (appréhension globale d'une situation) précède le simple (décomposition en objets) alors que l'enseignement a tendance à vouloir « mâcher la besogne » en partant d'éléments simples et en construisant le complexe à partir de là.
 - > D'autre part, il faut une **sollicitation importante** de l'environnement pour laisser des traces (apprentissage) et une **sollicitation répétée** (entre 12 et 15 fois) dans un laps de temps court pour consolider ces traces (mémorisation). Sinon, la connexion est perdue, il y a oublié.
- > Conséquences pour l'organisation du travail en classe: ne pas multiplier les ateliers qui entraînent des changements constants d'activité, ce qui perturbe la mémorisation, mais proposer **une seule et même activité complexe**, qui sera répétée un certain nombre de fois selon le schéma suivant:
 - manipulations physiques et mentales pour construire des représentations;
 - évoquer et/ou refaire l'activité pour créer des traces en réseaux;
 - mémoriser pour consolider ces traces.
 - > Mise en pratique de ces principes dans une école maternelle de Marcinelle (en milieu peu favorisé):
 - travail d'une activité complexe (histoire longue, activité faisant intervenir un matériel nombreux et diversifié...) sur toute la semaine: chaque jour, on reprend la même activité. Il y a deux séquences par jour, en français et en maths. Le reste du temps est occupé par les rituels scolaires et par des activités créatives l'après-midi;
 - le travail se fait avec toute la classe, il n'y a plus d'atelier. Mais ce n'est pas non plus un travail collectif (risque que certains enfants suivent passivement ce que font les autres): chaque enfant est actif et travaille sur son propre matériel;
 - on accepte des résultats momentanément différents selon les enfants. La construction sociale se fait quand tous les enfants maîtrisent le contenu de l'activité et le langage utilisé. Il y a chaque jour des moments de synthèse et de verbalisation avec l'enseignant et les enfants;
 - c'est l'enseignant qui propose l'activité, en dehors de tout contexte (ce ne sont pas des activités « à thème », en lien avec les saisons, le calendrier ou d'autres événements concrets), mais en expliquant aux enfants l'objectif de l'apprentissage à long terme.
 - > On observe des effets très positifs de cette expérience depuis quatre ans: plus de redoublement en première année, meilleur apprentissage de la lecture et du dénombrement... Les enfants prennent confiance en eux et ont une meilleure attitude face aux apprentissages.

Message clé

Les neurosciences doivent avoir une place dans la formation initiale des enseignants, avec des conséquences sur les pratiques en classe (p. ex. : remise en question des « ateliers » traditionnels). Les formateurs doivent eux-mêmes avoir suivi une formation aux neurosciences pour pouvoir mieux observer les situations réelles d'apprentissage et privilégier des moyens pédagogiques qui garantissent une acquisition des compétences pour tous les enfants.

Atelier 8 – Former les étudiants à prendre en compte la dimension langagière des apprentissages

Nicole Wauters, Inspectrice de l'enseignement primaire, Ministère de la FWB, accompagnée de Piet Van Avermaet, Directeur du 'Steunpunt Diversiteit & Leren' de l'Université de Gand

Principaux points abordés lors des exposés et des échanges

- > Alors qu'auparavant l'école maternelle privilégiait surtout la dimension relationnelle et la bienveillance, on attend aujourd'hui de l'enseignant préscolaire qu'il donne aux enfants des bases qui les aideront à bien entamer leur scolarité et qu'il contribue ainsi à la lutte contre l'échec scolaire. Comme de nombreuses recherches l'ont prouvé, le développement langagier est étroitement lié à cette mission.
- > Toute activité d'apprentissage à l'école maternelle peut, et même devrait, se prêter à un travail et à une réflexion sur la langue. À titre d'exemple, on l'a illustré durant l'atelier à partir d'une activité classique d'éveil aux sciences comme la germination de semences. Chaque étape de la démarche scientifique, même avec nos plus jeunes élèves, est portée par des mots, par des discours. Ce sont ces mots et ces discours qui aideront chaque enfant à entrer dans le savoir : à le comprendre, à l'exprimer à son tour.
- > Dès lors, développer la maîtrise langagière des élèves en lien avec les apprentissages est devenu incontournable et cette exigence s'inscrit dans une **évolution du métier. Or, une difficulté majeure est relevée** : tous les participants constatent des **lacunes en langue française** chez un grand nombre d'étudiants qui se destinent à l'enseignement préscolaire. Eux-mêmes ont souvent eu un parcours scolaire assez chaotique, avec des difficultés notamment en français.
- > L'enjeu n'est pas tellement d'avoir une bonne orthographe ou une syntaxe irréprochable. Il s'agit plutôt d'acquérir une **sensibilité linguistique** qui leur permet de développer les compétences des enfants : déceler les éléments langagiers à travailler en classe, diagnostiquer les problèmes de certains enfants (entre autres en fonction de leur langue maternelle), évaluer la qualité des lectures choisies, donner des modèles linguistiques à des enfants qui n'en ont pas chez eux...

- > La formation initiale doit donc tenir compte à la fois de ces lacunes et de ces exigences. Plusieurs pistes sont envisagées pour cela :
- ne pas confiner la dimension linguistique au seul cours de français, mais en faire une **préoccupation transversale et multidisciplinaire** pour tous les enseignants de la Haute École. Il faut « mettre de la langue partout ». Tous les profs de discipline doivent y être attentifs. C'est une idée assez nouvelle qui suscite encore une certaine incompréhension, mais qu'il faut propager au sein de l'école. Un professeur de sciences pourra par exemple attirer l'attention sur le vocabulaire et sur les structures argumentatives propres à une expérience scientifique (hypothèse, thèse, si... alors, par conséquent...) et veiller à ce que les étudiants les utilisent correctement;
 - proposer une **formation en Français Langue étrangère (FLE)**, non seulement pour que les futurs enseignants puissent travailler avec des primo-arrivants mais aussi parce qu'aborder le français sous cet angle peut leur révéler des particularités de la langue dont ils n'étaient pas conscients et mettre au jour leurs propres difficultés;
 - organiser un **examen d'entrée en langue**. C'est ce qu'a décidé de faire la Communauté germanophone et l'expérience semble probante. Certains craignent toutefois qu'un tel examen n'élimine d'office des candidats qui ont la « fibre enseignante » et qui feraient d'excellents instituteurs-trices préscolaires. Si une telle option est retenue, il conviendrait donc de prévoir des modalités pour laisser une chance à des jeunes qui ont un bagage insuffisant au départ. Il n'est pas impossible non plus que l'allongement éventuel de la formation à cinq ans entraîne une sélection naturelle et relève le niveau moyen des futurs étudiants.

Message clé

La plupart des étudiants qui entament des études d'enseignant préscolaire ont un bagage insuffisant en français. Quel dispositif proposer pour leur permettre d'atteindre le niveau d'excellence nécessaire pour qu'ils puissent eux-mêmes assurer un bon apprentissage de la langue à tous leurs élèves ?

Plusieurs pistes peuvent être envisagées :

- > *une approche interdisciplinaire du français au niveau des Hautes Écoles. La maîtrise de la langue n'est pas seulement l'affaire du professeur de français, la langue s'acquiert en construisant la matière dans toutes les disciplines ;*
- > *proposer une solide formation en FLE adaptée au public de maternelle d'origine étrangère et permettant aussi aux enseignants de prendre conscience de leurs propres difficultés ;*
- > *favoriser un apprentissage mutuel entre tous les acteurs scolaires, y compris les accueillantes et les puéricultrices ;*
- > *repenser l'organisation des niveaux d'enseignement, non plus en fonction de l'âge mais bien des niveaux.*

Atelier 9 – Maths en jeux, enjeux des maths dès l'enseignement préscolaire

Brigitte Mitaine, Inspectrice de l'enseignement maternel,
Ministère de la FWB, accompagnée de **Cristina Capata**,
Maître-assistante à la HE Gallée

Principaux points abordés lors des exposés et des échanges

Remise en cause d'un certain nombre de dispositifs ou pratiques didactiques en classes maternelles :

- > Les **ateliers** sont très courants en maternelle, mais ils restent souvent au niveau de la « bienveillance », sans se focaliser sur les apprentissages. Les enfants sont simplement occupés, ce qui permet à l'institutrice de travailler une compétence avec certains enfants pendant ce temps-là mais les autres n'apprennent pas (les enfants sont trop peu sollicités dans leurs apprentissages).
- > Dans l'**apprentissage du nombre**, le comptage arrive très vite/trop vite. Les spécialistes recommandent aujourd'hui de sortir de la « litanie des nombres » (apprendre à dénombrer en comptant 1, 2, 3, 4...) et de privilégier le « subtizing » chez les tout-petits, c'est-à-dire la capacité de reconnaître globalement des quantités (cfr Brissiaud).
- > Il faut privilégier l'**apprentissage vécu**, par le corps : si possible par la manipulation et en utilisant tous les sens dans le travail sur les nombres. Faire des maths, c'est aussi apprendre à « voir dans sa tête ». Les cinq sens peuvent servir à construire des images mentales. Des moments réguliers de structuration de la pensée sont nécessaires.
- > Il faut **verbaliser** le plus possible les actions afin d'initier les enfants au langage mathématique. Mais attention à la langue utilisée : 15, ce n'est pas « 1 et 5 » ! Privilégier les termes précis (unité, dizaine...).
- > On travaille surtout l'aspect cardinal (les quantités) du nombre au détriment de l'**ordinal** (la position) et on fait peu de liens entre les deux.
- > L'utilisation de **jeux éducatifs tout faits** (notamment sur internet) peut être motivante mais nécessite un pilote qui est garant des apprentissages, qui vise une progression dans ses intentions d'apprentissage.
- > On manque de **référents communs** (construits avec les élèves) dans la classe d'abord puis entre les classes, notamment entre la troisième maternelle et la première primaire : souvent, en primaire, on reprend le travail comme si rien n'avait été fait en maternelle.

Par rapport à la formation des enseignants préscolaires :

- > Il faut faire prendre conscience aux étudiants des obstacles dans l'apprentissage des maths pour qu'ils puissent se décentrer. Ex. ils ne comprennent pas que les enfants ne s'en sortent pas en base 10 : les faire travailler en numération en base 3 ou 4... Cela les met eux-mêmes en situation de difficulté !
- > Il y a des **connaissances de base** à actualiser chez les étudiants car elles font malheureusement souvent défaut. Actuellement, il n'y a que **75 heures de maths** dans les trois ans de formation contre 180 heures pour les futurs enseignants primaires. Pourquoi ? Est-ce que cela signifie que les maths sont moins importantes en maternelle ?
- > Il ne faut pas se dire « en maternelle, ils sont trop petits pour faire des maths » et voir comment travailler les mathématiques à travers toute activité.
- > Il est important de promouvoir des **attitudes réflexives** : ne pas seulement vivre des choses, mais développer une capacité d'analyse critique en échangeant les démarches observées chez les enfants.
- > Les futurs enseignants doivent apprendre à **rendre explicite l'implicite** de tout apprentissage.
- > Si les études passent à cinq ans, cela doit être l'occasion pour faire **davantage de pratique**. Ne pas confier les cours à des professeurs d'université/docteurs en mathématiques qui viendraient enseigner des maths non adaptées aux besoins en maternelle sans lien avec la pratique.
- > Il faut amplifier les **allers-retours entre théorie et pratique**. Idéalement, l'étudiant devrait acquérir des bases théoriques, les expérimenter sur le terrain, revenir avec des observations pratiques qui alimentent la théorie, etc. Mais aujourd'hui, il y a une **trop grande fragmentation** des cours, découpés sur base trimestrielle ou semestrielle, en vue de permettre des parcours individualisés. Dans les faits, cela favorise cependant une tendance au « zapping » : des étudiants peuvent changer d'école d'un semestre à l'autre, ne font pas leurs stages pratiques dans l'école où ils ont suivi leur formation théorique.

Ces modules trop courts empêchent donc de faire ce mouvement de va-et-vient entre théorie et pratique. Les étudiants réussissent les modules mais n'intègrent rien, il n'y a plus de visée globale et interdisciplinaire.

- > Les **maîtres de stage** sont de véritables co-formateurs, au même titre que les enseignants de discipline. Mais ils ne sont pas formés et ils ne sont pas tous prêts à accompagner les jeunes qu'ils accueillent en stage (on peut être un bon enseignant de maternelle, mais pas un bon formateur d'enseignant). Certains adoptent même une attitude négative par rapport à la formation initiale (« Oublie tout ce qu'on t'a appris à l'école ! »). Il est indispensable de professionnaliser cette fonction.

Message clé

Il convient de développer les synergies entre les lieux de formation (écoles maternelles et Hautes Écoles) et les allers-retours entre théorie et pratique en vue de favoriser une analyse réflexive – tout comme on le fait en classe avec les enfants. Cela passe entre autres par une formation des maîtres de stage et une professionnalisation de cette fonction.

Le découpage en unités d'enseignement trop courtes (quadri- ou semestrialisation des cours) est aussi un obstacle à l'intégration de la théorie et de la pratique.

Le groupe s'interroge également sur la différence entre le volume d'heures consacrées aux mathématiques dans la grille horaire des futurs enseignants préscolaires et primaires.

Enfin, l'allongement de la formation initiale doit surtout permettre de faire davantage de pratique. Les futurs formateurs devront concevoir leur cours dans ce sens-là.

Atelier 10 – Concevoir des unités d'enseignement afin de préparer les futurs instituteurs à ne pas renforcer les inégalités sociales et scolaires dès l'école maternelle

François Landercy, Maître-assistant à la HE Léonard de Vinci, accompagné de Dominique Sartoni, Coordinatrice de la section préscolaire de la HENALLUX

Principaux points abordés lors des exposés et des échanges

- > Deux exemples d'unités d'apprentissage ou de modules développés dans des Hautes Écoles ont été présentés lors de l'atelier : un projet de formation en équipe à l'accueil de la vulnérabilité et de la diversité (HENALLUX) ; et l'unité mise en place en 3^e Bac à la Haute École Vinci.
- > « Se former en équipe à l'accueil de la vulnérabilité et de la diversité » : une série de temps de formation sur trois ans pour les étudiants de toutes les sections pédagogiques de la Haute École HENALLUX :
 - 1^{ère} année : découverte de la problématique au travers d'une unité intitulée « être enseignant aujourd'hui », réalisation par les étudiants de capsules vidéo (1'30) du type « Boîte à clichs » qui illustrent et déconstruisent un préjugé (exemple : « Les migrants nous pillent ») en utilisant les médias.
 - 3^e année : production en petits groupes de web-documentaires sur des questions liées à la diversité et à la précarité en intégrant les connaissances techniques acquises en 2^e, les notions abordées dans les cours d'identité, de sociologie.

La réalisation de ces outils numériques amène les étudiants à se documenter, à rencontrer des associations et des acteurs de terrain, à interviewer des personnes précarisées... Le processus favorise une prise de conscience de ces réalités. Il permet de déconstruire des préjugés et d'envisager des leviers d'action.

- > « Unité d'enseignement sur les inégalités scolaires et sociales » (Haute École Vinci) : cette unité d'enseignement (48 h au total et 3 crédits) se situe en 3^e année et s'inscrit dans l'axe « Identité enseignante ». Elle comprend une approche théorique et pratique de la diversité socioculturelle, des cours de sociologie, de didactique de la musique, du français et des rencontres d'experts... qui visent à faire prendre conscience d'un certain nombre de dysfonctionnements de notre système scolaire (reproduction des inégalités, ségrégation, discriminations...) et à tester des hypothèses explicatives.
- > Elle se conclut par une épreuve d'intégration : en sous-groupes, les étudiants doivent présenter un projet tel que le concevrait une équipe éducative afin de lutter efficacement contre la reproduction des inégalités sociales en milieu scolaire, que ce soit au niveau de l'accès aux apprentissages, de la place de l'enfant dans l'école ou de la relation avec les familles de milieux populaires. Quelques exemples de leurs projets :
 - Un album « Fais pas ci, fais pas ça » pour illustrer les règles ou les conventions différentes à la maison et à l'école.
 - L'utilisation d'un dictaphone et d'un logiciel en ligne de traduction pour privilégier une communication orale avec les parents.
 - Une réflexion sur le principe de la collation collective, pour ne pas stigmatiser des enfants qui ne peuvent pas apporter de collation pour l'ensemble de la classe lorsque vient leur tour.
- > Les retours d'expérience sont très positifs et les étudiants apprécient que cette problématique ait été abordée au cours de leur formation. On observe aussi une évolution de leurs représentations et de leur compréhension des inégalités scolaires : elles passent d'une responsabilisation très individualisante au début (manque de volonté ou de capacités des élèves, désinvestissement des parents...) à des explications plus structurelles.

Message clé

Le groupe insiste sur la nécessité de mettre en place une formation à la pratique et par la pratique, avec des allers-retours entre une approche théorique et des réalités de terrain. Comme l'illustrent les deux unités d'apprentissage présentées lors de l'atelier, cela doit se faire au travers d'une approche flexible, transversale, active et collective, qui amène les étudiants à rencontrer des acteurs concernés par les questions de précarité et à imaginer en petits groupes des projets concrets.

Clôture

Mot de clôture de Pascale Genot, représentante du Ministre de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Le Ministre Marcourt accorde une grande importance à la formation des enseignants préscolaires et de leurs formateurs. L'école maternelle constitue en effet une phase essentielle dans le développement d'un enfant, qui connaît à ce moment-là sa première rupture avec son univers familial. Il y rencontre d'autres enfants, qu'il n'a pas choisis et avec qui il va devoir apprendre à vivre et à collaborer. La classe, c'est la découverte de l'altérité et donc des règles de la vie en commun. Tout le défi consiste à inscrire l'enfant dans cette trajectoire collective, sans le faire renoncer à son identité et sans que cela soit vécu comme une violence. En même temps, l'enfant est confronté à une première intériorisation des exigences de précision et de rigueur.

Tout cela explique le rôle fondamental de l'école maternelle dans la prévention de l'échec scolaire. On sait que des études internationales ont mis en évidence la faible efficacité et le caractère très inégalitaire de notre enseignement. Si nous voulons avoir des chances de remédier à ces lacunes, nous avons besoin d'enseignants préscolaires solidement armés et capables de nouer des relations constructives avec les familles les plus précarisées pour aider tous les enfants à bien entamer leur parcours scolaire.

C'est le but de la réforme de la formation initiale qui est actuellement en chantier. Il s'agit de concevoir un cursus allongé et commun à tous les enseignants, afin de favoriser la continuité des apprentissages, mais en tenant aussi compte de la spécificité des différents niveaux d'enseignement. Ainsi, pour les enseignants qui auront en charge les enfants de deux ans et demi à sept ans, on visera plus particulièrement le développement de compétences génériques, comme la gestion de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage, la capacité de travailler en équipe, des connaissances en sociologie de l'éducation... À cela viendront s'ajouter des compétences plus spécifiques, telles que l'apprentissage de la langue, qui est un des enjeux majeurs, la communication avec les familles ou la détection précoces de troubles de l'apprentissage.

Quant aux stages, ils devront viser à former des praticiens réflexifs et à faire des enseignants de véritables acteurs sociaux, qui auront appris à travailler en équipe et en réseau avec différents partenaires. L'accent sera également mis sur les interactions entre théorie et pratique.

Enfin, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a aussi l'intention de renforcer la formation des accueillants de la petite enfance. Ce projet de réforme sera mené dans un esprit de cohérence avec la formation des futurs enseignants.

Colophon

Titre L'école maternelle, une chance à saisir
Compte-rendu du colloque du 16 février 2016

Auteur(s) Michel Teller

Coordination Françoise Pissart, Directrice
pour la Fondation Anne-Françoise Genel, Responsable de projets
Roi Baudouin Nathalie Troupée, Assistante

Conception graphique Kaligram

Mise en page Kaligram

Cette publication peut être téléchargée (gratuitement) sur le site www.kbs-frb.be

Dépôt légal D/2848/2016/08

Numéro de commande 3399

Mai 2016

Avec le soutien de la Loterie Nationale