

Une école réellement juste pour tous !



Une école réellement juste pour tous !

Equipe de Rédaction

Ides Nicaise

Ella Desmedt

Marc Demeuse

et **Donat Carlier**

Katleen De Rick

Kathy Lindekens

Loes Vandenbroucke

Nicole Vettenburg

Plantyn



Plantyn développe et distribue des ouvrages pédagogiques pour les enseignants ainsi que du matériel éducatif pour les élèves et leurs parents. Plantyn développe également des outils de soutien propres à la gestion spécifique d'un établissement scolaire. Les éditions sont présentes en Flandre et en Communauté française de Belgique.

Notre objectif est de maximaliser les chances de tous les apprenants en tenant compte des intérêts individuels de chacun. Notre souhait est également de permettre aux enseignants de travailler dans des conditions optimales en leur proposant des outils pédagogiques de qualité. Nous sommes persuadés qu'apprendre peut se faire dans un cadre agréable et contemporain. C'est ce que nous avons voulu faire transparaître dans notre devise « aimer apprendre ».

Plantyn fait partie du groupe éditorial éducatif « Infinitas Learning ».

Plantyn

Adresse : Waterloo Office Park, Drève Richelle 161, bât. L,
1410 Waterloo

Téléphone : 02 427 42 47

Fax : 02 425 79 03

E-mail : editions.plantyn@plantyn.com

Website : www.plantyn.com

Nous souhaitons remercier les élèves, les professeurs et la direction des écoles suivantes qui ont eu l'amabilité de nous fournir des photos : BSGO De Pijl à Anvers, Basisschool Gemeenschapsonderwijs à Gand, Basisschool Hazenakker à Gentbrugge, Brede school Het Keerpunt à Borgerhout, Koninklijk Atheneum à Boom et Vrije Basisschool Libos à Sint-Amands.

Toutes les photos ont été prises avec le plus grand respect pour chacun. Nous avons tenté d'obtenir un maximum de permissions. Toutefois, si vous n'avez pas été contacté, vous pouvez, bien évidemment, vous adresser à l'éditeur.

Graphisme intérieur : Integra

Graphisme de couverture : Pieter Lesage

L'éditeur s'est efforcé d'identifier tous les détenteurs de droits. Si malgré cela, quelqu'un estime entrer en ligne de compte en tant qu'ayant droit, il est invité à s'adresser à l'éditeur.

© Plantyn sa, Waterloo, Belgique

Tous droits réservés. Mises à part les exceptions formelles prévues par la loi, aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, stockée dans une base de données ou retransmise publiquement, sous quelque forme ou de quelque manière que ce soit, sans l'autorisation écrite préalable de l'éditeur. Le photocopillage menace l'avenir du livre !

aimer apprendre

ISBN 978-2-8010-5529-8

D2009/0120/141

Table des matières

Préface	15
Chapitre 1 Inégalité et exclusion sociale dans l'enseignement : un mal inéluctable ?	
Ides Nicaise	
1. Introduction	21
2. L'enseignement belge : bon en moyenne, mais très inégalitaire	21
3. Inégalité des chances, inégalité de traitement	27
<i>Reportage : L'histoire de Stan</i>	31
4. L'inégalité des chances : quatre types de capital	32
4.1. Capital humain	32
4.2. Capital matériel	33
4.3. Capital social	34
4.4. Capital culturel	36
4.5. Pensée déficitaire ?	37
5. Inégalité de traitement ou discrimination	38
5.1. Streaming	38
5.1.1. Renvois vers l'enseignement primaire spécialisé	39
5.1.2. La cascade dans l'enseignement secondaire	42
5.2. Ségrégation sociale et ethnique	44
5.3. Comportement discriminatoire des enseignants	45
6. Que signifie lutter pour l'égalité dans l'enseignement ?	47
7. Une typologie des stratégies contre l'exclusion scolaire	51
Références	53
Chapitre 2 La société en miniature. Education préscolaire	
Ides Nicaise et Michel Vandenbroeck	
1. Faire la différence avec les tout-petits et les petits	57
1.1. Des exemples à l'étranger	57
1.1.1. 'Head Start'	57
1.1.2. Autres exemples étrangers	59
1.1.3. Les leçons à tirer des expériences étrangères	60
1.2. La Belgique à vol d'oiseau	63
1.2.1. Les enfants socialement défavorisés en garderie...	64
1.2.2. ...et dans l'enseignement maternel	67
<i>Reportage : « Tout l'art réside dans le fait de motiver tout le monde sur la durée » Ecole maternelle Vier Winden à Molenbeek-Saint-Jean (Kathy Lindekens)</i>	69
2. Une vision alternative de l'accueil des enfants	72
2.1. Travailler de manière émancipatoire avec les parents et les enfants : les principes	72
2.1.1. L'éducation préscolaire n'est pas un instrument de contrôle social !	72
2.1.2. Les dangers de la prévention	73
2.1.3. Une mission sociale propre	74

6 UNE ÉCOLE RÉELLEMENT JUSTE POUR TOUS !

2.2. Utopies réelles : éducation préscolaire ou pas ?	76
<i>Reportage : « En tant que parent, la créativité présente me donne envie »</i>	
<i>Les crèches de quartier à Gand (Kathy Lindekens)</i>	77
Références	81

Chapitre 3 It takes a village to raise a child. L'école ouverte sur son environnement

Veerle Ernalsteen, Ella Desmedt et Ides Nicaise

1. Introduction	85
<i>Reportage : « Notre école, c'est la plus chouette » L'école Europa, à Genk</i>	
<i>(Kathy Lindekens)</i>	86
2. Les objectifs de l'école ouverte	90
3. Etude de cas : De Brugse Poort à Gand	92
3.1. Large développement	93
3.2. Un environnement de vie et d'apprentissage élargi	94
3.3. Un vaste réseau	96
4. L'égalité des chances ?	99
5. Pour conclure	100
5.1. Convergence versus autonomie	100
5.2. L'école ouverte serait-elle un peu totalitaire ?	101
5.3. Encore plus de tâches pour l'école ?	101
5.4. La place des parents	101
5.5. Qui doit payer ?	102
Références	103

Chapitre 4 Venir à bout des barrières financières

Joost Bollens

1. Introduction	107
2. Frais d'études	107
2.1. En Communauté flamande	108
2.2. En Communauté française	110
<i>Reportage : Les écoles, elles aussi, s'exercent au calcul. L'expérience</i>	
<i>du Collège Pie X à Châtelineau (Marinette Mormont)</i>	111
2.3. Une comparaison ?	114
3. Législation nationale et internationale	114
3.1. Législation internationale	114
3.2. Législation nationale	115
3.3. Communauté flamande	115
3.4. Communauté française	117
4. Discussion	119
4.1. Enseignement fondamental	119
4.2. Enseignement secondaire	120
5. Comment venir à bout des barrières financières ?	121
5.1. Politique des autorités	121
5.1.1. Réguler	121
5.1.2. Subventionner	121
5.1.3. Soutenir et sensibiliser	122

5.2. Le rôle de la politique scolaire	122
5.2.1. Gestion des coûts	122
5.2.2. La facture maximale	123
5.2.3. Etablissement d'un règlement pour les contributions	123
5.2.4. Rédiger un code	124
5.2.5. Impayés	125
<i>Reportage : « La créativité permet énormément »</i>	
<i>SOS Schulden op school à Alost (Kathy Lindekens)</i>	126
5.3. Et les parents, dans tout ça ?	129
Références	130

Chapitre 5 Les droits des élèves : entre rêve et réalité

Frank Ornelis, Bengt Verbeeck et Corinne Villée

1. Les droits des élèves, un levier pour un traitement équitable dans l'enseignement	133
1.1. Historique	133
1.2. Le concept	134
1.3. Le statut des élèves	135
1.4. Droits des élèves et inégalité sociale	135
1.5. Perspective	136
2. Droit à l'enseignement et liberté de choix	136
<i>Reportage : Le libre choix des études et de l'école dans la pratique en Communauté flamande (Kathy Lindekens)</i>	138
3. La scolarité obligatoire	139
4. Le droit à l'inscription dans l'enseignement fondamental et secondaire	140
4.1. Principes	140
4.2. Le choix de l'école	141
4.3. Les règles de base de l'inscription	141
4.4. Les inscriptions en 1 ^{ère} année de l'enseignement secondaire ordinaire : le décret « mixité sociale »	142
5. La gratuité de l'enseignement	144
6. Un enseignement de qualité	145
<i>Reportage : Une qualité égale de l'enseignement pour tous ? L'expérience flamande (Kathy Lindekens)</i>	146
7. Le règlement scolaire	147
<i>Reportage : Les règlements scolaires, égaux pour tous ? (Kathy Lindekens)</i>	147
8. La participation à l'école	148
<i>Reportage : Participation des élèves : comment faire ? (Kathy Lindekens)</i>	150
9. Mesures disciplinaires et d'ordre	153
<i>Reportage : Sanctions disciplinaires : et après ? Une expérience flamande (Kathy Lindekens)</i>	154
10. Décisions des conseils de classe	155
11. Conclusion	156
Références	158

Chapitre 6 Briser les murs : rompre avec la ségrégation dans l'enseignement

Francis Littré, Marc Demeuse, Antoine Derobertmeasure, Nathanaël Friant et Ides Nicaise

1. Introduction	161
2. Quelle est l'ampleur des ségrégations scolaires ?	162
2.1. Ségrégations entre établissements scolaires	162
2.2. Ségrégations scolaires au sein des écoles	165
3. Comment se joue le lien entre inégalités individuelles et ségrégations ?	168
<i>Reportage : Une école peut-elle agir sur la ségrégation scolaire ? Un exemple à Anderlecht (Donat Carlier)</i>	169
3.1. Aux origines des ségrégations	173
3.2. Les effets ségrégateurs des quasi-marchés scolaires	174
4. Ségrégations et inégalités de traitement	179
5. Les stratégies de déségrégation	182
<i>Reportage : « Désolée, mais je n'y vois que des avantages ! » La Wereldschool à Anvers (Kathy Lindekens)</i>	186
6. Conclusion	189
Références	191

Chapitre 7 Pour éviter les relégations et les « choix négatifs » : des cursus non discriminatoires

Marc Demeuse, Nathanaël Friant et Ariane Baye

1. Introduction	197
2. Le curriculum, entre la législation et la pratique	198
2.1. De l'idée à la mise en œuvre	198
2.2. Les pièges du curriculum caché	200
2.3. Contrôle des méthodes, contrôle des résultats ou développement de réelles compétences chez les élèves : qu'est-ce qui est attendu ?	202
3. Le curriculum explicite comme instrument de stratification sociale	203
4. L'impact des réformes curriculaires en Communauté française de Belgique	213
5. Quelle marge de manœuvre pour des réformes futures ?	215
<i>Reportage : Une tentative pour gérer l'hétérogénéisation du 1^{er} degré : les horaires différenciés au Collège Saint-Louis à Liège (Donat Carlier)</i>	217
6. Conclusion	220
Références	222

Chapitre 8 De l'intégration vers l'inclusion ? L'Enseignement inclusif en plein mouvement

Geert Van Hove, Annet De Vroey et Monique Deprez

1. Introduction	227
2. L'inclusion à l'ordre du jour : fondements et raisons du débat	229
2.1. Enseignement spécialisé et intégré	229
2.2. Enseignement inclusif et égalité des chances	230
<i>Reportage : « Cet autre différent est un enrichissement pour tous les enfants » L'école communale de Bertem (Kathy Lindekens)</i>	231
2.3. Le contexte européen	233
2.4. Image	234

3.	Redéfinition du rôle de l'enseignement (ordinaire)	235
4.	La pratique de l'enseignement inclusif : des pratiques d'inclusion de première vague à la seconde génération	237
4.1.	Précurseurs et pionniers	237
4.2.	Droit à un traitement équitable ou l'enseignement adaptatif	238
4.3.	L'inclusion développe et élargit l'action du GON	239
4.4.	Rencontre entre des équipes d'inclusion (à gestion externe) et une pratique d'inclusion (soutenue en interne)	240
	<i>Reportage : « Il y a tellement plus que le purement cognitif » L'école primaire Sint Andreas à Bruges (Kathy Lindekens)</i>	242
5.	Les conditions essentielles à une inclusion réussie	246
6.	Conclusion	249
	Références	251

Chapitre 9 Les innovations pédagogiques : les nouveaux habits de l'empereur ?

Kris van den Branden

1.	Introduction	255
2.	L'enseignant domine	255
3.	Visions contemporaines de l'apprentissage	256
4.	Innovations pédagogiques	257
5.	L'enseignement des aptitudes linguistiques orienté vers la tâche	259
6.	L'enseignement orienté vers l'expérience : travail par ateliers et par contrat	261
	<i>Reportage : « Moi, Mathias Premier, m'adresse à vous pour vous demander de m'aider dans mes réformes » GVBS Zuiderdokken à Anvers (Kathy Lindekens)</i>	262
7.	L'apprentissage coopératif : la diversité en classe est un atout	268
	<i>Reportage : « Pour nous, l'innovation n'est pas un projet, elle fait partie de la vision de notre école. » Virgo Fidelis, à Vilvoorde (Kathy Lindekens)</i>	270
8.	Observations relatives aux innovations pédagogiques	273
	Références	274

Chapitre 10 L'enseignement interculturel en Communauté flamande : apprendre à vivre la diversité

Lia Blaton, Filip Paelman et Sven Sierens

1.	Historique de l'enseignement interculturel : de l'ethnicité à la diversité	277
1.1.	Un cadre politique évolutif	277
1.2.	Evolution des conceptions concernant l'enseignement interculturel	278
1.2.1.	Enseignement pour les migrants et apprentissage des autres cultures	278
1.2.2.	Enseignement anti-racisme	279
1.2.3.	Enseignement des valeurs	280
1.2.4.	Gérer la diversité	280
	<i>Reportage : « Apprendre de et à l'autre, non sur l'autre » Ecole libre fondamentale De Triangel à Maasmechelen (Kathy Lindekens)</i>	281
2.	Les points de départ de l'apprentissage de la gestion de la diversité	285
2.1.	Vivre dans une société plurielle	285
2.2.	Culture	285

2.3. Identités multiples	286
2.4. Diversité et interaction	286
3. Objectifs de l'apprentissage de la gestion de la diversité	287
3.1. Refléter et valoriser la diversité de la société	288
3.2. Les élèves apprennent à gérer la diversité	288
3.3. S'attaquer à l'inégalité sociale	288
3.4. Qualité de l'enseignement	289
4. L'enseignement interculturel dans la pratique	289
4.1. Les ingrédients de base : interaction et variation, reconnaissance et utilisation de la diversité, discussion et construction de la signification	289
4.2. De la politique scolaire à la pratique en classe	291
4.3. La diversité dans toutes les dimensions de la classe	291
4.4. Faire appel aux aptitudes diverses des élèves	292
4.5. Observation élargie, évaluation élargie	293
4.6. Le rôle (inter)actif des élèves	293
4.7. Les partenaires de l'école	294
5. La diversité linguistique dans l'enseignement : de l'enseignement plurilingue à l'apprentissage multilingue fonctionnel	294
5.1. Enseignement unilingue versus enseignement multilingue	295
5.2. Gérer la diversité linguistique à l'école	301
6. Conclusion	303
<i>Reportage : « Notre but, le pluralisme actif » Athénée Royal d'Anvers (Kathy Lindekens)</i>	303
Références	309

Chapitre 11 Les parents, partenaires de l'école. La relation entre l'école, les parents et les dispositifs extrascolaires

Nicole Vettenburg

1. Introduction : quatre visions des parents	315
<i>Reportage : « Het klikt in de klas » Ecole fondamentale Het Centrum à Turnhout</i>	315
2. La vulnérabilité sociale comme explication du retard scolaire	317
<i>Reportage : Parents et écoles, comment resserrer les liens ? L'a.s.b.l. Eclat de Rire à Liège et le Cartable des Parents à Tubize (Marinette Mormont)</i>	318
3. Collaboration entre l'école, les parents et les dispositifs extrascolaires	320
3.1. L'égalité des chances dans l'enseignement : une tâche pour tous	320
3.2. La collaboration parents-école : une valeur ajoutée ?	320
3.3. La collaboration entre l'école et les organisations externes	323
4. Initiatives extrascolaires	323
4.1. Les animations socio-éducatives	323
<i>Reportage : Le projet « Jouw kind groeit op in de wijk » (« Votre enfant grandit dans le quartier ») de l'a.s.b.l. RISO Gent.</i>	326
4.2. Travailler avec des « experts du vécu »	326
<i>Reportage : « Nous sommes des gens comme les autres. Et les gens du centre PMS aussi. Aujourd'hui, une sorte de respect est établi. » « 3-Klap » à Louvain (Kathy Lindekens)</i>	328
5. Conclusion	331
Références	332

Chapitre 12 Créer un climat scolaire positif : solidarité, respect, participation

Ella Desmedt et Chico Detrez

1. Introduction	337
2. Le climat scolaire comme fondement	338
<i>Reportage : « Je suis vraiment fière de ce que nous arrivons à faire » L'institut Mythyl à Brasschaat (Kathy Lindekens)</i>	339
2.1. Une culture scolaire participative	341
2.1.1. L'aspect contenu	342
2.1.2. L'aspect temporel	342
2.1.3. L'aspect degré de participation	343
2.1.4. L'aspect procédure	344
2.1.5. La sphère d'influences	345
2.2. Un style de communication participatif	346
2.2.1. Se soucier de la compréhension de l'influence	346
2.2.2. Permettre l'interprétation personnelle	346
2.2.3. Communication avec engagement	347
2.2.4. Se soucier de l'individualité	347
2.2.5. Apprécier les compétences	347
2.2.6. Se soucier de l'intégration	347
<i>Reportage : « Votre radeau doit être en équilibre. » Regina Mundi à Genk (Kathy Lindekens)</i>	348
3. Favoriser le bien-être	350
3.1. Le sport	351
3.2. Art et culture	351
3.3. L'encadrement par les pairs	352
4. Conclusion	353
Références	355

Chapitre 13 Former pour diminuer les inégalités : point de vue sur la profession des enseignants et le rôle de la formation

Antonia Aelterman et Jacqueline Beckers

1. Introduction	359
2. Les attentes sociétales vis-à-vis de l'école et des enseignants : prescrits légaux	359
2.1. Profils professionnels et compétences de base pour les enseignants en Flandre : formulés dans une perspective émancipatrice de l'enseignement	359
2.2. Réformes du système éducatif et de la formation des enseignants en Communauté française : l'exigence d'égalité	361
3. Le travail réel des enseignants et les défis à relever	364
3.1. Un métier complexe	364
3.2. La parole aux enseignants et au grand public	364
3.3. Les défis lancés à la formation des enseignants	366
<i>Reportage : Une classe coopérative verticale pour former de futurs enseignants La Haute Ecole ISELL à Liège (Marinette Mormont)</i>	367
4. Former des enseignants efficaces et équitables : une responsabilité sociétale des institutions de formation initiale	370
4.1. Concrétisation des compétences de base en Flandre et en Wallonie	371

4.1.1.	L'enseignant accompagnateur des processus didactiques	371
4.1.2.	L'enseignant éducateur et membre de l'équipe pédagogique	372
4.1.3.	L'enseignant innovateur, chercheur	374
4.1.4.	L'enseignant partenaire des parents et des autres instances sociales	374
4.1.5.	L'enseignant « participant à la culture »	375
4.2.	La formation des enseignants comme terrain d'entraînement	376
	<i>Reportage : « Nous avons besoin de personnes qui voient au-delà de nos murs »</i>	
	<i>Le projet KLIK de la Haute Ecole Karel de Grote à Anvers (Kathy Lindekens)</i>	377
5.	Conclusion	382
	Références	383

Chapitre 14 Les politiques d'éducation prioritaire : donner plus à ceux qui ont moins

Marc Demeuse, Nathanaël Friant et Ides Nicaise

1.	Introduction	387
2.	De quoi parle-t-on exactement ?	390
3.	Des moyens supplémentaires pour quoi faire ?	391
4.	A qui donner plus ?	393
4.1.	En Communauté flamande	394
	<i>Reportage : « Ce qui est bon pour les plus faibles est bon pour tous. »</i>	
	<i>Ecole fondamentale De Glimlach, Zedelgem (Kathy Lindekens)</i>	396
4.2.	En Communauté française	400
5.	D'autres dispositifs	402
	<i>Reportage : Classes-passerelles pour primo arrivants : écoles cherchent moyens et partenariats (Donat Carlier)</i>	404
6.	L'évaluation des effets des politiques d'éducation prioritaire	408
6.1.	En Communauté flamande	409
6.2.	En Communauté française	412
7.	Conclusion	415
	Références	417

Chapitre 15 Décrochages et sorties précoces du système scolaire : il n'est jamais trop tard

Nicole Vettenburg et Katleen De Rick

1.	Introduction	423
2.	Décrochages scolaires et sorties précoces du système scolaire : une vaste problématique	423
3.	Les conséquences de la lassitude de l'école et du décrochage	424
4.	Qu'est-ce qui entraîne le décrochage, et pourquoi les jeunes décrochent-ils précocement ?	425
5.	Qui constitue le groupe à risque ?	426
6.	Vers une explication du décrochage scolaire et de l'abandon précoce	428
7.	La prévention du décrochage scolaire et de l'abandon précoce	429
7.1.	La prévention, de quoi s'agit-il ?	429
7.2.	La prévention souhaitable, ou comment interpréter la prévention	431
7.2.1.	Radicalité : intervenir de plus en plus tôt	431
7.2.2.	Offensivité : étendre les possibilités de choix	432

7.2.3.	Intégralité : équilibre entre prévention orientée vers l'individu et prévention orientée vers la structure	432
7.2.4.	Participation : parler, pondérer et décider	432
7.2.5.	Caractère démocratique : la prévention souhaitable n'exclut personne <i>Reportage : Un lien vaut mieux que deux « on verra » Le Service Etude à Ixelles (Donat Carlier)</i>	433 434
8.	Remédiation	436
8.1.	Encadrement des élèves	436
8.2.	Les mesures qui peuvent éviter un renvoi <i>Reportage : « Nous produisons des élèves qui ont regardé dans le miroir, avec des hauts et des bas.» « Time Out » à Anvers (Kathy Lindekens)</i>	437 438
9.	Conclusion	444
	Références	445

Chapitre 16 Apprendre et travailler en alternance dans le cadre de l'enseignement obligatoire : des parcours qualifiants sur mesure

Katleen De Rick

1.	Travail et formation en alternance : un moyen de lutter contre l'inégalité des chances ?	449
2.	La place du travail et de la formation en alternance dans le paysage de l'enseignement	450
3.	Toujours pas de systèmes de formation équivalents	451
3.1.	Une population d'élèves difficiles	451
3.2.	Une collaboration difficile avec les employeurs	452
3.3.	Les stratégies d'emploi ne sont pas suffisamment développées	452
3.4.	Les problèmes de la réglementation	453
3.5.	La qualité de l'expérience professionnelle n'est pas garantie	453
4.	Une formation ciblée et sur mesure	454
4.1.	Une formation ciblée	454
4.2.	Un programme de formation sur mesure	455
4.3.	Reconnaître ce que l'élève a appris <i>Reportage : « Nous sommes une école d'élite » Le CDO-TNA Het Keerpunt à Borgerhout (Kathy Lindekens)</i>	455 456
5.	Collaborer avec les employeurs	461
5.1.	Développer un réseau d'employeurs	462
5.2.	Faire concorder la formation et l'expérience professionnelle	462
6.	Une formation et un encadrement de qualité	463
6.1.	Apprendre dans un environnement d'apprentissage puissant	463
6.2.	Utiliser et contrôler le potentiel d'apprentissage d'un lieu d'apprentissage	464
7.	Qu'en est-il des jeunes qui ne sont pas encore prêts ?	465
7.1.	Les stages préparatoires	465
7.2.	Les projets-pont	466
7.3.	Les modules de formation individualisés <i>Reportage : Module de formation individualisé ou comment remettre le jeune en projet (Gaëlle Francart)</i>	466 467
8.	Conclusion	470
	Références	472

Chapitre 17 La différenciation pour une plus grande égalité : pour une différenciation qualitative	473
Johan L. Vanderhoeven	475
1. Le défi : aborder les différences de façon positive	475
2. Une approche quantitative classique	476
2.1 Groupes homogènes ou hétérogènes	476
2.2 Modèle « base – extension »	482
<i>Reportage : « Nous sommes passés d’un sport individuel à un sport d’équipe. Gagner ensemble, c’est fantastique ! » L’école secondaire St Maarten à Beveren (Kathy Lindekens)</i>	483
3. Différenciation qualitative	489
3.1 Répartition des rôles entre enseignant et élève	490
3.2 Contenu d’apprentissage	491
3.3 Répartition des rôles entre les élèves	494
4. Evaluation	496
Référence	499

Préface

Chacun sait que le système d'enseignement, en Belgique, ne brille pas particulièrement par son égalité sociale. Et même s'il est grandement apprécié sur le plan international pour son niveau de prestation moyen, il ne s'avère pas à la hauteur pour les élèves des milieux socialement défavorisés. Les enfants de parents sans formation, défavorisés, allochtones ou habitant dans une roulotte en savent quelque chose.

Et la pire chose que l'on puisse faire, c'est se résigner. Heureusement, nombreux sont les groupes et les personnes qui travaillent dur, en classe comme dans les cabinets ministériels, les administrations et les associations. Nombreux sont ceux et celles qui expriment le besoin d'appui scientifique, parce que de bonnes intentions ne suffisent pas. A l'occasion d'une journée d'étude en avril 2001, l'un des participants nous lança : « Vous avez fait là une belle analyse du problème dans l'enseignement. Maintenant, pourriez-vous nous aider dans nos tentatives quotidiennes, à y remédier concrètement ? ». Avec beaucoup de retard, ce livre constitue notre réponse à cette interpellation. Nous aussi, nous avons recherché de l'aide. Une trentaine d'auteurs, et beaucoup de personnes qui travaillent sur le terrain, ont contribué à cet ouvrage.

En 2004, Cera, Porticus, la Fondation Reine Paola et le Hoger Instituut voor de Arbeid se sont associés. Cera et la Fondation Reine Paola collaboraient déjà depuis plusieurs années au programme Ecole de l'Espoir, qui soutient des projets d'enseignement novateurs destinés à favoriser l'intégration sociale des élèves dans un environnement social difficile.

La plate-forme Ecole+ veut développer et renforcer ce mouvement.¹ Toutes les écoles belges désireuses de s'engager pour un enseignement plus efficace en faveur des groupes socialement défavorisés, et de leurs partenaires, constituent son groupe cible. Nous voulons ainsi soutenir leurs initiatives :

- par une offre ciblée de journées de formation et de rencontre ;
- en développant avec eux une vision stratégique et scientifique de l'égalité des chances dans l'enseignement, avant de l'implémenter dans la pratique ;
- en leur fournissant des informations sur le matériel pédagogique, des exemples de bonnes pratiques et des possibilités de financement ;
- en leur fournissant des conseils sur mesure.

Le fait que deux organismes financiers privés, à savoir Cera et la Fondation Porticus Belgique, ont jusqu'à aujourd'hui soutenu financièrement ce projet démontre que de grandes entreprises veulent elles aussi investir dans un système d'enseignement équitable, sans pour autant en attendre des dividendes. La plate-forme Ecole+ a récemment reçu une subvention de la Loterie Nationale.

En plus des initiateurs susmentionnés, toute une série de partenaires, situés des deux côtés de la frontière linguistique, collaborent à ce projet, et nous les en remercions : madame Nathalie De Bleeckere (fonctionnaire d'attention pour les défavorisés auprès du département flamand de l'enseignement), madame Michelle Hartmann du Ministère de la Communauté française et monsieur Baudouin Duzel du Conseil de l'Education et de la Formation, l'agence de presse à caractère social Alter,

¹ Voir le site www.school-ecole-plus.be

l'association socio-pédagogique Changements pour l'Égalité, le Steunpunt Gelijke Onderwijskansen, et de nombreux collègues des universités et hautes écoles de Belgique. Nous tenons à remercier tout particulièrement nos collègues du comité de rédaction : Prof. Nicole Vettenburg (université de Gand), Dr. Loes Vandenbroucke et madame Katleen De Rick (HIVA), monsieur Donat Carlier et madame Kathy Lindekens. Sans oublier, bien évidemment, tous les co-auteurs, ainsi que Stéphanie Malaise, Nathanaël Friant et Arnaud Dehon (université de Mons) qui ont assuré avec nous la relecture de la dernière version française.

Cet ouvrage est donc le fruit d'une vaste collaboration. Il se destine à tous ceux et à toutes celles qui accordent une grande importance à l'enseignement démocratique et inclusif, et qui désirent se perfectionner dans ce domaine : le personnel enseignant au sens large (y compris donc les centres PMS, les travailleurs sociaux, les services d'encadrement pédagogique, les réseaux d'enseignement...), mais aussi les enseignants en formation, les fonctionnaires, les services socioculturels et du bien-être, les membres des plates-formes de concertation locales, les associations de parents, d'étudiants et d'élèves, et les associations de terrain.

Dans ce livre, nous approfondissons toute une série de pistes concrètes pour se rapprocher pas à pas de l'objectif d'une école réellement juste. Il est également question d'encourager au premier niveau, en classe ou à proximité, lorsqu'un enseignant ou une école enregistre un progrès. A chaque fois, nous avons essayé de proposer, en plus des perspectives et des mécanismes d'exclusion et d'inégalité, des points de référence pour se mettre au travail. Chaque chapitre comporte, outre un volet théorique, des reportages réalisés sur le terrain de l'enseignement belge, et dont il ressort que le professionnalisme est bien présent, çà et là. En faisant découvrir au lecteur de « bonnes pratiques », Kathy Lindekens, Donat Carlier, Gaëlle Francart et Marinette Mormont donnent vie à l'exposé théorique. Nous avons résolument choisi de ne pas analyser ni évaluer ces exemples pratiques. Le lien entre les reportages et l'exposé théorique est suffisamment évocateur. Nous invitons donc le lecteur à analyser lui-même, activement, le matériel pratique présenté, à s'en imprégner pour se responsabiliser. Nous sommes convaincus que les innovations, dans l'enseignement, ont plus de chances de réussir si elles viennent de la base. Elles dépendent grandement de l'inspiration des professionnels dans l'exercice de leur métier, en combinaison avec leur savoir-faire, et tout cela est lié à la qualité des relations interpersonnelles.

Une autre ambition de ce livre est de montrer au lecteur ce qui se passe de l'autre côté de la frontière linguistique. L'enseignement flamand et l'enseignement francophone se développent séparément depuis plusieurs décennies, mais ils sont assez largement confrontés aux mêmes problèmes. Dans l'autre communauté linguistique, certains ont lancé des pistes et posé des diagnostics étonnamment novateurs et utilisables. Nous n'avons pas véritablement demandé de perspective comparative à nos co-auteurs, mais il est clair que dans ce domaine, des choses intéressantes restent à faire. Le croisement des perspectives représente assurément un enrichissement pour les deux parties.

Après le chapitre d'introduction, qui présente un compte rendu des mécanismes d'échec et d'exclusion dans l'enseignement, le lecteur trouvera seize chapitres thématiques illustrant chacun une stratégie pour plus d'égalité. L'agencement logique deviendra clair à la fin du premier chapitre. Nous tenons simplement à signaler que nous opérons une distinction entre trois types d'approche :

- les stratégies pour davantage d'égalité des chances, qui doivent contribuer à de meilleures conditions préalables, de façon à ce que les inégalités sociales au sens large ne traversent pas,

- ou le moins possible, les enceintes scolaires pour nuire aux chances d'apprentissage des enfants. Ces stratégies sont plutôt préventives. Les chapitres 2 (programmes d'éducation préscolaires) à 4 (la suppression des seuils matériels) illustrent ce type d'approche.
- les stratégies axées sur *l'égalité de traitement* – allant de la déségrégation à la formation (sociale) des enseignants – visent à supprimer les discriminations ouvertes et cachées entre les groupes sociaux dans l'enseignement. Ce n'est pas un hasard si ce volet constitue la majeure partie du présent ouvrage (chapitres 5 à 13).
 - la troisième approche – visant *l'égalité des résultats* – est davantage ciblée sur la remédiation des inégalités, surtout par des formes de discrimination positive en faveur des groupes défavorisés. Le terme 'égalité des résultats' renvoie davantage à la finalité de ce type d'approche qu'aux moyens. Dans cette partie (chapitres 14 à 17), le lecteur découvrira des thèmes tels que la politique de l'enseignement prioritaire, les parcours d'apprentissage en alternance et la différenciation.

Ce livre peut s'utiliser avec une grande flexibilité : chaque chapitre est relativement autonome, en fonction de l'intérêt du lecteur. Le premier chapitre peut servir de cadre de référence général, tandis que de nombreux renvois entre chapitres clarifient la cohérence mutuelle des chapitres. Nous espérons que cet ouvrage deviendra celui des '16 pistes', un instrument de travail et de formation à part entière, qui sera régulièrement consulté.

Ides Nicaise, Ella Desmedt et Marc Demeuse

Près d'un demi-million de sociétaires de Cera se mobilisent ensemble chaque jour pour des projets sociétaux et renforcent la stabilité d'un groupe financier fort.

Cera est une coopérative qui compte près d'un demi-million de sociétaires. Ensemble, ils investissent tant sur le plan financier que sociétal.

En contrôlant quelque 30 % du capital de KBC Groupe, Cera assure la stabilité et la poursuite de l'expansion de ce groupe. Nous offrons ainsi des opportunités d'emploi direct et indirect.

Cera investit également dans la société par le biais de projets sociétaux, au niveau régional, national et international. Ces projets reflètent les valeurs de la coopérative : coopération, solidarité et respect de l'individu.

Les domaines dans lesquels Cera investit sont les suivants : Pauvreté et exclusion sociale ; Centre Cera d'expertise pour l'entrepreneuriat ; Art et culture ; Agriculture, horticulture et vie rurale ; Médico-social et la banque et les assurances solidaires dans le tiers-monde (via la BRS).

Nos investissements contribuent à la prospérité de tous nos sociétaires et au bien-être de la société dans son ensemble.





CHAPITRE 1

Inégalité et exclusion sociale dans l'enseignement : un mal inéluctable ?

Ides Nicaise



Ides Nicaise¹

1 <

1. Introduction

Cet ouvrage porte sur des milliers d'enfants dont les chances à l'école sont, dès le début, menacées : des enfants issus de familles défavorisées, des enfants de migrants ou de gens du voyage, des mineurs étrangers non accompagnés. L'école participera à les sortir, ou non, de la pauvreté qui sinon leur collera à la peau pour le reste de leur vie. On sait que le risque de pauvreté et d'exclusion sociale des familles est en grande partie déterminé par le niveau d'enseignement des parents. Pire encore, cette même exclusion détermine à son tour les chances de réussite dans l'enseignement des enfants, et se transmet ainsi d'une génération à l'autre. Dans cet ouvrage, nous partons du principe que ce cercle vicieux peut, et donc doit être brisé. Chacun des chapitres qui suit aborde une stratégie pour y parvenir. Toutefois, afin de pouvoir inscrire toutes ces perspectives dans un cadre global, une analyse approfondie de l'inégalité et de l'exclusion sociale dans l'enseignement s'impose.

C'est consciemment que nous mentionnons conjointement les termes 'inégalité sociale' et 'exclusion sociale'. Non pas pour les mettre sur un pied d'égalité, mais parce qu'ils se trouvent dans le prolongement l'un de l'autre. La situation des groupes exclus (enfants de familles défavorisées, de migrants, etc.) dans l'enseignement ne peut pas être perçue séparément de la problématique globale de l'inégalité sociale. L'exclusion sociale commence là où l'inégalité menace la dignité. Cette inégalité sociale, nous voulons la disséquer. Nous nous sommes focalisés sur les groupes les plus exclus, parce qu'ils sont au coeur du présent ouvrage. Mais indirectement, nous évoquerons aussi le phénomène beaucoup plus vaste de l'inégalité dans l'enseignement. Les stratégies contre l'exclusion à l'école sont tout aussi pertinentes pour lutter contre cette inégalité au sens large. Ainsi, les enfants présentant des limitations fonctionnelles sont également considérés comme un groupe cible prioritaire.

2. L'enseignement belge : bon en moyenne, mais très inégalitaire

Notre objectif n'est pas d'assommer le lecteur avec trop de statistiques. D'autres publications récentes (Hirtt et al., 2004, 2005a, 2007 ; Groenez et al., 2003) présentent un compte rendu étoffé des données chiffrées issues de diverses études, aussi bien pour la Communauté française que la Communauté flamande. Il est toutefois utile de résumer quelques résultats importants, en commençant avec les chiffres pour la Flandre (Groenez et al., 2003) :

- l'inégalité sociale est notable dès la première maternelle. Malgré le très haut degré de participation au sein de la population, les enfants de parents sans formation, isolés, allochtones et/ou au chômage entrent toutefois beaucoup plus tard que les autres dans l'enseignement maternel.
- Les enfants dont la mère ne possède qu'un certificat d'enseignement primaire ont, en Flandre, cinq fois plus de chances de présenter un retard en première année que les enfants de mères ayant un diplôme de l'enseignement supérieur. Et en sixième année, ce rapport passe de 5 à 7.2.

1 Merci à Tineke Reynders pour son aide dans l'étude de la littérature.

- La distorsion sociale des renvois vers l'enseignement primaire spécialisé est moins connue : les enfants d'une mère sans formation ont 8 à 10 fois plus de chances de se retrouver dans l'enseignement primaire spécialisé que les enfants d'une mère ayant une formation supérieure.
- Dans l'enseignement secondaire, l'inégalité s'exprime non seulement dans les statistiques de réussite et dans la constatation de retards, mais aussi dans l'orientation des études. La fameuse classe B en première année accueille les enfants qui ont quitté l'enseignement primaire sans certificat : grâce à un meilleur encadrement, on espère pouvoir les réinsérer dans le flux normal (A) un an plus tard, sans quoi ils se retrouvent dans une deuxième année 'pré-professionnelle', qui débouche ensuite sur l'enseignement secondaire professionnel. Un enfant sur trois dont la mère n'a pas été plus loin que l'enseignement primaire se retrouve dans cette classe B, par rapport à moins de 5% pour les enfants de mères ayant un diplôme du niveau supérieur. En quatrième année, plus de la moitié des premiers se retrouvent dans l'enseignement secondaire professionnel, par rapport à 5,6% pour les enfants de mères ayant une formation supérieure.
- L'un des paramètres les plus sensibles en matière d'échecs scolaires est celui du décrochage précoce : le pourcentage de jeunes qui quitte l'enseignement secondaire à plein temps sans diplôme ni certificat de sixième année. En moyenne, ce flux est légèrement supérieur à 15% en Flandre. Si la mère d'un enfant n'a pas été plus loin que l'enseignement primaire, ce pourcentage atteint 29%, mais si la mère dispose d'une formation supérieure, il est ramené à 2,7%. Soit une proportion de 10 :1.
- L'accès à l'enseignement supérieur peut être comparé à une course de haies au cours de laquelle il faut affronter des obstacles doubles, voire triples. Il faut non seulement réussir la sixième année d'enseignement secondaire, mais aussi obtenir un diplôme valable : dans l'enseignement secondaire professionnel, cela n'est possible que par le biais d'une septième année de spécialisation, qui n'existe pas dans chaque orientation professionnelle. Et une fois cette haie franchie, il faut venir à bout des obstacles financiers et culturels de l'enseignement supérieur. L'un et l'autre expliquent pourquoi à peine un enfant sur quatre de mères sans formation entreprend des études supérieures, alors que les enfants de mères hautement qualifiées sont 83% à se lancer dans des études supérieures. En fin de compte, près de 8 enfants sur 10 de mères ayant une formation supérieure obtiennent eux-mêmes un diplôme d'enseignement supérieur, contre à peine 1 enfant sur 4 de mères peu qualifiées.
- Il va sans dire qu'il n'y a pas que le niveau de formation de la mère qui soit déterminant dans les chances de réussite d'un élève. Si l'on considère, comme indicateur du statut socio-économique de la famille, le diplôme ou la profession du père et non de la mère, l'image reste grosso modo la même. Et le fait que le père travaille ou non exerce lui aussi une grande influence sur les parcours des enfants dans l'enseignement.
- Outre le statut socio-économique, la composition de la famille joue également un rôle non négligeable : les enfants de familles monoparentales courent, en moyenne, nettement plus de risques de retard ou d'échec. En outre, il existe un contraste flagrant entre les enfants d'autochtones et d'allochtones.² Le risque de retard, d'orientation vers l'enseignement secondaire spécialisé, vers la classe B ou l'enseignement professionnel, ainsi que le risque de non qualification pour les élèves allochtones est systématiquement un multiple de la moyenne de leurs condisciples flamands.

Pour la Communauté française, les données chiffrées sont plus rares, et difficilement comparables avec les chiffres flamands, en raison de différences de définition, d'année de référence, de source, etc. Nous savons toutefois que les indicateurs de prestation dans l'enseignement francophone sont

² Il faut entendre par 'élèves allochtones' des enfants de nationalité nord-africaine ou turque (appelés le plus souvent dans la pratique 'allochtones de deuxième génération'). Ils constituent le principal groupe d'élèves allochtones.

défavorables sur toute la ligne et que le tableau des inégalités sociales diffère peu de celui de la Flandre. Le point positif, c'est qu'en Communauté française, il y a moins d'enfants qui se retrouvent dans l'enseignement spécialisé³ et que les enfants de migrants livrent de meilleures prestations qu'en Flandre (Hirtt, 2005a). Ce dernier point peut s'expliquer par le fait que les enfants de migrants parlent plus souvent français, et rencontrent donc moins de problèmes linguistiques dans l'enseignement francophone que dans l'enseignement néerlandophone.

Les chiffres les plus représentatifs (et comparables) pour les deux communautés linguistiques proviennent de l'étude PISA. PISA est l'acronyme de 'Programme for International Student Assessment'. Il s'agit d'une étude comparative à grande échelle de l'OCDE sur les aptitudes scolaires des élèves de 15 ans, dans plus de 40 pays.⁴ Des sondages sont effectués régulièrement et portent sur les aptitudes linguistiques, mathématiques et scientifiques. Hirtt et al. (2007) ont publié plusieurs analyses complémentaires sur les données belges de 2003. Les élèves ont été classés de pauvres à riches (sur la base d'un index de statut socio-économique)⁵ et en dix déciles (dix groupes de même ampleur). Le premier décile comporte donc les 10% des élèves les plus pauvres, et le dixième les 10% des élèves les plus riches.

- Dans le décile le plus pauvre, la moitié des jeunes Flamands de 15 ans ont au moins une année de retard scolaire. Soit cinq fois plus que le décile (flamand) le plus riche, avec à peine 10% de retard. En Communauté française, les chiffres sont généralement plus élevés, mais le contraste est tout aussi choquant : 65% pour le décile le plus pauvre, 17% pour le décile le plus riche.
- La part d'élèves dans l'enseignement secondaire général s'élève à 10% à peine dans le décile flamand le plus pauvre, contre 88% dans le décile le plus riche. En Communauté française, ces pourcentages sont de 11 et 83%. Il est donc difficile de parler d'autre chose que d'un enseignement par classes sociales : l'enseignement secondaire général, qui débouche principalement sur l'enseignement supérieur, correspond parfaitement à la sphère et aux possibilités des groupes sociaux supérieurs, tandis que la scolarité des jeunes issus des milieux sociaux défavorisés se termine dans l'enseignement professionnel (avec ou sans attestation).
- En gardant les résultats susmentionnés à l'esprit, personne ne s'étonnera plus que les résultats aux tests PISA – langue ou mathématiques – soient fortement liés à l'origine sociale. Le fossé, au niveau des résultats en mathématiques par exemple, entre le décile le plus riche et le décile le plus pauvre, vaut 1,66 fois l'écart-type pour la Flandre. En Communauté française, le fossé correspondant est d'1,82 fois l'écart-type. En d'autres termes, la corrélation entre le statut socio-économique et les résultats en mathématiques est, dans les deux cas, très grande.

L'avantage de l'étude PISA, c'est qu'elle permet de comparer la situation belge avec celle de plusieurs autres pays. Et cette comparaison est peu flatteuse : si l'on considère l'écart-type de la distribution des résultats des tests PISA comme étalon en matière d'inégalité des résultats, la Belgique arrive en dernière place dans le classement. Ce qui signifie que c'est en Belgique que l'inégalité est la plus grande, aussi bien pour les mathématiques que pour la compréhension écrite (littéracie) de la langue d'enseignement.

3 C'est ce qu'il ressort des annales statistiques des administrations compétentes.

4 OCDE = Organisation de Coopération et de Développement Economiques, dont la plupart des membres fixes sont des pays riches. Les principaux rapports PISA sont OCDE (2001) et OCDE (2004). Voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=25160&navi=2353> pour les résultats de PISA en Communauté française de Belgique.

5 L'index du statut socio-économique combine des informations sur le niveau de formation et la formation des parents avec des informations sur le capital culturel (le nombre de livres à la maison, les abonnements à des journaux, etc.) et le bien-être matériel (être propriétaire d'une maison, par exemple).

Tableau 1.1. *PISA 2003 : classement des pays participants en fonction de leur répartition relative pour les résultats des tests de compréhension écrite et de mathématiques (diffusion moyenne = 100)*

<i>Pays</i>	<i>Ecart-type pour les résultats du test de compréhension écrite</i>	<i>Ecart-type pour les résultats du test de mathématiques</i>
Finlande	81,0	83,7
Pays-Bas	84,8	92,5
Irlande	86,5	85,3
Danemark	88,3	91,3
Liechtenstein	89,8	99,1
Lettonie	90,4	87,9
Hongrie	92,0	93,5
Slovaquie	92,5	93,3
Portugal	92,7	87,6
Royaume Uni	94,0	92,3
Turquie	95,3	104,7
Espagne	95,4	88,5
Tchéquie	95,5	95,9
Suède	95,6	94,7
Pologne	95,9	90,2
France	97,0	91,7
Islande	98,3	90,4
Luxembourg	99,7	91,9
Italie	100,7	95,7
Norvège	102,5	92,0
Autriche	103,1	93,1
Grèce	104,5	93,8
Allemagne	109,1	102,6
Belgique	110,0	109,9

Source : Baye et al. (2005)

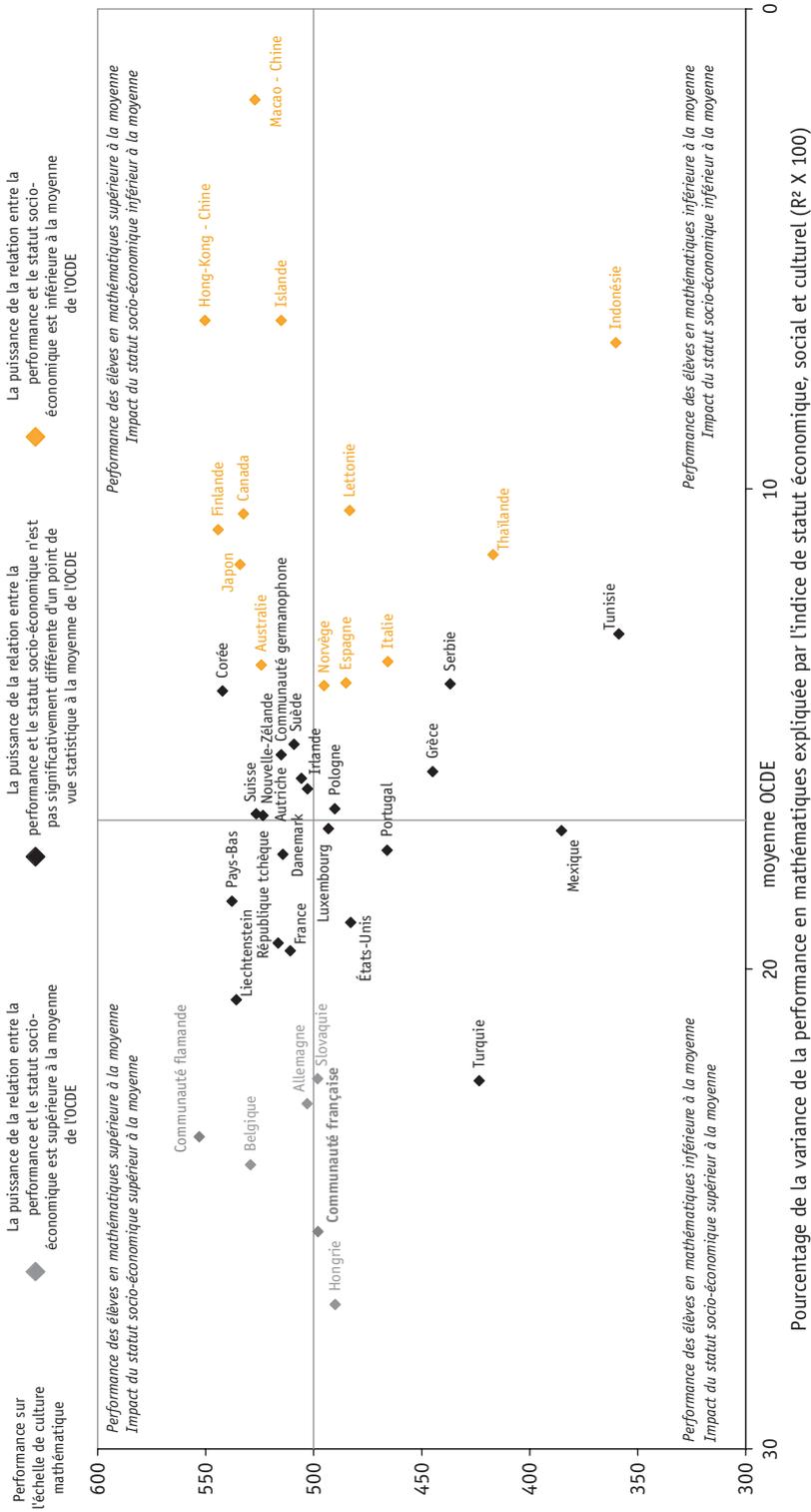
De toute l'étude PISA, le graphique le plus parlant est assurément celui qui reprend le classement des pays participants en fonction du niveau de prestation et du degré d'inégalité sociale. Ce graphique est repris dans la figure 1.1. L'axe vertical est celui des pays, classés selon leurs scores moyens aux tests de mathématiques en 2003. L'axe horizontal est celui de la mesure dans laquelle

les résultats des tests des élèves sont déterminés par leur origine sociale.⁶ Cela permet d'obtenir quatre quadrants.

- Dans le quadrant supérieur gauche, on retrouve les pays dont le niveau de prestation moyen est supérieur à la moyenne de l'OCDE, mais où les résultats des tests des élèves sont en plus grande partie déterminés par leur origine sociale. La Belgique dans son ensemble et la Communauté flamande se trouvent dans ce quadrant.
- Dans le quadrant inférieur gauche, on retrouve les pays dont les résultats sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE pour les deux indicateurs : un niveau de prestation moyen relativement bas et une inégalité sociale relativement importante. Nous y retrouvons la Communauté française, avec, entre autres, la Slovaquie et la Hongrie. Pour ce qui est des prestations moyennes, la Communauté française se trouve juste en dessous de la moyenne de l'OCDE (la différence entre les deux n'est pas significative).
- Dans le quadrant inférieur droit, on retrouve des pays tels que l'Espagne, la Grèce, l'Italie et la Lettonie, dont le résultat, en termes de niveau, est bas, mais qui parviennent à mieux endiguer l'inégalité sociale dans l'enseignement.
- Enfin, dans le quadrant supérieur droit, on retrouve les pays qui obtiennent de bons résultats sur les deux fronts : ils combinent des prestations moyennes élevées avec des résultats relativement égaux. Quelques pays asiatiques présentent un score surprenant, comme la Corée du Sud, le Japon, Hong-Kong et Macao. Le modèle européen est la Finlande.

⁶ Il y a tout d'abord eu, par pays, une analyse de la régression, avec les scores individuels des élèves comme variable dépendante, et les indicateurs d'origine sociale énumérés ci-dessus comme variables déterminantes. Le coefficient de détermination (R^2) de cette régression fut ensuite utilisé comme indicateur de l'inégalité sociale. De la sorte, on ne mesure pas l'inégalité complète des résultats dans l'enseignement, mais la corrélation entre l'inégalité dans l'enseignement et l'inégalité sociale.

Figure 1.1. Les leçons tirées de PISA 2003 : classement des pays participants en fonction du niveau de prestation moyen (axe vertical) et de l'inégalité sociale des résultats (axe horizontal)



Note : La moyenne OCDE utilisée dans ce graphique est la moyenne de tous les pays de l'OCDE.
Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE, tableau 4.3a.

Ce graphique est intéressant pour diverses raisons : tout d'abord, il nous livre des informations intéressantes sur l'efficacité et la justice de l'enseignement belge. La Flandre, par exemple, ressort en 2003 'championne du monde pour l'enseignement des mathématiques' (tout en haut du graphique). Par contre, elle obtient un score très médiocre en matière de justice sociale. Pour la Communauté française, c'est encore pire : l'enseignement y est relativement faible et inégalitaire.

La bonne nouvelle, c'est que ce graphique n'induit aucune fatalité. Le nuage de points des pays ne va pas dans une direction donnée : on ne peut donc pas conclure qu'il existe une corrélation positive ou négative entre les prestations moyennes et l'inégalité sociale, entre l'efficacité et la justice. En d'autres termes, les Flamands qui se défendraient en déclarant qu'une plus grande inégalité est le prix à payer pour un niveau moyen de prestation supérieur commettraient une erreur. A l'opposé, les francophones qui douteraient quant au fait qu'il faille donner la priorité à un enseignement plus égalitaire ou tout simplement meilleur, se placeraient face à un faux dilemme. Il n'y a pas de choix à faire : ce n'est pas « soit... soit... », mais « et... et... ». Voyez l'exemple de la Finlande (ou encore de la Corée et du Canada) : il est possible de réaliser ces deux objectifs simultanément. L'inégalité sociale dans l'enseignement belge n'est donc résolument pas une fatalité.

Dans le sillage de PISA 2003, une étude comparative a été réalisée sur la position des enfants de migrants dans l'enseignement. Il en ressort que le fossé, en matière de résultats, entre les élèves autochtones et allochtones, est plus grand en Belgique que dans la plupart des autres pays participants. Et c'est principalement en Flandre que les résultats en la matière sont médiocres. Autre donnée surprenante : dans notre pays, les migrants de deuxième génération fournissent des prestations particulièrement faibles. Les chiffres diffèrent un peu entre la Communauté flamande et la Communauté française, et entre la lecture et les autres matières. La constante, c'est que les allochtones de deuxième génération, qui sont donc nés en Belgique et devraient donc avoir toutes les chances de bénéficier d'un même enseignement de qualité que les élèves autochtones, fournissent des résultats bien plus mauvais que dans la plupart des autres pays. Le fossé entre ce groupe et le groupe des autochtones n'est nulle part ailleurs plus important qu'en Flandre (OCDE, 2006).

3. Inégalité des chances, inégalité de traitement

La section précédente se bornait à présenter les chiffres de l'inégalité. La confrontation est choquante, et suscite de nombreuses questions sur les raisons de cette situation intolérable. La Belgique n'est pas réputée pour être un pays d'inégalités : nous avons l'un des meilleurs systèmes de sécurité sociale au monde, nous sommes engagés dans la lutte contre le chômage et l'exclusion sociale... Mais c'est comme un emplâtre sur une jambe de bois. Les inégalités dans l'enseignement constituent la base des rapports sociaux dans la société de demain.

Rechercher des explications à l'inégalité dans l'enseignement aboutit inévitablement à une discussion philosophique : qu'entend-on par (in)égalité ? Sur quelles bases évaluer le passage en revue que nous venons de réaliser, et jusqu'où voulons-nous aller dans la suppression des inégalités ?

La littérature scientifique opère généralement une distinction entre trois types d'inégalité (Roemer, 1996) :

- Les *inégalités naturelles*, sur lesquelles ni l'individu, ni la communauté, n'a prise. Nous pensons par exemple aux différences individuelles au niveau du patrimoine génétique. Un débat fait rage à ce sujet depuis plusieurs décennies. Certains auteurs (représentés notamment par Charles Murray et Richard Herrnstein, 1994) avancent qu'il faut se résigner à une distribution inégale des prédispositions naturelles selon les races et les groupes sociaux. D'après eux, cela n'a aucun sens d'investir dans des mesures qui seraient inefficaces, car cela ne pourra pas changer le cours de la nature. Nous reviendrons sur ce point dans la section 5 de ce chapitre. A ce jour, personne n'est toutefois parvenu à démontrer de manière scientifiquement irréfutable quels gènes détermineraient, et dans quelle mesure, quel type d'intelligence. De plus en plus d'études démontrent que l'intelligence mesurée (le fameux quotient intellectuel, QI) d'un individu n'est pas immuable, mais subit l'influence de facteurs environnementaux et de stimuli. En outre, on parle de plus en plus du concept d'« intelligence multiple », qui signifie que la position d'un individu dans un classement dépend du type de prédisposition (spatiale, verbale, musicale, émotionnelle, etc.) étudiée. Bref, nous devons nous garder d'affrontements (à connotation idéologique) sur les prédispositions naturelles, mais aussi d'énoncés 'totalitaires' sur la marge limitée d'une approche volontariste de l'inégalité dans l'enseignement.

- Les *inégalités de condition*, pour lesquelles la société est responsable. Chacun de nous est né dans une famille plus ou moins aisée, autochtone ou allochtone, dans une région riche ou pauvre. Si nous avions pu choisir, nous aurions assurément préféré le certain à l'incertain, et opté pour une répartition plus équitable des chances. Des philosophes sociaux tirent de ce raisonnement des arguments pour plaider en faveur d'une redistribution sociale des chances. Cela peut se faire directement (par la redistribution fiscale des revenus, par exemple) ou indirectement (en rendant l'enseignement gratuit par exemple, de sorte que les inégalités de richesse ne pèsent pas trop sur les chances de participation des élèves issus de différents groupes de revenus).

Le terme de 'condition' renvoie ici tout d'abord aux « conditions sociales », voire à l'« origine sociale ». Il s'agit donc de la répartition inégale du pouvoir, des richesses matérielles, des relations sociales, de la culture, de la santé, de l'origine ethnique, etc., des familles : autant de facteurs qui ne découlent pas de l'enseignement. C'est pourquoi nous parlons de facteurs 'exogènes'. Et pourtant, d'une façon ou d'une autre, ils déterminent les chances des enfants à l'école.

Nous avons également déjà laissé entendre que ces déterminants étaient multidimensionnels : ils sont liés à toutes sortes de dimensions de vie différentes. Ce qui signifie d'emblée qu'une politique de l'égalité des chances dans l'enseignement nécessite une approche très vaste.

- Les *inégalités qui découlent de choix personnels* : un jeune peut décider de fournir plus ou moins d'efforts, ou préférer une orientation à une autre. Pour autant que ces choix soient déterminés de manière rationnelle et réfléchie, personne ne trouvera motif à intervenir. En d'autres termes, ces inégalités 'choisies' sont socialement acceptées.

Cela suscite une nouvelle question : sur base de quoi évalue-t-on qu'une personne a choisi de manière totalement autonome une certaine orientation ou un certain degré d'implication ? Dès qu'un lien systématique est établi entre un 'choix d'étude' pour l'enseignement professionnel et l'origine sociale par exemple, il y a lieu de s'interroger et de chercher l'explication de ce phénomène en termes d'inégalité des chances.

Le silence des philosophes sur une quatrième source d'inégalités, à savoir l'*inégalité de traitement ou la discrimination*, est étonnant. Dans tout ce qui précède, le système d'enseignement est implicitement

considéré comme une zone neutre, théâtre d'inégalités venant de l'extérieur. De nombreux experts sont convaincus que l'enseignement est responsable de la transmission, voire du renforcement, des inégalités sociales. Plutôt que de les supprimer, l'enseignement contribue parfois à leur maintien ou à leur 'reproduction' d'une génération à l'autre.

Toutes les formes d'inégalité de traitement ne sont pas injustes. Elles sont injustes lorsque des caractéristiques individuelles ou celles d'un groupe d'élèves, non pertinentes pour l'enseignement (comme l'orientation sexuelle, par exemple), entraînent un traitement moins favorable. Dans cet ouvrage, nous nous concentrons sur l'origine sociale (au sens large, en ce compris les facteurs ethniques ou linguistiques). Nous avons déjà utilisé le terme 'discrimination' par exemple, en rapport avec la répartition très déséquilibrée des élèves dans les différentes formes d'enseignement (général, technique, artistique ou professionnel) en fonction de l'origine socio-économique ou ethnique.

La discrimination n'est pas évidente à expliquer. La littérature scientifique propose plusieurs explications. Nous en avons retenu trois, les plus pertinentes pour l'enseignement selon nous :

- *préférences et abus de pouvoir* : Gary Becker, prix Nobel et fondateur de l'économie de l'enseignement moderne et de l'une des théories sur la discrimination, part du principe que les consommateurs, mais aussi les producteurs, varient en goûts et en préférence (Becker, 1971). En tant que 'producteurs de services d'enseignement', les pouvoirs organisateurs, les directions scolaires, les enseignants, le personnel d'encadrement, etc. peuvent eux aussi avoir leurs préférences. Ils peuvent, par exemple, se sentir plus attirés par des (candidats) élèves ayant les mêmes origines culturelles, et avoir tendance à exclure ou moins bien traiter les autres groupes. D'autres économistes ont rejeté la théorie 'de préférence' de Becker en avançant l'argument que, dans un environnement concurrentiel, un entrepreneur discriminatoire sera rapidement écarté du marché. Ce contre argument ne s'applique toutefois pas à l'enseignement. Tout d'abord parce que l'enseignement n'est pas un marché (normal) et que la discrimination ne peut donc pas être sanctionnée par la concurrence. Et ensuite, parce que les infrastructures scolaires se répartissent de manière très inégale sur un territoire donné.

Ce sont probablement les *écoles 'puissantes'*, comptant beaucoup d'élèves issus de milieux sociaux aisés, qui peuvent discriminer le plus. En effet, dans ce type d'école, refuser l'inscription d'un élève allochtone, par exemple, n'est pas un problème : les listes d'attente sont suffisamment longues et les personnes fréquentant l'école préféreront sans doute que la population scolaire demeure socialement et culturellement homogène. Une législation stricte (permettant des sanctions suffisamment lourdes) est donc nécessaire pour garantir le traitement équitable des élèves lors de l'inscription (cf. chapitre 5).

- *habitudes sociales* : ce concept a été lancé par Akerlof (1976) pour expliquer qu'un individu équitable pouvait être contraint, par son environnement, à la discrimination. Imaginons qu'une direction scolaire se montre positive à l'égard de la diversité et disposée à accueillir des élèves allochtones ou moins fortunés. Si les parents d'autres élèves sont contre, ils peuvent très bien faire bloc et menacer de retirer leurs enfants de l'école, et la direction pliera sans doute. La fameuse 'échappée blanche' des écoles des grandes villes peut, de la sorte, soumettre les directions scolaires à une pression extrêmement élevée, les forçant à discriminer contre leur volonté. Le monde politique peut limiter ce type de discrimination en limitant l'influence des parents en supprimant le libre choix de l'école par exemple ou, d'une manière plus délicate, en sensibilisant les parents sur les avantages d'un enseignement socialement mixte.
- *informations sociales déformées* : cette explication renvoie vers une forme moins consciente de discrimination, qui gagne en importance lorsqu'un système d'enseignement s'améliore et devient

plus équitable. Borjas et Goldberg (1978) ont expliqué que des personnes bien intentionnées pouvaient continuer à discriminer lorsqu'ils ne disposaient pas d'informations complètes sur les autres parties prenantes au processus.

Imaginons qu'un test objectif permette de décider si les élèves doivent aller dans l'option A ou dans l'option B. Ce test essaie de déterminer si les élèves se trouvent en-dessous ou au-dessus d'un certain niveau de compétence, et les élèves les plus doués sont orientés vers l'option A. Cet exemple abstrait devient concret lorsque l'on remplace 'option A' par 'enseignement secondaire général' – ou 'option B' par 'enseignement spécialisé', par exemple. On peut contester le fait qu'une sélection par le biais d'un test soit justifiée, mais nous acceptons, par facilité, qu'il existe un consensus social à ce sujet. Si ce test était 'parfait', le processus de filtrage se ferait sans problème. Mais nous savons que tout test comporte une certaine marge d'erreur. Certains élèves seront de ce fait envoyés à tort dans la mauvaise option. Si en soi, cela est déjà problématique, on ne peut pas parler de discrimination tant qu'il n'existe pas de lien systématique entre les orientations erronées et l'origine sociale (ou d'autres caractéristiques de groupes sociaux) des élèves. Cependant, dans la pratique, il s'avère trop souvent que la marge d'erreur de tels tests est plus grande pour les minorités sociales et culturelles. Même dans les batteries de tests les plus précises, les questions impliquent souvent des connaissances préalables considérées comme 'évidentes', mais qui s'avèrent bien moins évidentes lorsque le cadre de référence social ou culturel de la personne testée est différent. Rien que l'usage de la langue ou la pression du temps peuvent influencer défavorablement certains groupes.

Et même si un tel test, pris globalement comme pour les minorités, demeure dans l'approche un bon instrument pour l'orientation des études, la marge d'erreur plus importante pour les minorités entraînera des discriminations de fait. D'une part, plusieurs enfants (principalement issus de minorités) qui étaient aptes pour l'option A seront injustement renvoyés dans l'option B, avec pour conséquence une scolarité en mode mineur. D'autre part, des élèves inaptes pour l'option A s'y retrouveront peut-être, avec pour conséquence un possible échec ultérieur. Dans ce dernier cas, il s'avèrera que les enfants issus de minorités fournissent des prestations en moyenne plus faibles, non pas parce qu'ils étaient a priori moins compétents, mais tout simplement parce qu'ils ont été plus mal sélectionnés. La discrimination est ainsi perpétuée par une prophétie auto-réalisante : le plus grand risque d'échec des minorités ne sera pas perçu comme la conséquence d'une procédure de test déformée, mais comme une carence inhérente aux minorités. Et ces minorités commenceront, à tort, à être perçues comme moins aptes, et le test sera vraisemblablement renforcé. Cette troisième forme de discrimination (des informations sociales déformées) nous semble particulièrement pertinente pour l'enseignement, parce qu'aucune autre activité humaine ne dépend autant des informations et de la communication que l'enseignement. Toutes sortes de messages s'échangent en permanence entre parties prenantes. Et tant que la classe moyenne occupera une position dominante, aussi bien dans la politique de l'enseignement que dans la pratique quotidienne, les mêmes erreurs se répéteront à l'encontre des élèves et des parents issus de minorités sociales. D'ailleurs, ce type de discrimination est extrêmement difficile à combattre. Rien qu'en améliorant l'intensité et la qualité de l'échange des informations, il est possible d'infléchir progressivement les processus de filtrage déformés. Mais cela suppose que les autorités (ou le monde scientifique) soient mieux informées sur les minorités que les professionnels qui sont en classe tous les jours. Cela nous semble malheureusement assez utopique.

Voilà pour la théorie. Pour résumer, nous parlerons, dans le contexte de ce livre, d'inégalité des chances lorsque ces inégalités sont causées par un ensemble d'éléments extérieurs à l'enseignement

qui se traduisent de manière multidimensionnelle. Ces causes doivent être recherchées dans l'environnement de vie de l'élève. En revanche, l'inégalité de traitement (au sens de la discrimination), en tant que processus endogène, est inhérente à l'enseignement. Ses causes peuvent en être diverses : abus de pouvoir, préférences culturelles, habitudes sociales et surtout flux d'informations sociales déformés. Dans les sections qui suivent, nous étudierons comment ces mécanismes se manifestent concrètement dans l'enseignement (belge). En guise de préambule, le lecteur peut confronter les conceptions proposées à l'histoire de Stan, un jeune gitan.

L'histoire de Stan

Avant même le début de la première année, il avait déjà été refusé par plusieurs écoles : Stan, le fils des gitans du coin. Doux, jovial, mais épouvantablement distrait et débraillé. Lorsque Stan tournait une page dans un livre, le livre était froissé. Quoi de plus logique : Stan n'avait jamais appris à feuilleter un livre. A la maison, les seuls papiers présents, c'étaient les courriers menaçants des huissiers, soigneusement cachés. Son papa était ferrailleur, et personne à la maison ne savait lire. Les devoirs dans le journal de classe étaient donc indéchiffrables, sauf moyennant une aide externe. Et à la maison, on parlait manouche.

Après un trimestre, Stan avait déjà atteint le fond. La direction, qui estimait que Stan n'était pas à sa place dans cette école, ne l'a gardé que grâce à l'intervention d'une assistante sociale. Fallait-il l'orienter vers l'enseignement spécialisé ? Les parents de Stan ont commencé à se demander si la méningite qu'il avait faite quelques années auparavant n'avait pas laissé des séquelles irréversibles...

L'institutrice de deuxième année avait la réputation d'être très expérimentée. Elle apprenait même les fractions aux élèves. La lecture se faisait au chronomètre. Stan fut abandonné à son triste sort, et s'attirait en outre les reproches de son institutrice et de ses parents. Plus ses points étaient mauvais, plus il avait de devoirs. Il finit par prendre des médicaments pour se calmer : « Lorsque j'écris, je tremble, » expliqua-t-il.

Cela devint un cauchemar. Jusqu'à ce que l'école se décide, dans le cadre d'une patiente concertation avec quelques volontaires, de voir quels étaient les obstacles qui empêchaient Stan de suivre. Dans la roulotte familiale, il n'y avait qu'une table de salon pour travailler. Parfois, Stan n'avait pas de chaussures pour aller à l'école. Stan souffrait souvent d'inflammations stomacales et intestinales, ou de problèmes dermatologiques. Le français de l'école était pour lui une deuxième langue, et les cours de lecture sur Catherine qui allait en avion en Espagne, c'était un autre monde pour lui.

L'institutrice décida de se rendre de temps en temps chez Stan. Elle put ainsi constater que ses parents se souciaient bien de sa scolarité. Une certaine sympathie est née, et cela déboucha sur une collaboration avec deux bénévoles qui se relayèrent pour aider Stan au quotidien dans ses devoirs. Le désespoir fit place à une énergie nouvelle, et l'institutrice récompensait même Stan de temps à autre pour des petites choses qu'il avait bien faites. Et ce fut là le début d'un beau revirement de situation...

4. L'inégalité des chances : quatre types de capital

Dans leur livre 'La reproduction', qui est aujourd'hui le principal ouvrage de référence dans la sociologie de l'enseignement, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) décrivent l'inégalité sociale sous forme de « trois types de capital » inégalement répartis parmi la population : le capital économique, social et culturel. Ils résument ainsi l'essence de ce que nous avons appelé ci-dessus l'inégalité des chances.⁷ Nous en ajouterons un quatrième : le capital humain. Ce capital humain, dans l'environnement de vie d'un enfant, est probablement la principale source de moyens – et d'inégalité des chances – dès avant le début de la scolarité. Pour un compte rendu littéraire étoffé sur l'inégalité des chances dans l'enseignement, voir Nicaise (1996 ; 1997a-b).

4.1. Capital humain

Gary Becker (1964) réduit, dans son analyse économique, le concept de 'capital humain' à la 'capacité de générer des revenus' d'un individu, même si cette capacité est, à son tour, déterminée par la quantité d'enseignement, de formation postscolaire et d'expérience professionnelle accumulée par la personne en question. Nous élargirons ici ce concept de deux façons : tout d'abord il ne s'agit pas uniquement du capital humain de l'individu, mais surtout de celui de ses parents. Ce sont eux qui, pendant les premières années de la vie, veillent à l'éducation de l'enfant, et impriment encore leur empreinte sur son développement au cours de la plus grande partie de sa scolarité. Ensuite, le capital humain comporte bien plus que les seules compétences et connaissances : il revêt également d'autres caractéristiques pertinentes au développement humain, telles que la santé, l'énergie psychique, les capacités physiques, le bien-être général... Aucune de ces propriétés n'est déterminée par hasard : chacune d'elle comporte une part d'investissement plus ou moins important des parents, qui à leur tour, en fonction de leurs origines sociales et de leurs opportunités dans la vie, disposent de plus ou moins de capital humain. Ces aspects n'ont hélas pas encore pu être étudiés de manière approfondie.

Les enfants issus de milieux défavorisés sont souvent en moins bonne santé. Souvent, ce déficit est déjà présent avant la naissance : de nombreux enfants issus de familles pauvres présentent un poids inférieur à la moyenne à la naissance. Ils sont également plus souvent malades. La raison à cela réside principalement dans une alimentation déséquilibrée et des conditions de logement précaires. En raison de leur moins bonne santé, ces enfants se sentent moins bien dans leur peau, alors que cela est primordial à leur développement psychomoteur. De nombreux enfants issus de familles démunies ont, par exemple, une perception de l'espace et du temps étonnamment mauvaise, ils ne sont pas en mesure de faire la différence entre la gauche et la droite à un âge où ils devraient commencer à savoir lire. En outre, ces enfants sont exposés à de plus grands risques dans leur environnement, ce qui les rend victimes de plus d'accidents que les autres enfants. L'effet de ce déficit de santé (cumulé) exerce une influence directe et indirecte sur les prestations d'apprentissage des enfants défavorisés : directe de par leur développement psychomoteur limité et indirecte de par leur absentéisme scolaire.

L'aperçu des statistiques de la section 2 ci-dessus montre que le niveau de formation des parents constitue le principal facteur de prédiction de la scolarité et des résultats cognitifs des élèves. Le niveau d'enseignement des parents détermine non seulement leur statut professionnel et leurs

⁷ Il serait faux de réduire la théorie de Bourdieu à une simple théorie de l'inégalité des chances. En fait, il met également en avant des mécanismes de discrimination structurelle dans l'enseignement, que nous abordons dans la section 5.

revenus, mais il influence également leurs compétences pédagogiques et culturelles ainsi que leurs affinités. Tous ces éléments influencent les prestations scolaires des enfants. Le rôle des parents (et principalement celui de la mère) est le plus fort au cours de la période préscolaire, lors de l'établissement des bases de l'éducation, y compris de la scolarité. Outre les différences quantitatives et qualitatives dans l'usage de la langue, il existe également des différences au niveau des aptitudes pédagogiques des parents, s'exprimant par des activités de développement concrètes : lecture, jeux de société, jouets éducatifs, visites de lieux intéressants (musées, parcs zoologiques, etc.). Au fil de la scolarité des enfants, les qualités purement pédagogiques et cognitives des parents prennent de plus en plus de poids. Ils sont supposés être capables d'encadrer leurs enfants pour leurs devoirs et leurs études alors que les parents sans formation ou illettrés décrochent vite.

On aurait tendance à penser que le capital humain plus limité des parents défavorisés est compensé par le fait qu'ils ont globalement plus de temps à consacrer à leurs enfants (ils n'ont pas de carrière envahissante, nombreux sont ceux qui sont au chômage...). Mais ce raisonnement est mis à mal par le fait que les enfants défavorisés grandissent plus souvent que d'autres dans des familles monoparentales.

Par ailleurs, en réalité, une grande partie du 'temps théoriquement disponible' est consacré à d'autres activités : en raison du fait que les familles défavorisées possèdent moins d'appareils électroménagers et de confort, les parents doivent investir davantage de temps dans le ménage. De la même manière, l'absence de voiture implique un investissement en temps supplémentaire considérable en mobilité. Rechercher du travail, faire appel à de l'assistance, affronter les tracasseries administratives, cela demande beaucoup de temps. Enfin, les soucis et le stress, inhérents à la pauvreté, engloutissent l'énergie que les parents, dans de meilleures conditions, consacraient à l'éducation de leurs enfants.

En outre, les parents de milieux défavorisés sont souvent confrontés à une santé mentale et physique défaillante. Une mauvaise alimentation, des problèmes d'obésité, des conditions de logement déplorables, un travail dangereux ou épuisant minent leur santé. Le stress, l'ignorance et des comportements compensatoires entraînent une consommation accrue de tabac, d'alcool et de calmants. Des études ont mis en évidence la fréquence anormalement élevée de dépressions et de tentatives de suicide parmi les mères défavorisées. Dans de telles conditions, il est difficile pour un enfant d'attendre un quelconque soutien scolaire de la part de ses parents. L'inactivité économique exerce assurément et dans tous les cas, même après contrôle de l'effet des revenus, une influence négative sur la scolarité des enfants.

4.2. Capital matériel

Le confort de l'environnement détermine fortement les chances de développement des enfants, et ce dès leurs premières années de vie. Les bébés nés dans des familles pauvres ne sont, par exemple, pas suffisamment stimulés en raison de la pauvreté du décor dans le logement familial. Le manque de jouets et le voisinage clochardisé et bondé exercent une influence néfaste supplémentaire sur le développement psychomoteur et cognitif des bambins et des enfants. Rien d'étonnant donc à ce que, dans de telles conditions, ces enfants commencent avec un retard dans l'enseignement maternel. De nombreuses études mettent en évidence un lien favorable entre les résultats scolaires et la possession de certains articles de confort. Un magnétoscope, un lecteur dvd, un ordinateur, une connexion internet, des livres... à la maison élargissent les possibilités d'apprentissage informel des enfants et soutiennent leur processus d'apprentissage à l'école. Il en va bien évidemment de même pour les dépenses consacrées aux activités culturelles. Nous reviendrons sur ce point plus bas (4.4).

Il existe également des influences indirectes : comme évoqué ci-dessus, des articles de confort faisant gagner du temps permettent aux parents de consacrer plus de temps à des activités éducatives avec leurs enfants.

Un autre aspect du capital matériel : la situation financière des parents aura une incidence directe sur la question des frais scolaires (voir chapitre 4). En principe, l'enseignement obligatoire est gratuit, mais cette notion de gratuité semble élastique. Les frais de transport, d'équipements scolaires, de manuels et de cahiers, d'activités parascolaires, etc. sont en partie répercutés sur les enfants. En Flandre, les familles supportent ainsi environ 10% du coût total de l'enseignement secondaire. Cela ne pose aucun problème aux parents 'moyens', mais pour les moins bien lotis, ces dépenses sont source de soucis. Les parents défavorisés rognent d'abord sur les activités parascolaires ou gardent tout simplement leurs enfants à la maison lorsqu'ils ne savent plus payer certaines factures. Des associations de terrain témoignent du fait que les dettes troublent les relations entre les parents et l'école à un point tel que cela pèse sur le bien-être et la motivation de l'enfant.

Les frais d'études ne se limitent pas aux dépenses directes : le seuil financier le plus lourd se compose, principalement dans les familles défavorisées, du manque à gagner des jeunes aux études. Les jeunes issus des classes de revenus les plus basses qui ont atteint l'âge de 16 ans aspirent à leur indépendance et se laisseront plus facilement séduire par l'enseignement à temps partiel (combiné à un travail à temps partiel). Et même s'ils ne trouvent pas directement du travail, l'allocation d'attente qu'ils percevront en tant que demandeur d'emploi sera plus que bienvenue. Combien ne sont-ils pas à se retrouver sur le marché de l'emploi à 18 ans, alors qu'ils auraient pu obtenir une qualification avec une année d'étude supplémentaire ? Lors du choix de se diriger ou non vers l'enseignement supérieur, les frais indirects jouent un rôle encore plus grand. Et les parents font eux aussi leurs calculs : s'ils constatent que leur fils ou leur fille ne fait que peu de progrès dans ses études, ils auront moins envie de le garder à leur charge lorsque, en fin de mois, les difficultés financières les empêcheront de joindre les deux bouts. Nos études empiriques montrent en tous cas l'influence des considérations financières sur la décision de continuer ou non les études après 16 ans (Nicaise, 1996). Plus les moyens financiers familiaux sont importants, plus les parents et les enfants sont disposés à investir durablement dans l'enseignement.

4.3. Capital social

La notion de capital social revêt plusieurs significations. Bourdieu la définissait comme l'ensemble des ressources existantes ou potentielles découlant d'un réseau durable plus ou moins institutionnalisé de relations de connaissance et de reconnaissance réciproques. Nous pensons par exemple aux affiliations à diverses associations, aux relations professionnelles, etc. L'organisation de la société dans son ensemble joue bien évidemment un rôle : à quels services peut-on faire appel pour l'éducation des enfants ? Putnam (1993) ajoutait à cela les réseaux informels (famille, voisins, amis), tout aussi importants pour la scolarité des enfants. Les familles diffèrent dans la mesure où elles sont capables, ou non, de mobiliser ces réseaux dans le cadre de la scolarité de leurs enfants.

Nous commencerons par le réseau familial qui, dans les milieux défavorisés, est aussi précieux que fragile. Un chômage (de longue durée) du père perturbe le mode de vie, pèse sur la relation entre les parents et entraîne un rétrécissement du réseau social de la famille. Le stress, les situations de crise, la crainte des huissiers, etc. pèsent non seulement sur le bien-être de l'enfant mais exercent

en outre une influence négative sur ses capacités d'apprentissage. Dans un tel environnement, de jeunes enfants éprouvent des difficultés à découvrir les rapports causaux : rien ne semble logique lorsque vous êtes pauvre, car tout est incertain. En psychologie, il est reconnu dans la littérature que le développement cognitif d'un individu est favorisé par un sentiment de contrôle sur l'environnement ('internal locus of control'), ce qui fait défaut chez les enfants défavorisés.

Le risque de rupture familiale est globalement plus important dans les classes sociales inférieures, et en particulier dans les familles défavorisées, que dans les familles aisées. Le risque de veuvage ou de divorce est dix fois plus élevé auprès des personnes sans formation que des personnes titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur (Nicaise, 1996). Cela implique une diminution des revenus de la famille, mais aussi une réduction drastique du temps disponible dans le chef du conjoint survivant, ainsi que toutes sortes de tensions émotionnelles relatives à l'intégration de la rupture de la relation. Dans la section 2, nous avons vu en effet que les enfants issus de familles monoparentales présentaient des résultats nettement inférieurs pour divers indicateurs en relation avec la scolarité. De nombreuses études se sont déjà penchées sur ce phénomène. En général, les garçons sont plus touchés que les filles, et présentent davantage de problèmes comportementaux. Les filles, quant à elles, présentent un risque accru de dépression. Les enfants qui ont grandi depuis leur plus tendre enfance dans une famille monoparentale ont un quotient intellectuel inférieur et fournissent des résultats nettement inférieurs en mathématiques et dans les domaines techniques. Il convient de noter ici que le paramètre 'famille monoparentale' ne comporte qu'une partie des ruptures familiales dans les familles défavorisées : d'autres éléments entraînent vraisemblablement des effets importants, mais n'ont pas encore été suffisamment étudiés (comme le placement d'un enfant dans un home ou une famille d'accueil ou des changements dans les relations parentales). Outre les relations familiales en tant que telles, le réseau social proche joue lui aussi un rôle considérable. Dans quelle mesure les familles peuvent-elles demander de l'aide aux grands-parents, aux voisins, aux connaissances lorsque cela ne va pas à l'école ? Quels sont les liens d'amitié développés par un enfant à l'école et en dehors de celle-ci ?

On pourrait presque dire que le capital social des groupes socialement exclus est 'négatif' par définition : plutôt qu'un réseau auquel on peut faire appel, il est question d'une accumulation de tensions : les propriétaires qui menacent d'expulsion parce que le loyer n'est pas payé régulièrement, les voisins qui se plaignent du bruit, l'ardoise qui s'allonge chez les commerçants du quartier... A l'école, les jeunes défavorisés se plaignent plus d'isolement que les autres. Des études sur le harcèlement à l'école établissent une relation avec l'origine sociale : les enfants issus de milieux sociaux défavorisés sont plus souvent victimes de harcèlement, et se comportent de manière plus agressive à l'école. Et lorsqu'il s'agit d'élèves allochtones, ces tensions se traduisent parfois par un véritable racisme. Autre caractéristique typique des groupes vulnérables, le fait qu'ils déménagent souvent. Cela entraîne non seulement une rupture (totale ou partielle) du réseau social, mais cela perturbe également la continuité du processus d'apprentissage des enfants à l'école à chaque fois que le déménagement entraîne un changement d'école.

Parmi les formes les plus institutionnalisées de capital social, la garderie est – d'un point de vue éducatif – probablement le dispositif le plus important en dehors de l'école. Ainsi, une gardienne aura des effets positifs sur le développement émotionnel et linguistique de l'enfant ainsi que sur sa santé. Le fait de séjourner en crèche ou en garderie stimule le développement cognitif et social, ainsi que le développement de la motricité. Comme nous le verrons dans le chapitre 2 (relatif à l'éducation préscolaire et à la scolarisation précoce) l'accès à ces commodités est proportionnel au

statut social : dans la pratique, les crèches donnent la priorité aux familles dont les deux parents travaillent. Et même si l'aide aux enfants défavorisés constitue l'une des priorités des politiques de l'enfance (via notamment l'ONE), la crèche et la garderie ne semblent pas vraiment la mettre en pratique. Ainsi, les progrès des enfants aisés sont, dès le début de la maternelle, plus étoffés, en raison de leur capital social.

Des analyses similaires peuvent sans doute être réalisées pour la jeunesse active, par rapport à la vie associative et aux organisations de jeunesse. Nous n'avons pas approfondi ces aspects dans le cadre du présent ouvrage.

4.4. Capital culturel

D'après Bourdieu, le capital culturel se présente sous trois formes. Sous sa forme *incarnée*, c'est-à-dire les caractéristiques durables des gens ou des organisations (exemple : l'érudition). La forme *objectivée*, et plus tangible du capital culturel, se constitue selon Bourdieu des biens culturels d'une personne ou d'une famille (exemple : les livres ou les peintures). La dernière forme est la forme *institutionnalisée*, dans laquelle on retrouve, entre autres, les diplômés. Le capital culturel est non seulement acquis à l'école, mais aussi et surtout au sein de la famille. Le patrimoine culturel du milieu familial détermine d'ailleurs grandement la réussite scolaire des enfants, et non l'inverse.

Le *niveau de formation* des parents – qui, au fond, relève du capital humain – détermine non seulement leur statut professionnel et leurs revenus, mais influence également leurs compétences et affinités pédagogiques et culturelles, ce qui a un effet sur les résultats scolaires des enfants. Un exemple de ces affinités pédagogiques est l'implication scolaire. Plusieurs experts ont établi un lien direct entre le comportement aidant de la mère et les prestations scolaires des enfants. Le fait que la mère visite l'école et rencontre les enseignants motiverait l'école à investir dans l'enfant. Le contact entre la mère et les enseignants devrait permettre à la mère de mieux aider son enfant, car cela lui permet de savoir ce qui se passe à l'école, d'anticiper les besoins ou les comportements de son enfant. Nous soulignons ici plutôt les qualités socioculturelles en relation avec le niveau de formation des parents. En d'autres termes, il s'agit d'une autre dimension que le capital humain, où les compétences et les connaissances dominent.

Une autre variable culturelle avancée par de nombreuses études comme explication de l'inégalité dans l'enseignement est celle des attentes des parents quant aux prestations scolaires de leurs enfants. On le sait, des attentes importantes de la part des parents et/ou des enseignants entraînent de meilleures prestations scolaires chez l'enfant. Et les parents issus de milieux sociaux aisés ont, de par leur propre expérience et les expériences de leur cercle d'amis, généralement tendance à avoir un niveau d'aspiration élevé pour l'avenir de leurs enfants. Toutefois, il faut se garder de conclusions trop hâtives. On entend trop souvent dire que « les enfants de milieux sociaux défavorisés ne vont pas loin dans leurs études parce qu'ils ne sont pas stimulés à la maison ». Cela suggère que les parents défavorisés et/ou allochtones soient plongés dans une culture de la misère, où l'enseignement, entre autres, n'est pas estimé à sa juste valeur. Ce raisonnement comporte deux erreurs importantes :

- une simplification exagérée : un jeu complexe de nombreux facteurs est réduit à une seule explication, qui inculque en outre aux exclus la responsabilité de leur exclusion ;
- un absolutisme exagéré : le lien entre les niveaux d'aspiration et les prestations scolaires, établi en haut de l'échelle sociale, est extrapolé comme une évidence au bas de cette même échelle, comme si on pouvait y trouver le zéro absolu en matière d'aspiration.

Les aspirations des parents diffèrent effectivement en fonction des origines sociales, mais elles sont néanmoins relativement élevées dans les milieux sociaux défavorisés. En fin de compte, elles s'avèrent toujours plus élevées que ce qui s'est avéré faisable. Au fil de la scolarité de leurs enfants, et au fil des obstacles rencontrés, les parents défavorisés revoient leurs aspirations à la baisse, en raison de la pression des faits. La scolarité d'enfants issus de milieux défavorisés n'est donc pas freinée par des attentes trop modestes à l'origine des parents démunis. Au contraire, ces parents perçoivent l'école comme un levier qui permettra à leurs enfants d'échapper à la pauvreté.

Le *langage familial* fait lui aussi partie du capital culturel des élèves. Il est évident que les enfants apprennent la langue principalement à la maison, bien avant même d'entrer à l'école. Des études portant sur les codes linguistiques des parents et des enfants de familles aisées et démunies démontrent que le vocabulaire des enfants défavorisés est beaucoup plus limité. Il y a également des différences qualitatives dans l'usage de la langue : dans les familles démunies, la langue est ciblée sur des situations concrètes et spécifiques, tandis que dans les familles aisées, la langue est plus universelle, plus abstraite (et donc plus orientée sur le développement cognitif des enfants).

Ici encore, toute interprétation demande une grande prudence. La tentation est grande d'établir un lien entre la scolarité moins réussie des élèves allochtones et une maîtrise insuffisante du français. Ce thème a débouché sur de nombreuses controverses scientifiques. Il va sans dire qu'une connaissance réduite du français comme deuxième (ou ixième) langue ne signifie pas, par définition, un capital culturel plus limité. Que du contraire : de nombreux allochtones considèrent leur bilinguisme ou leur multilinguisme comme un atout, même s'ils éprouvent davantage de difficultés dans l'enseignement francophone. Il ne faut toutefois pas idéaliser cette image : nombreux sont également les jeunes allochtones qui, en raison d'une combinaison de facteurs (pauvreté, manque de maîtrise du français des parents, isolement social), fournissent de mauvais résultats, que ce soit dans leur langue maternelle ou en français. Les spécialistes s'accordent sur le fait que la pauvreté linguistique de la langue maternelle entraîne bien plus de problèmes scolaires que le fait de parler une autre langue. Cela constitue l'un des défis les plus complexes de l'enseignement des langues dans notre société d'immigration.

Dans le capital culturel de Bourdieu figure également ce qu'il appelle la *capacité linguistique*. Il ne s'agit pas véritablement de la maîtrise de la langue, mais de l'accès à la littérature (nombre de livres à la maison, utilisation de la bibliothèque, etc.). A cet égard, des études mettent en évidence un lien positif entre le climat de lecture dans la famille et les prestations scolaires des enfants.

4.5. Pensée déficitaire ?

Dans cette section 4 (inégalité des chances), nous avons présenté un compte rendu des causes possibles de l'inégalité des chances dans l'enseignement, en insistant sur les facteurs exogènes, situés dans l'environnement de vie de l'élève. Certains ont tendance à ignorer ces causes, parce qu'une telle approche par les « déficits », ou ce que certains appellent des « handicaps », ne serait pas politiquement correcte. Un peu comme si la société était lavée de toute responsabilité lorsque certains groupes d'élèves arrivent à l'école avec des déficits liés à leurs origines. Rien n'est moins vrai. Tout d'abord, nous ne voulons pas nous concentrer uniquement sur l'inégalité des chances : toute la section suivante portera sur l'égalité de traitement, qui est tout aussi pertinente et liée à la façon dont l'enseignement génère, reproduit ou amplifie des inégalités. Ensuite, les formes d'inégalité des chances sont aussi déterminées structurellement. Lorsqu'un enfant défavorisé est en

mauvaise santé par exemple, ou que sa famille risque la rupture (car les ruptures familiales sont plus fréquentes dans cette catégorie-là), il s'agit d'une injustice structurelle dont la société est responsable. La notion même d'inégalité des chances, que nous décrivons de manière quelque peu plus philosophique dans la section 3, renvoie intrinsèquement vers une responsabilité sociale visant plus d'égalité. Cette responsabilité repose toutefois, par essence, sur d'autres secteurs de la politique sociale : la sécurité sociale, la politique du marché de l'emploi, la politique familiale, la politique du logement, etc. La politique de l'enseignement ne peut pas remédier à ces causes, elle peut juste tenter d'en neutraliser l'impact sur la scolarité des enfants (par le biais d'allocations, d'encadrement des élèves, d'éducation à la santé, d'activités sportives et culturelles, etc.). Par contre, les causes que nous abordons dans la section qui suit relèvent essentiellement de la responsabilité de la politique de l'enseignement.

5. Inégalité de traitement ou discrimination

La notion d'inégalité de traitement, telle que nous l'avons définie dans la section 3, est peut-être un peu trop vague, parce qu'il peut être concevable qu'une inégalité de traitement soit souhaitable dans certains cas : non seulement lorsque les différences sont « pertinentes » (celui qui n'a pas suffisamment de connaissances au niveau A ne peut pas passer au niveau B, ou celui qui parle une autre langue est accueilli dans une classe distincte, par exemple), mais aussi lorsque ce traitement différencié vise à compenser les inégalités initiales (un enfant ayant des difficultés d'apprentissage bénéficie de cours de rattrapage). Cette section ne porte que sur la discrimination (négative), à savoir l'inégalité de traitement sur la base de caractéristiques arbitraires des élèves, au détriment de ces mêmes personnes. Il s'agit souvent de processus discriminatoires inconscients, suite à des informations tronquées par exemple. En outre, nous limiterons la discussion à des bases de discrimination spécifiques : l'origine sociale et ethnique. Des dimensions telles que le sexe, la religion, l'orientation sexuelle, etc. ne seront pas prises en considération. Nous commencerons par les mécanismes les plus structurels de discrimination, pour descendre progressivement au niveau des relations interindividuelles au sein de l'école, voire de la classe. Ici encore, nous nous limiterons à citer quelques sources essentielles de la littérature scientifique, mais vous pourrez en trouver davantage dans Nicaise (1996 ; 1997a-b), notamment.

5.1. Streaming

Le terme 'streaming' n'a pas de véritable équivalent en français. Il renvoie à une organisation de l'enseignement où les élèves sont répartis sur des voies distinctes, sur la base de critères en corrélation avec les caractéristiques des origines sociales. Il peut s'agir de filières d'études (l'exemple le plus connu étant le système de cascade dans l'enseignement secondaire) ou la répartition en niveaux (enseignement général versus enseignement spécialisé, classe A versus classe B en première secondaire). Certains auteurs considèrent le fait de redoubler une classe comme une forme de streaming, bien que cela soit discutable. Redoubler une classe peut devenir une forme d'inégalité de traitement lorsque des élèves doivent, en raison d'un déficit linguistique par exemple, recommencer une année et être de ce fait isolés de leur classe initiale.

Chaque forme d'enseignement ne peut bien évidemment pas être considérée comme discriminatoire. Une suspicion de discrimination sociale apparaît lorsque certains groupes sociaux sont systématiquement surreprésentés dans des flux qui débouchent sur des positions sociales ultérieures déforcées.

5.1.1. Renvois vers l'enseignement primaire spécialisé

Le compte rendu chiffré de la section 2 montrait déjà que la sélection sociale commençait dès l'enseignement primaire. Les enfants d'ouvriers, les enfants allochtones, les enfants de familles défavorisées et les enfants de familles monoparentales se retrouvent bien plus souvent dans l'enseignement primaire spécialisé. En principe, l'enseignement primaire spécialisé est réservé aux élèves présentant un handicap (moyen à grave), tandis que l'enseignement ordinaire doit pouvoir résoudre les autres types de troubles instrumentaux (voir le chapitre 8 sur l'enseignement inclusif). Le principal danger est que les élèves socialement défavorisés présentant des problèmes d'apprentissage soient davantage stigmatisés et se voient présenter une offre d'enseignement qui, à son terme, débouche sur des opportunités moins favorables que celles de l'enseignement ordinaire.

L'enseignement spécialisé accueille des enfants défavorisés principalement dans ce que l'on appelle l'enseignement spécialisé de type 1 (handicap mental léger), de type 3 (troubles du comportement) et de type 8 (autres troubles instrumentaux).

Le principal mécanisme du processus de renvoi repose sur des tests de QI, dont on sait qu'ils sont socialement et culturellement faussés.⁸ Il s'agit de l'exemple le plus typique d'informations socialement déformées qui entraîne une discrimination. Nous avons étudié le lien entre les résultats de ces tests sur des enfants de 12 ans (banque de données LOSO⁹) et l'origine sociale des deux parents (emploi, niveau de formation et profession). Nous sommes arrivés à la constatation effarante que 37% des différences entre élèves dans les tests de QI pouvaient être « expliqués » par des différences d'origines sociales. Attention : ce lien statistique ne reflète en aucun cas un lien de causalité. Au contraire, notre argumentation est de dire qu'il s'agit d'un lien apparent, non justifié, mais avec des conséquences sociales dramatiques.

Les tests de QI ont pour but de mesurer au mieux les aptitudes innées des jeunes. Globalement, il s'agit de prédicteurs valides – ce qui n'enlève rien au fait qu'ils comportent plusieurs marges d'erreur, et que ces marges sont plus importantes pour les groupes défavorisés. Deux mécanismes au moins méritent de plus amples explications.

Tout d'abord, les batteries de tests sont culturellement faussées parce que chaque question, aussi simple soit-elle, renvoie vers un cadre de référence assez évident pour la plupart des enfants, mais pas pour tous (Gould, 2009 ; Martin, 2000). Si, par exemple, une question exige de dresser l'arbre généalogique de la famille (fils, belle-fille, tante, etc.), cela peut s'avérer très problématique pour des enfants issus de familles recomposées complexes et pour qui ce type de relations a peu de contenu (et est instable). Si le test comporte une compréhension à la lecture sur les soins apportés aux plantes d'intérieur, ce texte semblera très étrange et très complexe à des enfants de migrants qui ne connaissent pas ces plantes dans leur pays d'origine et pour qui le déroulement des saisons est peut-être différent. De même, il est plus facile de répondre à des questions portant sur la perception de l'espace pour des enfants qui jouent à Tangram à la maison, etc. En fait, les tests de QI sondent non seulement les aptitudes innées, mais aussi les aptitudes linguistiques (dans une langue, et qui diffère parfois de la langue maternelle de l'enfant) et la capacité... à répondre à des

8 Pour les renvois vers le type 3, cela concerne des troubles du comportement tels que le TDHA (ce qui, chez des enfants défavorisés, revient souvent à une forme d'hyperactivité) ou des troubles socio-émotionnels extrêmes également causés par les conditions de vie – vraisemblablement en combinaison avec une incapacité pédagogique des parents.

9 LOSO = Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs, une banque de données flamande des années '90. Merci à J. Van Damme pour la mise à disposition de ces données.

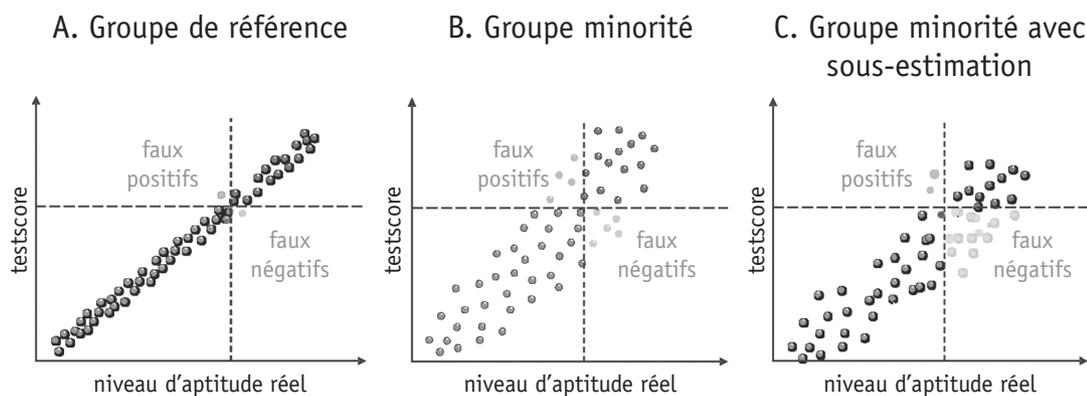
tests (orientation résultats, confiance en soi, résistance au stress, etc., qui sont également définis culturellement). Les cultures minoritaires sont donc exposées à des marges d'erreur plus grandes, parce que les batteries de test ne sont pas étalonnées (normalisées) pour ces groupes.

La figure 1.2 présente les conséquences des déformations culturelles des tests de QI (ou autres). Le cadre A illustre le lien entre les 'aptitudes réelles' (dans le cas d'un test de QI : les prédispositions génétiques) et les 'aptitudes mesurées' pour un échantillon de personnes issues de la population moyenne (comme la population des enfants de 6 ans en Belgique, par exemple). Chaque point du nuage de points représente les coordonnées d'une personne sur l'axe vertical (aptitudes mesurées) et l'axe horizontal (aptitudes réelles). Si le test était parfait, tous les points devraient se trouver sur une seule ligne (avec une corrélation de 100%). En raison de l'imperfection du test, les aptitudes mesurées s'écartent de cette ligne.

Imaginons que le but du test est d'identifier les élèves dont le niveau est inférieur à un certain niveau d'aptitudes réelles, pour les renvoyer vers l'enseignement spécialisé. Ce seuil est indiqué par la ligne verticale en pointillés. Les personnes se trouvant à gauche de cette ligne en pointillé devraient en principe être renvoyées vers l'enseignement spécialisé. Mais étant donné qu'il n'est pas possible de mesurer le niveau des aptitudes réelles, mais bien d'obtenir un indicateur approximatif (comme le QI), le seuil est exprimé par la ligne horizontale en pointillé dans le cadre A : toutes les personnes dont les résultats sont inférieurs à cette ligne sont renvoyées vers l'enseignement spécialisé. Les deux lignes en pointillé divisent le cadre en quatre quadrants : en bas à gauche, les individus envoyés dans l'enseignement spécialisé à juste titre (car leur niveau d'aptitude est réellement bas) et en haut à droite les individus qui ne sont pas renvoyés dans l'enseignement spécialisé à juste titre. Les groupes problématiques concernent les deux autres quadrants :

- en haut à gauche, on retrouve les '*faux positifs*' (dont le résultat au test est supérieur au seuil, mais dont le niveau d'aptitude réel est trop bas). Ces personnes bénéficieront d'un enseignement inadapté et risquent de ce fait un échec sur le long terme, avec toutes les frustrations que cela entraîne ;
- en bas à droite, les '*faux négatifs*' (qui ont échoué au test mais dont le niveau d'aptitude est malgré tout suffisant). Le fait de sous-estimer les capacités des membres de ce groupe aura pour conséquence qu'ils seront orientés à tort vers l'enseignement spécialisé et, par conséquent, insuffisamment stimulés ; à la longue, leurs prestations empireront.

Figure 1.2. Les conséquences des tests de sélection socioculturellement biaisés sur le streaming



Le cadre B présente une image analogue, mais cette fois pour une minorité (enfants défavorisés ou allochtones, par exemple). Pour la clarté de l'exemple, nous partons du principe que la répartition des aptitudes réelles de ce groupe est identique à celle du groupe de référence. Seule la corrélation entre les aptitudes réelles et les aptitudes mesurées est moindre. D'ailleurs, en raison des biais socioculturels du test, une marge d'erreur plus importante apparaît autour de la diagonale, avec pour conséquence davantage de faux positifs et de faux négatifs. Les conséquences, appliquées à notre exemple de renvoi vers l'enseignement spécialisé, sont les suivantes :

- *plus de renvois vers l'enseignement spécialisé* au sein de la minorité – même si, a priori, il n'y a aucune raison à cela (étant donné que la répartition des aptitudes réelles est la même entre la minorité et le groupe de référence) ;
- toujours pour la minorité : *plus d'échecs dans l'enseignement ordinaire*, notamment auprès de jeunes dont le niveau d'aptitude est en réalité trop bas, mais qui sont passés par hasard au travers du test. A terme, ce groupe sera « sanctionné » par son taux d'échec plus élevé ;
- ces deux phénomènes interagissent comme « *prophétie auto-réalisante* » : les résultats scolaires moyens des jeunes issus de la minorité dans l'enseignement ordinaire seront inférieurs aux résultats du groupe de référence, même si, a priori, leurs aptitudes sont identiques. Cela est tout simplement dû à la plus grande marge d'erreur lors de leur sélection, mais cela donnera l'impression que les jeunes issus d'une minorité sont globalement moins aptes. Le plus grand nombre de renvois vers l'enseignement spécialisé ne fera que renforcer cette image. Les informations socialement biaisées deviennent ainsi un énorme préjugé, qui se perpétue et entraîne une discrimination structurelle.

Le cadre C va encore plus loin. Nous partons ici du principe que les informations déformées prennent principalement la forme d'une *sous-estimation systématique* des aptitudes des jeunes issus de minorités. Le plus souvent, l'erreur d'estimation est causée par le fait que pour eux, le test est relativement difficile : nous pouvons donc nous attendre à des scores inférieurs sur l'axe vertical. En d'autres termes, tout le nuage de points est plus bas pour ce groupe. On obtient ainsi moins de faux positifs, mais plus de faux négatifs. Le résultat reflète :

- un *schéma normal des chances de réussite dans l'enseignement ordinaire* – bien que là aussi, on n'échappera sans doute pas au phénomène de sous-estimation, sous la forme de résultats moindres ;
- *davantage de renvois vers l'enseignement spécialisé*, soit une discrimination plus forte en terme de streaming.

Voilà ce qu'il en est pour notre raisonnement sur les biais socioculturels des tests (de QI). Les tests de QI présentent en fait un deuxième problème, plus fondamental encore, lié à leur concept même. Le QI est au fond un critère relatif, dérivé d'un processus dynamique. Par 'relatif', nous entendons que le QI compare toujours un individu à une population d'âge identique. Par essence, la notion de 'quotient intellectuel' implique de diviser le résultat des aptitudes cognitives d'un individu par la moyenne de son groupe d'âge, pour ensuite multiplier ce résultat par 100. Un score supérieur (ou inférieur) à 100 signifie des prestations supérieures (ou inférieures) à la moyenne du groupe d'âge correspondant. Lorsque l'on sait que les aptitudes cognitives se développent avec l'âge, on pourrait tout aussi bien dire qu'un score supérieur (ou inférieur) à la moyenne indique un développement plus rapide (ou plus lent). Cette deuxième définition nous semble plus correcte que la première, parce qu'elle renvoie à un processus de développement inachevé, au cours duquel des ralentissements ou des accélérations peuvent encore se produire. Aux Etats-Unis, on a ainsi constaté qu'après une année de participation au programme Head Start (voir chapitre 2), le QI d'enfants défavorisés

avait augmenté de 8 à 10 points. Une étude longitudinale a constaté que le QI d'enfants augmentait ou diminuait au cours d'une période suite à des changements dans le confort matériel de la famille. Il s'agit là d'arguments très convaincants venant confirmer l'idée que le QI d'une personne peut évoluer en fonction de facteurs environnementaux, et d'une stimulation adaptée en particulier (voir également Leseman, 2002, chapitre 1). Cela signifie également qu'une interprétation statique du QI, comme s'il ne s'agissait que d'une caractéristique génétique immuable, doit être exclue. Le QI moindre d'enfants issus de milieux sociaux défavorisés peut simplement indiquer un développement plus lent (en raison des nombreux facteurs environnementaux négatifs), mais cela ne dit rien des potentialités de ces enfants. Par conséquent, il est également dangereux d'orienter les enfants dans une direction donnée sur la base d'un instantané de leurs aptitudes cognitives, qui sont encore en plein développement. D'ailleurs, c'est précisément cette orientation qui détermine leurs possibilités de développement ultérieures.

5.1.2. *La cascade dans l'enseignement secondaire*

Notre exemple ci-dessus se concentrait sur le phénomène de la surreprésentation des groupes à risques dans l'enseignement primaire spécialisé. Le même raisonnement s'applique à l'enseignement secondaire, caractérisé par le tristement célèbre 'effet de cascade'.

Il est important d'entamer le débat sur l'effet de cascade sans tabou. De nombreuses personnes ont tendance, en raison de considérations sociales et humaines, à dire que l'enseignement général, l'enseignement technique et l'enseignement professionnel sont de même valeur, afin d'éviter une stigmatisation des élèves des deux dernières formes d'enseignement. Dans la pratique, nous remarquons en fait que la plupart des parents essaient de maintenir coûte que coûte leurs enfants dans l'enseignement secondaire général. Si cela ne va pas, on opte pour l'enseignement technique, et si cela ne va toujours pas, c'est l'enseignement professionnel. Et si l'enseignement professionnel ne convient toujours pas, l'enseignement secondaire professionnel à horaire réduit ou le contrat d'apprentissage constituent la dernière forme de salut. Les statistiques montrent qu'environ la moitié des élèves flamands dans le secondaire technique ont d'abord essayé l'enseignement général, et même, plus de la moitié des élèves du professionnel ont d'abord essayé le général ou le technique. En d'autres termes, l'enseignement technique ou professionnel constitue souvent un deuxième ou un troisième choix. Ce comportement de fait montre que les parents et les élèves ne connaissent que trop bien les différences de valeur entre les trois formes d'enseignement.

L'idée que l'orientation des études est principalement déterminée par un choix des parents nous semble elle aussi des plus douteuses. L'école et le centre PMS assurent un accompagnement important, notamment sur la base de tests de QI ou d'autres. Le drame, c'est que la plupart du temps, les élèves ne sont pas orientés en fonction de critères positifs (préférences, talents, aspirations), mais par une exclusion des options. Vous n'entrez pas dans l'enseignement professionnel parce que vous voulez devenir soudeur ou coiffeuse, mais surtout parce que votre test de français ou d'électricité ne vous a pas permis de rester dans le général ou le technique. Le recours aux attestations d'orientation restrictives¹⁰ constitue pour les écoles l'instrument adéquat, qui leur permet de pousser les élèves vers des orientations plus faciles. Les parents résistent dans une certaine mesure, mais leur résistance est également déterminée socialement : dans la deuxième section de ce chapitre, nous

10 Les 'attestations d'orientation B' (AOB) permettent le passage dans l'année supérieure mais restreignent le choix de l'élève en lui interdisant de poursuivre dans une filière ou une option. Le plus souvent, si l'élève décide de passer dans l'année supérieure, il devra quitter l'enseignement général pour aller dans l'enseignement technique ou professionnel.

avons remarqué que les enfants issus de milieux sociaux supérieurs, en cas de problèmes, doubleraient plus facilement une année dans l'enseignement général que les élèves issus de milieux sociaux défavorisés, qui passaient plus vite dans le technique. Si nous combinons cette donnée au fait que tous les tests sont socioculturellement biaisés jusqu'à un certain point, on comprend alors pourquoi l'effet de cascade a une action si sélective en fonction de l'origine ethnique ou sociale des élèves.

Litt (1980) ajoute à ces explications un facteur culturel, dans la lignée de la théorie de reproduction de Bourdieu.¹¹ D'après Litt (1980), il existe grosso modo trois types de connaissances, transmises aussi bien par la famille que par l'école :

- les connaissances instrumentales : pouvoir utiliser des informations dans un cadre humain concret ;
- les connaissances théoriques : l'explication des liens causaux sous-jacents qui instituent les connaissances instrumentales ;
- les connaissances symbolico-idéologiques : la connaissance des éléments qui donnent sens à l'action humaine et à la société.

Ces divers types de connaissance sont représentés différemment dans le capital culturel des familles des classes sociales supérieures et inférieures. Les classes supérieures possèdent les trois types en abondance, tandis que les classes sociales inférieures (en raison de leur position dans le processus de production) ont davantage de connaissances instrumentales et moins de connaissances théoriques et symbolico-idéologiques.

Cette seule répartition inégale pourrait renvoyer à l'inégalité des chances. En effet, il est question de discrimination sociale dans l'enseignement lorsque les connaissances théoriques et symboliques sont privilégiées par rapport aux connaissances instrumentales.

D'après Litt, c'est effectivement le cas : dans l'enseignement primaire, on insiste plus sur un transfert de connaissances théoriques et symboliques, avec de meilleurs résultats pour les élèves issus de milieux sociaux supérieurs (de par les avantages de leur environnement familial). A l'inverse, les élèves issus de familles défavorisées obtiennent de moins bons résultats, parce que les connaissances apportées par l'école ne correspondent pas à celles qu'ils expérimentent à la maison. Cela s'exprime à travers l'inégalité des chances de réussite dans l'enseignement primaire. Lorsque les élèves doivent être orientés vers l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel, le fossé des connaissances entre les élèves de milieux différents est tel que les élèves issus de familles aisées passent sans problème dans l'enseignement général, tandis que les élèves issus de familles défavorisées n'y ont pas accès, et sont donc orientés vers l'enseignement professionnel. L'enseignement secondaire général se focalise davantage sur le développement des connaissances symbolico-idéologiques, tandis que l'enseignement technique se focalise sur les connaissances théoriques, et l'enseignement professionnel sur les connaissances instrumentales. Litt estime qu'une autre structure d'enseignement, dans laquelle l'enseignement primaire se concentrerait sur les connaissances instrumentales, entraînerait une sélection sociale bien moins importante que dans la structure actuelle. Les élèves issus de milieux sociaux défavorisés seraient en effet moins freinés par des échecs répétés dans l'enseignement primaire.

11 Notez que nous citons ici Bourdieu dans le cadre de l'inégalité de traitement. Indépendamment de la répartition inégale du capital économique, social et culturel, Bourdieu explique également la reproduction par un processus de filtrage culturel, par lequel une ségrégation scolaire se produit entre élèves via la fréquentation d'institutions en phase avec la culture familiale. Les écoles élitistes insistent ainsi davantage sur le leadership, l'autonomie, la pensée critique, etc., tandis que les écoles populaires accordent davantage d'importance à des 'attitudes ouvrières' (discipline, routine, obéissance, etc.).

5.2. Ségrégation sociale et ethnique

L'une des principales leçons tirée de l'étude PISA (OCDE 2004), c'est que l'enseignement belge est très ségrégationniste (voir à ce propos chapitre 6). Par 'ségrégation sociale', il faut entendre la séparation des groupes sociaux dans des écoles distinctes. Ce n'est pas la même chose que l'inégalité sociale ou la discrimination, mais cela constitue toutefois un substrat nourricier pour les deux. En d'autres termes, il y a davantage d'écoles élitistes et défavorisées en Belgique que dans les autres pays. De manière analogue, nous connaissons (dans une moindre mesure) des écoles 'blanches' et des écoles 'noires' (des écoles à ségrégation ethnique), y compris dans un même voisinage.

Hirtt (2005b) constate qu'environ un quart des écoles belges peuvent être considérées comme des 'écoles défavorisées', tandis qu'une école sur cinq peut être considérée comme élitiste. Entre les deux, il existe un vaste groupe (55%) d'écoles socialement mixtes.

Cette ségrégation sociale comporte plusieurs dangers (voir le chapitre 6) : une éducation séparée aggrave les contrastes sociaux et/ou ethniques et accroît les risques de conflits sociaux. En outre, la ségrégation influence les résultats scolaires. La littérature sur l'enseignement connaît bien l'effet « groupe de pairs » : imaginons deux élèves faibles, dont un va dans une école faible et l'autre dans une école forte. Le deuxième aura un gain d'apprentissage plus important, parce qu'il sera tiré vers le haut par ses camarades de classe. Cet effet n'est pas symétrique : son impact est plus important pour les élèves faibles et défavorisés que pour les élèves forts. Les prestations fournies par un élève faible dans une école faible ne seront pas beaucoup moins bonnes que dans une école forte. Ces résultats font plaider les experts en faveur d'un mélange social sain dans les écoles : les élèves défavorisés ont beaucoup à y gagner, tandis que les élèves forts ont peu à y perdre. En d'autres termes, la ségrégation est également néfaste d'un point de vue pédagogique.

En outre, il semblerait que la ségrégation s'exprime non seulement dans la composition du groupe de pairs, mais aussi dans une qualité différente de l'enseignement donné. Les écoles 'favorisées' ont un capital social plus fort par les parents et les anciens élèves, qui peuvent fournir à l'école davantage d'aisance financière et de bénévolat, voire d'influence politique. Ces écoles attirent aisément les meilleurs enseignants et les meilleures directions, parce qu'elles peuvent leur offrir un public cible plus reconnaissant d'élèves forts. Le climat scolaire y est plus ordonné, les problèmes d'absentéisme des enseignants sont moins prononcés, la concertation y est plus importante et la différenciation se fait davantage en fonction de chaque élève. Ces écoles organisent également plus d'activités parascolaires, et exigent une plus grande participation des élèves. Cet « effet Matthieu »¹² dans la qualité de l'enseignement est vraisemblablement en partie compensé par des politiques éducatives ciblées sur les groupes les plus défavorisés (voir le chapitre 14), mais il est difficile de dire dans quelle mesure cette politique porte ses fruits.

Quoi qu'il en soit, pourquoi la Belgique ne parvient-elle pas à réaliser un mélange social sain dans toutes les écoles ? La ségrégation connaît bien évidemment plusieurs causes. Prenons la ségrégation socio-spatiale sur le marché du logement, par exemple : les familles riches habitent dans les périphéries urbaines vertes, tandis que les familles pauvres vivent concentrées dans de vieux quartiers populaires bon marché ou des maisons sociales. Les enfants vont à l'école près de la maison, surtout dans l'enseignement primaire. Et pourtant, cette explication ne semble pas suffisante puisque le marché du logement est tout autant, si pas davantage, soumis à la ségrégation dans

¹² L'effet Matthieu, imaginé par le sociologue Robert Merton, renvoie à la récursivité dans l'évangile de Matthieu : ce sont les groupes forts de la société qui parviennent le mieux à tirer profit des équipements collectifs.

d'autres pays. L'argument selon lequel les minorités allochtones se recherchent et envoient leurs enfants dans les mêmes écoles est lui aussi insuffisant : tout d'abord, de nombreux parents allochtones préfèrent les écoles mixtes d'un point de vue ethnique, et ensuite, ce type de phénomène devrait également jouer dans d'autres pays. L'étude sur la ségrégation met en avant un autre facteur institutionnel et propre à notre pays : la législation très libérale en matière d'organisation de l'enseignement et de choix d'école.

Les économistes décrivent un tel environnement comme un quasi-marché. Le mécanisme de prix est désactivé parce que les autorités prennent en charge la majorité des frais, mais le principe de la libre concurrence est maintenu. Les parents agissent comme des consommateurs qui peuvent choisir le produit qui leur plaît le plus (libre choix de l'école). Côté offre également, la liberté est de mise : des pouvoirs organisateurs privés peuvent (dans les limites de la législation), créer des écoles et les profiler avec un projet pédagogique propre. Les autorités subventionnent les écoles par élève et ravivent de la sorte la concurrence entre les écoles, afin de recruter un maximum d'élèves. Les écoles y parviennent en se construisant une 'bonne réputation'. Les critères de cette réputation sont entre autres les résultats des élèves, leurs degrés de participation et les options dans l'enseignement secondaire, les chances d'emploi une fois le diplôme obtenu... Ces résultats ne dépendent en fait pas uniquement des efforts de l'école elle-même, mais aussi de l'origine sociale des élèves. Les écoles ont donc tout intérêt à rivaliser pour obtenir les meilleurs élèves issus des milieux sociaux les plus élevés. L'ampleur de leur réussite dans ce domaine dépend notamment de leur implantation géographique (les écoles situées dans des quartiers résidentiels attirent plus facilement des élèves aisés) et de leur politique de recrutement. Les écoles qui, d'entrée de jeu, sont fortes, peuvent se montrer plus sélectives dans leur recrutement, ce qui entraîne une spirale ascendante. Et même lorsque le législateur impose des règles d'objectivité très strictes pour la politique d'inscription, les écoles peuvent toujours recourir à divers subterfuges pour attirer certains groupes et en repousser d'autres : seuils financiers, interdiction du port du voile, examen des résultats scolaires dans l'école précédente, priorité aux membres de la famille des anciens élèves, etc. Les familles aisées évitent les écoles à forte concentration dans les quartiers populaires. Celles-ci se retrouvent alors dans un cercle vicieux : nombre d'élèves en baisse et réputation qui se ternit. C'est ainsi que se produit une polarisation entre les écoles, avec une action conjointe de la ségrégation et de l'inégalité.

Dans le chapitre 6, nous évoquerons plusieurs stratégies, aussi bien sur le plan politique que scolaire, visant à infléchir les tendances ségrégationnistes.

5.3. Comportement discriminatoire des enseignants

Cela peut sembler choquant de coller une image de comportement discriminatoire sur une profession à caractère social comme la profession d'enseignant. Ici encore, il faut oser briser les tabous : la discrimination est tellement ancrée dans le comportement humain que pour ainsi dire personne n'y échappe. Et il s'agit souvent d'un comportement inconscient. La seule façon de le contrer est de détecter et d'évoquer les éventuelles tendances discriminatoires. Cela s'applique également aux parents, aux élèves et aux autres parties prenantes dans l'enseignement.

Pour commencer, il faut savoir que chaque enseignant subit une pression importante en matière de résultats. Il faut venir à bout des programmes, les classes sont plus nombreuses que ce qui serait souhaitable, il faut anticiper les nouveaux besoins et les problèmes... L'enseignant doit dès lors gérer

son temps le plus efficacement possible. Ce qui signifie que le temps et l'énergie investis dans les élèves difficiles seront en permanence mis en balance avec les efforts fournis pour les autres élèves. Si les enseignants suivent un raisonnement logique, ils tiendront compte du rendement relatif de chaque unité de temps et d'énergie supplémentaire consacrée à chaque élève. Et lorsque le rendement est médiocre, ils finiront par décrocher, parce que cela nuit à la moyenne de la classe. Il ne s'agit de rien d'autre que d'un '*effet Matthieu*' applicable au niveau de la classe : les élèves qui affichent un meilleur rendement s'attireront spontanément l'attention et le temps de l'enseignant, tandis que les élèves dont la progression est plus lente seront plus facilement mis sur le côté. Un traitement véritablement équitable impliquerait d'investir au moins autant dans ce dernier groupe.

Il existe peu d'études empiriques sur ce comportement dans l'enseignement, parce que cela demande une observation de très longue durée. Good et al. (1980) ont constaté qu'au début de l'année, les enseignants opèrent une répartition de leur temps et énergie en faveur des élèves les plus faibles, mais qu'au fil de l'année, ce comportement se transforme en traitement de faveur pour les élèves les plus forts. L'utilisation faite des heures de cours est également révélatrice de l'effet Mathieu. En effet, lorsque, dans le cadre d'une politique ciblée, des écoles se voient attribuer des heures de cours supplémentaires, de nombreux enseignants ont tendance à les consacrer prioritairement à une réduction de la taille des classes. De ce fait, les moyens destinés aux élèves les plus faibles sont, dans la pratique, répartis sur l'ensemble de la population scolaire.

Une autre forme de comportement discriminatoire est ce que l'on appelle *l'effet Pygmalion* ou *Rosenthal*. Le nom de Pygmalion renvoie à un roi de Chypre qui, dans la mythologie grecque, ne parvenait pas à trouver l'épouse idéale parmi les femmes de son pays. C'est ainsi qu'il sculpta son idéal, en tomba amoureux et put, en raison de son désir ardent, convaincre la déesse Aphrodite de lui donner vie. Appliqué au contexte de l'enseignement, l'effet Pygmalion signifie que les attentes des enseignants pour leurs élèves peuvent influencer à la fois le comportement de l'enseignant et de l'élève, de telle façon que les attentes projetées au départ finissent par se réaliser d'elles mêmes. Rosenthal et Jacobson (1968) ont mené une expérience dans une école, au cours de laquelle les enseignants avaient reçu, pour certains élèves moins bons, des résultats de test faussement positifs. Au terme de l'expérience, il s'est avéré que les élèves concernés avaient fourni des prestations bien meilleures que le groupe de contrôle. Et ce sont principalement les élèves « surestimés », issus de familles démunies, qui ont bénéficié d'un préjugé positif. L'étude de Rosenthal et de Jacobson a par la suite été menée selon toutes sortes de variantes.

Les préjugés négatifs des enseignants par rapport aux élèves issus de milieux sociaux défavorisés peuvent également donner lieu à des effets d'attente analogues. Le fossé matériel, culturel et social entre les enseignants et les élèves peut entraîner une mauvaise interprétation des signaux : l'utilisation d'un dialecte ou d'un mauvais français par des élèves allophones peut être interprétée comme un signe de moindre intelligence, par exemple. De ce fait, l'enseignant diminuera son niveau d'aspiration ou ses efforts vis-à-vis de l'élève concerné. Ainsi, la différenciation au sein d'une classe est, malheureusement, souvent perçue ainsi par les enseignants : plutôt que de tenir compte d'un niveau de départ plus bas pour les élèves plus faibles, tout en maintenant le même modèle d'attentes pour tous les élèves, l'enseignant va abaisser le niveau final visé pour le groupe plus faible.

Les attitudes qui sont observées entre, d'une part les enseignants et les directions et, d'autre part les enseignants et les élèves ou leurs parents, sont déterminées par des flux d'informations tronquées. Verhoeven et Kochuyt (1995) ont analysé les *processus interactionnels entre l'école et le milieu familial*

par le biais d'interviews approfondies avec toutes les parties concernées, avant de comparer ces processus entre les familles ouvrières et les familles défavorisées. Il semble que la scolarité des élèves défavorisés aille de pair avec un conflit qui va en s'aggravant : à l'origine, les parents attendent beaucoup de l'école, précisément en raison de l'expérience douloureuse de leur échec scolaire (ayant concouru à leur mauvaise situation). Ils évitent pourtant les contacts directs avec les enseignants, par honte de leur misère et par ignorance de l'enseignement. De ce fait, les enseignants ne vont pas comprendre les mauvais résultats scolaires de leurs élèves et vont les interpréter comme un manque d'intelligence ou du désintérêt. En outre, l'absence des parents lors des réunions de parents notamment, est toujours considérée comme un manque d'implication de leur part dans la scolarité de leurs enfants. Et la moindre déclaration dans ce sens de la part des enseignants, ou une question trop insistante sur la situation familiale, sera vécue, par les parents, comme une menace pour leur intégrité familiale. C'est, typiquement dans des familles défavorisées, la crainte d'un placement des enfants dans une institution ou famille d'accueil qui induit cette attitude méfiante. Les parents ouvriers se sentent moins menacés et sont en mesure de déminer les conflits potentiels de manière plus diplomatique. Les parents pauvres, quant à eux, se sentent acculés et réagissent d'une manière nettement plus agressive. Les préjugés réciproques n'en deviennent forcément que plus grands. Verhoeven et Kochuyt parlent à cet égard de « prophétie autodestructrice ». Ces situations conflictuelles pourraient expliquer, selon eux, les changements fréquents d'écoles opérés par les familles pauvres.

Les élèves se retrouvent quant à eux dans un vide pédagogique, soit en raison de l'absence de communication entre l'école et les parents, soit en raison de conflits ouverts. Ce qui pèse bien évidemment sur leurs prestations. Leur comportement évolue vers une lassitude de l'école, voire une violence dans et en dehors de celle-ci avec, comme conséquence, la délinquance.

Kolvin et al. (1990) ont remarqué que certains *problèmes comportementaux* d'élèves défavorisés (problèmes de concentration, manque de persévérance, hyperactivité) étaient des conséquences psychologiques directes de privation, et n'avaient pas de cause sociale. Et l'on se doute que certains enseignants, inconscients du contexte social de ces élèves, iront rechercher la cause de tels problèmes comportementaux d'abord dans le caractère des élèves et qu'ils risquent d'y répondre par des sanctions inadaptées.

6. Que signifie lutter pour l'égalité dans l'enseignement ?

Après une analyse des causes des inégalités dans l'enseignement (et de l'exclusion en particulier) dans les sections précédentes, il est maintenant temps d'adopter un regard plus synthétique sur la problématique. La persistance de cette inégalité n'est d'ailleurs pas un hasard : elle découle de choix sociaux que nous faisons tous, ou pas. Et bien que chacun s'accorde à dire que, *in abstracto*, une plus grande égalité sociale est souhaitable, les opinions divergent vite lorsque le débat porte sur l'interprétation concrète de cette notion. Par essence, il existe dans notre pays – comme dans de nombreux pays limitrophes – deux visions de base qui s'affrontent : la *méritocratie* et l'*égalitarisme* (voir chapitre 3 de Hirtt et al., 2007). La politique générale menée à l'heure actuelle se trouve quelque part entre les deux.

Ces deux visions sont nées d'une réaction contre l'ancienne société de classes, où l'enseignement jouait un rôle moins prépondérant parce que les positions sociales étaient attribuées aux individus sur la base de leurs origines sociales. Il y a un siècle, vous pouviez en effet occuper une fonction importante en entreprise ou en politique, ou devenir riche non pas parce que vous aviez fait de

brillantes études, mais parce que vous étiez né dans une famille prestigieuse et/ou riche. A l'encontre de ce vieux principe d'assignation des personnes aux positions sociales qu'ils occupent (ascription), le mouvement démocratique opposa le principe alternatif de mobilité des individus selon leurs mérites (achievement) : un homme devait mériter sa place dans la société. L'enseignement devait aider à la réalisation de l'ascension sociale des jeunes nés au bas de l'échelle sociale. A l'heure actuelle, cette politique est toujours d'actualité.

Et c'est ici que se séparent la vision méritocratique et la vision égalitaire. Si nous reprenons notre système de concepts des sections précédentes, la méritocratie (Saunders, 1999) se présente comme l'idéologie de l'égalité des chances, mais pas précisément de l'égalité de traitement. Par essence, cette vision peut être résumée en trois thèses principales.

- Chacun doit bénéficier de chances égales, au sens d'une égalité d'accès à l'enseignement, *en fonction de ses prédispositions* (ou talents) *naturelles*. Cette précision est importante, parce qu'il est d'emblée indiqué implicitement que les personnes dont les prédispositions naturelles sont moindres auraient moins de droits à l'enseignement que les autres. D'après les méritocrates, l'enseignement primaire devrait être gratuit et obligatoire ; quant aux niveaux secondaire et supérieur, tous les seuils sociaux devraient être abolis, tandis qu'une sélection sur la base des talents demeurerait légitime. Concrètement, un système de streaming pour le secondaire – comme le principe de la cascade dans l'enseignement belge, s'inscrit parfaitement dans le cadre de cette approche.
- Ensuite, la méritocratie estime qu'une *inégalité de traitement sur la base des mérites* (d'où le terme de méritocratie) est justifiée. Dans la pratique, le mérite est considéré comme la résultante de deux facteurs : le *talent* et *l'effort*. Celui qui a plus de talent mérite plus d'enseignement parce que l'on estime que cet investissement présente un rendement supérieur et, par la suite, cette personne mérite une meilleure position sur l'échelle sociale parce qu'elle peut apporter plus à la société. Et celui qui fournit plus d'efforts mérite lui aussi plus d'enseignement, en raison de considération de justice. Concrètement, un système d'enseignement méritocratique ne tendra pas vers une égalité des résultats, mais vers une inégalité des résultats qui sera le reflet correct des prédispositions naturelles et des efforts. Cette philosophie se traduit par des tests de sélection pour l'accès à l'enseignement secondaire (du moins, à certaines filières) et supérieur. Un droit à l'enseignement comme droit social de base ne figure pas dans ce mode de pensée – pas plus que l'attribution d'avantages sociaux sur la base de l'origine sociale.
- Enfin, la troisième thèse découle logiquement des deux premières : si les prédispositions naturelles sont réparties de manière aléatoire sur toute la population (et donc pas en fonction de l'origine sociale) et si l'enseignement fonctionne selon des principes méritocratiques stricts, il sera possible d'atteindre un *haut degré de mobilité sociale*. Dans une société méritocratique parfaite, la corrélation entre l'origine sociale et le niveau d'enseignement atteint tend vers zéro.

D'un point de vue théorique comme pratique, cette vision méritocratique est, en réalité, bâtie sur du sable. D'un point de vue éthique d'abord, il est inquiétant d'associer des prédispositions naturelles avec le mérite étant donné que, par définition, les gènes sont 'reçus' et non mérités. Et il convient de se demander si une association des droits à l'enseignement avec les prédispositions naturelles est socialement justifiée. Des critiques tels que Michael Young (1954) comparent la méritocratie à une sorte de 'darwinisme social', où la loi du plus fort détermine les chances de survie

des organismes. A long terme, les plus talentueux formeraient une nouvelle couche supérieure dans la société et cette couche imposerait sa loi au reste de la société. La démocratie serait alors menacée et remplacée par une dictature de l'intelligentsia.

Des études empiriques mettent en avant une stagnation de la démocratisation de l'enseignement dans la plupart des pays occidentaux. Au cours de ces dernières décennies, il y a eu une massification accrue de l'enseignement secondaire et tertiaire, mais les inégalités sociales en termes de participation, d'orientation des études et des résultats demeurent tout aussi grandes. Soit cela signifie que la politique méritocratique est loin d'être réalisée, soit qu'elle est inefficace. En réalité, la foi naïve dans l'importance des prédispositions naturelles réside à la base de cet échec. Par une sélection sur la base de tests de compétence objectifs, on a voulu exposer le potentiel génétique véritable des gens, mais la sélection se fait en réalité à l'aide d'indicateurs qui sont fortement biaisés sur le plan social. L'ampleur et les raisons de ces biais ont été largement évoquées dans la section 5.1.

Nonobstant la faillite intellectuelle de la méritocratie, cette vision de la société demeure profondément enracinée dans l'enseignement. Certains pays, comme les Etats-Unis, le Royaume-Uni et les Pays-Bas, se font une gloire d'avoir taillé leur système sur ce modèle. Et pourtant, ces pays ne brillent pas par leur mobilité sociale. Toutefois, les traces méritocratiques sont encore douloureusement visibles dans le système belge : le flux continu d'élèves défavorisés et allochtones vers l'enseignement spécialisé, le redoublement excessivement fréquent et le streaming beaucoup trop précoce dans l'enseignement secondaire en sont les principaux signaux.

La vision alternative, derrière laquelle les auteurs du présent ouvrage se rangent, se développe sur l'égalitarisme social (Rawls, 1971). Le droit à l'enseignement y est mis sur un même pied d'égalité que les autres droits de l'homme, couplé à la dignité humaine plutôt qu'à un critère douteux et irrationnel de prédispositions naturelles. En d'autres termes, c'est parce que l'enseignement a pour but le développement humain que ce droit ne peut être conditionnel. Et comme cela doit représenter plus qu'un droit sur papier, la pierre de touche finale est l'obtention de *résultats* d'enseignement égaux, plutôt que l'égalité des chances ou de traitement.

Malgré ce point de départ quelque peu radical, il existe dans la littérature plusieurs degrés d'égalitarisme. Certains vont très loin, attribuant à chaque individu un droit illimité à l'enseignement, tandis que d'autres se « contentent » d'une *représentation proportionnelle* de toutes les couches sociales à l'enseignement. Dans cette dernière variante, tout le monde ne doit donc pas être encouragé à obtenir un diplôme universitaire, mais les proportions sociales entre l'enseignement à chaque niveau d'enseignement et la population doivent être égales. En termes statistiques, cela ne signifie pas une variance zéro dans les résultats, mais bien que la corrélation entre les résultats et l'origine sociale soit réduite à néant.

Il s'agit bien évidemment d'un programme ambitieux. Supprimer les discriminations ne suffira clairement pas à y parvenir. C'est pourquoi l'école égalitariste avance un nouveau principe : la discrimination positive. Elle peut être perçue comme une sorte de court-circuit entre l'objectif et les moyens : étant donné qu'il faudrait longtemps avant que l'égalité des chances et l'égalité de traitement ne soit entièrement réalisées dans tous les domaines, la *discrimination positive* propose de favoriser d'emblée les groupes les plus vulnérables. Aux Etats-Unis, ce principe a pris forme avec « Affirmative Action », un programme grâce auquel les étudiants issus de minorités

ethniques peuvent être prioritaires à l'inscription, même s'ils ont obtenu des résultats plus faibles aux tests d'entrée. Dans la plupart des pays, la discrimination positive se traduit par une subvention accrue des écoles dont les publics cibles sont constituées de groupes à risques (voir le chapitre 14).

L'égalitarisme gagne très progressivement du terrain, même dans notre pays. Des signes de cette progression sont les récentes réformes des bourses d'études en Flandre, avec une suppression des critères de prestations comme conditions d'attribution dans l'enseignement secondaire,¹³ ou les subsides supplémentaires octroyés aux écoles ayant une concentration de groupes cible spécifiques. L'engagement des états membres de l'Union européenne visant à endiguer le taux de décrochage scolaire peut, lui aussi, être perçu comme un pas vers une plus grande égalité des résultats.

La vision égalitariste rencontre encore toutefois une grande résistance de la part des écoles élitistes et des parents des classes sociales supérieures, qui craignent que la discrimination positive en faveur des groupes les plus faibles n'entraîne une discrimination négative à l'encontre des plus forts. Il serait bien évidemment stupide de réaliser une plus grande égalité par un nivellement par le bas des résultats. En effet, un tel nivellement par le bas peut être évité : l'étude PISA, dont nous avons déjà parlé, a démontré qu'il n'y a pas de tension entre l'égalité et la qualité de l'enseignement. Duru-Bellat et Suchaut (2005) ont même démontré que les pays ayant les résultats d'enseignement les plus égalitaires comptaient également les groupes de tête les plus forts parmi leurs élèves. Quoi qu'il en soit, l'enseignement n'est pas un jeu à somme nulle, où chaque bénéficiaire pour une partie entraîne une perte pour l'autre. Les bénéficiaires en matière d'efficacité sont nombreux, et de ce fait un nivellement vers le haut est réalisable, même avec un budget donné. L'échec des élèves socialement défavorisés coûte très cher aux autorités et à la communauté (en raison des renvois – coûteux – vers l'enseignement spécialisé, des redoublements, du décrochage, etc.). Une politique intelligente vise à réorganiser les moyens de façon à ce que ces « fuites » dans les dépenses de l'enseignement soient colmatées. Parmi les exemples, citons les programmes d'éducation préscolaires, le tutorat par les pairs, le tronc commun, etc. Nous reviendrons sur ces points dans plusieurs chapitres.

Dans notre pays, la politique de l'enseignement se situe donc quelque part à mi-chemin entre une approche méritocratique et une approche égalitariste. Ce choix équivoque (dont nous sommes collectivement responsables : les électeurs et le monde politique, les décideurs et les enseignants, les parents et les directions) explique pourquoi notre enseignement continue à reproduire l'inégalité et l'exclusion. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'une fatalité qui afflige notre système. Le présent ouvrage veut présenter des pistes concrètes, dont le but est de mettre en œuvre un système réellement juste.

13 Jusqu'à ce jour, un élève majeur qui avait doublé une année dans l'enseignement secondaire (ou avait déjà doublé par le passé) perdait son droit à une bourse d'études. De tels critères de prestations relient le droit à l'enseignement pour les étudiants moins fortunés à leurs mérites. Étant donné que les chances de réussite sont en partie déterminées par l'origine sociale, cette réglementation décourageait les élèves les plus vulnérables à poursuivre leurs études. Ce n'est qu'avec le décret de 2007 que ces conditions ont été supprimées en Communauté flamande. Dans l'enseignement supérieur, un étudiant perdait le droit à sa bourse d'études s'il bissait. Le 'crédit-études' (leerkrediet), introduit en 2007, et qui lie en partie la durée du bénéfice de la bourse aux résultats obtenus, reste basé sur une logique méritocratique.

7. Une typologie des stratégies contre l'exclusion scolaire

1 <

Chacun des chapitres suivants traite d'une perspective bien définie par laquelle l'exclusion sociale peut / doit être traitée. Nous opérons la même distinction que dans les sections précédentes.

Dans la première partie, nous abordons des stratégies qui visent une plus grande *égalité des chances*. Il s'agit chaque fois de créer des conditions préalables à une bonne scolarité, parce que l'on travaille sur les facteurs exogènes (dans l'environnement de vie de l'enfant) qui influencent la réussite scolaire. Ces stratégies sont aussi multiples qu'il y a de dimensions de vie. Trois chapitres approfondissent autant d'aspects de la politique de l'égalité des chances :

- le chapitre 2 aborde spécifiquement *l'éducation préscolaire et la scolarisation précoce*, parce qu'elle jette les bases d'un bon départ dans la scolarité ;
- le chapitre 3 aborde « l'école ouverte sur son environnement » : toute une série de services parascolaires qui rendent l'environnement d'apprentissage plus fort, surtout pour les groupes d'élèves socialement défavorisés ;
- le chapitre 4 approfondit les mesures visant à réduire les frais scolaires, mais aussi à veiller à une bonne communication à ce sujet avec les parents qui éprouvent des difficultés financières.

La deuxième partie porte sur plusieurs thèmes relatifs à *l'égalité* de traitement dans l'enseignement. Contrairement à la première partie, il s'agit ici de stratégies touchant directement à l'enseignement (en tant que système ou processus). Le but est de venir à bout des discriminations à tous les niveaux : dans les structures de l'enseignement (niveau macro), dans le comportement des écoles (niveau méso) et dans le chef des enseignants (niveau micro). Les mesures au niveau macro sont les plus nombreuses et sont traitées dans les chapitres 5 à 8 :

- le chapitre 5 analyse les droits des élèves et recherche les applications ou les améliorations possibles dans ce domaine ;
- le chapitre 6 aborde diverses façons de venir à bout de la ségrégation sociale et ethnique dans l'enseignement ;
- le chapitre 7 montre quelles sont les réformes qui peuvent être apportées aux curriculums et qui peuvent entraîner une plus grande égalité sociale ;
- le chapitre 8, dans la même ligne (alternatives au streaming), évoque des pistes réalistes pour un enseignement plus inclusif permettant de limiter le nombre de renvois vers l'enseignement spécialisé.

Les quatre chapitres suivants ont une teneur plus pédagogique :

- de nombreuses innovations pédagogiques (comme la pédagogie Freinet) ont eu pour but de défaire l'enseignement de son caractère de classe moyenne dominante. Le chapitre 9 en présente un compte rendu ;
- le chapitre 10 approfondit l'enseignement interculturel : les évolutions de ce mouvement et les principes de base de l'enseignement interculturel y sont présentés ;
- le chapitre 11 traite des différents modèles de travail permettant à tous les parents et à l'environnement local de davantage s'appropriier l'école ;
- le groupe d'élèves en tant que communauté porte également une grande responsabilité dans le cadre de l'intégration et de la non-discrimination (chapitre 12).

Le chapitre 13 traite d'un thème important commun à tous les autres : la formation et la profession d'enseignant, toujours en vue d'un traitement plus équitable des élèves.

Alors que la suppression des discriminations négatives occupe une place centrale dans la deuxième partie, la troisième partie anticipe le principe relativement nouveau de la discrimination positive comme étape nécessaire pour une plus grande *égalité des résultats*. Nous distinguons ici quatre thèmes :

- le chapitre 14 évoque le principe de la discrimination positive et son application la plus concrète, à savoir la politique de l'enseignement prioritaire. Nous utilisons ce concept dans sa signification générique : toutes les formes de financements supplémentaires qui s'adressent aux écoles ayant un nombre d'élèves issus de groupes à risques plus important que la moyenne ;
- le chapitre 15 est lui aussi très vaste : il traite de la réduction du décrochage scolaire, ou, en d'autres termes, des efforts visant à aider chaque jeune à sortir de l'enseignement secondaire avec une qualification ;
- le chapitre 16 est dans le même esprit, mais insiste sur les nouveaux parcours d'apprentissage pour les jeunes déjà sortis non qualifiés de l'enseignement ;
- dans le dernier chapitre (17), nous revenons sur le niveau micro : nous approfondissons les stratégies de différenciation au sein de la classe.

Références

- Akerlof G. (1976), The economics of caste and of the rat race and other woeful tales, *Quart. Journal of Econ.*, 90, p. 599-617.
- Baye A., Demeuse M., Monseur C. & Goffin C. (2005), *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des vingt-cinq systèmes éducatifs de l'Union européenne*, Bruxelles : Rapport à la Commission européenne – DG Education et culture.
- Becker G.S. (1964), *Human capital*, New York : N.B.E.R.
- Becker G.S. (1971), *The economics of discrimination*, Chicago : Univ. of Chicago Press (2nd Ed.).
- Borjas G.J. & Goldberg M.S. (1978), Biased screening and discrimination in the labor market, *Am. Ec. Rev.*, Dec 1978, 68 (5), p. 918-922.
- Bourdieu P. & Passeron J.C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Ed. de Minuit.
- Duru-Bellat M. & Suchaut B. (2005), 'Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems : what PISA tells us', *European Educational Research Journal*, 4 (3).
- Gould S.J. (2009), *La mal-mesure de l'homme*, Paris : Odile Jacob.
- Groenez S., Van den Brande I. & Nicaise I. (2003), *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs*, Leuven : Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, LOA-rapport nr. 10.
- Hirtt N. (2004), *L'école de l'inégalité. Les discours et les faits*, Brussel: Ed. Labor / Espace de Liberté.
- Hirtt N. (2005a), Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique (Ce que nous montre PISA 2003), in : *L'Ecole démocratique*, avril 2005.
- Hirtt N. (2005b), Belgique-Finlande : le coût exorbitant du libéralisme scolaire (Résultats de PISA 2003), in : *L'Ecole démocratique*, décembre 2005.
- Hirtt N. (2006), PISA 2003 et les résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique. Handicap culturel, mauvaise intégration ou sélection sociale ?, in : *L'Ecole démocratique*, juin 2006.
- Hirtt N., Nicaise I. & De Zutter D. (2007), *De school van de ongelijkheid*, Berchem : EPO.
- Kolvin I., Miller F.J.W., Scott D.M., Gatzanis S.R.M. & Fleeting M. (1990), *Continuities of deprivation ? The Newcastle 1000 family study*, Avebury : Aldershot, 416 p.
- Leseman P. (2002), *Early childhood education and care for children from low-income and minority backgrounds*, Paris : OECD.
- Martin O. (2000), *La mesure de l'esprit. Origines et développements de la psychométrie, 1900-1950*, Paris : L'Harmattan.
- Murray C. & Herrnstein R. (1994), *The Bell curve : Intelligence and Class Structure in American Life*, New York : Free Press.
- Nicaise I. (1997a), Kansarmoede in de basisschool : een literatuuroverzicht van oorzaken en remedies, in : '*Gids voor het basisonderwijs*', Kluwer, Kind/4201, 28 p.
- Nicaise I. (1997b), Armoede op school : oorzaken en remedies, in : Van den Houte M. et al. (réd.), *Schoolleiding en -begeleiding* (losbladig), Antwerpen : Kluwer, 37 p.
- Nicaise I. (1996), *Poverty and human capital*, K.U.Leuven : Dept Economische Wetenschappen.
- OECD (2001), *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*, Paris : OECD Publications.
- OECD (2004), *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*, Paris : OECD Publications.
- OECD (2006), *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, Paris : OECD Publications.
- Putnam R. D. (1993), The Prosperous Community : Social Capital and Public Life, in : *American Prospect* 13, p. 35-42.
- Rawls J. (1971), *A theory of justice*, Oxford : University Press.
- Roemer J. E. (1996), *Theories of distributive justice*, Harvard : University Press, p. 163-203.
- Rosenthal R. & Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Saunders P. (1999), "Fair go" : Do we want to live in a meritocracy ? Bert Kelly lecture, Centre for Independent Studies, 17 March 1999.
- Young M. (1954), *The rise of Meritocracy, 1870-2033*, London : Thames and Hudson.





CHAPITRE 2

La société en miniature. Education préscolaire

Ides Nicaise et Michel Vandebroek



La littérature abordant l'inégalité sociale dans l'enseignement renvoie abondamment vers le rôle déterminant de la période préscolaire dans le développement de l'enfant. En effet, une partie importante du développement de l'enfant se joue avant l'entrée à l'école primaire, entre 0 et 6 ans. Dans le cas d'enfants qui grandissent dans des conditions difficiles, un soutien adapté peut faire des miracles au niveau de ce processus. Dans la première section de ce chapitre, nous tirons les leçons de plusieurs modèles étrangers en matière de soutien et de stimulation de l'éducation chez les enfants défavorisés (et leurs parents). La section 2 se concentre sur le paysage actuel de l'accueil des enfants et de l'enseignement maternel en Belgique. Les sections 3 et 4 explicitent quelques pistes pour optimiser cette offre.

Le lecteur n'aura pas manqué de constater que la petite enfance est au centre de nombreux débats. Les auteurs du présent chapitre reflètent des visions politiques différentes et ont, en fin de compte, décidé d'écrire et de signer leur contribution de manière distincte. Les deux premières sections sont l'œuvre d'Ides Nicaise, les deux dernières ont été rédigées par Michel Vandebroek.

1. Faire la différence avec les tout-petits et les petits

Ides Nicaise

1.1. Des exemples à l'étranger

1.1.1. 'Head Start'

'Head Start' est un programme qui existe depuis 45 ans aux Etats-Unis. Chaque année, 6 à 7 millions d'enfants de 3 à 4 ans issus de familles défavorisées¹ y participent à mi-temps pendant une à deux années scolaires. La stratégie de ce programme repose sur les piliers suivants :

- La stimulation sélective et précoce des enfants issus de milieux et de familles défavorisées par le biais de jeux et de stimulations linguistiques : étant donné que la pauvreté comporte un risque fortement accru de retard de développement pour les enfants, ce programme insiste sur la stimulation du développement, en vue de faciliter l'intégration dans l'enseignement maternel (qui commence à cinq ans aux Etats-Unis). Bien que le noyau du programme soit destiné à des enfants de 3 à 4 ans, il existe également des services pour les enfants plus jeunes (Early Head Start).
- L'établissement d'un lien entre la stimulation cognitive, la stimulation du développement global et le soutien à l'éducation pour les parents : outre des jeux et la stimulation linguistique (à la fois dans les centres d'accueil et à domicile), le programme porte sur la stimulation sur le plan psychomoteur, le développement de la personnalité (confiance en soi, motivation, curiosité, etc.), des soins de santé préventifs et intensifs (vaccins, alimentation saine, etc.), le développement socio-émotionnel (jeux d'équipe, éducation interculturelle, etc.), l'aide sociale à la famille, l'assistance psycho-médico-sociale, l'alphabétisation des parents, des ludothèques...
- La participation maximale des parents : la majeure partie du million et demi de bénévoles est constituée des parents d'enfants participant ou ayant participé au programme.

1 Ce qui représenterait environ 60% de la totalité du groupe cible.

L'implication des parents prend des formes diverses : visites à domicile pour des jeux de stimulation au sein de la famille, collaboration bénévole des parents aux activités des enfants dans le centre, recyclage pédagogique des parents qui sont parfois employés en tant que membres du personnel, droit de parole dans l'association des parents du centre et dans les organes politiques, cogestion et participation à la désignation de la direction et des membres du personnel. Cette implication approfondie n'était pas évidente dans les années 60, période au cours de laquelle le rapport Coleman (1966) percevait le milieu familial comme un obstacle à une scolarité réussie. Un autre programme de compensation de cette même époque « Job Corps », pour les adolescents de milieux défavorisés, était organisé en internat afin d'écarter les participants de leur milieu, de l'influence néfaste des parents et de leur groupe de pairs. Head Start s'impose dès lors en rupture totale avec plusieurs préjugés sociaux des années '60.

La participation des parents fut l'une des clés de la réussite du programme Head Start : les parents constituent non seulement un soutien bienvenu pour les éducateurs professionnels des centres, mais ils assimilent en outre plusieurs compétences pédagogiques, ce qui a des effets au cours de la période qui suit la participation de leurs enfants aussi bien sur ceux-ci que sur les autres enfants de la famille qui n'ont pas participé au programme. Ainsi, nombreux sont ceux à avoir obtenu un diplôme et à avoir, par la suite, entamé des études plus approfondies. De plus, dans la mesure où ils sont employés par les centres, leurs revenus augmentent, ce qui agit directement sur le niveau de pauvreté de la famille. Zigler et Muenchow (1992) le formulent comme suit :

« C'est le processus actif sur deux générations qui distingue Head Start des autres programmes de prévention et de formation. Par le passé, les programmes de formation étaient trop souvent ciblés sur les parents, tandis que les enfants étaient placés dans des centres d'accueil de mauvaise qualité. Cela les préparait en réalité à devenir la nouvelle génération d'assistés, ayant peu d'interaction avec leurs parents. »

Avec le volet « animation » et la dimension « soins de santé », cette stratégie garantit une approche globale du problème de la pauvreté au cours de l'une des phases cruciales de la vie d'un individu.

Les premières années du programme Head Start ne furent guère simples. A la fin des années 60, Head Start fut fortement critiqué. Le programme s'était en fait développé trop vite, et la qualité des centres locaux était fort variable. Les évaluations trop optimistes des débuts, selon lesquelles le QI des enfants participant augmentait de 8 à 10 points en moyenne sur une année scolaire furent rapidement nuancées par l'extinction de cet effet : après quelques mois en première ou en deuxième année primaire, l'avantage acquis par les enfants du programme Head Start avait disparu. Ceci s'expliquait par le fait que les participants au programme Head Start se retrouvaient par la suite dans des écoles de moindre qualité, où ils étaient à nouveau discriminés. Une critique plus fondamentale éclata au grand jour : « rafistoler » un individu et sa famille ne compense pas les manques structurels de l'enseignement.

Par la suite, il s'est avéré que Head Start et les programmes préscolaires similaires avaient bel et bien eu des effets significatifs à long terme sur la scolarité des enfants concernés et même sur leur intégration socio-économique générale (pour un compte rendu, voir Zigler & Muenchow, 1992, ainsi que Leseman, 2002). Ces enfants sont en meilleure santé, ont une meilleure estime d'eux-mêmes, sont davantage motivés, sont moins renvoyés vers l'enseignement spécialisé, redoublent

moins souvent, quittent l'enseignement plus tard, obtiennent plus souvent des diplômes – y compris des diplômes d'un niveau supérieur –, trouvent plus facilement du travail et commettent moins de délits. On compte également moins de mères adolescentes parmi les jeunes filles ayant suivi le programme. Tous ces effets ne s'appliquent sans doute pas à tous les projets étudiés. En outre, ils ne parviennent pas à combler totalement le retard par rapport aux élèves moyens. Leur réussite dépend, entre autres, des actions positives menées par ailleurs dans l'enseignement primaire et au-delà. Les évaluations positives ont toutefois été testées à plusieurs reprises, confirmées et acceptées.

Une des techniques de prédilection pour l'évaluation des programmes dans la littérature sur l'économie de l'enseignement américain est l'étude du rapport entre coûts et avantages sociaux. Un bilan coût-avantages a ainsi été dressé pour le Perry Preschool Programme, que l'on peut assurément considérer comme l'exemple scolaire du programme Head Start (Berrueta-Clement et al. 1984). Côté coûts, on a tenu compte des coûts du programme en tant que tel et de l'accueil complémentaire des enfants. Côté avantages, on a tenu compte des économies dans l'enseignement (par la réduction du redoublement et des renvois vers l'enseignement spécialisé), dans le système des soins (par une dépendance moindre à l'assistance) et d'une délinquance juvénile moindre. Berrueta-Clement et ses collaborateurs (1984) en arrivent à la conclusion que l'investissement dans une année préscolaire est amorti lorsque les jeunes ont 19 ans et amorti jusqu'à sept fois sur tout le cycle de vie des bénéficiaires. Grunewald et Rolnick (2007) ont obtenu plus récemment un amortissement multiplié par 17 pour ce Perry Preschool Programme. Bien que les participants soient grandement gagnants, la majorité des bénéfices nets (efficacité) va essentiellement au contribuable. Il faut souligner que plusieurs de ces bénéfices ne peuvent être exprimés de manière financière (et ne peuvent donc pas être comptabilisés) comme, par exemple, l'incidence moindre d'une maternité chez les adolescentes.

1.1.2. *Autres exemples étrangers*

La réussite du programme américain Head Start encouragea d'autres pays. En Irlande, le programme Early Start commença en 1994, après une longue phase expérimentale avec le projet 'Rutland Street', qui s'inspirait fortement de Head Start. Les évaluations montrent également des effets très positifs sur le long terme (Smyth & McCabe, 2000). Au Royaume-Uni, les autorités ont lancé, il y a quelques années, le programme Sure Start, qui comporte l'ambitieux agenda « Every Child Matters », dont l'un des objectifs est de combler le fossé entre les enfants socialement défavorisés et les autres. L'une des caractéristiques spécifiques de Sure Start est notamment l'approche inclusive dans des dispositifs ordinaires, ainsi qu'une approche intégrée pour les enfants de 3 à 14 ans. Les centres sont prioritairement intégrés dans des quartiers défavorisés, mais desservent toute la population locale, afin d'éviter toute stigmatisation. Outre la stimulation par le jeu et l'éducation préscolaire, ce système propose des soins de santé pour les enfants ; et un soutien pédagogique, une aide sociale et une mise en réseau pour les parents. L'organisation est très décentralisée et 'bottom-up', donc très variée, anticipant la demande locale. L'avenir nous dira dans quelle mesure ces engagements sont confirmés. En France, ATD-Quart Monde expérimente depuis plusieurs dizaines d'années, à petite échelle mais de manière intensive, les 'pré-écoles familiales' (des activités de stimulation pour les enfants, à la fois dans la famille et dans le voisinage). Les autorités françaises ont entretemps également décidé d'accepter les enfants en maternelle dès l'âge de 2 ans dans les Zones d'Education Prioritaires, afin de les préparer au curriculum normal. Aux Pays-Bas, les autorités ont

lancé, en 2000 la 'VVE-beleid' (Vóór- en Vroegschoolse Educatie). Ici encore, le but est de tendre vers une offre intégrée pour les enfants de 2,5 à 6 ans issus de milieux socialement défavorisés, par un accueil des enfants et des garderies en collaboration avec l'enseignement maternel. Bien que l'on veuille favoriser le développement intégral des jeunes enfants, l'accent est principalement posé sur l'acquisition du néerlandais comme deuxième langue pour les enfants allochtones. A cet effet, plusieurs programmes sont utilisés : Piramide, Caleidoscoop, Opstap-Opnieuw, etc. Des évaluations ont, une fois encore, démontré que cette approche fournit de meilleurs résultats au niveau du développement cognitif et linguistique des enfants que l'offre standard (malgré des débuts difficiles au cours des premières années).

1.1.3. *Les leçons à tirer des expériences étrangères*

La réussite des programmes préscolaires pour les groupes défavorisés a attiré l'attention de grandes organisations internationales telles que la Banque Mondiale (Young & Richardson, 2007) ou l'OCDE (OCDE, 2001 ; 2007). Des motifs économiques se cachent bien évidemment derrière l'attention de ces deux institutions. Pour la Banque Mondiale, il s'agit d'une quête de l'investissement (littéralement) le plus rentable dans le développement social et économique du Tiers Monde. Pour l'OCDE, l'engagement vise à améliorer le taux d'emploi des femmes. Néanmoins, cela n'empêche pas que le souci pour le développement d'enfants grandissant dans des circonstances très délicates occupe la première place.

Dans un impressionnant rapport pour l'OCDE, Paul Leseman (2002) présente une typologie des différents types de programmes d'éducation préscolaire dans les pays occidentaux, à l'aide de trois dimensions. Nous allons les appliquer autant que possible à notre pays et présenter les alternatives éventuelles :

1. *Objectifs* : Leseman distingue un accueil ciblé sur le développement d'un accueil orienté vers les soins (hygiène, nutrition...). L'accueil ciblé sur le développement repose sur le développement optimal de la personnalité, des aptitudes sociales et cognitives de l'enfant, en collaboration avec les parents, tandis que l'accueil orienté vers les soins concentre son attention sur des soins de qualité, dans un environnement sûr, en remplacement des parents. En Belgique, nous connaissons un système clairement « dual » et phasé, avec un accueil plutôt orienté vers les soins pour la tranche d'âge de 0 à 3 ans suivi d'un enseignement maternel ciblé sur le développement. Dans le système 'educare' scandinave, les deux fonctions sont simultanément reprises dans une offre intégrée. Les nouvelles normes de qualité de Kind & Gezin et de l'ONE vont en ce sens. Pour être complet, il faudrait ajouter un troisième objectif : l'accueil orthopédagogique. Cet accueil a pour but d'éviter des situations d'éducation problématiques (souvent engendrées par une privation matérielle et sociale). Cette offre est souvent reprise sous le label (vague) de « soutien à l'éducation » et s'adresse principalement aux parents en vue de renforcer leur portée pédagogique. Au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, il existe le modèle 'Home Start' pour ce type d'offre. Dans ce qui suit, nous ne tiendrons pas compte de telles initiatives, mais elles seront abordées indirectement dans les projets dont les objectifs sont mixtes.
2. *Groupe cible* : Leseman oppose une approche ciblée sur l'enfant à une approche ciblée sur la famille ou le voisinage. L'offre ciblée sur l'enfant domine clairement en Belgique, aussi bien au niveau de

l'accueil des enfants que dans l'enseignement maternel. Les parents sont rarement impliqués dans les activités de l'éducation préscolaire : ils déposent et viennent rechercher leurs enfants (à l'exception des services périnataux et du récent soutien à l'éducation). Les programmes ciblés sur le développement des enfants dans leur environnement familial sont pour ainsi dire inexistantes en Belgique. Une exception très prometteuse est toutefois celle du projet 'Het klikt in de klas', à Turnhout, ciblé sur l'alphabétisation simultanée des parents et des enfants (cf. chapitre 11). Les 'haltes garderies de quartier' sont, elles aussi, assez rares : dans ces lieux d'accueil, le champ de recrutement de la crèche se limite au voisinage. De plus, on y fait appel à des bénévoles du quartier afin de favoriser l'interaction entre la garderie, les parents et d'autres services du voisinage (cf. section 3 de ce chapitre). Heureusement, les écoles de quartier sont plus fréquentes.

3. *Lieu* : l'environnement de travail de l'éducation préscolaire est un centre, une famille d'accueil ou la famille elle-même. Une éducation préscolaire dans un centre travaillera plus souvent avec du personnel spécialement formé, alors qu'une famille d'accueil combinera les avantages financiers d'une initiative privée (bénévole) avec les avantages d'une approche de groupe. Dans la famille, ce sont soit les parents soit des professionnels qui occupent une place centrale. En Belgique, la troisième forme de travail est pour ainsi dire omniprésente dans le cadre de l'aide spécialisée à la jeunesse. Pourtant, il existe à l'étranger de beaux exemples d'autres programmes axés sur le milieu familial, p.ex. des programmes de stimulation linguistique (comme 'Opstap' aux Pays-Bas).

Leseman dresse également un bilan des avantages et des inconvénients de ces types de programmes. Il précise ensuite des conditions nécessaires à l'élaboration de programmes de qualité. En voici la liste :

1. La formule idéale n'existe vraisemblablement pas : ce qui convient le mieux – un centre ou la famille, la stimulation du développement ou le soutien à l'éducation, les initiatives professionnelles ou bénévoles – est fonction du contexte social et culturel. Ce qui est important, c'est la *cohérence* entre l'action de l'éducation préscolaire et l'environnement familial de l'enfant. S'il existe des contradictions dans les modèles éducationnels (un modèle moderne, « orienté individu » pour le centre versus un modèle plus traditionnel, collectiviste à la maison, par exemple)², une grande partie de l'efficacité du programme sera perdue, des conflits pourront même apparaître. Cette cohérence nécessite un partenariat solide entre les programmes d'éducation préscolaire et les parents, ainsi qu'une flexibilité et une grande ouverture interculturelle de la part du personnel de l'éducation préscolaire.
2. Un argument supplémentaire en faveur de ce partenariat est celui du stress énorme rencontré par les familles défavorisées. Le développement des enfants est très sensible à ce type de stress, tandis que la sécurité émotionnelle et le soutien des parents constituent un facteur protecteur de taille. Une intervention qui s'oppose aux parents accroît le stress et diminue la capacité des parents à offrir un soutien émotionnel à leurs enfants. Un bon programme d'éducation préscolaire devra donc offrir un *soutien émotionnel* aux parents, afin de maintenir, voire de renforcer leur aptitude à soutenir leurs enfants.

2 Par 'modèle moderne et orienté individu', nous entendons que l'éducation est ciblée sur le développement des aptitudes individuelles, de l'indépendance émotionnelle, de l'assertivité, de la compétition, de l'égalité des sexes, etc. Une culture collectiviste traditionnelle fait primer les intérêts du groupe sur ceux de l'individu et insiste davantage sur des valeurs telles que le conformisme, l'obéissance, le respect et la responsabilité.

3. Outre la cohérence, la *continuité* constitue une condition de réussite cruciale. L'exemple le plus connu à cet égard est le fait que le 'TQ-boost' des premières expériences Head Start se soit avéré perdu après quelques années, principalement en raison du fait que les enfants se retrouvaient ensuite dans des écoles primaires de qualité médiocre. Le caractère durable de la stimulation est important, mais les ruptures de développement doivent tout autant être évitées, aussi bien sur le plan pédagogique que social. Appliqué au contexte belge, cela pourrait par exemple signifier une collaboration plus systématique entre le secteur de l'accueil d'enfants et l'enseignement maternel, avec un transfert « chaleureux » entre les deux. Dans les meilleurs cas, cela va même de pair avec une intégration physique entre l'accueil des enfants et l'école maternelle.
4. Les études portant sur l'efficacité ne sont pas unanimes quant à la supériorité de certains types d'éducation préscolaire dans la typologie présentée ci-dessus. Chaque type présente des avantages et des inconvénients qui dépendent aussi du contexte et des besoins de l'enfant. Du point de vue de la stimulation du développement (ce qui nous intéresse le plus dans le présent ouvrage), l'évaluation présente plusieurs caractéristiques (outre les principes de cohérence, de partenariat et de continuité) qui contribuent à une meilleure réussite :
 - a. un début précoce et une longue durée ;
 - b. une intensité suffisante (mais pas exagérée) ;
 - c. une offre de qualité (de petits groupes, un personnel suffisant et bien formé, un environnement physique attrayant, du matériel de jeu éducatif en suffisance) ;
 - d. une bonne cohésion entre les enfants et les éducateurs, qui dépend de la relation entre les parents et l'enfant, et de l'implication des parents dans le programme d'éducation préscolaire.
5. Il semble que *plus le public cible est défavorisé, plus l'impact réel de l'éducation préscolaire est grand*. Toutefois, ce n'est pas toujours le cas. Étant donné qu'un programme efficace implique également les parents, il peut arriver que les parents soient trop marqués par l'exclusion pour répondre aux attentes du centre et que le programme ne parvienne pas à compenser les conditions de vie défavorables allant de pair avec une extrême pauvreté.
6. La *stimulation linguistique* dans un contexte bilingue (de migration) constitue quelque chose de *très complexe*, parce beaucoup de choses dépendent
 - a. de la composition linguistique de la famille (tous les adultes parlent-ils la/les même(s) langue(s)),
 - b. de l'aptitude linguistique des parents, aussi bien dans leur langue maternelle que dans la langue du pays d'accueil,
 - c. du moment de la migration (avant la naissance de l'enfant ou durant sa scolarité),
 - d. du degré de parenté entre les deux langues concernées.³ Ici encore, il convient d'éviter les dogmes. Une distinction peut être opérée entre le développement simultané et le développement consécutif de la deuxième langue. Le premier se produit le plus souvent dans le cas de mariages interculturels. Dans ce cas, il est recommandé que chaque parent s'exprime dans sa propre langue avec l'enfant. Le développement consécutif, qui est le plus souvent rencontré, est beaucoup plus difficile pour les enfants, parce qu'il entraîne des tensions (il faut investir dans la maîtrise de la deuxième langue, aux dépens du processus

3 Notons que le contexte bruxellois implique une difficulté supplémentaire pour les allochtones qui déposent leurs enfants dans des crèches ou des écoles néerlandophones, mais qui en dehors se retrouvent dans un environnement essentiellement francophone.

d'apprentissage du contenu). Une immersion linguistique précoce dans la deuxième langue est donc importante.

7. Même si l'endroit n'est pas décisif pour la réussite d'un programme, certains points doivent être mis en évidence, car ils sont liés à des considérations très pratiques. L'éducation préscolaire dans un centre comporte plus de chances d'avoir un encadrement professionnel optimal et un équipement de qualité. Pour les programmes ciblés sur le développement, ces centres sont donc préférables (en combinaison ou non avec des activités à domicile). Les services à domicile sont, quant à eux, plus avantageux lorsque l'on fait davantage appel à la participation des parents, ce qui est le cas
 - a. lorsqu'il s'agit d'un soutien pédagogique (parce que l'on travaille avec la famille dans son environnement naturel) ou
 - b. à défaut de professionnels disponibles (notamment dans le cas d'une stimulation linguistique dans une multitude de langues maternelles allochtones).
8. La littérature récente fait état de controverses en ce qui concerne les résultats actuels, dont il ressortirait que certaines éducations préscolaires agissent positivement sur le développement cognitif des enfants, mais négativement sur leur développement socio-émotionnel (voir entre autres Loeb et al., 2007 ; Magnuson et al., 2007). Les enfants qui participent à des programmes intensifs fournissent de meilleurs résultats sur le plan cognitif, mais présentent un comportement plus 'externalisant'. L'évidence ne s'applique pas à tous les groupes cible, mais indique comme causes probables un début trop précoce et/ou une intensité trop importante des programmes. Leseman (2002) plaide, lui aussi, en faveur d'un bon dosage des activités.

1.2. La Belgique à vol d'oiseau

Dans les sections précédentes, nous avons mis en avant, entre les lignes, quelques aspects du paysage belge. Il va sans dire que nous ne pouvons pas parler d'un système belge unique, étant donné que l'accueil des enfants ainsi que l'enseignement relèvent des compétences des Communautés. Dans ce qui suit, nous allons donc opérer la distinction, lorsque cela est nécessaire, entre la Communauté française et la Communauté flamande.⁴ Les similitudes entre ces deux communautés sont toutefois grandes.

L'échelonnement fort dual des services, par exemple, est identique dans les deux communautés : un accueil des enfants de 0 à 3 ans, axé sur les soins, suivi d'un enseignement maternel d'une durée de trois ans, plus ciblé sur le développement. Bien que cet ordre puisse être considéré comme logique, le lien entre les deux systèmes demeure problématique. Dans les pays scandinaves, on travaille depuis longtemps à l'intégration des deux formules au sein d'une même infrastructure, avec un glissement progressif du soin vers l'éducation. En Belgique, Kind & Gezin et l'ONE d'une part, et l'enseignement maternel d'autre part, relèvent de départements distincts, chacun ayant sa propre structure, ses propres objectifs, sa propre réglementation, ses propres normes de qualité, ses propres formations professionnelles, etc. Il est très rare de trouver une crèche et une école maternelle sous un même toit, même s'il est vrai que dans l'enseignement maternel, on a engagé des péruicultrices et intégré la psychomotricité dans les programmes (Communauté française). Au cours de ces dernières années, l'accueil des enfants en Communauté flamande s'est davantage

⁴ La Communauté germanophone n'a pas été prise en considération.

concentré sur les objectifs éducatifs. Des échelles d'observation ont été introduites dans l'enseignement maternel et on envisage aujourd'hui de lancer les premiers projets-pilotes appelés *peuter-speelzalen* (une sorte de mélange entre l'accueil de jour et l'enseignement maternel). En Communauté française également, on consacre une attention particulière au passage dans l'enseignement maternel. Néanmoins, la convergence ne va pas plus loin.

1.2.1. *Les enfants socialement défavorisés en garderie...*

Pour ce qui est de l'attention dont bénéficient les enfants socialement défavorisés, tant Kind & Gezin que l'ONE ont une forte réputation en matière de soins périnataux : Kind & Gezin enregistre par exemple les indicateurs de pauvreté⁵ avec précision, ce qui permet à l'organisation de dresser la carte de l'évolution et de la répartition de la pauvreté en Communauté flamande de Belgique. De la sorte, la prestation de services à domicile par des infirmières sociales peut être prioritairement ciblée sur certains groupes. A l'étranger, on admire la mise en œuvre de médiateurs interculturels et de terrain chez Kind & Gezin : ces nouveaux employés rétribués doivent jeter un pont entre la communauté allochtone, les familles défavorisées et les services. Ils aident les assistantes sociales à comprendre la langue, la culture, les attentes et les angoisses des familles dont elles sont culturellement très éloignées.

Il faut néanmoins admettre que les centres d'accueil en milieu ouvert de Kind & Gezin, destinés à servir d'antennes locales dans les quartiers défavorisés, ne sont que trop rares pour pouvoir remplir correctement leur fonction. Un centre d'accueil devrait présenter une grande facilité d'accès, de sorte que les parents de nourrissons et de petits enfants s'y sentent à l'aise. Dans la pratique, le rayon d'action est insuffisant que pour garantir une véritable proximité pour toutes les familles (défavorisées).

Une perspective de type 'hélicoptère' montre clairement que pour les enfants issus de groupes socialement vulnérables, il existe un vaste fossé entre les soins périnataux (intensifs) et l'entrée à l'école maternelle. Aussi bien pour les activités périnatales que pour l'enseignement maternel, l'accès aux équipements publics est gratuit et quasi universel. Mais entre les deux, il y a la phase de la l'accueil, où l'effet Matthieu⁶ se fait clairement ressentir. C'est regrettable, car ce vide est peut-être responsable de nombreux dommages dans la scolarité des enfants défavorisés.

Pour commencer, chaque jeune parent sait que les places d'accueil sont rares. Le degré de couverture de l'offre (formelle) totale⁶ en Belgique est de 31% (Conseil supérieur de l'emploi, 2007, p. 120) tandis que ce pourcentage atteint 74% en Suède et 68% au Danemark. Dans la pratique, cette carence entraîne de grandes inégalités au niveau de la demande, parce que les parents de milieux socialement plus forts (universitaires, familles à double revenu ou à revenus élevés) sont mieux informés, plus mobiles, plus influents, mieux organisés et ont accès aux meilleures possibilités d'accueil. Il est vrai que le règlement tarifaire tient compte des revenus, mais cela ne signifie pas pour autant la suppression des barrières financières pour les groupes à faibles revenus. Le manque à gagner des crèches n'est d'ailleurs pas totalement compensé lorsqu'elles desservent un public cible moins riche.⁷ Elles ont donc du mal à résister à la tentation de donner la priorité aux familles à double revenu. De plus, le piège

5 Cf. la banque de données Ikaros. D'après un indicateur multidimensionnel de la pauvreté, 5 à 6% des enfants flamands seraient nés dans des familles pauvres.

6 Entendez par là chaque offre qui est réglementée (même si elle n'est pas toujours subsidiée). L'accueil par les familles, etc. n'est donc pas repris ici.

7 Il y a bien une subvention supplémentaire prévue pour les crèches dans les quartiers défavorisés, mais indépendamment des revenus des parents concernés.

de l'inactivité jouera plus vite pour les groupes socialement faibles, parce que le bénéfice des revenus ne fait pas le poids face aux frais de l'accueil (formel) des enfants. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce qu'en Communauté flamande de Belgique, à peine 22% des familles défavorisées fassent un usage régulier des systèmes d'accueil, par rapport à 58% pour les familles aisées (Van Keer et al., 2004). Le fait que la pauvreté, dans ce domaine, soit environ deux fois plus importante en Belgique francophone (10% versus 5%) et que le degré de couverture soit deux fois moins important (18% versus 38%) laisse supposer que l' 'effet Matthieu' est encore plus fort dans la partie francophone du pays.⁸

L'inégalité s'exprime non seulement au niveau de la quantité, mais aussi au niveau de la qualité de l'accueil. Le tableau 2.1 présente la situation des parents actifs qui, par définition, font appel à une forme d'accueil et ventile leur utilisation en fonction de la nature de l'accueil et du niveau de formation des parents. Tous les groupes font un usage plus ou moins égal de l'enseignement maternel (ce qui est logique étant donné que cela dépend principalement de l'âge de l'enfant). Toutefois, les parents sans formation recourent davantage à un accueil informel et gratuit (partenaire, famille, voisins, grands-parents), tandis que les parents titulaires d'une formation supérieure recourent à un accueil plus coûteux et plus organisé (crèches, gardienne, etc.). A la lumière du compte rendu de littérature de Leseman (2002), dont il ressort que l'accueil professionnel a des effets qui favorisent grandement le développement, cette constatation est très révélatrice.

Tableau 2.1. Parents actifs en Belgique en 2005 : nature de l'accueil utilisé en fonction du niveau de formation

	Peu qualifié		Moyennement qualifié		Hautement qualifié	
	Travail à temps plein	Travail à temps partiel	Travail à temps plein	Travail à temps partiel	Travail à temps plein	Travail à temps partiel
Ecole maternelle	19,2	21,1	18,8	23,4	19,7	22,2
Crèche, garderie, foyer pour enfants	15,1	20,1	25,2	19,4	40,8	36,2
Partenaire (cohabitant)	33,6	15,3	20,0	5,9	11,1	6,2
Membres de la famille, voisins, ... (non rémunérés)	22,9	34,3	28,0	39,7	20,6	23,5
Pas de possibilité d'accueil (et pas d'enfant à l'école maternelle)	7,4	9,2	4,5	8,1	4,1	8,1
Situations particulières	1,8	0,0	3,6	3,4	3,7	3,8
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Source : Conseil supérieur de l'emploi (2007)

⁸ OECD (2007), p.282-296.

Les chiffres du tableau 2.1 cadrent avec plusieurs faits établis dans la littérature internationale (Leseman, 2002) : la préférence pour un accueil professionnel est influencée positivement par les revenus de la famille, le degré de formation des parents, leur confiance en la qualité de l'encadrement professionnel (sécurité, hygiène, sécurité affective, encadrement, caractère attrayant de la crèche, quantité et diversité des jouets, souci du développement, etc.) et négativement par le prix et la présence d'adultes inactifs au sein de la famille.

L'enquête belge existante n'approfondit malheureusement pas les inégalités au niveau de l'accueil des enfants. Pourtant, il y a matière à le faire, étant donné que tous les équipements au sein d'une forme d'accueil donnée ne fournissent pas une qualité homogène. Par exemple, une prise en charge par la famille d'enfants défavorisés a une signification totalement différente d'un accueil par la famille dans des milieux aisés. Au sein de l'offre formelle, malgré toute la réglementation en matière de normes de qualité, il y a également des inégalités. A ce sujet, nous renvoyons le lecteur à la section 5.2 du premier chapitre, ainsi qu'au chapitre 6, relatif à la (dé)ségrégation. Nous voulons soulever la question du fonctionnement des quasi-marchés dans l'accueil des enfants (par analogie avec l'enseignement). Quels sont les mécanismes qui, aussi bien pour l'offre que pour la demande, favorisent la ségrégation sociale et ethnique ? Quelles sont les différences de qualité dans la prestation de services que cela entraîne ? D'une manière générale, l'étude (publiée) se limite au volet 'demande'. Vanpée et al. (2000) mettent en avant l'influence de la pénurie de milieux d'accueil formels en Communauté flamande sur le comportement de choix des parents. En particulier pour les familles défavorisées, ils signalent, d'une manière générale, une méfiance envers les services formels. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, la honte quant aux aptitudes limitées, mais aussi l'angoisse des contrôles sociaux, d'une condamnation et d'un placement en famille d'accueil des enfants constituent les raisons non négligeables au fait que les familles défavorisées se replient parfois sur elles-mêmes, alors que les parents comme les enfants tireraient avantage d'une participation à un système d'accueil.

Des questions analogues méritent d'être posées quant à la sous-représentation des enfants allochtones dans les systèmes d'accueil. En Communauté flamande, 24% des familles allochtones⁹ font un usage régulier d'une forme d'accueil, contre 68% pour les familles autochtones. De ces petits allochtones qui bénéficient d'une forme d'accueil, un quart à peine se rend dans une forme d'accueil agréée (Van Keer et al., 2004). Quelles sont les barrières qui entravent leur participation ? Outre les obstacles économiques (et l'inactivité conséquente qui frappe les allochtones), l'enquête met en avant des liens familiaux plus forts chez les immigrants nord-africains et turcs, mais aussi des barrières linguistiques ainsi que la crainte d'une aliénation culturelle (Leseman, 2002 ; Vanpée et al., 2000). Que les choses soient claires : la sous-représentation des enfants allochtones dans les systèmes d'accueil organisés ne peut pas toujours être perçue comme un choix positif et libre. Il y a encore beaucoup de travail pour supprimer les obstacles du côté de l'offre.

Pourtant, ça et là, il existe des projets très prometteurs. Il s'agit souvent d'expériences indépendantes, bénéficiant d'un financement (projets de Kind & Gezin, de la Loterie Nationale, de la Fondation Reine Paola, du Fonds de la Poste pour l'Alphabétisation, etc.), avec toutes les incertitudes que cela comporte. En voici un exemple.

9 Des familles dont la mère n'était pas de nationalité belge à la naissance.

Le centre *De Tuimel* à Berchem¹⁰ est un centre de jour pour les enfants de 0 à 6 ans et leurs parents. L'équipe a résolument choisi de travailler avec des familles très défavorisées, confrontées à des situations d'éducation problématiques. En d'autres termes, le champ d'action s'étend bien au-delà de l'éducation préscolaire. Cela n'empêche pas ce centre d'être un pionnier en la matière, parce que sa méthode de travail répond à plusieurs principes énoncés comme facteurs de réussite dans la littérature internationale (cf. section 1) : un partenariat solide avec les parents occupe une place centrale. D'après les porte-parole, les parents doivent garder l'initiative en matière d'encadrement. Les parents sont donc invités à participer activement aux activités en journée avec leurs enfants, ils apprennent ainsi, avec eux. Une grande attention est accordée au soutien émotionnel des parents, ce qui leur permet d'investir davantage dans le développement de leurs enfants. On travaille en groupe, aussi bien pour l'encadrement pédagogique que pour d'autres thèmes et des activités plus récréatives. L'encadrement est intégral, il englobe la stimulation du développement des enfants, le travail social classique, le travail de formation et l'alphabetisation.

Au niveau du bébé, il y a plusieurs points d'attention : attachement affectif entre le parent et l'enfant, bien-être physique, nutrition, réaction de manière sensible aux signaux de l'enfant, encouragement de sa soif d'exploration, de son développement cognitif, moteur et émotionnel. La 'classe des bambins' travaille en favorisant le jeu, la communication parents-enfant, le développement linguistique, les aptitudes cognitives, motrices, émotionnelles et sociales. Le plaisir du jeu et de la lecture bénéficie d'une grande attention. Pour les enfants scolarisés, ce centre propose un accueil complémentaire lorsqu'il n'y a pas école. De la sorte, une continuité est assurée dans la prestation de services, et ce de 0 à 6 ans.

1.2.2. ... et dans l'enseignement maternel

Peu de pays ont un enseignement maternel si solidement développé et si populaire que la Belgique. D'une façon générale, on part du principe que le degré de participation est proche de 100%, même si des mesures précises font défaut. Groenez et al. (2003) constatent cependant un âge d'entrée variable en Communauté flamande de Belgique. Parmi les enfants de 2,5 et 3 ans, 16% ne sont pas inscrits en maternelle. Derrière ce chiffre global se cachent de grandes inégalités selon l'origine sociale : le degré de non-participation est beaucoup plus important lorsque les parents sont sans formation (20 à 25%), allochtones (36%), isolés (28%), ou lorsque le père ne travaille pas (32%). Par participation, il faut ici entendre 'être inscrit', ce qui ne signifie pas nécessairement que l'enfant aille régulièrement à l'école. Le Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 2004) remarque que le phénomène des 'absences problématiques' se produit également dans l'enseignement maternel.

Dans une tentative d'y remédier, plusieurs propositions de loi ont été introduites au parlement fédéral en vue de ramener l'âge de la scolarité obligatoire à cinq ans (donc à partir de la troisième maternelle). Le débat relatif à cette mesure n'est pas encore clos. Voici donc quelques observations à ce sujet :

1. Tout d'abord, il semble plus logique de rendre la scolarité obligatoire à partir de 3 ans et non de 5 ans, étant donné que les plus grandes inégalités se situent à l'âge d'entrée. Dans un certain sens, en voulant rendre la scolarité obligatoire à partir de la troisième maternelle, le législateur est trop prudent (sans doute pour des raisons politiques).

¹⁰ www.detuimel.be.

2. Il va sans dire que l'intégration des enfants de maternelle issus de groupes à risques constitue un défi de taille pour l'enseignement : ce sont précisément les groupes refusés parce qu'ils ne sont pas « prêts » qui demain, occuperaient une place centrale dans le projet pédagogique de l'enseignement maternel (Nicaise & De Rick, 2004). Cela demande un investissement supplémentaire considérable dans la formation initiale et continue des enseignants, dans la mise en œuvre d'autres disciplines (personnel paramédical, éducateurs externes, travailleurs interculturels, etc.), et, par conséquent, une augmentation non négligeable du volume requis de moyens par élève. Des efforts supplémentaires, dans le cadre de la politique de l'égalité des chances, au-delà des moyens déjà prévus, seront indispensables. Mais il ne faut pas oublier que les effets en retour à long terme seront sans doute positifs, surtout lorsque l'on pense aux expériences internationales présentées dans la section 1.1 du présent chapitre.

L'*Actieplan Kleuterparticipatie* du ministre Vandenbroucke tient heureusement compte de ces exigences : de diverses façons, ce plan veut créer les conditions préalables permettant à une éventuelle scolarité obligatoire ramenée à un plus jeune âge de porter ses fruits¹¹ : renforcement et diversification de l'encadrement dans l'enseignement maternel, recyclage du personnel, sensibilisation des services et des parents, soutien à la participation parentale, etc. Les propositions visant une plus étroite collaboration entre l'enseignement maternel et Kind & Gezin, dans le cadre de projets communs comme une offre combinée d'enseignement maternel à mi-temps et de crèche à mi-temps, ou encore la multiplication du nombre de classes des bambins (*peuterspeelzalen*), proposant un mélange adapté d'activités de soin et de stimulation du développement sont très prometteuses. Les aspects suivants occupent une place centrale dans les classes des bambins : de petits groupes, une offre stimulante, des repas dans une ambiance calme, la possibilité de dormir et des équipes mixtes d'institutrices et de puéricultrices. Si l'on veut favoriser spécifiquement la participation des élèves allochtones, il faudra, en plus des aspects pédagogiques, innover en matière sociale : les garderies devraient être gratuites, les parents devraient être impliqués au maximum dans le fonctionnement quotidien, il faudrait élaborer, pour les parents, une offre adaptée et il faudrait investir dans la formation interculturelle et à la diversité du personnel.

Dans l'enseignement maternel classique, les écoles peuvent recourir à un financement accru pour l'accueil des groupes-cible socialement défavorisés : en Communauté flamande, il s'agit de moyens débloqués par le décret GOK (*gelijke onderwijskansen* - égalité des chances en éducation), en Communauté française, il s'agit de la D+ (*discrimination positive*). Les détails de la politique d'égalité des chances seront largement abordés dans le chapitre 14. Nous n'en mentionnons ici que les lignes de force en guise d'introduction, et laissons le lecteur la découvrir dans la pratique à l'aide de l'exemple de l'école maternelle De Vier Winden.

Le décret GOK attribue du personnel supplémentaire aux écoles dont le public cible est défavorisé (parents sans formation, familles vivant de revenus de substitution, enfants qui ne se trouvent plus au sein de leur famille d'origine, enfants de population itinérantes, ainsi que certains allochtones). Il existe une certaine liberté quant à l'utilisation de ce personnel supplémentaire, bien que quelques vastes terrains d'action soient avancés : prévention et remédiation des difficultés d'apprentissage et de développement, soutien au développement des aptitudes linguistiques (langue flamande) et sociales et d'une bonne image de soi chez les élèves. Bien que ce décret ne fût introduit qu'en

¹¹ Notez que la législation relative à la scolarité obligatoire relève des compétences fédérales. Un ministre communautaire de l'enseignement ne peut donc travailler que sur les conditions connexes.

2002, l'enseignement maternel avait déjà acquis une grande expérience grâce à la politique de l'enseignement prioritaire et de l'élargissement de l'encadrement des années '90. Comme nous le verrons dans le chapitre 14, cette approche est loin d'être le remède miracle contre l'exclusion dans l'enseignement, mais elle offre de nombreuses possibilités aux écoles.

« Tout l'art réside dans le fait de motiver tout le monde sur la durée »

Ecole maternelle Vier Winden à Molenbeek-Saint-Jean

Kathy Lindekens

L'école primaire Vier Winden se trouve en plein cœur de Molenbeek-Saint-Jean, dans un quartier multiculturel paupérisé proche de la rue Antoine Dansaert. « Auparavant, il s'agissait d'un quartier flamand typique, avec beaucoup de magasins. Je me souviens que je venais ici spécialement pour acheter mes chaussures » raconte l'institutrice Kris Vandebroek. « Puis, le quartier a commencé à changer. De nombreuses personnes ont déménagé et les magasins ont été repris un à un par des allochtones. » Mais l'école n'a pas baissé les bras et a lancé un projet de développement.

La Fête du Sucre bat son plein, la plupart des enfants ont un jour de congé. Dans l'une des classes de maternelles, un groupe d'enfants joue à un jeu linguistique avec la maîtresse. Kris, qui a les mains libres quelques instants, m'invite à m'asseoir à une place libre à la table. « Ce projet, nous l'avons lancé en toute connaissance de cause » déclare-t-elle. « Notre école compte 95% d'enfants allochtones. Il y a dix ans, nous avons constaté que les enfants qui avaient un retard en maternelle ne parvenaient pas à le rattraper en primaire : orthographe, vocabulaire... Les enfants traînaient cela tout au long de leurs primaires. De plus, le roulement des enfants était important. Pour ainsi dire la moitié des élèves changeait sans cesse d'école à cause d'un déménagement ou d'autres raisons. Nous avons alors voulu relever le défi de modifier et d'améliorer la vie scolaire de ces enfants. »

La politique d'inscription a été revue. « Auparavant, tout le monde pouvait s'inscrire ici. Nous avons beaucoup d'enfants qui ne connaissaient pas le néerlandais et dont la famille, non plus, ne le comprenait pas. Nous avons alors commencé, très progressivement, à demander à ce que l'un des parents comprenne le néerlandais. Notre message était le suivant : comprenez ce que votre enfant vous demande et aidez-le. Au début, plusieurs parents ont réagi négativement, nous accusant de racisme. Mais nous avons collaboré avec des organisations qui enseignent le néerlandais aux parents, et avons établi des contacts de manière plus intensive avec les parents. Cela s'est d'abord fait par le biais d'animations en milieu ouvert. Les enseignants ont ensuite été eux-mêmes de plus en plus vers les parents. Nous les avons impliqués intensivement dans la vie scolaire de leur enfant. Nos brochures furent d'abord traduites en plusieurs langues, les parents les ont ensuite reçues en néerlandais, avec des pictogrammes. Lorsque nous partions en excursion, à côté des explications en néerlandais, il y avait des dessins d'une forêt, d'un bus, de bottes et d'un pique-nique, avec les horaires. Les enfants sont aussi beaucoup plus informés qu'avant, et cela les stimule. Nous avons remarqué que notre grande ouverture et notre approche suscitaient la confiance et que les parents commençaient à percevoir l'avantage d'une présence régulière à l'école. »

Le voisinage de l'école semble chaotique et animé. Les endroits pour jouer sont rares et les parents défavorisés qui y habitent n'ont pas toujours eu la chance d'être scolarisés. Ils ne savent pas quel

jouet est bon pour leur enfant ou comment le nourrir correctement. L'école a conscience de cela. Elle essaie de rectifier le tir et tient compte des difficultés financières. « Nous utilisons le voisinage et toutes les possibilités qu'il offre : nous allons au théâtre et faisons toutes sortes d'excursions. Nous travaillons de manière très créative. Quand vous n'avez rien, vous devenez très créatif ! Nous avons par exemple été dans la montgolfière Belgacom avec les enfants. Cela ne coûte presque rien et c'est tout un défi. Les parents accompagnent et suivent la plupart des excursions scolaires. Nous essayons de stimuler les parents en leur donnant des conseils. Nous leur apprenons à bricoler et à choisir les bons matériaux. Nous leurs prêtons des ciseaux et du matériel de bricolage, de façon à ce qu'ils puissent bricoler à la maison, en famille. Mes conseils sont toujours formulés de manière détournée, afin d'éviter toute confrontation. Plutôt que de dire 'vous devez faire manger des fruits à votre enfant', je vais leur dire 'il adore vraiment les pommes'. Il ne faut pas donner aux parents l'impression qu'ils ne se débrouillent pas bien. Il faut leur donner des idées. »

Greet Verbeken, la coordinatrice de l'encadrement souligne les contacts intenses et nombreux avec les parents. « Nous réagissons très rapidement. Lorsqu'un problème qui risque de dégénérer est visible après le premier trimestre, nous en parlons avec les parents, non seulement lors des réunions de parents, mais aussi dans le cadre d'une visite à domicile si cela est nécessaire. Et ce, dès l'école maternelle. Chaque mois, nous organisons une « pause café » en collaboration avec les parents. Nous en profitons pour parler d'éducation, mais l'équipe éducative comme les parents évoquent également des sujets pratiques. »

Cela fait trois ans que l'école primaire libre Vier Winden travaille avec une équipe d'encadrement, composée des enseignants GOK, de la coordinatrice de l'encadrement, du directeur, mais aussi d'un pédagogue retraité qui assure le coaching des enseignants. Une fois par trimestre, ils évaluent leur fonctionnement et voient ce qui peut être amélioré. Greet Verbeken : « Nous travaillons avec un système de suivi des enfants. Toutes les données, également celles qui concernent le bien-être, l'implication et les relations sociales, sont conservées et communiquées à l'ensemble de l'équipe. L'évaluation en devient plus sage, car elle repose sur plusieurs perspectives. Cela constitue un gros avantage. Nous essayons également de travailler l'autonomie des enfants, de les aider à apporter une structure dans leur vie, car ils n'en trouvent pas toujours à la maison et ne connaissent pas leurs limites. » Kris Van den Broeck : « En maternelle, nous travaillons avec 'Een doos vol gevoelens' du Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (Centre pour l'enseignement orienté vers l'expérience), ainsi qu'avec des programmes d'enrichissement linguistique du centre d'intégration régional « Foyer » de Molenbeek. Nous explorons en permanence avec nos petits et nous organisons de nombreuses activités qui favorisent la communication et l'interaction. Je préfère qu'ils retiennent bien cinq mots que de leur faire subir cinq cours de bourrage de crâne dont ils ne retiendront pour ainsi dire rien. Nous sommes confrontés à une double difficulté : à la maison, de nombreux enfants parlent l'arabe et le français. Le néerlandais est donc la troisième ou même parfois la quatrième langue. Mais notre approche a porté ses fruits. Nous voyons les choses changer. Les enfants sont heureux de venir à l'école. Ils ont senti qu'ils pouvaient comprendre leur institutrice et qu'ils pouvaient utiliser cette nouvelle langue. La transition en première année fut meilleure, au même titre que les tests linguistiques. Sur dix ans, nous remarquons une grande différence en matière de maturité linguistique. Notre école est désormais connue en termes de langue et de communication. »

L'évolution au sein de cette école a également surpris les parents néerlandophones. Stijn Soete, le papa de Wannes, Jonas et Korneel, fut le premier parent néerlandophone à franchir le Rubicon, en 2000. Il est aujourd'hui co-président de l'association des parents. « Nous habitons dans le quartier » explique-t-il « Nous trouvons important que nos enfants aillent à l'école dans le quartier. J'ai découvert le projet de Vier Winden et je le trouvais très bien. Nous avons donc tenté l'expérience. Au début, j'étais très à l'écoute des enseignants. Une certaine angoisse était encore clairement présente. Les enfants rentraient et parlaient une sorte de dialecte : du néerlandais, mais avec une construction de phrase française. J'appelais ça le « maroflamand » dit-il en riant. Nous avons ensuite compris que les enfants ne parlaient ce 'dialecte' qu'entre eux et que cela ne posait aucun problème par rapport à leur perception linguistique. Au contraire, leur français s'est amélioré en primaire et leur néerlandais est excellent. Le fait que les enseignants aient, eux aussi, réagi avec rapidité à ce moment-là nous a mis en confiance. A la maison, nous travaillons aussi beaucoup sur la langue. »

Stijn Soete a brisé le tabou avec ses enfants : « Un an après que notre aîné rentre à l'école maternelle, deux nouveaux petits néerlandophones sont arrivés à l'école. Il y a eu un reportage sur l'école diffusé sur TV Brussel et nous avons fait de la publicité dans une crèche. Depuis lors, il y a de plus en plus de petits néerlandophones à Vier Winden. Les enfants s'y sentent bien et aiment y venir. »

L'école maternelle Vier Winden est une petite communauté agréable. Il y a néanmoins des périodes plus dures pour l'équipe pédagogique, avec des frictions. « Tout l'art réside dans le fait de motiver tout le monde sur la durée » explique Kris. « Il faut beaucoup d'énergie pour prendre des initiatives, faire des erreurs et se relever. La période de contacts avec les parents est parfois une confrontation, lorsque vous sentez que certains parents ne parviennent pas à donner à leurs enfants ce dont ils ont besoin, en raison de leurs propres soucis, entraves, origines, limites... Et que vous n'avancez pas. Nous voulons donner des ailes à tous ces enfants. Cela demande beaucoup d'énergie. Heureusement, nous recevons beaucoup d'énergie en retour des enfants, même de ceux qui, pour diverses raisons, ont des difficultés. Pour nous, beaucoup de problèmes n'en sont plus véritablement. Les enfants qui ont des problèmes d'apprentissage bénéficient ici d'un encadrement maximal. Ce n'est que lorsque nous avons fait le tour de toutes nos possibilités que nous les renvoyons vers l'enseignement spécialisé. Nous essayons, autant que possible, de travailler de manière individualisée et de donner aux enfants les chances dont ils ont besoin. Les enfants ayant un handicap, un TDAH par exemple, cela se gère. Il y a également des enfants présentant des problèmes comportementaux, mais cela reste dans les limites, car nous travaillons beaucoup les aptitudes sociales et notre seuil de tolérance est très haut. »

Le bon fonctionnement d'une école peut se mesurer, entre autres, à la satisfaction des parents. Les efforts de l'équipe scolaire de Vier Winden sont grandement appréciés par le papa de Wannes, Jonas et Korneel. Stijn Soete : « L'ouverture d'une nouvelle école Freinet dans le quartier fut un moment important pour nous. C'était attirant, car cette pédagogie se rapproche de notre manière de penser. Mais nous sommes restés ici avec nos enfants. »

2. Une vision alternative de l'accueil des enfants

Michel Vandenbroeck¹²

2.1. Travailler de manière émancipatoire avec les parents et les enfants : les principes

2.1.1. *L'éducation préscolaire n'est pas un instrument de contrôle social !*

L'éducation *préscolaire* est un terme qui tente de résumer l'accueil des enfants et l'école maternelle en termes de « préparation » à quelque chose d'ultérieur et de plus important : l'école primaire. L'accueil des enfants et l'école maternelle sont importants dans la mesure où il s'agit d'environnements éducatifs au sein desquels il est possible d'intervenir de manière précoce, de façon à éviter, ou du moins à alléger par la suite des problèmes d'enseignement. L'accent est souvent placé sur des enfants de « familles cible » qui risquent d'échouer à l'école. Le raisonnement dominant est que nous devons intervenir plus tôt et que les familles ont besoin d'une aide à l'éducation, parce qu'elles ne s'en sortent pas seules.

La définition de l'accueil des enfants en tant que milieu préventif n'est pas nouvelle. En fait, l'accueil des enfants doit son existence à des actions préventives pour les groupes défavorisés. Les premières crèches virent le jour au 19^{ème} siècle, au même titre que les consultations visant à lutter contre la mortalité infantile dans les familles ouvrières. Il est particulièrement intéressant de voir que dans les rapports des autorités du début du 20^{ème} siècle, la mortalité infantile n'était pas attribuée aux conditions de vie déplorables des familles ouvrières. Au contraire, elle était attribuée à l'ignorance ou à la négligence irresponsable des femmes d'ouvriers. La bourgeoisie fonda donc toutes sortes d'œuvres de charité pour lutter contre la mortalité infantile, mais aussi pour éduquer la classe ouvrière. C'est ainsi que s'ouvrirent les premières crèches.

La similitude avec les années 70 est frappante. Au cours de cette période économiquement florissante, la misère noire avait pour ainsi dire disparu. Dans cette jeune société de bien-être, l'objet de l'encadrement se concentrait sur l'échec scolaire des enfants d'ouvriers. Le problème est venu des Etats-Unis, où, depuis le choc Spoutnik¹³, on fournissait de gros efforts pour ne pas gâcher les capacités intellectuelles des groupes défavorisés (noirs) dans la société. D'après le discours dominant, le problème de l'échec scolaire était causé par un 'handicap familial'. Il fallait donc soit éduquer les familles, soit compenser l'éducation de la famille par des initiatives préscolaires. L'histoire se répète donc : un problème social est redéfini en tant que problème éducatif et est, ce faisant, individualisé. Cela débouche sur des initiatives individuelles d'encadrement de l'éducation qui confirment que le problème réside bien au sein des familles. Les campagnes et les initiatives peuvent généralement être rangées sous le même slogan que celui du 19^{ème} siècle : s'ils pouvaient devenir un peu plus comme nous, ce serait meilleur pour eux... et pour nous.

Un parallèle frappant, tout au long de l'histoire de l'éducation préscolaire est que les experts qui se font entendre pour dire combien les premières années de la vie sont importantes, sont également ceux qui expriment toujours une certaine méfiance à l'égard des parents (et le plus souvent des mères). De manière implicite ou explicite, ils indiquent que ces parents ne sont pas à la hauteur de

12 UER Agogique sociale, Université de Gand.

13 Choc Spoutnik : la constatation inattendue d'une avance russe sur les Etats-Unis en matière de technologie spatiale.

leurs responsabilités. C'est également le cas dans les pays qui nous entourent (Cunningham et al., 1995). Un autre parallèle lié à cela, c'est l'apparition d'un discours d'experts excluant les parents de la discussion sur ce qui est bon pour leurs enfants. De la sorte, le concept de prévention crée un déficit démocratique, étant donné que les parents sont rendus dépendants de l'opinion des experts quant à l'éducation de leurs enfants. C'est ce que Micha De Winter a démontré minutieusement dans son étude historique sur l'apparition de la détection précoce des troubles du développement aux Pays-Bas (De Winter, 1986).

Le fait de se concentrer sur la prévention, dans le cadre de l'accueil des enfants ou de l'école maternelle, engendre des problèmes fondamentaux. La prévention, c'est toujours anticiper quelque chose qui n'existe pas encore, mais qui arrivera peut-être. Si l'accueil des enfants et l'école maternelle devaient définir leur rôle en termes de prévention, cela signifierait que ces milieux ne peuvent être des milieux pédagogiquement autonomes. Leur raison d'exister leur est en fait extérieure, dans l'enseignement primaire. Cela débouche sur ce que Dahlberg et Moss appellent une instrumentalisation approfondie ou une technologisation de l'« early childhood care and education » (2005). Ils deviennent alors les instruments de réalisation d'une politique définie en dehors d'eux, sans concertation avec les personnes concernées. C'est sans doute en partie pour cette raison qu'il a fallu plus d'un siècle pour que l'accueil des enfants commence à réfléchir à son propre rôle social et qu'il a fallu attendre si longtemps pour une pédagogie de l'accueil des enfants. Il est bien évidemment très séduisant de raconter cette histoire de prévention, car cela permet de plaider en faveur d'investissements et d'élargissements : chaque euro investi dans l'éducation préscolaire constitue une économie de trois à cinq euros par la suite. Et cela garantit plus d'attention de la part des autorités pour l'accueil des enfants, ce qui est accepté avec bienveillance.

2.1.2. Les dangers de la prévention

Les discussions menées en France depuis les voitures incendiées dans les banlieues nous montrent sur quoi peut déboucher un concept de prévention. Le 17 novembre 2005, l'INSERM¹⁴, institut largement réputé, inséra sur son site une note qui fut reprise par les médias (INSERM, 2005). Les auteurs de cette note déclaraient que le comportement délinquant des adolescents trouvait notamment son origine dans les développements de la petite enfance. Ils formulent une proposition globale pour la prévention des « adolescents délinquants » dans les « quartiers difficiles ». Pour les enfants de 0 à 3 ans, ils recommandent des visites à domicile dans les familles à risque :

...afin de soutenir les parents dans l'apprentissage des soins à donner aux enfants. Ces interventions qui favorisent le développement des compétences sociales, cognitives et émotionnelles des enfants ont fait la preuve, dans plusieurs pays, de leur efficacité dans la prévention de la violence et du trouble des conduites.

Le rapport recommande également d'utiliser des équipements existants, comme les garderies, pour de tels programmes de prévention. Le Syndicat des Commissaires et Haut-Fonctionnaires de la Police Nationale (SCHFPN) rejoint cette recommandation et demande que les garderies signalent les familles à risque. De ce fait, les travailleurs sociaux de ce secteur doivent être déchargés de leur obligation de secret professionnel. Peu après, un rapport du parlementaire Jacques Alain Benisti

¹⁴ Institut National de la Santé et de Recherche Médicale.

fut à nouveau présenté à l'Assemblée Nationale. Dans ce rapport, les auteurs déclarent notamment que l'accueil des enfants permet de détecter les enfants à risque (dans le cas présent, des enfants dont les parents ne parlent pas le français avec leurs enfants, par exemple), de transmettre ces informations au maire, qui les transmet à son tour à un expert en éducation. Le tout est argumenté par un renvoi à la « courbe évolutive d'un jeune qui, au fur et à mesure des années, s'écarte du droit chemin pour s'enfoncer dans la délinquance ».¹⁵ C'est de justesse que ce projet ne sera pas transposé en loi, notamment parce que diverses organisations de terrain organisèrent des actions de protestation, dont une pétition comptant plus de 180.000 signatures (Dugnat et al. 2006). La normalisation du 19^{ème} siècle semble soudainement très proche.

Un autre problème avec la notion de prévention, c'est l'image de l'enfant qu'elle véhicule. La prévention implique une image d'un enfant « vierge » qui se développe par stades, grâce à l'influence bienfaisante de l'adulte. La métaphore dominante est celle de l'échelle ou de l'escalier : l'enfant le franchit marche après marche et se développe lentement, selon l'image de l'adulte et par ressemblance avec l'adulte. La spécificité de cette image est – outre la croyance parfois simpliste en un développement linéaire et une surestimation de l'influence de l'adulte – que la finalité de chaque phase de développement réside dans la suivante. L'essence du bébé est de devenir un tout-petit. La finalité du tout-petit est de devenir un enfant d'école maternelle, où on le prépare à devenir un enfant d'école primaire. Cet enfant n'est alors qu'un prélude de l'adolescent, qui deviendra à son tour un adulte reproductif et reproducteur. Pour l'accueil des enfants, cette image est très problématique parce qu'elle n'accorde pas de valeur à la petite enfance en tant que telle. Avec ce qui précède, il est particulièrement difficile de définir le rôle social spécifique de l'accueil des enfants en relation avec l'accueil familial.

En conséquence, l'accueil des enfants est défini comme une institution qui doit soit remplacer la mère, soit compenser les carences de cette mère. Il s'agit là d'une construction impossible, qui enferme l'accueil des enfants dans une définition de « mal nécessaire ».¹⁶ En outre, la prévention est, comme nous l'avons déjà dit, une notion qui rend impossible la rencontre entre parents et professionnels, parce qu'il ne peut y avoir de débat démocratique sur les objectifs de la prévention.

2.1.3. *Une mission sociale propre*

Comme alternative à ce qui précède, nous proposons que l'accueil des enfants définisse son propre rôle social comme une triple fonction : économique, éducative et sociale.¹⁷ Pour chacune de ces fonctions, nous pouvons alors étudier comment l'accueil des enfants peut contribuer à davantage de justice sociale.

La première et principale fonction de l'accueil des enfants est la fonction économique qui contribue véritablement à l'état social actif. C'est pour cela que souvent, l'accueil des enfants est cité avec la politique d'égalité des chances. Des études démontrent que ce rôle économique doit également être considéré depuis une perspective sociale. 80% des femmes titulaires d'une formation supérieure travaillent, contre 90% des hommes du même niveau. Il y a donc encore une (petite) différence que

15 Rapport Préliminaire de la Commission Prévention du Groupe d'Etudes Parlementaire sur la Sécurité Intérieure. Assemblée Nationale, p. 7.

16 Pour en savoir plus : Vandebroek (2005a).

17 Pour une représentation plus détaillée de cette triple fonction : Vandebroek, M. (2005b).

l'on peut qualifier d'inégalité des chances. A peine 40% des femmes sans formation travaillent, pour 70% des hommes (Lorent, 1999). Cela signifie que l'inégalité des chances sur le marché de l'emploi est une affaire de sexe, mais que pour bien le comprendre, il faut une dimension sociale. Si l'accueil des enfants veut contribuer, sur le plan économique, à une plus grande justice sociale, il devra s'adresser aux parents dont les conditions de travail sont précaires et se rattacher aux formations. Cela demande un accueil des enfants avec des possibilités d'entrée immédiate, ainsi qu'un accueil plus occasionnel ou irrégulier.

Au fil de l'histoire, la fonction éducative de l'accueil des enfants a trop souvent été définie comme un succédané de la famille. Etant donné que les parents manquaient inévitablement à leurs devoirs de père et de mère idéaux, l'accueil des enfants devait les compenser. Cela ne nous aide bien évidemment en rien à définir le rôle pédagogique de l'accueil des enfants. Pour comprendre cette fonction éducative, il est beaucoup plus productif de partir du principe que les parents n'élèvent jamais leurs enfants seuls. Il en a toujours été ainsi. Partout et toujours, les familles ont partagé la responsabilité de l'éducation avec la communauté locale ou avec le terrain public. Cela signifie que nous devons définir la fonction éducative en examinant comment le terrain privé de la famille et le terrain public de l'accueil des enfants diffère, plutôt que de rechercher leurs ressemblances. C'est précisément dans cette différence que l'on peut comprendre clairement comment ces terrains se complètent, sans qu'il ne doive être automatiquement question d'une pensée déficitaire à l'encontre des parents. Dans un contexte de diversité et de justice sociale, deux questions pédagogiques prédominent.

La première est la suivante : comment pouvons-nous soutenir chaque enfant dans le développement de son identité multiple ? Autrement dit, cela revient à se demander comment nous pouvons faire comprendre à chaque enfant qu'il peut être celui qu'il est, qu'il a une place dans notre société, qu'il en fait partie. La deuxième question, est : comment organiser la société et la solidarité ? Comment apprenons-nous aux enfants à faire preuve de respect les uns envers les autres, à partager ? Comment apprenons-nous la solidarité et la tolérance ? Comme le cadre restreint du présent article ne nous permet pas de développer plus avant comment cela peut se faire, nous renvoyons le lecteur vers Vandebroek (1999) et Peeters et al. (2001). Signalons toutefois que la manière de répondre à ces questions est très contextuelle. Des études interculturelles nous apprennent que les notions que nous avons au sujet de l'importance de l'enfant sont particulièrement relatives (voir par exemple Tobin et al., 1989). Ce qui signifie que la question « Qu'est-ce qui est bon pour nos enfants ? » doit être remplacée par « Qu'est-ce qui est bon pour quels enfants ? ».

La fonction sociale de l'accueil des enfants est en étroite relation avec ce qui précède. A la crèche ou à la garderie, les parents rencontrent d'autres parents ainsi que des professionnels, avec lesquels ils échangent des avis sur ce qui est bon pour leurs enfants. Cela signifie avant toute chose qu'en tant que parents, ils sont pris au sérieux, ce qui, pour certains, est quelque chose de relativement exceptionnel. L'accueil des enfants est un forum où la confiance en soi peut être renforcée, à condition que le dialogue ne parte pas d'un manquement des parents. Il ne s'agit donc pas d'information, mais de rencontre.¹⁸

De nombreux parents ont besoin d'intégrer des réseaux informels au sein desquels le fait d'être parents occupe une place centrale. Il s'avère que l'encadrement des jeunes enfants peut rassembler

18 Pour plus d'informations concernant l'accueil citoyen des enfants, voir Eeckhout & De Kimpe (2004) ou www.vbjk.be/eplatform. Pour de plus amples informations sur les crèches parentales, voir : Cadart (2006) ou www.acepp.asso.fr.

des gens très différents. Une mère somalienne pourra ainsi aller à la rencontre d'une mère anversoise pour lui demander quand passer de l'allaitement maternel au biberon. Pour désigner ce lieu de rencontre, les Français utilisent l'expression « lieu de confrontation libre ». Il est en effet question de confrontation (avec d'autres conceptions, d'autres idées) et de liberté (il n'est pas question de pression, d'encadrement à l'éducation, ni même d'assistance). C'est dans le cadre de cette confrontation libre que les parents et les professionnels construisent ensemble ce qu'ils veulent pour leurs enfants dans l'espace public de l'accueil des enfants.

De la sorte, l'accueil des enfants devient un forum d'inclusion où, non seulement les enfants, mais aussi les parents, découvrent ce que signifie « appartenir ». La condition à cela est que l'accueil des enfants touche un mélange social de familles. Et c'est là que le bât blesse le plus. Depuis que Berenice Storms (1996), il y a plus de dix ans de cela, a calculé et nommé l'effet Matthieu, peu de choses ont changé. Les groupes à faibles revenus éprouvent toujours beaucoup de difficultés à y trouver leur place, comme nous l'avons vu dans la section 1.2 de ce chapitre.

2.2. Utopies réelles : éducation préscolaire ou pas ?

Au cours de ces dernières années, il y a eu, dans plusieurs pays, des initiatives présentant des alternatives radicales. En Angleterre, les Early Years Excellence Centres s'adressent aux familles des quartiers défavorisés avec une offre variée mais intégrée d'accueil, d'enseignement maternel, de formations pour adultes et de soins de santé (Bertram & Pascal, 2005). Souvent, mais pas toujours, ces services sont abrités sous un seul toit, de sorte qu'une collaboration intensive apparaisse entre l'encadrement, l'enseignement, la formation et les soins de santé. Dans certains de ces centres, des évaluations très approfondies ont été menées. Les parents du quartier ont même bénéficié d'une formation pour effectuer le travail sur le terrain de l'évaluation, de façon à participer à l'enquête (McKinnon et al., 2005). En France, il existe plus de mille *crèches parentales*, dont certaines touchent un mélange très varié de familles. Leur projet pédagogique fait l'objet d'une concertation constante avec les parents. Elles intègrent également des familles qui vivent en marge de la société française (Peeters, 2005). Dans le nord de l'Italie, les autorités locales organisent et financent des *Spazio Insieme* ou *Tempo per le famiglia* pour répondre à la demande croissante des parents et des enfants de rencontrer d'autres parents et enfants. Il s'agit d'endroits où les parents, accompagnés de leurs jeunes enfants, se rencontrent et parlent d'éducation. Cela leur permet de rompre l'isolement qui est important dans des grandes villes comme Milan et Rome, en particulier dans certains quartiers. En outre, une étude démontre que les parents considèrent le fait de pouvoir parler avec d'autres parents de leur rôle structurant ou de contrôle (il n'est pas toujours facile de dire non) comme un grand soutien (Mantovani & Musatti, 1996). Les contacts sociaux avec d'autres mères semblent de plus en plus importants et de plus en plus essentiels pour les mères (Rullo & Musatti, 2005).

Des pionniers existent également dans notre pays. A Gand, l'accueil citoyen des enfants (voir reportage dans le cadre ci-dessous) fonctionne selon quatre principes : le travail citoyen, la participation des parents, le respect de la diversité et la qualité pédagogique. Avec leurs équipes (composées de travailleurs allochtones et autochtones), ils parviennent à toucher un mélange social d'enfants et de parents et impliquent les parents et le quartier dans leur fonctionnement. Il s'agit aujourd'hui de lieux de rencontre, où l'on tient compte de l'avis de chacun. De la sorte, il s'agit de véritables forums de démocratie, de participation et de construction de la société.¹⁹

¹⁹ Ces trois types d'équipements, ainsi qu'un exemple allemand, sont présentés dans le DVD multilingue « Wiegelied voor Hamza » : voir www.vbjk.be. Sur ce site, il est également possible de télécharger un manuel concernant l'accueil citoyen des enfants (destinés aux responsables).

« En tant que parent, la créativité présente me donne envie »
Les crèches de quartier à Gand

Kathy Lindekens

Depuis les années 50, Gand connaît une longue tradition d'accueil des enfants, avec un vaste réseau de crèches et de jardins d'enfants éparpillés sur tout le territoire de la ville. Pourtant, ce réseau ne couvrait pas les besoins des parents allochtones et défavorisés, jusqu'à ce que les choses changent en 1997. En effet, en 1997, le centre d'intégration De Poort – Beraber se mit en contact avec le jardin d'enfants tout proche 't Sleepken, dans le quartier de Sluizeken/ Muide. Les mères turques du quartier avaient signalé qu'elles ne pouvaient pas s'adresser à 't Sleepken pour leurs enfants. Nombre de ces mères turques étant des ouvrières saisonnières, elles avaient besoin d'un accueil flexible, alors que le jardin d'enfants du voisinage s'adressait à un petit nombre de parents actifs de la classe moyenne. De ce fait, le seuil d'accès était perçu comme trop élevé. Poussé par le centre De Poort – Beraber, et avec le soutien du service d'encadrement pédagogique de la ville de Gand, 't Sleepken commença à écrire une nouvelle page de son histoire.

Dès le début, il fut résolument choisi de paramétrer l'offre en fonction des demandes du quartier. Cela impliquait un certain nombre d'interventions. Ainsi, l'âge d'accueil a été réduit, un accueil occasionnel est devenu possible en parallèle à l'accueil régulier et un fonctionnement multiculturel fut mis en place. Par le biais de fonds de Kind & Gezin et de projets européens, un programme fut élaboré pour amener les filles allochtones qui n'avaient pas suivi la voie scolaire classique vers l'accueil des enfants. Elles pouvaient suivre une formation spéciale et obtenir ainsi un diplôme de puéricultrice. De la sorte, il est petit à petit devenu possible d'avoir, par tranche d'âge, une travailleuse allochtone au sein du jardin d'enfants 't Sleepken.

L'un des changements les plus importants fut la collaboration approfondie avec le voisinage, lancée au départ du jardin d'enfants. Une tournée de concertation avec le centre de soins préventifs, la maison de quartier et l'école primaire, entre autres, fut organisée en vue de savoir ce que le voisinage entendait par « accueil des enfants de qualité ». C'est au départ de ce processus de réflexion, au sein duquel les parents occupaient une place centrale, qu'un fort partenariat avec le quartier vit progressivement le jour.

Afin de donner concrètement forme à la collaboration avec les parents et à leur participation, plusieurs initiatives ont été développées au sein de 't Sleepken. Une attention particulière a ainsi été accordée au moment de l'inscription. Une phase d'adaptation a été intégrée, permettant aux parents et à l'équipe de faire connaissance, d'avoir des moments de contact quotidiens et des entretiens périodiques visant à sonder la satisfaction.

Lors de l'inscription, le partenariat prend forme dans un environnement agréable. Les questions des parents sont mises en parallèle avec les possibilités de l'équipe. Vient ensuite la première phase d'adaptation. Les parents peuvent alors, au cours de plusieurs heures étalées sur plusieurs jours, habituer petit à petit leur enfant au nouvel environnement du jardin d'enfants. Ils peuvent même montrer à la puéricultrice comment ils donnent à manger à leur enfant, comment ils le mettent dormir, le dorlotent et le consolent. Ils se sentent reconnus en tant que premiers

intervenants dans l'éducation de leur enfant, et leurs habitudes en la matière sont perçues comme une ressource précieuse. Ensemble, les parents et le personnel d'encadrement voient comment intégrer ces habitudes dans le groupe. A chaque fois, les connaissances professionnelles de l'équipe sont donc fusionnées avec les connaissances individuelles des parents, sans oublier les éventuelles coutumes culturelles qui sécurisent les enfants et mettent les parents en confiance.

Les pièges sont évités par tâtonnements. Pour les parents défavorisés, il n'est pas toujours évident de montrer comment ils se comportent avec leur enfant, parce qu'ils ressentent cela comme une forme de contrôle. Grâce à une concertation régulière et au respect, l'équipe essaie d'instaurer une confiance réciproque.

Marc De Coeyer (service d'encadrement pédagogique de Gand) : « Cette façon de procéder présente un bénéfice triple. La transition est plus facile pour l'enfant, les parents se sentent en sécurité et le travail des puéricultrices est facilité, parce qu'elles ne doivent pas rechercher les habitudes et le rythme de l'enfant ». Tout en souplesse, et dans le cadre d'un dialogue permanent avec les parents, l'équipe travaille à l'adaptation du mode d'éducation à la maison. Les parents perçoivent ainsi eux-mêmes la voie du changement, qui ne leur est donc aucunement imposée. Cela permet d'améliorer l'image de soi des parents.

Au début du projet, il a été fait appel à des interprètes pour permettre le bon déroulement de la communication avec les parents. Grâce à cette collaboration intensive, ce rôle a progressivement été repris par les autres parents. Le lien entre les puéricultrices et les parents, mais aussi entre les parents eux-mêmes, fait l'objet d'une attention permanente. Les parents sont les bienvenus à certains moments de la journée pour une tasse de café et une discussion avec d'autres parents, ils peuvent également participer à des initiatives de mobilisation telles que la journée annuelle de la famille, le café d'été et d'hiver le dernier vendredi de chaque mois, etc. Le jardin d'enfants fait appel aux divers talents des parents, cela débouche sur de nouvelles idées. Certains parents se chargent de traductions, d'autres rédigent des brochures, réparent des jouets ou cousent des vêtements, sans oublier les parents qui font de la musique, cuisinent, photographient ou maquillent lors des fêtes de quartier. Chacun est impliqué dans ce partenariat, ce qui rend le projet très chaleureux. Eva, la maman de l'un des petits de 't Sleepken, s'explique : « Je suis arrivée ici par hasard. La porte était ouverte et je me suis sentie la bienvenue. Dès le début, il était clair que l'équipe faisait preuve d'une grande ouverture. On pouvait parler de tout, rien n'était imposé. La créativité présente m'a vraiment donné envie. Dans la crèche, il y a toujours quelque chose que vous pouvez faire, si vous avez le temps. Les parents affichent également des listes d'idées. Une maman a par exemple installé un petit stand avec des vêtements d'occasion, et nous nous sommes tous mis au troc de vêtements pour bébé... A vous de voir ce à quoi vous voulez participer. »

Rien n'a été oublié dans l'espace de vie des enfants. Ca et là, à hauteur de vue des petits, des photos de leur petit monde. Aux valves, les parents peuvent indiquer les habitudes alimentaires particulières des enfants. Les parents qui le désirent peuvent donner un doudou ou un vêtement portant l'odeur familière de la maison. Il arrive également qu'un petit qui ne trouve pas facilement le sommeil à l'heure de la sieste s'endorme avec une cassette de la voix de sa maman. Le jardin d'enfants recherche en permanence de nouvelles idées avec les parents. Si elles sont bonnes, ces idées sont généralisées. Le rythme et le bien-être de chaque enfant sont primordiaux.

Tout est possible, mais chacun doit respecter les accords. Il existe en effet une sorte de contrat entre les parents et les puéricultrices. Un entretien portant sur la satisfaction se déroule après deux ou trois mois, afin d'évoquer ouvertement les questions ou les remarques. Quelles sont les choses pour lesquelles les parents sont très satisfaits ? Qu'est-ce qui demeure difficile ? Dans une pièce distincte, les points problématiques sont passés en revue, la puéricultrice et les parents de l'enfant prévoient du temps pour un questionnement mutuel. Les suggestions peuvent porter sur la taille du groupe, la pression à certains moments, etc. Des points d'attention de nature culturelle peuvent également être abordés. Ainsi, les mères russes se sont un jour tracassées quant à la qualité de l'eau potable. Les puéricultrices peuvent, elles aussi, avancer certains points lors de cet entretien. Pour les deux parties, ce moment d'évaluation est important, car il sert d'étalonnage : vers quoi allons-nous pour l'éducation de votre enfant ?

Grâce aux indications de Chris De Kimpe, responsable du service d'encadrement pédagogique de Gand, les puéricultrices ont fait beaucoup de chemin. Elles ont eu le courage de rechercher elles-mêmes des façons d'impliquer davantage les parents dans le fonctionnement quotidien, en leur permettant de participer au concept global. Par le biais de jeux de rôles, elles ont appris à se comporter différemment, d'évoluer de la puéricultrice omnisciente vers l'accueillante intéressée. Elles ont permis à leur jardin d'enfants de devenir un endroit ouvert, où tous les parents, peu importe leurs origines économiques, sociales ou pédagogiques, se sentent bien. Elles demeurent toutefois vigilantes, afin de veiller au bon fonctionnement de ce mélange social et d'éviter la formation d'un ghetto. Dans cette optique, elles confrontent leurs propres préjugés plutôt deux fois qu'une.

Les associations de quartier suivent le projet d'accueil citoyen des enfants d'un œil critique et formulent régulièrement des suggestions. Avec quelques partenaires privilégiés, comme Het Vergiet (une association de parents pour lesquelles des places restent ouvertes), ils assurent le rayonnement et la publicité. « Mais toutes les bonnes choses ont une fin » déclare Chris De Kimpe. « La chaleur et l'implication de 't Sleepken manquent aux parents dès que leurs enfants vont à l'école et ne peuvent plus venir. Cette pratique participative devrait se poursuivre dans le primaire. »

Ces dispositifs sont-ils des services d'encadrement de l'éducation ? Luttent-ils contre le retard et s'agit-il de prévention ? S'agit-il d'exemples d'éducation préscolaire qui contribuent à davantage de justice sociale ? A l'exception de l'exemple britannique, ces dispositifs ne sont pas établis pour un groupe cible en particulier. Ils sont destinés à tous les habitants d'un quartier ou d'une région, mais veillent toujours à ce que toutes les familles puissent les trouver. Il n'est pas question de ghetto et le terme de prévention ne fait pas vraiment partie de leur vocabulaire. Lorsque l'on étudie leur pratique et que l'on discute avec les parents, on constate vite qu'il s'agit pour eux d'un véritable soutien. Une étude du concept italien *Spazio Insieme* nous apprend que ces lieux de rencontre favorisent l'interaction entre les parents et l'enfant, favorisent la création de réseaux entre les parents, que les enfants s'adaptent plus facilement à l'école maternelle et que la capacité des mères à évaluer le développement de leur enfant progresse. Bref, ces dispositifs constituent une véritable aide pédagogique et ont un effet préventif. Il ne s'agit pas d'une aide ou d'un soutien à des parents en difficulté, en vue d'éviter les problèmes, mais plutôt d'une prestation de services normale à tous les parents. C'est d'ailleurs une erreur que de penser que seuls les parents défavorisés ont tout intérêt à cette forme d'accueil des enfants. Pour de nombreux parents, issus de tous les groupes, le

forum que propose une telle institution constitue une offre bienvenue pour l'échange d'idées sur les enfants. Pour tous les parents, c'est un grand soulagement de pouvoir partager leurs soucis à propos de leurs enfants avec une équipe de professionnels ouverte à leurs remarques, à leurs préoccupations, à leurs désirs et à leurs attentes.

Dans le compte rendu historique (section 2.1.1), nous déclarions que la norme était souvent de dire « s'ils pouvaient devenir un peu plus comme nous, ce serait meilleur pour eux... et pour nous. » Il ressort de ces utopies bel et bien existantes que ce raisonnement peut être inversé. Si les dispositifs classiques abordaient le travail de manière un peu plus réfléchi, nous aurions sans doute besoin de moins de dispositifs particuliers. Le but n'est pas d'être tolérant envers ceux qui s'écartent de la norme, mais de décomposer la norme qui crée cet écart. Il est clair que décomposer les normes et les usages sous-jacents en vue de développer une meilleure prestation de services pour un mélange social de groupes de population n'a rien de simple et demande une réflexion approfondie. Le chemin est long et sans doute parsemé d'embûches. Gardons à l'esprit cette pensée de l'écrivain franco-libanais Amin Maalouf (1988) :

« Les voyageurs sont trop pressés de nos jours, pressés d'arriver, d'arriver à tout prix, mais ce n'est pas au bout du chemin que l'on arrive. A chaque étape on arrive quelque part, à chaque pas on peut découvrir une face cachée de notre planète, il suffit de regarder, de désirer, de croire, d'aimer. »

Références

- Berrueta-Clement J.R. et al. (1984), *Changed lives : the effects of the perry preschool program on youths through age 19*, Ypsilanti, Mich, High/Scope Press, 210 p.
- Bertram T. & Pascal C. (2005), Early Excellence Centres : een model van geïntegreerde zorg, in : Vandenbroeck M. (red.) *Pedagogisch Management in de Kinderopvang*, Amsterdam : SWP, p. 173-184.
- Cadart M.L. (2006), *Des parents dans les crèches : utopie ou réalité ?*, Ramonville Saint Agne : Erès.
- Coleman J.S. et al. (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington : Gov. Printing Office.
- Cunningham H. (1995), *Children & Childhood in Western Society since 1500*, London-New York : Longman.
- Dahlberg G. & Moss P. (2005), *Ethics and politics in early childhood education*, London : Routledge.
- De Winter M. (1986), *Het voorspelbare kind. Vroegtijdige onderkenning van ontwikkelingsstoornissen in wetenschappelijk en sociaal-historisch perspectief*, Lisse : Swets & Zetlinger.
- Dugnat M. et al. (2006), *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans !*, Ramonville Saint Agne : Erès.
- Eeckhout K. & De Kimpe C. (2004), *Handleiding Buurtgerichte Kinderopvang*, Gent : VBJK-PBD.
- Groenez S., Van den Brande I. & Nicaise I. (2003), *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs*, Leuven : Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, LOA-rapport nr. 10.
- Grunewald R. & Rolnick A. (2007), A productive investment : early child development, in : Young M.E. & Richardson L. (eds., 2007), *Early Child Development : From Measurement to Action – A Priority for Growth and Equity*, Washington D.C. : World Bank.
- Hoge Raad voor Werkgelegenheid (2007), *Verslag 2007*, Brussel : FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg.
- INSERM (2005), *Troubles de conduite chez l'enfant et l'adolescent. Dossier de presse*, Paris : INSERM.
- Leseman P. (2002), *Early childhood education and care for children from low-income and minority backgrounds*, Paris : OECD.
- Loeb S., Bridges M., Bassok D., Fuller B. & Rumberger R.W. (2007), How much is too much ? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development, in : *Economics of Education Review* 26, p. 52-66.
- Lorent V. (1999), *Les utilisateurs d'accueil pour enfants de 0 à 3 ans : comparaison des milieux subventionnés et non subventionnés par l'ONE à Bruxelles*, Bruxelles : Observatoire de l'Enfant.
- Maalouf A. (1988), *Samarcande*, Paris : J.C. Lattes.
- Magnuson K.A., Ruhm C. & Waldfogel J. (2007), Does prekindergarten improve school preparation and performance ?, in : *Economics of Education Review* 26, p. 33-51.
- Mantovani S. & Musatti T. (1996), New educational provision for young children in Italy, in : *European Journal of Psychology of Education*, XI (2), p. 119-128.
- Mc Kinnon E. et al. (2005), *Pen Green Sure Start Annual Evaluation 2004*, Northants : Pen Green Research Development and Training Base.
- Meurs P., Jullian G. & Vliegen N. (2006), De eerste stappen – Een psychoanalytisch geïnspireerd preventieproject voor allochtone ouders en hun jonge kinderen, in : *Tijdschrift voor Psychoanalyse*.
- Nicaise I. & De Rick K. (2004), De leerplichtverlenging, twintig jaar later. Inzichten en vragen vanuit het onderzoeksveld, in : *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid (TORB)*, 2003-2004 (4-5), juni 2004, p. 457-471.
- OECD Child Resource and Research Unit (2001), *Starting Strong : Early Childhood Education and Care. Report on an OECD Thematic Review*, Paris : OECD.
- OECD Child Resource and Research Unit (2007), *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care*, Paris : OECD.
- Peeters J., Boudry C. et al. (2001), *Wiegenlied voor Hamza. Kinderopvang als ontmoetingsplaats*. DVD. Gent : VBJK-DECET.
- Peeters J. (2005), De beweging van oudercrèches in Frankrijk. In : Vandenbroeck M. (red.), *Pedagogisch Management in de Kinderopvang*, Amsterdam : SWP, p. 168-172.
- Rullo G. & Musatti T. (2005), Mothering young children : Child care, stress and social life, in : *European Journal of Psychology of Education*, XX (2), p. 107-119.
- Storms B. (1996), *Het Matteus-effect in de kinderopvang*, Antwerpen : Centrum voor Sociaal Beleid.
- Smyth E. & McCabe B. (2000), Early childhood education, in : Nicaise I. (2000, ed.), *The right to learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe*, Bristol : The Policy Press.

- Tobin J., Wu D. & Davidson D. (1989), *Preschool in three cultures : Japan, China and the United States*, London : Yale University Press.
- Vandemeulebroecke L. et al. (2001), *De verhoging van de instapleeftijd voor het kleuteronderwijs en de problematiek van de verlate overgang van de voorschoolse naar de schoolse situatie*, Leuven : Centrum voor Gezinspedagogiek.
- Vandenbroeck M. (1999), *De Blik van de Yeti. Opvoeden tot zelfbewustzijn en verbondenheid*, Amsterdam : SWP.
- Vandenbroeck M. (2004), *In verzekerde bewaring. Honderd vijftig jaar kinderen, ouders en kinderopvang*, Amsterdam : SWP.
- Vandenbroeck M. (2005a), Kinderopvang : een noodzakelijk kwaad, in : Depaepe M., Simon F. & Van Gorp A. (réd.) *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*, Leuven : Acco.
- Vandenbroeck M. (2005b), *Pedagogisch Management in de Kinderopvang*, Amsterdam : SWP.
- Van Keer S., Bettens C. & Buysse B. (2004), *Enquête naar het gebruik van opvang voor kinderen jonger dan drie jaar – voorjaar 2004*, Brussel : Kind & Gezin.
- Vanpée K., Sannen L. & Hedeboew G. (2000), *Kinderopvang in Vlaanderen. Gebruik, keuze van de opvanvormen en evaluatie door de ouders*, Leuven : HIVA-KUL.
- VLOR (Vlaamse Onderwijsraad – 2004), *Advies over de verlaging van de leerplichtleeftijd en over een optimalisering van het onderwijs aan de jongste kleuters*, Brussel : VLOR – RBO/DPI/ADV/007, 21 april 2004.
- Young M.E. & Richardson L.M. (eds., 2007), *Early child development. From measurement to action, A priority for growth and equity*, Washington : World Bank Publ., 306 p.
- Zigler E. & Muenchow S. (1992), *Head start : the inside story of America's most succesful educational experiment*, New York : Harper Collins, Basic Books, 274 p.



CHAPITRE 3

It takes a village to raise a child. L'école ouverte sur son environnement

Veerle Ernalsteen, Ella Desmedt et Ides Nicaise



Veerle Ernalsteen¹, Ella Desmedt et Ides Nicaise

3 <

1. Introduction

La notion d'école ouverte² est relativement nouvelle dans le paysage de l'enseignement belge. Cette notion nous vient des Pays-Bas³, mais nous verrons qu'il existait des écoles grandes ouvertes avant la lettre dans notre pays. Aux Pays-Bas, ce concept est défini en termes généraux comme « une approche intégrale et intersectorielle du développement de l'enfant, pour lequel les institutions du voisinage conviennent d'un accord de collaboration qualitatif et fonctionnel, afin d'améliorer les chances d'apprentissage et de développement de l'enfant » (Studulski, 2002a). En Belgique, la Commission Société-Enseignement rédigeait, en 1994 déjà, le rapport « L'école n'est pas toute seule » pour la Fondation Roi Baudouin, qui, à la lumière des nouveaux défis sociaux, déclarait que la formation était une mission sociale, dans le cadre de laquelle, outre l'école, d'autres institutions sociales avaient un rôle important à jouer. On avait alors formulé des recommandations pour l'enseignement, mais aussi pour les entreprises, les familles, les chaînes télévisées, les mouvements de jeunesse et d'autres organisations. Il y avait bien évidemment déjà des pionniers sur le terrain, comme l'école De Buurt, une « methodeschool⁴ » dans le quartier Sluizeken-Muide à Gand, où habitent de nombreux migrants et de nombreuses familles défavorisées belges (Nicaise (réd.), 2000, p.172-173). Cette école a ouvert ses portes dans les années '70, dans le cadre d'un réseau qui, au fil du temps, a produit toute une série de services de voisinage : des emplois de proximité, un club pour enfants, un café du coin, des cours d'alphabétisation pour adultes, une école des devoirs et un centre d'intégration pour les migrants. La collaboration avec plusieurs initiatives pour une même communauté locale est l'une des caractéristiques typiques de l'école ouverte. Déjà en 1991, c'est-à-dire à l'époque de la politique de l'éducation prioritaire (*onderwijsvoorrangsbeleid*), les animations scolaires (*schoolopbouwwerk*) jouaient un rôle de pionnier dans une collaboration plus approfondie entre les écoles et les partenaires externes (Lardeur & Vettenburg, 2003 ; voir également le chapitre 11). Mais il n'était toutefois pas encore question d'école ouverte dans les années '90.

En Communauté flamande de Belgique, la première étude explicite portant sur l'école ouverte parut en 2004 (Pirard et al., 2004) : ce rapport explore la pratique existante de l'école ouverte sur la base d'ouvrages étrangers et d'entretiens avec des pionniers de notre pays. Le Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (point d'appui pour l'égalité des chances en éducation) et les autorités flamandes ont récupéré le concept et décrivent l'école ouverte comme

« ciblée sur le développement au sens large de tous les élèves, en soutenant et/ou en créant un vaste environnement au sein duquel les enfants peuvent participer à de nombreuses expériences d'apprentissage et de vie. Pour atteindre cet objectif, un vaste réseau entre les

- 1 Vakgroep Vergelijkende Cultuurwetenschappen, Université de Gand - Avec la collaboration d'An Lanssens et d'Annelies Joos.
- 2 Nous utilisons les termes « école ouverte sur son environnement » (ou en abrégé « école ouverte » afin de traduire le concept néerlandais de « brede school » (école large). Cette notion, née aux Pays-Bas et déjà bien connue en Communauté flamande de Belgique, n'a pas encore trouvé de terme équivalent en français.
- 3 Bien que les Pays-Bas soient sans doute le haut lieu de l'école élargie, le modèle existe ailleurs en Europe (en Suède, et au Danemark), ainsi qu'aux États-Unis.
- 4 Ecoles pratiquant des méthodes pédagogiques spécifiques (sur la base des théories de Freinet, Montessori ou Steiner).

organisations et les autorités de différents secteurs impliqués dans la vie et les apprentissages des élèves doit être établi. »

(Joos et al., 2006).

Avant de passer à une analyse plus systématique des objectifs et de l'approche des écoles ouvertes, nous laissons le lecteur en découvrir l'ambiance grâce à l'exemple de l'école Europa à Genk. Un autre exemple intéressant est celui de la Wereldschool, présenté dans le chapitre 6.

« Notre école, c'est la plus chouette »

L'école Europa, à Genk

Kathy Lindekens

Les enfants de la classe de cinquième mangent leurs tartines, assis devant un vaste mur revêtu de panneaux en bois illustrés des aquarelles de dizaines d'élèves qui ont ainsi présenté leur vision de l'homme et de la nature. Le réfectoire est silencieux, on entend ça et là des murmures à propos des événements de la journée. Soudain, un enfant me lance « Notre école, c'est la plus chouette, madame ! ». C'était bien l'idée que j'en avais...

L'école Europa se trouve dans le Kolderbos, le quartier le plus défavorisé de Genk, tout près du centre industriel sud. Récemment, une pollution a été constatée dans ce quartier où les familles vont et viennent sans cesse. Des familles nombreuses, vivant dans des appartements trop petits. De nombreux parents sont sans formation et sans emploi. Leurs enfants sont confrontés à la crainte de l'échec ainsi qu'à des problèmes émotionnels et comportementaux. En 2002, la vie de ce quartier a été étudiée de près. Au cours de cette période, l'école constatait une augmentation de la violence. Ainsi, même les enfants entrant dans l'enseignement maternel étaient déjà très agressifs. Les bagarres de quartier se terminaient à l'école, le racket et l'exclusion étaient fréquents. L'école tenta d'y remédier, mais comprit bien vite que ses moyens n'étaient pas suffisants. Ces problèmes la dépassaient et devaient donc être abordés bien au-delà.

La directrice adjointe, Monique Wijnants : « Après quelques vaines tentatives de collaboration avec des organisations de quartier, nous avons fait appel à la Haute Ecole Sociale de Heverlee. Plusieurs solutions ont été avancées dans l'étude du quartier effectuée par les étudiants, dont les résultats furent présentés au quartier. Un an plus tard, le projet de collaboration « Kolderbos-koldertof » était un fait. Tous les partenaires (l'école, le centre PMS, Kind & Gezin⁵, la maison médicale, le « opvoedingswinkel⁶ », le club de football et plusieurs autres initiatives locales) ont convenu d'œuvrer ensemble à un meilleur avenir pour les enfants, et ce dès leur naissance. »

Lorsque des gens décident de travailler main dans la main, la créativité n'est jamais loin. C'est ainsi que Kind & Gezin a élaboré le « SpeelWij » à Kolderbos, pour permettre une stimulation préscolaire des petits. Le « opvoedingswinkel » veilla à anticiper les besoins de l'école maternelle.

5 L'équivalent flamand de l'ONE.

6 Les « opvoedingswinkels » sont des organismes visant à soutenir les parents et les éducateurs en les informant, en les écoutant et en les conseillant.

En primaire, les parents ont bénéficié d'une assistance pour résoudre les problèmes comportementaux de leurs enfants. L'agence de quartier a lancé un projet de lecture et a rassemblé parents et enfants autour d'une table de bricolage. Les vigiles tenaient le quartier à l'œil, signalant les problèmes, de sorte que les différents partenaires puissent agir. Le mouvement de jeunesse a, quant à lui, lancé plusieurs projets artistiques se raccordant aux thèmes traités en classe. Monique Wijnants : « Un thème comme celui des monstres et des sorcières bénéficie d'une interprétation créative en dehors de l'école. Le fait de travailler sur deux plans est très important pour le développement linguistique des enfants. »

Il y eut également une collaboration avec la société du logement de la ville. « Il y a deux ans, à la fin de l'année scolaire, nous avons peint des scènes de vacances avec le message 'Bonnes vacances' sur de grandes toiles, pour embellir les immeubles. Pour ce projet, la puéricultrice de première maternelle et l'instituteur de sixième ont échangé leur place. La puéricultrice aidait les enfants à peindre, tandis que l'instituteur travaillait les couleurs avec les petits. Ces toiles ont été fixées sur les côtés des immeubles par les techniciens de la commune. L'été passé, plusieurs associations du quartier, comme l'association féminine et les mouvements de jeunesse, ont suivi notre exemple et ont accroché des toiles. Cela embellit le quartier et crée une solidarité. »

Outre le curriculum classique, l'école Europa accorde une grande importance à l'appui pédagogique des parents. Le directeur, Tony Schildermans : « Le fait que nous allons tous dans la même direction, dans tous les services, constitue un signal important. Les parents savent qu'ils ne sont pas seuls et cela accroît leur implication. Notre aide est indirecte, nous utilisons des accessoires amusants comme les vidéos du cirque Kiekeboe. Il s'agit de vidéos en quatre langues traitant de thèmes que nous allons exploiter en maternelle. Les parents en ont donc connaissance avant et peuvent les préparer à la maison. Ils emportent du matériel à la maison, afin de pouvoir parler, bricoler et dessiner avec leurs enfants. En primaire également, les parents savent toujours par avance ce qui va se passer en classe, grâce au projet de devoirs 'Overstap'. Toutes les trois semaines, les parents se réunissent en classe. Ils reçoivent des vidéos et des livrets, ce qui les rassure. Un véritable lien de confiance s'établit entre les enseignants et les parents. » Vanessa Papendorf, l'une des médiatrices interculturelles dont l'un des enfants est à l'école : « Les enfants ont tout simplement plus envie de participer lorsque leur papa ou leur maman met la main à la pâte. Je le ressens fortement à la maison. Serdan me dit souvent que ça lui donne envie. » Lors des journées 'classes ouvertes', les parents peuvent venir suivre certains cours avec les enfants. Ensuite, ils discutent en groupes de trois ou quatre avec l'enseignant, pour échanger leurs expériences. Les idées de l'école Europa sont illimitées. La directrice adjointe : « Avec nos petits, nous organisons des petits-déjeuners chez les parents. Avec six enfants environ, nous allons prendre le petit-déjeuner chez l'un des parents, à la maison. L'enseignante découvre ainsi la famille, et le lien s'en retrouve renforcé. Nos enseignants vont d'ailleurs rendre visite à leurs élèves pendant les grandes vacances, le thé et les biscuits sont toujours de la partie. »

L'école se soucie des besoins des parents, même pour ce qui est de la langue. Le directeur Schildermans : « Il y a un petit groupe de mamans qui ne connaît pas bien le néerlandais. Elles viennent en classe pour le cours de néerlandais d'Open School⁷, qui est très pratique. Les

7 Open School est l'équivalent flamand de Lire et Ecrire.

enseignants voient par exemple avec les mamans les bulletins d'information publiés par l'école. Elles préparent les questions qu'elles veulent poser lors des contacts avec les parents. Il est possible de faire appel à des interprètes si c'est vraiment trop difficile. »

L'une des institutrices de maternelle consacre une demi-journée par semaine à des activités spécifiques avec les mamans les plus défavorisées. Elles sont invitées à prendre un café et peuvent parler de leurs problèmes. Les enfants souvent absents peuvent s'attendre à une visite de leur institutrice à la maison, pour voir ce qui ne va pas.

Monique Wijnants m'emmène à la découverte de la plaine de jeu de l'école maternelle. Cela sent bon le pain frais. Aujourd'hui, on parle de l'alimentation. Les miracles de cette école se dévoilent un à un devant moi. Comme la classe de théâtre, avec son théâtre de marionnettes de 3,6 sur 3 mètres. Je n'en ai jamais vu d'aussi beau. « Une création de l'artiste Gudrun Fabrie » déclare Monique, alors que mon regard se perd dans le décor des mille et une nuits avec ses voûtes, ses portiques et ses lampions. Il y a aussi la classe d'écoute, où les enfants écoutent de la musique classique diffusée dans des casques. « Nous recherchons un maximum de stimulants pour nos enfants. Après une séance d'écoute, nous avons remarqué qu'ils sont beaucoup plus concentrés. » Pour entrer dans la classe de relaxation, il faut passer dans un faisceau de fils en caoutchouc aux teintes douces, avant de découvrir un monde féerique de clochettes, de lampions tournoyant doucement sur les murs, de ciel étoilé, de lumière noire et d'œuvres enfantines en tous genres. Au centre, un lit à eau chauffé. « Nous avons pu réaliser cette pièce grâce à un don. Nous en sommes tellement contents ! Beaucoup d'enfants du quartier souffrent de stress, de dépression ou de problèmes comportementaux. L'une de nos puéricultrices se consacre à mi-temps à des activités avec les enfants dans cette classe, à raison d'une demi-heure par jour. Nous leur faisons prendre conscience de leur corps, essayons de les apaiser. Nous travaillons avec l'aromathérapie aussi longtemps que nécessaire, en fonction de chaque enfant. Pendant ce travail, nous voyons des enfants introvertis s'épanouir. Certains disent leurs premiers mots ici, d'autres y trouvent la tranquillité dont ils ont besoin. Si nous en avons les moyens, nous ferions de même en primaire, car les résultats sont fantastiques. Nous veillons également à ce que cet effort soit suivi par les parents, de façon à ce qu'il y ait une cohérence. A l'heure actuelle, nous travaillons ici avec 15 enfants. Nous convenons des « contrats » avec les parents, comme par exemple « Cette semaine est celle des récompenses », et nous donnons des conseils d'éducation permettant de faire en sorte que les enfants se sentent plus en sécurité. »

Alors que je me trouve dans la grande salle de jeu couverte, face aux peintures murales des enfants de sixième année, je suis distraite. Omeyna entoure ma jambe droite de ses deux petites mains et me dit « Bonjour ». Quand je lui demande quel est son âge, il relâche son étreinte pour brandir trois doigts en l'air. Et le voilà reparti crapahuter, courir, rire avec les autres. « 85 à 88% de nos enfants sont des enfants bénéficiant de la politique d'égalité des chances dans l'enseignement » déclare Monique Wijnants. « Avec trois institutrices maternelles turques, nous veillons à ce que les enfants allochtones se sentent bien. »

L'une des choses remarquables dans les classes maternelles lumineuses et modernes, ce sont les grandes maisons en bois que les petits peuvent escalader. Du joli travail. « Par notre directeur en personne, lorsqu'il est en vacances » précise mon guide. « Il fait beaucoup pour ses enfants. »

Retour à l'école primaire. Tony Schildermans écarte mes compliments d'un geste de la main. « J'aime bricoler. » Il ne jure que par la collaboration. « Auparavant, nous investissions beaucoup d'énergie dans notre travail, sans effet. La collaboration avec le quartier a permis de grandes choses. »

Bart Bijmens, agent de quartier, ne peut qu'approuver : « Notre objectif est le même et nous travaillons tous en ce sens. En tant que personne de liaison, je recherche les points communs entre les différentes organisations. Vous trouvez parfois des circonstances fortuites qui s'appliquent à tous et parfois vous échangez vos idées. L'action 'Pesten op school' (Harcèlement à l'école) s'inspire du projet d'un groupe d'habitants sur les déchets. Pour encourager les habitants de 71 appartements à plus de propreté, ils distribuaient des étoiles. Les gens pouvaient ainsi voir qu'ils habitaient dans un immeuble 'trois étoiles', et cela les motivait. » Monique Wijnants : « A l'époque, l'école travaillait sur le harcèlement. Par analogie avec ce projet, nous avons introduit des smileys dans les classes. Chaque jour, les enseignants consacrent le dernier quart d'heure à un entretien avec leurs élèves sur le déroulement de la journée. Les enfants peuvent donner leur avis sur le nombre de smileys (de 1 à 5) pendus à la fenêtre de la classe. S'il y a eu des bagarres ou des chamailleries, le nombre de smileys diminue. Si tout va bien, cinq petits smileys vous sourient dans le couloir. » Je l'ai testé, et c'est bien. « Chaque classe a son propre système » ajoute Monique. « Certains enseignants commencent la journée avec 5 smileys et essaient de les garder, d'autres font tout pour y arriver. »

En 2004, le projet 'Smileys' reçut le prix 'Pesten dat kan niet'. Un an plus tard, l'école Europa fut élue 'Ecole de l'espoir' par la fondation Reine Paola. Au cours de la même année, l'école remporta le prix de l'implication des parents, décerné par la fondation Roi Baudouin. Ces trois distinctions sont affichées dans le hall d'entrée. L'école Europa collabore également avec le service enseignement de la ville de Genk. « Notre mission est partagée », déclare Johan Boucneau, qui travaille dans ce service. « Nous entretenons depuis 15 ans une collaboration critique et créative avec l'école et nous soutenons pleinement son projet visant à favoriser la cohésion sociale. Nous ressentons bien une certaine jalousie de la part des autres écoles, parce que nous accordons une grande attention à l'école Europa, mais il s'agit pour nous d'un « quartier pionnier ». Nous trouvons que cette école fait du bon travail en matière d'innovation et de stimulation. Cela donne un réseau offrant des perspectives d'avenir. »

Lorsque vous vous promenez dans l'école Europa, vous ne pouvez pas ne pas voir les nombreuses œuvres disséminées partout, témoignant de la présence permanente des enfants, année après année. L'art fait clairement partie du projet scolaire. Le directeur : « Nous encourageons les élèves de sixième à faire une œuvre qui trouvera une place permanente dans notre école. Ils y accordent une grande attention et considèrent qu'il s'agit d'un cadeau pour l'école. C'est ainsi que j'ai reçu d'un élève le vitrail qui pend dans mon bureau. Il est vrai que cet élève y avait passé beaucoup de temps, dans mon bureau... Tous les mots qui figurent dessus s'inspirent de mes sermons. Dans la salle des professeurs, une peinture de style Andy Warhol, avec les têtes des enseignants, cheveux colorés. Monique Wijnants : « Pour que les enfants occupent intelligemment leurs loisirs, nous collaborons avec l'académie. On ne sait jamais, peut-être décideront-ils de s'y inscrire plus tard. Nous aimons également philosopher ici, dans la grande salle de jeux couverte. Nous allumons des bougies, par exemple, et les enfants parlent de la lumière et du feu. Un enseignant de quatrième année s'est spécialisé dans la philosophie

enfantine. Le jeudi après-midi, nous travaillons sans tenir compte des classes : la sixième, qui travaille le plus souvent dans la salle informatique, participe à une séance de philosophie, tandis que leur enseignant donne cours d'informatique à la classe de quatrième. »

Dans l'espace de détente, le football n'est jamais loin. De grandes et belles œuvres footballistiques, représentant plusieurs courants artistiques, sont affichées sur les murs. Je m'arrête devant un sifflet d'arbitre stylisé dans lequel plusieurs attributs du football sont peints : un ballon, une chaussure, deux buts. Autour de ces attributs, des mots liés au football. A la fenêtre, les listes d'un tournoi de football qui s'est déroulé sur la plaine de jeux et qui opposait Arsenal, Barcelone, la Juventus, etc. Ahmed, le meilleur buteur, a marqué neuf buts. Marquer à l'école Europa, c'est facile !

Alicia, Selim, Mathias et Melissa m'expliquent comment le projet de recyclage fonctionne sur la plaine de jeux. On voit aussi qu'ils prennent beaucoup de plaisir à raconter les tests qu'ils font à la maison avec leur maman (oreilles bouchées, yeux bandés, on verse quelque chose dans un verre et on fait goûter maman).

Alors que je m'en vais, dans un dernier regard en arrière, je vois le soleil jouer dans les morceaux de verre coloré et de miroir sur la façade de l'école. C'est un véritable feu d'artifice sur le mur. Attraper la lumière, voilà ce qu'ils font dans cette école.

2. Les objectifs de l'école ouverte

L'idée d'école ouverte a principalement germé là où les écoles ont décidé de faire quelque chose à propos des questions sociales qui leur parvenaient. Les écoles et les enseignants sont confrontés à de nombreux défis : venir à bout de l'inégalité sociale en est un, mais on attend également beaucoup des écoles en termes de santé, de gestion de la violence et de l'agressivité, de compensation des carences dans l'éducation familiale, d'éducation environnementale, etc. Aux Pays-Bas, cette pression croissante a fait prendre conscience au monde de l'éducation que tous ces défis surpassaient la mission et les possibilités de l'école. Les écoles se sont donc mises à la recherche de partenaires issus des milieux socioculturel et culturel, des soins de santé et de l'aide à la jeunesse. Grâce à leur aide, il fut possible de travailler plus efficacement à l'amélioration des chances de développement de la jeunesse scolarisée. Le besoin de collaboration était d'ailleurs réciproque, car en dehors du secteur de l'enseignement également, on avait l'impression de travailler de manière trop isolée et de ne se pencher que sur un aspect trop limité ou une problématique partielle du développement des enfants. L'école ouverte était née.

En fait, l'école ouverte n'existe pas : il en existe plusieurs interprétations, chacune ayant des objectifs convergents et des caractéristiques communes en diverses combinaisons, avec des accents variés. Les autorités flamandes, par exemple, s'intéressent à l'école ouverte au départ de plusieurs secteurs : enseignement, culture, jeunesse, sport et bien-être. Cet intérêt est lié aux développements politiques ciblés sur la concertation au sein et entre les secteurs, une attention pour le niveau local, une vaste politique pour la jeunesse, l'égalité des chances, la participation, etc. (Dierick, 2006 ; Projectoproep brede school, 2006). Aux yeux de beaucoup, l'école ouverte peut contribuer à la réalisation de ces développements. L'école ouverte part en effet d'une collaboration intersectorielle locale et combine souvent des objectifs communs et divergents dans ces secteurs.

Aux Pays-Bas, dans la désignation *'brede school'*, l'adjectif *'breed'* (= large) renvoie à plusieurs choses :

- un large spectre de dimensions éducationnelles, en vue d'un épanouissement équilibré de chaque enfant : cognitif, social, émotionnel, physique, créatif, etc. (cf. l'apprentissage à vie) ;
- et/ou un encadrement élargi, qui se reflète dans l'offre de services : matériel, récréatif, bien-être, etc., afin de maximaliser le rendement de l'enseignement (cf. l'école multiservices) ;
- et/ou une vaste communauté autour de l'école, où tous les enfants mais aussi leurs parents et le voisinage pourront être abordés comme groupe cible (cf. *'community school'*) ;
- et/ou une approche longitudinale des enfants, en évitant que les transitions de l'école maternelle à l'école primaire, et après, n'engendrent des ruptures. La transition se fera de la manière la plus fluide qui soit pour les enfants et les connaissances acquises par les enseignants / éducateurs sur les enfants seront transmises d'un niveau à l'autre (la ligne d'apprentissage continue) ;
- et/ou une grande fenêtre temporelle pour l'éducation (l'encadrement de l'école ne se limite pas aux heures de cours classiques, mais concerne également les heures de loisirs, cf. la journée d'école prolongée, les « arrangements de jour »).

Un petit regard en arrière sur l'exemple de l'école Europa nous apprend que toutes ces dimensions sont présentes dans l'exemple. Ce qu'il y a de commun à toutes ces approches, c'est que l'école, à l'instar d'une rivière, sort de son lit : elle voit sa mission élargie à une prestation de service plus intégrale. Et ce sans mettre en danger la mission première de l'enseignement (favoriser le développement cognitif des jeunes), en vue d'une meilleure qualité et d'une plus grande efficacité. Elle fait, pour ce faire, partie d'un réseau d'organisations partenaires et de bénévoles individuels.

Pirard et al. (2004) distinguent en fin de compte trois objectifs de base pour une école ouverte, qui ont pour dénominateur commun 'le développement intégral des enfants' :

a. *Favoriser les chances pour les groupes défavorisés*

Le mouvement pour une école ouverte (la première génération d'écoles ouvertes) découle de la constatation que les prestations scolaires des élèves étaient fortement influencées par toutes sortes de facteurs exogènes à l'enseignement et qui se situaient dans le contexte social plus vaste des élèves : les moyens pédagogiques des parents, la langue parlée à la maison, le confort matériel, le réseau social des enfants, leur santé, le capital culturel de la famille, etc. En raison de la grande inégalité sociale au niveau de ces facteurs environnementaux, les inégalités se reproduisent dans l'enseignement lorsque l'école limite son rôle à la dimension purement cognitive. Et bien qu'elle ne soit pas responsable de ces facteurs exogènes, l'école peut, en collaboration avec d'autres acteurs, balayer plusieurs obstacles. Formulé de manière plus positive, cela signifie que l'école peut optimiser les chances d'apprentissage de ses élèves par une approche multidimensionnelle : soutien matériel, soins de santé, travail associatif, mouvements de jeunesse, occupation des temps libres, participation culturelle, travail des parents, travail social, animations, entrée sur le marché de l'emploi, etc.

b. *Apprentissage embrassant tous les aspects de la vie*

Une deuxième interprétation de base de l'école ouverte renvoie vers l'apprentissage embrassant tous les aspects de la vie pour tous les jeunes. Outre le développement cognitif, on estime essentiel que les jeunes puissent se développer de manière optimale sur d'autres plans : physique, social, émotionnel, artistique, culturel, etc.

Implicitement, dans l'enseignement, on s'associe au débat sur les socles de compétences et les objectifs de développement. Le mouvement selon lequel les curricula sont redessinés en fonction d'un développement multidimensionnel et intégral (voir chapitre 7) se prolonge ici de manière radicale. L'école ouverte, dans ce cadre, n'est pas un complément fortuit et facultatif à l'enseignement établi, mais un concept plus vaste constitutif de l'essence même de l'enseignement.

Dans ce courant, on anticipe une tendance sociale, au sein de laquelle la famille en tant que premier environnement d'éducation, subit une pression croissante en raison des développements sociaux et culturels. Les parents déplacent leur principal terrain d'action au marché de l'emploi, les familles se réduisent, éclatent, tandis que le voisinage perd une partie de sa fonction de réseau social pour les jeunes. L'école – et d'autres organisations comme les mouvements de jeunesse, l'accueil des enfants, etc. – se voit attribuer, bon gré mal gré, des tâches éducatives supplémentaires. Ce glissement peut être perçu de manière positive et enrichir l'offre éducative de l'école et des autres secteurs, ce qui rend l'école et son offre plus attrayante pour les jeunes. Le but n'est d'ailleurs pas que l'école et les autres organisations remplacent la famille et le voisinage. Certaines écoles ouvertes vont s'approprier ce rôle pour soutenir et réactiver la famille et le voisinage dans leur rôle éducatif.

c. *Une occupation sensée des loisirs*

En troisième lieu, la demande d'une école ouverte est poussée par des considérations assez pragmatiques, à savoir le besoin de faire davantage correspondre le temps passé à l'école au temps des parents et du reste de la société. Les familles à double revenu sont de plus en plus le modèle dominant, avec tous les problèmes que cela engendre au niveau d'un accueil de qualité des enfants après l'école. Idéalement, cet accueil se fait le moins possible de manière scolaire (classes de devoirs, etc.) et avec un maximum de chances d'épanouissement éducatif.

Dans l'exemple de l'école Europa de Genk, c'est le premier objectif qui prime. Les trois objectifs de base se retrouvent et s'entrelacent souvent sur le terrain. Ainsi, une école ouverte, voulant en premier lieu travailler sur l'amélioration des chances pour les groupes défavorisés, pourra élaborer une occupation sensée des temps libres pour mieux atteindre son objectif. Une occupation sensée des loisirs favorisera, par la manière dont elle est organisée, le développement intégral des élèves. Dans l'école ouverte qui vise également l'amélioration des chances, l'approche multidimensionnelle primera.

Peu importe la motivation ou l'objectif de départ, le dénominateur commun demeure toujours 'le développement intégral des élèves'. Comme nous le verrons plus loin, ce développement intégral est aussi bien un but en soi qu'un moyen pour travailler à l'amélioration des chances.

Dans ce qui suit, nous revenons sur la définition de Joos et al. (*op. cit.*). Nous expliquons les trois aspects centraux de cette vision et les illustrons à l'aide d'un exemple concret, celui de l'école ouverte De Brugse Poort à Gand. Nous nous arrêterons ensuite sur le lien entre l'école ouverte et l'égalité des chances.

3. Etude de cas : De Brugse Poort à Gand

Depuis octobre 2004, dans le cadre d'un projet de financement par la Ville de Gand, un coordinateur a été désigné pour la mise en place d'une école ouverte dans le Brugse Poort. La participation égale et active de tous les enfants à la société occupe une place centrale. Le groupe cible est celui de tous

les enfants âgés de 2,5 à 12 ans, habitant ou allant à l'école dans le Brugse Poort, avec une attention particulière pour le brassage socioculturel du quartier et plus spécifiquement pour les groupes défavorisés. Les objectifs immédiats sont l'optimisation de l'offre scolaire et l'accroissement de la participation des enfants. Les écoles sont de ce fait davantage en contact avec la sphère de vie des enfants du quartier. Lors des activités post-scolaires, divers talents des enfants sont explorés, leurs aptitudes sociales sont développées et leur image d'eux même est améliorée⁸.

3.1. Large développement

Chacun de nous a besoin de maîtriser un éventail de compétences pour pouvoir fonctionner et participer activement à notre société changeante, complexe et multiforme. Il suffit de voir pour cela les exigences quotidiennes de l'emploi. Si vous vous êtes un jour plongé dans les offres d'emploi, vous le savez bien : pour le manager comme pour l'ouvrier, il n'y a pas que les connaissances et le savoir-faire qui comptent, mais aussi des compétences telles que le fait de savoir travailler en équipe, de savoir travailler seul, de savoir prendre ses responsabilités, de savoir prendre des initiatives, de savoir planifier des tâches...

En dehors du marché de l'emploi, les modèles, rôles et perspectives d'avenir sont nombreux, au même titre que les possibilités de les combiner et de les échanger. Les enfants et les jeunes ont tout intérêt à apprendre à gérer tout cela et à pouvoir faire leurs propres choix. Cela demande un vaste éventail de compétences qu'il faut pouvoir mettre en œuvre de manière flexible dans des contextes variés.

« Dans une société très changeante et de plus en plus complexe, les jeunes ont, à l'égard de la réussite, tout intérêt à recevoir une éducation qui se soucie également du développement de leur personnalité sur le plan physique, social, émotionnel, culturel et professionnel »
(Pirard et al., 2004).

L'apprentissage ne porte donc pas uniquement sur des aspects cognitifs, mais concerne un ensemble complexe et intégré de compétences telles que le traitement critique des informations, savoir et oser se montrer critique à l'égard des développements sociaux, développer la pensée analytique, avoir des aptitudes linguistiques, communiquer aisément, être ouvert aux nouveaux défis, être fonctionnellement cultivé, savoir faire des choix sur le plan professionnel, participer activement, gérer la diversité, avoir une image de soi positive et réaliste, cohabiter de manière pacifique, apprécier le sport, être créatif, etc.

Exercer ces compétences « pour plus tard » aide en outre les élèves à participer dès maintenant à la société. Il s'agit de quelque chose que les enfants et les jeunes font partout, d'une manière créative et active. Les enfants assimilent non seulement ce qu'on leur donne, mais en font quelque chose : un ajout, une interprétation, un changement, un choix. En d'autres termes, ils ne sont pas simplement 'reproductifs', mais aussi 'productifs'.

« (Les enfants) assimilent tout et se l'accaparent. Stimuler leurs chances de développement signifie de ce fait stimuler leur propre capacité à saisir, dans tout ce qu'ils font, ces moments et ces choses qui aideront à leur développement. »
(Van Oenen et al., 2004)

⁸ www.pbdgent.be.

Une école ouverte se soucie du développement de la diversité des capacités, des talents et des intérêts. Tout cela diffère d'un enfant à l'autre et d'un jeune à l'autre. Il faut tendre vers une acquisition et un développement intégré des perceptions, des aptitudes et des attitudes. Les compétences peuvent en outre être appliquées dans divers contextes.

Dans tout cela, les enfants et les jeunes ont un rôle actif. Sans leur motivation et leur attitude exploratrice, il serait difficile de donner forme à un développement intégral où la participation, la prise d'initiatives, l'autonomie, etc. jouent un rôle primordial. Une école ouverte veut les soutenir en ce sens.

De Meijer, coordinateur de l'école ouverte du Brugse Poort, nous donna son avis à ce sujet lors d'une interview : « Dans cette optique, l'offre du Circusplaneet est parfaite. Tout le monde ne peut pas arriver à maîtriser toutes les techniques. Mais il y a toujours quelque chose que vous êtes capable de faire. Cela offre aux enfants la possibilité de découvrir de nouvelles aptitudes cachées en eux. Ils voient de nouvelles choses et pensent « Waouw ! C'est génial. Je veux apprendre à le faire. » Et lorsqu'après un entraînement acharné et des revers de fortune, ils parviennent par exemple à marcher sur un ballon, ils en sont vraiment fiers : « Regardez ! Je sais le faire ! » Le cirque met les enfants au défi de collaborer, sans quoi cela ne marche pas. Au début, c'est parfois difficile, mais lorsque cela se passe et que nous sommes avec eux, ils en perçoivent toute l'importance. Et à terme, ça marche. »

Le travail visant l'égalité des chances bénéficie d'une attention particulière et de plus de possibilités. L'école ouverte ne veut pas stigmatiser les élèves à risque ou les maintenir dans leur position défavorisée. C'est précisément le mélange et l'échange d'expériences, de façons de voir et d'idées qui enrichissent. C'est pourquoi tous les élèves, sans exception, sont visés. Cela crée des chances, pour chaque enfant et pour chaque jeune, d'élargir ses expériences et ses perspectives au regard des expériences et des perspectives des autres, et de relever de nouveaux défis. L'école ouverte développe donc aussi le champ de vision des élèves issus de milieux plus favorisés et plus protégés. Tous les élèves participent à cet échange.

Le développement d'une école ouverte demande une bonne analyse du contexte local ainsi qu'une vue claire des groupes cible présents et de leurs besoins. Les meilleurs guides sont et restent les acteurs principaux de cette histoire : les élèves. Leur particularité en tant que groupe et en tant qu'individu constitue le point de départ d'une école ouverte où tous les élèves ont leur chance.

3.2. Un environnement de vie et d'apprentissage élargi

Les enfants et les jeunes vivent et apprennent en différents endroits : à la maison, à l'école, dans le quartier, dans le club de sports, à la plaine de jeu, entre amis... Ils jouent, découvrent, s'exercent, expérimentent, participent... Leur apprentissage se fait donc de diverses façons : formelle et informelle, consciente et inconsciente, pilotée et spontanée, structurée et moins structurée... Et ils en retirent du plaisir.

Cela forme un contexte de vie et d'apprentissage élargi pour chaque jeune. Une école ouverte essaie de soutenir au mieux cet environnement élargi pour tous les élèves, d'optimiser les possibilités au sein des différents contextes, de les développer ou approfondir, voire d'en créer de nouveaux, où les enfants pourront apprendre et jouer.

De Meijer, coordinateur de l'école ouverte du Brugse Poort : « La première année, nous avons rassemblé toutes les offres de vacances accessibles dans un dépliant attrayant. Nous avons ensuite convenu que les enfants d'un milieu d'accueil participeraient à l'offre sur une plaine de jeux, et vice versa. Cela a permis aux enfants de se rencontrer, et de découvrir l'offre du quartier. Nous avons également élaboré une nouvelle offre, avec par exemple de la photographie, encadrée par un club de photographie local et de la danse Capuera, chaque fois à des endroits différents. Cette année, nous allons plus loin, avec des semaines thématiques sur un thème central : photographie, musique, céramique, cirque... Chaque offre découle d'une offre locale existante pour les adultes, par exemple, mais qui s'ouvre aux enfants et aux écoles pendant les vacances. Grâce à une semaine thématique, non seulement les enfants découvrent un ailleurs comme lors de notre offre de courte durée pour les écoles et lors des vacances passées, mais cela leur permet en outre de se consacrer vraiment à quelque chose. Cela débouchera peut-être sur quelque chose de permanent : la fanfare du quartier rêve par exemple de travailler avec des enfants et des acrobates. »

Afin de renforcer les effets des moments d'apprentissage informels, une école ouverte doit également stimuler le transfert entre l'apprentissage formel et informel, ainsi que l'interaction entre les différents domaines de vie et d'apprentissage des enfants et des jeunes. On anticipe à chaque fois les intérêts des élèves, en fonction de ce qu'ils ont déjà vécu et appris ailleurs. Ils apprennent ainsi à utiliser ces expériences d'apprentissage de manière flexible, dans des situations et des contextes très variés. En découvrant différents environnements, les élèves découvrent eux-mêmes ce dont ils ont besoin pour pouvoir y participer. Cela élargit leur champ de vision, non seulement sur les autres mais aussi sur eux-mêmes, sur leurs capacités et leurs centres d'intérêt. Les partenaires de l'école ouverte doivent donc rechercher ensemble des activités dans le cadre desquelles les enfants et les jeunes appliqueront, élargiront et approfondiront les compétences acquises, dans divers contextes et de diverses manières.

Dans cette recherche, trois perspectives peuvent servir de fil conducteur : participer, rencontrer et/ou exercer.

- *Participer* signifie que les élèves sont coresponsables en tout ou partie de l'activité, et contribuent à son processus et à ses résultats. En d'autres termes, ils exercent, eux aussi, une influence sur cette activité et sur le contexte social dans lequel cette activité se déroule. Cette perspective porte sur la cohérence des compétences et la mise en relation de ces compétences avec un contexte social significatif pour les enfants et pour les jeunes.
- En insistant sur la *rencontre*, les élèves peuvent véritablement faire la connaissance, dans un contexte significatif, de personnes, d'activités, de professions, de situations de vie, professionnelles et de logement. Cela contribue à l'intégration sociale des élèves défavorisés en particulier.
- *Exercer* relève de l'occasion de développer une compétence spécifique – maîtriser quelque chose – dans un contexte concret.

Ces trois points d'attention peuvent apparaître ensemble ou séparément dans le cadre d'activités. Leur combinaison accroît la possibilité pour les élèves de combiner le fait d'apprendre à connaître, la gestion et l'expérimentation vécue avec la réflexion, le traitement, la création, la représentation... dans un ensemble complexe.

Sur la base de ces trois perspectives, l'école ouverte peut dresser la carte de son offre. Elle peut ensuite voir s'il existe des carences, quelles sont les possibilités d'enrichissement et quelles sont les opportunités pouvant être créées.

Les activités parascolaires offrent également l'opportunité de rendre les compétences visibles. Cela élargit le regard sur les capacités des enfants et des jeunes : « Tout ce qu'ils sont capables de faire ! ». Cela permet également d'élever les attentes des enfants, des jeunes et des autres à leur égard et déboucher sur de nouveaux défis.

De Meijer : « Après les activités, nous faisons une petite représentation. Par exemple, après l'offre musicale à l'école, les parents et les enseignants sont venus à un petit spectacle. Les enfants avaient composé une chanson, et ils l'ont chantée en chœur. La personne qui assurait l'encadrement de l'atelier racontait une histoire, et les enfants la soutenaient. A l'aide d'instruments, ils imitaient le vent, des bruits de pas, etc. Tout le monde était très enthousiaste. Les représentations se font parfois chez Vieze Gasten [une association socio-artistique du quartier]. Le public y est très varié : parents et enfants de toutes les écoles, grands-parents du Brugse Poort... Je profite de ces occasions pour discuter avec les parents à propos de leurs enfants et de l'offre de vacances. Et je distribue notre dépliant. Certains le connaissent, mais ne l'ont pas lu, pour toutes sortes de raisons. Nous essayons alors de les encourager à venir avec les enfants.

... Parfois, des enfants sont vraiment doués pour quelque chose, nous y sommes attentifs. Les personnes qui assurent l'encadrement des ateliers observent attentivement les enfants. Lors de rencontres avec les parents, mais aussi lors de soirées d'information, ces signaux et l'offre possible sont transmis. Nous essayons ainsi d'encourager parents et enfants à suivre l'offre du quartier. Mais cela se fait lentement. Cela ne fait pas si longtemps que nous avons commencé, et certains groupes n'ont tout simplement pas l'habitude de planifier des loisirs. »

Stimuler le développement des contextes d'apprentissage et de vie des élèves ne signifie pas que l'école ouverte doive déterminer l'emploi du temps et les expériences des enfants. Les enfants et les jeunes sont sollicités de partout et font ensuite ce qu'ils veulent. Une école ouverte veut précisément soutenir les enfants et les jeunes dans cette capacité et offrir plus de chances.

3.3. Un vaste réseau

Ce qui caractérise une école ouverte, ce sont les partenaires de divers secteurs qui collaborent, au sein d'un réseau, à un encadrement de qualité pour le développement des jeunes. Une ou plusieurs écoles en font toujours partie, mais la composition dépend ensuite du contexte local, des engagements, de la dynamique, etc. C'est pourquoi la diversité des écoles ouvertes est si grande : les demandes des élèves comme des parents et la présence de partenaires potentiels varient d'un endroit à l'autre. Les parents et les jeunes font toujours partie des partenaires indispensables. La façon dont chacun est impliqué peut évoluer au fil du temps. L'essentiel est que chaque partenaire conserve sa particularité dans sa participation à un objectif commun, à savoir le développement de l'école ouverte.

Le contexte local ne détermine pas uniquement la composition du réseau, il influence également les objectifs et les activités. Ensemble, les partenaires travaillent à des objectifs communs, des actions communes, des préoccupations communes. Chacun peut apporter son savoir-faire. Étant donné que le fonctionnement découle des possibilités locales et tente d'anticiper les opportunités et les besoins locaux, cela entraîne une recherche permanente de nouvelles dynamiques et de nouveaux besoins.

De Meijer : « Nous sommes partis d'une prise de connaissance de tout le monde avec tous les acteurs du quartier (écoles, garderies, mouvements de jeunesse, associations de quartier, etc.). Lors de ces entretiens, la vision du projet fut discutée par tout le monde. C'est important pour le développement de la confiance entre les différents partenaires, ce qui accroît les chances de réussite de la collaboration. Pour ce qui est des activités, nous avons commencé avec les partenaires qui étaient directement intéressés : ensemble, nous avons organisé et étoffé l'offre de vacances. Nous avons également pu utiliser l'infrastructure d'une école. Ainsi, les écoles et les autres partenaires ont pu découvrir l'organisation, les activités possibles au niveau de l'école ouverte, et participer à leur détermination. Nous avons commencé il n'y a pas si longtemps et les possibilités sont encore nombreuses. Pour l'offre de vacances, par exemple, je voudrais bien évoluer vers une situation où je me charge encore de la coordination, mais où les différents partenaires se concertent pour l'offre. L'important étant que les organisations du quartier se retrouvent et que nous ayons la confiance de la direction des écoles, par exemple. En tant que coordinateur de l'école ouverte, je participe également à des initiatives lancées par d'autres acteurs du quartier, comme par exemple le Festival de lecture de la bibliothèque. »

En raison de l'ancrage local d'une école ouverte, il n'est pas souhaitable, ni même possible, d'établir une organisation en réseau standardisée. L'école ouverte est pilotée par la demande, sur la base des besoins et des possibilités des élèves, des parents, de l'environnement local, de la composition du réseau... Nous pouvons toutefois avancer quelques critères qui aideront à garantir une qualité suffisante du réseau :

- un noyau fixe composé d'un nombre limité de parties prenantes essentielles doit assurer la continuité des objectifs ;
- autour de ce noyau, il peut y avoir un réseau flexible, avec des partenaires fixes et temporaires, en fonction de l'évolution des besoins ;
- il faudra toujours une collaboration entre les acteurs scolaires et extrascolaires. Il s'agit donc d'une collaboration entre les coordinateurs et les directions, mais aussi les équipes d'enseignants, les personnes de terrain, les travailleurs sociaux... Tous doivent être activement impliqués dans le réseau. Cela permet de contrôler le transfert entre les différents contextes d'apprentissage et les manières d'apprendre ;
- De Meijer, coordinateur de l'école ouverte du Brugse Poort :

« A l'occasion de la Journée de la Jeunesse, nous avons élaboré un vaste programme en collaboration avec le mouvement de jeunesse, les garderies et d'autres partenaires. Les médiateurs de toutes les écoles et un enseignant de chaque école étaient présents. Les enfants ont vraiment apprécié, ils les suivaient partout en criant « Madame, Madame ! ». Après une session de fabrication de carreaux en céramique à l'école, un enseignant était tellement enthousiaste qu'il nous proposa de développer, avec l'artiste, une offre hebdomadaire pour le quartier. C'était très chouette, car il connaissait bien les enfants. »

- un protocole de collaboration avec des objectifs, une répartition des tâches et l'engagement de chaque partenaire, pour formaliser la collaboration ;
- l'organisation de moments d'évaluation et d'adaptation à intervalles réguliers : cela est nécessaire pour évaluer l'efficacité des actions menées ensemble.

La collaboration peut avoir plusieurs niveaux d'intensité et évoluer (de Man, van der Zee & Geurts, 2001, cités dans Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 2005). Une collaboration « dos à dos » ne suffit pas pour pouvoir parler d'une école ouverte. Lorsque par exemple, on utilise les locaux de chacun, sans toutefois conclure des accords communs, les partenaires restent dos à dos. Dans le cas d'une collaboration « face à face », la collaboration est non seulement spatiale, mais porte également sur le contenu, avec une recherche de cohésion et de collaboration entre les activités des différents partenaires. Les organisations partenaires peuvent utiliser les possibilités, l'expertise et/ou l'espace de chacun. L'école ouverte prend alors forme. Une collaboration « main dans la main » se caractérise par une véritable synergie. Grâce à une étroite collaboration, une offre intégrale est possible et est qualitativement meilleure que la somme de ses composantes. Enfin, une collaboration « joue contre joue » signifie que les partenaires renoncent en tout ou partie à leur autonomie pour entrer dans une seule et unique organisation. Cela ne signifie pas que l'école ouverte, par définition, tend vers une collaboration « joue contre joue ». Et plutôt pas, dirions-nous : l'apport et l'échange des savoir-faire spécifiques contribuent à la qualité de l'ensemble. Il est important que chaque partenaire conserve sa particularité. Il est toutefois intéressant d'avoir une vue sur la nature de la collaboration et sur les possibilités d'évolution, pour une gestion en toute connaissance de cause, en fonction des objectifs partagés.

Dans la création concrète de la collaboration, un ou plusieurs « metteurs en scène » peuvent occuper un rôle central. Ici encore, il est impossible de présenter une option unique quant à la personne qui occupera ce poste. En fonction des possibilités locales, il peut s'agir d'une ou de plusieurs écoles et/ou de la commune, d'un point d'appui spécialisé, du RISO⁹, de la plate-forme de concertation locale pour l'égalité des chances, etc. L'important, c'est que quelqu'un se charge des tâches de coordination et du soutien logistique. Ce metteur en scène doit également veiller au contenu du projet communautaire. Mais c'est à l'ensemble du réseau qu'il revient de veiller à conserver l'unité de la vision, à mobiliser les moyens nécessaires et à bien répartir les tâches. Le développement d'un réseau de contacts, la garantie d'une continuité suffisante et, de préférence, l'accès à un financement externe sont également importants. Ces caractéristiques sont inhérentes à la collaboration, mais un metteur en scène peut s'en charger de manière plus explicite. Le ou les metteurs en scène doivent être suffisamment impartiaux en cas de conflit. Il va sans dire que les tâches et les fonctions d'un metteur en scène évoluent au fil du temps, tout comme les autres éléments de la collaboration. A l'aide des critères que nous venons d'énumérer, Pirard et al. (2004) examinent les avantages et les inconvénients des différents types de metteurs en scène.

Dans de nombreux cas, le facteur de réussite critique, n'est pas le fait de réfléchir ensemble, mais bien d'agir ensemble (Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 2005). La seule concertation ne débouche pas sur grand-chose. Mais travailler ensemble et agir : cela débouche sur la réussite. Dans cette optique, la composante personnelle est primordiale. Les gens, les relations qu'ils entretiennent, leur ardeur, leur apport, la qualité de leur implication ... Tout cela est déterminant pour la réussite des projets. Une attention pour les moments informels entre partenaires constitue une source de plaisir et enthousiasme pour les personnes impliquées dans la collaboration.

9 Regionaal Instituut voor Samenlevingsopbouw. A.s.b.l. chargée de l'organisation d'animations socioculturelles et de maisons de quartier.

De Meijer, coordinateur de l'école ouverte du Brugse Poort : « Depuis la prise de connaissance, il y a une concertation régulière entre les médiateurs de toutes les écoles, au-delà des réseaux. J'y participe également. L'ambiance est bonne. Il en découle souvent une nouvelle offre commune : du sport pour les femmes allochtones, l'organisation de cours de conversation en néerlandais à la bibliothèque avec les parents des diverses écoles... Mais nous échangeons aussi nos façons de toucher les enfants et les parents, d'informer les enseignants, les parents et les enfants de l'école... »

4. L'égalité des chances ?

Une école ouverte sur son environnement veut permettre un développement intégral pour tous les élèves, pas uniquement les élèves défavorisés. Ce développement intégral est important et enrichissant pour chacun. Cela n'exclut d'ailleurs pas une attention particulière pour l'égalité des chances. Au contraire : ce sont assurément les élèves défavorisés qui tirent le plus avantage de cette approche. L'importance d'une école ouverte dans le cadre de la lutte contre l'inégalité des chances dans l'enseignement est évidente à la lumière de notre analyse des causes du retard scolaire, dans le chapitre 1 : l'environnement de vie des enfants, dans toutes ses dimensions, influe sur la manière dont se déroule leur scolarité. Nous avons opéré une distinction entre le capital humain, social, culturel et matériel. Les enfants défavorisés ne bénéficient pas toujours des différentes formes de capital nécessaires pour pleinement tirer profit de l'enseignement. C'est précisément à cet égard que l'école ouverte possède un rôle de complément. La vaste gamme d'activités et de services proposés contribue à l'amélioration des conditions connexes à l'apprentissage : les enfants dont la santé est déficiente ont tout intérêt à manger des repas sains, à bénéficier d'informations sur la santé, d'un entraînement psychomoteur, etc. Les jeunes présentant un retard linguistique ou des traumatismes socio-émotionnels apprendront à s'exprimer grâce à la musique ou au théâtre, le harcèlement sera contré par une explication des valeurs sociales. Pour ceux qui ne partent jamais en vacances, qui ont peu l'occasion d'enrichir leur bagage culturel à la maison ou qui grandissent dans un quartier triste, un club nature ou un forum filmographique peut ouvrir de nouveaux horizons.

Tous ces aspects augmentent même le rendement cognitif de l'enseignement. Par exemple, une meilleure connaissance des contextes d'apprentissage contribue à une meilleure compréhension du langage abstrait à l'école.

Un ancien élève témoigne : « Je m'étais moi-même documenté sur le Moyen Âge et j'adorais regarder Ivanhoé. Je pouvais donc suivre plus aisément des cours plus abstraits sur la féodalité. Je savais ce qu'était un serf, quelle était la position du château par rapport aux serfs, à quoi ressemblait un château ... En partant de cette réalité concrète, j'ai pu mieux me représenter la nature des relations possibles dans la féodalité, leur architecture et leurs fonctions. Le langage scolaire, nouveau et plus abstrait, devint de ce fait plus compréhensible pour moi. »

De Meijer, coordinateur de l'école ouverte du Brugse Poort : « Lorsque j'ai récemment découvert l'offre de Circusplaneet, j'avais l'impression que quelque chose clochait. Lorsque j'ai demandé aux enfants qui avait déjà été au cirque, seuls deux garçons flamands me répondirent par l'affirmative. Les autres ne savaient pour ainsi pas ce que c'était. Or, il est important que ces enfants comprennent ce qu'ils font. Comment les motiver s'ils ne savent pas ce qu'ils font ? »

L'interaction entre les environnements facilite la contextualisation de l'apprentissage. Les enfants et les jeunes découvrent que les concepts abstraits sont basés sur le monde concret de tous les jours et qu'ils s'y appliquent effectivement. La contextualisation des apprentissages rend les choses significatives pour celui qui apprend, ce qui soutient et motive le traitement cognitif. Le fan d'Ivanhoé, dans l'exemple, a pu se faire une idée concrète de l'environnement, de l'origine et des applications possibles des perceptions abstraites pendant les cours sur la féodalité.

Enfin, les activités de l'école ouverte peuvent lier les élèves faibles à l'école. Sans cela, ils s'éteindraient, fauchés par la frustration d'un échec permanent. Pour contrer les résultats décevants, Bentley (1998) souligne l'importance de relations sociales étoffées et variées, d'un développement émotionnel positif et autonome et de la motivation, au sens d'être passionné et non ennuyé par ce qui se passe à l'école. A cet égard, les chances se trouvent au sein de l'école, mais aussi en dehors et surtout dans une collaboration dans le cadre des activités scolaires et extrascolaires. La nature et les caractéristiques de ces chances, telles que décrites par Bentley (1998) peuvent être parfaitement réalisées dans une école ouverte, à savoir :

- les initiatives sont ciblées sur le soutien ou la création d'endroits attrayants et accessibles, où les enfants peuvent apprendre des choses qui les intéressent, individuellement ou en groupe ;
- des professionnels participent à toutes sortes d'activités, dans toute sorte d'environnements, dans le cadre desquelles les enfants et les jeunes s'amuse et élargissent ainsi leurs possibilités de développement ;
- il faut travailler en faveur de diverses interactions entre les jeunes, entre les jeunes et diverses organisations, personnes, fonctions, et divers contextes, etc., sans trop faire de suppositions quant aux groupes auxquels les enfants ou les jeunes appartiennent ;
- offrir davantage de contextes ou d'occasions aux élèves, afin d'élargir leur horizon ;
- ils sont en partie responsables du planning, de la préparation, du déroulement, des résultats, de l'établissement des règles, etc. ;
- il faut anticiper ce qui intéresse les élèves, comme la culture des jeunes en matière de musique et de sport.

Accorder une attention particulière aux enfants défavorisés et dont l'apprentissage est menacé ne signifie pas leur proposer des activités ou des mesures distinctes. C'est précisément la confrontation des expériences, des perceptions et des idées au sein d'une même activité et au fil des contextes, qui enrichit l'apprentissage. Cela élargit l'environnement de vie et d'apprentissage de chacun et donc également des enfants et des jeunes issus de milieux plus favorisés et de familles plus aisées. Un champ de vision élargi pour ce dernier groupe lui permet de développer sa citoyenneté et ses aptitudes sociales.

5. Pour conclure

5.1. Convergence versus autonomie

Il appartient à l'école ouverte de déterminer par commune, voire par quartier, quelle est l'interprétation qui se rapproche le plus des objectifs socio-pédagogiques que les partenaires veulent réaliser ensemble. Pour ce concept, ce réseau cohérent de services accessibles et de qualité dans le quartier, il n'existe pas de recette globale. Pour donner corps à l'école ouverte, il faut partir d'une analyse des besoins, des opportunités et des obstacles locaux. L'interprétation locale du concept dépendra

des résultats de cette analyse et de l'étendue de la collaboration entre tous les individus et tous les équipements nécessaires.

Cette zone de tension s'applique à tous les partenaires, au sein d'un même projet d'école ouverte. Parfois, puiser dans le contexte local ne s'avère pas vraiment possible, il faut alors commencer l'école ouverte sans véritables repères. Il est important de rechercher un équilibre entre les principes communs du développement élargi pour les élèves d'une part et les particularités des objectifs et des groupes-cibles locaux d'autre part. Participer à un projet d'école ouverte vaste ne devrait pas empêcher de suivre un parcours spécifique en tant qu'organisation locale. Le travail sur mesure et le fait que tout le monde ne doit pas vouloir tout faire en même temps peut faire diminuer la pression.

5.2. L'école ouverte serait-elle un peu totalitaire ?

L'école ouverte tend à soutenir des contextes d'apprentissage, à établir des relations entre ces contextes, à les enrichir et, si nécessaire, à créer de nouvelles possibilités - toujours en collaboration avec les enfants et les parents. Cela ne peut toutefois pas signifier que l'école ouverte s'approprie ou occupe tout l'espace des enfants (et de leurs parents). Les enfants et les jeunes sont les créateurs ultimes de leur développement, ils doivent avoir l'opportunité de découvrir par eux-mêmes. Les pédagogues soulignent l'utilité de moments « vides », de pouvoir « traîner ». Bref, les enfants ont aussi droit à de l'espace et à du temps libre sans devoir être encadrés en permanence. Une école ouverte est confrontée au défi de soutenir les élèves dans la création d'un espace de liberté nécessaire et doit veiller à ce qu'ils restent propriétaires de leurs propres projets.

5.3. Encore plus de tâches pour l'école ?

La créativité pour ainsi dire infinie des écoles ouvertes peut parfois effrayer les enseignants : « Nous devons déjà faire tant de choses, vous ne voudriez tout de même pas que l'on fasse tout ? » En effet, il serait injuste d'attendre des enseignants qu'ils organisent et encadrent toutes les activités extrascolaires. C'est pourquoi un solide réseau de partenaires externes à l'école est très important : en confiant certaines tâches à des tiers, les enseignants peuvent à nouveau se concentrer sur leur mission principale : enseigner. Une étude menée aux Pays-Bas (Groeneveld et al., 2002) a démontré que les enseignants des écoles ouvertes ne travaillent pas plus que les enseignants des écoles « classiques ». Les directions consacrent, il est vrai, plus de temps à la coordination des initiatives, mais toujours d'après cette étude, ces directions se sentent mieux dans leur travail, en raison de l'impact visible sur le climat scolaire et sur la motivation de toutes les personnes concernées.

5.4. La place des parents

Le plus souvent, les parents sont demandeurs d'une école ouverte. Indépendamment des avantages pédagogiques, une école ouverte offre, surtout aux familles au sein desquelles les deux parents travaillent, le gros avantage de combler intelligemment les heures entre la fin des cours et le retour à la maison des parents. Ces parents sont en outre disposés à contribuer financièrement au projet. Cela paraît parfaitement légitime en soi, mais comporte le danger d'une surenchère, excluant les familles moins bien loties. La direction scolaire devra veiller à ce que l'unanimité entre les parents ne souffre pas de la réussite de l'école ouverte. Là où les objectifs de lutte contre

l'échec et l'exclusion priment, il faudra même faire des choix douloureux et renoncer à des initiatives attrayantes, mais onéreuses.

Un autre piège est le risque que les parents confient encore plus de tâches pédagogiques à l'école. C'est à l'école de ne pas céder : elle peut soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants, mais elle ne peut les remplacer. Tout l'art réside dans le fait de mobiliser les parents pour des activités propres à l'école ouverte. Les parents disposent en effet de nombreux talents et expériences, qui constituent un atout pour le réseau autour de l'école.

5.5. **Qui doit payer ?**

Il semble utopique de pouvoir désigner partout des metteurs en scène ou d'autres personnes ou de mettre à disposition des fonds pour donner forme à l'école ouverte locale. Cela reste un défi pour les écoles ouvertes nouvelles et existantes, ainsi que pour les autorités, de rechercher des manières d'encadrer structurellement l'école ouverte. Des réponses à des questions telles que « Comment diffuser le mode de pensée de l'école ouverte ? », « Comment veiller au maintien des écoles ouvertes ? », « Comment travailler à la durabilité ? »... sont essentielles pour que les écoles ouvertes se développent davantage et se perpétuent en Belgique

Il ne faut néanmoins pas se laisser décourager par le problème de financement. L'expérience montre qu'il s'agit souvent plus d'une question de collaboration entre les dispositifs existants que de développement d'une offre totalement nouvelle. En gérant les moyens existants de manière créative et efficace, de petits miracles peuvent se produire. C'est principalement la coordination qui nécessite des moyens supplémentaires.

Références

- Bentley T. (1998), *Learning beyond the classroom. Education for a changing world*, London-NewYork : Routledge.
- de Man A.P., van der Zee H. & Geurts D. (2001), *Succesvol samenwerken. Over strategische samenwerking in het netwerktijdperk*, Amsterdam : Pearson Education.
- Devos V. (2005), De buurt is de school, in : *Klasse voor Leerkrachten* 160, december 2005.
- Dierick B. (2006), *De brede school : voorbij de hype*. Toespraak ter gelegenheid van de studiedag brede school. Tielt, Expertisecentrum brede school.
- Elchardus M. (éd., 1994), *L'école n'est pas toute seule*, Bruxelles : De Boeck Université.
- de Meijer M. (2006), Gesprek over brede school Brugse poort op 14 juli 2006 te Gent, interviewer : Veerle Ernalsteen.
- Groeneveld M. et al. (2002), *Taakbesteding en taakbelasting op brede scholen*, onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCenW.
- Lardeur C. & Vettenburg N. (2003), Het onderwijsopbouwwerk : een partner in het lokaal onderwijskansenbeleid. Mogelijkheden en beperktheden, in : Baert H., De Bie M., Desmet A., Van Elslander M. & Verbeke L. (éd.), *Handboek samenlevingsopbouw in Vlaanderen*, Brugge : Die Keure, p. 255-278.
- Nicaise I. (éd., 2000), *The right to learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe*, Bristol : The Policy Press.
- Pirard F., Ruelens L. & Nicaise I. (2004), *Naar een brede school in Vlaanderen ?*, Leuven : HIVA.
- Projectoproep Proeftuinen brede school (2006).
- Joos A., Lanssens A., Ernalsteen V. & Aerden I. (2006), *Brede school in Vlaanderen. Visietekst 9 mei 2006*, K.U.Leuven, Universiteit Gent.
- Studulski F. (2002a), *De brede school. Perspectief op een educatieve reorganisatie*, Amsterdam : SWP.
- Vereniging van Nederlandse Gemeenten (2005), *Brede school van plaats tot plaats. Een inventarisatie van elf brede school initiatieven*, Utrecht : VNU Exhibitions.
- Van Oenen S. & Hajer F. (éd.) (2004), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten de school*, Amsterdam : SWP.
- Wielemans W. (2000), *Ingewikkelde ontwikkeling. Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*, Leuven : Acco.
- <http://crede.berkeley.edu/>
- <http://www.pbdgent.be/opvoedingonderwijs/artbrugsepoort.htm>





CHAPITRE 4

Venir à bout des barrières financières

Joost Bollens



Joost Bollens¹

4<

1. Introduction

En Belgique, l'enseignement n'est assurément pas totalement gratuit. Il est donc évident qu'en plus de toutes les autres barrières, les limites financières des familles peuvent gêner l'accès à l'enseignement et, en outre, influencer la poursuite des études au-delà de l'obligation scolaire, ainsi que les résultats obtenus. L'exemple le plus extrême en la matière est le fait que des familles aux revenus modestes peuvent trouver tentant d'envoyer leurs enfants dans l'enseignement spécialisé parce que divers frais y sont moins élevés (transports gratuits, repas, logopédie, etc.) (Réseau Enseignement, 1999).

Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur la dimension financière de la participation à la scolarité obligatoire. Dans la section qui suit, nous présenterons un compte rendu des chiffres disponibles concernant ce que les parents doivent déboursier pour scolariser leurs enfants. Nous verrons ensuite ce à quoi la Belgique s'est engagée en matière de gratuité de l'enseignement, par toutes sortes de traités internationaux et par la législation nationale. Dans la troisième partie, nous comparerons « ce qui est » (les frais scolaires en Belgique) avec « ce qui devrait être », d'après les textes existants. Enfin, nous présenterons un aperçu des méthodes et des instruments à la disposition des autorités, des écoles et des parents pour contribuer à l'abolissement des barrières financières existantes.

2. Frais d'études

Par « frais d'études », nous entendons les frais encourus par la participation d'un enfant à l'enseignement, c'est-à-dire, des frais qui n'existeraient pas si l'enfant n'était pas scolarisé. Pour la plupart des frais, comme les frais de transport de et vers l'école, les dépenses pour le matériel scolaire, les excursions scolaires, etc., il est d'emblée évident qu'ils n'existeraient pas si l'enfant n'allait pas à l'école. Pour d'autres frais, les choses sont nettement moins évidentes. Les frais inhérents aux repas chauds à l'école, par exemple, ne sont pas assimilés aux frais d'études, car on part du principe que les enfants doivent se nourrir, même s'ils ne vont pas à l'école. Il en va de même pour la garderie avant et après les heures de classe. Pour l'habillement, les choses sont un peu plus compliquées : la limite peut se placer en divers endroits. Par souci de facilité, nous ne tiendrons compte que des articles de natation et de gymnastique, des tabliers et des autres vêtements achetés spécialement à la demande l'école. Notons que le fait que les frais soient directement facturés par l'école ou non n'a pas d'importance : que les parents achètent une tenue de gymnastique à l'école (l'argent arrive sur le compte de l'école) ou qu'ils l'achètent en dehors, dans les deux cas, cette tenue est nécessaire pour le cours de gymnastique à l'école, et fait donc partie des frais d'études.

Se concentrer sur les frais d'études offre un avantage de clarté, mais comporte également une limite : des éléments que nous ne traitons pas ici, comme le fait de pouvoir prendre un petit-déjeuner de qualité, de disposer de vêtements décents, etc. constituent des conditions connexes importantes pour la réussite scolaire. En suivant la logique des autorités compétentes en matière d'enseignement, de bien-être ou de santé, on pourrait bien vite conclure que, dans la mesure où tous les besoins sont comblés dans ce domaine spécifique (les dépenses liées à l'enseignement), aucun problème n'apparaît, ou que les autres domaines relèvent de la responsabilité de quelqu'un d'autre.

¹ Hoger Instituut voor de Arbeid, K.U.Leuven.

2.1. En Communauté flamande

En Flandre, les frais d'études dans l'enseignement primaire (ordinaire) sont étudiés de manière régulière. Ainsi, une étude a été menée à ce sujet en 1989 (Van Hooreweghe et al., 1989), en 2000 (Bollens et al., 2000) et une nouvelle étude s'est achevée en 2007 (Bollens & Poesen-Vandeputte, 2007).

Les chiffres de l'étude la plus récente reposent sur la réponse des parents de 1633 enfants (519 élèves de maternelle et 1114 élèves de primaire) de 59 écoles fondamentales ordinaires différentes (enquête effectuée en octobre 2005, avec suivi durant le troisième trimestre). Le tableau 4.1 résume quelques résultats. L'équipement scolaire durable concerne le matériel scolaire qui, normalement, dure plus d'une année (cartable, etc.). On peut constater une augmentation surprenante des coûts lors du passage de troisième maternelle en première année primaire. La sixième primaire est elle aussi nettement plus coûteuse (principalement en raison de voyages de plusieurs jours).

Tableau 4.1. Dépenses moyennes dans l'enseignement primaire par année et rubrique de frais en euros (Flandre, enseignement fondamental ordinaire, sur la base d'une enquête menée au cours de l'année scolaire 2005-2006)

	M1	M2	M3	P1	P2	P3	P4	P5	P6
A1. Matériel scolaire non durable									
Reuves	13	12	13	17	15	15	15	14	15
Divers	11	5	9	38	34	41	38	32	44
Total	23	17	22	55	49	56	53	46	58
A2. Matériel scolaire durable	20	12	14	55	17	33	33	28	32
B. Vêtements	4	7	12	17	8	9	9	7	7
C. Transport	86	108	90	85	78	94	91	80	93
D. Excursions scolaires									
Natation	4	6	17	21	23	22	22	22	15
Voyages de plusieurs jours	4	1	8	25	27	17	31	57	130
Divers	11	9	11	10	9	13	15	12	13
Total	19	16	36	55	59	53	68	92	158
G. Frais extrascolaires uniques	98	91	103	90	95	99	90	77	106
Total / élève	250	251	277	358	305	343	344	330	455

M1 (1^{ère} maternelle), M2 (2^{ème} maternelle)... ; P1 (1^{ère} primaire), P2 (2^{ème} primaire)...

Après une correction en raison de l'inflation, on remarque que les frais d'étude de l'année scolaire 1998-1999 sont beaucoup plus élevés que ceux de l'année 1988-1989. Selon l'étude la plus récente, les frais d'études ont encore augmenté par rapport à 1998-1999 pour ce qui est de l'enseignement maternel. Pour l'enseignement primaire, il est plutôt question de stagnation.

Les frais d'étude dans l'enseignement secondaire général en Flandre font également l'objet d'études régulières (Francken et al., 1983 ; Denys & Cossey, 1987 ; Fripont & Bollens, 2001 ; Poesen-Vandeputte & Bollens, 2008).

Les chiffres présentés dans les tableaux qui suivent reposent sur les réponses de parents d'élèves dans des filières sélectionnées de l'enseignement secondaire général (G), technique (T), professionnel (P) et artistique (A), ainsi que pour les deux premières années communes, au sein de 100 écoles différentes de l'enseignement secondaire ordinaire (enquête menée en octobre 2006 (n=2610), complétées par des informations issues de livrets de dépenses conservés tout au long de l'année scolaire 2006-2007 – n=324).

Le tableau 4.2 présente les résultats principaux. Dans la dernière colonne, on remarque d'emblée que l'enseignement secondaire, avec un coût moyen de 978 euros par enfant et par an, est nettement plus cher que l'enseignement fondamental. Si l'on ne tient plus compte des frais de transport, les frais moyens dans l'enseignement secondaire s'élèvent encore à 907 euros. Il ressort également que l'enseignement professionnel est la filière la moins chère, tandis que l'enseignement artistique est la filière la plus onéreuse.

Tableau 4.2. Dépenses moyennes dans l'enseignement secondaire par degré, type de filière et rubrique de frais en euros (Flandre, enseignement secondaire ordinaire, en prix courants, sur la base d'une enquête menée au cours de l'année scolaire 2006-2007)

		Equipement scolaire	Transport	Activités scolaires	Voyages scolaires	Aide	Facultatif	Total
Premier degré		686,86	63,32	95,94	0	18,35	48,90	806,89
Deuxième degré	G	601,25	71,95	92,48	115,21	30,96	46,52	886,42
	T	725,01	76,84	105,20	64,43	17,55	61,76	973,95
	P	704,19	77,88	69,09	28,52	9,00	52,58	863,38
	A	853,93	55,88	120,68	41,22	6,43	72,34	1 094,60
Troisième degré	G	573,38	62,93	139,48	240,90	31,68	44,47	1 029,90
	T	669,31	86,38	142,23	180,70	16,46	55,75	1 064,45
	P	740,31	84,16	97,60	58,25	8,39	51,25	955,79
	A	975,15	85,13	110,97	139,55	2,75	38,27	1 266,70

En raison de l'importance relative de la rubrique « équipement scolaire », celle-ci a été scindée en fonction des filières dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3. *Dépenses moyennes en équipement scolaire par filière (Flandre, enseignement secondaire ordinaire, en prix courants, sur base d'une enquête menée au cours de l'année scolaire 2006-2007)*

	<i>Premier degré</i>	<i>Général</i>	<i>Technique</i>	<i>Professionnel</i>	<i>Artistique</i>
Livres scolaires	206,67	213,37	199,01	129,50	206,61
Montant forfaitaire	79,47	71,18	52,10	75,83	62,22
Revue	2,32	9,04	2,66	2,30	2,51
Photocopies	51,99	37,45	38,78	34,70	45,35
Instruments, matières premières	41,62	0	57,54	149,24	231,07
Vêtements spéciaux	26,54	16,53	54,35	53,26	0,82
Matériel scolaire	209,01	162,03	199,92	190,42	281,09
PC à la maison	58,55	69,17	69,81	60,25	71,87
Internet à la maison	18,85	20,93	20,73	19,09	22,16
Frais de stage	0	0	3,21	6,24	0
<i>Total</i>	<i>685,55</i>	<i>588,85</i>	<i>698,11</i>	<i>720,83</i>	<i>917,38</i>

Après une forte augmentation dans les années 90, les frais d'études pour 2006-2007 se sont stabilisés depuis le dernier sondage de 1999-2000. Certains postes sont plus coûteux, mais les frais de transport et de voyages scolaires ont diminué.²

Les seuils financiers constituent sans doute un obstacle encore plus grand pour accéder à l'enseignement supérieur que pour accéder à l'enseignement obligatoire, notamment parce que les frais directs sont beaucoup plus élevés, mais en outre parce que l'enseignement supérieur implique des frais indirects importants : après la scolarité obligatoire, on peut se présenter sur le marché de l'emploi. Celui ou celle qui participe à l'enseignement supérieur renonce donc à un revenu tout au long de la durée des études. Nous ne donnerons pas ici les chiffres des frais d'études dans l'enseignement supérieur, nous renvoyons le lecteur aux études effectuées à ce sujet (Groenez et al., 2000 ; Dewaele & Cossey, 1987).

2.2. En Communauté française

En Communauté française également, il est question d'une certaine tradition en matière d'enquêtes quant aux frais d'études. Citons par exemple Dersin et Ossandon (1991), Vander Gucht (1997), ainsi que plusieurs enquêtes effectuées par la Ligue des Familles, notamment en 1990-1991 (sans référence), en 2000, auprès de 300 directions scolaires et 300 familles avec enfants dans l'enseignement primaire (Mouraux, 2001), et enfin pour l'année scolaire 2004-2005 (Lejeune et al., 2005).

Dans cette dernière enquête, 843 questionnaires ont été complétés en début d'année scolaire, et au cours de trois enquêtes trimestrielles de suivi. Un total de 526 élèves de 218 familles ont participé

² La diminution des frais de transport est vraisemblablement due à l'utilisation en baisse de la voiture (au profit du vélo), tandis que les voyages scolaires sont plus courts et plus sobres.

à l'enquête. Les chiffres qui suivent reposent sur ce dernier groupe : 110 élèves de maternelle, 216 élèves de primaire et 200 élèves du secondaire.

Le questionnaire portait sur les dépenses encourues dans trois grandes rubriques :

- l'équipement scolaire (journal de classe, photocopies, matériel scolaire, manuels, documentation, produits multimédia, bulletins) ;
- les frais administratifs (assurances, frais d'inscription, homologation des diplômes, contribution au fonctionnement de l'école, soutien apporté à l'école) ;
- contribution aux activités sportives, à l'équipement sportif, aux activités culturelles et artistiques, aux actions de solidarité, aux activités festives (fêtes de l'école), au matériel de fête, aux excursions et aux voyages.

Ne sont pas repris : les frais de transport, les frais d'accueil avant et après les cours, les frais pour la nourriture et les boissons, etc.

Sans tenir compte des frais de transport, on obtient des frais d'études moyens de 146 euros pour les élèves de maternelle, de 314 euros pour les élèves de primaire et de 474 euros pour les élèves de l'enseignement secondaire.

Les écoles, elles aussi, s'exercent au calcul.

L'expérience du Collège Pie X à Châtelineau

Marinette Mormont

L'enseignement gratuit et obligatoire est un principe fondamental prévu par la Constitution. Néanmoins la réalité est parfois tout autre. En Communauté française, le décret Missions de 1997³ prévoit notamment toute une série d'exceptions à ce principe constitutionnel de la gratuité. Cette problématique constitue un enjeu de taille tant pour les parents que pour les professionnels de l'enseignement. Certaines écoles ont néanmoins décidé de prendre ce problème à bras le corps. Elles mettent en place plusieurs types de pratiques afin de réduire les coûts scolaires à charge des familles, mais aussi pour améliorer la communication et la transparence des informations touchant à ces frais scolaires et à leur gestion. C'est notamment le cas du Collège Pie X, une école de taille moyenne implantée à Châtelineau, dans l'agglomération de Charleroi. Elle regroupe bon nombre d'élèves de familles des quartiers voisins et de la périphérie, qui s'inscrivent tant dans l'enseignement général que technique.

« Cela fait maintenant trois ans que je travaille ici, mais cette réflexion a toujours existé », explique Charles Menne, économiste du Collège. « On essaye de diminuer le plus possible les coûts scolaires. On n'est pas dans un quartier facile, ce n'est pas facile pour tous les parents de nouer les deux bouts. C'est donc un souci permanent. » Un stratagème particulier pour réussir à réduire ces coûts scolaires ? Il n'y a pas de recette miracle, mais plutôt un ensemble de dispositifs qui, les uns additionnés aux autres, finissent par sérieusement peser dans la balance...

³ Communauté française, décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Tout d'abord, il y a l'idée d'une facture mutualisée, « pour éviter qu'il y ait des petits comptes par cours et par professeur ». « Une facture mutualisée permet de réduire les coûts. De plus, le message aux parents est clair et les enfants ne se baladent pas avec de l'argent ». Cette facture englobe tous les frais de photocopies. « Il s'agit aujourd'hui d'un forfait de 60 euros par an, qui est facturé en deux fois. En octobre, après le rush de la rentrée scolaire, et en février. Et on n'exclut pas de diminuer encore ces frais », continue Charles Menne. Ces frais sont calculés au plus près des coûts réels, sur la base du coût des photocopieurs. Ces coûts, mutualisés, comprennent également les frais des personnes qui ne parviennent pas à les payer.

Fournitures, activités pédagogiques et repas scolaires à petits prix

A côté de cela, il y a les fournitures scolaires, obligatoires, que les élèves doivent se procurer pour chaque cours. Ces fournitures, ce sont les cahiers, les équerres, les fardes... « Ce qu'on propose et ce vers quoi on va continuer à tendre », explique l'économiste du collège, « c'est qu'on fait une communication aux parents pour qu'ils n'achètent rien avant la rentrée ». Les achats sont réalisés en gros par l'école, sur la base d'une liste établie par les professeurs, ce qui permet de rationaliser et réduire les coûts : « On essaye qu'il y ait une harmonisation des fournitures demandées par tous les professeurs ». Ces achats sont facturés aux parents à la fin du mois de novembre.

Autre exemple, le prêt des livres. Il y a quelques années, l'école a investi pour quelques 50 000 euros de livres qui sont chaque année prêtés aux élèves moyennant une caution de 10 euros. Tous les ans, l'école réinvestit afin d'enrichir son stock.

Quand l'école organise des activités pédagogiques, elle recherche le meilleur rapport entre le coût et la qualité pédagogique. Un voyage est organisé chaque année, à un prix maximum de 120 euros, et le voyage de rhéto, plus important, revient environ à maximum 350 euros. Pour les activités culturelles organisées par l'école, comme des visites ou encore des concerts, une participation minimale est toujours demandée aux parents. « C'est rarement gratuit, même si c'est un euro symbolique. On n'a rien sans rien, ça fait partie du processus pédagogique », poursuit Charles Menne. Ces frais demeurent très réduits car l'école y participe systématiquement. Le Collège Pie X part du principe que ce ne sont pas aux familles de payer les frais de fonctionnement de l'école. Et que, mis à part les coûts des photocopies, l'ensemble des frais doivent au maximum relever du budget de fonctionnement de l'établissement.

Parfois, l'association de parents prend également l'initiative d'organiser des activités lucratives afin de diminuer le coût de certains projets, d'organiser des activités ponctuelles ou encore de venir en aide à un élève en difficulté pour payer son voyage de rhéto.

Allier une alimentation saine aux prix les plus bas, c'est aussi l'objectif du Collège Pie X qui sert tous les midis des soupes fraîches, des tartines, mais aussi des sandwiches, des hamburgers ou des pizzas-baguettes. « C'est au goût des élèves, mais c'est de meilleure qualité et c'est moins cher qu'à l'extérieur », souligne Charles Menne.

Rationaliser le budget de l'école et mieux communiquer aux parents

Dans ce contexte, une gestion intelligente du budget de l'école constitue un élément clé d'une politique de réduction des coûts pour les familles. Au Collège Pie X, les décisions budgétaires sont prises de manière participative au sein du Conseil de direction. Ce dernier est composé du directeur, de l'économiste, de cinq coordonnateurs (professeurs élus par leurs pairs qui représentent une section particulière, un groupe d'élèves en décrochage...), deux représentants du premier degré, un représentant du second degré et un du troisième degré (également élus par les autres professeurs), et, enfin, de délégués syndicaux et du préfet d'éducation. Le suivi du budget se fait alors au jour le jour avec l'aide d'un logiciel de gestion pointu. *« On établit le budget de l'école avec le conseil de direction, c'est très participatif. Il y a 30 lignes budgétaires, les postes de fonctionnement, les postes par projet... On fixe une enveloppe pour chaque poste et un logiciel permet le suivi au jour le jour. Ce qui permet de faire le suivi au fur et à mesure, avec un outil de pilotage pointu. En cours d'année, on voit ce qu'il y a comme argent et on sait alors si on peut se permettre d'organiser un concert... Par ailleurs, je me suis amusé à répertorier ces coûts sur différentes années selon les postes et en fonction du nombre d'élèves. On a remarqué que les coûts étaient sensiblement les mêmes d'année en année. Ce qui permet maintenant de budgétiser précisément en fonction du nombre d'élèves. »* Afin d'améliorer l'état des finances de l'école, un des gros chantiers actuels consiste à essayer de réduire les dépenses énergétiques, qui représentent un poste important du budget. Des dossiers de demande de subsides ont été déposés afin de recevoir un soutien dans la maîtrise de ces dépenses.

Enfin, faciliter la gestion, par les parents, de ces frais scolaires, passe aussi par l'amélioration de la communication et de l'information qui leur sont diffusées à ce propos. *« Dès le mois de juin on envoie un courrier, une lettre explicative pour les parents des enfants qui entrent en première année et les parents des nouveaux. Ce courrier explique ce qu'ils auront à payer sur l'année, à l'exception du coût exact du voyage scolaire qui se détermine pendant l'année. En septembre, un nouveau courrier est envoyé aux parents, au sein duquel on explique les différentes tranches de paiement »,* explique Charles Menne.

L'expérience développée par le Collège Pie X met en lumière quelques uns des ingrédients susceptibles d'alléger considérablement la facture scolaire des parents. Il s'agit notamment d'objectiver le budget et rationaliser les dépenses de l'établissement, d'organiser une concertation entre les enseignants afin d'harmoniser et de collectiviser les coûts et les achats ou encore d'organiser un prêt de livres et d'ouvrages scolaires. Il s'agit aussi de communiquer aux familles de manière claire et transparente. Enfin, des procédures de décision collectives peuvent également participer à ce processus. Réduire les coûts scolaires nécessite donc des changements organisationnels, de gestion et de communication. C'est aussi sans doute avant tout une question de volonté et de choix de la part de l'établissement scolaire...

2.3. Une comparaison ?

Pour diverses raisons, il convient d'être très prudent lors de toute comparaison des chiffres entre la Communauté flamande et la Communauté française. Ainsi, l'interprétation de la notion de « frais d'études » est légèrement différente entre les deux communautés (au niveau des frais de transport). Le tableau 4.4 présente une comparaison globale, dont les chiffres inhérents aux frais de transport en Flandre ont été supprimés.

Tableau 4.4. *Comparaison des frais d'études moyens entre la Communauté française et la Communauté flamande*

	Communauté flamande	Communauté française
Enseignement maternel	165	146
Enseignement primaire	270	314
Enseignement secondaire	907	474

Il convient de ne pas perdre de vue que de grandes différences peuvent se cacher derrière une moyenne générale. Pour l'enseignement primaire, les montants estimés sont relativement proches. La différence est plus importante au niveau de l'enseignement secondaire. Cela semble pouvoir s'expliquer en grande partie par une différence au niveau des dépenses pour les manuels.

3. Législation nationale et internationale⁴

3.1. Législation internationale

Plusieurs traités internationaux ratifiés par la Belgique décrivent clairement le principe de gratuité de l'enseignement. Ainsi, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (Nations Unies, 10 décembre 1948, M.B. du 31 mars 1949) stipule, dans son article 26/1 : « Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. »

Cela sera confirmé et développé dans la Convention des Droits de l'Enfant (New York, 20 novembre 1989, M.B. du 17 janvier 1992) et plus précisément dans l'article 28/1 :

« Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

- a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;*
- b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin. »*

Une description similaire et encore plus étoffée est présentée dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (New York, 19 décembre 1966, M.B. 6 juillet 1983), avec l'article 13/2 :

⁴ Pour cette section, nous avons grandement recouru au matériel repris et évoqué dans *Netwerk Onderwijs d'ATD-Vierde Wereld* (1999).

- « Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit :
- a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ;
 - b) L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;
 - c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité. »

C'est notamment sur base de ce pacte que la Cour d'arbitrage belge a prononcé l'arrêt *Standstill* (Cour d'arbitrage n°33/92, 7 mai 1992, point B.4.3.) qui déclare que pour ce qui est de l'enseignement secondaire, il est vraisemblablement impossible d'exiger une instauration immédiate de la gratuité totale (en effet, le timing de l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire peut dépendre, notamment, « des possibilités économiques et de la situation des finances de l'état, propres à chacun des états »). Mais, toujours selon cet arrêt, aucune nouvelle mesure allant à l'encontre de l'objectif de l'instauration progressive de la gratuité de l'enseignement secondaire ne peut être implémentée. L'exigence *Standstill* est en principe également applicable à l'enseignement supérieur et aux droits d'inscription demandés, ce qui n'empêche pas que ces droits d'inscription peuvent « être majorés sur base, notamment, d'une estimation raisonnable de l'évolution des frais de subsistance, du produit national et de l'augmentation des revenus moyens des habitants (...) » (*ibid.*, point 7.2.).

3.2. Législation nationale

La loi du 29 mai 1959, mieux connue sous le nom de « Pacte scolaire » stipule que « l'enseignement gardien, primaire et secondaire de plein exercice est gratuit dans les établissements de l'Etat et dans ceux qu'il subventionne en vertu de la présente loi » (article 12. – § 1^{er}), et que dans l'enseignement gardien et primaire, les livres et les manuels sont distribués gratuitement. On peut en déduire que ce n'est pas le cas dans l'enseignement secondaire. Selon la loi, il faut donc entendre par « gratuité » qu'aucun droit d'inscription n'est demandé.

Un choix identique est opéré dans la modification du 15 juillet 1988 de la Constitution, même si l'on opte ici pour une dénomination plus claire : « accès gratuit ». L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'au terme de l'obligation scolaire, ce qui implique qu'aucun droit d'inscription ne peut être demandé dans l'enseignement obligatoire, que ce soit directement ou indirectement. A l'inverse, cela signifie que les écoles peuvent demander une contribution aux parents.

C'est suite à cette modification de la Constitution que la compétence de l'enseignement a été confiée aux Communautés.

3.3. Communauté flamande

La disposition constitutionnelle relative à l'accès gratuit à l'enseignement est une disposition minimale : libre aux Communautés d'aller plus loin (le Pacte scolaire allait d'ailleurs plus loin). En Communauté flamande, la notion de gratuité a été ainsi complétée progressivement. L'article 27 du décret relatif à l'enseignement fondamental (du 25 février 1997), limite, à l'origine, la gratuité au

minimum constitutionnel : l'accès à l'enseignement fondamental est gratuit. Dans l'exposé des motifs, il est précisé que

« l'accès gratuit ne signifie pas que les parents ne doivent rien payer. L'accès gratuit ne signifie pas non plus que les repas de midi, les boissons ou les abonnements à des revues soient fournis gratuitement. L'accès gratuit signifie qu'aucun droit d'inscription ne peut être demandé aux parents, et que ces derniers ne doivent pas payer pour les livres, les cahiers et le matériel scolaire nécessaire (...). »

Par l'intermédiaire du décret relatif à l'enseignement-XIII-Mosaïque du 13 juillet 2001, l'article 27 du décret relatif à l'enseignement fondamental fut remplacé par ce qui suit :

« Aucun droit d'inscription direct ou indirect ne peut être demandé dans les écoles fondamentales, maternelles ou primaires financées ou subventionnées par la Communauté flamande. Des contributions dans les frais liés à l'enseignement requis pour pouvoir réaliser un objectif final ou pour chercher à atteindre un objectif de développement ne peuvent pas non plus être sollicitées. » (article 5.1, §1)

Cela représente un élargissement net par rapport à la notion d'accès gratuit. Le fait que la gratuité ait également trait à des frais nécessaires pour réaliser un objectif final (dans l'enseignement primaire) ou un objectif de développement (dans l'enseignement maternel) est clair sur le plan conceptuel, mais il ne s'agit assurément pas d'une définition opérationnelle : elle doit être concrètement complétée sur le terrain, dans la jurisprudence ou via la politique. L'exposé des motifs mentionne, en outre, que des contributions peuvent bel et bien être demandées aux parents pour des activités qui ont pour but de *soutenir* les objectifs finaux.

Une circulaire (Bao/2002/3) donne plusieurs exemples :

- *« Les livres scolaires, les cahiers, les cahiers d'exercices, les journaux de classe... doivent être gratuits.*
- *Les revues nécessaires en classe sont considérées comme du matériel nécessaire pour le suivi de l'enseignement et doivent donc être gratuites pour les élèves.*
- *Chaque élève de l'enseignement primaire a droit à une année de natation gratuite.*
- *Les repas ou les déplacements dans le cadre d'une excursion scolaire ne constituent pas des frais liés à l'enseignement et ne relèvent donc pas de la gratuité.*
- *Les activités facultatives (et donc non obligatoires), comme les classes vertes, les classes de neige, les classes sportives, les visites à la ferme, etc. ne relèvent pas de la gratuité. »*

Toujours selon cette même circulaire, les écoles doivent examiner si les frais facturés aux parents sont des frais d'enseignement ou non et s'ils sont nécessaires à la réalisation d'un objectif final ou d'un objectif de développement. En ce qui concerne les frais pour lesquels ce n'est pas le cas, l'école peut demander une contribution, mais une concertation au sein du conseil scolaire (enseignement communautaire) ou du conseil de participation (enseignement subsidié) est nécessaire. En début d'année, il faut en outre (depuis l'année scolaire 2002-2003) présenter aux parents un règlement relatif aux contributions, de manière à ce qu'ils puissent se faire une idée du montant annuel pouvant être demandé. Dans l'enseignement primaire, ce règlement doit être repris dans le règlement scolaire.

Chaque école fondamentale est également tenue d'élaborer, en concertation avec le conseil scolaire / le conseil de participation, un règlement pour les parents moins aisés. Ce règlement sera également repris dans le règlement scolaire.

En outre, la Commissie Zorgvuldig Bestuur (la « Commission de bonne gestion », précédemment la « Commission des pratiques répréhensibles ») vit le jour. Cette commission a pour tâche d'enregistrer les plaintes des parties intéressées concernant, entre autres, de prétendues infractions à la réglementation sur la gratuité.

Courant 2007, ce que les écoles primaires peuvent demander aux parents a été affiné et complété plus avant (Vandenbroucke, 2006 ; communiqué de presse 2007). En premier lieu, une liste limitative des choses pour lesquelles l'école ne peut en aucun cas demander une contribution aux parents, et qui doivent donc être proposées gratuitement (livres, cahiers, une année de natation, etc.), a été créée. En échange de cela, les écoles primaires bénéficiaient d'une augmentation de leur budget de fonctionnement. En outre, et il s'agit là de la principale innovation, un montant maximal a été imposé pour l'ensemble des dépenses que les écoles peuvent répercuter sur les parents, pour les biens ou les activités imposées qui ne relèvent pas de la gratuité (revues⁵ obligatoires, excursions d'un jour, natation à l'exception d'une année gratuite, etc., ainsi que les excursions de plusieurs jours, auxquelles la participation ne peut être rendue obligatoire). La distinction entre la première catégorie (ce qui doit être proposé gratuitement) et la seconde (pour laquelle on peut demander une contribution, mais à concurrence d'un certain plafond, si l'achat est obligatoire) se fait sur la base de la disposition décrétole selon laquelle la gratuité a trait « aux dépenses d'enseignement nécessaires à la réalisation des objectifs finaux ou des objectifs de développement », ou mieux, par le fait que l'on considère que la première catégorie de biens et d'activités respecte ces conditions, et pas la seconde catégorie.

En ce qui concerne les dépenses relatives aux biens et aux activités proposés par l'école, mais dont l'achat n'est pas obligatoire (repas, par exemple), l'école conserve une plus grande liberté, même si elle doit se concerter avec les organes de participation. Enfin, la réforme a prévu d'instaurer une sorte de bourse pour l'enseignement primaire.

Dans l'enseignement secondaire, la situation se trouve encore toujours actuellement au niveau de l'accès gratuit. Pour ce qui est des autres frais facturés aux parents, il est au minimum question de *Standstill*. L'obligation de présenter aux parents un règlement relatif aux contributions est également imposée.

3.4. Communauté française

En Communauté française, la problématique de la gratuité de l'enseignement est régie par le Décret Missions (Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire) du 17 juillet 1997 (M.B. 23 septembre 1997). Ce décret, applicable à l'enseignement fondamental comme à l'enseignement secondaire, part du principe d'accès gratuit

⁵ Notez que les revues utilisées en classe, et devant donc obligatoirement être achetées, doivent, selon la circulaire de 2002, être gratuites, ce qui n'est plus le cas selon les nouvelles règles.

à l'enseignement obligatoire. En outre, trois types de frais y sont distingués : les frais que l'école doit supporter, les frais autorisés et les frais facultatifs autorisés.

L'école est considérée comme devant se charger de la distribution gratuite des manuels et des fournitures scolaires aux élèves soumis à l'obligation scolaire, dans l'enseignement fondamental et secondaire. Elle reçoit, pour ce faire, une subvention annuelle forfaitaire (article 102).

« Ne sont pas considérés comme perception d'un minerval dans l'enseignement fondamental les frais appréciés au coût réel afférent aux services ou fournitures suivants :

- 1° les droits d'accès à la piscine et aux activités culturelles et sportives s'inscrivant dans le projet pédagogique du pouvoir organisateur ou dans le projet d'établissement ainsi que les déplacements qui y sont liés ;*
- 2° les photocopies distribuées aux élèves en complément des livres scolaires dont question à l'article 102 (depuis le 1^{er} septembre 2007, des frais ne peuvent plus être portés en compte pour ce point) ;*
- 3° le journal de classe s'il s'inscrit dans le projet pédagogique ou dans le projet d'établissement (depuis le 1^{er} septembre 2005, des frais ne peuvent plus être portés en compte pour ce point).*

Et pour l'enseignement secondaire :

- 1° les droits d'accès à la piscine et aux activités culturelles et sportives s'inscrivant dans le projet pédagogique du pouvoir organisateur ou dans le projet d'établissement ainsi que les déplacements qui y sont liés ;*
- 2° les photocopies distribuées aux élèves ; sur avis conforme du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire, le Gouvernement arrête le montant maximum annuel du coût des photocopies par élève qui peut être réclamé - 75 euros à l'heure actuelle ;*
- 3° le prêt de livres scolaires, d'équipements personnels et d'outillage ;*
- 4° le journal de classe s'il s'inscrit dans le projet pédagogique ou dans le projet d'établissement (depuis le 1^{er} septembre 2005, des frais ne peuvent plus être portés en compte pour ce point). »*
(article 100)

L'article 100 stipule également que certains frais peuvent être facturés pour un certain nombre d'autres biens et services. Cela concerne notamment les achats groupés, les frais de participation à des activités facultatives et les abonnements à des revues (non obligatoires).

Depuis le 1^{er} septembre 2004, ce même article impose également aux écoles primaires et secondaires de présenter aux parents une estimation des frais.

Signalons encore que les conseils de participation des écoles (article 69) sont chargés de mener une réflexion sur la manière de réduire les montants réclamés, en accordant une attention particulière aux activités sportives et culturelles, et sur la mise en place d'un mécanisme de solidarité entre les élèves pour le paiement des frais.

Il est important de souligner le principe général selon lequel le non-paiement des montants réclamés ne peut en aucun cas constituer un motif de non-inscription ou d'exclusion.

4. Discussion

4.1. Enseignement fondamental

Les divers traités internationaux stipulent sans détour que la participation à l'enseignement fondamental doit être gratuite. C'est clair et net. A moins que ? En effet, qu'est-ce qui relève ou pas de cette gratuité ? Le législateur, francophone comme néerlandophone, part d'emblée du principe que la gratuité est davantage que la simple garantie d'un accès gratuit. En Communauté flamande, demander un droit d'inscription, direct ou indirect, demeure interdit. En Communauté française, lorsque l'on réclame des contributions autorisées, il faut se limiter au coût effectif. Ce sont là deux formulations différentes d'une même idée.

Mais outre l'interdiction d'un droit d'inscription, la Communauté flamande a élargi la notion de gratuité par l'introduction d'objectifs de développement et d'objectifs finaux, tandis que la Communauté française a élargi la notion de gratuité en énumérant explicitement à quelles fins des contributions peuvent être demandées (et donc en indiquant implicitement ce pourquoi on ne peut demander de contribution).

Ce qui nous ramène à la question de départ : qu'est-ce qui relève - et ne relève pas - de la gratuité ? Il n'existe pas de critère absolu à l'aide duquel il est possible de déterminer ce qui est nécessaire ou non pour garantir la gratuité de l'enseignement. Pour certains éléments, comme les manuels par exemple, la plupart des observateurs décideront sans doute qu'ils relèvent de la gratuité, tandis qu'ils considéreront que d'autres éléments, comme les petits-déjeuners, ne doivent pas relever de la gratuité de l'enseignement. Il sera toutefois possible d'argumenter, et cela se produit. En outre, la vision de ce qui est nécessaire pour garantir l'enseignement gratuit est soumise au changement, uniquement par le fait que les approches didactiques changent et que la technologie est en évolution permanente. Dans une telle situation, il n'est peut-être pas souhaitable de définir une fois pour toutes ce qui doit être gratuit et ce qui ne doit pas l'être. Nous estimons plutôt que des procédures claires sont nécessaires quant à la manière dont il faut déterminer ce qui relève de la gratuité, avec la possibilité, lorsque cela est nécessaire, de pouvoir la redéfinir.

La barre peut être placée très haut et il est possible de donner une vaste interprétation à tout ce qui est nécessaire pour garantir la gratuité de l'enseignement, ce qui signifiera alors que pour toute une série de dépenses, les écoles ne pourront réclamer de contribution aux parents. Et les écoles ne pourront y arriver que si les subventions de fonctionnement des autorités augmentent en proportion. En d'autres termes, le fait de donner une vaste interprétation à la notion de gratuité a un impact important sur le budget des autorités. Une telle décision présente un caractère universel : l'enseignement gratuit est garanti pour tout élève soumis à l'obligation scolaire.

On peut argumenter que l'interprétation de la gratuité ne doit pas être trop vaste. Dans la deuxième enquête sur les frais d'études de la Ligue des Familles (Mouraux, 2001), il est signalé qu'un tiers des familles estime devoir actuellement payer trop et admet avoir des difficultés de paiement. Néanmoins, une majorité des familles se dit satisfaite de la qualité des biens achetés à l'école. L'enquête portant sur les frais d'études dans l'enseignement primaire flamand (Bollens et al., 2000) interrogeait les parents quant à leur satisfaction au niveau des contributions

demandées. Il en ressort que la grande majorité des parents considère ces frais comme raisonnables et justifiés, et est disposée à les payer. Dans une étude plus récente, la satisfaction reste élevée (à l'exception toutefois des dépenses relatives aux excursions : 40% des parents les trouvent trop élevées).

Ces constatations suggèrent qu'à la place d'une interprétation vaste et coûteuse (car universelle) de la gratuité, il est préférable de combiner une interprétation raisonnable et pas trop vaste de la notion de gratuité avec des mesures sélectives, à savoir un soutien ciblé sur les familles qui rencontrent des problèmes pour prendre en charge les frais d'études. Les associations de défense des familles défavorisées font remarquer, à juste titre, qu'une politique sélective peut entraîner une stigmatisation (encore) plus grande, et plaident de ce fait en faveur de mesures universelles plutôt que sélectives. Nous sommes d'avis qu'une bonne élaboration des mesures peut permettre d'éviter la stigmatisation.

En fin de compte, le choix se résume au dilemme suivant :

- répartir un budget donné de manière égale à tous les élèves, indépendamment du fait qu'ils en ont besoin ou non, sachant qu'en raison des limitations budgétaires des Communautés, le montant individuel obtenu risque de ne pas couvrir tous les frais ; ou
- utiliser le budget alloué là où il est vraiment nécessaire.

La dernière étude de la Ligue des Familles (Lejeune et al., 2005) opère, dans le cadre des frais d'études estimés, une distinction entre la partie obligatoire et la partie facultative. Pour le montant considéré comme obligatoire, cette étude a ensuite examiné si elle n'avait trait qu'aux éléments repris dans le décret. Il s'avère que dans la partie obligatoire de 295 euros dans l'enseignement primaire, 115 euros (soit près de 40%) ne sont pas autorisés. Dans l'enseignement maternel, il s'agit de 43 euros sur une facture totale de 134 euros. Cela démontre qu'il ne suffit pas de disposer de procédures pour interpréter le concept de gratuité : il est également nécessaire d'avoir une instance auprès de laquelle les parties intéressées pourront déposer plainte lorsqu'elles soupçonnent une pratique contraire au droit à l'enseignement gratuit.

Pour ce qui est des dépenses facultatives, cette même étude avance l'argument que, notamment en raison de la pression sociale et de l'autorité de l'école, la distinction entre les dépenses obligatoires et non obligatoires constitue en fait une fausse distinction.

4.2. Enseignement secondaire

Pour l'enseignement secondaire, un raisonnement similaire à celui de l'enseignement fondamental s'applique, à la différence près que le budget nécessaire en cas d'élargissement de la notion de gratuité représente un multiple de ce qui est nécessaire dans l'enseignement fondamental. Un premier pas important semble déjà d'imposer une application plus contraignante du *Standstill* qui existe au niveau des dépenses nécessaires à la participation à l'enseignement (matériel scolaire tel que livres scolaires), ce qui signifie veiller à tout le moins que la facture pour les parents n'augmente pas, et veiller autant que possible à la réduire. Cela ne relève pas exclusivement de la responsabilité des autorités, car les écoles peuvent, elles aussi, jouer un rôle important dans la gestion des dépenses. Ce thème est d'ailleurs abordé dans la section suivante.

5. Comment venir à bout des barrières financières ?

5.1. Politique des autorités

Globalement, les autorités disposent de divers instruments pour influencer le niveau des barrières financières dans l'enseignement : elle peut réguler (interdire, obliger ou autoriser), distribuer des subventions, faciliter ou sensibiliser – et ce aussi bien envers les établissements scolaires qu'envers les parents.

5.1.1. Réguler

Tout d'abord, les autorités ont bien évidemment un rôle important à remplir quant à la garantie de la gratuité de l'enseignement. Par le biais de la législation, concrétisée par l'intermédiaire des circulaires, les autorités doivent signaler clairement aux écoles les biens et les services pour lesquels elles ne peuvent assurément pas demander de contribution. Ensuite, les autorités peuvent imposer des limites quant au montant des contributions autorisées. L'idée d'une facture maximale est évoquée plus avant dans la rubrique « politique de l'école ».

Les autorités peuvent également encourager les écoles à plus de transparence. L'obligation de présenter, dès le début de l'année scolaire, une estimation des frais aux parents, en fait partie. Cette estimation doit être présentée aux organes participatifs respectifs, ce qui garantit le droit de parole des parents, même si, dans la pratique, ce sont généralement les parents les plus émancipés et les plus aisés que l'on retrouve dans ces organes de concertation. Or ces parents n'ont peut-être pas suffisamment de sensibilité quant à la situation financière précaire des autres familles qu'ils sont aussi sensés défendre. Nous reviendrons également sur ce point dans la rubrique « politique scolaire ».

Enfin, cette régulation nécessite assurément une instance à laquelle les parents peuvent adresser leurs plaintes éventuelles. En Communauté flamande, il s'agit de la Commissie Zorgvuldig Bestuur.

5.1.2. Subventionner

L'un des principaux leviers dont disposent les autorités pour influencer les seuils financiers concerne le niveau des moyens de fonctionnement fournis aux écoles, ainsi que la nature des critères d'utilisation apparentés. Pour les dépenses payées par une école, par le biais de ses moyens de fonctionnement, il ne faut plus demander de contribution aux parents.

Fournir des moyens de fonctionnement est une forme de subventionnement de l'offre. A cet égard, il convient de mentionner que les moyens de fonctionnement des écoles de la Communauté française comme de la Communauté flamande, sont aujourd'hui supérieurs pour les écoles dont la population d'élèves défavorisés est plus importante (voir chapitre 14). En Communauté française, ce principe est appliqué dans le cadre de la discrimination positive. En Flandre, il l'est par l'intermédiaire du décret portant sur le financement de l'enseignement obligatoire, avec entrée en vigueur au cours de l'année scolaire 2008-2009. Ce dernier décret prévoit une forte augmentation des subventions de fonctionnement, principalement dans l'enseignement primaire.

Outre le subventionnement des prestataires d'enseignement, les utilisateurs peuvent, eux aussi, bénéficier d'une subvention. Il peut s'agir d'une subvention universelle, attribuée à chaque élève, comme la prime scolaire du gouvernement fédéral au début de l'année scolaire.

Si l'on octroie la subvention en liquide, libre aux parents de consacrer ou non ce montant à des dépenses scolaires. En ce sens, avec une technique d'offre de subventions, les autorités ont davantage pris sur l'utilisation finale des subventions.

Il existe également une variante sélective, à savoir la bourse d'études qui dépend des revenus. En Communauté française comme en Communauté flamande, les bourses d'études pour l'enseignement secondaire sont attribuées aux familles dont les revenus sont inférieurs à un certain plafond. En Communauté flamande, le montant de cette bourse d'études (pour les externes) variait, en 2006-2007, d'un minimum de 93 euros à un maximum de 309 euros. En Communauté française, le montant maximal était de 365,21 euros. Par rapport à l'ampleur des frais d'études, le montant de cette bourse est assez bas (tout le monde ne reçoit pas le montant maximal). Il s'agit sans doute de l'une des raisons qui explique que tous les bénéficiaires ne font pas appel au système car il faut en effet d'abord remplir les formalités administratives nécessaires. Pourtant, il s'agit en soi d'un instrument solide, qui permet aux autorités de mener une politique de soutien non stigmatisante et sélective. En Flandre, depuis l'année scolaire 2007-2008, les montants ont été fortement augmentés (maximum 618 euros). De plus, la règle « asociale » selon laquelle un bénéficiaire ne peut doubler qu'une fois, après quoi il perd son droit à la bourse d'études pour le secondaire, a été supprimée. Nous qualifions cette règle d'asociale car le risque d'un deuxième redoublement est plus important chez les jeunes des familles les plus défavorisées. Si l'on veut réduire le décrochage de ces jeunes avant la fin du secondaire, un soutien financier continu, même en cas d'échec, est sans doute préférable.

Dans l'enseignement primaire, depuis 2007-2008, des bourses d'études ont été octroyées en Communauté flamande. Les montants sont (actuellement) modestes, mais à l'avenir, le nombre de bénéficiaires participera à déterminer les subventions octroyées aux écoles, ce qui comporte un effet de levier.

5.1.3. *Soutenir et sensibiliser*

Les autorités ont un rôle important à jouer en ce qui concerne l'encouragement des écoles à une gestion prudente des contributions réclamées aux parents. Il est possible d'attirer l'attention sur cette problématique de manière positive, en assurant la promotion de bons exemples pratiques que l'on trouve en divers endroits du pays. Il est également possible de soutenir les écoles dans leur politique de contribution, en proposant, par exemple, des modèles de règlement de contribution, ou en publiant des modèles des divers mécanismes de solidarité utilisés par les écoles pour aider les familles les plus défavorisées.

5.2. **Le rôle de la politique scolaire**

5.2.1. *Gestion des coûts*

Si l'on opte pour une interprétation assez libre du concept de gratuité, il y aura toujours des biens et des services pour lesquels les parents devront payer une contribution, soit directement à l'école, soit indirectement (à des tiers), parce que l'on considère que l'élève devrait pouvoir disposer de ce bien ou de ce service. Il est recommandable que les écoles fournissent les efforts nécessaires pour garder le contrôle de l'ensemble de ces contributions. L'instrument du règlement de contributions (voir également infra) peut s'avérer utile. Si cet instrument se destine dans un premier temps à mieux informer les parents, il permettra également que les écoles aient une vue d'ensemble des contributions demandées aux parents (ce que les directions n'avaient pas directement auparavant) et que les écoles gèrent plus prudemment ces contributions. Et, *last but not least*, un règlement de contribution permet une comparaison systématique des contributions demandées d'année en année, et d'éviter

ainsi des augmentations insidieuses. Certaines écoles vont encore plus loin et ont établi un code dans lequel elles s'engagent, sur plusieurs points, à l'égard des parents (voir infra). Bien évidemment les autorités peuvent également agir de manière plus régulatrice, par le biais de la facture maximale.

5.2.2. La facture maximale

L'idée d'une facture maximale est, dans un certain sens, déjà appliquée dans l'enseignement secondaire en Communauté française où un maximum de 75 euros par élève et par an peut être facturé aux parents pour les photocopies. D'une façon générale, la facture maximale aura trait à un montant maximal que les écoles peuvent demander pour un ensemble bien défini de biens et de services. Il existe trois types de biens et de services. Tout d'abord, il y a tout ce qui relève de la gratuité, et pour lequel on ne peut demander aucune contribution (comprenez également que les contributions ne peuvent augmenter et doivent disparaître au fil du temps). Ensuite, il existe un panier de biens et de services dont le contenu est défini par les autorités (toutes les activités extra-muros, par exemple), et pour lequel les autorités imposent un prix maximal (cela peut bien évidemment être différencié, par exemple par année). Enfin, il y a les biens et les services pour lesquels l'école réclame une contribution qui ne peut dépasser le coût réel (pas de droit d'inscription indirect), mais pour lesquels il n'y a pas de limite quant au montant total.

Si le panier des biens et des services est très vaste pour la facture maximale, ce troisième type de biens et services finira par disparaître.

Le fait de travailler avec une facture maximale peut s'avérer sensé, mais présente également des limites. Si le panier est bien rempli, et/ou si le montant maximal est relativement bas, les écoles s'adresseront assurément aux autorités pour obtenir une augmentation de leurs moyens de fonctionnement. Si, dans ce cas, les autorités acceptent, la gratuité sera implicitement étendue, avec un prix correspondant. Au contraire, si les autorités refusent, les écoles pourront avancer le fait que les autorités empêchent la réalisation de leur projet pédagogique.

L'instauration d'une facture maximale pourrait également être défendue par le fait qu'elle empêche les écoles d'effectuer une sélection à l'entrée, en fonction du coût. C'est naturel, mais le tout est de savoir si les autorités peuvent contrôler un tel phénomène : de telles écoles sélectives voient le jour non seulement en raison de la politique scolaire, mais aussi et surtout en raison du fait que les parents souhaitent de telles écoles. Dans ces écoles, avec une politique scolaire stricte en matière de facture maximale, on observerait tout simplement un glissement : les dépenses auparavant réclamées par l'école sous la forme de contributions ne passeraient plus par l'école, mais seraient toujours fortement présentes dans la culture et l'environnement scolaire. La ségrégation entre écoles peut sans doute être contrée à l'aide d'autres moyens.

5.2.3. Etablissement d'un règlement pour les contributions

En Communauté flamande comme en Communauté française, les écoles fondamentales et secondaires doivent présenter aux parents, en début d'année scolaire, un compte rendu des dépenses prévues au cours de l'année. Heylen et Bollens (2003) ont avancé, sur la base d'une étude des règlements existants en la matière dans les écoles flamandes, les principes de complétude et de clarté comme caractéristiques d'une bonne pratique. Il est important que les écoles présentent une image la plus complète possible des frais. Tout d'abord, le règlement relatif aux contributions doit présenter un compte rendu des frais obligatoires. Il convient ici d'opérer une distinction claire entre, d'une part, les dépenses directement répercutées sur les parents par l'école et, d'autre part,

les frais imposés par l'école sans que le paiement ne se fasse nécessairement via l'école. Les exemples typiques, qui peuvent relever des deux catégories, sont d'une part les vêtements de gymnastique, et d'autre part les livres scolaires nécessaires dans le secondaire. L'école peut proposer les livres scolaires (via un système de location, etc.), ou se limiter à rédiger une liste des livres nécessaires, avec une indication des prix. Même si, dans ce dernier cas, il n'est pas question d'une contribution que les parents devront payer à l'école, tout plaide néanmoins en faveur de la reprise de ces dépenses dans ledit règlement, sous la rubrique « à acheter ailleurs ». Ce n'est que de la sorte qu'un règlement des contributions permettra aux parents de se faire une idée claire du budget à prévoir. En outre, il est important que les frais liés aux articles ou aux services facultatifs utilisés par la plupart des élèves, soient indiqués, en soulignant leur caractère facultatif. Nous pensons ici principalement aux frais pour les revues et les excursions de plusieurs jours. Il peut d'ailleurs être utile de faire une énumération des dépenses qui ne seront pas explicitement répercutées sur les parents, pour autant que cela soit possible.

Un règlement des contributions doit être complet, non seulement par la reprise des différents postes de frais, mais aussi par le calcul des frais concrets. Les écoles ne peuvent ainsi se limiter à une énumération des postes de frais avec un prix « restant à déterminer » ou « encore inconnu ». Si le prix ou l'estimation du prix d'un article ou d'un service est inconnu, cela peut bien évidemment être mentionné (plutôt que de l'omettre). Il est en outre nécessaire de mentionner, en plus du prix unitaire, le nombre de fois que la contribution concernée devra être payée (visites au théâtre, piscine, etc.).

Un règlement des contributions doit non seulement être complet, mais doit également être clair. Ce qui signifie :

- que les frais sont attribués à une certaine année, un certain groupe d'années ou à toute l'école, idem pour les options ;
- qu'il faut mentionner ce que comporte un coût total déterminé ;
- que les limites dans lesquelles se situent certains frais restent établies ;
- qu'il convient d'indiquer s'il s'agit d'une estimation, des frais de l'an passé ou des frais qui seront réellement facturés.

Afin de favoriser cette complétude et cette clarté, il est préférable que tous les frais soient résumés dans une liste de contributions et non répartis dans plusieurs rubriques du règlement scolaire, voire dans plusieurs documents.

Il faut bien évidemment rechercher un équilibre entre l'ampleur (une quantité de détails) et la lisibilité. Bien que nous plaitions en faveur d'un niveau suffisant de détail, il est également recommandé, pour chaque année, d'indiquer un prix annuel approximatif. Pour le secondaire, on peut même envisager une précision en fonction de l'option ou de l'orientation choisie.

Il est également judicieux de reprendre, dans ce règlement, des informations sur les modalités de paiement (au comptant, par versement, fréquence de paiement, ce qu'il convient de faire en cas de difficultés de paiement, etc.).

5.2.4. Rédiger un code

De plus en plus d'écoles et de communautés scolaires travaillent avec un code qui mentionne, pour les contributions facturés aux parents, plusieurs règles à respecter. Un exemple récent est celui de « Kansen in het Onderwijs⁶ », un projet du SIF (Sociaal Impulsfonds⁷) de la ville d'Anvers : « Met

6 Chances dans l'Enseignement.

7 Fonds d'impulsion sociale.

het schoolteam op weg naar een code⁸ ». Voir également « SOS Schulden op school » (2005) pour de nombreux conseils utiles, ainsi que Hoogbergen et van der Vegy (2002) pour un exemple néerlandais. Etant donné que le règlement des contributions (obligatoires) comporte déjà une énumération des contributions auxquelles les parents peuvent s'attendre, le code décrira d'autres aspects de la politique scolaire en matière de coûts, comme la manière dont les contributions peuvent être payées (possibilité d'étaler le paiement, par exemple), les engagements de l'école (« toujours rechercher des solutions de qualité, mais abordables », « veiller à ce que tous les élèves puissent participer aux activités qui se déroulent pendant les heures de cours », « les sommations en cas de non-paiement ne seront pas communiquées par l'intermédiaire des élèves ou du journal de classe, et les enseignants n'en seront pas informés, car cela concerne exclusivement la direction et les parents », etc.).

Les engagements repris dans ce code seront des engagements de type moral, non contraignant, mais le fait que l'école rédige un tel code suggère qu'elle gère la problématique des coûts en connaissance de cause, ce qui constitue déjà un signal positif.

5.2.5. Impayés

De nombreuses écoles sont confrontées à des montants impayés. Il est impossible de connaître l'ampleur du problème, mais diverses indications suggèrent qu'il n'est pas négligeable. Il ressort d'une enquête menée auprès de 45 écoles dans la région d'Alost (Dauwe, 1998) que deux tiers de ces écoles étaient confrontées à un problème de non-paiements réguliers, que ce problème se limite à quelques élèves ou concerne une vaste partie de la population scolaire. Il est conseillé que la direction scolaire fasse preuve de toute la discrétion nécessaire dans la gestion de problèmes de ce type, qu'elle n'utilise jamais l'élève comme intermédiaire, et qu'elle s'adresse directement aux parents. Plusieurs solutions peuvent découler d'une telle discussion avec les parents, comme un report de paiement, un étalement des paiements, voire une remise partielle des dettes. Une solution pouvant éviter les problèmes financiers pour l'école est la création d'un fonds social au sein de l'établissement, alimenté par diverses activités, comme des fêtes scolaires, etc. Néanmoins, ce sont précisément les écoles qui ont le plus besoin de tels moyens qui ont le moins de potentiel pour créer un tel fonds. Il est donc parfois préférable de laisser les autorités résoudre le problème.

8 En route pour un code, avec l'équipe pédagogique.

**« La créativité permet énormément »
SOS Schulden op school à Alost**

Kathy Lindekens

« Nous ne sommes pas partisans de la facture maximale, ni d'aucune facture, d'ailleurs. L'enseignement doit être gratuit. » C'est ce que déclare Roger D'Hondt, président de SOS Schulden Op School, une asbl qui vit le jour à Alost et qui est aujourd'hui active dans toute la Flandre avec des projets visant à rendre l'enseignement abordable pour tous les enfants. « En 1998, alors que j'étais président du Conseil local pour le bien-être de la ville d'Alost, j'ai constaté que beaucoup de parents d'élèves fréquentant l'école communale ne parvenaient pas à payer les factures. Nous avons étudié le problème et l'avons transposé à tous les réseaux d'enseignement. Une enquête a mis en évidence que pas moins de 10% des parents rencontraient des difficultés financières. Les réponses à ces problèmes étaient différentes d'une école à l'autre et elles étaient souvent navrantes : notes dans le journal de classe, publication dans le journal de l'école, etc. Plusieurs écoles disposaient d'un fonds social, mais n'y faisaient appel qu'en dernier recours. Nous en avons conclu que l'enseignement devait fournir des efforts pour comprimer les coûts, et venir à bout de cette exclusion. »

En 2001, quelques personnes engagées, parmi lesquelles des parents, ont alors fondé une asbl avec des représentants des trois réseaux. Quatorze écoles ont suivi le projet. Nous leur avons demandé de rédiger un document décrivant la situation de l'école, et les solutions proposées. Nous pouvions compter sur un sponsoring suffisant, et chaque école a pu recevoir 1.000 à 1.500 euros pour la réalisation de son plan. Nous avons assuré le suivi et, le cas échéant, l'adaptation de chacun de ces plans. Les conditions étaient que l'école implique les parents dans le plan et qu'un fonds social, avec une comptabilité claire, soit créé. Chaque euro devait directement être consacré aux enfants, donc pas question d'utiliser cet argent pour payer les nouveaux ordinateurs du secrétariat ou organiser un barbecue à l'école. L'asbl a fourni des idées pour résoudre les problèmes auxquels les écoles étaient confrontées de manière créative. Ça a bien marché, nous avons pu aider 1.000 enfants. Nous avons également étudié le prix des activités. Alost est devenu un exemple pour d'autres communes flamandes. »

L'action de SOS Schulden Op School a attiré l'attention de la ministre Marleen Vanderpoorten, qui a permis la mise en place d'un projet pilote dans toute la Flandre. Roger D'Hondt : « Ce projet pilote concernait 24 écoles disséminées dans toute la Flandre. Nous avons pu compter sur le soutien des enseignants, des inspecteurs et des travailleurs sociaux, qui voulaient suivre les écoles et participer à la recherche de solutions. Il fut par exemple décidé d'essayer de détecter les familles défavorisées et d'entrer en contact avec elles. Quelles étaient les étapes à entreprendre ? Comment se présenter à la porte de l'école ? Les enseignants ont raconté leur propre expérience, et ce qui n'avait pas marché. En fin de compte, ce ne sont pas des assistants sociaux, ils ont une tâche d'éducation et n'ont pas tous une même sensibilité face à ce problème. Un « théâtre d'expression » a été organisé, permettant aux parents de raconter leur histoire et de débattre avec les enseignants. Nous irons bientôt plus loin, en entamant une collaboration avec toutes les hautes écoles flamandes ainsi qu'un cours obligatoire pour les enseignants. Dans les hautes écoles, il y a peu d'étudiants défavorisés, le filtrage a malheureusement déjà eu lieu. Un avant-projet de cours est actuellement testé. Ce cours traite de la prise de conscience du problème, du fait que les enseignants sont confrontés à la pauvreté dans l'enseignement et

du principe de gratuité. Le contact avec les parents est également un point important. Le tout, c'est d'éviter les mécanismes qui les effraient. »

Les bénévoles de l'asbl travaillent en ce sens depuis plusieurs années, et continuent à rassembler et à implémenter de nouvelles idées. En 2003, ils ont organisé à Alost un « Salon de l'Enseignement de Qualité et Abordable ». C'était la première fois que quelque chose de cette nature était organisé en Flandre. C'est ainsi que l'ouvrage « Goed(koop) onderwijs in de praktijk » (L'enseignement de qualité et abordable en pratique) vit le jour. D'Hondt : « Nous trouvions important de présenter le plus de matériel pratique possible, plutôt qu'un rapport chiffré disant combien les choses allaient mal ou confrontant des hypothèses. Nous voulions donner aux enseignants et aux directions du matériel prêt à l'emploi : des idées pour composer à bas prix à l'école, faire des économies de carburant, des conseils pour faire rimer bon marché et santé, présenter des vidéos et des jeux pour élargir les perceptions et permettre de se mettre à la place des parents défavorisés, des conseils pour du matériel scolaire abordable... Il y avait de tout. Avec le soutien du ministre Vandembroucke, nous avons même pu aller plus loin. Dans le livre 'School zonder schulden' (L'école sans dettes), nous rassemblons nos expériences avec le projet pilote en Flandre. Les écoles encadrées nous ont communiqué leurs problèmes, leurs résultats et leurs solutions. Nous avons partagé le tout avec les autres écoles. Il faut percevoir cet ouvrage comme une sorte de livre de recettes. » Les recettes qui marchent bien semblent être les suivantes : la mise en place d'un groupe de travail scolaire avec la direction, les enseignants et le reste du personnel (et parfois des parents et des élèves), l'obtention d'impulsions externes (vidéos, littérature sur la pauvreté et les autres offres de formation) ou l'appel à des experts. Une école de la région gantoise a lancé un forum sur l'égalité des chances pour les enseignants, avec une ambiance informelle et de la documentation pour évoquer les thèmes relatifs à l'égalité des chances dans une atmosphère agréable. Un moment défini dans l'agenda du personnel constitue également une bonne manière de veiller à maintenir l'attention sur ce thème. C'est en tous les cas ce que m'a appris 'School zonder schulden'.

Le dernier projet SOS Schulden Op School, lancé au cours de l'année scolaire 2005-2006, repose sur une collaboration entre l'asbl, le C.P.A.S. d'Alost et le groupe alostois « Mensen voor Mensen ». Roger D'Hondt : « A un moment donné, nous avons appris que les autorités fédérales octroyaient un montant aux C.P.A.S. pour la participation culturelle, et que cette somme n'était pas entièrement dépensée. Avec le C.P.A.S., nous avons alors convenu de mettre deux tiers de ce montant à la disposition de notre projet. Concrètement, cela signifie que l'asbl propose une offre de soutien aux écoles d'Alost. Elle les encourage à établir un mécanisme de solidarité et à veiller à ce que les prix soient les plus bas possibles. Le groupe « Mensen voor Mensen » avait lancé, il y a une dizaine d'années, un pass pour les personnes défavorisées. Grâce à ce pass et moyennant une modique contribution, ces personnes pouvaient participer à des activités culturelles, sociales et sportives. Suite à notre collaboration, ce pass s'est étendu à l'enseignement. Ce groupe peut désormais cibler plus concrètement les représentations et les excursions scolaires. Le fonctionnement de base du pass peut en outre être développé. »

Dix-neuf des trente-deux écoles sont déjà membres du système. Chacune de ces écoles s'engage à veiller au développement de chaque enfant et à s'opposer à l'exclusion des enfants défavorisés. Toutes les activités culturelles et toutes les excursions sont donc accessibles au tarif du pass. Et qui paie la facture ? Roger D'Hondt : « L'école prend en charge la moitié du coût. Le groupe « Mensen voor Mensen » prend en charge l'autre moitié pour les activités culturelles organisées par l'école se déroulant dans la ville d'Alost ou en dehors, pour les excursions (pas les journées sportives) ainsi que pour la natation dans les écoles primaires. »

SOS Schulden Op School a développé le système. Au cours d'une deuxième phase, les écoles ont pu présenter leur candidature pour obtenir le titre d'école « solidaire ». L'engagement de base implique une politique de réduction des coûts par la création d'un fonds social, la possibilité de plans d'épargne pour les activités et les excursions de plusieurs jours ainsi que l'étalement des frais par élève sur l'année. Pour ce faire, ces écoles bénéficient d'un soutien limité de l'asbl et d'un pass élargi, qui comporte, par exemple, des interventions pour les journées sportives. Ces écoles peuvent également demander une prime pour les activités de plusieurs jours, comme les classes de mer ou de forêt. Il existe également une troisième phase pour les écoles très actives, qui s'engagent à réduire expressément les coûts par le biais d'un groupe de travail qui dresse un planning au fil des ans. A ces écoles, l'asbl fournit un soutien étoffé, ainsi que l'attribution automatique de demandes de primes pour les activités de plusieurs jours. Le fait de verser directement ce montant dans la caisse sociale de l'école a une action régulatrice, le prix est moins élevé pour tout le monde.

Roger D'Hondt m'emmène dans une école active d'Alost, qui participe donc au projet. A l'école fondamentale communale de Herdersem, je découvre la classe de troisième maternelle d'Ingeborg, et je discute un moment avec les enfants. Nous parlons de l'école, de la maison et d'autres choses tellement importantes pour ces petits. Tamara vient d'avoir six ans. Elle est toute fière, assise sur une chaise bleue avec des nœuds dorés et une couronne. « Ce n'est pas n'importe quelle chaise, » dit l'un de ses amis. « C'est le grand Saint Nicolas qui nous l'a apportée pour les anniversaires. Quand c'est notre anniversaire, nous pouvons nous asseoir dessus. »

La directrice de l'école, Francine De Schryver, m'explique que son école était l'une des premières à participer au projet. « Nous avons participé à l'enquête. J'ai trouvé cela très utile. Nous sommes peut-être à la campagne, mais nous rencontrons nous aussi des problèmes. Auparavant, j'essayais de les résoudre moi-même. Je m'armais de courage et j'allais parler avec les gens. Mais je n'avais pas vraiment pris sur le problème. Il y avait par exemple un enfant qui n'allait plus en classes vertes depuis deux ans. Après trois paiements, cet enfant est venu demander s'il pouvait récupérer l'argent, parce qu'il ne voulait plus y aller, disait-il. Il protégeait ses parents. Je me suis adressée à eux. L'école a payé le séjour et j'ai convenu d'un plan de paiement avec les parents. Nous avons obtenu de la ville un délai de paiement pour tous les parents dans le même cas.

Avant que l'asbl ne voie le jour, nous faisons déjà attention au coût. Nous n'organisons pas trop d'excursions, de sorte que tous les enfants puissent y participer. Lorsque nous avons découvert l'asbl, nous avons fait attention à davantage de choses. Nous avons par exemple sensibilisé encore plus les enseignants lors des réunions du personnel et nous avons introduit des projets auprès de l'asbl. D'un soutien individuel aux familles, nous sommes passés, avec l'aide de la ville, à une compression générale des frais.

Pour l'école, cela reste un défi d'impliquer tous les parents dans cette vision. Il est difficile de communiquer sur la pauvreté avec des parents aisés, et il reste difficile de faire venir les parents défavorisés à l'école. Heureusement, parfois, nous y parvenons. Je mets toujours tout en œuvre pour qu'ils franchissent le seuil. J'ai ainsi pu aller très loin avec les parents défavorisés d'un enfant qui présentait des problèmes d'apprentissage : ils ont pris eux-mêmes l'initiative de faire appel à un logopède pour leur enfant. Le plus souvent, de tels parents ont vécu de mauvaises expériences. Et lorsqu'ils prennent ce genre d'initiatives, ils en ressortent plus forts. Parfois, les parents se sentent honteux et se comportent différemment. A un

moment, par exemple, nous avons observé une diminution de nos heures GOK⁹, alors que la population scolaire n'avait pas bougé. Nous avons alors comparé les formulaires de l'année en cours avec ceux de l'année précédente, et avons découvert que des mamans avaient indiqué être titulaire d'un diplôme du secondaire alors que ce n'était pas le cas. Nous les avons contactées pour vérifier. »

Francine Deschryver essaie de résoudre les problèmes financiers des parents par toutes sortes de mesures à l'école. Ainsi, l'école ne vend pas de biscuits ou de boissons rafraîchissantes. A l'école, les enfants boivent de l'eau, le papier est géré avec parcimonie, les friandises ne sont pas autorisées lors des anniversaires, et l'école s'oppose aux achats de marques. Les prix de toutes les excursions sont calculés avec précision, et sont maintenus au plus bas. Les pass sont acceptés et les parents peuvent participer à un plan d'épargne permettant le paiement des frais en cinq fois. L'école ne prévoit pas d'excursions de luxe, comme des classes de neige, mais chaque élève participe deux fois par an à une excursion culturelle. La directrice : « Cette année, l'école a lancé un projet sur l'art. Les élèves ont été au Musée des Beaux Arts et à l'opéra de Gand. Nous avons l'habitude d'aller à l'opéra avec les enfants une fois tous les trois ans, de façon à ce que tous y aillent deux fois. Cela a bien sûr un prix. Cette année, nous avons deux excursions sur deux mois, cela constituait d'emblée un point à l'ordre du jour. Nous avons tenu les choses à l'œil. Beaucoup d'écoles suppriment les excursions parce que 40% des enfants n'y participent pas. Les parents de ces enfants étaient auparavant dans la même situation que leurs enfants aujourd'hui. Et si nous ne faisons pas attention, il en sera de même plus tard pour ces enfants. Si l'enfant dont je vous parlais n'avait pas été chez un logopède et n'avait donc pas mieux appris à lire, son avenir – et celui de ses enfants – aurait été bien plus compromis. J'accorde donc une grande attention à tous ces extras. Lorsque les enseignants ont une bonne idée, nous la mettons en pratique. La créativité permet énormément. »

5.3. Et les parents, dans tout ça ?

La pression qui entraîne l'estimation des frais d'études à la hausse ne naît assurément pas dans les écoles. Dans une société caractérisée par un besoin effréné de consommer, il n'y a rien d'étonnant à ce que la sphère scolaire n'échappe pas à la pression de la consommation : des excursions de plus en plus lointaines et de plus en plus nombreuses, des cadeaux de plus en plus chers pour les anniversaires, un remplacement de plus en plus rapide de choses qui ne sont peut-être pas usées, etc. entraînent une culture où chacun est aspiré, et à laquelle les parents, dont le budget est de plus en plus limité, ne peuvent résister. Ne serait-ce pas aux associations de défense des familles et des parents de sensibiliser et d'encourager à la modération ?

⁹ Heures de cours supplémentaires, allouées dans le cadre de la mise en place de la politique d'égalité des chances en éducation.

Références

- Bollens J., Vleugels I. & De Vos H. (2000), *Studiekosten in het basisonderwijs. Wat het aan ouders kost om schoolgaande kinderen te hebben*, Leuven : HIVA-KULeuven, 134 p.
- Bollens J. & Poesen-Vandeputte M. (2007), *Studiekosten in het basisonderwijs. Wat het aan ouders kost om schoolgaande kinderen te hebben*, Leuven : HIVA-KULeuven, 141 p.
- Dauwe P. (1998), Armoede op school. Niet kunnen betalen, in : *Welwijs*, 9(3), p. 14-17.
- Denys J. & Cossey H. (1987), *Studiekosten in het Secundair Onderwijs*, Leuven : HIVA-KULeuven, 47 p.
- Dersin A. & Ossandon M. (1991), *Gratuité de l'école ?*, Mons : Université de Mons Hainaut, Institut Administration Scolaire, 67 p.
- Dewaële A. & Cossey H. (1987), *Studiekosten in het Hoger Onderwijs, Een onderzoek naar de uitgaven van studenten in het Hoger Onderwijs buiten de Universiteit en aan de Universiteit tijdens het academiejaar 1986-1987*, Leuven : HIVA-KULeuven, 124 p.
- Francken L., Hedeboom G. & Ringoot M. (1983), *Studiekosten in het secundair onderwijs*, Leuven : HIVA-KULeuven.
- Fripont I. & Bollens J. (2001), *Studiekosten in het secundair onderwijs. Wat het aan ouders kost om schoolgaande kinderen te hebben*, Leuven : HIVA-KULeuven, 168 p.
- Groenez S. et al. (2000), *Studiekosten in het hoger onderwijs. Wat het kost om deel te nemen aan het hogeschool- en universitair onderwijs*, Leuven : HIVA-KULeuven, 146 p.
- Heylen V. & Bollens J. (2003), *Analyse van de schoolreglementen*, Leuven : HIVA-KULeuven, 41 p.
- Hoogbergen M. & van der Vegt A.L. (2002), *Zonder schroom naar school. Omgaan met armoede in het onderwijs*, SARDES, 37 p.
- , Kansen in het onderwijs, een netoverschrijdend SIF-project van de stad Antwerpen, *Met het schoolteam op weg naar een code*, 16 p.
- Lejeune A., Lacroix J. & Hoyos E. (2005), *Le coût scolaire à charge des familles. Enquête 2004-2005*, Bruxelles : Ligue des Familles, 31 p.
- Mouraux D. (2001), *Le coût scolaire privé. Comment les écoles le gèrent. Comment les familles le vivent*, Bruxelles : Ligue des familles, 61 p.
- Réseau Enseignement à l'initiative d'ATD Quart Monde (1999), *L'enseignement de base et secondaire n'est pas gratuit*, Bruxelles : ATD Quart Monde.
- Poesen-Vandeputte M. & Bollens J. (2008), *Studiekosten in het secundair onderwijs*, Leuven : HIVA-KULeuven, 152 p.
- Vlaamse Regering (2007), Persmededeling "Ontwerpdecreet kosteloosheid basisonderwijs goedgekeurd", vrijdag 9 februari 2007.
- SOS Schulden op school (2005), *School zonder schulden. Recepten voor goed en goedkoop onderwijs*, Antwerpen : Garant, 115 p.
- Vandenbroucke F. (2006), *Schoolkosten : voorstellen voor een nieuw Vlaams beleid*, 13 juni 2006.
- Van Hooreweghe B., Van Regenmortel T. & Nicaise I. (1989), *Basisonderwijs : gratis onderwijs ? Een onderzoek naar de kosteloosheid van het kleuter- en lager onderwijs in Vlaanderen*, Leuven : HIVA-KULeuven, 135 p.
- Vander Gucht D. (1997), Les investissements éducatifs des familles en Communauté française, in : *Revue de l'Institut de Sociologie* (3-4), p. 223-273.



CHAPITRE 5

Les droits des élèves : entre rêve et réalité

Frank Ornelis, Bengt Verbeek et Corinne Villée



Frank Ornelis, Bengt Verbeeck¹ et Corinne Villée²

5<

1. Les droits des élèves, un levier pour un traitement équitable dans l'enseignement

1.1. Historique

Au cours de ces dernières années, le concept du 'droits des élèves' est apparu fréquemment dans divers textes, politiques et autres. La prise en compte des aspects juridiques de la relation entre l'école et l'élève remonte à 25 ans tout au plus. Petit à petit, cette relation a bénéficié de la reconnaissance politique qu'elle mérite, alors que précédemment, cette reconnaissance était réservée à d'autres relations : le rapport entre les autorités et les pouvoirs organisateurs, entre les employeurs et les membres du personnel ou entre l'école et les parents. En 1981, une étude juridique portant sur les droits des élèves dans l'enseignement secondaire supérieur concluait que

« A la lumière de l'intérêt personnel et social de l'enseignement, il était marquant de voir combien l'attention accordée à la position juridique des élèves était minime : les établissements scolaires et leurs représentants ont l'habitude de prendre des décisions lourdes de conséquences pour leurs élèves sans que ces derniers ne puissent exercer la moindre influence sur ces décisions, et sans le moindre contrôle sur ces décisions »

(Cohen, 1981, 185).

En Flandre, la situation dans l'enseignement primaire et secondaire était comparable. Les autorités ont progressivement pris diverses initiatives pour décrire plus avant la position juridique de l'élève et pour lui conférer davantage de garanties. Voici quelques-unes des étapes vers davantage de droits pour les élèves (Veny et Verbeeck, 2003) :

- l'obligation de rédiger un règlement scolaire minimal, comportant à tout le moins des règles en matière d'ordre et de discipline ;
- une possibilité de concertation et d'appel interne quant aux décisions relatives aux examens ;
- des mesures de non-discrimination, suivies par la suite d'une politique d'égalité des chances ;
- la reconnaissance d'un droit à un enseignement de qualité par l'introduction de socles de compétences et d'objectifs en matière de développement ;
- la prise au sérieux de la participation des élèves.

En Communauté française, nous retrouvons également toute une série d'étapes qui ont conduit vers un développement inexorable du droit scolaire. L'adoption le 24 juillet 1997 du décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre marqua un pas décisif dans ce développement. Il mit en avant non seulement l'importance d'un enseignement de qualité et non-discriminatoire mais également toute une série de procédures en matière de discipline et de pédagogie. Ainsi, nous pouvons citer :

- une procédure clairement définie en matière d'exclusion scolaire ;
- la possibilité d'introduire un recours interne et externe par rapport aux décisions relatives aux examens ;
- la mise sur pied de conseils de participation où tous les acteurs de l'école sont présents.

1 UER Droit Public et Droit Fiscal / Seneca Forum pour Onderwijsrecht Ugent.

2 Association Droits des Jeunes.

Les impulsions des autorités diverses (parlement, gouvernement, administration), mais aussi les jugements de la Cour d'arbitrage, du Conseil d'état et des tribunaux civils furent importants pour donner plus de corps aux droits des élèves. Nous pensons ici principalement à la jurisprudence développée par le Conseil d'état et exprimant les conditions auxquelles les décisions des conseils de classe et des instances disciplinaires doivent se conformer. Le Traité sur les Droits de l'Enfant constitue également un facteur qu'il convient de ne pas sous-estimer dans le mouvement visant à favoriser les enfants et les adolescents comme dépositaires actifs de leurs droits. Remarquons toutefois que toutes les dispositions dudit traité ne sont pas précises au point de pouvoir être invoquées par chaque citoyen. En outre, les principes formulés encouragent les autorités à agir, tout en se réservant souvent une marge d'évaluation quant aux actions à entreprendre.

1.2. Le concept

Dans la suite de cet article, les droits des élèves seront commentés selon une perspective juridique. Mais avant cela, arrêtons-nous encore au concept même. Qu'entend-on par 'droits des élèves' ? Si nous consultons le 'Gids voor leerlingen' ('Guide des Elèves'), le chapitre 'Droits et Devoirs' propose des thèmes variés, tels que le choix de l'école, l'apprentissage à temps partiel, la langue d'apprentissage, les examens et les diplômes, l'autorité parentale, etc. D'après ce dépliant du département enseignement pour les élèves de l'enseignement secondaire, les droits des élèves semblent donc pouvoir être pris au sens large. Cohen (1981, p. 3) décrit lui aussi les droits à l'étude comme les droits inhérents au fait de suivre un enseignement. Il y perçoit même trois grandes catégories : la position juridique lors de l'admission, les droits de l'élève dans l'enseignement et la position juridique lors des examens.

Les droits des élèves impliquent à la fois des droits, mais aussi des devoirs et un certain nombre de libertés. Les droits, au sens strict du terme, sont des revendications de l'élève par rapport à une prestation plus ou moins bien décrite et devant être fournie par l'école, comme le droit d'être inscrit. Ces droits peuvent être formulés de façon à offrir certaines marges de manœuvre, de sorte que les élèves puissent faire des choix, comme par exemple le choix philosophique ou le droit à l'enseignement à domicile. A ces droits correspondent les devoirs qui rendent l'enseignement possible, comme par exemple les devoirs garantis par le biais d'un règlement d'ordre intérieur. Dans le statut de l'étudiant de l'université d'Anvers (article 37), ce devoir est défini comme suit :

« L'étudiant doit faire preuve du respect nécessaire en matière de moyen d'expression, de langage et de comportement à l'égard des autres membres de la communauté universitaire, et de faire preuve de respect, dans un esprit de collaboration, à l'égard des membres du personnel et de leur travail, et de contribuer au maintien des bâtiments et des installations. »

En contrepartie, il y a bien évidemment les obligations des parties tenues de fournir une prestation. Il peut s'agir de l'école, mais aussi d'un centre PMS, de l'inspection, etc.

Ce qui accorde un certain poids à ces revendications, c'est le fait qu'elles sont reconnues publiquement comme légitimes par les autorités, et sont donc protégées : chaque partie intéressée peut en exiger le respect en invoquant la protection juridique via les organes de contrôle (la commission des droits de l'élève, la Commissie Zorgvuldig Bestuur³, en Flandre) et les instances juridiques. Ce

³ Commission pour la bonne gestion.

qui caractérise notre système juridique, c'est qu'il peut statuer sur les droits et les devoirs de façon démocratique.

1.3. Le statut des élèves

Lorsque l'on évoque les droits des élèves, on pense d'emblée à un autre concept, celui du statut des élèves. En partant de la vaste description qui précède, la législation flamande en matière d'enseignement comporte toute une série de droits des élèves dans divers textes. Jusqu'à ce jour, il n'y a eu qu'une seule tentative du ministre de l'enseignement flamand (Vanderpoorten) et de la coupole flamande des écoliers pour élaborer un statut juridique unique pour l'élève. Le projet d'un statut des élèves fut notamment annoncé dans la note politique ministérielle 2002-2003, mais le résultat fut décevant, à l'exception du décret complémentaire qui comportait un volet sur le règlement du statut juridique de l'étudiant dans l'enseignement supérieur. Après un examen plus approfondi, il s'est avéré que cette partie constituait plutôt un catalogue concis des principes généraux à nouveau confirmés (l'article 8 déclarant par exemple que « les étudiants seront traités sans partialité ») qu'un codex de règles développées. La part du lion de ce statut juridique ne se consacre d'ailleurs pas aux droits des étudiants, mais bien au Conseil qui se penche sur les décisions en matière de progression des études, une garantie institutionnelle de protection juridique lors des décisions relatives aux évaluations.

D'une façon plus générale, l'intégration de divers principes en un statut unique offre vraisemblablement l'avantage de l'accessibilité, et donc de la notoriété et de la sécurité juridique. En ce sens, une description claire peut contrer le reproche souvent injustifié de judiciarisation. Mais cela ne garantit pour autant pas une valeur ajoutée ou une innovation. L'ampleur et la complexité d'une telle opération sont de taille : il faut faire des choix quant aux droits à reprendre ou à ne considérer que comme principes, à développer ou non dans les détails matériels et procéduraux, avec quels degrés de liberté pour l'enseignant... Ce qui donne en fin de compte l'impression que l'exigence d'un statut des élèves est plus présente en Flandre qu'en Belgique francophone ou qu'aux Pays-Bas.

1.4. Droits des élèves et inégalité sociale

Dans ce livre, nous opérons une distinction entre trois types de stratégies ciblées sur la suppression de l'inégalité sociale et des retards des élèves : les stratégies ciblées sur l'égalité des chances, sur l'égalité de traitement et sur l'égalité des résultats. Alors que les stratégies pour l'égalité des chances veulent intervenir sur le désavantage socioéconomique des élèves, les mesures visant à l'égalité de traitement sont principalement ciblées sur la lutte contre les discriminations dans le processus d'enseignement. Et une stratégie visant l'égalité des résultats va plus loin, en s'attaquant aux inégalités par des mesures de discrimination positive.

Les inégalités sociales sont combattues à l'aide de divers instruments, et le droit est l'un d'eux. Les droits des élèves concernent tous les élèves, y compris bien sûr les élèves issus d'un milieu social défavorisé. Les droits des élèves ne constituent pas une catégorie autonome de droits semblables, mais une notion complexe, une mosaïque de droits très variés parce qu'ils servent divers objectifs, ou encore parce qu'ils sont repris dans des normes juridiques d'une autorité juridique différente (constitution versus arrêté du gouvernement). Il n'est donc pas totalement correct d'attribuer les droits des élèves à un type de stratégie en faveur de l'égalité. Il faut plutôt voir, pour chaque thème, quelle stratégie s'applique le mieux. Le droit est évidemment le moyen par excellence pour garantir un traitement équitable, grâce au principe (formel) d'égalité comme principe de base légal et constitutionnel. La plupart des droits des élèves à évoquer visent à garantir

le traitement équitable de tous les élèves dans le processus d'enseignement. C'est clairement le cas pour la législation en matière d'accès à l'enseignement, ou pour les règles régissant les règlements scolaires et les décisions prises en matière disciplinaire et d'examens : il y a avant toute chose des critères qui doivent s'appliquer de manière égale à tous les élèves et qui sont soutenus par le devoir de motivation des actes administratifs et des décisions et les règles de publicité. Il convient cependant d'admettre que les droits des élèves se rapprochent parfois davantage de stratégies d'égalité des chances et d'égalité des résultats : ces dernières octroient notamment des apports financiers complémentaires pour certains groupes d'élèves et certaines écoles. Les mesures de discrimination positive en matière d'admission constituent également un instrument pour ces autres types de stratégies.

1.5. **Perspective**

Dans la discussion qui suit, nous nous sommes concentrés sur des aspects qui, d'après nous, sont cruciaux pour la réalisation du droit à l'enseignement. Il s'agit du libre choix de l'école, de l'obligation scolaire, de l'accès à l'enseignement, de la gratuité de l'enseignement, du règlement scolaire, d'un enseignement de qualité, de la participation, des mesures disciplinaires et des décisions relatives aux évaluations. Pour chaque thème, nous décrivons l'essence des règles, avec quelques annotations, au départ de la constatation selon laquelle elles ne sont pas toujours familières aux directions et aux enseignants. Ce choix implique que, dans le cadre de ce chapitre, nous ne pouvons pas donner de compte rendu complet. Cela s'applique d'autant plus aux droits implicites des élèves, à savoir des droits qui renforcent plutôt indirectement la position juridique de l'élève.

2. **Droit à l'enseignement et liberté de choix**

Chacun a droit à un enseignement, cela est garanti par l'article 24, §3 de la Constitution belge. Il revient aux autorités de garantir le libre exercice de ce droit fondamental. Les parents disposent du droit du libre choix : eux seuls définissent l'enseignement dont bénéficiera leurs enfants : communautaire, officiel subventionné ou libre. En Flandre comme en Communauté française, les parents peuvent en outre choisir d'envoyer leurs enfants dans une école qui n'est pas organisée ou subventionnée par les autorités. Et lorsque les parents organisent et financent eux-mêmes l'enseignement, cela est considéré comme de l'enseignement donné à domicile. A ne pas confondre avec l'enseignement à domicile dispensé à des enfants qui, pour cause de maladie, d'accident ou de handicap, ne peuvent se rendre à l'école. L'enseignement donné à domicile pour ces enfants est organisé par des écoles de l'enseignement ordinaire ou spécialisé.

Le droit à l'enseignement implique également le droit de choisir librement l'orientation des études, bien que cette liberté soit souvent limitée pour des raisons pratiques, par exemple parce que l'offre d'enseignement existante ne permet pas un choix illimité. Sur la base du droit à l'enseignement, l'organisation d'une orientation définie ne peut être forcée, et les autorités ou l'école ne peuvent être obligées de créer une matière théorique définie, mais il convient toutefois de mentionner une exception pour l'enseignement philosophique dans l'enseignement officiel, comme cela est prévu par l'article 24, §3, deuxième alinéa de la Constitution belge (voir infra). L'offre existante doit toutefois être garantie jusqu'à un certain niveau. Un établissement scolaire qui offre un enseignement primaire classique doit l'organiser de façon complète, de sorte que les élèves puissent le suivre de manière ininterrompue dans cette même école (article 7 du Décret sur l'enseignement

primaire en Communauté flammande). Ce n'est pas le cas en Communauté française. Un établissement d'enseignement secondaire peut proposer les trois degrés, ou deux degrés successifs, ou encore n'organiser qu'un seul degré.

Dans l'enseignement secondaire, le libre choix de l'orientation peut également être limité lorsque le conseil de classe délibérant délivre une attestation d'orientation B. Cette attestation indique que l'élève concerné a terminé l'année avec succès dans l'établissement d'enseignement, et peut être admis dans l'année suivante, sauf dans certaines options. Le conseil de classe délibérant est le seul organe pouvant décider de façon souveraine, conformément à l'article 5 de l'Arrêté d'Organisation de l'Enseignement Secondaire pour la Flandre et l'article 95 du décret « missions » pour la Communauté française, de la réussite ou non d'un élève, et des droits éventuels en matière de passage dans l'année suivante.

Il convient de consacrer une attention particulière au droit à l'éducation religieuse ou morale. Chaque élève a droit, à charge de la communauté, à une éducation religieuse ou morale, et les écoles organisées par des autorités publiques (communauté, commune, province et COCOF) doivent obligatoirement proposer le choix parmi l'une des religions reconnues⁴ et la morale non confessionnelle, et ce jusqu'au terme de la scolarité obligatoire (article 24, §3 et article 24, §1, dernier alinéa, de la Constitution). Pendant longtemps, cela a été interprété de facto comme une *obligation* de choix : soit on optait pour l'une des religions reconnues dans un établissement scolaire officiel, soit on optait pour la morale, considérée par les autorités comme une matière résiduelle neutre. Toutefois, tout le monde ne se retrouvait pas dans cette manière de voir les choses. Suite à plusieurs jugements du Conseil d'état, il fut avancé que pour garantir un véritable droit de choix, les autorités devaient soit organiser une matière véritablement neutre, soit – si la première possibilité n'était pas réalisable – prévoir une possibilité de dispense (Overbeeke, 1999, p. 249-266). Après la jurisprudence évoluée du Conseil d'état et les circulaires promulguées en la matière, l'article 29 du Décret flamand sur l'Enseignement Primaire régit aujourd'hui explicitement la possibilité de dispense de l'obligation de choix entre un cours sur l'une des religions reconnues ou un cours de morale non confessionnelle. Dans l'enseignement secondaire, une possibilité similaire de demande de dispense est proposée par l'article 52ter du Décret sur l'Enseignement-II. Si l'élève est âgé de douze ans ou plus, l'éventuelle demande de dispense doit se faire en concertation avec lui.

En Communauté française, cette décision du Conseil d'Etat n'est pas transposable dans la mesure où le contenu des cours de morale est différent au Nord et au Sud du pays. Ainsi, la Communauté flamande fonde le cours de morale sur le libre examen, présenté comme méthode de pensée et de travail, alors que la Communauté française ne se réfère à aucune philosophie dans la présentation du cours. Dès lors, que cela soit pour l'enseignement primaire ou secondaire, les parents et l'élève doivent choisir, au moment de l'inscription, entre les deux heures hebdomadaires de religion reconnue ou de morale.

4 Actuellement, religions catholique, protestante, israélite, islamique et orthodoxe.

Le libre choix des études et de l'école dans la pratique en Communauté flamande

Kathy Lindekens

Qu'en est-il de la confrontation de ce droit juridique au libre choix avec la pratique ? Le libre choix des études de l'élève se heurte encore souvent à une résistance de la part de l'école. « Des facteurs socioéconomiques restent déterminants, » déclare l'inspecteur général Peter Michielsens (Communauté flamande). « Les élèves sont confrontés à plusieurs modèles d'attentes. Lors de son évaluation, le conseil de classe tient-il toujours compte des talents des élèves, ou d'autres considérations entrent-elles en ligne de compte ? L'élève est encadré dans son choix d'étude, mais les seuils d'accès restent inchangés. Il ressort d'une étude que les écoles délivrent trop peu d'attestations B. Elles recourent plus souvent aux attestations C, qui constituent un tout ou rien. Les écoles effectuent une sélection selon leur propre perspective. Le prestige et l'image jouent parfois un rôle majeur. » Nicole Speleers, directrice du département préparatoire 'établissements et élèves de l'enseignement secondaire', nuance : « Auparavant, le centre PMS était en deuxième ligne, et tout dépendait des enseignants. Aujourd'hui, les centres PMS sont beaucoup plus présents. Plus les informations fournies aux élèves sont correctes, plus vite ils trouveront leur place. »

« Pour aider les élèves très tôt dans le choix d'étude, il existe un système de portfolio, » déclare Nicole Speleers. « Pour ce faire, nous collaborons avec le VDAB.⁵ Les élèves font eux-mêmes l'inventaire de leurs capacités, et ce portfolio peut par la suite être transposé dans la vie professionnelle. Dans la région de Malines et de Heist-op-den-Berg, une expérience a été menée au cours de ces dernières années avec l'aide de personnel supplémentaire pour l'encadrement des études et de l'orientation des élèves. Il s'est avéré que plus de 50% des élèves rataient leur première année dans l'enseignement supérieur. Dans chaque école secondaire de cette région, et au niveau des communautés scolaires, ce projet a permis d'accumuler une expertise en matière d'encadrement du choix des études et de soutien. » Veerle Van de Velde, experte du LOP (Lokale Overlegplatform – Plate-Forme de Concertation Locale, ndt) de Malines, reconnaît le problème : « Même en quatrième secondaire, le niveau baisse encore. Après le premier degré, plusieurs écoles prennent leurs responsabilités. Mais par la suite, les choses s'accroissent, et de nombreux élèves ratent le coche. La base du problème se situe en fait avant. Les élèves doivent faire un choix beaucoup trop tôt. Nous percevons également que l'impact du milieu social sur ce choix est beaucoup plus important. Plus le choix d'étude est reporté, plus l'impact social est faible. Nicole Speleers approuve : « Dans les pays bien classés dans le rapport de l'OCDE, comme la Finlande par exemple, on peut voir que le premier degré est très général. Mais toute discussion à ce sujet est difficile. Qu'en est-il par exemple du nombre d'heures de mathématiques pour les jeunes qui veulent devenir médecin ? Ce nombre d'heures est-il suffisant ? Une différenciation devrait être possible. » L'inspecteur général Michielsens : « Avant toute chose, il faut prendre le temps de découvrir les talents. Au final, vous ne pourrez résoudre ce problème qu'en rendant le premier degré autonome et l'organisez dans d'autres bâtiments, sans aucune référence à l'enseignement secondaire général, technique Secondaire ou professionnel. Ce n'est qu'alors que le choix est véritablement libre, à un moment ultérieur (lors du passage au deuxième degré). Cela doit être abordé de manière radicale, et ça coûtera très cher. »

5 Office flamand de l'emploi et de la formation professionnelle (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, en néerlandais).

« La liberté de choisir une orientation peut également être une fausse liberté, » déclare Veerle Van de Velde, « le shopping scolaire augmente au fil du temps. Les élèves peuvent changer d'école jusqu'au 15 janvier, et c'est une bonne chose. Cette mesure a toutefois un impact négatif, car les jeunes sont parfois à la dérive, ne savent pas quoi et passent d'une école à l'autre. La raison à cela est parfois banale : un(e) nouveau(elle) petit(e) ami(e), un professeur sympathique, un déménagement, etc. Et souvent, il s'agit également d'enfants issus de familles instables, avec des parents impulsifs occupés à gérer leurs propres problèmes et ne comprenant pas ce qui est bon pour leurs enfants. Et en pareil cas, les écoles qui fonctionnent bien sont découragées, car ces enfants disparaissent pour ainsi dire de la circulation. Toutefois, des progrès sont en cours dans ce domaine. Les écoles travaillent en inter-réseaux et se communiquent les progressions des élèves. » Nicole Speleers : « Dans le département, nous constatons que certains élèves font des transitions particulières, voire impossibles. Un élève en coiffure qui veut devenir maçon, par exemple. Le ministre veut empêcher de tels trajets illogiques à l'avenir, dans l'intérêt des élèves fragiles qui essaient tout et n'importe quoi pendant un temps et finissent avec rien. »

Quelle est l'importance de la conviction philosophique ou religieuse lors du choix de l'école, et ce choix est-il limité pour les élèves allochtones ? Toutes les personnes concernées s'accordent à dire que ce n'est pas une préoccupation majeure. Peter Michielsens : « Le choix en fonction de l'idéologie n'est pas aussi déterminant que ce que l'on pourrait croire. Nous savons par expérience que des parents musulmans acceptent que l'école qu'ils ont choisie n'enseigne pas l'islam à leurs enfants, et recherchent alors une solution en dehors de l'école. » Veerle Van de Velde est également de cet avis : « Dans les bureaux d'accueil, lors du premier entretien, on demande aux parents ce qu'ils estiment important. Et là, nous pouvons voir que les cours de religion musulmane revêtent une importance secondaire. Par contre, ce que les parents demandent, c'est la liberté de porter le voile. C'est devenu un symbole. » Ankie Van de Kerckhove : « Au sein du Commissariat des droits des enfants, nous voyons nous aussi que l'idéologie n'est pas toujours la base du choix de l'école. Et si c'est le cas, c'est plutôt en raison de préjugés sur l'offre existante. Et je voudrais une fois encore lancer un appel : il faut considérer le jeune comme une personne à part entière et l'école dans sa totalité. Des questions comme 'mon enfant fonctionnera-t-il mieux dans une petite ou une grande école', 'quel est le projet pédagogique et quelle est l'offre', 'comment les élèves sont-ils encadrés' sont autant de questions qui doivent constituer la base du choix de l'école.

3. La scolarité obligatoire

En Belgique, la scolarité obligatoire a été introduite pour la première fois par la loi du 19 mai 1914, qui obligeait tous les enfants de 6 à 12 ans à se rendre à l'école. La limite d'âge supérieure fut augmentée à plusieurs reprises au cours des décennies qui suivirent, pour atteindre 15 ans en 1953. Dans les années septante, cette limite fut amenée à 16 ans, et la loi du 29 juin 1983 relative à la scolarité obligatoire l'amena à 18 ans. Le principe est simple : tout mineur âgé de 6 à 18 ans est en âge scolaire indépendamment de sa situation, mais la scolarité obligatoire ne doit pas obligatoirement se faire dans l'enseignement scolaire classique : les parents peuvent également opter pour un enseignement à domicile. La scolarité obligatoire est à temps plein jusqu'à l'âge de quinze ans, comporte tout au plus sept années d'enseignement primaire et au moins les deux premières années d'enseignement secondaire avec un programme scolaire complet. La période de scolarité obligatoire

à temps plein est suivie d'une période de scolarité obligatoire à temps partiel impliquant la poursuite de l'enseignement secondaire avec un programme scolaire complet ou la poursuite de l'enseignement avec un programme scolaire réduit ou par la poursuite d'un apprentissage obligatoire. Le mineur qui termine avec succès l'enseignement secondaire avec un programme scolaire complet n'est plus soumis à la scolarité obligatoire. Le gouvernement flamand, tout comme le gouvernement de la Communauté française, se charge du contrôle du respect de la scolarité obligatoire. Les directions scolaires doivent apporter leur collaboration à ce contrôle. En cas d'infraction à la loi sur la scolarité obligatoire, les parents d'un enfant scolarisable peuvent se voir condamner par le tribunal de police à une amende ou une peine d'emprisonnement d'un mois maximum. Dans la pratique, la poursuite des parents en infraction avec la loi susmentionnée ne constitue pas véritablement une priorité pour le ministère public, de sorte que des études sont actuellement en cours pour voir comment sanctionner de telles infractions par voie administrative. Par contre, si le parquet estime que l'enfant ne fréquentant pas l'école pourrait être un danger, il peut renvoyer vers les services de l'aide ou de la protection de la jeunesse qui pourraient prendre des mesures à ce niveau.

A la lumière de l'égalité des chances (ou plutôt, des résultats – notamment en vue de contrer le décrochage précoce), Nicaise et De Rick (2004) plaident en faveur du remplacement de la scolarité obligatoire par une « qualification obligatoire ». Ce qui implique que chacun, plutôt que de décrocher à 18 ans, ne devrait pouvoir sortir du système scolaire qu'après avoir obtenu un certificat d'enseignement secondaire supérieur complet ou partiel (à moins que le centre PMS ne délivre une dispense formelle). Cette réforme devrait aller de pair avec des droits à l'éducation renforcés en termes d'aide à l'apprentissage, de bourses, de revalorisation des certificats de l'enseignement à horaire réduit et de l'enseignement secondaire spécialisé, et d'une deuxième chance à l'âge adulte.

L'abaissement de l'âge d'entrée obligatoire est une autre mesure souvent proposée pour favoriser l'égalité des chances. Cela offre davantage de garanties que tous les enfants puissent profiter des avantages de l'enseignement maternel (Nicaise & De Rick, 2004). A cet égard, il convient de remarquer qu'en Belgique, les Communautés ne sont pas compétentes pour modifier l'âge de début ou de fin de la scolarité obligatoire, cette matière étant toujours fédérale.

4. Le droit à l'inscription dans l'enseignement fondamental et secondaire

4.1. Principes

Le droit à l'inscription trouve son fondement dans le droit à l'instruction tel qu'il est garanti par :

- l'article 24 de la Constitution qui consacre également le libre choix des parents en matière d'enseignement ainsi que l'article 10 qui consacre le principe de l'égalité des usagers devant le service public qu'est l'enseignement de la Communauté ;
- l'article 2 du premier Protocole additionnel de la Convention du 04 novembre 1950 de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales qui dispose que nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction ;
- à ce droit, s'ajoute l'obligation scolaire telle qu'elle a été fixée par la loi du 29 juin 1983.

Au vu de ces principes internationaux et nationaux, tout élève devrait en principe se voir garantir ce droit à l'inscription. Cependant, dans la pratique, plusieurs conditions et problématiques viennent souvent l'entraver.

4.2. Le choix de l'école

Choisir une école, c'est choisir un type d'enseignement ainsi que ses orientations, mais aussi son caractère (officiel, libre subventionné confessionnel ou non confessionnel). En effet, même si les programmes et règles générales des études sont équivalents⁶ pour toutes les écoles, elles ne se ressemblent pas. Ainsi, le choix de l'école pourrait aussi se porter sur son équipement et l'organisation des activités parascolaires ou des pédagogies alternatives.

Les projets que l'école met en œuvre lui donnent une particularité propre. C'est pourquoi, elle doit mettre à la disposition de toute personne qui se renseigne :

- le *projet éducatif* du pouvoir organisateur qui précise l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels l'établissement définit ses objectifs éducatifs ;
- le *projet pédagogique* du pouvoir organisateur qui détermine les visées pédagogiques et les choix méthodologiques permettant la mise en œuvre du projet éducatif ;
- le *projet d'établissement* qui explique l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes que l'équipe éducative de l'école entend mettre en œuvre ;
- le *règlement des études* qui définit, entre autre, les procédures d'évaluation et de délibération des conseils de classe et la communication de leurs décisions. Il doit notamment aborder, pour chaque niveau d'étude, les travaux individuels, les travaux en groupe, les travaux de recherche, les leçons collectives, les travaux à domicile, les moments d'évaluation formelle ;
- le *règlement d'ordre intérieur* qui comprend les indications relatives aux sanctions disciplinaires et aux procédures de recours en cas de contestation de ces sanctions.

4.3. Les règles de base de l'inscription

Toute direction d'école organisée par la Communauté française et tout pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement subventionné est, en principe, tenu d'inscrire tout élève majeur qui en fait la demande et tout élève mineur dont les parents ou la personne investie de l'autorité parentale qui en fait (font) la demande dans l'établissement de son (leur) choix à condition qu'il(s) accepte(nt) de souscrire aux projets éducatifs et pédagogiques de l'établissement et que l'élève réunisse les conditions requises pour être élève régulier. Préalablement à l'inscription, le chef d'établissement porte ces documents à leur connaissance.

Par l'inscription dans un établissement, tout élève majeur, tout élève mineur et ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale en acceptent le projet éducatif, le projet pédagogique, le projet d'établissement, le règlement des études et le règlement d'ordre intérieur.

Quel que soit le moment de l'année, le chef d'établissement d'une école de l'enseignement de la Communauté française ou le pouvoir organisateur d'un établissement subventionné qui ne peut inscrire un élève qui en fait la demande lui remet une attestation de demande d'inscription. Cette attestation indique les motifs du refus ainsi que les coordonnées des services qui peuvent apporter une assistance en vue de permettre l'inscription de l'élève dans un autre établissement.

⁶ Ils doivent notamment être conformes aux socles de compétences et compétences terminales.

Une copie de cette attestation sera ensuite transmise soit :

- à une des commissions zonales des inscriptions de la Communauté française pour ce qui concerne les établissements de la Communauté française,
- à l'organe de représentation et de coordination dont dépend le pouvoir organisateur ou à la commission décentralisée qui en informe l'administration. Dans le cas où le pouvoir organisateur n'a pas adhéré à un organe de représentation et de coordination, il transmet copie de l'attestation d'inscription à l'administration.

Au vu de la législation actuelle en Communauté française, les seuls motifs de refus d'inscription qui peuvent être invoqués par une école sont les suivants :

- l'élève ne remplit pas les conditions pour être élève régulier ;
- le nombre d'élèves, limité en raison de l'insuffisance de locaux disponibles, est atteint (*une déclaration doit être faite par l'école à la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire*) ;
- l'élève est venu s'inscrire après le 30 septembre ;
- l'élève majeur ou la personne investie de l'autorité parentale n'accepte pas de souscrire aux projets éducatifs et pédagogiques du pouvoir organisateur, au règlement des études et au règlement d'ordre intérieur ;
- l'élève majeur refuse de signer un écrit par lequel il souscrit aux droits et obligations figurant dans le projet éducatif, le projet d'établissement, le règlement des études et le règlement d'ordre intérieur ;
- l'élève a été exclu définitivement d'un établissement scolaire alors qu'il était majeur ;
- l'élève est venu s'inscrire entre le 2^{ème} jour ouvrable de l'année scolaire et le 30 septembre inclus sans motiver cette inscription tardive par des raisons exceptionnelles ou sans faire l'objet d'une délibération en septembre (*pour le subventionné*) ;
- l'élève, issu d'un autre établissement, sollicite une inscription dans l'année complémentaire à la première année d'études (*pour la Communauté française*) ;
- l'élève, issu d'un autre établissement, sollicite une inscription au sein du premier degré et est orienté vers l'année complémentaire organisée au terme de la deuxième année commune (*pour la Communauté française*).

Un autre élément qui peut entraver le droit à l'instruction et l'inscription sont les dates limites fixées par la législation au delà desquelles une école peut refuser l'inscription d'un élève, qu'il soit mineur ou majeur. Ces règles strictes visent à éviter les inscriptions tardives, mais également les relégations d'une école à l'autre au cours de l'année scolaire.

4.4. Les inscriptions en 1^{ère} année de l'enseignement secondaire ordinaire : le décret « mixité sociale »

Le 18 juillet 2008, un décret a été voté afin de modifier les modalités d'inscription pour l'entrée en première année secondaire ordinaire. Ce décret vise à réguler les inscriptions des élèves dans le 1^{er} degré et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires. Selon les travaux parlementaires, ce décret doit répondre à cinq objectifs :

- permettre à chaque parent, à chaque famille, d'inscrire librement son enfant dans l'école secondaire de son choix ;
- garantir la transparence et l'objectivité tout au long du processus des inscriptions par la mise en place de critères clairs et précis ;

- renforcer la mixité sociale dans les écoles et limiter les concentrations au sein des mêmes établissements d'élèves en difficulté ou en situation moins favorisés ;
- fournir une alternative efficace, équitable et sereine aux files d'attente qui se sont développées ces dernières années devant certains établissements scolaires et qui sont sources de tensions diverses ;
- tenir compte du contexte géographique, sociologique et scolaire particulier de chaque établissement scolaire et réaffirmer l'autonomie de chaque équipe pédagogique.

Ainsi, le décret prévoit qu'à partir du 1^{er} octobre, les parents peuvent prendre contact avec les écoles secondaires qui les intéressent afin de connaître leur projet pédagogique, leur projet d'établissement mais également le règlement des études et le règlement d'ordre intérieur.

Par ailleurs, la direction de l'établissement secondaire doit communiquer à l'Administration de la Communauté française :

- le nombre de places disponibles, au vu de ses locaux, en 1^{ère} année pour l'année scolaire suivante ;
- la copie de l'accord de collaboration avec une école fondamentale ou primaire d'enseignement en immersion ;
- la proportion (géographique et de mixité) et le critère objectif qui permettront au chef d'établissement d'éventuellement procéder au classement des élèves. Ces critères sont déterminés en concertation avec les enseignants et les parents d'élèves au sein des instances locales de participation.

Les inscriptions au niveau de la 1^{ère} année secondaire se dérouleront alors en plusieurs phases :

- phase 1 : l'inscription des enfants dits prioritaires. Il s'agit de permettre aux parents d'élèves dits prioritaires de pouvoir inscrire leurs enfants entre le 1^{er} jour ouvrable du mois de novembre au dernier jour ouvrable précédant le 15 novembre. Pour être considéré comme prioritaire, l'élève doit remplir au moins une des sept conditions suivantes :
 - un frère ou une sœur ou tout autre mineur résidant sous le même toit fréquente déjà l'école secondaire ;
 - au moins l'un des parents travaille, à temps plein ou à temps partiel, dans l'école secondaire ;
 - être un futur élève interne dans l'internat organisé par l'école secondaire dépendant du même pouvoir organisateur ou dans un internat associé ou qui collabore avec l'école secondaire ;
 - avoir des besoins spécifiques (par exemple : handicap) et faire l'objet d'un projet d'intégration au sein de l'école secondaire. Il peut s'agir d'élèves issus de l'enseignement spécialisé pour lesquels une intégration permanente dans l'enseignement ordinaire est envisagée ou d'élèves non inscrits dans l'enseignement spécialisé mais pour lesquels, au vu d'un handicap avéré, un projet d'intégration fondé sur des besoins spécifiques est nécessaire ;
 - bénéficier d'un apprentissage en immersion en 6^{ème} primaire au sein d'un établissement d'enseignement fondamental ou primaire avec lequel un accord de collaboration a été signé et vouloir poursuivre cet apprentissage dans la même langue ;
 - être dans une situation précaire particulière (issus d'un home ou d'une famille d'accueil, issus d'un internat pour enfants dont les parents n'ont pas de résidence fixe, issus d'un centre d'accueil organisé ou reconnu par l'O.N.E) ;
 - fréquenter, depuis le 30 septembre 2007 au plus tard, l'établissement d'enseignement primaire ou fondamental adossé avec lequel l'établissement d'enseignement secondaire a conclu une convention d'adossement.

- phase 2 : inscription de tous les élèves qui en font la demande. Du 1^{er} jour ouvrable qui suit le 15 novembre au 1^{er} jour ouvrable qui précède le 29 novembre, tout parent peut solliciter l'inscription de son enfant dans la ou les écoles secondaires de son choix. Il reçoit alors une attestation de demande d'inscription dans l'attente de la confirmation de cette demande.
- phase 3 : classement des élèves non prioritaires. Dans le cas où le nombre de places disponibles est inférieur à la demande d'inscription à l'issue de la phase 1 ou de la phase 2 ou de l'enseignement en immersion, une troisième phase dite de classement des élèves est ouverte immédiatement. Ce classement se fait à la fois sur base du critère objectif défini préalablement par l'école (choix entre la classe d'âge, le critère alphabétique ou le critère chronologique de la date de naissance), la répartition géographique des élèves (domiciliés ou non sur la commune) et la proportion de mixité sociale également défini par l'école. Les élèves non inscrits à l'issue de ce classement sont placés sur liste d'attente.

Ce nouveau décret qui modalise les inscriptions dans l'enseignement secondaire a été vivement critiqué lors de sa première mise en pratique pour l'année scolaire 2009-2010. Même si la volonté du législateur d'apporter plus de mixité sociale au sein des établissements scolaires ne peut être que louable, la mise en pratique de cette volonté s'avère très compliquée. De nombreux dérapages tels qu'une multitude d'inscriptions, pour un même élève, dans plusieurs établissements furent ainsi constatés dans la pratique et amèneront très prochainement le législateur à revoir sa copie.

Dans ce sens, une proposition, émise par plusieurs associations, prône la création d'une instance de gestion centralisée des inscriptions. Cette instance proposerait une place à chaque enfant dans un établissement de son bassin scolaire selon des critères géographiques et socio-économiques. L'objectif serait de mélanger les enfants habitant autour de l'école et d'origines socio-économiques différentes (Hirtt, 2009). Fini donc le fossé entre établissements accueillant presque exclusivement des jeunes favorisés et autres ghettos regroupant des populations plus modestes. Cette proposition ne fait cependant pas du tout l'unanimité, particulièrement dans le monde scolaire encore fortement ancré dans un système de réseau (école de la Communauté française, de l'enseignement subventionné officiel, de l'enseignement subventionné libre). Peu sont enclins à laisser la gestion des inscriptions de leur établissement scolaire à une instance indépendante. Comme on peut le constater le débat sur la mixité sociale est encore très loin d'être résolu en Communauté française et, gageons qu'il apportera encore de nombreuses modifications législatives dans les années à venir.

5. La gratuité de l'enseignement

Étant donné que la problématique des barrières financières dans l'enseignement a été largement évoquée dans le chapitre précédent, nous ne rappellerons ici que brièvement la législation. L'accès gratuit à l'enseignement est garanti par la Constitution (article 24, §3). Sur la base, notamment de l'article 13 du Traité ECOSOC et de l'article 28 du Traité sur les Droits de l'Enfant, la gratuité de l'enseignement primaire doit être considérée comme acquise. En Communauté française, la gratuité de l'accès à l'enseignement est prévue au chapitre XI du décret « missions » du 24 juillet 1997. Ce décret prévoit qu'aucun minerval direct ou indirect ne peut être perçu dans l'enseignement.

Dans *l'enseignement fondamental*, ce principe n'exclut toutefois pas que, sous certaines conditions, des frais puissent être réclamés en cours d'année scolaire (par exemple pour les droits d'accès et frais de déplacement pour la piscine ou des activités culturelles ou sportives, des frais de

participation à des activités facultatives). Aucun frais ne peut toutefois être réclamé pour les prestations suivantes :

- le prêt de livres scolaires, d'équipements personnels et d'outillage ;
- le fonctionnement, l'équipement et l'encadrement des écoles ;
- la distribution et l'achat de manuels scolaires ;
- les photocopies remises aux élèves en complément des manuels scolaires précités ;
- la distribution et l'achat de fournitures scolaires ;
- le journal de classe s'inscrivant dans le projet pédagogique ou le projet d'établissement.

Dans l'*enseignement secondaire*, la gratuité est encore plus relative puisque ne sont pas considérés comme perception d'un minerval, les frais appréciés au coût réel afférents aux services ou fournitures suivants :

- les droits d'accès à la piscine et aux activités culturelles et sportives ainsi que les déplacements ;
- les photocopies distribuées aux élèves sur base d'un montant maximum fixé chaque année par le Gouvernement ;
- le prêt de livres scolaires, d'équipements personnels ou d'outillage.

6. Un enseignement de qualité

Les autorités sont considérées comme responsables de « la réalisation effective du droit à l'enseignement », ce qui implique qu'elles doivent non seulement veiller à ce que les chances de chacun pour suivre un enseignement soient optimisées, mais aussi à ce que l'enseignement dispensé soit optimisé lui-aussi en veillant à la qualité de l'enseignement. Le principal problème à cet égard concerne la recherche d'éventuelles exigences minimales de qualité, et les conditions de leur implémentation sans empiéter sur la liberté constitutionnelle de l'enseignement. Dans cette optique, l'organisation de socles de compétences pour l'enseignement est perçue comme un grand pas en avant. Les socles de compétences et les objectifs de développement peuvent d'ailleurs être décrits comme des objectifs minimaux en matière de connaissance, de perception, de compétences et d'attitudes. En d'autres termes, il s'agit des connaissances minimales acquises au terme de l'enseignement maternel, primaire et secondaire et attendues par la société.

En Communauté flamande, les socles de compétences et les objectifs de développement servent à évaluer l'enseignement d'une école, et n'ont pas pour but de tester les résultats individuels des élèves : la réussite ou l'échec de l'élève n'est pas lié à l'obtention ou non des socles de compétences. Lors de l'évaluation d'une école, l'inspection étudiera dans quelle mesure l'école a intégré les objectifs minimaux dans ses plans d'apprentissage. Si des manquements sont constatés dans ce domaine, cela peut entraîner – en cas de refus répétés d'amélioration de la part de l'école – une perte d'agrément pour cette école. L'école dispose toujours de la possibilité de demander une dérogation par rapport aux socles de compétences imposés par les autorités et proposer des socles de compétences propres et de même valeur, si elle estime que les socles de compétences classiques ne laissent pas suffisamment d'espace à sa propre conception pédagogique.

En Communauté française, les socles de compétences sont mentionnés à l'article 13 du décret « missions » qui prévoit que la formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes, visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la

poursuite de leurs études. Les élèves doivent donc avoir acquis la maîtrise de ces socles de compétences définis par le Gouvernement pour poursuivre ces études. C'est notamment ce référentiel qui permet de définir le contenu du Certificat d'Enseignement de Base (CEB), une évaluation certificative commune et obligatoire depuis juin 2009, pour tous les élèves scolarisés dans les établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française.

Une qualité égale de l'enseignement pour tous ? L'expérience flamande

Kathy Lindekens

« Le fait que des socles de compétences existent au niveau collectif est une bonne chose, » déclare la commissaire aux droits des enfants Ankie Van de Kerckhove. « Un tel critère collectif apporte de la clarté pour tous. Ce cadre collectif empêche une trop grande autonomie des écoles quant à la définition des socles de compétences pour chaque élève. Et chaque élève se voit normalement proposer tout ce qu'il faut pour réussir ces socles de compétences. Pour les élèves qui présentent de mauvais résultats, cela peut être dû à plusieurs choses : manque de moyens, mais aussi une surestimation des capacités personnelles, trop peu de soutien à l'école ou à la maison, etc. Il n'est pas toujours possible, pour l'école, de remédier à tous ces points. » Lou Bontens, conseiller de l'Entité Programme du département enseignement : « Les socles de compétences sont des objectifs minimaux qui s'appliquent à tous les élèves. En plus de cela, vous avez bien évidemment les projets d'apprentissage que les instances organisatrices peuvent présenter. Il s'agit d'un mécanisme totalement différent. Ces projets d'apprentissage comportent une grande diversité. L'un ne comporte que les socles de compétences, tandis qu'un autre comporte également les objectifs plus poussés du projet d'apprentissage. Cela entraîne une inégalité dans le flux. »

Le concept des socles de compétences ne comporte-t-il pas une *contradictio in terminis*, si l'on part du principe qu'il y a plusieurs socles de compétences pour les différents groupes d'élèves ? Dès le début de l'enseignement secondaire, plusieurs normes sont appliquées pour les filières A et B. Cela entraîne un traitement partial qui, depuis longtemps, ne peut être imputé aux différences d'intelligence entre les élèves. Veerle Van de Velde considère que la filière B comporte de nombreux élèves qui n'ont rien à y faire, mais qui y ont abouti parce qu'ils présentaient des problèmes comportementaux ou, pire encore, ne maîtrisaient pas suffisamment la langue. « Malgré leur intelligence, ces élèves ne se retrouvent pas dans la filière A. Au sein de la LOP de Malines, nous avons récemment décidé d'élaborer une initiative avec les Centres de Formation pour Adultes. Les élèves motivés de l'enseignement secondaire bénéficient de cours de langue supplémentaires pour pouvoir suivre et ainsi réussir les socles de compétences au niveau qui leur convient. Nous espérons que cela marchera. »

D'après Kaat Huylebroeck, du département Appui à la décision stratégique, le débat sur le 'Leerzorg' (voir le chapitre 8, enseignement inclusif) est lié au droit à un enseignement de qualité égale pour les élèves présentant une limitation fonctionnelle : « Le GON (enseignement intégré) sera vraisemblablement attribué au niveau individuel, mais il ne peut pas toujours être imposé individuellement. L'école détermine en toute autonomie la façon dont ces moyens sont mis en oeuvre. L'inspection effectuée, il est vrai, un contrôle de la qualité, mais beaucoup dépend de l'école. » Et Lou Bontens, de l'Entité Curriculum, d'ajouter : « L'appui offert à l'enfant individuel ne peut être imposé dans toutes les écoles. Cela devrait changer avec le système de Leerzorg. »

7. Le règlement scolaire

5<

Les instances organisatrices de l'enseignement officiel et libre sont tenues de rédiger, pour chacune de leurs écoles d'enseignement secondaire et primaire, un règlement scolaire établissant les droits et les devoirs de chaque élève. Pour certains, ce règlement scolaire constitue le symbole par excellence de la judiciarisation croissante de l'enseignement. Et pourtant, il n'existe pas meilleur instrument pour trouver un nouvel équilibre entre l'école et les élèves. Le but n'est pas de tendre vers un règlement scolaire uniforme applicable à toutes les écoles. Que du contraire, à quelques dispositions minimales près, les organes de gestion scolaire sont libres de fixer le contenu de leur règlement scolaire. Le principal, c'est que le règlement scolaire comporte des accords clairs, connus de tous et applicables de façon égale pour chacun (De Groof, 1993, p. 47).

Souvent, les règlements scolaires comportent des dispositions pouvant être discriminatoires (comme l'interdiction de porter un couvre-chef, l'interdiction de porter des piercings, les obligations d'achat de matériel scolaire cher ou de participation à des activités extra-muros). Dans quelle mesure de telles dispositions peuvent-elles être autorisées ? Cela ne peut être évalué qu'au cas par cas. Strictement parlant, il est question, dans l'enseignement libre subventionné, d'une relation contractuelle entre l'école et les parents / l'élève, ce qui implique une certaine liberté contractuelle dans le chef de l'établissement scolaire. Dans l'enseignement officiel, il est plutôt question d'une relation réglementaire plus stricte. Une liberté pareille n'est donc pas applicable.

Les règlements scolaires, égaux pour tous ?

Kathy Lindekens

Les règlements scolaires constituent souvent un point névralgique en matière de droits des élèves. Hilde Cnudde, consultante du Commissariat des droits des enfants : « Les règlements scolaires regorgent de règles et d'accords souvent décrits en termes très vagues. De ce fait, les points d'appui pour les enfants et les parents sont peu nombreux. Certaines choses sont difficiles à prévoir, comme les modes (coiffures), les tendances ou les technologies (gsm, iPod). La signature du règlement scolaire implique en principe l'acceptation de la philosophie de l'école. Ce règlement est signé par les parents, mais le font-ils librement ? En raison du caractère vague de ces descriptions, les conséquences sont elles aussi difficiles à estimer. En cas de conflit, la direction négocie, mais elle est partie prenante. Le droit à la défense est systématiquement enfreint. Les parents ne sont pas informés des possibilités d'appel. Les conflits graves ne sont pour ainsi dire jamais résolus, et les élèves quittent l'école parce que la situation est sans issue. Le Commissariat des droits des enfants prône un règlement scolaire succinct. Mais son interprétation ne peut être unilatérale, un droit de parole des parents et des élèves doit être possible, par exemple pour définir les normes en matière d'habillement décent dans un monde en perpétuel changement. Nous avons en outre pu constater à plusieurs reprises que les parents, les enseignants et les directions ne savent rien de la légalité de certaines règles. Le contrôle des cartables, par exemple, constitue une infraction à la loi sur le respect de la vie privée et au droit à la vie privée du Traité sur les Droits de l'Enfant. Souvent, c'est comme si l'école était une île, ignorante de la législation existante en matière de respect de la vie privée, d'absentéisme, de recel, de diffamation, de responsabilité, etc. »

8. La participation à l'école

Les élèves doivent pouvoir participer aux décisions sur la vie scolaire. Leur participation est souhaitable pour diverses raisons. Il ressort en effet d'une étude scientifique que la participation est liée à de meilleurs apprentissages, davantage de motivation et de bien-être des jeunes (recommandation du VLOR – Vlaamse Onderwijsraad, 2003). La participation est une expression de la liberté fondamentale de donner soi-même un sens et une signification à la vie (Annoot, 2003). La participation comme objectif est bien évidemment en étroite relation avec le socle de compétence 'l'apprentissage du civisme'. Dans le chapitre 12, Desmedt et Detrez expliquent les principes pédagogiques d'une politique scolaire participative, et nous pouvons voir à l'aide de reportages comment cela peut être implémenté dans la pratique avec des groupes d'élèves vulnérables. La question qui se pose est alors de savoir s'il existe, indépendamment des considérations de désirabilité, un devoir juridique pour les autorités ou les instances organisatrices impliquant de laisser ou de faire participer les élèves. Avec l'entrée en vigueur du Traité sur les Droits de l'Enfant, les arguments visant à octroyer des droits de participation aux élèves sont devenus plus explicites. Dans le cadre de ce traité, les systèmes d'enseignement ont non seulement pour mission d'informer les jeunes sur les droits de l'homme, mais doivent aussi, via leurs structures, respecter et donner corps aux droits fondamentaux (Kindefectenrapport, 2003).

Les autorités et les écoles ont le devoir de mettre à disposition des informations pertinentes, de faciliter la participation des élèves et de garantir – d'un point de vue structurel également – que la voix des élèves soit véritablement entendue (Explication, 8). Cela se fait de manière formelle par la création de conseils de classe et de conseils d'élèves. En *Communauté flamande*, chaque école de l'enseignement subventionné (libre et officiel) doit organiser un conseil d'école.⁷ Lorsque plusieurs écoles constituent une communauté scolaire, elles doivent également créer, d'un commun accord, un collège de participation pour la communauté scolaire. Dans l'enseignement communautaire, la situation est différente. Le conseil d'école n'y est pas un organe participatif, tandis que l'organe de gestion local l'est. Seuls les membres du personnel, les parents et les représentants de la vie sociale, économique et culturelle y siègent. Les élèves ne font pas structurellement partie du conseil d'école, même si le décret (flamand) du 14 juillet 1998 stipule qu'ils sont impliqués dans le fonctionnement du conseil d'école d'une manière définie par ce dernier, par exemple sous la forme d'un conseil des élèves (article 10). Lorsque par la suite il est question de 'conseil d'école', cela ne renvoie alors qu'au conseil d'école pour l'enseignement subventionné, sauf spécification contraire.

Le conseil d'école détermine lui-même combien de membres y siègent, pour autant qu'il y en ait au minimum deux et que chaque 'catégorie' (membres du personnel, parents, élèves de l'enseignement secondaire et communauté locale) comporte le même nombre de membres (article 10, §1 et 2, décret participation). Les représentants des élèves sont élus directement par et parmi les élèves réguliers de l'école, pour un mandat de quatre ans. Si les élèves ont déjà été élus pour le conseil des élèves, les élections pour la représentation des élèves au conseil d'école ne sont pas obligatoires. Un conseil des élèves dans une école primaire est obligatoire si 10% des 11 à 13 ans (avec un minimum de 3 élèves) le demandent. Un principe inverse s'applique aux écoles secondaires : un conseil des élèves est obligatoire à moins que les élèves ne soient impliqués dans la politique scolaire d'une autre façon, que le règlement scolaire ne stipule cette implication et qu'il n'y ait pas

⁷ Les systèmes d'enseignement à l'hôpital et les écoles ayant une participation directe du personnel et des parents dans l'administration constituent une exception.

10% des élèves à l'avoir demandé (article 42 du décret participation). Dans l'enseignement secondaire, chaque élève, donc pas uniquement ceux des années supérieures, peut proposer sa candidature et voter. La condition selon laquelle les élèves élus ne peuvent exercer leur mandat que s'ils ont souscrit au projet pédagogique de l'école est fondamentale. Les mêmes dispositions du décret participation s'appliquent aux conseils des élèves dans l'enseignement communautaire.

Un élève qui siège au conseil d'école possède, pour l'exercice des compétences, d'un droit à l'information général et du droit d'être entendu à sa propre demande. Il a également un devoir d'information de ses condisciples quant à la façon dont le conseil d'école exerce les compétences (articles 15 et 17 décret participation).

Le pouvoir organisateur doit obligatoirement demander l'avis du conseil d'école en six occasions, par exemple sur l'offre d'étude ou sur la politique en matière de projets, et ne peut s'écarter de cet avis que de manière motivée. Le conseil d'école peut également émettre de son propre chef un avis au pouvoir organisateur ou au directeur. La compétence la plus poussée est celle de concertation entre le pouvoir organisateur et le conseil d'école, qui se conclut par un accord ou une absence d'accord. Cette concertation concerne plusieurs règlements essentiels. Des matières importantes pour les élèves sont par exemple le règlement scolaire, les contributions des parents, le plan ou le contrat entre l'école et le centre PMS. La compétence de conseil et de concertation n'est pas uniquement radicale que pour le contenu. Le respect de ce processus décisionnel est imposé par une condition de financement ou de subvention. D'ailleurs, un accord entre le conseil d'école, le directeur et le pouvoir organisateur peut convertir la compétence de conseil en matière de concertation, ou peut permettre l'attribution d'autres compétences.

Dans l'enseignement communautaire, le conseil des élèves a un devoir d'information et de communication envers les élèves. Désormais, ce conseil peut émettre un avis au conseil d'école local si ce dernier le demande et lorsque sa demande porte sur l'un des thèmes repris comme compétence de conseil ou de concertation dans le décret participation. D'après l'article 48 de ce même décret, les élèves peuvent conseiller le conseil d'école de leur propre initiative, pour des matières qui les concernent. Par ces dispositions, le législateur définit le minimum démocratique d'implication du conseil des élèves dans le cadre du processus décisionnel du conseil d'école.

En *Communauté française*, le décret « missions » du 24 juillet 1997 prévoit un conseil de participation par école, au sein duquel siègent entre autres (dans l'enseignement secondaire) des représentants élus des élèves (article 69 du décret susmentionné). Dans une école primaire, le comité de gestion scolaire peut décider d'élargir le conseil avec des représentants des élèves de manière temporaire ou permanente. Il est surprenant de voir – et ce n'est pas le cas en Flandre – que les enfants n'ont pas voix au chapitre. Pour ce qui est des compétences également, les choses sont floues. A première vue, le conseil semble d'une part être un acteur important, parce qu'il dispose de la compétence de création, d'évaluation et d'adaptation du projet d'établissement. Ce projet d'établissement traduit le projet pédagogique et éducatif du comité de gestion scolaire en actions concrètes. C'est toutefois le pouvoir organisateur qui a le dernier mot. D'autre part, le conseil de participation n'a que quelques compétences clairement définies : le conseil donne un avis sur le rapport annuel de l'école, étudie les contributions aux frais pour les activités sportives et culturelles et examine le mécanisme de solidarité entre les élèves pour couvrir les frais susmentionnés.

Le décret participation de la Communauté flamande établit des structures pour la participation à la gestion par les élèves dans le cadre de la politique scolaire. Et qui dit structures dit thèmes dont il faut discuter et décider. En ce sens, des choix (politiques) se trouvent incontestablement à la base de ce décret. La réalisation de la teneur participative est alors, à juste titre, une responsabilité des personnes directement impliquées. Et pourtant, une question se pose : ces nouvelles normes constituent-elles un changement majeur ou un simple ornement ? Et le discours relatif aux droits des enfants est-il solidement ancré, ou le Traité sur les Droits de l'Enfant demeure-t-il une norme abstraite et donc absente ? Bref, les structures participatives, dans la réglementation actuelle, offrent-elles un instrument pour davantage d'égalité des chances, pour une interdiction de la discrimination ou pour plus d'égalité des résultats scolaires ?

Le décret participation de 1991, tel que modifié en 1995, attribuait un droit d'information, de conseil, de concertation et de suffrage au conseil de participation. Les matières attribuées étaient alors plus limitées en nombre, l'accent portait sur le droit d'information tandis que la compétence de conseil demeurait limitée à quelques thèmes généraux. Dans le cadre de l'application de ce décret, il fallait se concerter sur cinq matières, la plupart étant encore des matières de concertation (comme le règlement scolaire). Dans le cadre du précédent décret, la compétence la plus poussée était celle d'adhésion ou non à une proposition. Cette compétence était alors indiquée comme une possibilité, mais c'était aux écoles de réévaluer une certaine matière en compétence d'adhésion. Les conseils d'école qui devaient donner leur consentement faisaient donc marche arrière avec le nouveau modèle. A titre de conclusion provisoire, il faut donc parler d'un glissement d'accent plutôt que d'une nouvelle orientation de la politique. L'impact des normes internationales générales connaît lui aussi des limites.

Dans l'enseignement communautaire flamand, il convient encore de citer la position particulière des conseils des élèves. Les élèves y sont la seule composante restée en dehors de l'organe d'administration local. Assez étrangement, les conseils des élèves sont en ce point comparables aux conseils d'école dans l'enseignement subventionné, totalement indépendants du pouvoir organisateur. Enfin, ajoutons encore que le véritable pouvoir de décision du niveau local, dans la structure administrative de l'enseignement communautaire a été ramené, après 1998, au niveau des groupes scolaires.

Participation des élèves : comment faire ?

Kathy Lindekens

Le Commissariat des droits des enfants, prévu par un décret, fut créé en 1998 au sein du Parlement flamand afin de confronter le travail législatif au Traité sur les Droits de l'Enfant, de formuler des avis, d'effectuer des études et des analyses et d'exercer une fonction de médiation pour les enfants. Il veille également à la sensibilisation quant à la diffusion dudit traité, au sein duquel la participation est une donnée importante. Ankie Vandekerckhove, commissaire aux droits des enfants : « En 2002, nous avons créé un projet de participation scolaire. Pour ce faire, nous avons collaboré avec le CIS (Centrum voor Informatieve Spelen = Centre de Jeux Informatifs). Au cours de l'année scolaire 2002-2003, nous avons encadré ce projet dans trente écoles. Les enseignants ont tout d'abord reçu un journal en guise de préparation, tandis que

les parents et les élèves ont découvert notre 'bus de la participation', un bus à double étage anglais que nous avons aménagé en kiosque d'information. Notre collaboratrice s'est ensuite mise au travail en classe. Les élèves du premier degré pouvaient dessiner et faire des photos de ce qu'ils avaient envie de voir changer dans leur école et de ce qu'ils appréciaient. Les enfants du deuxième degré pouvaient mettre leurs idées sur vidéo dans le bus. Et les élèves du troisième degré ont joué au jeu de la participation sous la direction du CIS, avec notamment un dé géant et un forum de discussion. Les élèves de sixième année prenaient part au projet, mais devaient tenir compte de l'apport et des idées des plus jeunes. Cela a permis d'élaborer une charte avec des accords clairs, intéressants non seulement pour les grands, mais aussi actifs sur la durée. L'état des wc fut souvent évoqué, au même titre que la remise en état de la cour de récréation. A la fin de l'année, quatre à six accords fermes étaient convenus avec la direction, et allaient de la mise en place de bancs dans la cour de récréation à l'installation d'un conseil des élèves, ce qui, à l'époque, n'était pas encore obligatoire. Attention, seuls les accords acceptés par tous, élèves et équipe scolaire, furent repris. Ces accords concernaient des points divers, comme par exemple la concertation sur la destination du voyage scolaire annuel ou des mesures contre le harcèlement. Nous avons remarqué une nouvelle dynamique dans les écoles. Aujourd'hui, dans notre brochure Megafoon, nous expliquons le processus de participation à toutes les parties prenantes, comme : qui est important dans une école, qu'est-ce que la réflexion et l'action participative, etc. La participation est importante et amusante, mais elle ne se fait pas du jour au lendemain. »

La participation est un moyen essentiel permettant à tous les enfants d'être impliqués dans les choses importantes de la vie (en société). Mais en font-il un usage égal ? Kaat Huylebroeck, du département enseignement : « Nous voyons que la participation à l'école, comme par exemple la participation aux conseils des élèves, est encore déterminée par le contexte social des parents. Plus la structure scolaire est formelle, moins l'implication des groupes socialement défavorisés sera grande. Toutefois, les exemples positifs existent.

Des modes de participation créatifs permettent d'aller beaucoup plus loin. Par exemple, si les élèves peuvent organiser une radio scolaire, c'est plus ludique, et vous touchez un groupe-cible plus important. Il en va de même pour les parents. La participation, c'est plus que le droit de parole, c'est également contribuer à ce qui se passe dans l'école. La participation demande un engagement. Veiller à ce que chacun participe, cela tourne souvent autour de la communication avec les groupes-cible. Lors des réunions de parents, vous rencontrez le plus souvent les parents les plus instruits, tandis que pour les besoins, ce sont le plus souvent des parents moins instruits qui s'engagent. Il faut trouver le mélange idéal, où chacun se sent à l'aise.

Le Forum Leerlingenparticipatie (Participation des élèves), issu de l'enseignement provincial, garantit, avec ses deux enseignants détachés, l'échange des bonnes pratiques entre écoles. Lorsque ce forum fonctionne bien, on peut constater que le conseil des élèves ne s'organise pas encore de l'école, que les décisions ne portent pas uniquement sur la cour de récréation et sur les fêtes, mais aussi sur le choix d'études, la façon d'enseigner et l'évaluation des enseignants. Si vous osez prendre ce cap avec votre école, si tous les enseignants adoptent cette philosophie, cela donne littéralement des ailes. »

« Les conseils d'élèves classiques qui ne parlent que des distributeurs sont des conseils pour la forme, » déclare Kaat Huylebroeck. « Et c'est là que les élèves décrochent. La participation est également liée au sentiment, pour les élèves, de gérer leur apprentissage et leur vie. En anglais, cela s'appelle l'*empowerment*. Les élèves apportent davantage, en apprennent plus sur leurs

capacités et leurs limites. Les écoles ne doivent pas toujours vouloir tout régir. Pour les élèves les plus vulnérables, cela apporte en outre des possibilités plus informelles au niveau de la culture scolaire, ce qui les encourage à rechercher d'autres méthodes. »

Geert Gielis, éducateur de la Vlaamse Scholierenkoepel (VSK – Coupole flamande des écoliers), reconnaît que des élèves issus de milieux fragiles ne se retrouvent pas d'emblée dans les canaux de participation classiques : « Lors des élections, par exemple, ce sont les jeunes les plus forts qui seront désignés pour représenter la classe. Et tout dépend également beaucoup des thèmes qui seront abordés. Il peut y avoir un regain d'enthousiasme lorsqu'il est question de sport à l'école ou de surveillance par caméra, et le débat sur le voile touche lui aussi un groupe d'élèves plus vaste. Les écoles doivent donc trouver des thèmes qui motiveront tous les élèves. A leurs yeux, un conseil des élèves est une réunion ennuyeuse dont il ne ressort rien. Il est également important que les conclusions ou les recommandations des élèves débouchent sur quelque chose. Il arrive qu'une question d'un conseil des élèves émane de l'équipe scolaire, et que les enseignants tiennent ensuite compte des recommandations sans que les élèves n'en remarquent rien par la suite. Il est alors utile que l'équipe scolaire communique à ce sujet, sans quoi les élèves perdent tout engagement. Lorsqu'une question émane directement des élèves, il arrive souvent qu'elle ne soit pas retenue, parce que l'école s'écarte du débat. Les écoles veulent garder le contrôle de tout, et la discussion quant à ce que vous pouvez laisser ou non aux élèves est rarement entamée. Et pourtant, nous voyons que la grande majorité des enseignants qui assurent cet encadrement sont des personnes très motivées, confrontées à leurs propres limites en raison d'un investissement en temps considérable. »

La VSK travaille elle aussi à une meilleure participation des groupes vulnérables. Geert Gielis : « Cette année, nous avons lancé un concours, 'Préparé Bizarre', dans le cadre duquel les écoles étaient encouragées, par le biais de la participation, à impliquer les groupes-cible difficiles. Il fallait par exemple aborder les sous-cultures ou les filières d'études. Nous avons récompensé les projets les plus originaux visant à développer la participation au sein de l'école. »

La participation peut également bien fonctionner au niveau central. Un projet particulièrement beau, soutenu par la VSK, est le cabinet fantôme organisé par Marleen Branders à la LOP de Diest. « Lorsque la LOP a vu le jour ici à Diest, nous avons d'emblée décidé que nous voulions entendre ce que les enfants avaient à dire. En 2002, nous avons loué une grande salle dans le centre culturel. Nous y avons réuni un maximum de 10 élèves de chaque école secondaire. Et à chacun de ces élèves, nous avons posé la question suivante : comment percevez-vous la participation à la LOP ? C'est eux qui ont lancé l'idée d'un cabinet fantôme. Ils voulaient mandater au total plus de deux élèves par école. Il y en a aujourd'hui deux de chaque école, et ils se réunissent régulièrement pour traiter de divers sujets. Ils accordent une grande importance à deux choses : la sensibilisation et l'information par le biais d'action, et l'événement 'Enveloppe Verte' qui se déroule chaque année en mars. Chaque classe de chaque école secondaire reçoit une enveloppe verte contenant deux thèmes. Aujourd'hui, il s'agit par exemple des frais scolaires et de l'enseignement inclusif. Ces thèmes sont ensuite évoqués par tous les élèves. L'an passé, pour les dépenses scolaires, les élèves ont par exemple mené eux-mêmes une enquête auprès de leurs condisciples et des parents. Ils ont ensuite formulé des recommandations qu'ils ont présentées à l'assemblée générale de la LOP : les frais devaient être communiqués à l'avance, il fallait veiller à ce que chacun puisse participer, les parents devaient pouvoir payer en plusieurs fois et il fallait réduire le prix des photocopies et des livres. Ces points

furent approuvés. Le résultat est donc concret. Grâce aux enveloppes vertes, ces thèmes sont discutés dans chaque classe. Par la suite, les enveloppes reviennent au secrétariat avec les réponses, que nous traitons, avant de communiquer les résultats communs aux écoles. »

La note du ministre sur l'enseignement inclusif ('Leerzorg') a également été évoquée par les élèves de Diest, toujours par le biais des enveloppes vertes. Les élèves ont organisé des actions sympathiques. « L'année passée, ils ont organisé une enquête pour les élèves de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement professionnel pour que chacun apprenne à mieux se connaître. Aujourd'hui, les élèves de l'enseignement général, professionnel et technique veulent organiser ensemble une action sur le sujet des immondices à l'école. Ils utilisent les forces et les possibilités de chacun. Ils veillent à la sensibilisation et à l'information par des contacts avec les parents et lors des réunions du personnel, ainsi que lors de fêtes qu'ils organisent. Je suis depuis toujours étonnée par la ferveur de leur engagement. Le cabinet fantôme se réunit aujourd'hui toutes les cinq à six semaines. Les élèves qui en font partie sont toujours présents à toutes les réunions. Et même s'ils doivent aller en stage, ils rentrent plus tard. Ils sont très enthousiastes et sont de parfaits ambassadeurs dans les écoles. Et leurs écoles les suivent. Tout cet enthousiasme et ces impulsions créatives sont un véritable soulagement pour moi. C'est agréable de devoir parfois freiner plutôt que de devoir toujours pousser ou tirer. »

9. Mesures disciplinaires et d'ordre

D'un point de vue juridique, il est important d'opérer une distinction stricte entre les mesures disciplinaires et les mesures d'ordre. En *Communauté flamande*, l'article 74 novies du décret sur l'Enseignement – II stipule que les mesures d'ordre servent à amener l'élève à adapter son comportement lorsque celui-ci entrave la bonne marche de l'enseignement. En d'autres termes, l'élève en question se voit imposer une sanction en raison d'un comportement perturbateur 'normal', sans que cela ne menace les avantages qu'il tire de l'enseignement (Verhoeven, 1999, p. 61). Lorsque le comportement d'un élève est excessif au point de constituer un danger pour le bon ordre de l'enseignement ou la réalisation du projet pédagogique, cela est sanctionné par une mesure disciplinaire. En principe, les mesures d'ordre peuvent être prises par tous les membres du personnel de l'école. Les mesures disciplinaires, par contre, ne peuvent être prises que par le directeur, le représentant du pouvoir organisateur ou le pouvoir organisateur lui-même. Ces dernières mesures ont en effet pour but d'enlever à l'élève des avantages qu'il tire de l'enseignement.

En raison des conséquences souvent lourdes d'une mesure disciplinaire, sa mise en œuvre est liée à des règles bien définies (article 74decies du décret sur l'Enseignement – II). L'élève doit ainsi être préalablement entendu et un droit de regard doit pouvoir être exercé sur le dossier de l'élève. Chaque décision disciplinaire doit être individuelle, en rapport avec la gravité des faits reprochés et motivée par écrit. L'élève peut se faire assister d'un conseiller, la mesure disciplinaire doit être communiquée par écrit avant de pouvoir être appliquée. L'école doit respecter le règlement disciplinaire dans tous les domaines. Et même si ce règlement est rédigé par l'école de manière unilatérale, il demeure juridiquement contraignant pour l'école et pour les élèves. Ce qui signifie entre autres que seules les sanctions disciplinaires prévues dans le règlement peuvent être imposées.

La sanction disciplinaire la plus grave est l'exclusion définitive. Avant d'imposer cette mesure, il faut obtenir l'avis du conseil de classe. L'exclusion définitive se fera pendant l'année, et au plus tard le 31 août de l'année scolaire en cours. Si l'exclusion définitive se produit avant le 30 juin de l'année scolaire en cours, l'élève concerné demeurera inscrit dans l'école jusqu'à la réalisation d'une inscription dans une autre école. En principe, l'école qui exclut un élève doit assister activement l'élève, en collaboration avec le centre d'encadrement des élèves, dans la recherche d'une autre école. Si les parents le souhaitent, ils peuvent, pour une exclusion prononcée avant le 30 juin, demander à l'école de se charger de l'accueil nécessaire. Si l'école refuse, ce refus devra être motivé par écrit.

La distinction entre mesures d'ordre et mesures disciplinaires n'est pas aussi clairement reprise dans les textes de la *Communauté française*. Il y est seulement fait mention de sanctions disciplinaires pouvant être prises par tous les membres du personnel et de sanctions plus lourdes ne pouvant être prises que par la direction de l'établissement.

La sanction la plus lourde étant l'exclusion définitive, une procédure précise a été prévue par le décret « missions » du 24 juillet 1997 qui doit être respectée par tous les établissements scolaires. Tout comme en Flandre, cette procédure prévoit l'audition préalable de l'élève et ses parents, la consultation du dossier, la motivation écrite de la décision, la possibilité d'être accompagnée par un conseil et la possibilité d'un recours. Cette sanction étant la plus grave, elle doit bien évidemment être motivée par des faits précis et prouvés et être proportionnelle.

En Communauté française, l'exclusion définitive peut également être prise à tout moment de l'année et au plus tard le 5 septembre de l'année scolaire suivante. Par contre, quel que soit le moment de l'année, à partir du moment où l'élève reçoit la décision d'exclusion définitive, il doit quitter l'établissement même s'il n'a pas encore trouvé une autre école. Un service externe pourra éventuellement lui apporter une aide dans sa recherche d'école.

Pour les autres sanctions disciplinaires, la seule règle est qu'elles doivent toujours être mentionnées dans le règlement d'ordre intérieur de l'établissement ainsi que les modalités d'application. Une école ne pourrait pas prendre d'autres sanctions que celles prévues dans son règlement.

Sanctions disciplinaires : et après ? Une expérience flamande

Kathy Lindekens

Qu'en est-il des sanctions disciplinaires dans la pratique ? Hilde Cnudde, consultante du Commissariat des droits des enfants, perçoit une différence claire entre les procédures d'exclusion et de suspension : « Une exclusion est liée à des règles strictes, tandis qu'une suspension se situe dans une zone de transition. Elle peut être prononcée jusqu'à la fin de l'année et peut durer des mois. Pour ensuite être suivie d'un renvoi définitif à la fin de l'année scolaire. La suspension peut être prononcée sans motif ou avis du conseil de classe, mais ses conséquences sur le parcours scolaire et le bien-être de l'élève sont graves : l'élève s'isole socialement, s'ennuie, présente des problèmes comportementaux, etc. En fait, on ne s'attaque pas au problème, on le renvoie dans la bulle familiale. Une telle procédure n'offre pas assez de garanties juridiques. Le droit à la défense fait souvent défaut, parce que dans de nombreux cas, la discussion avec les parents ne sert qu'à communiquer la décision. Les parents ne sont

pas informés des possibilités d'appel ou ne comprennent pas suffisamment le règlement scolaire complexe. Et ils ne déposent pas plainte lorsque la procédure n'est pas suivie, parce qu'ils ne sont tout simplement pas informés de ces règles. La commission de recours est un organe indépendant, mais il ne fait que donner un avis et renvoyer la plainte ou non au conseil de classe. La décision finale relève toujours de l'école. Les exclusions se font avant et après les vacances de Pâques. Rechercher une nouvelle école constitue une obligation d'effort et non une obligation de résultat pour l'école. Dans la pratique, cela revient souvent à transmettre une liste d'adresses. Il n'est pas obligatoire de faire appel au centre PMS. Dans la pratique, nous voyons arriver chez nous des élèves qui n'ont bénéficié d'aucun encadrement ou d'un encadrement réduit. Nous nous assurons que la procédure a été respectée et tentons une médiation si la sanction est disproportionnée. Nous faisons toujours appel au centre PMS, et nous arrivons en général à ce qu'une suspension soit accompagnée d'un encadrement correct jusqu'à la fin de l'année. »

10. Décisions des conseils de classe

D'après la législation *flamande*, développée dans les règlements scolaires, la contestation de décisions d'examen se déroule en deux phases au sein de l'établissement scolaire (le contentieux d'examen interne). Le bénéficiaire de l'enseignement doit tout d'abord lancer une procédure de concertation, au cours de laquelle, lors d'un entretien individuel avec le représentant du pouvoir organisateur ou le président du conseil de classe, il fait part de ses objections à l'encontre de la décision du conseil de classe. Lors de ce même entretien, l'école lui explique les raisons de la décision. Cette demande de concertation doit être introduite par écrit au plus tard dans les trois jours ouvrables suivant le jour de notification de la décision. Après l'entretien susmentionné, la direction estime si le conseil de classe doit à nouveau délibérer ou non. Si cette concertation n'est pas fructueuse, le bénéficiaire de l'enseignement peut, dans les cinq jours ouvrables de la notification de la décision ressortant de la concertation, faire appel de la décision auprès d'une commission d'appel interne. Après un examen approfondi, la commission avise le pouvoir organisateur de la nécessité ou non de réunir à nouveau le conseil de classe. Bien que cette procédure d'appel interne donne à l'école une chance de corriger des décisions erronées ou irrégulières du conseil de classe, le fait de reconvoquer un conseil de classe en vue d'une nouvelle délibération et d'une nouvelle décision est assez rare : dans de nombreux cas, le litige sera tranché par le juge.

En *Communauté française*, les décisions du conseil de classe peuvent également faire l'objet d'un recours suite au décret « missions » du 24 juillet 1997. Cette procédure se déroule en deux phases : une conciliation interne et un recours externe.

Ainsi, si un élève et ses parents ne sont pas d'accord avec une décision d'un conseil de classe à la fin de l'année scolaire, ils peuvent d'abord introduire auprès de l'établissement même un recours demandant que le conseil de classe se réunisse à nouveau pour prendre une autre décision. C'est le directeur de l'école qui décide si l'élève et ses parents apportent des nouveaux éléments justifiant une nouvelle réunion du conseil de classe. Si ce n'est pas le cas, il peut maintenir la décision prise précédemment.

Si la décision contestée est donc maintenue au niveau de l'école, l'élève et ses parents ont alors la possibilité d'introduire, dans les dix jours ouvrables, un recours auprès d'un conseil externe organisé au niveau de la Communauté française et composé d'inspecteurs scolaires et d'anciens directeurs

d'école. Les décisions du conseil de recours se fondent sur la correspondance entre les compétences acquises par l'élève et les compétences qu'il doit normalement acquérir ainsi que sur l'équivalence du niveau des épreuves d'évaluation administrées aux élèves à celui des épreuves produites par les différentes commissions des outils d'évaluation. Cependant, aussi longtemps que les compétences n'ont pas été déterminées ou que les épreuves d'évaluation n'ont pas été produites, le Conseil de recours prend ses décisions en fonction des programmes d'études (article 99 du décret « missions » du 24 juillet 1997).

Le problème le plus fréquent, avec les litiges dans l'enseignement, c'est la motivation souvent imparfaite ou insuffisante des décisions scolaires. Pour résumer, on peut dire que chaque décision doit être suffisamment motivée dans le droit et dans les faits (motivation matérielle) et que les motifs à la base de la décision doivent figurer dans l'acte même (rapport scolaire, procès-verbal des délibérations du conseil de classe ou de la commission d'appel ; c'est ce que l'on appelle la motivation formelle). La décision d'examen ou de délibération doit donc mentionner expressément ses fondements juridiques et ses motifs formels. Et ce afin que l'élève concerné soit clairement informé de la décision prise et dispose de suffisamment d'éléments que pour préparer sa défense si nécessaire.

En Communauté française, le décret prévoit également l'obligation de motivation de toutes les décisions prises par le conseil de classe. Cette motivation doit être précise et sera remise à tous élèves ou parents qui en font la demande. L'élève et ses parents ont également la possibilité de consulter toute épreuve constituant le fondement ou une partie du fondement de la décision du Conseil de classe.

Il convient toutefois de ne pas prendre la motivation formelle de manière trop formaliste (Opdebeek, 1999, p.255). Pour de nombreuses décisions d'examen classiques, la règle veut que les points obtenus à l'examen suffisent comme motivation. En d'autres termes : la motivation est considérée comme figurant dans les points et sera présentée dans le rapport scolaire. Lorsque la cotation en elle-même est contestée, la règle veut qu'un examen soit coté sur la base du contenu du cours, la critique n'étant justifiée que lorsque le cours est manifestement mauvais ou lorsque l'élève concerné exprime dans sa réponse le fait qu'il prend du recul par rapport au cours, et la raison de ce recul (Baert, 1993, p. 191).

Des exigences de motivation plus strictes sont imposées aux examens pratiques et aux examens ayant trait à des aptitudes pratiques, comme la réalisation d'un travail de fin d'études ou d'un mémoire. En pareil cas, il faut un rapport d'évaluation écrit spécifiant expressément les qualités et les défauts du travail évalué (Opdebeek, 1999, p. 258). Dans le cas d'une conclusion pratique, il faut une justification écrite de la cotation donnée.

11. Conclusion

Conférer des droits, cela signifie partager le pouvoir et permettre un contrôle de l'exercice du pouvoir. Il est donc parfaitement logique qu'au cours de ces dernières décennies, avec notamment l'influence de la démocratisation de notre société, de la jurisprudence et du Traité sur les Droits de l'Enfant, les élèves soient devenus des sujets de droit plus matures. Cette évolution a commencé par des domaines très sensibles, comme la discipline et les examens, mais s'est progressivement étendue à des sujets tels que les inscriptions, la participation, les parcours d'apprentissage individualisés,

etc. D'après nous, il n'est pas exclu qu'à l'avenir, des revendications portant sur le noyau de l'enseignement (le droit à un enseignement de qualité) surgissent. Il est également probable que les droits des élèves porteront encore plus qu'aujourd'hui sur les conditions périphériques d'un enseignement de qualité, comme les équipements informatiques et technologiques, l'encadrement individuel, la mobilité (au sein de l'UE), la sécurité, l'épanouissement culturel, etc. Le professeur Nicaise plaide, par exemple, en faveur d'un droit individuel et susceptible d'être invoqué à une aide gratuite en cas de problèmes d'apprentissage. Et afin qu'un élève puisse invoquer un droit, il est nécessaire que ce droit touche les individus en tant que tels, et non des groupes (minoritaires) dans leur totalité.

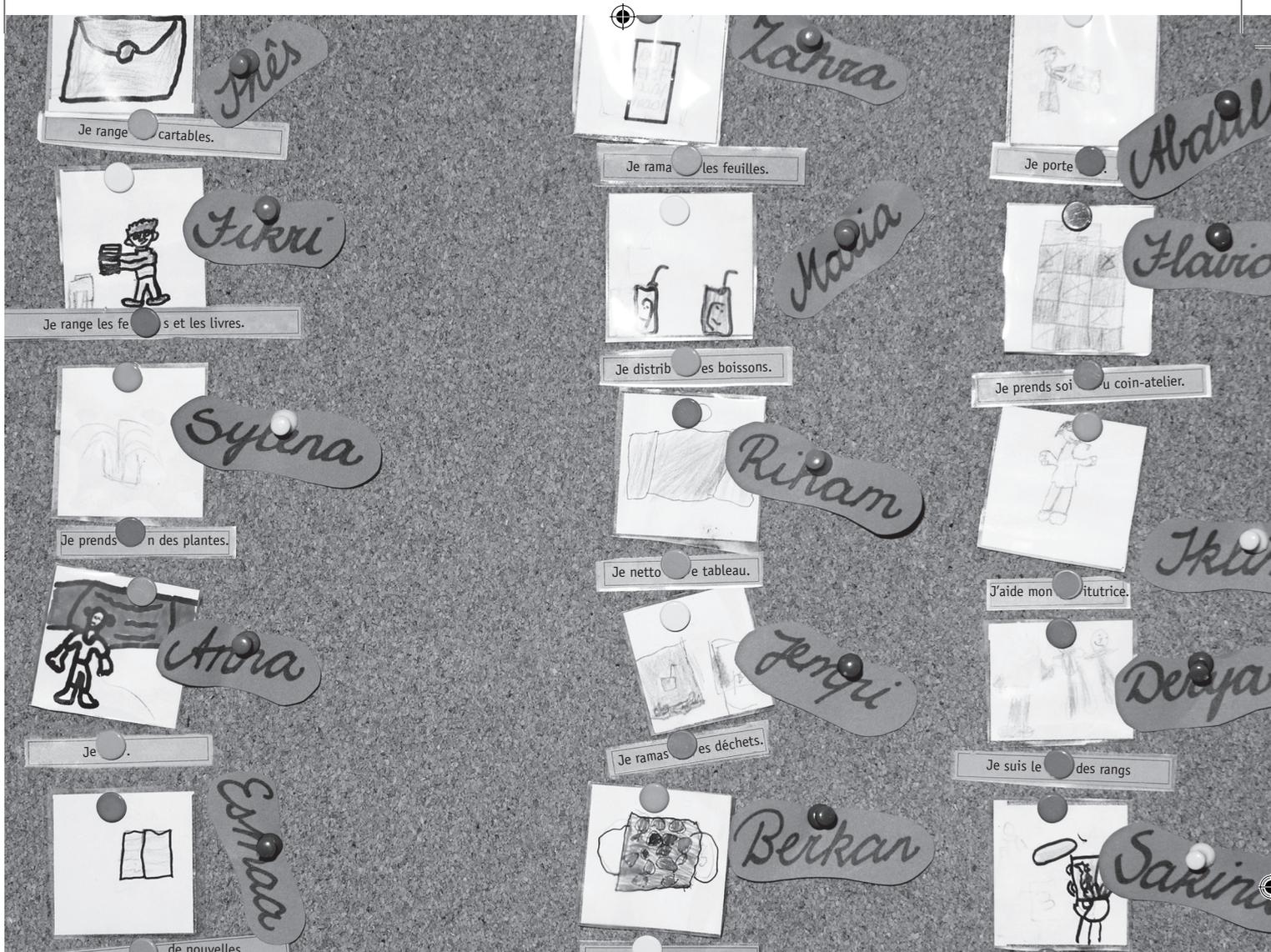
Depuis la perspective de la lutte de l'inégalité sociale dans l'enseignement, la plupart des droits des élèves peuvent être qualifiés de stratégie pour un traitement équitable. Ce faisant, la fonction dominante du droit est confirmée. D'importants efforts peuvent sans doute encore être réalisés dans la pratique quotidienne, de sorte que chaque élève puisse faire un usage égal de ses droits, par exemple par une communication claire, par l'assistance d'une personne de confiance ou d'un conseil en cas de décisions radicales, par des actions de sensibilisation en vue d'une représentation équitable de la population scolaire aux conseils de participation, par la prise au sérieux des avis formulés, etc. En ces domaines, les règles de droit formelles n'ont prise que sur quelques facettes.

Quelques étapes timides d'une stratégie d'égalité des résultats ont été entreprises : les autorités demandent aux écoles (dans la version corrigée du décret sur l'égalité des chances dans l'enseignement) et aux établissements d'enseignement supérieur de prendre leur responsabilité en permettant des mesures d'action positive. Ces mesures permettent aux établissements de donner une réponse véritablement ciblée sur une situation réelle.

Dans les milieux enseignants, la reconnaissance croissante des droits des élèves semble susciter le sentiment qu'une telle judiciarisation risque de subordonner la relation pédagogique à la relation juridique (Ornelis, 2001 ; Verbeeck, 2002). Nous sommes convaincus qu'un renforcement et qu'une clarification des droits et des devoirs des élèves ne doit pas nécessairement déboucher sur une atteinte de cette relation pédagogique. Au contraire : des règles claires et préalablement établies ne peuvent qu'être bénéfiques à l'élève et à l'enseignant. Cela s'applique aussi et surtout à la position des enfants et des jeunes issus de milieux défavorisés. On attend une attitude compréhensive et réfléchie de toutes les parties concernées, une attitude allant au-delà de ce que les règles formelles peuvent prescrire.

Références

- Annoot H. (2003-2004), "Leerlingenrechten en het vormgeven van participatie op school : mogen meepraten of zelf doen ?", *T.O.R.B.*, p. 29-38.
- Baert J. (1993-94), Examenkwotering en de motiveringsplicht, noot bij R.v.St., nr. 44.014 van 14 september 1993, *T.O.R.B.*, p. 191-194.
- Cohen J. (1981), *Studierechten in het wetenschappelijk onderwijs*, Zwolle : Tjeenk Willink, 241 p.
- De Groof J. & Mahieu P. (1993), *De school komt tot haar recht*, Leuven : Garant, 175 p.
- De Groof J. & Ornelis F. (1999-2000), "Recht op onderwijs, ook voor 'illegalen'", *T.O.R.B.* nr. 5, p. 333-334.
- Hirtt N. (2009), *Je veux une bonne école pour mon enfant ! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire*, Bruxelles : Editions Aden.
- Nicaise I. (2000), *The right to learn : educational strategies for socially excluded youth in Europe*, Bristol : Policy press, 424 p.
- Nicaise I. & De Rick K. (2003-2004), "De leerplichtverlenging, 20 jaar later. Inzichten en vragen vanuit het onderzoeksveld", *T.O.R.B.*, p. 457-471.
- Opdebeek I. & Coolsaet A. (1999), *Formele motivering van bestuurshandelingen*, Brugge : Die Keure, 378 p.
- Ornelis F. (2001-2002), "Juridisering in cijfers. Over Examens en de Rechter", *T.O.R.B.*, p. 345-351.
- Overbeeke A. (1999-2000), "Recht op keuzevrijstelling van het in openbare scholen aangeboden levensbeschouwelijk onderricht. Een stand van zaken.", *T.O.R.B.*, p. 249-266.
- Overbeeke A. (2002-2003), "Levensbeschouwelijk onderricht : keuzepalet en keuzevrijheid in Vlaanderen anno 2002", *T.O.R.B.* nr. 2, p. 115-157.
- Steen B. (2002), "Elk kind heeft recht op onderwijs in de school naar keuze... of toch niet ?", *T.J.K.*, p. 252-264.
- Vanderhoeven J.L. & De Cuyper J. (1999), *Rechten en plichten op school*, Leuven : Garant, 87 p.
- Veny L. & Verbeeck B. (2003-2004), "De lange weg naar een Vlaams leerlingenstatuut", *T.O.R.B.*, p. 12-28.
- Verbeeck B. (2002), "De vrees voor (over)juridisering van het onderwijs", *VVL-Ideëen* nr. 33/5, p. 1-8.
- Verstegen R. (2003-2004), "De problematiek van het inschrijvingsrecht in het Nederlandstalig Onderwijs in Brussel-Hoofdstad. Een juridische verkenning en een voorstel", *T.O.R.B.*, p. 328-341.



CHAPITRE 6

Briser les murs : rompre avec la ségrégation dans l'enseignement

Francis Littré, Marc Demeuse, Antoine Derobertmeasure, Nathanaël Friant et Ides Nicaise



Francis Littré¹, Marc Demeuse¹, Antoine Derobertmasure¹, Nathanaël Friant¹ et Ides Nicaise

6 <

1. Introduction

Dans la perspective classique, la réussite scolaire de l'enfant apparaît fortement liée au niveau d'instruction des parents et à d'autres paramètres familiaux (taille de la famille, langue parlée, origine ethnique...), par l'intermédiaire des pratiques éducatives en famille (Duru-Bellat, 2000). Les trajectoires scolaires inégales s'expliqueraient en fonction de l'origine culturelle, sociale et économique, ce qui a conduit à parler d'un « effet société » : le caractère égalitaire ou inégalitaire des sociétés ne serait pas sans lien avec le caractère égalitaire ou inégalitaire des systèmes scolaires.

D'autres auteurs ont cherché pour leur part à mettre en évidence l'impact sur les inégalités des structures scolaires elles-mêmes, tant au niveau des établissements que du système scolaire dans son ensemble. Les enquêtes internationales du type PISA² ont montré qu'il existe de fortes différences entre groupes d'élèves, mais aussi entre les établissements scolaires. Dans une étude récente, Dumay et Dupriez (2004), utilisant les données PISA 2000³, décomposent ainsi la part de variance totale des scores en mathématiques liée à des différences inter-individuelles entre élèves au sein des établissements ou à des différences inter-établissements. Or, c'est en Belgique que la part de variance totale correspondant aux différences entre établissements est la plus importante : plus de 40% de la variance des scores en maths semble liée à l'établissement fréquenté. Par contre, dans d'autres systèmes scolaires (nordiques par exemple), les différences de scores paraissent peu liées à des différences propres aux écoles.

Cette prise de conscience des inégalités entre écoles et entre groupes d'élèves conduit à s'interroger à propos des causes de la sur-représentation ou de la sous-représentation, dans certaines écoles, classes ou filières, de groupes identifiables d'élèves (élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement ou les compétences attendues, d'origine socio-économique modeste...).

Cet intérêt a surgi en particulier à la suite de la publication des données issues d'enquêtes internationales sur les compétences des élèves et qui explorent l'équité, l'efficacité et la qualité des différents systèmes éducatifs (Monseur & Demeuse, 2001). Celles-ci ont pu montrer que chaque système éducatif gère les différences initiales entre individus et entre groupes selon des modalités spécifiques. La Belgique, à travers ses différentes Communautés, se présente comme un système à la fois extrêmement inégalitaire et ségréatif (voir chapitre 1, ainsi que Baye et al. 2005 ; Demeuse & Baye, 2007a et b, 2008).

Les processus plus ou moins conscients, plus ou moins volontaires, d'inégale répartition des élèves dans les écoles, les classes et les filières sont regroupés dans la suite du texte sous la notion de ségrégation. Nous définirons la ségrégation comme la manière inégale dont une population scolaire, dans son ensemble, se répartit dans chaque unité d'enseignement (écoles, classes, filières), compte tenu de ses caractéristiques, c'est-à-dire comment des différences d'origine économique, sociale, culturelle, religieuse, linguistique, nationale... ou de genre se traduisent par une répartition différente entre écoles ou, au sein de celles-ci, entre classes ou filières. Cet intérêt pour les ségrégations d'origine

1 Institut d'Administration scolaire, Université de Mons.

2 L'abréviation PISA réfère à une grande enquête internationale (Programme for International Student Assessment), basée sur des tests uniformes auxquels ont été soumis des élèves de 15 ans dans tous les pays participants.

3 Demeuse et Baye (2008) confirment ces résultats sur la base des données PISA 2006.

scolaire ne dispensera pas d'interroger d'autres mécanismes ségrégatifs, comme la ségrégation résidentielle, à la fois sociale et ethnique (Poiret, 2002).

2. Quelle est l'ampleur des ségrégations scolaires ?

Les données issues des enquêtes internationales ont permis de réaliser des indicateurs quantitatifs sur la manière dont les systèmes éducatifs traitent la jeune génération et s'acquittent de leur mission (Baye et al., 2005 ; Baye et al., 2004 ; Lafontaine et al., 2003 ; Lafontaine & Crahay, 2004 ; Dupriez & Vandenberghe, 2004).

2.1. Ségrégations entre établissements scolaires

L'un des indicateurs de ségrégation choisi consiste à calculer la proportion d'élèves appartenant au groupe cible - par exemple les élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement - qui devrait changer d'établissement scolaire, pour parvenir à une proportion identique de ce groupe dans l'ensemble des écoles (Gorard & Taylor, 2002). Le tableau 6.1, extrait du rapport européen de Baye et ses collègues (2005, p. 42 ; Demeuse & Baye, 2007a et b), présente différents taux de ségrégation en fonction de groupes spécifiques. Il permet d'étudier les mécanismes à l'œuvre dans les différents systèmes éducatifs européens. Ces taux de ségrégation scolaire ont été estimés à l'aide de l'indicateur défini ci-dessus, au départ de données issues du PISA 2003.

L'analyse de ces données permet de se rendre compte qu'il faudrait déplacer 59,2% des élèves belges issus du groupe des 10% des plus faibles en mathématique pour les répartir dans les différentes écoles, de manière à observer une proportion identique, en l'occurrence 10%, d'élèves faibles dans chaque école (colonne 3). Ce déplacement d'élèves faibles en mathématique ne serait que de 27,7% en Finlande et de 26,1% en Islande. La colonne 4 présente le même genre d'information mais cette fois-ci, le groupe cible n'est plus le groupe des 10% des plus faibles au test de mathématique, dont la moyenne des notes est assez variable selon le niveau de performance du pays, mais bien le groupe des élèves qui n'obtiennent pas le niveau 2 (sur les 5 que compte l'échelle) au test de mathématique. Cette fois, ce sont 50,4% d'élèves faibles qu'il faudrait déplacer pour équilibrer leur répartition entre les écoles belges alors que 33,7% d'élèves finlandais, mais seulement 21,5% d'élèves islandais subiraient le même sort. Pour bien interpréter ces chiffres, il faut naturellement prendre en compte la proportion d'élèves sous le niveau 2, c'est-à-dire qui sont dans une situation très préoccupante, dans les différents systèmes éducatifs. Ils sont ainsi seulement 6% en Finlande contre 12% en Communauté flamande, 17% en Communauté germanophone et 23% en Communauté française (Baye et al., 2004, p. 60). L'analyse des données au niveau de chacune des communautés ne présente pas, en termes de taux de ségrégation des élèves du premier décile (10% les plus faibles) des différences importantes. Ainsi, ces taux de ségrégation s'élèvent à 59,0, 58,9 et 56,2, pour la Communauté flamande, la Communauté française et la Communauté germanophone, respectivement (colonne 3). En ce qui concerne le taux de ségrégation relatif aux élèves sous le niveau 2 en mathématique, la situation est un peu différente : alors que les élèves flamands sous le niveau 2 sont environ deux fois moins nombreux que leurs condisciples francophones, la ségrégation est plus importante d'environ 35% en Flandre. Un groupe proportionnellement moins nombreux peut donc être davantage ségrégué. Les autres indicateurs de ségrégation (en dehors de la colonne 1) se comportent également de manière moins favorable dans le nord du pays.

Les colonnes 1 et 2 portent sur les effets de ségrégation lorsque l'on considère cette fois le test de lecture. Les résultats sont très semblables à ceux qui viennent d'être décrits en mathématique et

mettent en évidence la stabilité des mécanismes de ségrégation académique, indépendamment des disciplines considérées.

Les colonnes suivantes, toujours sur la base des données collectées lors de l'étude PISA 2003⁴, ne s'intéressent plus à la ségrégation académique, c'est-à-dire en fonction des résultats, mais bien à la ségrégation sur la base des caractéristiques personnelles des élèves : la profession de leurs parents (colonne 5), le sexe de l'élève (colonne 6), la langue parlée à la maison – le groupe cible étant constitué par les élèves qui déclarent ne pas parler la langue d'enseignement à la maison (colonne 7) et le lieu de naissance des élèves et de leurs parents (colonne 8).

La ségrégation sur la base de la langue parlée à la maison est un sujet qui mériterait un développement plus important que celui que nous y consacrons. En effet, des situations particulières peuvent conduire à des indices élevés : une population, même très réduite, mais habitant une partie circonscrite du territoire, est scolarisée dans quelques écoles, soit parce qu'elle appartient à une minorité protégée (par exemple, les Lapons ou les élèves de langue suédoise en Finlande), soit parce que les élèves d'origine étrangère, très peu nombreux, sont localisés dans quelques grandes villes (comme dans les pays du nord de l'Europe). Dans les pays européens qui connaissent une plus forte présence d'élèves étrangers ou d'origine étrangère, alors que ceux-ci sont beaucoup plus largement distribués sur l'ensemble du territoire, on observe, comme dans le cas de la Belgique, une sur-représentation de ceux-ci dans certaines écoles. Ce qui vient d'être mis en évidence à travers les études internationales peut également l'être à partir d'autres sources. Ainsi, dans une étude consacrée à la situation bruxelloise (où 40% des élèves sont étrangers), Medhoune (1998) relève qu'une école primaire sur trois accueille plus de 70% d'élèves étrangers et note que les jeunes issus de l'immigration sont sur-représentés dans les écoles, filières et sections de relégation et sous-représentés dans l'enseignement général ou les écoles « à bonne réputation ». Ce mécanisme est également à l'œuvre dans d'autres systèmes éducatifs. Ainsi, une enquête française menée dans l'Académie de Bordeaux (Felouzis et al., 2002) a montré l'inégale répartition des « allochtones » (catégorie construite sur base de deux indicateurs : la nationalité et le prénom) entre collègues : certains écoles en comportent 45% alors que la moyenne est 7%. Les établissements les plus ségrégués sont aussi ceux dont les élèves sont massivement de milieu défavorisé et en retard scolaire. La répartition des élèves du Maghreb, d'Afrique noire et de Turquie montre une ségrégation plus marquée : pour leur égale répartition entre tous les collègues de l'Académie, 89% d'entre eux devraient changer d'école (62% pour les autres allochtones, 29% pour les élèves défavorisés, 25% pour les élèves en retard).

Le classement obtenu à travers les comparaisons internationales met en évidence un ensemble de pays où les effets de ségrégation semblent faibles : la Suède, le Danemark, la Finlande. À l'opposé, on retrouve l'Italie, l'Autriche, la Hongrie, la République tchèque, l'Allemagne et la Belgique. Il semble que les systèmes qui pratiquent peu de ségrégation au niveau des écoles enregistrent des différences sociales faibles et des résultats relativement semblables entre les établissements. Au contraire, les systèmes plus ségrégatifs tendent à accroître les différences de résultats entre les groupes sociaux. De ce point de vue, et sans devoir sacrifier l'efficacité à l'équité, bien au contraire, il apparaît que la Finlande, dont les résultats moyens sont élevés et peu dispersés, puisse être opposée à l'Allemagne, où les résultats moyens sont relativement plus faibles et leur dispersion bien plus marquée, comme le précisent les auteurs du rapport européen.

4 Voir Demeuse et Baye (2008) pour une actualisation de ces données à partir de l'enquête PISA 2006.

Tableau 6.1. Ségrégations scolaires (d'après Baye, Demeuse, Monseur & Goffin, 2006, p. 42)

Pays (*)	En fonction des compétences en lecture (10% faibles) (2003)	En fonction des compétences en lecture (sous niv.2) (2003)	En fonction des compétences en mathématiques (10% faibles) (2003)	En fonction des compétences en mathématiques (sous niv.2) (2003)	Selon la profession des parents (2003)	Selon le sexe (2003)	Selon l'origine linguistique (2003)	Selon le lieu de naissance des parents (2003)
	1	2	3	4	5	6	7	8
Finlande	25,0	32,9	27,7	33,7	30,8	7,5	65,4	45,3
Islande	26,2	19,3	26,1	21,5		8,4	63,5	30,7
Suède	31,4	26,8	32,3	24,5	29,3	8,5	57,9	31,6
Norvège	31,8	24,1	29,9	21,1		8,4	51,0	35,7
Pologne	34,5	27,7	31,8	23,3	42,5	7,8	95,5	93,9
Danemark	38,3	30,5	36,5	29,7	29,2	9,4	60,9	34,1
Royaume-Uni	38,4	33,7	40,7	32,8	33,9	14,9	64,5	32,4
Lettonie	39,0	30,2	40,9	28,5	28,8	9,1	86,7	37,0
Luxembourg	39,6	32,7	39,3	32,9	21,2	13,0	26,2	14,2
Irlande	40,8	39,8	37,4	30,5	30,9	28,3	83,1	21,6
Espagne	42,6	30,5	43,7	30,3	30,9	11,4	74,7	38,6
Grèce	50,3	36,2	51,0	28,2	31,1	10,5	70,2	37,7
Turquie	50,8	30,6	49,5	22,9		13,0	85,0	67,5
République slovaque	52,0	37,0	52,4	40,8	35,9	17,4	81,3	32,4
Portugal	54,3	41,5	52,5	34,0	29,4	9,2	71,5	35,0
République tchèque	55,3	42,6	55,0	46,1	40,0	18,8	83,7	36,8
Pays-Bas	56,2	54,2	56,6	55,9	33,9	10,8	55,8	33,9
France	56,3	48,3	57,5	50,4	30,8	15,0	57,0	31,0
Italie	56,5	43,6	57,6	38,1	33,6	23,5	72,2	38,0
Autriche	59,9	50,4	55,9	47,7	31,5	28,3	47,0	34,6
Hongrie	60,2	47,0	60,6	44,9	36,0	18,5	84,2	39,3
Belgique	61,1	49,9	59,2	50,4	38,4	17,9	55,8	34,7
Communauté flamande	57,6	54,2	59,0	56,5	39,4	20,5	60,2	33,6
Communauté française	60,2	44,2	58,9	42,0	35,9	14,7	49,0	22,8
Communauté germanophone	52,1	46,5	56,2	46,4	27,4	15,3	44,6	21,2
Liechtenstein	63,0	62,9	63,6	61,8		5,9	17,6	16,2
Allemagne	64,7	48,7	62,9	49,8	36,8	12,4	52,3	37,9

(*) Chypre, Lituanie, Malte, Slovénie, Estonie, Bulgarie, Roumanie : pas de données disponibles

En termes de modalités de regroupement des élèves, deux grandes tendances sont repérables dans les systèmes scolaires européens (Monseur & Demeuse, 2001). D'une part, des systèmes compréhensifs, visant à maintenir l'ensemble de la population des élèves dans un curriculum commun jusqu'à l'âge de 15-16 ans (voir chapitre 7, Réformes curriculaires). C'est le cas en particulier des pays nordiques (Danemark, Suède, Norvège, Islande, Finlande), où l'hétérogénéité est vue comme un atout. D'autre part, on repère des systèmes sélectifs où, l'hétérogénéité des populations étant vue comme défavorable aux performances du système scolaire, diverses pratiques de « tri » tendent à assurer une plus grande homogénéité au sein des écoles ou options. Allemagne, Autriche, Pays-Bas, Luxembourg, Suisse et Belgique s'inscrivent dans cette logique. Entre les deux, existent des systèmes mixtes qui combinent homogénéisation et hétérogénéité (France, Royaume Uni, Irlande, Italie, Espagne, Grèce, Portugal). En Belgique, ce phénomène de tri semble particulièrement présent. « Qui se ressemble s'assemble » constituerait le principe fondateur de l'organisation de son enseignement (Lafontaine, 2003).

2.2. Ségrégations scolaires au sein des écoles

Au sein des établissements scolaires, on constate ainsi une tendance, résultat d'une construction historique, à regrouper dans chaque classe des élèves aussi semblables que possible selon leurs performances (Rey, 2003). Se constituent ainsi des classes de niveau. D'après les données de l'étude IEA Reading-Literacy (1991), l'effet d'agrégation lié à la classe en Communauté française est de 20% environ en primaire et de 45% à l'issue du premier degré secondaire (14 ans).⁵ Au niveau européen, il se situe au primaire entre 15 et 25% (sauf Portugal, Italie et Grèce, plus élevés). Au secondaire, cet effet d'agrégation s'élève à 10% en Finlande, mais à 60% aux Pays-Bas (Monseur & Demeuse, 2001). En Communauté française, l'effet d'agrégation s'accroît en passant de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire alors que dans les systèmes éducatifs nordiques, par exemple, il se stabilise ou se réduit avec l'accroissement de la taille des établissements et le brassage plus large que la concentration des élèves induit.

La pratique du redoublement, modalité pédagogique toujours largement mobilisée en Belgique, surtout dans la partie francophone, remplit une fonction latente de gestion de l'hétérogénéité : il contribue à la formation de classes plus homogènes (Delvaux, 2000) et apparaît comme une ressource utilisée par les établissements scolaires en position dominante selon une « idéologie de l'excellence ». Monseur et Demeuse (2001), à partir des données de l'IEA Reading Literacy, ont pu établir la relation entre le taux de retard scolaire à 14 ans (en %) et le taux de disparité entre classes : en Belgique, en France et au Portugal la disparité entre classes est d'autant plus forte que le taux de retard scolaire est important.

D'autres mécanismes n'apparaissent que lorsqu'on procède à une observation minutieuse des classes (Demeuse, 2002a). Si l'on observe les caractéristiques des élèves de deux classes de quatrième primaire (tableau 6.2) en termes de date de naissance, on note que sur les 10 élèves de chacune d'elles, 10 sont à l'heure dans la classe de la colonne de gauche (nés en 1984), mais seulement 5 dans la classe de la colonne de droite. Si en cinquième année, dans la classe de gauche, les effectifs sont identiques à ceux de quatrième, il n'en va pas de même pour la classe de droite. Celle-ci perd en effet 4 de ses élèves en cours d'année. Ils sont remplacés, en cinquième, par quatre élèves venus d'une autre école. Trois de ceux-ci sont porteurs d'une année de retard, ce qui accroît encore le nombre d'élèves en retard dans la classe de droite. En 6^{ème} année, viennent s'ajouter de nouveaux

⁵ PISA, en raison des procédures d'échantillonnage, ne permet pas d'analyser les effets « classe ».

élèves aux deux classes : trois élèves en retard dans la classe de gauche, mais 10 élèves dans la classe de droite⁶, tous porteurs d'une à trois années de retard. Par ailleurs, l'analyse des prénoms des élèves (Felouzis et al., 2002) permet de mettre en évidence une composition ethnique contrastée.

Tableau 6.2. *Evolution des effectifs de deux classes de quatrième année primaire jusqu'en sixième année (d'après Demeuse, 2002a)*

Quatrième année (1993-1994)							
Séverine	(84)	→	5e	Abdelillah	(84)	→	5e
Virginie	(84)	→	5e	Hafiza	(84)		quitte en cours d'année
Valérie	(84)	→	5e	Claudine	(84)		quitte en cours d'année
Jonathan	(84)	→	5e	Abdellah	(83)	→	5e
Laure	(84)	→	5e	Nadia	(84)	→	5e
Céline	(84)	→	5e	Bilal	(83)	→	5e
Tiziana	(84)	→	5e	Florence	(83)		quitte en cours d'année
Raphaël	(84)	→	5e	Mohamed	(84)	→	5e
David	(84)	→	5e	Grégory	(83)		quitte en cours d'année
Cinquième année (1994-1995)							
				Bilal	(83)	←	extérieur
				Soumaya	(84)	←	extérieur
				Céline	(83)	←	extérieur
				Anthony	(83)	←	extérieur
Sixième année (1995-1996)							
Madalena	(83)			Ikrane	(81)	Suhayla	(83) Medhi (83)
Benoît	(83)			Adam	(83)	Zeineb	(82)
Arnaud	(83)			Manuel	(83)	Mohamed	(82) Souad (81)
				Taoufik	(82)	Amina	(83)

Le choix d'une filière d'études peut aussi s'ancre dans un processus ségrégatif. En effet, la participation des élèves à l'une ou l'autre filière, dans un système à filières différenciées n'est pas qu'une affaire de choix comme l'ont bien montré de nombreuses études (Boudon, 1973 ; Demeuse, Lafontaine & Straeten, 2005 ; Demeuse & Baye, 2007a et b ; 2007c ; Demeuse & Lafontaine, 2005). En Belgique, le processus ségrégatif en relation avec le choix des filières concerne à la fois les disparités entre établissements scolaires et celles qui peuvent apparaître à l'intérieur de ceux-ci. Dans d'autres systèmes éducatifs, comme dans certains Länder allemands où chaque établissement appartient à

6 Les deux classes sont des classes à niveaux multiples, seuls les élèves entrés en quatrième, l'année considérée, sont indiqués dans le tableau.

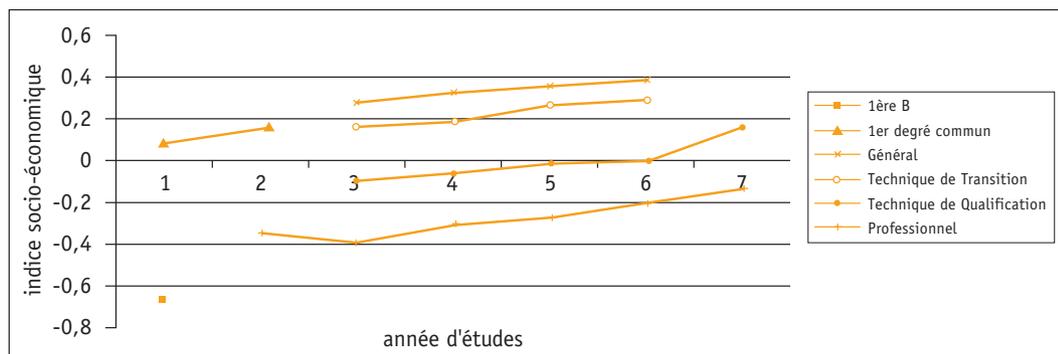
une filière particulière (académique ou professionnelle) ou dans d'autres systèmes où l'ensemble des filières coexistent à l'intérieur de chaque école, les effets de ségrégation liés au choix des filières se manifesteront à l'un des deux niveaux seulement (entre écoles ou entre classes au sein des écoles).

Par ailleurs, comme on l'a signalé dans le premier chapitre de cet ouvrage, la filière d'enseignement est également associée aux facteurs socio-économiques. Les statistiques resumées dans ce chapitre se reflètent également au niveau des régions et des écoles. Ainsi, dans une étude menée dans le Hainaut (Parent, 2002), il apparaît que 62% des garçons du professionnel ont un père ouvrier non qualifié (42% en technique, 28% dans le général). Une recherche menée auprès de 6 000 élèves de 2^e année secondaire en Communauté française indique qu'une majorité des élèves désireux de poursuivre dans l'enseignement général sont issus d'un milieu socio-culturel favorisé ou moyen : ceux qui optent pour le technique ou le professionnel sont principalement issus d'un milieu moyen (voire bas pour le professionnel) (Forget, 2002).

Litré (2004), à Bruxelles, dans l'enseignement catholique francophone, par la même méthode, met en évidence, de manière indirecte, une relation entre profil des élèves et choix de filières. Ainsi, les écoles dont la proportion d'élèves dans l'enseignement général est importante ont globalement un indice socio-économique plus favorable. La situation est plus équilibrée pour les filières de transition technique : elles apparaissent autant et dans des proportions comparables dans des écoles à indice élevé ou faible. Par contre, aux écoles à filières de qualification technique ou de qualification professionnelle est attaché un indice socio-économique qui témoigne d'un profil d'élèves plus défavorisé.

Ces données sont confirmées par d'autres études (Demeuse, Lafontaine & Straeten, 2005 ; Demeuse et al., 2007) qui mobilisent les données relatives à l'ensemble des élèves. Ainsi, le calcul de l'indice socio-économique moyen par filière d'enseignement en Communauté française de Belgique⁷ montre des différences significatives en termes de niveau socio-économique d'une filière à l'autre. Les filières « générale » et « transition » ont un indice moyen plus élevé que l'ensemble des autres filières. A l'inverse, les filières « professionnelle » et de « qualification » ont un indice socio-économique moyen beaucoup plus faible. Un clivage semble donc s'opérer entre les filières générales et de transition accueillant plutôt des élèves de milieux favorisés et les filières professionnelles et techniques recueillant une population d'élèves moins favorisés.

Figure 6.1. Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'étude et par filière (année scolaire 2005-2006) (d'après Demeuse et al., 2007)



⁷ Cet indice est l'indice socio-économique utilisé pour établir le liste des écoles en discrimination positive en Communauté française de Belgique (voir le chapitre 14 « discriminations positives » dans cet ouvrage).

Cet indice socio-économique dont la valeur positive élevée indique un niveau socio-économique favorisé et une valeur négative, un niveau socio-économique défavorisé, calculé par filière d'enseignement, semble s'améliorer au cours du cycle secondaire, dans toutes les filières. Cette étrange évolution reflète en fait les mécanismes qui jouent entre filières : les filières de l'enseignement de transition ont tendance à se « débarrasser » des élèves qui n'obtiennent pas des résultats satisfaisants, ou qui sont en difficulté, vers les filières qualifiantes. Ces élèves qui changent de filière sont à la fois, au sein de leur filière d'origine, issus des milieux relativement moins aisés, mais les mieux lotis dans leur nouvelle filière (ce qui explique la montée simultanée des indices socio-économiques moyens dans toutes les filières). Ainsi s'institue une certaine hiérarchisation des filières en fonction d'un niveau social, lié à la réussite scolaire (valeur positive) pour les uns ou à l'échec (valeur négative) pour d'autres. Cette évolution est identique en Flandre et, comme le rappelle Roca Cortés (2000, p. 153), « les élèves qui ont éprouvé des difficultés d'apprentissage durant leurs études primaires tendent à rejoindre la première année b dans l'enseignement secondaire, année prévue pour leur permettant de rejoindre leurs condisciples », mais Van de Velde et ses collègues (1996) ont montré que plus de 95% des jeunes élèves flamands qui ont débuté l'enseignement secondaire en première b restent dans cette filière et poursuivent leurs études dans l'enseignement professionnel, limitant ainsi de fait leur accès à l'enseignement supérieur.

3. Comment se joue le lien entre inégalités individuelles et ségrégations ?

Ces processus de ségrégation académique, socio-économique et ethnique – dont nous chercherons ci-après à cerner les origines – coexistent cependant avec des situations de mixité scolaire, qui peuvent être la conséquence de choix volontaristes.

Parmi plusieurs exemples, pointons la politique d'un établissement scolaire anderlechtois⁸ dont la direction et le Pouvoir organisateur ont fait le pari d'opter pour la mixité sociale. Mais cet exemple illustre en même temps combien il est difficile de s'attaquer aux racines de la ségrégation.

8 Institut des Soeurs de Notre-Dame (www.isnd.be).

**Une école peut-elle agir sur la ségrégation scolaire ?
Un exemple à Anderlecht**

Donat Carlier

« L'ouverture à une plus grande mixité sociale est plus facile pour notre école que pour d'autres ». Ce constat que pose Francis Littré, le directeur de l'Institut des Soeurs de Notre-Dame à Anderlecht, s'explique par le fait que « la capacité d'une école à agir sur la ségrégation scolaire est en réalité liée à son positionnement dans la hiérarchie des établissements qui l'entourent ». Or, poursuit le directeur, « sans être élitiste, notre école est plutôt bien située dans la hiérarchie des établissements ; et elle est peu soumise à la concurrence ».

Un refus de la compétition risqué

La ségrégation scolaire, qui peut prendre des formes de dualisation radicale dans une grande ville comme Bruxelles, se nourrit à plusieurs sources : la composition sociale du quartier dans laquelle se trouve l'école, la liberté de choix de parents (qui ont de plus en plus tendance à se comporter en « consommateurs d'écoles »), les modes de financement des écoles, les règles d'inscription, le respect de ces règles, etc. Que peut faire une équipe pédagogique face à des réalités qui la dépassent et qu'elle subit donc en grande partie ? D'autant plus qu'il est très difficile pour une école de sortir de ces relations concurrentielles. Ne pas jouer le jeu de la compétition est risqué pour une école qui le déciderait isolément : elle pourrait dégringoler dans la hiérarchie scolaire. Mais le directeur nuance ce constat bien réel à partir du cas concret de son école.

« Nous, nous ne prenons pas trop de risques à une ouverture modérée à la diversité sociale des élèves », explique-t-il. « Si les parents d'élèves peuvent en fait trouver des écoles bien mieux positionnées que la nôtre en-dehors d'Anderlecht, pour ceux qui cherchent une école à proximité, l'Institut constitue un premier choix dans la commune. Comme il n'y existe aucune autre école de notre réseau uniquement marquée « enseignement général », nous bénéficions de fait d'une sorte de 'monopole'. Mais si la concurrence devenait plus grande, cela mettrait notre politique plus ou moins en danger ».

Un choix du Pouvoir Organisateur (PO)

Cette politique, l'école l'a construite progressivement. « L'Institut a d'abord créé, il y a vingt ans d'ici, une première B (une première « accueil » pour les élèves qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin de primaire), ainsi qu'une filière de qualification technique 'éducateur' », raconte le directeur. Ce qui a permis de diversifier le public de l'école mais non des classes.

« Pour être un peu plus ambitieux, poursuit le directeur, il 'suffisait'... d'appliquer les nouvelles dispositions légales en matière d'inscription. C'est-à-dire laisser notre école ouverte à tous les enfants d'Anderlecht qui se présentent, en les prenant dans l'ordre des demandes d'inscriptions. Notre école accueille en 1^{ère} secondaire autant d'élèves qui ont eu, en fin de primaire, 55% que 90% : une certaine mixité sociale qui est la conséquence de cette simple application de la loi ». Cela n'a l'air de rien, mais de nombreuses pratiques illégales subsistent en la matière : certains

établissements secondaires acceptent ou refusent les élèves en fonction de leurs bulletins de 6^e primaire, par exemple.

« Cette politique d'inscription est clairement un choix du PO, dans la ligne de son projet éducatif et pédagogique, analyse la direction. Notre établissement se veut inscrit dans le quartier. Pour le PO, il fallait rester cohérent : nous voulant au service de la population anderlechtoise, nous nous devons de mettre sur pied une politique explicite d'ouverture. Auparavant, nous baignions un peu dans le mythe de l'ouverture à autrui et puis, au fil du temps, nous avons voulu accorder les actes aux discours ». Cela explique également pourquoi l'école veut « jouer le jeu » de la loi et de la mixité sociale.

Qu'en dit l'équipe pédagogique ?

Cette politique correspond à la sensibilité de la direction ; et le corps professoral est prêt à embrayer à certaines conditions... « Pour peu que ça n'ait pas de conséquence majeure sur la difficulté du travail au quotidien », précise le directeur. « C'est en effet là que notre choix peut se heurter à certaines réticences. Notre position, jusqu'ici plus privilégiée, se modifie. Notre école connaît une grande stabilité dans son recrutement : les élèves viennent toujours dans les mêmes proportions des écoles fondamentales environnantes. Mais ces écoles voient le profil de leur public changer. On constate en effet une certaine paupérisation des quartiers environnants. Et chez nous, au premier degré, les écarts de résultats se creusent et les phénomènes de décrochage se multiplient. Dans la mesure où il n'y a pas de sélection à l'entrée, le premier degré va en effet constituer un filtre ».

Le directeur rapporte à cet égard les propos significatifs qu'une association de quartier lui a tenus à propos de son école : « vous avez un atout, c'est l'ouverture, mais le problème c'est la sélection pendant les premières années ». Et ce, malgré toute une série de dispositions pédagogiques et organisationnelles. « Nous avons pris l'option de mélanger les différents profils d'élèves selon trois grands critères », explique le directeur. Dans chaque classe, on retrouve plus ou moins la moitié de filles et de garçons ; les élèves viennent d'écoles primaires différentes ; et les résultats de ces élèves étaient de tous niveaux à la fin du primaire.

« Les moyennes des résultats des élèves varient entre les classes dans une fourchette de 2%, précise le directeur. On effectue ce panachage sur la base des résultats à un examen standardisé externe de fin de primaire : le diocésain ou le cantonal. En fin de première, on re-mélange sur la base de nos propres résultats ; mais à partir de la 3^e, le mélange devient plus difficile puisque les élèves ont des horaires très différents en fonction de leurs options. »

Ce n'est évidemment pas sans conséquence sur le travail des enseignants. « Ce mode de répartition des élèves qui rend les classes hétérogènes constitue l'antithèse des classes de niveau que nous avons connues avant », explique le directeur. « L'enseignant est toujours balancé entre deux possibilités. Ou on crée des classes de niveau et il doit donner cours à des classes fortes, mais aussi à des classes très faibles dans lesquelles se polarisent des climats de travail et disciplinaires très difficiles à gérer. Ou alors, comme nous le faisons actuellement, on mélange les profils dans toutes les classes pour y créer, espérons-le, des spirales positives. Mais

alors, l'enseignant a du mal à s'adresser à un public cible ; souvent un élève s'embête tandis que l'autre est complètement largué. »

Les élèves faibles des classes hétérogènes

De plus le directeur admet que la « spirale positive » n'est pas toujours au rendez-vous. « Les résultats de cette politique de classes mixtes restent mitigés », constate-t-il. « La dynamique positive d'une classe dépend de bien plus de facteurs que ceux sur la base desquels nous répartissons les élèves. Le climat dans une classe peut aussi être très constructif - et il l'est très souvent - mais ne pas se traduire en bons résultats lors des examens. Il faudra analyser ça sur plusieurs années. »

L'école a mis en place de la remédiation, mais cela ne constitue pas un remède miracle. « La remédiation permet à ceux qui sont à 50-60% de ne pas basculer dans l'échec. Mais ça n'aide pas ceux qui n'atteignent que 35% : ils arrivent avec de telles lacunes ! Je remplace parfois des enseignants et je peux m'apercevoir que parfois un élève ne maîtrise pas la soustraction ou que l'écriture de certains est phonétique... Ces élèves vont assez vite devenir passifs ou se rebeller pour se venger de l'école. Au bout de quelques semaines, ils sont largués par notre rythme d'apprentissage qui n'est pourtant pas excessif. Il nous semble bien veiller à ce que nos exigences n'aillent pas au-delà des socles de compétences. Mais les formulations de ces socles sont parfois tellement vagues... », déplore la direction.

« Nous ne parvenons pas à rattraper ces élèves avec nos moyens. Dans des classes hétérogènes, il faudrait pouvoir différencier des parcours d'apprentissage individuels au sein de la classe. Mais le problème est qu'il y a toujours 5-6 élèves dans une classe qui ont besoin de l'enseignant quasiment à côté d'eux en permanence, ce qui est plus que difficile à réaliser pour une seule personne. Et quand on dépasse les 10 élèves à suivre individuellement dans la même classe... »

La conviction du directeur, c'est que si l'on veut améliorer les pratiques pédagogiques, il faut un « accompagnement proche et régulier des praticiens » et que cet accompagnement soit pris en charge par « des formateurs confrontés à la situation réelle du professeur ». « Les enseignants demandent de leur 'montrer comment faire'. Ils ont besoin d'outils, d'échanges : une séquence de cours avec trois parcours différenciés par exemple, cela suppose trois fois plus de temps de préparation », conclut-il sur ce plan.

Dépasser le niveau établissement...

Le directeur de l'Institut des Sœurs de Notre-Dame rejoint tout à fait Marc Demeuse de l'Université de Mons-Hainaut (UMH) quand il précisait au Colloque Bassins scolaires »⁹ qu'agir sur la ségrégation avant tout voire seulement au niveau des établissements, c'est « prendre un certain nombre de phénomènes à un échelon trop bas pour pouvoir les modifier ». C'est au niveau d'un ensemble d'écoles, liées entre elles par les flux d'élèves (départs et arrivées), qu'il faudrait agir pour prendre en compte leur « interdépendance » : le fait que l'action de l'une a des conséquences pour l'autre.

9 Voir le compte-rendu téléchargeable sur le site d'Alter Echos : http://www.alterechos.be/download/dossierList/20070119_bassins_scolaires.pdf.

L'Institut des Sœurs de Notre-Dame a pris, à cet égard, plusieurs initiatives. Un premier type d'initiatives consiste en des contacts avec des écoles environnantes. Des contacts avec les écoles techniques et professionnelles du réseau pour organiser des informations communes et orienter au mieux les élèves ; mais aussi avec les écoles fondamentales catholiques de la commune. Ces dernières « font ce qu'elles peuvent mais sont confrontées aux mêmes phénomènes et sont tout aussi démunies que nous », constate la direction de l'ISND. L'Institut échange aussi des informations avec les écoles environnantes du même profil pour identifier les « doubles inscriptions ». « Notre école garantit aux familles qui s'adressent à nous une place lors de l'inscription mais nous demandons donc aux parents qui se sont aussi inscrits ailleurs de faire un choix définitif vers Pâques. Car certains parents, lorsqu'ils s'adressent à une école, craignent ne pas avoir la garantie d'une place ; d'autres veulent avoir la possibilité de choisir jusqu'au dernier moment entre différentes écoles », explique le directeur. Ce qui génère une certaine insécurité quant au nombre d'élèves sur lequel l'école peut compter l'année suivante.¹⁰

Deuxième type de collaborations : des partenariats avec l'associatif ont été mis sur pied (le Casi-Uo,¹¹ Couleurs Jeunes,¹² l'Antenne scolaire d'Anderlecht¹³) pour renforcer les liens entre familles et écoles. « Nous organisons ainsi des formations destinées dans un premier temps aux parents : comment suivre mon enfant sur le plan scolaire ?, comment gérer le stress ?, que faire avec mon enfant accro aux jeux vidéos ?, etc. Des ateliers pour l'équipe pédagogique cette fois seront lancés en septembre 2007 ; ce qui permettra notamment de travailler certains de nos déficits mis en évidence par le travail avec les parents... » Ces types de partenariat avec l'associatif sont d'ailleurs soutenus en inter-réseaux par certaines communes comme Saint-Gilles ou Anderlecht ; que ce soutien soit limité aux écoles en discrimination positive ou élargi à toutes les écoles.

... pour des bassins scolaires ?

Par ailleurs, l'école participe évidemment à la concertation par « zone », légalement prévue depuis 1993 pour programmer l'offre de formations. Mais le champ d'action de cette concertation zonale reste réduit. Sa limitation à l'offre d'options ne lui permet pas de viser réellement les objectifs de réduction des inégalités. En outre, cette régulation n'est pas inter-réseaux : elle regroupe séparément les écoles du réseau confessionnel, d'une part, et celles des réseaux non confessionnels, d'autre part. La concertation zonale est enfin affectée par la logique de marché : elle crée plus de marchandages que de véritables coopérations.

C'est ce qui explique que des chercheurs proposent de créer de nouvelles instances de régulation, les « bassins scolaires ». Ceux-ci regrouperaient, sans distinction de réseau, tous les établissements interdépendants partageant un même territoire pour se concerter et agirait sur des enjeux comme les inscriptions d'élèves. Pour ces chercheurs, c'est en tout cas ce modèle qui permettrait « à la fois le développement de la coordination et la réduction de la compétition », pour reprendre les objectifs cités par Bernard Delvaux et ses collègues (2005).

10 Cet entretien a eu lieu avant la mise en œuvre des deux décrets successifs sur les inscriptions.

11 Centre d'Action Sociale Italien – Université Ouvrière, site : <http://www.casi-uo.be/casiuo.htm>.

12 Couleurs Jeunes, site : <http://www.paluche.org/web6/laila/couleursjeunes/homepage.htm>.

13 Antenne scolaire, infos sur : <http://www.anderlecht.be/VQprevention.php#antenne>.

3.1. Aux origines des ségrégations

Différents travaux ont cherché à montrer le lien, à double sens, l'une alimentant l'autre, entre la ségrégation scolaire et la ségrégation urbaine (à la fois sociale et ethnique) (Poiret, 2002 ; Duru-Bellat, 2004). Ainsi, constate-t-on que les écoles situées dans les quartiers les plus défavorisés sont aussi celles où sont concentrées les populations les plus ethnicisées et que le choix de l'école peut devenir un critère de choix du lieu de résidence. Des études françaises et anglo-saxonnes montrent par ailleurs que les prix du logement varient en fonction de la carte scolaire, c'est-à-dire les mécanismes d'assignation de l'établissement scolaire publique à chaque élève selon son lieu de résidence (Maurin, 2004).

La définition de la ségrégation peut alors être précisée et complétée.

Il s'agit de « la traduction de différences sociales¹⁴ dans l'espace. Elle se manifeste dès que des individus classés par la société dans des catégories sociales distinctes, dotées d'une valorisation sociale différenciée, se trouvent séparés dans l'espace et sont ainsi amenés à peu se côtoyer » (Delvaux, 2005).

Nombre de sociétés sont marquées par ce phénomène de séparation, dont la plus insupportable a sans doute été la société Sud africaine lorsqu'elle pratiquait une forme de ségrégation légale qui a donné son nom à ce type d'organisation sociale : l'apartheid. Dans des contextes moins clivés, on a pu parler d'une société de « l'entre-soi », où les classes sociales se regroupent dans des quartiers spécifiques et où la logique d'évitement aboutit au morcellement (Maurin, 2004).

Dans le contexte belge, il semble assez difficile de soutenir que toute ségrégation académique résulterait d'une inégale répartition des groupes d'élèves dans l'espace. En effet, à la fois la densité de population, le fort maillage des écoles, notamment lié à la présence d'école de caractères différents, mais aussi l'accessibilité des transports en commun garantit, au moins théoriquement, dans le contexte urbain, l'exercice effectif de la liberté de choix. Dans un contexte davantage rural, si les possibilités de choix sont moins nombreuses, les possibilités de ségrégation le sont également. En effet, si une seule école est accessible dans un lieu peu densément peuplé, tous les élèves s'y retrouvent quelles que soient leurs caractéristiques sociales et économiques.

A partir d'une étude de cas réalisée dans l'enseignement fondamental de la région de Charleroi, Delvaux (2005) relève une autonomie relative entre le champ scolaire et le champ résidentiel en matière de ségrégation. Il note que « si la ségrégation résidentielle à l'échelle spatiale large [entre régions] ou intermédiaire [entre communes] constitue un obstacle difficile à franchir pour les familles soucieuses de donner à leur enfant un milieu de scolarisation différent de leur milieu de résidence », d'autant qu'elles disposent de peu de moyens de transport, il n'en va pas de même pour les ségrégations fines (au sein d'une même commune ou entité). Ainsi, « des stratégies familiales propres au champ scolaire permettent de réintroduire de la distinction sociale non réalisée dans le champ résidentiel ». Dit autrement, les familles qui le souhaitent parviennent, à l'intérieur d'unités territoriales limitées, à créer des disparités entre établissements que ne justifient pas les disparités territoriales.

14 Nous avons traité la ségrégation académique comme une forme particulière de ségrégation au sens où l'échelle de valeurs qui permet de situer les élèves, y compris à travers les études internationales comme PISA sont des construits sociaux. Pour s'en convaincre, il suffit de chercher, en vain, des études internationales qui permettraient de classer les élèves de 15 ans en fonction d'aptitudes manuelles ou même artistiques.

Ces stratégies familiales ne sont possibles que dans la mesure où le système de libre choix le leur garantit. Ces stratégies sont par ailleurs renforcées par les mécanismes de tri à l'œuvre au niveau des établissements scolaires les plus prisés ou qui cherchent à capter un public spécifique, en évitant d'autres. Ces mécanismes sont décrits sous le terme de quasi-marché dans la section suivante. La concurrence qui y prévaut est d'autant plus importante que la hiérarchie entre établissements s'est établie de manière forte et durable et que certains parents perçoivent un intérêt à développer des stratégies de placement. Ces stratégies de placement s'exercent également au sein des établissements, en termes de positionnement dans les différentes filières et dans le choix des classes.

En Belgique, si les performances varient de manière importante entre établissements, il en va de même entre les filières (Lafontaine et al., 2003 ; Demeuse, Lafontaine & Straeten, 2005). C'est que l'accès aux filières se fait le plus souvent en fonction des résultats scolaires, après échec, redoublement et réorientation (Lafontaine & Crahay, 2004 ; Demeuse & Lafontaine, 2005). L'effet toboggan qui frappe les élèves les plus faibles aboutit à les concentrer dans les mêmes filières et donc dans les établissements qui les organisent, et au sein de ceux-ci, dans quelques classes.

3.2. Les effets ségrégateurs des quasi-marchés scolaires

Cette section s'attache à décrire l'une des caractéristiques essentielles des systèmes éducatifs belges, en Flandre comme en Communauté française : la prégnance d'une régulation par le marché (Vandenberghé, 1998 ; Vandenberghé, 2001 ; Maroy & Dupriez, 2000 ; Duru-Bellat & Meuret, 2001).

Dans une perspective stricte de régulation par le marché, l'école doit

« être libérée de l'Etat et gérée comme une entreprise, dans un système de concurrence où la satisfaction du consommateur décide de sa rentabilité et de son efficacité. Il [le marché] introduit la compétition entre écoles et régule la qualité du fonctionnement du système éducatif. Dans cette optique, définir et contrôler des normes de qualité c'est évaluer les critères d'allocation de ressources, créer un référentiel de compétitivité, instituer une sélection par les consommateurs » (Barroso, 2000).

L'idée même du marché dans la sphère « publique » insiste donc sur deux points majeurs : la liberté d'un consommateur et l'autonomie d'un producteur. Cependant, même dans les états les plus libéraux, le marché scolaire ne peut pas être totalement assimilé au modèle « classique » économique car les établissements scolaires ne peuvent ni concourir à une maximalisation de leur profit, ni totalement dépendre d'une autorité privée (Duru-Bellat & Meuret, 2001). De plus, l'obligation scolaire confère une clientèle « obligée » pour les établissements scolaires, ce qui vient inexorablement amputer l'une des prémisses essentielles du marché parfait. En conséquence, le recours au terme « marché » dans le monde de l'enseignement peut, d'une certaine manière, être perçu comme un « slogan » (Dale, 1994 cité par Barroso, 2000) ou une fiction. C'est pour cette raison que nombre d'auteurs ont préféré désigner cette réalité comme un « quasi-marché » (un des premiers fut Le Grand en 1991). Le quasi-marché est un « hybride » (Vandenberghé, 2001) : « constitué par une combinaison subtile et pour le moins originale du financement par les pouvoirs publics et d'un gouvernement par la loi du marché » (Vandenberghé, 1998). Il est caractérisé par « la présence simultanée d'un financement public de l'enseignement, par un libre choix de l'école par les familles et enfin par un mode de calcul de l'enveloppe de chaque école en fonction du nombre d'élèves inscrits » (Delvaux, Demeuse & Dupriez, 2005, p. 563).

En Belgique, le quasi-marché scolaire est le résultat du développement historique mouvementé, de l'école, marquée par deux « guerres scolaires ». Ainsi, selon Vandenberghe (2001), le conflit pour le monopole de la sphère éducative entre l'Eglise catholique et le monde laïque s'étant soldé par un compromis, l'Etat s'est vu confier le soin de financer l'éducation par l'impôt, mais s'est également vu limiter son pouvoir de contrôle sur l'affectation de l'argent. Les critères de financement des écoles ont donc été implicitement confiés aux usagers du système éducatif : les familles étant totalement libres de choisir leur établissement, ces derniers sont financés au nombre d'inscrits. Dans ce modèle, l'Etat n'est cependant pas absent. Au contraire, il détient un rôle primordial : « il définit les objectifs du système et le contenu du curriculum d'enseignement. Cependant, il délègue aux établissements (ou à d'autres entités locales) une autonomie pour choisir les moyens adéquats pour réaliser ces objectifs » (Maroy, 2005).

Ce qui est peut être le plus notable en Belgique, c'est que la liberté de choix des parents entre réseaux laïc et confessionnel sur une base philosophique, s'est muée progressivement en liberté marchande (Draelants & Maroy, 2002), conduisant certains à un véritable zapping institutionnel (Maroy & Dupriez, 2000) où « les membres d'une communauté de sens se transforment en usagers de services qui sont de plus en plus évalués du point de vue de leur qualité intrinsèque et moins comme des marqueurs d'appartenance identitaire » (Maroy, Remy & Van Campenhoudt, 1996). Cette diminution d'ancrage communautaire « fort » a donc, par le renforcement de l'optique de « choix » offert aux familles, contribué à renforcer la logique du quasi-marché.

Dans un contexte néo-libéral où peut s'exercer le choix des parents et qui favorise « la privatisation d'une série de dépenses publiques au nom de la recherche d'une meilleure efficacité » (Maroy, 2005), une école « efficace » doit répondre à la motivation financière des parents en procurant un enseignement de qualité qui persuadera un nombre suffisant de ceux-ci de choisir cette école plutôt qu'une autre. Si l'école ne parvient pas à remplir cette condition, les parents peuvent exercer leur « droit de sortie » en emportant avec eux les moyens qui font vivre l'école et en diminuant également de la sorte les moyens disponibles au point qu'elle peut se retrouver poussée sur une voie peu enviable : celle d'une fermeture (Ross & Levacic, 1999). Duru-Bellat et Meuret (2001) opèrent une distinction selon le niveau socio-économique des parents : même si le choix émane généralement d'une entente conjointe, il semble que les parents les plus favorisés socio-économiquement soient moins enclins à respecter les desiderata de leur progéniture et au contraire, à imposer une école répondant à leurs attentes. Les motifs de rejet d'une école sont, selon ces mêmes auteurs, la « mauvaise réputation » et l'efficacité de l'établissement.

Face aux choix des parents, chaque école se voit donc confrontée à une double inquiétude : pour les unes, les écoles réputées, il s'agit de se mobiliser par rapport à la qualité des élèves recrutés ; pour les autres, les écoles les moins cotées, par rapport au nombre d'élève inscrits (Draelants & Maroy, 2002 ; Delvaux et al., 2005). Il existe dès lors deux niveaux de concurrence, l'une s'exprimant sur une base quantitative, l'autre sur une base qualitative.¹⁵

15 Les élèves, jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage. Ce constat est désigné par le concept d'« effet de pair » qui peut être défini de la sorte : « la capacité d'un élève à apprendre, à se développer, et progresser au cours d'une année scolaire est directement affectée par les caractéristiques et les comportements de ses camarades de classe et d'école » (Vandenberghe, 1998).

Depuis plus de 20 ans, le gouvernement anglais, porté par une recherche des votes de la classe moyenne, mène résolument une telle politique. Celle-ci se manifeste, notamment, à travers la possibilité offerte aux parents de choisir l'établissement scolaire de leur enfant, la parution et à travers la large diffusion des résultats des écoles aux évaluations externes. Pour Maroy (2005) et Broadfoot (2000), le modèle anglais est le prototype qui correspond le mieux à l'Etat évaluateur que Gewirtz (cité par Gorard, 1997) qualifie de « non-interventionniste », transférant ainsi aux établissements scolaires toute la responsabilité en termes de qualité d'éducation.

D'autres modèles de régulation existent naturellement, même si le modèle de l'Etat évaluateur semble devenir de plus en plus un modèle dominant. En France, la répartition des étudiants entre les différentes écoles publiques s'organise toujours selon le système de carte scolaire, ce qui signifie que le lieu de vie est associé avec le lieu d'enseignement. Conçu pour favoriser l'« augmentation des taux de scolarisation, régulation des flux au profit de certains types ou filière d'enseignement, réduction des disparités régionales, lutte contre les inégalités d'accès et de réussite, utilisation efficace des ressources » (Dias da Graca, 1998), cet outil devait initialement soutenir la planification du développement d'une école secondaire généralisée. Progressivement, face au processus de décentralisation que connaît le système éducatif français, la carte scolaire est devenue un outil de gestion routinière et un support à la négociation entre les différents acteurs du système (Dias da Graca, 1998). Même si ce modèle présente des failles et ne peut être considéré comme une panacée, notamment à cause de la mobilité résidentielle que peuvent s'octroyer les familles les plus aisées ou du fait que l'enseignement privé, malgré un financement public, échappe complètement à cette contrainte, la carte scolaire offre certaines garanties en matière d'équité.¹⁶

La situation des Etats-Unis est très diversifiée et généralement beaucoup moins libérale que la situation belge. Plusieurs mécanismes permettent aux élèves, notamment défavorisés mais brillants, d'échapper à l'école publique qui leur serait réservée : « vouchers » (Friedman, 1955), « charter schools », « magnet schools » (Montagutelli, 2000) coexistent avec des mécanismes de carte scolaire (Dias da Graca, 1998). Le choix de l'école par les parents peut varier selon deux axes : « le degré de liberté (ou au contraire, d'encadrement) des choix des familles d'une part, le degré de liberté (d'organisation ou de sélection des élèves) laissé aux écoles d'autre part » (Duru-Bellat & Meuret, 2001).

Dans le quasi-marché, la vie n'est pas un long fleuve tranquille pour les écoles. Delvaux et Joseph (2003) décrivent bien les interdépendances concurrentielles qui existent entre établissements proches et leurs implications. Ces interdépendances se manifestent de la manière suivante :

« la répartition des élèves, principalement déterminée par le libre choix des parents mais aussi par les processus de relégation existant entre les établissements, produit des positions hiérarchisées des écoles et celles-ci influencent les stratégies et les actions que les directeurs développent dans leur établissement, actions qui relèvent « formellement » de leur zone d'autonomie. Les écoles situées dans un même espace local sont interdépendantes dans la mesure où le fonctionnement d'une école dépend de sa position dans la hiérarchie scolaire locale, et donc indirectement du fonctionnement des autres établissements de cet espace ».

¹⁶ Pour une discussion à propos de la carte scolaire et du marché scolaire en France, voir par exemple Ben Ayed (2009).

Les interdépendances jouent également un rôle dans la répartition des enseignants (leur nombre étant directement lié à la population scolaire dans chaque établissement scolaire), l'organisation des classes, les possibilités de remédiation... Les ressources octroyées aux établissements scolaires n'étant pas infinies, ce que reçoit une école en prive forcément une autre.

L'un des effets pervers de cette logique de quasi-marché explique, en partie, un aspect de la problématique du redoublement en Belgique. Certains établissements jouent, avec ou contre, le phénomène de l'échec pour « attirer » ou « rejeter », selon le cas, certains publics. Cette hypothèse est soutenue par Draelants et Maroy (2002) qui dressent le portrait tranché de deux écoles : l'école élitiste qui, pour s'assurer un bon nombre d'inscriptions, joue la carte de l'exigence et s'attire ainsi les faveurs des parents adeptes de « l'idéologie de l'excellence » (Crahay, 1996) ; à l'opposé, « l'école de la réussite » qui, pour s'assurer l'affluence d'un autre public, fait de la pratique du redoublement une pratique exceptionnelle.

On le voit, le quasi-marché n'est pas exempt d'effets pervers, que l'on peut découvrir en adoptant la posture sociologique développée par Raymond Boudon (1973), et résumée de la manière suivante par Bouchard et St-Amant (1996) : « Il [Boudon] applique à la décision scolaire la théorie économique des effets pervers qui affirme que les décisions prises par les individus peuvent s'expliquer à partir d'un calcul coûts-risques-bénéfices ». Boudon s'inscrit dans le modèle de l'individualisme méthodologique qui « met l'accent sur l'inégalité des stratégies des usagers (élèves et familles), disposant de ressources inégales pour décoder les 'pièges' du système » (Berthelot, 1993) et pour opérer les « bons choix » dans un système scolaire fortement différencié (Verhoeven, Oriane & Dupriez, 2005).

Vandenberghé désigne l'un des effets pervers du quasi-marché sous le vocable de « ségrégation interétablissement ». Celle-ci peut être mise en évidence notamment dans les villes telles que Bruxelles ou Charleroi où certains établissements comptent moins de 5% d'élèves en retard, tandis que d'autres en comptent plus de 90%. Ce problème « contrairement à l'acceptation commune, n'est pas d'abord un problème opposant les écoles libres et officielles mais bien un problème d'établissements » (Vandenberghé, 2000).

Le libre choix scolaire et ce qui semble malheureusement être son corollaire, le phénomène de ségrégation, ne semble pas être établi uniquement en Belgique. En effet, des pays tels que le Chili, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande et l'Ecosse relèvent le même constat. Seul l'Angleterre semblerait faire office d'exception.

Parmi les mécanismes déjà décrits, Delvaux et Joseph (2003) pointent le fait que ce sont les écoles recueillant les élèves porteurs d'un « retard externe »¹⁷ qui sont les plus dépendantes des autres établissements de leur zone. D'une autre manière, ce phénomène se marque également dans les options proposées par les établissements. A priori, et en toute théorie, toute école pourrait se différencier, se spécialiser dans quelque domaine que ce soit. Cependant, comme le remarquent Delvaux et van Zanten (2004), la réalité est tout autre : « on observe beaucoup plus souvent des différenciations inégales, certains établissements captant des options prestigieuses alors que d'autres empilent les options et les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté.

17 Les élèves qui sont porteurs d'un « retard externe » sont les élèves qui sont mis en échec dans un établissement et viennent redoubler dans un autre. Le retard interne est le redoublement qui est traité dans l'établissement qui l'a décidé.

Parallèlement, ces mêmes établissements peuvent se spécialiser dans l'appropriation des meilleurs élèves alors que d'autres s'adressent à des franges d'élèves plus moyens ou en plus grande difficulté ». Ainsi, un important taux de redoublement est relativement présent dans la filière professionnelle dans laquelle les élèves à l'heure constituent des exceptions. Cette massification de redoublants, ajouté à l'impact de dévalorisation sociale (Draelants & Maroy, 2002), confère à ces filières un statut d'enseignement de relégation que rejoignent les élèves après avoir vécu plusieurs échecs.

Du point de vue de l'économiste pourtant, la logique de marché peut être très efficace si certaines conditions sont remplies, notamment en matière d'accès et de circulation de l'information et de respect d'un intérêt collectif conduisant à un rendement social de l'éducation élevé (Temple, 2001). Mais ces conditions ne semblent pas réunies : d'une part, certaines familles n'ont pas le pouvoir de comparer les écoles, ni d'en connaître suffisamment à leur sujet (Delvaux & van Zanten, 2004), et, d'autre part, il existe une contradiction au niveau de l'intérêt général puisque certains choix individuels peuvent avoir des répercussions négatives sur l'avenir d'autres étudiants (Duru-Bellat & Meuret, 2001). A cette impossibilité contextuelle, certains sociologues (Ball, Bowe & Gewirtz, 1996) ajoutent que nombre de familles ne possèdent pas le capital culturel nécessaire à la réalisation d'un bon choix en termes de qualité d'établissements scolaires ce qui les empêchent de profiter réellement de la liberté apparente qui leur est accordée. Pour Bossetti (1998),

« la liberté de choix requiert des parents et des élèves d'avoir la capacité effective d'émettre leurs choix en regard de la valeur et de la qualité des apprentissages et des enseignements qui peuvent s'organiser dans les différentes écoles et de bénéficier du capital culturel qui leur permet de s'engager de manière efficace dans le marché. Gewirtz, Ball, Bowe and Buckingham décrivent les parents de la classe moyenne comme des « clients bien adaptés et donc privilégiés » ("privileged/skilled choosers") qui s'engagent dans un processus de mise en correspondance de leurs enfants avec les écoles qui semblent offrir les garanties en matière de satisfaction de leurs besoins, de leurs valeurs et de leurs aspirations. Ces parents bénéficient d'un capital économique, social et culturel nécessaire pour approcher les enseignants, interagir avec eux et s'en faire reconnaître. Les parents de la classe ouvrière sont caractérisés par le terme de « semi clients » ("semi skilled choosers") qui souhaitent fortement choisir, mais qui disposent d'un capital culturel inadéquat pour exercer un choix véritablement efficace pour leur progéniture. Ces parents sont aussi ceux qui sont les plus enclins à accorder foi aux rumeurs par rapport à la réputation des établissements et à sélectionner ceux-ci en fonction de la proximité par rapport à leur domicile ».

Si on essaie à présent de faire le bilan de la régulation par le quasi-marché, on peut pointer trois bénéfiques escomptés :

- la logique de quasi-marché devrait assurer un bénéfice social et éducationnel (Gorard 1997) ;
- l'attention octroyée aux « usagers » est censée briser les rigidités inexorablement liées à l'administration bureaucratique (Duru-Bellat & Meuret, 2001), parfois considérée comme un outil de conservation sociale ;
- les caractéristiques de ce mode de fonctionnement sont des incitants à l'effort, à la responsabilité et à l'innovation de la part des chefs d'établissement (Hoxby, cité par Vandenberghe, 2001).

En regard de ces effets potentiellement positifs, il apparaît, de manière bien réelle dans le contexte belge, que ce mode de régulation conduit à des résultats bien peu satisfaisants :

- si la logique de marché devrait déboucher sur une plus grande diversité, une plus grande créativité scolaire (Nir, 2003, Horowitz & Spector, 2005), l'innovation et l'amélioration attendues sont enrayées car la concurrence est amoindrie par la hiérarchisation de l'offre (Delvaux & van Zanten, 2004 ; Draelants & Maroy, 2002) ;
- étant donné le peu d'informations objectives au sujet des écoles, le choix d'une école plutôt qu'une autre est questionnable. En effet, le phénomène de popularité des établissements scolaires n'est pas toujours fondé sur des critères objectifs et pédagogiques (Gorard 1997 ; Draelants & Maroy, 2002) ;
- une partie du taux d'échec du système éducatif peut être attribuée à la logique de marché qui favorise soit une sélectivité accrue, soit un relâchement des exigences et du niveau d'évaluation des élèves (Draelants & Maroy, 2002) ;
- le quasi-marché scolaire et la liberté d'enseignement sont des contraintes fortes qui conditionnent et limitent le développement de réels dispositifs d'évaluation et de pilotage en Communauté française de Belgique (Maroy, 2005).

De manière globale, le quasi-marché apparaît comme peu favorable à une logique de résorption des inégalités et, au contraire, favorise le phénomène de ségrégation (Draelants & Maroy, 2002 ; Vandenberghe, 2001 ; Bradley & Taylor 2002), exception faite de l'Angleterre (Gorard, 2003 cité par Maroy, 2005).

4. Ségrégations et inégalités de traitement

Dans les années '80, s'est développée une thèse selon laquelle l'établissement scolaire peut « faire la différence » (positivement ou négativement) par la mise en place de pratiques managériales et pédagogiques spécifiques, rompant ainsi avec la thèse majeure, et particulièrement pessimiste, des années '60 et '70 selon laquelle l'établissement et le système scolaire sont incapables de faire face aux inégalités sociales de départ. C'est en particulier le mouvement de la *School effectiveness research* (SER) (Creemers, 2005 ; Rutter, Maughan & Mortimore, 1980 ; Scheerens, 1990) qui mit l'accent plus sur les influences des modes de fonctionnement locaux, des processus internes (rôle de la direction, implication des enseignants et des parents, coopération et collégialité, climat de discipline, attentes élevées vis-à-vis des élèves, temps réellement consacré à l'apprentissage...) que sur la composition du public scolarisé, les variables de contexte (taille de l'école, localisation, composition du public, ...) étant considérées comme des co-variables. Ce courant établit ainsi un lien de causalité entre processus scolaires et progrès des élèves : il analyse l'effet spécifique des processus internes, après avoir neutralisé l'effet des caractéristiques individuelles ou agrégées des élèves. Il s'agit, dans cette perspective, d'identifier les différences d'efficacité entre écoles qui ne s'expliquent pas par les différences inter-individuelles entre élèves. Le courant SER fut mis en débat dès les années 90. Certains auteurs, dont Gewirtz (1998), ont montré ainsi que les écoles accueillant un public défavorisé éprouvent des difficultés à mettre en place les pratiques managériales et pédagogiques recommandées par la SER et qu'il s'agit d'examiner les variables de contexte comme une composante essentielle de construction des processus internes (Smith & Tomlison, 1989). La capacité différenciée des écoles à faire acquérir des connaissances reposerait ainsi plutôt sur les caractéristiques agrégées de la population de l'école.

Tableau 6.3. *Caractéristiques des établissements favorisés et défavorisés. Synthèse à partir des recherches sur l'articulation entre variables contextuelles et variables de processus*

<i>Caractéristiques des établissements plus favorisés</i>	<i>Caractéristiques des établissements plus défavorisés</i>
<ul style="list-style-type: none"> - offrent un programme de cours plus conséquent - proposent plus d'activités parascolaires - ont des enseignants plus motivés et qualifiés - proposent des évaluations plus exigeantes - doivent peu gérer des conflits au sein de l'école - ont des élèves ayant des objectifs scolaires et professionnels plus élevés, construisant des attitudes scolaires plus positives - pratiquent l'autogestion souple 	<ul style="list-style-type: none"> - régulent plus les problèmes de discipline - ont moins de ressources - ont plus de difficulté à mettre en place des routines de gestion - les enseignants actifs mettent davantage l'accent sur les connaissances (plus que sur la motivation) - les surveillants y seraient plus tolérants vis-à-vis des comportements déviants - les représentations et les pratiques professionnelles des enseignants sont revues par rapport à la formation initiale ou l'expérience dans d'autres écoles - la socialisation professionnelle des enseignants est l'objet d'une construction collective - des logiques locales d'action y sont un élément d'explication des effets des processus ségrégatifs.

Dumay et Dupriez (2004) font également l'hypothèse « qu'il existe une articulation entre ces deux types de paramètres et qu'une part significative de l'effet établissement repose sur cette articulation, au-delà de l'effet propre de ces deux paramètres ». Pour cela, ils ont investigué sur base des données PISA 2000, en particulier les scores en mathématiques et essaient de déterminer les parts de variance inter-établissements correspondant à un effet net des processus¹⁸, à un effet net de la composition¹⁹ (caractéristiques des élèves) et à un effet joint des ces deux facteurs. Ils concluent que dans l'échantillon de pays retenus, l'effet joint des processus et de la composition explique 7% de la variance inter-établissements et l'effet de composition net 14%, avec des disparités. En Communauté française, l'effet de la composition se monte à 26% de la variance totale dans les scores des élèves. Pour éviter des difficultés d'interprétation liées à de trop fortes différences entre systèmes scolaires, les auteurs ont retenu en particulier les pays où le redoublement est pratiqué comme mode de gestion du parcours scolaire et où la part de variance inter-établissements représente plus de 20% de la variance totale des scores en mathématique (voir tableau 6.4).

18 Les variables de processus pédagogiques : support enseignant perçu par les élèves, pression à l'apprentissage, climat de discipline en classe, relation élève/enseignant, moral et engagement des professeurs perçus par la direction. Les variables de processus organisationnels (perçus par les directions) : autonomie de décision, participation des enseignants.

19 Les variables de composition du public scolaire ont été construites par agrégation des scores individuels : diplôme de la mère, niveau socio-économique familial, culture familiale, richesses familiales. Pour chaque établissement a été calculé un score moyen à partir de ces éléments.

Tableau 6.4. Parts de variance (en %) expliquées par des variables individuelles, par un effet net des processus, un effet net de la composition et un effet joint.

Pays	Effet net des processus	Effet net de la composition	Effet joint	Variables individuelles
Communauté flamande	7	11	20	38
Communauté française	0	26	8	44
France	1	1	1	90
Autriche	11	17	5	28
Portugal	9	16	2	43
<i>Moyenne</i>	<i>5,6</i>	<i>14,2</i>	<i>7,2</i>	<i>48,6</i>

Dumay et Dupriez précisent « qu'il semble qu'une part significative de l'effet des processus sur les différences entre établissements scolaires puisse correspondre à un effet de la covariance des processus avec la composition de l'établissement ». Les processus seraient ainsi en bonne partie conditionnés par le climat social où ils se développent. Cependant, il existe aussi un effet net des processus qui peuvent témoigner d'une marge de liberté des acteurs locaux par rapport au contexte. Le contexte apparaît ainsi à la fois comme une contrainte et une ressource : si les acteurs peuvent tirer un certain profit des conditions dans lesquelles ils travaillent, ils en sont aussi, pour une part, tributaires et ne peuvent complètement s'en affranchir. Au-delà des conditions objectives dans lesquelles les enseignants sont placés, ils s'en construisent une représentation qui peut soit les limiter, soit les stimuler à l'action. Ce phénomène est particulièrement sensible dans les écoles dites « difficiles » où certaines équipes se résignent alors que d'autres se mobilisent de manière volontariste.

Mais ces variations entre établissements pourraient trouver aussi une explication dans certains traits des systèmes éducatifs : autonomie des écoles, évaluation décentralisée, liberté pédagogique des écoles. Vandenberghe (2003) s'attache ainsi à étudier la relation entre l'iniquité et l'aspect décentralisé du pouvoir de décision au niveau des écoles. Il établit, par pays, le pourcentage d'écoles déclarant être totalement ou partiellement responsables/autonomes pour diverses dimensions de l'organisation scolaire²⁰ et croise les rangs des pays en matière de décentralisation et d'iniquité. Plus d'autonomie au niveau des écoles ne semblerait pas rimer avec plus d'iniquité.

La manière dont les systèmes scolaires gèrent l'évaluation et la certification des élèves peut retentir sur l'égalité de traitement des élèves. Si dans une majorité de pays les élèves sont soumis à des épreuves externes dont dépend au moins partiellement la certification, dans d'autres systèmes (Belgique, Espagne, Grèce, Portugal), l'évaluation et la certification sont locales. Dans ces derniers, la relativité de l'évaluation constitue un risque d'inégalité de traitement des élèves : l'échec peut sanctionner des niveaux d'insuffisance fort variables d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre (Crahay, 1996). La liberté pédagogique des écoles (engagement enseignants, choix des programmes, choix des moyens) peut aussi être un facteur explicatif. L'école est incitée à s'adapter à la diversité et à la pluralité des usagers.

²⁰ Luxembourg : 100%, Pays-bas : 91%, Communauté française de Belgique 76%, Flandre : 75%, Finlande 62%, France 58%.

Ce débat ne peut pas faire l'impasse sur les phénomènes de ségrégation scolaire qui ont été évoqués plus haut. D'aucuns posent l'hypothèse qu'une part au moins des inégalités entre élèves et écoles pourrait s'expliquer par des processus de mise à l'écart et de regroupement d'élèves (Dupriez & Vandenberghe, 2004). En Communauté française, ces phénomènes de ségrégation expliqueraient un tiers de la variance (34%) observée en termes d'inégalité des résultats :

« une logique de différenciation des élèves, telle qu'elle se manifeste dans des filières précoces, dans un usage intensif du redoublement et dans la ségrégation entre établissements est propice à un accroissement des inégalités à l'école. Au contraire, une logique d'intégration est associée à une diminution des inégalités »

(Dupriez & Dumay, 2004).

5. Les stratégies de déségrégation

Dans ce qui précède, nous avons principalement exposé les causes de la ségrégation. Indirectement, nous avons évoqué quelques stratégies possibles, qui peuvent contribuer à une meilleure mixité sociale au sein des écoles. Dans cette section, nous voulons approfondir ce dernier thème de manière plus systématique. Nous opérons pour ce faire une distinction entre les stratégies des autorités et les stratégies des écoles. Pour ce qui est des autorités, nous nous limiterons dans ce chapitre aux mesures qui limitent le fonctionnement des quasi-marchés dans l'enseignement. D'autres pistes, comme les réformes du cursus, les financements supplémentaires des écoles défavorisées ou l'évitement du redoublement, seront abordées ultérieurement (dans les chapitres 7 et 14).

Nous avons vu comment les écoles se faisaient concurrence, notamment en essayant de s'attirer les élèves les plus forts (d'un point de vue scolaire et social). Ce mécanisme est favorisé par la conjonction de la liberté d'enseignement et le libre choix de l'école. Ce dernier est tellement ancré dans les esprits que l'on s' imagine difficilement autre chose, comme en attestent les discussions autour des récents décrets « inscriptions » et « mixité sociale ». Il nous semble dès lors plus facile de « corriger » la liberté de l'enseignement : non pas en la supprimant, mais en la complétant par des règles visant à contrer les effets secondaires néfastes sur la ségrégation et l'inégalité.

Il y a quelques temps, une expérience menée en Flandre portant sur une collaboration volontaire entre les écoles devait corriger les déséquilibres ethniques entre les écoles dites à forte concentration et les écoles dites blanches. Cela s'est fait dans le cadre du *pacte de non-discrimination* : au niveau local, certaines marges ont été définies pour encourager chaque école, en fonction de la composition locale de la population, à prendre une responsabilité minimale pour une mixité ethnique saine et décharger les écoles à forte concentration. Des commissions d'évaluation et de médiation ont été composées afin de mener ces « gentlemen's agreements » à bien. Cette expérience fut un échec, car elle n'était pas contraignante. Les écoles ont approuvé le principe de non-discrimination du bout des lèvres, mais ont trouvé dans la pratique toutes sortes de détours pour échapper à leur responsabilité.

C'est pour cette raison qu'un instrument plus solide a été mis en place, afin de limiter le phénomène des écoles à forte concentration : le décret portant sur l'égalité des chances dans l'enseignement (*gelijke onderwijskansen – GOK* en néerlandais) de 2002 définit un seuil au-dessus duquel les écoles peuvent freiner l'afflux d'élèves issus de groupes à risques. La règle a été adaptée plusieurs

fois et son principe est aujourd'hui le suivant : si la proportion d'élèves GOK (des élèves qui correspondent à un ou plusieurs critères de désavantage social définis dans le décret GOK) d'une école dépasse de plus de 10% la proportion moyenne des écoles environnantes, la première école peut donner, lors des prochaines inscriptions, la priorité à des élèves non défavorisés. Pour le reste, le décret GOK garantit aux parents le droit d'inscription dans l'école de leur choix.

En raison de l'absence d'études d'évaluation spécifiques, nous ne pouvons pas dire grand chose sur l'efficacité de cette mesure. On peut imaginer que les sanctions en cas de non-respect ont une action préventive, et de ce fait les formes les plus flagrantes de discrimination sont évitées. Des associations de terrain signalent que les « écoles blanches » recourent toujours à diverses échappatoires (dissuasion, seuils financiers, critères relatifs aux prestations scolaires passées, règles de vie à caractère religieux ou philosophique, etc.) pour repousser certains groupes d'élèves. L'un de ces obstacles, établi par les évêques flamands, est la suppression des cours de religion islamique dans les écoles de l'enseignement libre catholique : nul doute que de nombreux jeunes musulmans « opteront » pour une école officielle plutôt qu'une école libre.²¹ Les statistiques démontrent que la proportion d'élèves allochtones et défavorisés sur les trois réseaux d'enseignement est déjà très inégale. L'interdiction du port du voile est elle aussi actuellement utilisée à grande échelle (dans tous les réseaux) pour repousser certains groupes de filles allochtones²².

A la lumière de ce qui précède, nous ne pouvons que conclure que la déségrégation commence avec une forte politique d'anti-discrimination. Il faudrait par exemple pouvoir interdire aux écoles de refuser des candidats sur base de critères intellectuels, linguistiques, financiers, sociaux ou philosophiques. Des règles analogues devraient s'appliquer à la politique de suspension, de renvoi et d'exclusion des écoles. L'introduction d'une facture maximale dans les écoles flamandes est une mesure concrète pour venir à bout de la discrimination financière. L'exclusion d'élèves sur la base de mauvais résultats scolaires ou d'autres critères contestables ne devrait-elle pas également être interdite ?

D'aucuns en viendront à se poser des questions sur le lien actuel entre le libre choix de l'école et le droit à une éducation morale ou religieuse (qui fait partie des droits de l'enfant) : est-il encore souhaitable, en cette époque de sécularisation et de pluralisme religieux et philosophique, de proposer un enseignement distinct à des enfants issus de groupes philosophiques différents ? Comment, dans une société multiculturelle, relancer le dialogue entre les différentes philosophies au sein de chaque école ? Comment faire exister des écoles dites « pluralistes » dont l'existence (théorique) est prévue par la loi du pacte scolaire de 1959... ?

Les autorités peuvent également éviter la ségrégation en garantissant une qualité plus homogène de l'enseignement dans toutes les écoles. Nous avons vu que la Belgique ne possédait pas de cursus national ni d'exams nationaux – deux instruments typiques pour garantir la qualité égale de l'offre d'enseignement. Il existe bien des socles de compétences, mais ils sont décrits de manière minimaliste dans la loi. Il faudrait les préciser davantage, et contrôler leur réalisation de manière

21 Rappelons qu'en Communauté française de Belgique l'organisation des cours philosophiques est déterminée par la loi. Les écoles confessionnelles ne peuvent organiser en leur sein que le cours de religion correspondant à la confession affichée. Par ailleurs, les familles de confession musulmane ne semblent pas être plus attachées que les autres familles au critère « cours de religion » dans le choix de l'établissement scolaire.

22 On sait qu'en Communauté française le débat resurgit périodiquement aussi sur la question du port du voile au sein de l'espace scolaire. Le débat porte notamment sur le caractère discriminatoire ou non de son interdiction.

plus poussée dans les écoles, cela permettrait de réduire les inégalités entre les écoles élitistes et les écoles faibles. Ne faudrait-il pas développer des mesures incitant les écoles (et les centres PMS) à offrir une aide gratuite à chaque élève qui risque de ne pas réaliser les socles de compétences ? Cela établirait un lien entre les socles de compétences et les droits des élèves.

Les mesures décrites ci-dessus visent un traitement plus égal des élèves dans chaque école, ce qui n'agit qu'indirectement sur la mixité sociale des écoles. Il faudrait pouvoir intervenir plus directement sur cette mixité.

La proposition de Delvaux et ses collègues (2005) de créer des « *bassins scolaires* » en Communauté française voudrait aller dans ce sens. Au sein d'un bassin scolaire donné, toutes les écoles (par réseau ou non, selon les différents scénarios) devraient collaborer. Les inscriptions devraient se faire auprès d'un secrétariat commun, pour être ensuite réparties entre les écoles participantes en fonction de l'option, du réseau et du principe de mixité sociale. Les parents auraient la possibilité d'exprimer un ordre de préférence, mais sans garantie de respect complet de leurs désirs. Globalement, la réussite de cette proposition dépend grandement du bon vouloir des écoles.²³

Dans certains pays, un règlement contraignant d'action positive est imposé. L'exemple le plus typique en ce sens est celui du programme *Affirmative Action* aux États-Unis. D'après cette réglementation controversée, pour l'accès à l'enseignement secondaire comme pour le recrutement par de grandes entreprises ou l'état, des quotas sont réservés aux personnes de couleur, même si leurs résultats aux examens d'entrée sont moins bons que les résultats des blancs. Au cours de ces dernières années, le programme *Affirmative Action* subit une pression croissante en raison des protestations des blancs, qui se sentent défavorisés. Et pourtant, certaines études avancent des arguments théoriques et empiriques en faveur de cette approche (pour un compte rendu, voir Holzer & Neumark, 2005). Tout d'abord, l'*Affirmative Action* forme un contrepoids contre les discriminations (conscientes ou inconscientes), et contribue de la sorte à une répartition plus équitable des chances. Ensuite, ce programme augmente l'efficacité et la prospérité lorsqu'il permet à des candidats talentueux issus de minorités d'avoir de meilleures chances d'épanouissement. Et le fait que le rendement scolaire moyen soit supérieur dans les classes socialement mixtes par rapport aux classes non mixtes accroît l'efficacité de l'enseignement dans le cadre d'un régime d'action positive, ce qui à terme est bénéfique à la prospérité. Cette amélioration de la prospérité est indirectement bénéfique à la communauté blanche également. Et, toujours d'après certains experts, l'*Affirmative Action* produit également des avantages sociaux par un meilleur fonctionnement de la démocratie, des modèles encourageants pour les minorités ethniques et le développement d'une prise de conscience interculturelle.

23 Il y aurait lieu sans aucun doute à retracer la genèse et les péripéties des deux décrets « inscriptions » successifs en Communauté française. Ils se voulaient un levier pour introduire la mixité sociale dans les écoles secondaires tout en assurant un véritable choix des parents sur une base égalitaire (sans donc une remise en cause fondamentale des principes de quasi-marché et de liberté constitutionnelle). On sait combien la réception de ces initiatives dans le grand public fut malaisée. Les difficultés techniques liées à l'explicitation des critères de classement des demandes et, pour une part, la volonté de certains groupes de mettre à mal ces initiatives par le biais d'inscriptions multiples, par exemple, n'ont guère favorisé l'accueil de ces mesures.

Il nous semble que cela vaut la peine de considérer l'introduction de formules d'action positive dans la politique de recrutement des écoles belges. Il faudrait, au moins au niveau des communautés scolaires, pouvoir imposer des règles de priorité contraignantes pour les allochtones dans la population scolaire, et en fonction du contexte spatial.

Mutatis mutandis, une telle réglementation devrait pouvoir être étendue à d'autres groupes à risques, comme par exemple celui des actuels élèves GOK. Cela pourrait obliger les « écoles blanches », qui (même après le décret GOK en Flandre) dressent divers obstacles devant les allochtones ou les candidats défavorisés, à revoir leur politique de recrutement. De la sorte, les élèves favorisés de ces écoles seraient également mieux préparés à une société socialement harmonieuse et multiculturelle. En outre, en Belgique, les systèmes de quotas ne doivent pas se faire au détriment des élèves favorisés, parce que nous ne connaissons pas, dans notre pays, de numerus clausus ni d'examens d'entrée dans l'enseignement secondaire.

Une dernière stratégie visant à contrer la ségrégation est la formule des « écoles-aimants » (ou « magnet schools »). Cette approche présente l'avantage de pouvoir être réalisée par des écoles individuelles, sans attendre les initiatives du législateur. Le terme d'école-aimant renvoie à la force d'attraction exercée par école sur tous les groupes de la population. Une école à forte concentration peut, en d'autres termes, devenir une école-aimant en combinant un environnement d'apprentissage puissant à une politique de recrutement intelligente. La première école-aimant fut l'école McCarver, à Washington, en 1968. Aujourd'hui, il y en a des milliers. En Flandre, le modèle a été propagé par l'asbl 'Vlaggen en Wimpels', sous la houlette de Tjil Bossuyt. La Wereldschool, à Anvers (voir encadré) en est un bel exemple.

Un environnement d'apprentissage puissant peut se créer, par exemple, à l'aide d'une éducation artistique à l'école. Qu'il s'agisse de poésie, d'arts plastiques ou de théâtre, l'important est d'emporter les élèves vers le haut par une expérience culturelle passionnante. Le fait de développer d'autres aptitudes que les aptitudes purement cognitives des enfants permet d'accroître l'enthousiasme et l'image de soi d'enfants plus faibles sur le plan social ou intellectuel. Cette expérience d'apprentissage informel doit toutefois veiller à soutenir l'apprentissage formel en classe. Les meilleurs résultats scolaires, couplés au produit de l'éducation artistique, renforcent l'image de l'école dans le voisinage et attirent donc des élèves mieux situés. L'effet sur la motivation et le travail d'équipe des enseignants n'est en outre pas négligeable.

Depuis lors, aux Etats-Unis, de nouvelles générations d'écoles-aimants ont obtenu des effets analogues à l'aide de projets technologiques et communicationnels.

« Désolée, mais je n’y vois que des avantages ! »

La Wereldschool à Anvers

Kathy Lindekens

Les Bos-Friekies ne sont ni humains, ni animaux. Ils ont la taille d’un enfant de 7 ans et pèsent 20 à 25 kilos. Leur peau est verte. C’est ainsi que commença l’histoire ‘Het leven van de Bos-Friekie’ dans ‘Bad in een boek’, édité par Bakermat et écrit par les enfants de la Wereldschool, à Anvers. Avec l’artiste Pieter Van den Broeck et leurs enseignants, ces enfants ont créé une histoire différente dans chaque classe : ils ont imaginé le fait d’être différent, ont écrit des histoires, fait des illustrations et bricolé des Friekies grandeur nature. On les a même vus dans les magasins du coin...

« L’histoire de la Wereldschool a connu plusieurs périodes, » déclare la directrice, Annie Poelmans. « Dans les années 70, cette école primaire de la Brederodestraat, à Anvers – une rue commerçante florissante dans le quartier Sud de la ville – était une école communale typique pour les enfants du peuple anversois. Le changement de population dans le quartier, avec la venue de toujours plus de familles allochtones, a entraîné un changement progressif mais radical dans la population scolaire. Les enfants allochtones étaient de plus en plus nombreux, et les Belges s’en allaient. Au début des années 90, la population scolaire se composait à 99,8% d’élèves allochtones. Les enfants belges du quartier allaient dans des écoles plus éloignées. Et les enfants du quartier ne se connaissaient plus. »

L’équipe scolaire, qui partait du principe qu’une école était en partie responsable de l’intégration des groupes de population, élaborera un plan d’action. Pour commencer, une journée portes ouvertes fut organisée pour le voisinage et la presse : « L’enthousiasme était grand, mais cela n’a amené aucun élève autochtone. » L’école se mit alors en quête d’une aide externe, et la trouva en première instance avec un projet de la Fondation Roi Baudouin. Une accompagnatrice externe vint assister l’équipe scolaire. C’est ainsi que nous avons accordé davantage d’importance au marketing et à une approche méthodique des initiatives. Annie Poelmans :

« Nous avons alors défini trois règles de base :

- partager notre fierté avec l’école : tout ce dont l’école était fière devait être présenté au monde extérieur ;
- présence structurelle de l’école à toutes les activités orientées sur le voisinage ;
- un nom évocateur.

Lors d’une réunion du personnel pleine d’idées et très animée, nous avons choisi le nouveau nom de l’école : Wereldschool. Ce nom soulignait le long caractère multiculturel de l’école, tout en exprimant notre ambition d’attirer encore plus de nationalités différentes. Nous nous sommes mis au travail pour élaborer une belle brochure, et l’école a ouvert ses portes au voisinage. Le personnel suivait, le dynamisme était au rendez-vous. »

La collaboratrice de la fondation Roi Baudouin se rendit dans de nombreuses jeunes familles et conclut un engagement avec plusieurs parents de bambins du quartier. Leurs enfants pourraient, durant toute l’année, participer à toutes sortes d’activités organisées par la Wereldschool. Les neuf premières familles flamandes ont franchi le pas après les vacances et étaient très enthousiastes. C’est ainsi qu’un bouche-à-oreille très positif commença, et veilla à ce que huit ans plus tard, l’école présente une population très équilibrée, avec 55% d’élèves allochtones et 45% d’élèves autochtones.

Ce revirement ne s'est bien évidemment pas fait tout seul. Pour commencer, il a fallu toute la passion de la directrice, Annie Poelmans, chef de projet sous la direction précédente. Une femme charmante, infatigable, qui nous fit une drôle d'excuse : « Désolée, mais je n'y vois que des avantages ! ». Elle dirige une équipe qui a clairement pris goût à la Wereldschool. Toutefois, une percée importante dans leur quête fut la collaboration avec l'artiste Pieter Van den Broeck, mis à la disposition de l'école par l'asbl De Veerman dans le cadre du projet 'Vlaggen en Wimpels'.

Van den Broeck : « Lorsque je suis arrivé à la Wereldschool, l'équipe scolaire avait élaboré sa vision et fait les premiers pas. J'avais déjà travaillé dans plusieurs écoles, et j'avais vu échouer des projets lorsque l'équipe n'était pas prête. S'il règne une certaine méfiance, il y a toujours des milliers de raisons de ne pas faire quelque chose. L'angoisse de l'inconnu est parfois bien ancrée dans les esprits. Ici, ce n'était pas le cas. La Wereldschool avait fait son analyse et l'équipe était impatiente de tisser des liens avec le voisinage. »

Dès le début, le courant est passé entre l'école et l'artiste. Ensemble, ils se sont lancés dans une quête qui dure aujourd'hui depuis des années, et a donné des résultats exceptionnels. « J'ai pu donner forme à mes idées et j'ai bénéficié d'une grande liberté de la part de la direction, » déclare Van den Broeck. « Nous ne travaillons pas dans le cadre d'une hiérarchie, mais ensemble, tout simplement. Au début, les enseignants ont formulé des idées stéréotypées. Je ne les ai pas rejetées, mais je les ai combinées à d'autres choses, pour rendre leurs idées plus fortes, afin de pouvoir les réaliser concrètement à un niveau supérieur. »

Les projets artistiques ont veillé à la stimulation créative des enfants, et leur ont également permis d'établir des liens avec les habitants du voisinage. Dans le cadre de « Een koud kunstje », des milliers d'affiches ont été réalisées pour permettre la collaboration du voisinage. Il leur était demandé de mettre un objet d'art à leur fenêtre et d'inviter les enfants à entrer pour en parler. Les artistes qui habitaient à proximité pouvaient également venir travailler à l'école avec les enfants. Trente-cinq voisins ont réagi à l'appel. Ce projet lança une grande dynamique en dehors de l'école, avec de nombreuses réactions enthousiastes à la clé. Après plusieurs années portant sur les beaux arts, il fut décidé de lancer une activation linguistique dans un projet artistique. Le projet 'Bad in een boek' fut une nouvelle percée.

Herman Van Laeken, de l'association locale des commerçants : « La Brederodestraat passait une période difficile. La rue commerçante, autrefois si florissante, avait perdu son caractère, de nombreux magasins fermaient. L'association de quartier recherchait elle aussi un nouveau souffle. Nous nous sommes réunis avec l'école. Comment pouvions-nous redonner de l'élan à notre fête de rue annuelle ? Que pouvait apporter l'école ? Les enfants étaient occupés avec leur Friekies, et il fut convenu que le mystère de Friekies serait gardé bien au chaud dans nos étalages. » Les commerçants ont affiché des messages tels que « Qu'est-ce qu'un Friekie ? » et « Mais où est Friekie ? » et les clients ont commencé à poser des questions. Tout le voisinage tomba sous le charme de Friekies. Jusqu'à ce que les modèles grandeur nature apparaissent dans les étalages, et qu'un grand cortège soit organisé dans le voisinage. La fête de la Brederodestraat était une réussite. »

Le rayonnement dont bénéficia l'école grâce à ses projets dynamiques attirait de plus en plus de parents flamands, accompagnés de leurs enfants. Ce dynamisme s'est transmis à l'association des parents, qui prit plusieurs initiatives, telles que la préparation et la vente de centaines de sandwiches à l'école et dans le quartier pendant la « Semaine de l'Alimentation Saine ». L'équipe scolaire a également investi énormément dans le contact avec les parents. Annie Poelmans :

« Le lien avec les parents allochtones s'est tissé lentement. Ils se sentent vite contrôlés, vous ressentez une certaine méfiance. Mais nous avons suivi ces contacts, en leur donnant tout le temps nécessaire. L'imagination permet déjà d'aller loin. C'est ainsi que lors du premier jour d'école, une tasse de café attend les parents, histoire que chacun fasse connaissance. Nous avons aussi quelques « anciens parents », qui forment le lien entre l'école et les nouveaux parents, et leur montrent un peu comment fonctionne l'école. Nous faisons appel aux interprètes du centre PMS, mais cela n'est possible que pour un nombre limité de nationalités. Nous avons tant de nationalités ici, que nous nous sommes inscrits au service d'interprétation par téléphone *Babel* (= *Babylon*). Chaque école peut utiliser ce service, qui fonctionne très bien. L'association des parents ne compte aujourd'hui que des parents flamands, à l'exception d'une maman marocaine. Mais cinq fois par ans, notre groupe de mamans se réunit. Nous essayons, à cette occasion, de créer une dynamique agréable, en demandant par exemple que chacun amène un objet qui lui est cher. Lorsque nous organisons des réunions de parents en journée, les mères allochtones viennent. Et nous nous rendons à domicile, pour boire le thé, et pour leur montrer qu'à nos yeux, ils ont de l'importance. »

Presque tous les enfants de la Wereldschool partent en excursion, même lorsque des nuitées sont prévues à l'extérieur. « Ce n'est pas si évident, mais nous mettons tout en œuvre pour convaincre les parents de l'importance et de l'intérêt d'une telle excursion pour leurs enfants. » L'équipe scolaire va très loin en ce sens : « Nous emmenons les parents qui doutent visiter le domaine, les dortoirs, la cuisine. En cas de soucis financiers, nous recherchons ensemble une solution. 30 à 35% de nos parents vivent avec un revenu de remplacement, mais leurs enfants partent en excursion. »

L'école est consciente de l'effet d'aspiration lorsqu'il y a davantage d'efforts pour les enfants défavorisés et allochtones. « C'est exact, mais nous considérons cela comme un atout supplémentaire pour l'école. Cela accroît notre compétence. Les problèmes d'apprentissage existent dans chaque école, et nous ne faisons pas exception. Pour être précis, 110 de nos 226 élèves ont besoin de davantage d'attention. Nos enseignants veillent, avec beaucoup d'attention et d'imagination, à détecter tous les problèmes rencontrés par les enfants. Cela part dans toutes les directions, donc également vers les enfants surdoués. Une maman raconte : « Si ces gens peuvent différencier vers le bas avec autant d'imagination, la même chose doit être possible vers le haut ». Et c'est vrai, je pense. Parmi nos enfants marocains et turcs, il y a des enfants très doués, très intelligents. Il faut croire en ces enfants. Tout revient à se demander « Quelle est mon attitude face à cet enfant ? » Si vous avez d'emblée un a priori négatif, vous exercerez une influence négative sur cet enfant. Une différenciation vers le haut est également possible avec les enfants allochtones. »

Grâce aux efforts incessants et aux désirs de l'équipe scolaire, la Wereldschool n'est plus une école à forte concentration, mais un exemple pour la ville. L'exposition interactive sur la lecture organisée par la Wereldschool dans le cadre du projet 'Bad in een boek', par exemple, a fait naître toute une année scolaire durant l'étincelle du plaisir des langues dans d'autres écoles primaires anversoises. Poelmans : « Les enseignants savent qu'il est plus difficile de travailler ici qu'ailleurs, mais ils éprouvent énormément de plaisir à tout ce que nous faisons. L'un entraîne l'autre. Lorsque vous commencez à travailler ensemble, chacun encourage l'autre, et de nouvelles idées affluent avec de nouvelles personnes. Et certaines restent... »

Il en va de même pour l'association des commerçants. Herman Van Laeken : « Les commerçants ressentent très fort ce qui se passe au sein de l'école. Lorsqu'il s'agissait encore d'une école à forte concentration, et qu'il n'y avait que des élèves turcs et marocains, les parents n'achetaient que dans les magasins turcs de la rue. Aujourd'hui, il y a beaucoup d'élèves flamands et allophones, et les contacts entre l'école et le voisinage sont très bons. Les parents allochtones viennent également faire leurs achats dans les magasins de quartier traditionnels, et les commerçants se respectent davantage. Il existe aujourd'hui une véritable interaction, et c'est très agréable. Nous distribuons par exemple des invitations pour la fête de rue dans l'école. Les élèves les ramènent à la maison, et nous touchons ainsi toutes les familles. »

Au cours de ces dernières années, le voisinage de la Brederodestraat a bénéficié de la revalorisation de 'Het Zuid'. Mais d'après Van Laeken, il n'y a pas que l'aspect tendance du quartier qui soit à l'origine de ce retournement de situation dans la Brederodestraat : « La Wereldschool a grandement aidé, avec son rayonnement. Les familles qui arrivent sont de plus en plus variées, car la Wereldschool jouit d'une très bonne réputation. » La directrice, Annie Poelmans, perçoit même un danger pour son projet dans la revalorisation du quartier : « Le défi, avec ces nouveaux développements dans 'Het Zuid', c'est de garder notre caractère. Nous avons maintenant 55% d'élèves allochtones et 45% d'élèves autochtones, et nous ne voulons rien changer à cette proportion. »

En attendant, les projets se succèdent. Après 'Bad in een Boek', ce fut au tour de 'Diversia' : un pays créé par les élèves, avec un village (Neptunia, Smallville, Toverstad,...) pour chaque classe. Un pays avec ses élections, ses lois et son hymne national. Les élèves ont même créé une unité monétaire, le 'oen' (NDT : 'nouille'). Et sur le marché de cette nouvelle devise, les élèves pouvaient acheter, avec des 'nouilles' faites maison, de petites choses bricolées, présentées sur des étals. Un an plus tard, les enfants ne voulaient pas abandonner ce projet, et la structure démocratique de l'école est restée en place pour le projet suivant, 'Dit is niet wat je ziet'. Nous avons été voir de nos propres yeux... et c'est bien vrai.

6. Conclusion

Alors que la ségrégation dans l'enseignement va de pair avec un renforcement des inégalités, la réalisation de l'égalité de traitement pour tous suppose à tout le moins une véritable mixité sociale, culturelle et économique au sein des établissements scolaires, des classes et des options.

Nous avons vu que les moyens pour contrer la ségrégation entre les groupes d'élèves étaient nombreux. Pour certains de ces moyens, nous renvoyons le lecteur vers d'autres chapitres :

- l'introduction d'un cursus uniforme (compréhensif) pour tous les élèves jusqu'à l'âge de 15 à 16 ans, ce qui rend l'orientation précoce superflue (chapitre 7) et
- un financement supplémentaire pour les écoles ayant une concentration d'élèves issus de milieux socialement défavorisés (politique d'éducation prioritaire), ce qui permettrait d'accroître la qualité de l'enseignement et les prestations d'apprentissage dans ces écoles, pour les mettre au même niveau que les écoles favorisées. De la sorte, le fonctionnement du quasi-marché est corrigé, et il n'y a plus de polarisation entre les écoles élitistes et les écoles ghetto (chapitre 14).

Les autres initiatives peuvent en partie être implémentées à l'initiative des écoles individuelles ou des communautés locales. Une école à forte concentration peut sortir de l'isolement en se profilant comme école-aimant. Les communautés scolaires peuvent convenir d'accords en matière de politique d'inscription, afin d'optimiser la mixité ethnique au sein de chacune des écoles de la communauté. L'expérience montre qu'en Belgique particulièrement, il faut rechercher les racines de la ségrégation dans les excès du fonctionnement des quasi-marchés. A défaut de règles plus strictes en matière de traitement équitable des élèves (Hirtt, 2009) et de qualité égale de l'enseignement, il nous semble utopique de lutter contre le mal à sa racine.

Quoi qu'il en soit, il ne faut guère se faire beaucoup d'illusions quant aux effets mécaniques, et ce selon un triple point de vue.

- La mixité sociale limitée au sein de nos établissements scolaires est liée à une sélection sur la base des prestations scolaires : intégrer des groupes cible sociaux sans modifier ces mécanismes de sélection académique n'aurait pas beaucoup d'effet (Lafontaine, 2003).
- Les tentatives visant à réduire l'inégalité à un certain niveau peuvent entraîner une augmentation de l'inégalité à un autre niveau (Monseur, 2004). Il faut ainsi tenir compte du jeu des acteurs qui se positionnent et agissent au sein du cadre institutionnel existant en anticipant et en modifiant les règles structurelles. Le système du libre choix comporte le risque que toutes les mesures prises pour rendre les écoles plus hétérogènes en termes de public cible soient contrecarrées par la crainte des familles d'entrer en contact avec des groupes trop différents ou d'être confrontées à des conceptions pédagogiques trop inégales. Comment les parents les plus aisés peuvent-ils être convaincus des bienfaits de la mixité sociale, du bénéfice social en termes d'intégration et de cohésion sociale qui en découlent ? Quelles sont les mesures à prendre pour réfuter les « bonnes raisons » avancées par les acteurs de l'enseignement (directions / enseignants) pour implémenter une sélection des élèves ?
- Si nous considérons l'organisation du système scolaire comme une construction sociale qui prend toute sa signification dans un certain contexte social, politique, économique et culturel, la reprise mécanique des modèles étrangers pourrait entraîner bien des déceptions. Ces modèles ont eux aussi montré leurs limites. La carte scolaire « à la française », selon laquelle les élèves sont attribués à une école en fonction de leur domicile, entraîne pour une part une reproduction de la ségrégation résidentielle, et a favorisé un comportement d'évitement, principalement chez les parents les plus favorisés (Felouzis et al., 2002 ; Duru-Bellat, 2004). Les expériences avec l'introduction de quotas, comme le programme *Affirmative Action* aux Etats-Unis, butent contre la résistance des groupes majoritaires. Alors que des effets positifs sur la vie professionnelle sociale après l'école ont pu être démontrés, l'impact en termes d'égalité des résultats semble peu spectaculaire.

Bref, dans le cadre de cette problématique, il est évident que la réglementation reste lettre morte si elle ne va pas de pair avec un changement des mentalités, sans compter que les initiatives particulières ratent leur objectif si elles ne sont pas soutenues par la législation. Une combinaison de créativité et de régulation, de collaboration spontanée et d'intervention publique est indispensable.

Références

- Ball S.J., Bowe R. & Gewirtz S. (1996), School choice, social class and distinction : The realization of social advantage in education, in : *Journal of Education Policy* 11, 1, p. 89-112.
- Barroso J. (2000), Autonomie et mode de régulation dans le système éducatif, in : *Revue française de pédagogie* 130, p. 57-71.
- Baye A., Demeuse M., Monseur C. & Goffin C. (2005), *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des vingt-cinq systèmes éducatifs de l'Union européenne*, Bruxelles : Rapport remis à la Commission européenne, Direction générale « Education et Culture ».
- Baye A., Demonty I., Fagnant A., Lafontaine D., Matoul A. & Monseur C. (2004), Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003, in : *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale 19-20*, p. 1-224.
- Ben Ayed C. (2009), *Carte scolaire et marché scolaire*, Nantes : Editions du temps.
- Berthelot J.M. (1993), *Ecole, orientation, société*, Paris : Presses universitaires de France.
- Bouchard P. & St-Amant J.-C. (1996), *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Bosetti L. (1998), The dark promise of Charter Schools, in : *Policy Options*, July-August, p. 63-67.
- Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Colin.
- Bradley S. & Taylor J. (2002), *The report card on competition in schools*, London : Adam Smith Institute.
- Broadfoot P. (2000), Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur, in : *Revue française de pédagogie* 130, p. 43-55.
- Crahay M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Creemers B. P. M. (2005), Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation, in : Demeuse M., Baye A., Straeten M.H., Nicaise J. & Matoul A. (eds) (2005), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région", p. 43-71.
- Delvaux B. (2000), Orientation et redoublement : recomposition de deux outils de gestion des trajectoires scolaires, in : Bajoit G., *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*, Bruxelles : De Boeck.
- Delvaux B. (2005), Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle, in : Demeuse M., Baye A., Straeten M.H., Nicaise J. & Matoul A. (eds) (2005), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région", p. 275-295.
- Delvaux B., Giraldo S. & Maroy C. (2005), *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française*, Louvain-la-Neuve.
- Delvaux B. & Joseph M. (2003), *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone*, Rapport de recherche CERISIS-GIRSEF, UCL.
- Delvaux B. & van Zanten A. (2004), *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne*, Rapport de recherche dans le cadre d'une recherche européenne intitulée *Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne*, CERISIS, UCL.
- Delvaux B., Demeuse M. & Dupriez V. (2005), En guise de conclusion : encadrer la liberté, in : Demeuse M., Baye A., Straeten M.H., Nicaise J. & Matoul A. (eds) (2005), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région", p. 559-576.
- Demeuse M. (2002), *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*, Liège : Université de Liège, Thèse de doctorat non publiée (553 pages).
- Demeuse M. (2002b), Réduire les différences : oui, mais lesquelles ?, in : *Colloque international XXe anniversaire des ZEP. Paris, 5 et 6 mars 2002*, Paris : Ministère de l'Education nationale et CNDP, p. 87-102.

- Demeuse M. (2006), Qu'indiquent les indicateurs en matière d'éducation ?, in : Figari G. & Mottier Lopez L. (eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie*, p. 109-117.
- Demeuse M. & Baye A. (2007a), Medir y comparar la equidad de los sistemas educativos en Europa, in : Sancho Gargallo M.A. & De Esteban Villar M. (eds), *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buena practicas internacionales)*, Madrid : Comunidad de Madrid.
- Demeuse M. & Baye A. (2007b), Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe, in : Soguel N.C. & Jaccard P. (eds), *Governance and Performance of Education Systems*, Dordrecht : Springer.
- Demeuse M. & Baye A. (2008), Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens, in : *Revue française de pédagogie 165, octobre-novembre-décembre*, p. 91-103.
- Demeuse M. & Lafontaine D. (2005), L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique, in : *Revue internationale d'éducation, Sèvres n°38*, p. 35-51.
- Demeuse M., Lafontaine D. & Straeten M.H. (2005), Parcours scolaire et inégalités de résultats, in : Demeuse M., Baye A., Straeten M.H., Nicaise J. & Matoul A. (eds) (2005), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région", p. 259-273.
- Dias da Graça P. (1998), *Décentralisation, partenariat et carte scolaire : le cas français*, Unesco.
- Draelants H. (2002), L'impact des structures et de l'organisation d'un système scolaire sur la production d'inégalités en son sein, in : *Esprit critique 4(5)*.
- Dumay X. & Dupriez V. (2004), Effet d'établissement : effet de processus et/ou effet de composition ?, in : *Cahiers de recherche en éducation et formation 36*, décembre.
- Dupriez V. & Dumay X. (2004), L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ?, in : *Cahiers de recherche en Education et formation 31*, octobre.
- Dupriez V. & Vandenberghe V. (2004), L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?, in : *Cahiers de recherche en Education et formation 27*, mai, p. 1-26.
- Duru-Bellat M. (2000), Les inégalités face à l'école en Europe : l'éclairage des comparaisons internationales, in : Van Zanten A., *L'école. L'état des savoirs*, Paris : La Découverte, p. 322-330.
- Duru-Bellat M. (2004), *Les effets de la ségrégation sociale sur l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche*, Commission du débat national sur l'avenir de l'école, avril.
- Duru-Bellat M. & Meuret D. (2001), Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires, in : *Revue Française de Pédagogie 135*, p. 173-221.
- Felouzis G., Liot F. & Perroton J. (2002), *Ecole, ville, ségrégation. La polarisation sociale et ethnique des collèges dans l'Académie de Bordeaux*, Cadis/Lapsac, Université de Bordeaux 2, juin.
- Forget A. (2002), L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme socioculturel, in : *Communication au 2è Congrès des chercheurs en Education*, Bruxelles, 12-13 mars.
- Friedman M. (1955), The Role of Government in Education, in : Solo R.A. (ed), *Economics and the Public Interest*, New Brunswick, NJ : Rutgers University Press, p. 123-144.
- Gewirtz S. (1998), Can all schools be successful ? An exploration of the determinants of schools success, in : *Oxford Review of Education 24*, p. 439-457.
- Gorard S. (1997), The missing impact of marketisation, in : *School leadership and management 17(3)*, p. 437-438.
- Gorard S. & Taylor C. (2002), What is segregation ? A comparison of measures in terms of strong and weak compositional invariance, in : *Sociology 26*, p. 875-895.
- Hirtt N. (2009), *Je veux une bonne école pour mon enfant ! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire*, Bruxelles : Les éditions Aden.
- Holzer H.J. & Neumark D. (2006), Affirmative action : What do we know ?, in : *Journal of Policy Analysis and Management 25(2)*, p. 463-490.
- Horowitz John B. & Spector L. (2005), Is there a difference between private and public education on college performance ?, in : *Economics of Education Review 24(2)*, p. 189-195.
- Lafontaine D. (2003), Allier efficacité, équité et hétérogénéité. Une approche comparative, in : *Communication au Colloque du Conseil de l'Education et de la formation*, Bruxelles, 24 octobre.
- Lafontaine D. & Crahay M. (2004), Echec et décrochage scolaires en Communauté française de Belgique, in : *Revue internationale d'éducation, Sèvres 35*, p. 55-66.

- Lafontaine D., Baye A., Burton R., Demonty I., Matoul A. & Monseur C. (2003), Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000, in : *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale* 13-14, p. 1-230.
- Le Grand J. (1991), Quasi-markets and social policy, in : *The Economic Journal* 101-408, p. 1256-1267.
- Litré F. (2004), *Construction et régulation de l'offre de formation dans l'enseignement secondaire catholique de Bruxelles*, Université libre de Bruxelles/Université de Mons-Hainaut, Diplôme d'études spécialisées, mémoire non publié.
- Maroy C. (2005), Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens, in : Dutercq Y., *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Maroy C. (2006), *Ecole, régulation et marché*, Paris : Presses universitaires de France.
- Maroy C. & Dupriez V. (2000), La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone, in : *Revue Française de Pédagogie* 130, p. 73-87.
- Maroy C., Remy J. & Van Campenhout L., La foi et le métier, in : *Cahiers internationaux de sociologie* 100, p. 91-124.
- Maurin E. (2004), *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris : Seuil, coll. La République des idées.
- Medhoun A. (1998), L'école face à la diversité sociale et ethnique, in : *L'observatoire, dossier n°19*, p. 20-24.
- Meuret D. (2000), Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger, in : Van Zanten A., *L'école. L'état des savoirs*, Paris : La Découverte, p. 112-120.
- Monseur C. (2004), Sélection académique ou sélection sociale : comparaison des pratiques de la CFB et des pays de l'OCDE au départ de l'étude PISA, in : *Communication au 3è Congrès des chercheurs en Education*, Bruxelles, mars.
- Monseur C. & Demeuse M. (2001), Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire, in : *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale* 7-8, p. 25-52.
- Montagutelli M. (2000), *L'histoire de l'enseignement aux États-Unis*, Paris : Belin.
- Nir A.E. (2003), Quasi market : the changing context of schooling, in : *International Journal of Educational Reform* 12(1), p. 26-39.
- Parent F., Parmentier P., Coppieters Y., Leveque A., Godin I. & Berghmans L. (2002), Inégalités sociales des filières d'enseignement en Belgique, in : *Communication au 2ème Congrès des chercheurs en Education*, Bruxelles, 12-13 mars.
- Payet J.-P. (2000), L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire, in : Van Zanten A., *L'école. L'état des savoirs*, Paris : La Découverte, p. 389-396.
- Poiret C. (2002), Ségrégation, in : *Ville-Ecole-Intégration Enjeux, hors série n°6, décembre 2002*, p. 102-105.
- Rey B. (2003), Hétérogénéité des classes : une construction historique, in : *Communication au Colloque du Conseil de l'Education et de la formation*, Bruxelles, 24 octobre.
- Roca Cortés N. (2000), Curricular Reforms, in : Nicaise I., *The Right to Learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe*, Bristol : The Policy Press.
- Ross K. N. & Levacic R. (1999), *Needs-based resource allocation in Education via formula funding of schools*, Paris : Unesco.
- Rutter M., Maughan G. & Mortimore P. (1980), *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children*, Cambridge : Harvard University.
- Scheerens J. (1990), School effectiveness and the development of process indicators of school functioning, in : *School effectiveness and school improvement* 2, p. 61-80.
- Smith D. & Tomlison S. (1989), *The school effect*, University of Lancaster.
- Temple J. (2001), Effets de l'éducation et du capital social sur la croissance dans les pays de l'OCDE, in : *Revue Économique de l'OCDE* 33, p. 59-109.
- Vandenbergh V. (1996), *Functioning and regulation of educational quasi-markets*, Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve : Ciaco, nouvelle série n°283.
- Vandenbergh V. (1998), L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché, in : *Reflets et perspectives de la vie économique* 37, p. 65-75.
- Vandenbergh V. (2001), Educational Equity : Social Interactions Might, in : Bottani N., Cochrane D. & Hutmacher W. (eds), *Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Kluwer.

- Vandenberghe V. (2003), *Iniquité scolaire : du/des concept(s) aux mesures. Premiers essais à partir de PISA. Examen des corrélations avec les mesures de ségrégation des publics et les indices d'autonomie des établissements scolaires, note 24/2/2003*, Projet REGULEDUC network.
- Van de Velde V., Van Brusselen B. & Douterlungne M. (1996), *Gezin en school : Een onderzoek over het gezin als indicator voor de schoolloopbaan in het secundair onderwijs*, Leuven : HIVA.
- Verhoeven M., Oriante J. & Dupriez V. (2005), *Vers des politiques d'éducation capabilisantes ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation*, in : *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, (UCL) 47, p. 3-21.



CHAPITRE 7

Pour éviter les relégations et les « choix négatifs » : des cursus non discriminatoires¹

Marc Demeuse, Nathanaël Friant et Ariane Baye



Marc Demeuse², Nathanaël Friant² et Ariane Baye³

7 <

1. Introduction

Ce chapitre aborde les politiques et les réformes curriculaires, c'est-à-dire les changements apportés aux curriculums de manière à faciliter l'accès et la réussite de tous les élèves en évitant au maximum la relégation et l'exclusion. Commençons tout d'abord par définir ce que l'on entend par « curriculum ». Emprunté au monde anglo-saxon, ce concept couvre un champ bien plus large que celui de « programme » au sens de document remis aux enseignants et prescrivant méthodes et contenus. Ce concept fait en effet référence à « une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus » (Demeuse & Strauven, 2006, p. 11), De manière plus détaillée, un curriculum comprend notamment les éléments suivants :

- une description des apprentissages visés, y compris les compétences à développer, les contenus disciplinaires... ;
- les stratégies pédagogiques, les modalités organisationnelles et les processus didactiques à mettre en œuvre ;
- les supports didactiques et les aides pédagogiques destinés aux enseignants comme aux élèves, ainsi que les directives concernant leur utilisation ;
- les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation des apprentissages ;
- les modalités de gestion du curriculum.

Les réformes curriculaires peuvent privilégier l'un des éléments mentionnés. Gardons toutefois à l'esprit qu'un curriculum est un ensemble. Il est donc assez difficile d'imaginer réformer un aspect particulier – par exemple, la mise en œuvre d'une approche par les compétences plutôt que par les contenus disciplinaires – sans modifier les stratégies pédagogiques ou les supports didactiques. Alors que pendant longtemps l'école belge est restée relativement épargnée par les réformes, notamment en raison de la liberté d'enseignement, la situation s'est très largement modifiée à partir des années 1990, tant en Flandre qu'en Communauté française. L'un des mobiles qui a poussé le politique à s'intéresser davantage à l'école est sans doute la prise de conscience de plus en plus aigue du fossé qui sépare les jeunes qui s'en sortent plutôt bien des autres. La démocratisation quantitative de l'enseignement secondaire⁴, si elle a amené tous les élèves d'une même cohorte sur les bancs de l'école jusqu'à 18 ans, n'a manifestement pas permis à tous de s'y sentir bien et d'en tirer le profit attendu. Parallèlement, les enseignants ont été confrontés à des élèves qui ne présentaient plus les mêmes caractéristiques qu'auparavant (motivation, formation antérieure, compétences linguistiques...) et l'hétérogénéité des classes s'en est trouvée accrue, à un point tel que certains ne parviennent plus à trouver la manière adéquate pour y enseigner.

1 Les auteurs souhaitent remercier Bernard Delvaux (GIRSEF, Université catholique de Louvain) pour sa contribution à la partie 4 de ce chapitre.
2 *Institut d'Administration scolaire – Service « Méthodologie et formation », Université de Mons.*
3 *Unité d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Liège.*
4 L'obligation scolaire est portée à 18 ans en 1983.

De plus, ces réformes, si elles semblent s'orienter vers plus d'équité, n'offrent pas toujours aux différents utilisateurs – enseignants, mais aussi élèves, parents, futurs employeurs... - une vision claire et compréhensible et/ou celle-ci n'est pas nécessairement partagée par tous a priori. Cette adhésion est pourtant essentielle car, en Belgique, la liberté accordée aux pouvoirs organisateurs et aux parents ne permet pas de réformer aisément « d'en haut », par décret.

Il convient en effet de bien garder à l'esprit que le curriculum s'inscrit dans un cadre plus large, qui est celui du système éducatif dans son ensemble. Comme on l'a vu dans le chapitre précédent sur les ségrégations, ce système se caractérise dans une large mesure par le fonctionnement de quasi-marché scolaire.

Ainsi, le modèle belge, contrairement au modèle français où l'école est initialement le monopole exclusif de l'Etat, ne laisse à l'Etat qu'un rôle supplétif ou - pour utiliser un terme généralement appliqué à l'Union européenne pour les matières dont elle n'est pas directement chargée (comme l'éducation) - subsidiaire, c'est le sens de la liberté constitutionnelle accordée en 1831. A tel point qu'il est par exemple longtemps fait interdiction à l'Etat d'ouvrir de nouvelles écoles secondaires durant le XIX^e siècle (Grootaers, 1998). Dans un tel contexte, l'Etat se présente comme intéressé par le résultat, abandonnant à d'autres, le soin de mettre en œuvre les moyens les plus aptes (y compris des curriculums) pour atteindre les objectifs ainsi posés. Cette appellation, corroborée par Broadfoot (2000), s'apparente à une autre, celle d' « accountability », c'est-à-dire de responsabilisation des acteurs locaux.

La suite du texte tentera d'abord de clarifier la réflexion à propos du concept de curriculum. Que veut dire « réformer » en cette matière ? A quoi faut-il être attentif ? Tout n'est pas explicité à travers programmes et décrets, et les enjeux sont importants. Le concept de curriculum caché ou latent est essentiel pour bien comprendre ce qui se joue. Il ne s'agit en effet pas seulement de modifier les structures, en rendant le système davantage « compréhensif »⁵, comme cela sera évoqué dans ce chapitre, mais il faut aussi prendre en compte ce qui se passe en classe, lorsque maîtres et élèves interagissent. Toutes les inégalités que nous observons ne sont pas générées uniquement par les macrostructures, c'est-à-dire les modes d'organisation, les filières ou les différences de management des établissements. Les pratiques de chacun des enseignants peuvent faire la différence, accroître (ou réduire), le plus souvent insidieusement, les écarts entre les élèves et cela, dès le début de la scolarité.

2. Le curriculum, entre la législation et la pratique

2.1. De l'idée à la mise en œuvre

Mettre en place un nouveau curriculum ou réformer un curriculum existant suppose, pour éviter les déconvenues, de bien identifier les différents éléments qui seront mobilisés. Chaque acteur du système éducatif sait bien en effet qu'entre ce qui a été décidé, c'est-à-dire le curriculum formel

⁵ Dans ce chapitre, on qualifie un système de « compréhensif » lorsqu'il tend à maintenir les élèves le plus longtemps ensemble dans les mêmes structures pédagogiques et dans les mêmes établissements, et de *sélectif* lorsqu'il tend à segmenter précocement les cohortes d'élèves et à les scolariser dans des structures pédagogiques et dans des établissements différenciés (Duru-Bellat, Mons & Suchaut, 2004).

contenu dans les documents officiels (les programmes), et le curriculum effectivement maîtrisé par les apprenants, il peut exister un écart parfois important.

D’Hainaut (1985, p. 29) distingue trois niveaux essentiels du curriculum, à propos desquels il convient d’avoir les idées claires (tableau 7.1) :

- les finalités (fins) des systèmes éducatifs généralement explicitées par les autorités politiques (Parlement, déclarations gouvernementales...) ou par des groupes de pression,
- les buts qui sont formulés par les agents administratifs et d’encadrement (fonctionnaires, inspecteurs...) et
- les objectifs qui sont en général du ressort des enseignants.

Il nous semble également important d’ajouter un quatrième niveau, celui des acquis effectifs des apprenants (élèves, apprentis, stagiaires...).

Tableau 7.1. *Quatre acteurs et quatre niveaux d’un curriculum (d’après un tableau de D’Hainaut, 1985, revu par Demeuse & Strauven, 2006)*

Niveaux de décision	Politique éducative	Gestion de l’éducation	Réalisation de l’action éducative	Apprenants
Niveau de finalisation	FINS	BUTS	OBJECTIFS	ACQUIS
Agents	Hommes politiques, citoyens, groupes	Administrateurs et fonctionnaires, inspecteurs	Enseignants	Élèves
Produits bruts	Déclarations d’intentions	Programmes	Sujets de leçons ou thèmes d’animation	Résultats scolaires, notes d’évaluation, productions scolaires
Produits affinés	Priorités, options fondamentales et valeurs	Profil et programmes fonctionnels	Objectifs opérationnels	Compétences de différents niveaux

On peut également distinguer quatre types de curriculum. Le *curriculum officiel*, aussi appelé « curriculum manifeste », est le curriculum tel qu’il est formulé explicitement dans les textes légaux ou officiels ; il s’agit des « *parcours scolaires prévus, dans leur différenciation par niveau et par branche, la longueur des cycles et les bifurcations, les disciplines ou les programmes et leur allocation horaire, la nature des cours et des exercices prescrits et leurs changements* » comme le précise Danvers (1992, p. 68). Il convient à son propos de s’interroger sur sa disponibilité effective dans les établissements scolaires et auprès des enseignants. Il s’agit là d’une condition préalable à l’interrogation sur l’écart qui peut exister entre ce qui est prescrit et ce qui est effectivement mis en œuvre par les enseignants et maîtrisé par leurs élèves.

Le *curriculum implanté* est celui mis en œuvre par les enseignants. La distinction entre curriculum officiel et curriculum implanté n’est pas triviale, car le contrôle qu’exerce l’inspection scolaire empêche rarement les enseignants ou les formateurs de prendre quelques libertés dans cette mise en œuvre. Divers facteurs expliquent cette réaction de la part des enseignants, les uns intervenant de manière délibérée, les autres pas : conviction personnelle des utilisateurs de l’utilité des

apprentissages prescrits ou de leur pertinence, intérêts hors curriculum manifestés par les apprenants (et parfois par les enseignants ou les formateurs), adéquation estimée des contenus à leurs capacités d'apprentissage, résistance des utilisateurs à l'innovation en raison du confort pédagogique que le maintien des pratiques antérieures leur procure, crainte de l'échec, manque des moyens nécessaires ou difficulté d'y accéder...

Le curriculum latent, implicite ou caché, selon les auteurs⁶, comprend des expériences, des actions d'éducation ou de formation, intentionnelles ou non : il s'agit de situations ou d'événements inopinés, d'intérêts particuliers manifestés par les apprenants dont on tire parti, d'attitudes, de croyances ou de valeurs véhiculées par l'institution, par les enseignants ou par les formateurs ; on sait que l'on n'enseigne pas seulement ce que l'on sait, mais aussi ce que l'on est.

Enfin, le *curriculum maîtrisé* ou *réalisé* désigne la partie du curriculum officiel effectivement maîtrisée par les apprenants. Les résultats obtenus aux épreuves d'évaluation permettent de tirer des conclusions à ce sujet. Toutefois, ces épreuves ne fournissent une vision valide que si elles sont représentatives de ce qui doit être acquis. Certains auteurs font également entrer dans le curriculum maîtrisé la partie acquise du curriculum caché ; encore faut-il pouvoir l'identifier et l'évaluer !

2.2. Les pièges du curriculum caché

Cette cascade allant du curriculum officiel au curriculum maîtrisé va généralement dans le sens d'un amenuisement de ce qui est effectivement acquis par rapport à ce qui est attendu. Le curriculum latent, cette partie non explicite du curriculum, est ainsi à l'origine d'un grand nombre d'échecs et de frustrations, notamment du côté des élèves qui ne maîtrisent pas, ou seulement imparfaitement, l'implicite du monde scolaire, soit parce qu'ils sont issus d'un milieu qui est peu familier avec l'univers scolaire, soit parce qu'un certain nombre de valeurs, de compétences à acquérir... sont supposées acquises en dehors même de l'école. Ainsi, par exemple, le fait de lire et même d'écrire quelques mots ou au moins les lettres de l'alphabet peut être considéré comme normal à l'entrée de l'école primaire. Cela peut conduire l'enseignant, dans une classe qui maîtrise déjà bien ces performances scolaires, à négliger les difficultés de quelques élèves qui n'y parviennent pas dès les premiers jours, alors même que l'enseignement maternel n'est pas obligatoire. Mais il existe d'autres exemples plus complexes de curriculum caché.

Ainsi en est-il par exemple du type de pédagogie implicitement prôné par un programme scolaire. En Belgique, l'analyse des programmes de français du réseau libre catholique et du réseau de la Communauté française (premier degré de l'enseignement secondaire) par Eric Mangez (2004), en relation avec les Socles de compétences, met en évidence le caractère plus implicite du programme de l'enseignement catholique francophone. S'inspirant des travaux du sociologue anglais Basile Bernstein (2007⁷), Mangez identifie davantage le programme de l'enseignement officiel à une forme de pédagogie dite « visible » se caractérisant « par un découpage et un séquençage explicites des apprentissages ; elle met moins l'accent sur la créativité individuelle ; les évaluations y sont explicites ». Le programme de l'enseignement catholique, est davantage apparenté à une approche pédagogique qualifiée d'invisible (pour l'élève) :

6 « hidden curriculum » en anglais.

7 1975 dans sa version originale.

« les tâches à effectuer sont des tâches globales ; le séquençage est lâche ; l'élève peut difficilement savoir quelles sont les finalités de la tâche ; seul l'enseignant connaît les objectifs spécifiques qu'il poursuit ; ces objectifs sont eux-mêmes fortement intégrés (il s'agit par exemple de travailler à la fois dans une même activité la langue, l'orthographe, la conjugaison, l'observation, l'esprit critique, la lecture et la capacité de trier des informations et de les synthétiser) ».

Si l'approche « invisible » peut sembler plus proche d'une entrée par les compétences, il reste qu'elle pose davantage de problèmes aux élèves les moins familiers avec le monde scolaire. C'est ce que Nico Hirtt (2005), dans une analyse semblable, mais relative à l'enseignement de la physique dans le 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire, pointe sous le vocable très critique de « pédagogie de l'incompétence ». Il reproche ainsi principalement au programme de l'enseignement catholique l'abandon des savoirs structurés et une conception « sans contenus » qui met en difficulté les plus faibles et dérégule les apprentissages, permettant à certains enseignants d'avancer très loin dans la matière là où d'autres se contenteront, face aux difficultés des élèves, d'un survol rapide. Cette dérégulation ou dérive du curriculum se manifeste d'autant plus que les manuels scolaires sont peu présents, et qu'il n'existe pas d'évaluation externe. Les élèves constatent donc par eux-mêmes, une fois arrivés dans l'enseignement supérieur ou dans la classe suivante, que ce qu'ils ont appris peut être très largement différent de ce que leurs collègues ont appris dans leur école secondaire ou leur classe d'origine. Ce constat conduit certains auteurs (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007) à mettre en évidence, comme l'avait fait Rosenshine (1986) il y a plus de vingt ans, l'importance d'un enseignement explicite, notamment, mais pas uniquement, pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés ou éprouvant des problèmes d'apprentissage. Cet enseignement explicite est centré sur l'enseignement et est l'héritier de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1984). Il se démarque en ce sens d'une approche (socio)constructiviste qui repose sur la (re)construction des savoirs par les apprenants à travers une démarche exploratoire centrée sur l'élève.

La prise en compte du curriculum caché ne peut tout expliquer, mais elle a au moins le mérite de sortir d'une résignation déterministe bien soulignée par Keddie dans un texte déjà ancien (1971) republié récemment en français (2007, p. 151) : l'échec scolaire

« est le plus souvent expliqué par les origines ethniques ou sociales des élèves, dans une perspective de pathologie sociale [ou du déficit] plutôt que de diversité culturelle. C'est récemment seulement que l'attention s'est portée sur ce qui se joue dans l'école elle-même et sur l'organisation des programmes scolaires. Les travaux menés suggèrent que les processus d'étiquetage des élèves ne sont pas perçus comme tels, et signalent une conséquence méconnue de la différenciation des programmes : celle-ci s'intègre dans le processus de constitution et de maintien des identités des élèves déviants ».

c'est-à-dire des élèves qui ne peuvent pas réussir.

Dans le même ordre d'idée, on peut montrer que le curriculum peut déterminer une certaine hiérarchie entre les filières. Ainsi, Young (2007, p. 69), tentant de préciser ce qui fait qu'un cursus occupe une position hiérarchique supérieure, c'est-à-dire, en d'autres termes, est considéré comme plus prestigieux qu'un autre, identifie quatre dimensions et formule, à partir des filières académiques les plus valorisées, son hypothèse de la manière suivante : les programmes les plus valorisés seront « caractérisés par des savoirs doués d'un statut élevé qui tiendront à l'abstraction (dimension A), mettront

l'accent sur l'écrit (dimension E) et sur la performance individuelle (dimension I) et auront peu de relations directes avec les situations non scolaires (dimension P) ».

Lahire (2000) souligne, lui-aussi, l'importance de l'écrit à l'école, bien au-delà de la place qu'il occupe dans la vie courante, ce qui amène à développer des disciplines spécifiques et formalisées (grammaire, orthographe) qui se traduisent par des activités elles-aussi spécifiques (par exemple, la dictée ou la lecture syllabique) qui ne se rencontrent jamais hors du cadre scolaire. Le rapport au langage à l'école est donc spécifique, distancié et placé sans cesse dans l'univers du conscient, il fait l'objet d'une étude pour lui-même et pas tant pour ce qu'il signifie. Les élèves les plus en difficulté sont ceux qui ne parviennent que difficilement à jouer ce jeu artificiel. La prise de conscience de cette forme particulière d'apprentissage organisé et des difficultés de certains groupes d'élèves à y satisfaire est importante car elle permet d'éviter l'étiquetage ou le fatalisme sociologique en explicitant en quoi une forme aussi artificielle s'écarte des formes pratiquées par ces enfants en situation d'échec lorsqu'ils sont en contexte non-scolaire. Comme Lahire y invite ses lecteurs, plutôt qu'à considérer le déficit culturel de ceux qui ne réussissent pas, il convient de s'interroger sur ce qu'est vraiment cette culture scolaire. Trop rapidement sans doute, on serait tenté de rejeter l'explicitation du langage telle qu'elle vient d'être décrite, pourtant Lahire plaide justement pour une explicitation plus grande, mais mieux menée, principalement parce que les plus défavorisés ne perçoivent pas l'explicite dans les formes actuelles dont leurs collègues semblent pouvoir se satisfaire : « Le charme discret des savoirs implicites et des pédagogies invisibles est, en un sens, le charme discret de la bourgeoisie... » précise-t-il.

2.3. Contrôle des méthodes, contrôle des résultats ou développement de réelles compétences chez les élèves : qu'est-ce qui est attendu ?

On a vu qu'il existait quatre niveaux du curriculum et quatre types de curriculums. La prise en compte du curriculum caché permet, au moins en partie, de comprendre les difficultés de certains groupes d'élèves. On peut également, avec Muller (2006), dégager trois approches du curriculum, qui correspondent à trois manières de le mettre en oeuvre. La première, qualifiée « d'approche programme »,

« consiste [...] à organiser l'enseignement selon une logique de découpage qui en traverse toutes les dimensions, contenus, moyens, temporalités, espaces, population. Les opérations de découpage sont menées en amont des processus d'enseignement. Les éléments composant le curriculum sont pensés en eux-mêmes et non en tant que relations »
(p. 108-109).

Mais, face à une approche trop prescriptive, orientée vers des actions définies, certains acteurs seront tentés de mettre en évidence une orientation vers des résultats (« oui, naturellement, on devrait faire ceci ou cela de cette manière, mais avec ma méthode, ça marche ») qui les libère, même si les résultats avancés ne sont pas toujours ceux déclarés par le système, ni des résultats très tangibles. Souvent aussi, on peut assister à un déplacement : de la maîtrise de certaines compétences disciplinaires vers l'accroissement de la motivation à venir en classe.

La seconde approche, baptisée « contrôle par les outputs », que l'on retrouve sous d'autres termes actuels comme « pilotage par les résultats » ou « obligation de résultats »⁸, inverse la perspective.

8 Consulter notamment à ce sujet l'ouvrage collectif dirigé par Lessard et Meirieu (2005).

Si le résultat attendu est mis en lumière, la manière d'y parvenir est souvent, au moins dans le discours, laissée à l'appréciation des professionnels et des acteurs. Cette liberté apparente peut aussi être source de désarroi, principalement chez les enseignants novices ou placés dans des situations nouvelles et inconfortables. Ce désarroi peut alors rapidement favoriser l'émergence de l'approche programme : face à la difficulté d'atteindre des résultats attendus, les acteurs invoquent le manque de moyens et se conforment aux prescrits les plus formels.

Muller qualifie ces deux approches d'« autorenforçatrices » et préconise de chercher une troisième voie. Celle-ci, s'inspirant de Dewey, doit favoriser trois types d'interactions : entre le psychologique (l'individu) et le logique (la matière), entre les objectifs et les moyens et entre le présent (ce que l'élève est aujourd'hui) et le futur (ce que l'élève sera à l'issue de la période d'apprentissage). L'approche par compétences semble en théorie rencontrer cette triple exigence. En effet, la compétence ne se conçoit qu'en situation et non comme pure abstraction. Le sujet est capable de mobiliser une compétence pour résoudre une famille de situations-problème. De plus, l'approche par les compétences n'exclut pas les connaissances, mais déplace l'intérêt : ce n'est plus le savoir qui « est directement visé, mais cet outil médiateur permettant d'interpréter et d'organiser l'expérience du sujet » (p. 111). Mais le concept de compétence, qui ne peut se matérialiser qu'en situation, est aussi un potentiel propre au sujet. Il existe donc un lien entre présent et futur, entre ce que l'élève apprend aujourd'hui et ce qu'il sera capable de faire demain, face à une situation particulière, identifiée comme appartenant à une famille de situations déjà rencontrées. Pour qu'il y ait apprentissage possible, dans cette approche, il convient naturellement d'organiser les situations et les occasions d'apprendre. Une fois encore, il existe donc bien une relation entre le psychologique (ce que vit l'élève) et la logique de la matière (ce qui est pensé par l'enseignant comme devant être maîtrisé). Une relation s'installe aussi entre moyens et objectifs. Tous les objectifs ne peuvent être atteints par les mêmes moyens, les mêmes méthodes, mais le choix de certaines méthodes permet aussi de faciliter l'atteinte de certains objectifs.

Cependant, même dans une approche par les compétences, le risque existe de « retomber » dans l'une des deux autres approches, en remplaçant simplement « les objectifs à atteindre » de l'approche orientée vers les outputs par un vocabulaire faisant appel aux compétences, ou les suggestions méthodologiques de l'approche par les compétences en prescriptions normatives ou en activités incontournables. Pour Muller, ce retour possible vers l'une des deux premières approches est en grande partie tributaire d'une volonté extérieure au processus d'apprentissage de contrôler celui-ci, soit à travers son fonctionnement (contrôle de processus) soit à travers ses résultats. Cela pose naturellement le problème du contrôle démocratique et de la confiance qu'il convient d'accorder aux différents acteurs (enseignants, parents, enfants...) dans le processus d'apprentissage.

3. Le curriculum explicite comme instrument de stratification sociale

L'impact de tel ou tel mode d'organisation n'est pas aisé à évaluer, comme Hanushek et Woessmann (2005) le soulignent, malgré la demande ou les certitudes des usagers et des politiciens. Ainsi, par exemple, l'évaluation de l'impact de l'existence de filières organisées de manière précoce dans le cursus des élèves ou le redoublement, sur l'efficacité ou l'équité d'un système éducatif implique soit le recours à une démarche expérimentale contrôlée, soit le recours à des comparaisons internationales qui supposent de contrôler au maximum les autres paramètres organisationnels. Si ces comparaisons internationales mettent toutes en évidence des inégalités au sein de chacun des systèmes éducatifs

étudiés, de fortes différences existent néanmoins entre pays/régions et tous les systèmes d'enseignement ne se valent pas quant à leur capacité à traiter de manière équitable les élèves. C'est sur cette base que les chercheurs mènent leurs analyses.

Plutôt que de tenter d'isoler un mode particulier d'organisation ou de fonctionnement, il semble plus aisé d'identifier un ensemble de pratiques qui correspondent à un type de modèle politique (réduire les inégalités, favoriser l'hétérogénéité économique et sociale dans les écoles et/ou dans les classes...). A l'aide d'un indice global, Dupriez et Vandenberghe (2004) montrent ainsi que la Communauté française de Belgique se caractérise par une inégalité plus prononcée, au sens où les scores des élèves en mathématique, lecture et sciences sont déterminés plus qu'ailleurs par les caractéristiques sociales et culturelles des familles. Cette inégalité particulièrement prononcée en Communauté française est d'ailleurs l'un des résultats qui revient systématiquement à l'analyse des données PISA (Lafontaine et al. 2003, Baye et al. 2004, Baye et al. 2009). A l'autre bout du spectre, comme d'ailleurs pour ce qui concerne le rendement moyen, la Finlande présente des résultats nettement plus favorables, c'est-à-dire plus homogènes entre élèves.

De manière à mettre en rapport les données liées à la ségrégation avec l'organisation des systèmes éducatifs, plusieurs indicateurs ont été réunis. Une partie provient des données du PISA alors que l'autre est issue de la publication « Chiffres-clés de l'éducation » d'Eurydice (2005). Demeuse et Baye (2007a et b), à la suite des travaux de Monseur et Demeuse (2001), identifient ainsi un ensemble de 14 paramètres décrivant les mécanismes de nature à favoriser ou à limiter la formation de groupes d'apprentissage hétérogènes (voir aussi le chapitre 6 sur les ségrégations) :

1. modalités de regroupement (pré-primaire) ;
2. âge de la première orientation/sélection ;
3. taux de retard accumulé à 15 ans (PISA) ;
4. normes de passage de classe (primaire) ;
5. pourcentage d'élèves à besoins spécifiques dans des écoles spécialisées ;
6. limitation des accès dans l'enseignement supérieur ;
7. mode de certification en fin d'enseignement secondaire inférieur ;
8. modalité d'intégration des élèves migrants allophones ;
9. pourcentage de ressources privées dans les dépenses d'éducation ;
10. répartition des élèves de 15 ans en mathématique (classes de niveaux) ;
11. répartition des élèves de 15 ans en mathématique (adaptation des objectifs) ;
12. liberté de choix dans l'enseignement public ;
13. pourcentage des élèves scolarisés dans l'enseignement public (1^{er} cycle enseignement secondaire) ;
14. pourcentage des 20-24 ans dont le niveau de qualification ne leur donne pas accès à l'enseignement supérieur.

La sélection des données présentées dans le tableau 7.2 provient, d'une part, d'un premier travail d'analyse accompli par l'un des auteurs (Monseur & Demeuse, 2001 ; Demeuse, Crahay & Monseur, 2001, 2005) et, d'autre part, d'une nouvelle analyse des données disponibles, en regard de deux dimensions *a priori* susceptibles d'engendrer des effets de ségrégation : la mise en place de structures permettant de séparer des élèves en fonction de caractéristiques académiques ou non (modalités d'organisation de l'enseignement pré-primaire, âge de la première orientation/sélection, scolarisation dans des établissements différents des élèves à besoins spécifiques...) et la mise en œuvre de mécanismes permettant d'assurer une certaine égalité de traitement à travers tous les établissements d'enseignement (par exemple, la certification uniforme en fin d'enseignement secondaire inférieur)

ou, au contraire, maximisant les possibilités d'observer des mécanismes spécifiques (part de financement privé, choix par les parents des établissements dans l'enseignement public...). Il s'agit, comme dans tout recours à des typologies, d'une classification en fonction des pratiques les plus répandues au sein de chaque système, même si des modes particuliers d'organisation peuvent y apparaître. La démarche des auteurs étant de constituer un ensemble d'informations permettant de décrire les différents systèmes, il ne s'agit pas de comparer les pays indicateur par indicateur.

Le regroupement des enfants dans l'éducation pré-primaire (colonne 1 du tableau 7.2) peut se faire selon deux modalités principales. La plus familière en Belgique est sans doute le regroupement par âge, comme dans l'enseignement primaire (S⁹), mais il existe d'autres manières de procéder. On peut ainsi choisir un regroupement vertical, calqué sur celui de la famille (F), où se côtoient des élèves d'âges différents. Ce qui sous-tend ces deux modes d'organisation, dès le début de la scolarité, n'est sans doute pas identique : organisation calquée sur l'enseignement primaire et basée sur l'idée d'un regroupement en fonction de stades similaires de développement, soit donc une approche très orientée vers la scolarité, dans le premier cas, une approche beaucoup « plus douce » dans le second cas, l'école adoptant une structure qui est rencontrée dans l'organisation familiale et qui reconnaît les différences, plutôt que de les éviter. La lettre M, pour sa part, indique une situation mixte et la coexistence des deux modèles dans le même système éducatif.

Une majorité de pays adoptent une organisation par âge, à l'exception des pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède) et de l'Allemagne où prévaut le modèle familial et 11 pays où un modèle mixte est adopté. Le modèle mixte est plus difficile à décrire, notamment parce qu'il peut recouvrir des situations très variées, dont la coexistence des deux autres modèles, mais dans des structures différentes. A l'exception notable de l'Italie, de l'Autriche et de Chypre, les pays pour lesquels le modèle mixte est en vigueur appartiennent soit au nord de l'Europe (Norvège et pays baltes), soit au groupe des nouveaux membres, ayant adhéré à partir de 2004 à l'Union européenne.

La manière dont les classes des élèves de 15 ans sont constituées, du moins pour les cours de mathématiques, peut aussi être analysée. Il s'agit ici, d'une part, de la proportion d'élèves dont les chefs d'établissement ont indiqué que les classes de mathématiques voyaient la même matière, mais à des niveaux de difficulté différents (classes de niveaux) (colonne 10) et, d'autre part, de la proportion d'élèves dont les chefs d'établissement ont indiqué que les classes de mathématiques voyaient des contenus différents ou des ensembles différents de points de matière, dont le niveau de difficulté était plus ou moins grand (adaptation des objectifs) (colonne 11). Bien que ces données ne soient pas totalement complètes pour tous les pays participants et bien qu'elles soient, pour une bonne part, tributaires de la compréhension que les chefs d'établissement ont de ces deux concepts (classes de niveau et modification du curriculum), on remarquera les valeurs très faibles de la Finlande, de l'Espagne, du Portugal et de la Pologne en ce qui concerne l'adaptation du curriculum et ses objectifs au niveau des élèves, sans que cela ne se traduise nécessairement par un faible recours aux classes de niveau, très peu important en Finlande, mais beaucoup plus en Pologne ou au Portugal.

L'âge auquel intervient la première possibilité d'orientation/sélection des élèves (colonne 2) est aussi un paramètre important dans la littérature, une orientation précoce étant généralement associée à un système très sélectif et dans lequel les résultats des établissements, comme ceux des élèves, sont très

9 Les lettres et sigles des paragraphes suivants renvoient aux symboles utilisés dans le tableau 7.2.

inégaux. Pour cet indicateur, on peut regrouper les pays qui pratiquent une orientation/sélection très précoce, entre 10 et 12 ans, et ceux qui attendent au moins 14 ans, voire plus. Dans le premier groupe, outre la Turquie, on trouve l'Autriche, la Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, la Hongrie, la Lettonie, le Liechtenstein, le Luxembourg, les Pays-Bas et la République slovaque. A l'autre extrême (sélection/orientation à partir de 16 ans), dans le second groupe, on trouve le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Norvège, Malte, la Pologne, l'Espagne, la Suède et le Royaume-Uni.

Une autre manière d'organiser les groupes d'apprentissage consiste à pratiquer le redoublement annuel ou, au contraire, à assurer la promotion automatique des élèves à travers le cursus. Dans le cas du redoublement, les élèves les plus faibles ou qui n'atteignent pas le niveau d'exigence en fin d'année ou de cycle sont maintenus dans la classe qu'ils fréquentaient pour une année encore. La colonne 3 présente la proportion d'élèves de 15 ans qui déclarent, lors du PISA 2003, avoir déjà redoublé au moins une année. Cette information permet d'identifier des pays où le redoublement est particulièrement présent, comme la Belgique (29,5%), la France (38,3%), l'Allemagne (20,3%), le Luxembourg (37,9%), les Pays-Bas (28,4%), le Portugal (29,5%), l'Espagne (28,6%) et la Suisse (21,6%). A l'opposé, on remarque les très faibles taux de la République tchèque (2,6%), du Danemark (3,4%), de la Finlande (2,8%), de l'Islande (0%), de la Norvège (0%), de la Pologne (3,6%), de la République slovaque (2,5%) et de la Suède (3,4%).

Les informations relatives au redoublement peuvent être mises en rapport avec celles concernant le moment de la première orientation/sélection : un taux élevé de redoublement est généralement associé à une sélection précoce, sauf dans le cas des Républiques tchèque et slovaque qui sélectionnent/orientent précocement, mais connaissent un taux de redoublement faible. Plutôt qu'un choix entre ces deux mécanismes de gestion des flux en fonction de la compétence des élèves, il semble donc bien que les systèmes appliquent soit les deux, soit aucun.

Les informations officielles sur les normes de passage en fin d'enseignement primaire (colonne 4) confirment les informations précédentes obtenues auprès des élèves du PISA. La lettre « A » indique que le passage relève d'une promotion automatique, alors que la lettre « R » signifie qu'un redoublement est possible chaque année et la lettre « C » que ce redoublement n'est possible qu'en fin de cycle. Ce sont les pays nordiques, plus Chypre, la Grèce, le Liechtenstein et le Royaume-Uni qui présentent la première configuration. En termes d'évaluation, la certification de fin d'enseignement secondaire inférieur général ou de l'enseignement obligatoire à temps plein connaît différentes modalités (colonne 7) : un certificat attribué sur la base d'une épreuve finale externe (E), un certificat attribué sur la base des notes et du travail de l'année (I), un certificat attribué sur la base d'une épreuve finale et du travail de l'année (M) ou aucun certificat n'est attribué (NO). Le dernier cas ne concerne que les républiques tchèque et slovaque et le modèle reposant sur une épreuve externe (E) ne se présente qu'en Irlande et en Roumanie. Les autres systèmes se partagent entre le modèle mixte (travail de l'année et épreuve interne) et la seule prise en compte du travail de l'année, sans épreuve finale. Il faudrait sans doute pouvoir mieux appréhender la situation de ces pays pour pouvoir réellement utiliser cet indicateur dans la majorité des cas.

Le pourcentage d'élèves qui présentent des besoins spécifiques et qui ne sont pas scolarisés dans les mêmes écoles que les autres élèves constitue aussi une information par rapport à la tendance à l'inclusion et à la formation de groupes d'apprentissage hétérogènes. Dans cet ordre d'idées, si 0,5% d'élèves à besoins spécifiques sont scolarisés dans des établissements particuliers en Italie, ils sont plus de neuf

fois plus nombreux (4,6%) dans cette situation en Belgique, juste derrière l'Allemagne (4,8%) et la République tchèque (5%). Il est toujours possible de ne pas considérer qu'il s'agisse là d'une ségrégation, au même titre que la ségrégation académique ou la ségrégation sur la base des caractéristiques socioéconomiques, il n'en reste cependant pas moins vrai que les pourcentages observés, bien que relativement faibles, varient de manière importante d'un pays à l'autre et, malheureusement, semblent associés aux autres indicateurs pour un certain nombre de pays, dont la Belgique, la Hongrie, l'Allemagne ou la République tchèque alors que les valeurs plus faibles sont plutôt associées à des pays faiblement ségrégatifs en regard des autres indicateurs, à l'exception notable de la Finlande.

L'intégration des élèves immigrants allophones dans les écoles (enseignement pré-primaire et obligatoire à temps plein) pourrait aussi constituer un bon indicateur des mécanismes de ségrégation qui sont, consciemment ou non, mis en place ou tolérés. Certains pays intègrent directement les élèves d'origine étrangère dans des classes ordinaires (O), alors que d'autres les intègrent dans des classes séparées (S). Dans certains systèmes, les deux modèles peuvent coexister (M) et quelques pays, comme la Bulgarie, la Hongrie et Malte, ne signalent aucune mesure spécifiques (NO). Peu de pays, en dehors de l'Allemagne, de la Roumanie ou de la Lettonie, déclarent placer ces élèves dans des classes séparées. Il ne semble pas aisé de mettre en rapport les informations recueillies jusqu'ici, pour ce qui concerne les pays qui déclarent placer les élèves étrangers dans des classes ordinaires ou, au contraire, qui pratiquent un modèle mixte. Comme chaque fois qu'un modèle mixte est mentionné, il est malheureusement difficile d'en apprécier la portée. Il conviendrait donc d'approfondir cet indicateur car ne pas séparer ne signifie pas nécessairement intégrer.

A la sortie de l'enseignement obligatoire ou, après celle-ci dans les pays où l'obligation scolaire est plus courte, il existe des conditions d'admission dans les filières de l'enseignement supérieur public et privé subventionné (colonne 6). Différents modes de sélection/admission peuvent exister (pour la majorité des filières). La lettre « F » signifie un accès libre à la plupart des filières, la lettre « S », une sélection au niveau de l'établissement (en fonction du nombre de places ou sur la base de critères nationaux) et la lettre « N », une sélection au niveau national avec contrôle direct de la sélection. La distinction qui est effectuée entre les deux modes de sélection ne permet d'identifier qu'un seul pays réellement centralisé au niveau du contrôle de l'accès aux études supérieures : la Grèce. De manière très globale, le mode d'accès semble particulièrement libre en Autriche, en Belgique, en France, en Allemagne, en Islande, en Italie, au Liechtenstein, au Luxembourg et aux Pays-Bas, du moins dans une majorité de filières, alors que l'accès est plus limité dans les autres cas. Il semble ici, par comparaison avec d'autres pratiques déjà identifiées (redoublement et sélection/orientation précoce), se dégager deux ensembles de pays, l'un dans lequel les filtres sont importants au sein de l'enseignement obligatoire et peu à l'entrée de l'enseignement supérieur alors que dans l'autre, le système éducatif semble très compréhensif durant la période d'obligation scolaire, mais plus sélectif à la fin de celle-ci.

Il est intéressant de mettre ce constat en rapport avec la proportion des jeunes de 20 à 24 ans qui ne possèdent pas un diplôme requis pour accéder à l'enseignement supérieur. C'est en effet une manière d'estimer si l'enseignement obligatoire a permis au plus grand nombre d'atteindre une formation de base qui permet de poursuivre une formation tout au long de la vie au plus haut niveau. Ces taux sont très variables, de 57,6% au Luxembourg, 57% en Islande, 61% à Malte ou 56,3% au Portugal, cette valeur peut descendre à 5,1% en Norvège, 13,3% en Suède et 13,8% en Finlande. Il semble bien exister un lien, au moins partiel, entre les pays qui pratiquent une approche compréhensive durant l'enseignement obligatoire et le taux élevé de jeunes susceptibles de

Tableau 7.2. Description des structures scolaires (d'après Demeuse et Baye, 2007a et b)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Modalités de regroupement (pré-primaire)	Age de la première orientation/sélection	Taux de retard à 15 ans (PISA)	Normes de passage de classe (primaire)	% d'élèves à besoins spécifiques dans des écoles spéciales	Limitation des accès dans l'enseignement supérieur	Certification en fin de secondaire inférieur	Modalité d'intégration des élèves migrants allophones	% de ressources privées dans les dépenses d'éducation	Répartition des élèves de 15 ans en mathématique	Répartition des élèves de 15 ans en mathématique	Liberté de choix dans l'enseignement public	% des élèves scolarisés dans l'enseignement public	% des élèves scolarisés dans l'enseignement public (1er cycle secondaire)	% des élèves de 20-24 ans dont le niveau de qualification ne leur donne pas accès à l'enseignement supérieur
Allemagne	F	10	20,3	R	4,8	F	I	S	18,6	23,75	11,91	AC	92,9	26,7
Autriche	M	10	9,6	R	1,6	F	I	O	5,6	16,5	-	AC	92,3	15
Belgique	S	12	29,5	R	4,6	F	M	M	7	4,39	16,48	F	43,2	28,3
Bulgarie	S	14	-	R	2,2	S	I	NO	20,7	-	-	FP	-	22,5
Chypre	M	15	-	A	0,5	S	M	O	18,8	-	-	A	-	14,7
Danemark	F	16	3,4	A	2,3	S	I	O	3,9	21,61	13,78	AC	76,9	45,5
Espagne	S	16	28,6	C	0,4	S	I	M	12,2	32,43	6,66	FP	67,2	35,7
Estonie	M	16	-	R	4	S	M	M	-	-	-	AC	-	19,6
Finlande	F	16	2,8	R	3,6	S	I	M	2,2	10,89	1,35	AC	95,8	13,8
France	S	14	38,3	C	2,2	F	M	M	8	-	-	A	78,8	40,4
Grèce	S	15	7	A	0,6	N	M	M	5,8	6,07	-	A	94,5	22,2
Hongrie	S	10	9,5	R	3,9	S	I	NO	11	18,76	5,56	AC	93,7	41,3
Irlande	S	15	13,8	A	1,8	S	E	O	7,8	59,13	24,57	F	100	23,5
Islande	S	16	0	A	0,7	F	M	M	8,3	50,42	21,49	AC	99,1	57
Italie	M	14	15	R	0,5	F	M	O	9,3	21	9,57	FP	96,6	37,1
Lettonie	M	7	-	R	3,4	S	M	S	18,1	32,47	11,47	FP	-	37,3

Liechtenstein	S	11	17,3	A	1,7	F	M	M	-	21,6	11,24	A	-	m
Lituanie	M	14	-	R	1,2	S	I	M	-	-	-	AC	-	29
Luxembourg	S	12	37,9	R	1,5	F	I	M	0	4,27	18,63	A	79,3	57,6
Malte	S	16	-	R	1,3	S	M	NO	10,6	-	-	A	-	61
Norvège	M	16	0	A	0,4	S	M	0	3,9	77,75	7,8	M (A & AC)	97,8	5,1
Pays-Bas	S	12	28,4	R	1,9	F	M	0	9,1	33,43	38,25	F	23,8	39,9
Pologne	M	16	3,6	R	1,8	S	M	0	-	41,59	0,95	AC	98,1	39
Portugal	S	15	29,5	C	0,5	S	M	0	1,5	32,3	0,71	A	88,7	56,3
République slovaque	M	10	2,5	R	3,6	S	NO	M	2,9	42,96	11,37	FP	94,9	33
République tchèque	S	11	2,6	R	5	S	NO	0	8,4	7,59	8,66	AC	98,2	41,5
Roumanie	S	15	-	R	1,2	S	E	S	6,5	-	-	FP	-	44,3
Royaume-Uni	S	16	-	A	1,1	S	M	0	15,3	78,09	23,37	M (A & FP)	93,2	41,4
Slovénie	M	15	-	R	1,6	S	M	M	-	-	-	AC	-	35,6
Suède	F	16	3,4	A	1,5	S	I	M	3,2	50,22	12,1	M (A & FP)	94,6	13,3
Suisse	-	15	21,6	-	-	-	-	-	-	19,6	20,32	-	93	-
Turquie	-	11	17,3	-	-	-	-	-	-	33,22	23,46	-	a	-
Moyenne			13,4		2				8,7	30,8	13,6		86	33,7

fréquenter l'enseignement supérieur, d'une part, et l'existence d'une régulation de l'accès à ces études supérieures. Cela pourrait conforter l'idée qu'un système compréhensif n'aurait pas comme ambition centrale d'organiser l'accès aux études supérieures ce qui éviterait de procéder précocement à des tris et différerait éventuellement la sélection au moment qui précède l'accès à l'enseignement supérieur parmi les porteurs de diplômes suffisants.

L'échec massif, associé à un fort taux de redoublement, en Communauté française de Belgique place celle-ci dans une situation paradoxale lorsqu'il s'agit de comparer, de manière internationale, les taux de participation à l'enseignement supérieur. Alors que le système belge échoue à amener une majorité de son public scolaire aux socles minimums, comparativement à d'autres pays, il réussit à propulser un pourcentage important de ses élèves vers l'enseignement supérieur. Cette caractéristique s'explique par le fait que, dans la majeure partie des établissements d'enseignement supérieur, l'accès n'est nullement régi par un examen ou la réussite préalable d'études dans une filière spécifique, mais ce fort taux d'accès à l'enseignement supérieur doit être interprété en regard du fort taux d'échecs, notamment en première année.

Par rapport à la dimension « égalité de traitement », une manière d'estimer les possibles différences entre écoles est de considérer la proportion de ressources privées (droits de scolarité et tout autre paiement aux établissements d'enseignement) dans les dépenses d'éducation (CITE 0 à 6). Ces données (colonne 9) ne sont malheureusement pas facilement interprétables et présentent des cas de figure potentiellement très différents, notamment en regard du développement des systèmes d'enseignement européens. La colonne 12 fournit par contre une information sans doute plus aisée à interpréter que la précédente. Elle indique en effet le degré de liberté des parents dans le choix d'une école dans l'enseignement public : « F » signifie « choix libre, les parents choisissent une école sans que les autorités interviennent pour réguler le nombre d'élèves », « AC » que « les élèves se voient affecter à un établissement, mais les parents peuvent demander un changement », « A » que « les élèves se voient attribuer une école », « FP » que « les parents choisissent une école, mais les autorités peuvent intervenir si la capacité d'accueil est dépassée » et « M » que le système combine deux modalités parmi les précédentes. Peu de pays connaissent une solution totalement libérale en dehors de la Belgique, de l'Irlande et des Pays-Bas, même si on y ajoute ceux pour lesquels les parents choisissent, sauf lorsque les capacités d'accueil sont atteintes (Bulgarie, Italie, Lettonie, Roumanie, République slovaque et Espagne). A l'autre extrême du spectre, Chypre, la France, la Grèce, le Liechtenstein, le Luxembourg, Malte et le Portugal assignent les élèves aux établissements publics, avec la possibilité (colonne 13), lorsqu'ils existent, de choisir un établissement privé pour y échapper. Sur cette base (colonne 13), on identifierait les systèmes qui laissent le plus « faire le marché ». Il faut cependant bien constater qu'en dehors des Pays-Bas et de la Belgique qui scolarisent seulement 28,8% et 43,2% de leurs élèves dans des établissements publics et qui s'illustrent par leur fort taux de ségrégation académique, la majorité des pays signalent un pourcentage supérieur à 90% d'élèves dans l'enseignement public, à l'exception du Danemark (76,9%), de la France (78,8%), du Luxembourg (79,3%), du Portugal (88,7%) ou de l'Espagne (67,2%).

L'analyse qui vient d'être menée, selon une approche essentiellement univariée, peut être complétée par une tentative de synthèse incluant deux ensembles de variables pris en compte jusqu'ici. Le tableau 7.3 présente cette tentative et indique le rang occupé par chaque pays, d'une part, selon le degré de ségrégation académique et sociale (voir le chapitre 6 à ce sujet) et, d'autre part, selon le degré de stratification des parcours scolaires tels qu'ils viennent d'être décrits. La confection de ce tableau de synthèse repose sur le calcul du rang moyen occupé par chacun de pays pour l'ensemble des indicateurs relatifs à chacune des deux dimensions, le poids de chacun des indicateurs étant considéré comme égal.

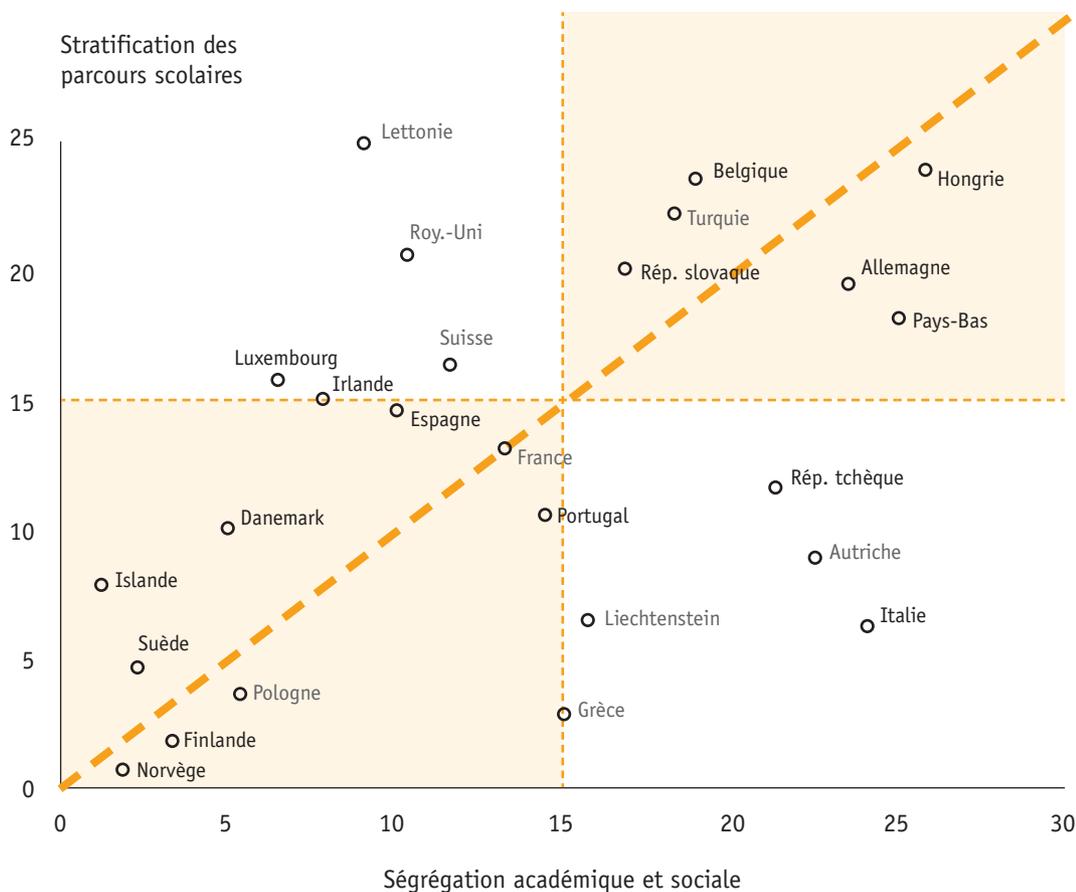
Tableau 7.3. Rang moyen de chacun des pays pour les dimensions « ségrégation » et « stratification des parcours scolaires »

	<i>Ségrégation</i>	<i>Stratification des parcours scolaires</i>
Allemagne	22	19
Autriche	21	9
Belgique	19	23
Danemark	5	10
Espagne	10	14
Finlande	4	2
France	13	13
Grèce	15	3
Hongrie	25	24
Irlande	8	15
Islande	1	8
Italie	23	7
Lettonie	9	25
Liechtenstein	16	6
Luxembourg	7	16
Norvège	2	1
Pays-Bas	24	18
Pologne	6	4
Portugal	14	11
Rép. slovaque	17	20
Rép. tchèque	20	12
Royaume-Uni	11	21
Suède	3	5
Suisse	12	17
Turquie	18	22

Le calcul de la corrélation de rang (rho de Spearman) conduit, en dépit de l'approche un peu rude qui a été exposée, à identifier une liaison significative ($\rho = 0,455$) entre les deux dimensions. Comme le montre la figure 7.1, il existe une certaine tendance à observer des valeurs plus élevées pour les indicateurs de ségrégation lorsque les structures scolaires sont elles-mêmes plus stratifiées. Comme l'avaient montré les analyses précédentes, les pays nordiques présentent à la fois des valeurs faibles quant aux indices de ségrégation et des structures scolaires plus compréhensives alors qu'à l'opposé, la Belgique, la Hongrie, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Turquie et la République slovaque présentent des valeurs élevées pour l'ensemble des indicateurs des deux dimensions. Certains pays, comme par exemple la Lettonie (structures scolaires fortement ségréguatives, mais indices de ségrégation plus moyens) ou la Grèce (structures scolaires faiblement stratifiées, mais indices de ségrégation moyens), présentent des profils moins cohérents et pour lesquels il semble actuellement difficile de comprendre le lien entre ces deux dimensions, mais les données relatives à ces deux pays (comme pour tous ceux indiqués en gris clair sur le graphique 7.1) sont malheureusement incomplètes.

Cette analyse illustre bien que l'idée selon laquelle une variable unique permettrait de décrire et de classer les systèmes éducatifs selon un axe reflétant leur plus ou moins grande capacité à réduire les inégalités doit être abandonnée au profit d'une analyse multidimensionnelle, comme celle qui

Figure 7.1. Projection des rangs moyens des deux dimensions « ségrégation académique et sociale » et « stratification des structures scolaires » présentées dans le tableau 7.3 (d'après Demeuse et Baye, 2007a et b).



vient d'être présentée. D'un point de vue pragmatique, cela est plutôt heureux : on ne peut classer de manière univoque les différents pays, à l'exception de quelques-uns qui semblent plutôt bien ou plutôt moins bien se comporter, quelles que soient les dimensions prises en compte. Malheureusement, la position de la Belgique semble assez bien établie et elle n'est guère favorable en matière de ségrégation, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Ce qui semble plus réconfortant, c'est la liaison observée entre modalité d'organisation du curriculum et ségrégation. En effet, en regard de l'analyse qui vient d'être faite, la mauvaise position de la Belgique est plutôt prévisible. Reste à trouver, dans chacune des Communautés en charge de l'enseignement, les moyens de mettre en œuvre des modes d'organisations plus favorables à la réduction des inégalités.

4. L'impact des réformes curriculaires en Communauté française de Belgique

Les curriculums belges ont, bien sûr, fait l'objet de réformes au fil du temps. Si, pour une part importante, les réformes entreprises depuis la communautarisation de l'enseignement en 1989 visent la réduction des inégalités, il est difficile de fournir des informations précises quant à l'évolution à long terme de ces inégalités et donc d'évaluer l'impact des réformes.

Delvaux (2007), pour l'enseignement francophone, propose une analyse diachronique longue qu'il présente graphiquement (figure 7.2) et qui couvre une quarantaine d'années, soit les cohortes qui entrent entre environ 1960 et 2000 dans l'enseignement obligatoire. L'indicateur qu'il propose (pourcentage de jeunes qui s'écartent de la norme) est synthétique. Il considère que la norme est « être à l'heure ou en avance dans l'enseignement ordinaire de plein exercice ». Tous les autres élèves s'écartent de la norme, soit qu'ils sont en retard dans l'enseignement ordinaire, soit qu'ils sont inscrits dans l'enseignement professionnel, dans l'enseignement spécialisé, dans l'enseignement à horaire réduit ou non scolarisés. Delvaux choisit de comptabiliser les élèves de l'enseignement secondaire professionnel comme « hors de la norme » (bien qu'ils soient dans l'enseignement ordinaire de plein exercice) car les élèves « à l'heure dans l'enseignement professionnel ne peuvent obtenir leur Certificat d'Enseignement secondaire supérieur (CESS) qu'en 7^{ème} année », c'est-à-dire en une année de plus que les autres élèves de l'enseignement secondaire ordinaire.

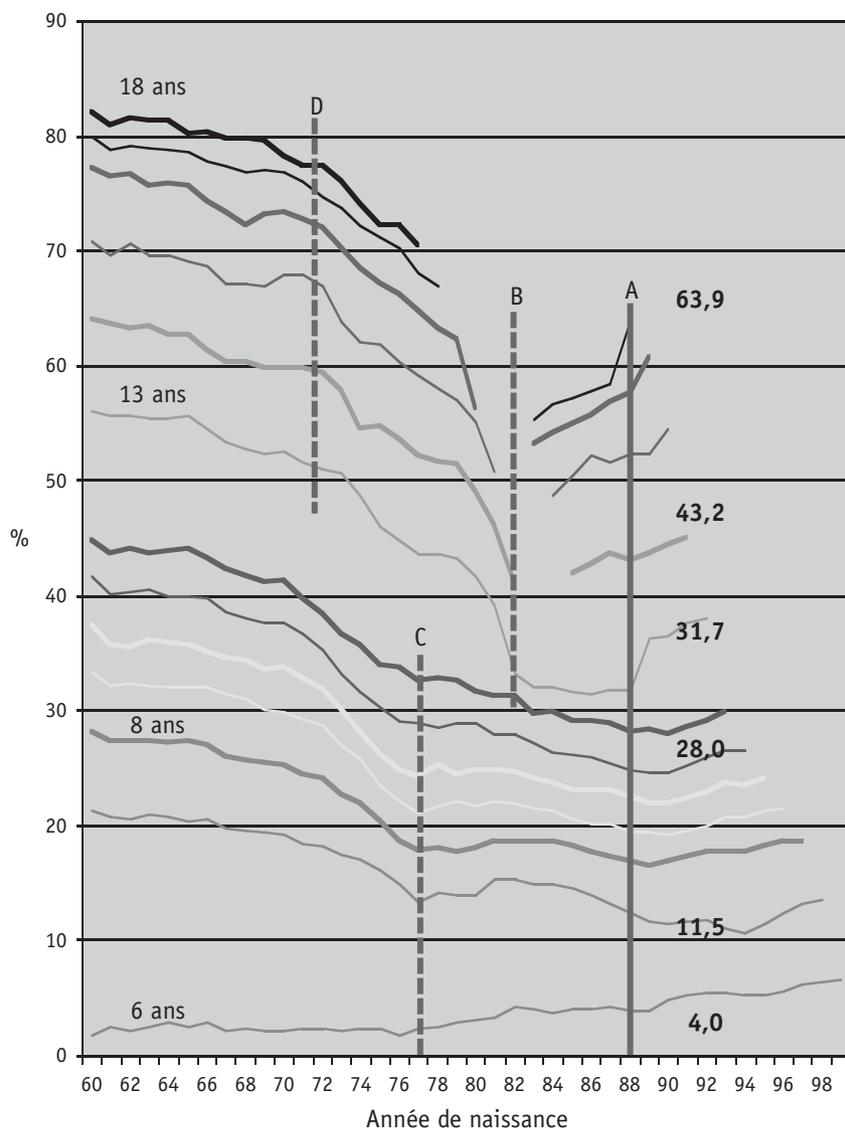
Chaque courbe de la figure 7.2 indique comment l'indicateur synthétique a évolué pour une classe d'âge déterminée durant ces 40 ans. Si l'on suit une ligne verticale, on suit la destinée d'une même cohorte à mesure de son avancée en âge. Ainsi, par exemple, le long de la ligne noire verticale (trait plein A), on suit la cohorte des jeunes nés en 1988. L'on constate alors que 4 % des élèves de cette cohorte sont déjà en dehors de la norme à l'âge de 6 ans, en d'autres mots, qu'ils sont soit dans l'enseignement spécialisé, soit retenus en 3^e maternelle. Un an plus tard, soit, en principe, à la sortie de la 1^{re} année, le pourcentage d'élèves ne respectant pas la norme est de 11,5 %. A 12 ans, ces élèves devraient quitter la 6^e année primaire de l'enseignement ordinaire, mais 28 % ne sont pas dans ce cas. Le taux grimpe à près de 32 % un an plus tard, à 43 % à 14 ans et à 64 % à 17 ans. Ce graphique permet de mettre en évidence un certain nombre de phénomènes intéressants.

Dans l'enseignement fondamental, l'allure des courbes se modifie avec la cohorte des enfants nés en 1977 (trait pointillé C). Jusque là, la diminution de la proportion de jeunes s'écartant de la norme est importante et assez rapide puisque, en une quinzaine d'années, la proportion d'élèves qui, à 12 ans, soit à l'âge de terminer leur primaire, s'écarte de la norme baisse de 12,5 %. Après

1977, en l'espace de 20 ans, la baisse n'est plus que de 2,7 %. Or, la génération des jeunes nés en 1978 est celle qui a commencé l'enseignement primaire en 1984, au moment de l'entrée en application de la loi sur l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans. Cette loi limitait également le nombre de redoublements en primaire et, contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, elle n'a pas été favorable à la poursuite de la baisse de la proportion d'élèves s'écartant de la norme. On a vu notamment augmenter le maintien des jeunes de 6 ans dans l'enseignement maternel et, comme on peut le constater par ailleurs, le recours à l'enseignement spécialisé. L'introduction progressive des cycles dans l'enseignement fondamental n'a malheureusement pas permis d'inverser cette tendance à la hausse.

Si on s'intéresse à l'enseignement secondaire, ce sont trois périodes que l'on observe. Jusqu'à la cohorte 1971 (ligne pointillée D), une faible décroissance de l'indicateur apparaît (-2,2 % pour les élèves de 16 ans). Ensuite, pendant une douzaine d'années, c'est une décroissance rapide (-20,2 % pour les élèves de 16 ans). Depuis lors, on observe une nouvelle croissance de l'indicateur (+ 7,6 % en l'espace de 7 ans). Alors, que s'est-il passé ? La cohorte de 1972 (ligne pointillée D) entre dans l'enseignement secondaire au moment de la loi sur la prolongation de l'obligation scolaire (1984) et la cohorte de 1982 (ligne pointillée B) au moment de la réforme du 1^{er} degré. La loi sur l'obligation scolaire ouvre donc, dans l'enseignement secondaire, à l'inverse de ce qu'on a observé dans le primaire, une période de diminution rapide de l'indicateur, sans qu'on puisse cependant établir une stricte relation de cause à effet. Quand arrive la réforme du 1^{er} degré, on est déjà très loin dans ce mouvement, et cette réforme ajoute « seulement », pour les élèves de 13 ans, une chute de 6 %, après une baisse « naturelle » de 11 %. Malgré cela, la réforme est contestée et elle donne lieu à la « contre-réforme » initiée par le ministre Hazette. Cette contre-réforme a un effet immédiat sur la dégradation de l'indicateur pour les élèves de 13 ans, soit ceux qui devraient quitter la 1^{re} secondaire, mais le système avait d'une certaine manière réagi avant cela en imprimant une hausse du nombre de jeunes hors normes aux âges supérieurs, dans une sorte de réaction compensatoire.

Figure 7.2. Evolution du pourcentage d'élèves s'écartant de la norme scolaire sur une période de près de 40 ans, entre 1960 et 2000 (d'après Delvaux, 2007)



5. Quelle marge de manœuvre pour des réformes futures ?

La comparaison internationale de la section 3 de ce chapitre expose les caractéristiques structurelles des systèmes d'enseignement belges qui favorisent la ségrégation et l'inégalité sociale. Implicitement, les résultats présentent d'emblée un programme possible pour les réformes : un cursus de base commun plus long (enseignement compréhensif), une séparation moins stricte entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé, l'évitement du redoublement par la suppression du système de classes / année, etc.

Roca Cortés (2000, p. 147–148), elle aussi, identifie ainsi plusieurs types de mesures qui peuvent potentiellement favoriser une plus grande égalité :

- une modification de l'âge qui conduit à la première orientation, après une période de « tronc commun », et une prolongation de la scolarité obligatoire ;
- une plus grande intégration des qualifications requises pour poursuivre des études ultérieures ou obtenir un emploi ;
- une unification du curriculum dans l'ensemble des établissements plutôt qu'une répartition en filières distinctes, impliquant notamment une filière générale conduisant aux études supérieures et une filière professionnelle conduisant vers l'exercice d'un métier (souvent peu qualifié) ;
- une limitation des options choisies par les élèves au-delà d'un tronc commun qu'ils suivent tous. Ces choix peuvent s'exercer de manière variable : sur la base d'un ensemble cohérent de matières conduisant à une qualification particulière, sur le niveau de certains cours (élémentaires ou approfondis) ou sur la base de l'appréciation des enseignants, en fonction des besoins des élèves et des moyens disponibles. Ces possibilités doivent cependant conduire tous les élèves à un même titre (diplôme), d'égale valeur, sans quoi il s'agit de « curriculums alternatifs ».

On le voit, ces mesures font avant tout référence à l'orientation des élèves au sein de filières différenciées et à la question du tronc commun. De nombreuses études (Boudon, 1974 ; Demeuse, Lafontaine & Straeten, 2005 ; Demeuse et al., 2007c) ont en effet montré que l'intégration dans une filière n'était pas due uniquement aux préférences des élèves, mais aussi à une quantité d'autres facteurs parmi lesquels l'origine socioéconomique n'est pas le moindre. Déjà dans le Chapitre 1 de cet ouvrage, nous avons vu que les jeunes issus de milieux sociaux différents sont orientés sur des voies divergentes (comme l'enseignement spécialisé, les classes B dans la première année du secondaire, ou des filières différentes) et que ces processus de sélection (*tracking*) tendent à renforcer les inégalités de résultats selon l'origine sociale. Du point de vue du curriculum, les filières ne sont pas égales quant à la « valeur » qui leur est socialement accordée, comme on l'a vu avec Young (2007). À cet effet des filières d'enseignement s'ajoute également, dans le contexte de quasi-marché à la belge, une différenciation des établissements selon leur offre de formation. Dans ce contexte particulier, se superposent donc un effet ségrégatif dû aux filières et un effet ségrégatif dû aux établissements.

Soulignons encore que la mise à l'écart des élèves surdoués ou à haut potentiel, selon la terminologie en vigueur, consiste aussi, de fait, à organiser une filière spéciale : celle-ci profite généralement à l'excellence académique de ce groupe, mais sacrifie son intégration sociale et limite les possibilités, par exemple, d'apprentissage coopératif à travers un tutorat au sein de la classe (Kulik & Kulik, 1984). Le recours à l'enseignement spécialisé, non intégré, constitue aussi une manière de constituer des groupes d'apprentissage homogènes et, de ce fait, d'accentuer la ségrégation.

Demeuse et al. (2007), travaillant sur l'ensemble des élèves de la Communauté française, ont ainsi pu montrer que d'importantes disparités entre établissements scolaires pouvaient exister selon les filières qu'ils organisent. Les établissements les plus favorisés du point de vue socioéconomique sont, sans grande surprise, les établissements d'enseignement général, tandis que les plus défavorisés n'organisent que les filières techniques et professionnelles. De la même manière, les structures de population au sein de ces établissements, et les flux d'élèves entre eux permettent de déceler des mécanismes de relégation des établissements les mieux lotis, organisant les filières les plus valorisées, vers les établissements du « bas du panier » : souvent, les élèves d'un milieu moins favorisé, et ayant accumulé du retard scolaire, sortent des premiers pour entrer dans les seconds.

Dupriez et Dumay (2005), sur la base d'une analyse des données de l'enquête PISA 2000, ont également mis en évidence l'influence du mode d'organisation des systèmes éducatifs selon un « tracking » précoce ou, au contraire, un tronc commun retardant le moment de la première orientation. La première solution semble mener à un plus grand impact de l'origine sociale des élèves sur leurs résultats, ainsi qu'à une proportion plus importante d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base. Au contraire, l'organisation d'un tronc commun plus long semble jouer en faveur d'une réduction de ces inégalités.

La mise en place d'un curriculum de base compréhensif jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire inférieur peut donc être considérée comme une alternative à la ségrégation entre élèves, que cette ségrégation se réalise soit à travers de filières (« tracks ») clairement distinctes au sein des écoles, soit à travers des établissements de niveau très différents. Les possibilités de choix peuvent aussi se traduire par la mise en place d'un projet particulier d'organisation des périodes d'apprentissage, sans séparation permanente des élèves en groupes de niveau. Cependant, le seul accroissement de la durée du tronc commun n'est pas en soi un facteur d'égalisation des chances : tout dépend également de la manière dont sera gérée l'hétérogénéité des élèves qui passeront plus de temps ensemble dans une structure commune. Ne pas tenir compte de l'hétérogénéité des élèves dans l'organisation du tronc commun et adopter un mode de gestion recourant massivement au redoublement, par exemple, ne constitue pas une solution favorisant une plus grande égalité (Mons, 2004). L'exemple du Collège Saint-Louis, présenté dans l'encart qui suit, démontre qu'il est possible d'éviter un « tracking » précoce moyennant un appui différencié, selon les possibilités et difficultés de chaque élève.

Une tentative pour gérer l'hétérogénéisation du 1^{er} degré : les horaires différenciés au Collège Saint-Louis à Liège

Donat Carlier

« Pour nous le débat est tranché, affirme Francis Schoebrechts, le directeur du Collège Saint-Louis à Liège, l'hétérogénéité permet d'entraîner la quasi-totalité des élèves dans une spirale positive en termes d'apprentissage ». Voici trois ans, le Collège Saint-Louis¹, une école secondaire située dans le quartier du Longdoz à Liège, a initié un nouveau mode d'organisation de l'horaire au premier degré. Derrière cette innovation, se trouve tout l'enjeu de la gestion de l'hétérogénéisation de la population scolaire d'un établissement « réputé ». La démocratisation de l'enseignement peut-elle se contenter de gérer les écoles que fréquente un public qui a plus de difficultés sur le plan scolaire et social ? Les écoles générales plus « élitistes » ne doivent-elles aussi changer leurs pratiques pour éviter de concentrer les élèves en échec dans d'autres écoles ? C'est ce qu'a voulu faire le Collège Saint-Louis quand il a vu son public se modifier. Avec quels résultats ? Le point sur l'intérêt et les limites de la démarche, avec Francis Schoebrechts.

La genèse du projet

« Tout part de la réforme du premier degré de 1996 ». Pour rappel, celle-ci a introduit la certification par degré et a réduit la différenciation des parcours au sein du premier degré en limitant

le nombre d'options.¹⁰ « On a vu arriver dans les écoles secondaires à caractère général, comme la nôtre, des publics qui se dirigeaient auparavant vers des établissements à caractère qualifiant », explique Francis Schoebrechts. Mais la préférence des parents et de leurs enfants pour l'enseignement général est un mouvement antérieur à cette réforme : « les 1ers degrés des écoles techniques et professionnelles étaient en perte de vitesse depuis quelques années » se rappelle le directeur. La réforme de 1996 semble avoir accéléré ces changements : « les premiers degrés de l'enseignement qualifiant » se sont effondrés » a alors constaté Francis Schoebrechts. Et parallèlement, ces publics sont arrivés dans des écoles comme le Collège Saint-Louis.

« Notre école était auparavant fréquentée par un public qui s'inscrivait dans une optique de transition vers l'université. Ce public est toujours présent mais notre population s'est hétérogénéisée : des enfants du quartier se sont dit qu'ils avaient désormais accès au Collège. D'où une plus grande mixité sociale dans notre école, d'autant plus que parallèlement le quartier s'est paupérisé. On a alors assisté à une diversification des intérêts des élèves, des types d'intelligence avec lesquels nous devons travailler. »

Cette modification a eu deux conséquences immédiates sur l'école. « Comme nous avions des habitudes d'exigence intellectuelle, dans les premières années, le taux d'échec a fait un bond en avant énorme en fin de 1^{er} degré : un quart des 250 élèves, réorientés vers le technique, ne se retrouvaient plus chez nous en 3^e secondaire », explique le directeur de Saint-Louis. Ces élèves étaient obligatoirement « orientés » vers l'enseignement technique. « Nous avons également constaté une réaction de désaffection des élèves qui venaient classiquement chez nous. Cette évolution n'a pas été nécessairement massive : globalement le nombre d'élèves est resté stable dans l'école. Mais certains parents s'interrogeaient : ils devaient à présent faire le choix de la mixité sociale et certains ont préféré se replier vers des écoles de type général situées en périphérie liégeoise qui n'ont pas connu de réelle diversification », explique le directeur.

Le choix de l'hétérogénéité

L'équipe de direction (une quinzaine de personnes allant de deux sous-directeurs à un proviseur en passant par des coordinateurs, un responsable de la guidance, etc.) était devant un choix : continuer cette sélection, avec un taux d'échec inacceptable ou tenter de mieux gérer ces classes hétérogènes. « Je suis convaincu de la nécessité de maintenir des établissements hétérogènes, conviction partagée avec l'équipe de direction. Pour nous le débat est tranché : des classes de niveaux sont catastrophiques pour les élèves, pas nécessairement en termes d'échecs (les enseignants peuvent adapter leurs exigences) mais bien d'apprentissage ; tandis que l'hétérogénéité permet d'entraîner la quasi-totalité des élèves dans une spirale positive sur ce plan ». Mais comment faire ?

L'équipe de direction a alors conçu un système « où chaque élève puisse trouver sa place, à la fois le plus brillant intellectuellement et celui qui a des difficultés pour toute une série de raisons ». Ce mode d'organisation, inspiré d'expériences scandinaves, repose sur une différenciation des rythmes scolaires l'après-midi (voir également chapitre 15). L'ensemble des cours

¹⁰ Cette réforme avait même instauré le passage automatique de 1^e en 2^e. Mais le gouvernement a introduit la possibilité d'organiser une « année complémentaire » entre la 1^{re} et la 2^e. Elle ne devrait pas constituer un redoublement mais dans les faits, il semble que la majorité des écoles fait simplement redoubler les élèves.

sont regroupés avant 14h15 trois jours en 1^{re} et deux jours en 2^e. Trois possibilités sont laissées aux élèves après 14h15 :

- une étude encadrée (et des activités de remédiation) ;
- un retour à la maison pour un travail à domicile ;
- des activités extrascolaires (qui sont... payantes).

Les enseignants ont approuvé le projet à plus de 90 % (l'équipe de direction avait fixé le seuil en dessous duquel il ne passait pas à 2/3 de l'ensemble du corps professoral et 2/3 des profs du 1^{er} degré) et les parents lui ont réservé un « accueil enthousiaste » au travers du Conseil de participation (qui regroupe l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire). « On ne touche en réalité pas au cours, le temps de midi est simplement plus réduit ». « La seule chose qui change réellement pour l'enseignant, explique Francis Schoebrechts, est qu'il doit prendre en charge 180 minutes d'étude encadrée tout en n'étant payé que 150 ». Précision qui a son importance « ces trente minutes supplémentaires ne sont pas accompagnées de préparations de cours ni corrections, ce qui les compense », et ce qui a permis aux syndicats d'accepter la formule.

Après bientôt trois ans de fonctionnement quel bilan peut-on tirer de cette innovation ? « Positif » selon l'école. L'indice de satisfaction est très élevé tant du côté des profs que des élèves et de leurs parents. Le taux d'échec a baissé de 10% sur l'ensemble de la population du 1^{er} degré et il y a beaucoup moins d'orientations vers le qualifiant.

Mais le dispositif de remédiation a par contre connu d'importantes modifications. « Nous ne sommes pas encore parvenu à la formule idéale », reconnaît le directeur. Mais qui la possède ? La difficulté réside notamment dans le fait que la remédiation est connotée négativement par les élèves. Cela se marque par le vocabulaire de type médical qu'ils emploient : « La remédiation, c'est pour les handicapés ! ». De plus, la démarche n'est pas toujours spontanée de la part de l'élève. « Nous balançons entre imposer une aide à l'élève et le laisser mariner jusqu'au moment où il choisit de lui-même de demander de l'aide ». Autre difficulté : « quand l'élève a de grosses lacunes de base, il ne voit pas toujours le lien entre le rattrapage et ses difficultés au cours ». Enfin Francis Schoebrechts se demande plus globalement « comment une remédiation peut-elle ne pas se transformer en assistance, comment rendre l'élève autonome ? ».

Concrètement, le dispositif de remédiation est actuellement le suivant : en plus du rattrapage disciplinaire, les élèves en difficulté sont orientés vers une étude encadrée en plus petits groupes où interviennent deux enseignants (dont un a suivi de la formation à la gestion mentale)... Mais ce modèle reste en permanence susceptible d'évoluer, de s'adapter.

Par contre, le directeur est plus affirmatif sur l'intérêt d'un autre point controversé du système mis en place dans son école. Selon lui, « sur la base de l'expérience de l'école », il n'existe aucun problème de discrimination financière entre les élèves qui peuvent payer les activités complémentaires et ceux qui ne le peuvent pas. Ces activités vont de 2,5 euros à 5 euros la séance, sauf pour les cas de sportifs ou d'artistes de haut niveau. « Au contraire, des enfants n'auraient jamais pu pratiquer ces activités culturelles et sportives, sans les prix préférentiels qu'accordent une série de partenaires à l'école ». Une expérience qui ne cadre pas vraiment avec l'objectif de gratuité défendu par le politique... « Pour ce qui concerne les frais scolaires, le Collège a développé un fonds social », précise encore Francis Schoebrechts.

6. Conclusion

Comme l'ont montré Monseur et Demeuse (2001) dans leur synthèse consacrée à la gestion de l'hétérogénéité des élèves à travers différentes formes de regroupement de ceux-ci dans l'enseignement obligatoire, chaque système peut se caractériser par une sorte de seuil de tolérance à l'hétérogénéité des groupes d'apprentissage (des classes). Il existe un grand nombre de méthodes et de structures organisationnelles pour éviter de retrouver dans les mêmes classes des élèves qui présentent des caractéristiques scolaires (niveaux de compétences), mais aussi sociales et culturelles, jugées trop différentes. Dans leur étude au niveau des pays de l'Union européenne, Demeuse et Baye (2007a et b) ont insisté sur cette variété et sur la manière dont se mettent en place des groupes jugés homogènes dès l'enseignement pré-scolaire et jusque dans les modalités d'accès à l'enseignement supérieur. A ce niveau, il semble bien que la Belgique, comme l'Allemagne d'ailleurs, mobilisent un très grand nombre de ces mécanismes, contrairement aux pays du nord de l'Europe. Il n'est dès lors pas étonnant d'observer de fortes ségrégations académiques et sociales dans le premier cas et pas dans le second. Ces analyses permettent également de comprendre pourquoi les ségrégations subsistent même lorsque des réformes ont été mises en place dans l'intention de les limiter.

Si certaines modalités, comme la séparation des filles et des garçons, semblent bien avoir assez largement disparu, des pratiques beaucoup plus subtiles subsistent et trouvent de fervents défenseurs parmi les professionnels (les enseignants) et les parents. Certaines pratiques – le redoublement en est un très bon exemple – bénéficient d'une croyance positive assez largement répandue et qui a la vie dure, malgré les travaux et les analyses très documentés des chercheurs (Crahay, 1996 ; Paul, 1996) qui démontrent à la fois son caractère injuste et inefficace. Pourquoi continuer à juger le redoublement de manière favorable parce qu'on « a toujours fait comme ça » et exiger des gages par rapport à d'autres méthodes alors même que le redoublement s'est montré inefficace et socialement sélectif à travers toutes les études qui lui sont consacrées ? Les réformes curriculaires doivent faire face à ces résistances, surtout dans les pays où la liberté de choix est la première valeur partagée, bien loin devant celle de solidarité.

Il y est plus difficile que partout ailleurs de mettre en place des réformes qui seront souvent perçues - c'est l'argument classiquement invoqué par leurs opposants – comme un (risque de) nivellement par le bas, de sacrifice des élites. La littérature montre cependant que le regroupement homogène des élèves n'est pas favorable à l'ensemble du système : les pays qui le pratiquent n'enregistrent pas des résultats moyens plus favorables, au contraire. Cela s'explique par la réduction importante des résultats des groupes homogènes faibles et par des gains modestes ou nuls pour les groupes homogènes forts par rapport à des groupes hétérogènes (Crahay, 2000). Ces résultats plaident donc très nettement pour une organisation « compréhensive » de l'école qui évite une orientation précoce dans des filières d'inégale valeur ou une répartition figée en classes de niveau.

Il faut pouvoir oser mettre en place des mécanismes qui présentent des chances d'aboutir à la fois à moins de ségrégation et plus d'efficacité, notamment en luttant contre les formes cachées de curriculum qui sont socialement marquées. Il faut aussi pouvoir dépasser le positionnement exclusivement idéologique pour aborder le problème sous l'angle des analyses empiriques et étayées, mais de ce point de vue, la situation politique est particulièrement complexe pour les systèmes qui sont considérés à la fois plutôt efficaces, mais très inégalitaires. La Communauté flamande, qui se présente, dans les résultats PISA, selon une telle configuration, constitue un véritable défi pour le

politique soucieux de plus de justice sociale. La Communauté française, dont les résultats sont moins bons en moyenne, mais tout aussi disparates, pourrait offrir une situation paradoxalement plus favorable pour les chantiers et les réformes en cours.

L'analyse de l'évolution des systèmes éducatifs conduit à être relativement prudent au regard des possibilités qui leur sont données de se modifier à travers des réformes. En effet, l'introduction de mesures telles que l'interdiction du redoublement peuvent être compensées, lorsqu'elles ne sont pas acceptées par les acteurs, par d'autres formes de gestion de l'hétérogénéité, comme par exemple l'accroissement du recours à l'enseignement spécialisé. Elles peuvent aussi subir, de manière très rapide, les effets d'une contre-réforme dont l'impact sur le terrain est aussi de discréditer toute forme... de réforme. Il convient donc de bien s'interroger sur les finalités de chaque système d'enseignement, d'examiner si tous les acteurs les partagent et, le cas échéant, avant toute velléité de transformation effective, de s'atteler à convaincre enseignants et parents. C'est souvent à ce prix que les réformes ont quelques chances de succès.

Dans le système belge, la liberté d'enseignement a souvent été utilisée pour contourner les réformes venues « d'en haut », notamment celles visant à plus d'égalité. Mais cette liberté et la souplesse qui caractérisent les systèmes éducatifs belges pourraient aussi servir à l'amélioration de l'égalité. En effet, en Belgique, les écoles désireuses d'adopter des modes d'organisation favorisant l'équité et l'hétérogénéité ne doivent pas attendre de lourdes réformes politiques au niveau communautaire. La liberté d'enseignement est en réalité complètement sous-exploitée dans ce sens, et trop rares sont les initiatives profitant des potentialités d'organisation des études offertes par le système scolaire. L'exemple du Collège Saint-Louis à Liège montre comment un premier degré plus compréhensif dans l'enseignement secondaire peut être réalisé, avec des interventions limitées au niveau du cursus existant. Dans le sillage de la réforme de 1996, une formation de base plus vaste pour le premier degré a été rendue accessible aux élèves socialement plus défavorisés, sans classes de niveaux, grâce à une forte différenciation dans l'encadrement des élèves. Comme dans une majorité de cas, il reste naturellement à procéder à l'évaluation des effets d'une telle initiative, par rapport aux objectifs poursuivis, et à analyser ce qui peut permettre à d'autres établissements d'entreprendre ce type d'actions sans attendre un autre cadre légal.

Références

- Baye A., Demonty I., Fagnant A., Lafontaine D., Matoul A. & Monseur Ch. (2004), Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003, in : *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* 19-20, 224 p.
- Baye A., Fagnant A., Hindryckx G., Lafontaine D., Matoul A. & Quittre V. (2009), Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en sciences, en mathématiques et en lecture, in : *Les Cahiers des sciences de l'éducation* 29-30, 245 p.
- Bernstein B. (2007), Classe et pédagogies : visibles et invisibles, in : Deauvieu J. & Terrail J.P. (eds), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », p. 85-112.
- Bloom B.S. (1984), The 2 Sigma Problem : The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring, in : *Educational Researcher* 13, p. 4-16.
- Borman G.D. & D'Agostino J.V. (2001), Title I and Student Achievement : A Quantitative Synthesis, in : Borman G.D., Stringfield S.C. & Slavin R. (eds), *Title I. Compensatory Education at the Crossroads*, Mahwah (USA) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Carroll J.B. (1963), A Model of School Learning, in : *Teachers College Record* 64, p. 723-733.
- Danvers F. (1992), *700 Mots-clefs pour l'éducation*, Lille : Presses Universitaires de Lille.
- D'Hainaut L. (1983, 3e éd. ; 1985, 4e éd.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Labor-Nathan.
- Delvaux B. (2005), Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle, in : Demeuse M., Baye A., Straeten M.-H., Nicaise J. & Matoul A. (eds), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 275-296.
- Delvaux B. (2005), Régulation des interdépendances entre écoles : vers un modèle de la responsabilité collective ?, in : *Recherches sociologiques* 2005/1, p. 29-51.
- Delvaux B. (2006), Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens, in : *Revue Française de Pédagogie* 156.
- Delvaux B. (2007), Ecole inégalitaire : en quoi et pourquoi ? Les inégalités scolaires sont-elles inéluctables ?, in : *Communication au colloque du CEPAG : « Un enseignement plus égalitaire demain. Au-delà des tabous »*, Beez, 9 mai 2007, <http://cepag.all2all.org/pn/apps/pnupcase/index.php>.
- Delvaux B., Demeuse M. & Dupriez V. (2005), En guise de conclusion : encadrer la liberté, in : Demeuse M., Baye A., Straeten M.-H., Nicaise J. & Matoul A. (eds), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 559-576.
- Delvaux B., Demeuse M., Dupriez V., Fagnant A., Guisset C., Lafontaine D., Marissal P. & Maroy C. (2005), *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*, Rapport de recherche.
- Delvaux B. & Joseph M. (2003), *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone*, Rapport de recherche dans le cadre d'une recherche européenne intitulée « Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne », Cerisis-UCL, <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cris/documents/WP6.pdf>.
- Delvaux B. & Joseph M. (2006), Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge, in : *Revue Française de Pédagogie* 156.
- Delvaux B. & van Zanten A. (2004), *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne*, Rapport de recherche dans le cadre d'une recherche européenne intitulée « Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne ».
- Delvaux B. & van Zanten A. (2006), Analyser les espaces locaux d'interdépendance : une clé pour comprendre ce que sont et produisent les établissements scolaires, in : *Revue Française de Pédagogie* 156.
- Demeuse M. & Baye A. (2007a), La equidad en educación con los resultados escolares, in : *Libertad, Calidad y Equidad en los Sistemas Educativos (Buenas prácticas internacionales)*, Madrid : Ed. Comunidad de Madrid y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Demeuse M. & Baye A. (2007b), Measuring and Comparing the Equity of Educational Systems in Europe, in : Soguel N. & Jacquard P. (eds), *Educational Systems and the Challenge of Improving Results : Explaining and Enhancing Performance and Equity*, Dordrecht : Springer.

- Demeuse M. & Denoos R. (2001), De l'accroissement de l'efficacité des pratiques éducatives : le cas du programme "Success for All" mis en œuvre par Robert Slavin, in : *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale 7-8*, p. 103-127.
- Demeuse M. & Strauven C. (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. « Perspectives en Education et Formation ».
- Demeuse M., Crahay M. & Monseur C. (2001), Efficiency and Equity, in : Hutmacher W., Cochrane D. & Bottani N., *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Dordrecht : Kluwer.
- Demeuse M., Crahay M. & Monseur C. (2005), Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ?, in : Demeuse M., Baye A., Straeten M.H., Nicaise J. & Matoul A. (eds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck Université, Collection « Economie, Société, Région ».
- Demeuse M., Lafontaine D. & Straeten M.H. (2005), Parcours scolaire et inégalités de résultats, in : Demeuse M., Baye A., Straeten M.H., Nicaise J. & Matoul A. (eds) (2005), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région", p. 260-273.
- Demeuse M., Derobertmeasure A., Friant N., Herremans T., Monseur C., Uyttendaele S. & Verdaele N. (2007c), *Etude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*, Université de Mons-Hainaut et Université de Liège, Rapport de recherche non publié.
- Dupriez V. & Vandenberghe V. (2004), L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?, in : *Cahiers de recherche en Education et formation 27, mai*, p. 1-26.
- Dupriez V. & Dumay X. (2005), L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire, in : *Revue Française de Pédagogie 150*, p. 5-17.
- Duru-Bellat M., Mons N. & Suchaut B. (2004), Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays, in : *Les cahiers de l'IREDU 66*.
- Gauthier C., Bissonnette S. & Richard M. (2007), L'enseignement explicite, in : Dupriez V. & Chapelle G. (eds), *Enseigner*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Apprendre », p. 107-116.
- Grootaers D. (Éd.) (1998), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques (CRISP).
- Hirtt N. (2005), Les nouveaux programmes de physique dans l'enseignement catholique. Pédagogie de l'incompétence (http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=275, site d'École démocratique consulté le 1^{er} août 2007).
- Joseph M. & Delvaux B. (2005), Les logiques d'action des établissements scolaires, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance, in : *Recherches sociologiques 2005/1*, p. 7-27.
- Keddie N. (2007¹¹), Le savoir dispensé dans la salle de classe, in : Deauvieux J. & Terrail J.P. (eds) *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », p. 151-187.
- Kulik C.L.C. & Kulik J.A. (1984), *Effect of ability grouping on elementary school pupils : A meta-analysis*, Paper presented at the 92nd Annual Convention of the American psychologist Association (Toronto, Canada).
- Lafontaine D., Baye A., Burton R., Demonty I., Matoul A. & Monseur Ch. (2003), Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête Pisa 2000, in : *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale 13-14*, 230 p.
- Lahire B. (2000), Savoirs & techniques intellectuelles à l'école primaire, in : Van Zanten A. (éd). *L'Ecole, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, p. 170-178.
- Lesard C. & Meirieu P. (eds) (2005), *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles : De Boeck université, coll. « Perspectives en Education et en Formation ».
- Mangez E. (2004), La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir, in : *Revue française de pédagogie 146*, p. 65-77.
- Monseur C. & Demeuse M. (2001), Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire, in : *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale 7-8*, p. 25-52.

11 1971 pour la version originale en langue anglaise.

- Muller A. (2006), Définir le curriculum : une approche pragmatiste, in : Audigier F., Crahay M. & Dolz J. (eds), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck université, coll. « Raisons éducatives », p. 99-115.
- Paul J.J. (1996), *Le redoublement : pour ou contre ?*, Paris : Editions ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».
- Roca Cortés N. (2000), Curricular Reforms, in : Nicaise I., *The Right to Learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe*, Bristol : The Policy Press.
- Rosenshine B. (1986), Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit, in : Crahay M. & Lafontaine D. (eds), *L'art et la science de l'enseignement*, Liège : Editions Labor, coll. « Education 2000 », p. 81-96.
- Slavin R.E. (1987), A theory of school and classroom organization, in : *Educational Psychologist* 22, p. 89-108.
- Slavin R.E. (1994), *Educational psychology : Theory into practice* (4th ed.), Boston : Allyn & Bacon.
- Van de Velde V., Denys J. & Doutrelungne M. (1996), De invloed van de leerplichtverlenging op de jongeren, in : *Verslagboek 10 jaar leerplichtverlenging*, Brussel : Stichting Daniel Coens.
- Woessmann L. & Hanushek E.A. et al. (2005), *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality ? Differences-in-Differences Evidence across Countries* CESifo Working Paper n° 1415.
- Young M. F. D. (2007¹²), Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance, in : Deauvieux J. & Terrail J.P. (eds) *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », p. 43-73.

12 1973 pour la version originale en langue anglaise.



CHAPITRE 8

De l'intégration vers l'inclusion ? L'Enseignement inclusif en plein mouvement

Geert Van Hove, Annet De Vroey et Monique Deprez



Geert Van Hove¹, Annet De Vroey² et Monique Deprez³

8<

1. Introduction

L'optique actuelle, des deux côtés de la frontière linguistique, est de faciliter l'intégration, au sein de l'enseignement ordinaire, des élèves à besoins spécifiques. Cependant, les termes différents (intégration versus inclusion) utilisés pour indiquer cette optique suggèrent des nuances importantes dans les approches. L'influence des pays anglo-saxons étant moindre qu'en Flandre, le terme « inclusion » est peu, voire pas utilisé par le monde enseignant francophone en Belgique.

Bien que certains emploient indifféremment les mots intégration et inclusion, les considérant comme synonymes, ceux-ci relèvent cependant d'optiques relativement différentes, que nous allons expliciter brièvement.

L'intégration peut être définie comme un processus qui vise à ce que des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et des enfants de classe ordinaire vivent des activités communes d'apprentissage, dans l'environnement le moins restrictif possible (Parent et al., 1993). La notion d'environnement le moins restrictif possible est bien illustrée par le système « en cascade » instauré au Québec à la fin des années septante (Goupil, 1997). Ce système propose huit niveaux d'intégration allant de l'enseignement en classe ordinaire sans mesure spécifique (niveau 1) à l'enseignement en centre d'accueil ou centre hospitalier (niveau 8) en passant par la classe *spéciale* dans une école ordinaire (niveau 5). Si l'enfant ne fonctionne pas de manière optimale dans l'environnement dans lequel il est placé, son passage vers un niveau inférieur d'intégration est envisagé.

Le principal reproche formulé à l'encontre de cette approche est que l'effort d'adaptation doit venir principalement de l'enfant et non du milieu. De là naîtra l'optique *inclusive* qui prône l'accueil de tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés, dans la classe ordinaire. L'adaptation n'est plus le fait de l'enfant, mais de l'environnement. Les éventuelles ressources extérieures ne sont pas dirigées de manière directe vers l'enfant mais viennent soutenir l'équipe éducative afin qu'elle puisse répondre aux besoins de chacun des élèves.

Les nouvelles propositions adoptées à la Communauté française veulent donner accès à l'enseignement ordinaire pour les élèves à besoins spécifiques en l'élargissant à tous les types d'enseignement, mais elles sont encore loin d'une perspective inclusive. En effet, la volonté du législateur est de faciliter l'intégration tout en maintenant la structure actuelle de l'enseignement spécialisé.

En Communauté flamande, les éternels débats sur les projets des ministres successifs (Vanderpoorten, Vandenbroucke et Smet) visant à réorganiser le rapport entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire ont démontré qu'en Flandre, il existait une grande réticence face à la montée de l'enseignement inclusif. Pour beaucoup, l'inclusion semble aller trop loin. Bien qu'on soit disposé à reconnaître la diversité dans les écoles et à œuvrer en faveur de l'égalité des chances, le seuil d'intolérance à l'égard des élèves présentant une limitation fonctionnelle et/ou de grandes

1 UER Orthopédagogique, Université de Gand.

2 Baccalauréat enseignement spécialisé du Département Formation des Enseignants, K.H.Leuven.

3 Service d'Orthopédagogie clinique, Université de Mons.

différences d'apprentissage est encore important. L'enseignement inclusif figure toutefois au programme de la Flandre depuis ces dix dernières années, et on peut parler aujourd'hui d'une inclusion modérée. Et pourtant, l'enseignement spécialisé accueille toujours un très grand nombre d'élèves par rapport à la moyenne européenne. La discussion et la rénovation sont en cours. L'inclusion se développe en Flandre d'une manière unique, en raison d'une tradition de ségrégation bien enracinée des élèves présentant une limitation. Le cadre du Leerzorg (Vandenbroucke, 2007), récemment approuvé, redessine le paysage d'accueil et permettra davantage aux parents d'opter pour un trajet inclusif.

Pour comprendre l'évolution et le débat de l'enseignement inclusif en Flandre, il est plus que jamais nécessaire de décrire clairement ce concept. L'enseignement inclusif est encore trop souvent réduit à l'intégration sociale d'élèves présentant un retard intellectuel ou à des projets de parents dits fortunés. On relie également l'évolution vers l'inclusion à des mesures d'économie et à l'abandon des connaissances de l'enseignement spécialisé. Toutes ces images sur l'enseignement inclusif sont univoques et incomplètes. Il est absolument nécessaire de développer une connaissance approfondie de ce renouveau pédagogique, qui atteint aujourd'hui une ampleur internationale, si nous voulons mener le débat sur l'enseignement inclusif de manière sereine et à l'écoute du futur.

D'après Giangreco et Neary (2001), il est question d'enseignement inclusif lorsque les points suivants sont réunis et respectés en permanence. Ce n'est pas un objectif en soi mais bien un processus qui nécessite une attention et un travail quotidiens (Van Hove, Mortier, De Schauwer, 2005).

1. Dans le cadre d'un enseignement inclusif, tous les élèves sont les bienvenus dans une école 'classique' et peuvent y bénéficier d'un enseignement de qualité. Cela signifie que ni le type, ni la gravité de la situation n'excluent la participation. Cela signifie également que la 'présence physique' ne suffit pas. L'enseignement inclusif, c'est bien plus que de placer des enfants ayant des besoins spéciaux dans l'enseignement ordinaire. Cela implique de rechercher le soutien dont l'enfant et l'école ont besoin pour que l'enfant puisse se sentir bien et apprendre à l'école. A défaut, l'enfant sera largué, et ce n'est pas l'objectif. Un élève dans l'enseignement inclusif a droit à au moins autant de soutien que dans un système d'enseignement et de soins spécialisés.
2. L'enseignement se déroule dans un environnement qui accueille en majeure partie des personnes ne présentant pas de limitations. Il s'agit de l'environnement (d'apprentissage) naturel pour un enfant de cet âge. Le nombre d'enfants présentant un handicap dans une classe doit idéalement être en adéquation avec la proportion rencontrée dans la société, soit 10 à 12%. Les écoles ont souvent peur que le fait d'accepter un enfant présentant un handicap ait un effet d'attraction. Une concentration trop importante aura bien évidemment une action contre-productive et manquera de naturel.
3. Les enfants ayant des besoins spéciaux suivent les cours avec leur catégorie d'âge et suivent leurs condisciples d'année en année. Ces enfants ne sont donc pas répartis en fonction de leur niveau de développement. Et il n'y a pas non plus de local distinct pour les élèves présentant un handicap. Toutes les personnes concernées, les parents, les enseignants et le personnel d'encadrement savent que le but n'est pas que ces élèves réussissent les socles de compétences ou assimilent le même cursus.
4. Les enfants ayant des possibilités et des limitations très diverses participent aux mêmes activités scolaires. Chacun accepte que chaque enfant apprenne à son propre rythme et à sa propre façon, personne n'attend de miracles. Chacun a sa propre manière d'assimiler et sa propre stratégie d'apprentissage. Une approche différenciée est de ce fait conseillée. Il faut une collaboration avec les enseignants afin de veiller à ce que :

- a. l'élève puisse participer et être impliqué normalement dans la vie de la classe, en tant que membre à part entière de cette classe ;
 - b. l'élève puisse atteindre ses objectifs individuels ;
 - c. le matériel et le contenu des cours soient adaptés afin de favoriser la participation à la vie de la classe et au processus d'apprentissage ;
 - d. des interventions spécifiques (logopédie, motricité, kiné, etc.) seront proposées à l'élève en classe et/ou dans le contexte naturel, avec la collaboration d'une équipe multidisciplinaire.
5. Une concertation régulière est organisée avec les parents, les enseignants, le personnel d'encadrement et les thérapeutes pour le lancement, l'encadrement, l'évaluation et l'adaptation du programme (d'apprentissage).
6. Pour chaque enfant, on recherche un équilibre entre le développement scolaire et socio-émotionnel. Les objectifs sont en relation avec une perspective d'avenir correcte. L'école ne doit pas être perçue comme une usine d'apprentissage, mais comme un endroit où les enfants sont stimulés et participent à la vie de l'école en tant que citoyens. Il s'agit d'arriver à une acceptation et à une implication, en vue de former une communauté. Cette communauté doit constituer la base de relations plus approfondies et plus développées, et d'une participation plus intense. Dans l'enseignement ordinaire, l'enfant bénéficie de meilleures chances sociales, et aura davantage de possibilités de participer à notre société.

2. L'inclusion à l'ordre du jour : fondements et raisons du débat

Nombreuses sont les raisons qui rendent l'enseignement inclusif si important actuellement et responsable d'un réagencement de l'encadrement dans l'enseignement dans un avenir proche. La raison la plus marquante est la proportion relativement élevée d'élèves issus de familles socio-économiquement défavorisées dans l'enseignement spécialisé. D'après Groenez (2003) entre autres, les enfants de parents sans formation courent dix fois plus le risque de se retrouver dans l'enseignement primaire spécialisé que les enfants de parents titulaires d'une formation ; et les enfants allochtones courent deux fois plus le risque d'être renvoyés vers l'enseignement primaire spécialisé (à ce sujet, voir également le chapitre 1). Il est vraisemblable que l'existence de la structure actuelle de l'enseignement spécialisé permette un renvoi encore trop facile des élèves présentant un (risque de) retard. Toutefois, pour comprendre pleinement la demande de plus d'enseignement inclusif, il est nécessaire d'en étudier de plus près l'histoire, selon une perspective flamande comme internationale.

2.1. Enseignement spécialisé et intégré

Avec la loi sur l'enseignement spécialisé de 1970, la Belgique a choisi de mettre les enfants ayant des besoins d'enseignement particuliers dans une situation parallèle. Les écoles ordinaires furent dès lors complétées par un réseau fortement développé d'écoles d'enseignement spécialisé. Huit types d'enseignement spécialisé virent le jour, et ils devaient correspondre à des groupes-cible bien spécifiques. Ces groupes-cible concernaient principalement des élèves présentant une limitation fonctionnelle, un retard intellectuel, des troubles de l'apprentissage ou des problèmes comportementaux ou émotionnels. Pour certains enfants, cela impliquait de suivre un enseignement dans des écoles distinctes de la maternelle au secondaire.

Depuis les années '80, en raison de la pression internationale, des expériences visent à intégrer les enfants ayant des besoins spéciaux dans l'enseignement ordinaire. Et ce afin de répondre à la critique

selon laquelle l'enseignement spécialisé était un système d'enseignement ségrégationniste. Après des débuts prudents car expérimentaux, c'est principalement au cours de ces dernières années que l'enseignement intégré a connu un fort développement. En Flandre, GON est l'acronyme de 'geïntegreerd onderwijs' (enseignement intégré).⁴ Cette mesure fut introduite en 1980 et offre un encadrement à la fois ciblé sur les élèves et les enseignants dans le contexte scolaire des enfants et des jeunes présentant une limitation fonctionnelle. Ce soutien se traduit par deux ou quatre heures d'encadrement par semaine, par une école d'enseignement spécialisé. Ce type de mesure est désormais d'actualité en Communauté française, pour les enfants fréquentant l'enseignement de type 4, 6 ou 7.

2.2. Enseignement inclusif et égalité des chances

Le débat de l'inclusion, mené tambour battant depuis les années '90, veut encore aller plus loin. Si l'enseignement intégré voulait équiper les enfants pour leur permettre de s'adapter aux attentes et aux exigences des écoles, les partisans de l'inclusion plaident surtout en faveur de l'adaptation des écoles à une plus grande diversité d'élèves. En 1998, le *Vlaamse Onderwijsraad* adopta un point de vue clair en la matière : l'enseignement inclusif est un processus de renouvellement pouvant offrir une réponse de qualité aux besoins pédagogiques spécifiques des enfants (VLOR, 1998). La diversité est de ce fait accueillie, et cela offre une valeur ajoutée non négligeable : les écoles en deviennent meilleures, les élèves apprennent les uns des autres, les besoins pédagogiques spécifiques sont entendus dans un contexte social et scolaire naturel. Cette recommandation du VLOR présentait un cadre conceptuel vaste, pouvant servir de pierre de touche pour des mesures ultérieures. Et pourtant, la discussion quant à la voie vers ce processus de renouvellement fut, à l'origine, laissée ouverte. Le Parlement flamand a approuvé en 2002 le *Gelijke Onderwijskansendecreet* (GOK - Décret sur l'égalité des chances dans l'enseignement), qui grâce au droit d'inscription et à l'élargissement d'une équipe d'encadrement interne, créait un premier cadre structurel et intégral pour l'enseignement inclusif.

Avec l'introduction de ce décret, les autorités flamandes ont clairement opté pour le développement structurel d'une offre de prise en charge et d'encadrement dans l'enseignement ordinaire. Toutes sortes de mesures (heures GOK supplémentaires dans les écoles admettant un plus grand nombre d'élèves vulnérables, coordination des interventions dans l'enseignement primaire) devaient renforcer les possibilités des écoles ordinaires (Vanderpoorten, 2002). En partant de la réalité d'une population scolaire de plus en plus variée, avec un éventail de différences en matière de conditions d'accès, de processus d'apprentissage et même de finalités, il a été opté pour une coordination interne permettant de développer une politique d'accueil et une pratique de qualité.

Alors que les moyens augmenteront lentement et en s'inscrivant dans un processus, le droit d'inscription de tous les élèves a d'emblée été repris dès l'introduction du décret GOK. En d'autres termes, les écoles ont un devoir d'inscription pour tous les élèves qui se présentent. A moins que... ?

4 Il convient de distinguer clairement les acronymes GON, ION et GOK :
 -GON (geïntegreerd onderwijs) est un dispositif d'enseignement intégré offrant un encadrement limité, et réservé aux élèves présentant une limitation fonctionnelle ou un handicap physique ;
 -ION (inclusief onderwijs) est un dispositif expérimental d'enseignement inclusif ciblé sur des élèves ayant un handicap mental (type 2). Le dispositif ION peut être considéré comme le précurseur du système d'enseignement inclusif envisagé en Communauté flamande ;
 -GOK (gelijke onderwijskansen-voir chapitre 14) est le cadre légal plus vaste concernant l'égalité des chances entre tous les élèves. Ce décret contient entre autres des règles relatives au droit à l'inscription dans l'école de son choix, et des mécanismes de financement supplémentaire pour des groupes socialement défavorisés.

« Cet autre différent est un enrichissement pour tous les enfants »

L'école communale de Bertem

Kathy Lindekens

Elise est née avec le syndrome de Down. Lorsqu'elle fut en âge d'aller à l'école, ses parents ont décidé de s'adresser à l'école primaire « classique » de leur commune. « Nous voulions qu'Elise se retrouve dans un environnement familier et sûr, avec son frère et sa sœur, plutôt que devoir prendre le bus seule pour se rendre dans une école spécialisée éloignée. La direction de l'école communale de Bertem n'y a vu aucune objection, et c'est ainsi qu'Elise est rentrée en première maternelle. » La directrice actuelle, Mariet Buekenhout, était alors maîtresse en première, et elle se souvient très bien de l'arrivée d'Elise : « En maternelle, les différences ne sont pas encore très marquées, mais nous savions à quoi nous nous engageons. L'accueil d'Elise est devenu une sorte de petit projet, et nous avons réuni les parents des autres enfants pour évoquer la différence d'Elise. Parfois, Elise s'enfermait dans son monde. Mais elle jouait aussi très bien au théâtre de marionnettes. Il lui arrivait de se lever d'un coup, de prendre l'escalier pour aller dans la classe de son frère ou de sa sœur, mais aussi pour aller chez le garde champêtre qu'elle connaissait, et qui se trouvait dans le bureau de police à côté. Nous devions alors la chercher. Tout le monde la tenait à l'œil. Cela a demandé une adaptation, mais elle était très impliquée dans la classe. Et très populaire, aussi : on l'invitait à toutes les fêtes d'anniversaire. Cette différence était un véritable enrichissement pour tous les autres élèves. Les autres élèves ont appris à vivre avec elle, et cela valait la peine d'être vu. Plus tard, Elise fut atteinte de diabète. Eh bien, tous ses camarades veillaient à ce qu'elle ait eu sa piqûre, à ce qu'elle ne grignote pas de biscuit, etc. A chaque fois qu'elle changeait de classe, les enseignants avaient un peu peur, ils demandaient si cela allait aller pour elle, mais cela n'a jamais posé problème. Avant Elise, nous avions d'ailleurs déjà eu Nick, qui souffrait d'un handicap physique. Après un temps, tout le monde s'habitue. » La mère d'Elise a pu compter sur le soutien du service d'accompagnement à domicile du Brabant : « J'ai bénéficié de l'aide d'une assistance sociale, et une fois par mois, une orthopédoque passait à la maison pour donner des exercices et des conseils. Cela accroît vraiment l'assurance, et j'en avais vraiment besoin. La directrice, Mariet Buekenhout, poursuit : « La personne qui assurait l'accompagnement à domicile participait à la concertation interdisciplinaire à l'école, et formulait des recommandations matérielles pour la ludothèque. A l'initiative du directeur de l'école Ter Bank, l'école d'enseignement spécialisé de Heverlee, nos sept maîtresses pouvaient chaque mois se rendre dans cette école pour évoquer des thèmes tels que le jeu, les notions abstraites, les puzzles, la gestion de la fuite, le langage. Nous avions prévu des heures GON rien que pour cela. Et c'est précisément au cours de cette période que se déroulait un congrès européen sur les enfants fréquentant l'enseignement de type 2, auquel nous nous sommes rendus. A l'époque, la Flandre connaissait un retard considérable en matière d'inclusion, donc tout le monde cherchait dans son coin. Beaucoup d'informations ont été ainsi perdues. » Est alors arrivé le moment où Elise pouvait passer dans l'enseignement primaire. Mariet Buekenhout : « Pour nous, ce fut une décision difficile. Avant de la prendre, nous avons réuni tous les enseignants, et nous nous sommes rendus chez les parents d'Elise. Nous avons vu une vidéo sur les premiers enfants inscrits dans l'enseignement de type 2 de la région à se rendre dans l'enseignement ordinaire. Nous avons perçu ce projet comme un grand défi. Nous avons encore de nombreuses questions, et nous nous sommes adressés au directeur de Ter Bank

pour obtenir des conseils. Le département enseignement de la Communauté flamande avait lancé le projet ION⁵, impliquant des enseignants de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire pour offrir un encadrement dans l'enseignement inclusif des enfants de type 2. Elise fut reprise dans le petit groupe d'enfants avec lequel le projet commença. Nous avons bénéficié d'un accompagnement à raison de 5 heures par semaine, principalement pour ce qui était du matériel, de la concertation et du travail spécifique avec Elise. »

Mademoiselle Lina fut la première à travailler avec Elise en primaire. « J'ai été aidée par une éducatrice stagiaire. Notre objectif était d'impliquer autant que possible Elise dans la vie de la classe. « Son attitude face au travail était bonne. Nous avons procédé aux apprentissages en la récompensant. Chaque panier contenait une tâche. Lorsqu'elle l'avait menée à bien, elle pouvait aller jouer, danser ou chanter, ou encore animer la classe, ce qu'elle adorait faire. Place ensuite à l'activité suivante. Au cours de la première année, le fossé n'est pas grand, mais par la suite, évidemment, il grandit. Mais grâce à son attitude face au travail, elle pouvait faire du calcul à son niveau pendant le cours de mathématiques et travailler son langage pendant le cours de néerlandais. Nous avons plusieurs trucs pour intégrer Elise dans la classe. Elle participait normalement au cours de sciences, le même thème étant abordé à son propre niveau. Lors d'une excursion sur les cours d'eau, elle se concentrait par exemple sur le fonctionnement d'une écluse. En natation et en gym, elle était une des meilleures de sa classe. Et lors du cours de lecture, je la laissais tourner les pages. Elle a aussi appris à lire un peu. Pour nous, chaque progrès était une fête. »

Valeur ajoutée

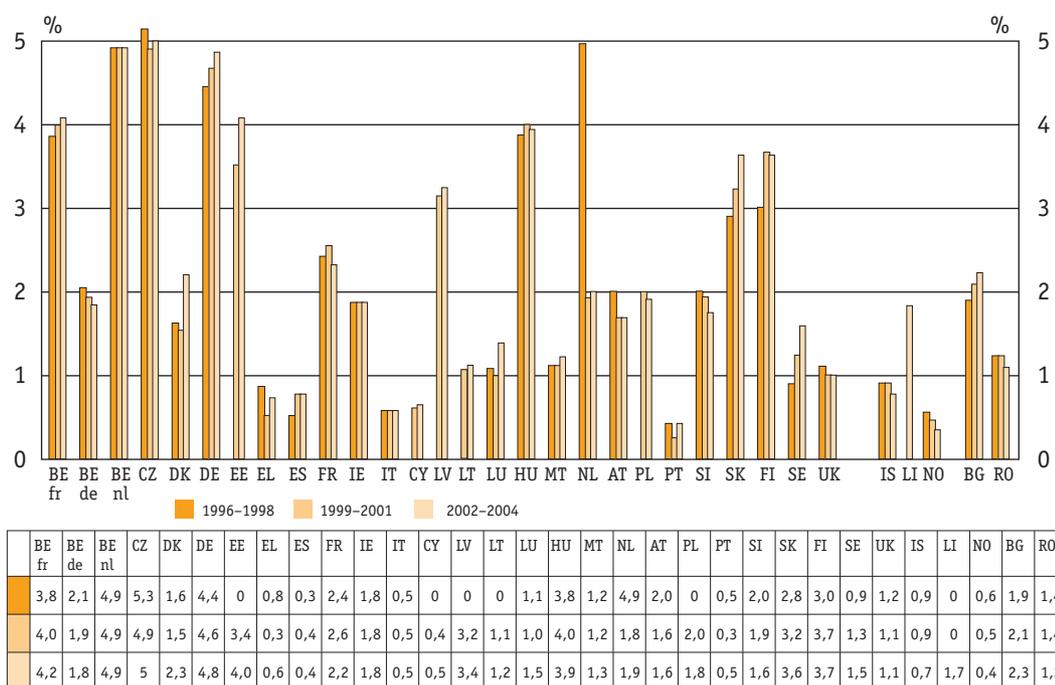
Elise est aujourd'hui dans l'enseignement secondaire spécialisé « L'aspect social n'est plus présent, et elle fait bien comprendre de toutes les manières possibles que cela ne lui plaît pas. Nous avons également constaté une régression. Dans l'enseignement primaire, elle participait activement au cours de mathématiques et de langue. Aujourd'hui, ces matières sont considérées comme moins importantes. Ici, à l'école de Bertem, j'étais informée en permanence et je pouvais participer au processus décisionnel. A la fin de sa sixième primaire, les élèves et les enseignants ont rédigé un petit livre sur son séjour à l'école. Elle n'arrête pas de le regarder. Elise sort d'une école très ouverte où tout le monde la connaissait et savait comment vivre avec elle. Elle imitait les autres enfants, trouvait sa tranquillité et apprenait dans chaque situation. » Cela fait maintenant deux ans que l'école communale de Bertem accueille un jeune autiste. L'année prochaine, il y aura à nouveau un élève de l'enseignement de type 4, avec un handicap moteur. L'équipe scolaire va étudier tout cela et se concerter sur des questions telles que 'Quelle est la situation de la classe ?' et 'Quels sont nos moyens ?'. L'école communale fournit également des facilités à Mosaiek, une association de parents qui a mis sur pied une école de musique qui accueille également les enfants différents. Dans le hall d'entrée, des photos en noir et blanc des élèves, sur une hauteur de deux étages. Sur une affiche, on peut lire 'Nos émotions pour les tsunamis, janvier 2005'. « Après ces terribles événements, nous avons abondamment parlé avec les enfants, et ils purent ensuite présenter au photographe les émotions qu'ils ressentaient, » explique Mariet Buekenhout. Elise fixe l'objectif de la caméra avec insistance. « C'est en effet une merveilleuse photo. Elle comprenait très bien de telles activités. »

5 Voir la note 4 ci-dessus.

2.3. Le contexte européen

Dans un pays les plus 'doués' en matière d'enseignement ségrégationniste (Meijer, 2003), changer le mode de pensée du tout au tout n'est pas simple. Les écoles d'enseignement spécialisé accueillent aujourd'hui 4,9% de tous les élèves. Dans l'enseignement primaire, ce pourcentage est même de 6% (Mardulier, 2005 ; Vandebroucke, 2005). Au niveau européen, la Belgique atteint le pourcentage le plus élevé, avec l'Allemagne et la Tchéquie. Le pourcentage moyen est inférieur à 3%. Il ressort de la figure 8.1 que notre pays présente un score très élevé en la matière, mais aussi que la tendance est à la hausse, notamment en Communauté française.

Figure 8.1. Pourcentage d'élèves ayant des besoins d'enseignement spécifique dans l'enseignement spécialisé 'séparé'



Les données sont estimées

Source : European Agency for Development in Special Needs Education and Eurydice.

Plus d'un élève sur vingt est tôt ou tard envoyé dans l'enseignement spécialisé. Ce qui signifie que non seulement les collaborateurs PMS, mais aussi les enseignants de l'enseignement ordinaire, sont confrontés régulièrement à une réorientation. Le seuil de « renvoi » devient de la sorte de plus en plus bas. Et pourtant, ce droit de renvoi semble en contradiction avec le droit d'inscription, qui doit précisément garantir une plus grande égalité des chances dans l'enseignement. Les écoles invoquent encore souvent le manque de moyens comme argument pour refuser et/ou réorienter un élève. En outre, la discussion sur l'égalité des chances dans l'enseignement et sur l'enseignement inclusif suscite de l'intérêt : les écoles sont désormais plus sensibilisées aux problèmes d'apprentissage. L'égalité des droits d'inscription n'est pas encore automatiquement couplée au traitement équitable des élèves ayant des besoins spécifiques. Au cours de ces dernières décennies, l'enseignement spécialisé a gagné en nombre mais aussi en statut, en anticipant fortement l'intérêt croissant

pour les 'nouveaux' problèmes d'apprentissage et les 'étiquettes'. Les écoles ordinaires doutent encore fortement de leur capacité à gérer les problèmes d'apprentissage.

2.4. Image

L'image des personnes handicapées a fortement changé au cours de ces dernières années. Il suffit pour cela de voir les médias (Pascal Duquenne, qui a reçu un prix d'interprétation au festival de Cannes, avec les Campagnes de Cap 48, axées sur la dignité des personnes) : les personnes handicapées sont non seulement plus souvent entendues, mais peuvent en outre apporter leur contribution et jouer un rôle actif. Nous apprenons manifestement à voir au-delà du handicap, à considérer les personnes handicapées comme des citoyens à part entière (Van Gennep et Van Hove, 2000). Les parents d'élèves qui ont dans leur classe un camarade handicapé réagissent clairement de façon positive, l'image change grâce à la rencontre et aux entretiens quotidiens devant l'école. L'enseignement inclusif exerce de la sorte une influence sur l'image des personnes handicapées.

De plus en plus, le regard que l'on porte sur le handicap glisse d'un modèle médico-thérapeutique vers un modèle culturel et social, où les causes d'exclusion ne sont plus purement liées aux caractéristiques particulières d'une personne.

Ces nouveaux modèles offrent une vision des tendances à l'exclusion sociale et utilisent un discours basé sur les droits de l'homme pour problématiser la réalité d'une personne porteuse d'un handicap (modèle social) (Oliver, 1990). Le modèle culturel (Devlieger & Rush, 2003) perçoit le handicap dans un cadre historique et lié à un contexte donné. Toutes sortes de formes d'échange (comme la langue et les produits culturels) confèrent une place et une signification au phénomène. Ces nouveaux paradigmes trouvent un soutien dans un mouvement international et ont à leur tour contribué à des développements tels que la déclaration de Salamanque⁶ (Unesco, 1994) et la récente convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées⁷ (2006). De tels développements illustrent comment les moyens d'inclusion s'étoffent sur le plan social.

Tout cela n'enlève rien au fait que le modèle médical est toujours très actif : une fois qu'un problème d'apprentissage est constaté, l'intérêt se concentre encore grandement sur le trouble. Le modèle médical comporte le risque qu'une étiquette soit convertie en un type d'enseignement, comme c'est le cas avec les 8 types d'enseignement spécialisé. En d'autres termes, c'est l'offre qui détermine tout. La conviction que tout enfant ayant des besoins particuliers est différent et que chaque demande spécifique doit être évaluée dans son contexte gagne du terrain. A la lumière des nouveaux paradigmes (Rioux et Bach, 1994), les demandes particulières en matière d'enseignement sont toujours liées à une estimation du besoin de soutien pour la participation.

6 En juin 1994, les représentants de 94 gouvernements et de 25 organisations internationales ont assisté à la 'World Conference on Special Needs Education', à Salamanca (Espagne). Ils ont rédigé une déclaration commune sur l'enseignement aux enfants présentant un handicap. D'après cette déclaration, l'enseignement inclusif devrait devenir la norme (CSIE).

7 Décembre 2006 –La Convention s'est penchée sur les soins, l'encadrement et la protection des personnes handicapées, mais s'appuie pleinement sur la participation sociale et l'inclusion. La participation à l'enseignement ordinaire, un emploi ordinaire, le bénéfice de la culture... dans un environnement accessible et avec l'encadrement nécessaire. Tels sont les points de départ de la Convention (GRIP, 2006).

3. Redéfinition du rôle de l'enseignement (ordinaire)

8<

En d'autres termes, il y a un mouvement au sein duquel les deux formes d'enseignement - l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire - recherchent une redéfinition de leurs tâches principales. L'impact social de ce mouvement sur le terrain de l'enseignement (spécialisé) est aujourd'hui indélébile, la mise en œuvre des innovations nécessaires entraîne encore souvent, dans la pratique, des craintes injustifiées. Les écoles d'enseignement ordinaire ont de plus en plus conscience de leur rôle dans l'élaboration d'une réponse pédagogique aux problèmes d'apprentissage (Unesco, 1994). Il suffit pour s'en convaincre de voir le système scolaire de matière par année, et le manque de flexibilité dans la gestion des manuels, des systèmes d'encadrement des élèves, des socles de compétences, etc. Les écoles éprouvent également des difficultés dans la recherche de réponses adéquates à plusieurs problèmes. Pour commencer, elles considèrent les demandes d'enseignement spécialisé qui leur arrivent en nombre croissant comme autant de défis pour lesquelles elles ne s'estiment pas suffisamment compétentes. L'insistance sur les étiquettes et les typologies, actuellement en vigueur dans l'enseignement spécialisé, accroît davantage cette confusion, et ce malgré toutes les mesures de soutien.

En outre, la charge s'accroît continuellement en raison d'une diversité aujourd'hui courante. Les tensions entre les structures d'enseignement conçues pour des groupes homogènes, d'une part, et la réalité des groupes scolaires hétérogènes, d'autre part, complique encore davantage un changement du mode de pensée. Une plus grande ouverture pour une population scolaire variée existe, mais les écoles hésitent, face à la pression des programmes et des socles de compétences.

Pour les élèves qui apprennent moins facilement, qui ont besoin de (beaucoup) d'adaptations - qu'il s'agisse d'une diversité linguistique, de différences socioculturelles, de problèmes d'apprentissage ou de limitations fonctionnelles - la typologie appliquée dans l'enseignement spécialisé constitue toujours une alternative bienvenue (et parfois un alibi) pour l'école ordinaire. Et bien que le droit d'inscription dans l'enseignement ordinaire soit garanti par la loi, les conditions de sa mise en pratique pour les élèves handicapés laissent encore à désirer. La demande d'enseignement inclusif est alors mal estimée, considérée comme une mission supplémentaire, s'ajoutant à la première mission d'enseignement. Le fait que l'enseignement (ordinaire) s'adresse à *tous* les enfants en vertu de cette première mission d'enseignement et que ces enfants puissent rechercher une formation et un encadrement complémentaires est un message qui, de par l'existence même de l'enseignement spécialisé (et sa réussite) revêt une signification quelque peu ambiguë. Cela explique les nombreuses objections avancées, voire même obstacles dressés par les écoles face à l'inclusion. En Communauté française, le Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme a ouvert un dossier regroupant toutes les plaintes des parents dont l'enfant n'a pas accès à l'enseignement ordinaire.

Malgré les problèmes non résolus par l'introduction du décret GOK dans la Communauté flamande, le nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux et suivant un enseignement normal a déjà considérablement augmenté au cours de ces dernières années. Sur base du réseau de l'enseignement catholique, le nombre d'élèves titulaires d'une attestation GON a été multiplié par cinq en dix ans (VVSKO, 2005). Et l'augmentation de ces cinq dernières années est spectaculaire. A l'heure actuelle, plus de 4.000 élèves de l'enseignement libre font appel à un encadrement officiel agréé dans l'enseignement ordinaire. Le nombre réel d'élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire est tout aussi important. Au cours de ces dernières années, de plus en plus de parents

ont opté pour l'enseignement ordinaire, et ne font pas nécessairement pour autant appel à l'encadrement de l'enseignement spécialisé. Ces élèves ne sont pas toujours titulaires d'une attestation GON qui leur donne droit à des heures d'encadrement effectives, et ne sont pas repris dans le recensement des élèves ayant des besoins spéciaux. Et les élèves qui ne peuvent pas bénéficier d'un encadrement GON pendant plus de deux ans ne sont pas non plus repris dans ce recensement (Mardulier, 2005). Il ressort de contacts avec des enseignants que chaque école est de plus en plus confrontée à des demandes d'enseignement inclusif de la part de parents d'enfants dyslexiques, avec des problèmes d'apprentissage ou de développement. L'enseignement maternel, qui est fortement inclusif (à peine 0,7% des enfants se retrouvent dans une école maternelle spécialisée), mais aussi les écoles fondamentales et secondaires sont de plus en plus familiarisées avec la grande diversité d'élèves atteints d'une limitation fonctionnelle et/ou souffrant de problèmes sociaux : des élèves présentant de l'autisme, des élèves porteurs d'un handicap moteur ou sensoriel, mais aussi des élèves présentant un problème d'apprentissage participent de plus en plus à l'enseignement ordinaire. Les parents et les écoles font pour ce faire appel à un encadrement complémentaire. Ils recherchent, avec beaucoup de créativité, un patchwork de moyens et de personnel d'encadrement pouvant donner forme à leur choix d'un parcours d'enseignement inclusif. Dans le cadre du processus décrit, de plus en plus d'écoles d'enseignement ordinaire relèvent ce défi. De plus en plus d'enseignants trouvent une satisfaction dans cette nouvelle mission. Et les enseignants du secondaire n'y échappent pas : les expériences avec la structure modulable de l'enseignement professionnel montrent qu'ici également, des réponses flexibles sont recherchées. Toutefois, le cloisonnement actuel de l'enseignement secondaire et le nombre croissant d'élèves dans l'enseignement primaire inclusif nous font craindre que seul l'enseignement professionnel soit sollicité pour accueillir ces élèves.

Dans ce climat passionnant d'innovation, de débat, d'ouverture et de recherche, le ministre Vandembroucke a proposé en 2007 un réagencement de l'enseignement spécialisé.⁸ Cette proposition s'inscrit dans un cadre pédagogique plus vaste, qui rassemble des mesures relatives au décret de l'égalité des chances, à l'enseignement intégré et inclusif, et à l'enseignement spécialisé. Une collaboration entre l'enseignement ordinaire et spécialisé est primordiale dans ce cadre. Le cadre du *Leerzorg* (Vandembroucke, 2007 ; Van Rompu et al., 2007) veut rectifier et réguler la pratique accrue de la réorientation. Des niveaux de prise en charge avec une offre d'encadrement accrue doivent s'inscrire dans une perspective de responsabilité partagée entre les écoles d'enseignement ordinaire et les écoles d'enseignement spécialisé. Des nouvelles catégories de groupes-cible doivent venir à bout des typologies strictes. En juin 2007, le gouvernement flamand a approuvé cette proposition. Cependant, au terme de sa législation en 2009, la réforme reste toujours en suspens.

La voie empruntée semble irréversible, surtout lorsque les capacités d'action de toutes les écoles deviennent de plus en plus importantes, grâce à des moyens efficaces, de l'expérience, des échanges, des formations, des discussions. Le débat en cours et l'augmentation du nombre d'élèves ayant une attestation d'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire ont clairement contribué à l'accroissement des compétences des enseignants. Le renouveau qui se prépare depuis quelques années dans les écoles flamandes déclenchera encore de nombreux débats sur les compétences.

8 La note conceptuelle *Leerzorg* du ministre Vandembroucke (2007) est une version révisée de notes discutées en 2005 et en 2006 sur un cadre *Leerzorg* intégral pour l'enseignement en Flandre.

4. La pratique de l'enseignement inclusif : des pratiques d'inclusion de première vague à la seconde génération

8<

Il n'y a pas que le débat de ces dernières années qui témoigne d'un dialogue animé et d'un renouvellement constant. La pratique d'inclusion qui s'est frayé un chemin dans les écoles flamandes a subi diverses influences. Globalement, au cours de ces dernières années, nous avons pu observer un glissement d'une pratique d'inclusion expérimentale vers une prise en charge plus vaste et un enseignement plus efficace. Plus que la connaissance des besoins en enseignement spécialisé, les compétences de gestion des différences se sont avérées importantes. Plus l'enseignant est familier de la différenciation, moins la demande d'inclusion suscitera d'angoisse. La professionnalisation de l'encadrement de l'enseignement inclusif a elle aussi contribué à une plus grande confiance en la collaboration et a permis des expériences positives avec les réseaux d'inclusion. Dans chaque province flamande, des écoles, des parents, du personnel GON, ION (enseignement inclusif) et PMS, des assistants personnels (collaborateurs BAP)⁹, des centres de revalidation, des thérapeutes indépendants, des formations pour les enseignants et des formations orthopédagogiques ont constitué des réseaux informels, qui se retrouvent lors de divers moments de rencontre et établissent toutes sortes de contact à propos de l'encadrement des enfants.

4.1. Précurseurs et pionniers

Avant que le décret GOK n'entre en vigueur, de nombreux pionniers oeuvraient en Flandre en faveur de l'enseignement inclusif. Très souvent, il s'agissait d'initiatives parentales. Les précurseurs furent assurément des familles qui avaient l'énergie pour s'informer et s'organiser. Elles ont organisé l'enseignement inclusif « de première vague ». Au niveau de l'enseignement maternel, les expériences d'enseignement inclusif - sans distinction de 'type' ou d'attestation d'enseignement spécialisé - ont commencé au début des années nonante. L'enseignement maternel peut, avec ses objectifs en matière de développement, s'organiser plus soupagement que l'enseignement primaire, en raison des différences de développement des enfants. Et pourtant, ces premiers projets se sont souvent limités à la première et à la deuxième maternelle, et les enfants ayant des besoins spéciaux ne suivaient pas leurs camarades vers les classes suivantes. L'accompagnement se faisait souvent à distance, par le biais d'un coaching régulier. Plusieurs services d'accompagnement à domicile étaient ainsi disposés, pour ces premiers trajets d'intégration, à partager leur expérience via des moments d'observation en classe et via une concertation spécifique autour des enfants. Ces actions ont démontré dès le départ qu'une collaboration entre les écoles et le secteur des soins (le Fonds Flamand pour l'Intégration Sociale des Personnes Handicapées) offrait des perspectives.

En parallèle, et le plus souvent totalement distincts de la pratique GOK, on a vu apparaître au milieu des années nonante des projets d'inclusion dans les écoles fondamentales : des parents et des bénévoles établissaient un réseau d'accompagnement devant favoriser les chances de participation et d'apprentissage de leurs enfants dans une école ordinaire. C'est ainsi que tout un circuit de projets distincts a vu le jour. Ce circuit était varié et très créatif, et bénéficia d'un soutien croissant des écoles d'enseignement ordinaire, des hautes écoles, des universités, des centres PMS, d'autres partenaires et parties prenantes. L'agent de liaison entre ces projets isolés devait, au départ,

9 Budget d'Assistance Personnelle (voir point 4.3).

souvent être recherché dans diverses initiatives, comme par exemple 'Ouders voor Inclusie' ('Parents pour l'Inclusion') ou 'Gezin en Handicap' ('Famille et Handicap').

En Communauté française, le ministère de l'éducation a subventionné, au milieu des années nonante, une recherche-action dont un des objectifs était de démontrer la faisabilité de l'éducation intégrée et d'en préciser les modalités en réponse aux besoins des élèves à besoins spécifiques (projet Kaléidoscope - voir Magerotte et al., 1997) Dans ce projet, le lien entre les différents partenaires, dont l'université de Mons-Hainaut, était particulièrement important.

En Flandre, au cours de ces dernières années, nous retrouvons de plus en plus de ces élèves dans l'enseignement secondaire. A l'heure actuelle, nous estimons le nombre de tels projets dans tous les niveaux d'enseignement à 500. Ce groupe se constitue presque exclusivement d'élèves qui, depuis leur plus jeune âge, entrent en ligne de compte pour une attestation d'enseignement spécialisé en raison d'une limitation fonctionnelle, mais pour lesquels l'élaboration pratique de la législation GON est insuffisante que pour soutenir un trajet d'apprentissage sensé. Pour ces élèves, les parents et les écoles font de ce fait appel à une aide supplémentaire, de sorte que le nombre limité d'heures GON soit complété par un autre encadrement.

De la même manière, en Communauté française, si le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé intégrés dans l'enseignement ordinaire était et reste toujours relativement limité, on sait que le nombre d'intégrations « sauvages » est non négligeable, principalement au niveau maternel. Dans cette situation, les éventuelles aides complémentaires ne sont pas fournies par l'enseignement spécialisé. Certaines associations, telles que l'APEDAF (Association des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs Francophones) et l'APEM T21 (Association de Parents et de personnes trisomiques 21) sont particulièrement actives pour faciliter l'intégration des enfants à besoins spécifiques.

4.2. Droit à un traitement équitable ou l'enseignement adaptatif

La ligue des droits de l'enfant a soutenu et coordonné en Communauté française, une plate-forme pour l'accueil de l'enfant malade chronique et handicapé à l'école, qui a fourni un travail de sensibilisation et d'information de longue haleine. Des états généraux de l'intégration scolaire ont tenté, début 2007, de faire le bilan des besoins des différents partenaires concernés par cette problématique. Ce bilan, communiqué au ministère de l'éducation a probablement contribué à l'évolution actuelle du gouvernement en matière d'intégration scolaire.

En Flandre, pour la première fois, le débat sur le fait d'aller plus loin que l'intégration sociale s'est ouvert. L'abandon des socles de compétences, l'adaptation des objectifs et un mode d'évaluation différent se sont retrouvés à l'ordre du jour. On a recherché des moyens pour donner à des enfants présentant une limitation fonctionnelle toutes les chances en matière d'apprentissage et une participation sociale dans une école ordinaire, pour leur permettre de bénéficier, en d'autres termes, d'un traitement équitable, malgré de grandes différences d'apprentissage. La demande d'une égalité des résultats est moins pertinente. Là où, dans le cadre d'un encadrement GON, on vise également une égalité des résultats, les parents plaident désormais en faveur de la reconnaissance d'une diversité de vitesses d'apprentissage, dans un contexte scolaire fondé sur l'élève moyen. Ce qui s'est déjà produit aux Pays-Bas, en Scandinavie, en Grande-Bretagne, au Canada et dans de nombreux

autres pays depuis longtemps (Booth & Ainscow, 1998 ; Frederickson & Cline, 2002), prend aujourd'hui forme en Flandre : des enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou d'autres limitations font ici et là partie d'une classe normale, s'y font des amis, suivent les cours et offrent à leurs camarades une expérience d'apprentissage unique.

Depuis 2000, cette inclusion autorégulée a obtenu une première reconnaissance et a bénéficié d'une mesure d'ajustement sous la forme d'heures d'encadrement attribuées à l'enseignement spécialisé de type 2 (pour des enfants présentant une limitation mentale moyenne à grave). Ce type d'enseignement spécialisé n'entraînait jusqu'alors pas en ligne de compte pour les heures GON. Désormais, plusieurs élèves qui entraient en ligne de compte pour une attestation de type 2 pouvaient, dès l'enseignement primaire, faire appel à des enseignants de l'enseignement spécialisé pour 5,5 heures d'encadrement par semaine. La nouvelle mesure fut dénommée encadrement ION, pour enseignement inclusif. Contrairement aux mesures GON existantes (2 à 4 heures par semaine), l'ION bénéficia d'emblée de davantage d'heures d'encadrement. Cette nouvelle initiative ION organisée de façon thématique par le Ministère de l'Enseignement a permis au nombre croissant de demandes d'inclusion de se développer de manière égale et avec davantage de moyens. C'est ainsi que le droit au choix de l'enseignement ordinaire pour des enfants présentant une difficulté d'apprentissage a été reconnu. Les autorités ont de cette manière lancé le message signifiant que le supplément nécessaire à l'encadrement scolaire ne reposerait pas entièrement sur les épaules des parents (ou les écoles qui accueillent ces enfants).

Même si la mesure ION s'appliquait uniquement aux enfants titulaires d'une attestation de type 2 et se limitait en outre à 50 élèves pour toute la Flandre, la signification de cette nouvelle forme d'encadrement est importante. Elle invitait les écoles de l'enseignement spécialisé à participer à des projets d'inclusion déjà lancés pour des élèves ayant un handicap au niveau des apprentissages. De la sorte, des écoles de type 2 ont eu l'opportunité de se professionnaliser dans un nouveau domaine : d'une part en matière de connaissance du groupe-cible, au départ de leur expertise, d'autre part en fonction de leur futur rôle de « consultant » et d'accompagnateur de la pratique scolaire dans l'enseignement ordinaire. Malgré la limitation en nombres - la demande dépasse depuis lors l'espace budgétaire défini - le département de l'enseignement s'est engagé, par l'introduction de cette mesure, à donner forme à l'enseignement inclusif.

En outre, de nombreux autres élèves ont bénéficié d'un budget d'assistance personnelle de la part du département bien-être : il s'agit de moyens qui ne sont pas liés à l'enseignement, et attribués aux parents, pour leur permettre d'organiser l'assistance pour leur enfant, quand et où ils le veulent. Récemment, l'attribution de cette assistance personnelle a considérablement augmenté. L'utilisation créative de ces budgets permet à des familles d'utiliser une partie (souvent limitée) de cette assistance également pour le processus d'apprentissage de leur enfant.

4.3. L'inclusion développe et élargit l'action du GON

Avec l'impulsion des premiers projets d'inclusion, leur formalisation et leur reconnaissance progressive, la pratique GON, déjà plus ancienne, a connu un renouveau soudain. Les parents se sont mis à la recherche de réseaux de soutien, et le GON en faisait de plus en plus souvent partie. En outre, la demande d'intégration d'élèves autistes a entraîné une augmentation inégalée des heures GON. Le grand nombre de diagnostics d'autisme dans l'enseignement ordinaire eut pour conséquence une

interprétation flexible de l'encadrement GON par un nombre croissant d'écoles pour l'enseignement spécialisé de divers types. De la sorte, de plus en plus d'écoles d'enseignement spécialisé ont acquis une expérience de l'encadrement dans l'enseignement ordinaire, en ce compris des écoles qui n'avaient jamais été impliquées dans un tel processus auparavant.

De plus en plus d'enfants peuvent de ce fait aujourd'hui faire un appel structurel à un encadrement à l'école : soit via un groupe de bénévoles souvent organisé par des parents, soit via des moyens d'assistance, soit via l'aide d'une école d'enseignement spécialisé sous la forme d'heures ION ou GON. Les deux dernières options suppriment souvent la pression qui repose sur les parents et les écoles qui doivent rechercher, dans un vaste groupe de bénévoles, du personnel d'encadrement rémunéré ou non pouvant répondre (souvent temporairement) à la demande de l'école : un encadrement en classe efficace (Erwin & Soodak, 1995).

Les autorités ont donc déjà bien répondu à une pratique existante et la demande majeure des parents quant à la liberté de choix pour l'enseignement de leur enfant. Alors que les mesures ont un caractère encore quelque peu temporaire et ne touchent pas tous les groupes-cible (les élèves avec des difficultés d'apprentissage ou des problèmes comportementaux y trouvent difficilement leur place ou risquent d'être - une fois encore - discriminés), elles suivent d'emblée une tendance qui reconnaît le droit à l'enseignement inclusif. Avec l'introduction de cette mesure en réponse aux projets « sauvages » des premières années (Van Hove, 1999), leur écho considérable, leur développement et le débat animé dans l'enseignement ordinaire et spécialisé, les autorités se sont profilées comme le partenaire de cette première vague d'inclusion. Ce faisant, elles ont donné le coup d'envoi d'une forme d'inclusion plus reconnue, cette nouvelle étape permettant le développement, le renouveau, la professionnalisation, l'ouverture et le débat : la deuxième génération prend doucement forme (Grenot-Scheyer, Fisher & Staub, 2001).

4.4. Rencontre entre des équipes d'inclusion (à gestion externe) et une pratique d'inclusion (soutenue en interne)

Nous avons déjà démontré dans le paragraphe précédent que l'introduction du décret GOK a grandement contribué à l'extension et à la professionnalisation de la pratique d'inclusion existante.

De plus en plus d'écoles mènent elles-mêmes une discussion interne sur la diversité. Depuis longtemps, une pratique d'inclusion s'est développée dans de nombreuses écoles, devenant parfois un pôle d'attraction pour des enfants ayant des besoins spécifiques (élèves allophones, réfugiés non encadrés, enfants ayant des problèmes d'apprentissage spécifiques, des limitations, enfants surdoués, enfants issus de familles défavorisées, etc.). Avec l'introduction du décret GOK, ces écoles ont également bénéficié de moyens qui ont pu, en partie, soutenir leur pratique. Pour ces écoles, le décret GOK signifiait non seulement un renforcement des moyens, mais aussi une confirmation de la vision et de la pratique en cours à tant d'endroits depuis quelques temps. En même temps, c'était comme si l'encadrement GON venait d'être découvert ; aucune école ni centre PMS ne pouvant affirmer n'avoir aucune expérience en la matière. Dans les formes les plus récentes d'enseignement inclusif - deuxième vague ou génération - nous voyons apparaître des réseaux d'encadrement, en grande partie supportés et dirigés par l'école hôte. Les parents font partie de l'équipe, prennent souvent en charge une partie de l'organisation, mais ne sont plus seuls. L'élargissement de la pratique de

l'enseignement inclusif n'est plus l'affaire de groupes de parents et de parents individuels, bien que ce soient eux qui aient lancé le débat. Les écoles sont de plus en plus demandeuses, même si elles se montrent souvent critiques et prudentes. La notion de 'moyens' joue ici un rôle central. Dans ce nouveau débat, auquel participent de plus en plus d'enseignants, ceux-ci vont également défendre l'enseignement inclusif comme un droit pour tous les enfants. Les enseignants se heurtaient à des inégalités à l'égard des enfants pour lesquels il n'était pas encore possible d'avoir un encadrement supplémentaire. Cela a entraîné de nouvelles demandes d'encadrement et d'accompagnement, mais cette fois au départ d'un engagement propre. Le message est aujourd'hui le suivant : nous voulons le faire, mais donnez-nous les moyens de le faire. Les objections de principe sont bien moins nombreuses qu'avant. Le débat porte désormais sur le comment.

Le fait que des écoles soient impliquées et participent activement au débat démontre qu'elles souhaitent rechercher des solutions pour renforcer leurs moyens. Elles repoussent bien moins la demande de prise en charge d'enfants ayant des besoins d'enseignement particuliers, curieuses ou convaincues de la valeur ajoutée de l'enseignement inclusif. Les histoires qui circulent dans les médias et dans l'enseignement sur des exemples d'inclusion encouragent la réflexion sur la mise en place conjointe de moyens. Là où les projets d'inclusion originels reposaient principalement sur des équipes à gestion externe, qui voulaient améliorer la participation d'un élève en inclusion, les élèves en inclusion aujourd'hui sont davantage perçus comme des élèves ordinaires, qui ont leur place dans une classe hétérogène actuelle. Et pour assurer la réussite de leur participation, une aide externe est toujours nécessaire, mais, dans un nombre croissant d'écoles, cette aide est mûrement réfléchie et intégrée par une équipe interne.

De plus en plus, il y a une rencontre entre la pratique d'inclusion et l'encadrement à l'école : les parents et les équipes externes trouvent petit à petit plus de réponses à leurs questions au sein de l'école, et les écoles perçoivent de plus en plus de similitudes entre une bonne pratique de la différenciation, l'enseignement interculturel et les questions sur l'enseignement inclusif. Les choses ont bien progressé des deux côtés : avec gaucherie d'abord, mais plus efficacement et de manière plus ciblée ensuite : les deux équipes ont creusé un tunnel et se sont retrouvées à mi-chemin.

C'est précisément dans ces exemples de deuxième génération que nous retrouvons nombre de facteurs de réussite mis en évidence par des études de l'université de Gand, et que nous tenons à expliquer ci-dessous. Dans de nombreux cas, il s'agit de « success stories », parce qu'elles reflètent l'ardeur, l'énergie et l'impact social qui constituent les principales sources et garanties de résultat du processus d'inclusion. Nous invitons chacun à garder ces facteurs de réussite à l'esprit comme exemple d'inclusion en Flandre, et à faire preuve d'ouverture dans sa recherche d'écoles qui se sont lancées sur la voie de l'inclusion.

« Il y a tellement plus que le purement cognitif »

L'école primaire Sint Andreas à Bruges

Kathy Lindekens

Il faut demander aux enfants et aux oiseaux quel est le goût des fraises et des cerises. Ces paroles de Goethe s'affichent, dans un design étincelant et moderne, en face de l'entrée de l'école primaire St Andreas, à Bruges. Plus tard, je comprendrai qu'elles correspondent parfaitement à cette école. « Il y a une quinzaine d'années, notre école a connu le début d'une régression, » déclare le coordinateur Nick Kindt. « Une nouvelle direction est arrivée, et le personnel a suivi un recyclage sur le bien-être des enfants, ce qui, par la suite, est devenu notre principal point d'attention. La mise en pratique ne se fait pas de manière immédiate, mais implique un processus de développement. Nous avons adhéré au projet 'Zorgschool' des autorités flamandes. Il y a quatre ans, nous avons accueilli Darlene en maternelle. Darlene souffrait du syndrome de Down. Par la suite, Naomi est arrivée. Nous avons maintenant une demande pour un enfant quadriplégique. Plusieurs de nos enfants sont de l'enseignement de type 3 (troubles du comportement) et nous avons pas mal d'enfants de l'enseignement de type 8. Les raisons de notre projet d'encadrement tiennent au fait que nous voulions donner leur chance à tous les enfants, de sorte à ce qu'ils ne doivent pas se rabattre sur l'enseignement spécialisé. Nous voyions les choses comme ça : les enfants 'normaux' devaient apprendre à connaître cette différence. La classe de Darlene est très liée à elle, par exemple. Et lorsque Naomi est arrivée dans sa classe, personne ne savait qu'elle aussi souffrait du syndrome de Down. Les caractéristiques extérieures étaient vagues. Aujourd'hui, tous les enfants le savent, et font preuve d'une grande sollicitude. »

Différencier

« Auparavant, nous étions une école très classique. En ligne droite du début à la fin, au même niveau. Ce système pédagogique est dépassé. Nous nous sommes dit que chaque enfant arrivait, à son niveau, et nous établissons pour lui des activités adaptées avec un rapport spécifique. Bien entendu, ce fut un défi que de mettre tous les enseignants sur la même voie. Il faut avoir les possibilités de le faire et défendre cette approche. Les enseignants qui veulent le silence en classe et qui ne peuvent supporter qu'un élève ne rentre pas dans le rang ont un problème. Nous avons interrogé les élèves sur leur bien-être. Et nous le faisons toujours, le bulletin mensuel comporte un score donné par les enfants. Chaque enseignant a la possibilité d'établir son propre système, et cela se fait. Tous les enseignants différencient. Les deux premières années sont devenues plus ludiques. Et même la quatrième année comporte une séance quotidienne de jeu vers 15 heures, pour sociabiliser davantage les enfants. Les enfants handicapés apprennent beaucoup des autres enfants, sont davantage stimulés et compris autrement. Avant, Darlene se jetait sous la table à l'heure du repas. Les enfants de sa classe ont trouvé la solution : elle n'aimait pas le pain au levain qu'elle recevait. Le problème était résolu. »

« L'année suivante, Luna est arrivée en chaise roulante. Il a fallu adapter les wc, etc. Nous avons d'abord demandé aux enseignants si pour eux, cela était possible. Car un tel enfant ne doit pas pouvoir s'intégrer en première année, mais tout au long du trajet. Nous avons déjà eu une petite fille spastique, et cela s'est passé sans problème. Nous avons dû travailler sur son

autonomie, montrer à ses parents qu'elle était capable de faire certaines choses. Vincent et Ludovic, deux frères hémiparétiques (paralysie d'un côté du corps) se trouvent dans le but, avec des attelles, lorsque leurs camarades jouent au football. Le cours de gymnastique est différencié, de façon à ce qu'ils puissent eux aussi participer. Chaque semaine, l'un des élèves est le 'parrain' d'un enfant handicapé. Nous opérons par roulement, et les élèves le font de bon cœur. Tous les enfants de première ont un parrain ou une marraine de sixième qui veille sur eux. Pour les enfants handicapés, c'est encore plus intensif. Mais attention, ces enfants ne sont pas traités de manière inhabituelle. Après un temps, les handicaps ne se voient presque plus. »

« Tout repose sur la façon dont vous gérez les choses. Lorsque par exemple, un enfant souffrant d'un trouble du comportement nous arrive d'un foyer, nous l'expliquons aux autres enfants. A un moment, nous avons eu des ronchonnements parmi les camarades de Ruben, parce que le professeur lui laissait passer plus de choses. Nous nous sommes concertés avec ses camarades, et avons créé un jeu de blocs : un bloc pour un environnement familial chaleureux avec papa et maman, un bloc pour les jouets qu'ils avaient tous,... Ils ont vite compris que Ruben avait tout simplement eu moins de chance, et qu'il y avait des raisons à son comportement. Il arrive que des parents viennent se plaindre, et nous leur expliquons les choses de la même manière. Ils doivent eux aussi apprendre à gérer les différences. Les enfants peuvent nous poser toutes ces questions, qui sont pour nous comme d'autres questions. Nous recherchons en permanence la meilleure solution pour tous. En tant qu'équipe, il faut oser y croire, en comprendre la valeur ajoutée et oser faire des erreurs. Nous sommes une école ouverte. Les élèves peuvent dire beaucoup de choses, peuvent par exemple venir faire un câlin à leur professeur. Mais il faut que votre culture scolaire le permette. »

« Au sein de notre école, la journée commence à 8.10 heures, avec un accueil libre. Les enfants montent avec leurs parents. C'est un bon départ : les parents discutent entre eux, et viennent nous dire beaucoup de choses. Les cours commencent à 8.30 heures. A un moment, l'inspection a remarqué que les enseignants donnaient trop d'heures, mais les enseignants appréciaient ce mode de fonctionnement, avec ce moment avec les parents. Nous sommes vraiment pour. En cinquième année, nous avons une fillette sourde. Elle nous est arrivée de l'enseignement spécialisé avec une grande soif d'apprendre. Dans son ancienne école, on disait que cela ne marcherait pas chez nous. Cela nous a donné encore plus l'envie de réussir. Elle a rattrapé beaucoup de matière pendant les vacances, et va maintenant dans l'enseignement secondaire général. Les étudiants en orthopédagogie du professeur Van Hove viennent faire leur stage chez nous. Ils encadrent les enfants et les enseignants. Nous avons vraiment besoin de ce soutien. Ces gens sont motivés, et l'inclusion est le sujet de leur thèse. Les enfants ION sont soutenus par le département enseignement, qui permet qu'un doctorat se fasse sur ce projet. »

A chacun sa spécialité

L'école primaire Sint Andreas est passée, en treize ans, de 200 à 700 élèves. L'école a même investi dans des accompagnatrices pédagogiques internes : une institutrice maternelle à temps plein, une institutrice à mi-temps en première, une institutrice à plein temps pour la deuxième et la troisième, et une institutrice à temps plein pour la quatrième, la cinquième et la sixième. Elles sont en classe autant que possible. Elles passent des tests individuels et veillent à la différenciation

dans les rapports. Mais Sint Andreas ne serait pas si créative si elle n'avait pas inversé le système habituel. Nick Kindt : « De la maternelle à la troisième, l'enseignant se charge de l'encadrement de la classe lorsque cela est nécessaire. L'accompagnatrice pédagogique interne reprend la classe de temps à autre. En quatrième, cinquième et sixième année, on travaille avec des groupes de niveau. Le groupe fort est attribué à l'accompagnatrice pédagogique interne. Toutes nos accompagnatrices pédagogiques internes ont suivi un recyclage et ont une spécialité, qu'elles transmettent à leurs collègues. Ainsi, An a suivi un recyclage sur l'apprentissage coopératif. Pour une autre, c'est 'Apprendre à apprendre'. L'instituteur Tony transmet quant à lui ses connaissances sur les technologies de l'information et de la communication aux autres. Il apprend aux enfants à dessiner sur ordinateur, à envoyer des e-mails, etc. Nos ateliers linguistiques sont eux aussi importants. Nous avons découvert que les enfants étaient moins bons en matière d'orientation et d'aptitudes linguistiques. Nous avons donc organisé des ateliers linguistiques avec de la poésie, du théâtre, des moments de discussion. Nous avions peur au début de ne pas y arriver, mais cela s'est bien passé. Un enseignant amateur de tragédies a fait du théâtre avec les enfants, un autre s'est lancé avec eux dans l'écriture de poèmes et un autre encore dans la rédaction de textes créatifs. Nous avons constaté que l'on transmet mieux aux enfants les choses qui nous intéressent. Les ateliers linguistiques se déroulent une à trois fois par semaine, et se font au sein d'une même année, indépendamment des classes. Nous répartissons par exemple quarante enfants en trois groupes avec un système de rotation d'un atelier à l'autre. Les enfants adorent, leur bien-être se développe et ils s'expriment davantage. Les enfants en inclusion participent eux aussi. Il y a toujours un volet de l'atelier pour eux. Darlene, par exemple, adore l'atelier de théâtre. Venez, allons voir les classes. »

Une jungle propre

Nick Kindt m'emmène dans un dédale de couloirs et de cages d'escalier, et un monde merveilleux s'ouvre à moi. C'est ce que le billettiste néerlandais pensait lorsqu'il a écrit, dans 'Het Geminachte Kind' ('L'enfant méprisé') : « Nous savons qu'une école devrait ressembler à une jungle, une ferme, un laboratoire ou à un labyrinthe plutôt qu'à un immeuble de bureaux. Et pourtant, une école ressemble toujours à ce dernier ». Mais pas cette école. Partout dans le couloir, des coffres de déguisement. Dans l'un des coins de jeu, un théâtre de marionnettes grandeur nature. « C'est le domaine de Darlene, » plaisante Nick Kindt. Un peu plus loin, une petite maison en bois. Les enfants de deuxième sont en train de ranger les matériaux de construction qu'ils ont utilisés, et rangent les coffres à jouets. « Nos classes sont aménagées de manière très familiale, » nous explique le coordinateur alors qu'il me fait entrer dans l'une d'elle. J'y découvre des groupes d'enfants assis. Un 'bonjour' spontané retentit dans toute la classe, et les enfants viennent tous faire un câlin à Nick Kindt. Ils ont fait quelque chose pour elle, et elle l'emportera plus tard. A la fenêtre, des rideaux colorés, et chaque classe a son propre logo animalier. Nous passons de la classe des dauphins à la classe des grenouilles. Ignace, l'un des camarades de Darlene, l'aide à mettre dans son cartable tout ce qu'elle doit ramener chez elle. « Est-ce que cela n'a pas l'air trop désordonné ? » me demande Nick, l'air soucieux. Non, l'endroit est tout simplement gai. Un monde où les enfants se sentent chez eux. Même la cour de récréation est particulière. Au-dessus de la poubelle, on peut lire « Jette le papier de ton biscuit, une cour de récréation propre commence ici. ». Je me retrouve dans un univers de dessin animé : de l'autre côté de la cour de récréation, des constructions en bois

ayant la forme de maisonnettes. « Elles peuvent être mises en cercle lors des activités, » m'explique Nick Kindt. « Et cette vieille caravane, là, vous la voyez ? Le conseil des élèves voulait une maison de lecture. L'un des parents a joliment repeint cette caravane, et nous allons maintenant l'aménager avec des coussins et des livres. Les enfants qui veulent un endroit calme pour lire ou faire la lecture à d'autres pourront s'y rendre dès l'année prochaine. » Et ce n'est pas tout : fresques féeriques sur les murs de la cour de récréation, dessins humoristiques dans les cages d'escalier (« faits par les enfants »), armoires dans les couloirs dont les portes sont peintes en peinture 'tableau' (« pour qu'ils puissent y inscrire ce qu'ils veulent à la craie ») et peluches dans les classes.

Résultats

La cloche a sonné, et tous les enfants quittent l'immeuble. Je retourne dans la classe de Martine, la classe des grenouilles de première année. C'est Martine qui fut la première à donner cours à Darlene. Alors que nous commençons à discuter, l'un des garçons de sixième entre, un paquet à la main. Il recherche son filleul, car il a bricolé quelque chose de joli pour lui. Il ressort vite, pour le rattraper avant qu'il ne sorte de l'école. « L'arrivée de Darlene a été positive pour tous, y compris pour les parents, » déclare Martine Fontaine. « Au début, certains étaient très sceptiques. Mais à la fin de l'année, l'une des mamans, qui gère un établissement horeca, a déclaré : « Pour moi, c'est un vrai enrichissement. Aujourd'hui, je considère autrement les personnes handicapées que je reçois dans mon restaurant. » C'est chouette, non ? » Hilde Blomme, de la classe des abeilles, vient nous rejoindre. « Tous les enfants sont différents, » dit-elle. « Nous essayons de leur donner leur place d'une manière différenciée, pas classique. Ici, tous se soucient des autres. De ce fait, les enfants voient au-delà des handicaps. Darlene, par exemple, ce n'est pas 'la petite fille handicapée', mais 'la petite fille avec des boucles'. Pour la plupart des enfants, nous n'avons pas de soutien, mais nous avons l'habitude de travailler de manière différenciée. Cela ne nous demande pas de travail supplémentaire. Il y a bien des problèmes pratiques, comme par exemple lorsqu'un enfant en chaise roulante doit aller aux toilettes. Il faut alors trouver une puéricultrice qui accompagne l'enfant. »

La manière de travailler de l'école Sint Andreas demande un plus grand travail de réflexion et davantage d'organisation préalable, mais elle est aussi terriblement passionnante. Les enseignants s'accordent sur ce point. « Avec cette manière de travailler, les enfants donnent plus. Et vous apprenez à accepter de devoir reculer. Et avec certains enfants, il faut accepter de ne pouvoir faire que de petits pas en avant. Et pourtant, avec Darlene, nous avons fait d'énormes progrès. Il y a tellement plus que le purement cognitif. Les enfants en inclusion ne sont pas toujours ici dans un monde super protégé, ils n'obtiennent pas toujours ce qu'ils veulent mais sont bien là. Nous proposons beaucoup de matériel d'aide pour les enfants qui en ont besoin. Les cahiers d'exercices sont adaptés. Nous veillons toujours à ce qu'un lien subsiste avec ce que les autres enfants sont en train de faire. Dans chaque coin, il est possible de travailler de manière différenciée. Pour tout, nous avons une version 'light'. »

Les élèves de cinquième passent la tête à la porte. Avec l'accord du directeur, ils vont décorer la classe de Nicole, pour lui faire une surprise demain. Le travail de socialisation de Sint Andreas s'exprime également de la sorte. Martine et Hilde : « Les projets sont nombreux dans toutes les

années. Les sixièmes font par exemple un jeu de société pour les premières. Pour Pâques, ils font des œufs et prennent le petit-déjeuner avec leurs filleuls. Ils vont également avec les plus petits à la piscine : ils viennent les chercher en classe, les accompagnent en bus, les aident à se déshabiller dans le grand vestiaire et les ramènent après. En cas de chamaillerie dans la cour de récréation, ou si un petit tombe, les parrains répondent toujours présent. Ce lien subsiste par ces projets, et sans eux il se désagrègerait. La première année s'occupe à son tour des maternelles qui vont passer en primaire. Chaque année, nous avons quatre projets à ce sujet. Les maternelles qui veulent par exemple savoir quelque chose sur la première année font un dessin illustrant leur question. Un exemple : pourrais-je encore dessiner dans la grande école ? Et les enfants de première répondent. En février et en mars, les élèves de première vont faire la lecture en maternelle. Nous entretenons également une correspondance, par le biais de dessins et de lettres. Cela stimule énormément les petits (ils savent déjà écrire, c'est fou !), et nous organisons des jeux de langue et de calcul où les petits et les premières se complètent à merveille. »

A Sint Andreas, même les bulletins sont différents. « En première année, les enfants n'ont pas de points, et après on leur explique comment faire, » explique Nick Kindt. « Pour toutes les années, le bulletin est un livre interactif, qui aborde également les aptitudes sociales. Toutes sortes de choses souvent éloignées des bulletins classiques s'y retrouvent chez nous : illustrations, travaux créatifs des enfants, dessins, etc. Cela rend le bulletin beaucoup plus sympathique. Nous travaillons avec des stimulants positifs. Chaque enfant peut indiquer dans son bulletin comment il pense avoir travaillé, à l'aide de smileys. Que leur estimation soit bonne ou non, nous en parlons ensuite avec eux. Pour les enfants en inclusion, nous avons un bulletin adapté. Beaucoup de choses sont exprimées en paroles plutôt qu'en points, notamment pour les activités musicales. Le but, c'est que les enfants grandissent avec leur bulletin. Le processus de maturation des enfants est parfois différent. Et les points ne sont pas toujours logiques. Chaque chose en son temps. »

Une citation d'Einstein sur le mur extérieur de l'école lui donne raison : *La logique vous amène de A à B, mais l'imagination vous emmène partout.*

5. Les conditions essentielles à une inclusion réussie

« ... L'enseignement inclusif dispose, pour chaque acteur, d'un parcours adapté, d'un rôle spécifique avec son propre scénario, sa propre partition... » (De Vroey & Mortier, 2002, p.13). Et pourtant... les expériences sont plus nombreuses, et avec cette expérience, croît l'unanimité à propos des facteurs critiques de réussite. En nous basant sur une étude récente (Van Hove, Mortier & De Schauwer, 2005) et sur plusieurs exemples internationaux d'études des bonnes pratiques¹⁰, nous présentons ici ces facteurs indissociablement liés à la réussite de l'inclusion. Les rénovations dans l'enseignement qui optent pour l'inclusion peuvent s'aligner sur l'ensemble de ces facteurs (qui doivent être perçus non pas comme des éléments isolés, mais des phénomènes liés).

- *L'implication des parents* est, dans toutes les études internationales sur l'enseignement inclusif, le facteur primordial. Mieux encore, les parents sont le plus souvent perçus comme l'une des principales forces motrices du développement de l'inclusion. Leur perpétuelle implication avec

10 Ces études sont signalées par un * dans la bibliographie.

leur enfant, les valeurs familiales à la base du processus d'éducation, leur regard sur leur enfant - ils sont nombreux à vouloir que leur enfant vive une vie la plus proche possible de celle des autres enfants : une vie 'normale' - leurs efforts souvent acharnés dans leur quête de la bonne approche de la gestion de leur enfant ... voilà quelques-uns des éléments qui démontrent que les parents constituent le premier maillon indispensable dans la concertation et la prise de décisions. Des pédagogues tels que Giangreco (1998), qui accordent une grande importance à ce facteur critique, organisent leur stratégie d'encadrement de façon à ce qu'il ne soit pas possible de démarrer hors de la perspective des parents.

En Flandre également, nous voyons quelques parents très actifs qui se regroupent en associations : 'Ouders voor Inclusie', 'Inclusie Vlaanderen', 'Down Syndroom Stichting Vlaanderen'. Il existe également des organisations professionnelles qui se concentrent fortement sur la participation des parents, comme 'Gezin en Handicap'. Avec le développement d'un meilleur réseau de soutien, de plus en plus de parents se retrouvent dans l'enseignement inclusif. Il n'y a pas que les parents plus aisés ou plus instruits qui font ce choix : le seuil s'abaisse doucement, ce qui encourage de nombreuses personnes à envisager des alternatives à l'enseignement spécialisé et à contacter des services d'accompagnement.

- Il faut une *autre approche diagnostique*, qui reconnaît que chaque enfant présente un ensemble unique de forces et de besoins (voir par exemple Luckasson (2002) pour un diagnostic basé sur une analyse des forces et des faiblesses). Les demandes en matière d'enseignement et d'éducation ne sont pas un résultat linéaire issu de tests, elles ne sont pas en rapport direct avec des étiquettes qui débouchent sur une typologie ou un 'regroupement homogène des enfants portant une même étiquette'. Des « besoins particuliers » doivent être formulés en termes de besoins d'encadrement favorisant la participation, en termes d'enseignement et de demandes d'aides contextuelles. Ils évoluent au fil des ans, tiennent compte des conditions changeantes, des amis, des étapes du développement, des hauts et bas émotionnels, d'une dépendance réciproque, de tous les domaines d'apprentissage et de vie. Cela demande un diagnostic qui s'intéresse à l'enfant dans sa globalité, anticipe les possibilités avec flexibilité et étudie comment les développer avec l'aide de l'environnement.
- Les *enseignants* ont souvent plus de possibilités, dans leur parcours, que ce qu'ils pensent au départ. Au départ de cette constatation, il n'est que normal de les considérer comme le pivot du processus d'inclusion. Dans la pratique de l'inclusion, nous avons vu comment les enseignants ressentent un déclic, comment ils évoluent au fil d'une année d'un débutant hésitant à un fervent défenseur de l'inclusion, devenant un 'manager de classe' très souple. Et il n'est pas rare de les voir continuer au-delà, pour aider un collègue un peu perdu. Le lien avec l'élève est très fort, et cette expérience constitue pour beaucoup les plus belles années de leur carrière scolaire. Au fil de leur parcours d'inclusion, ces enseignants sont devenus des praticiens réflexifs : ils tiennent compte de l'enfant dans sa globalité. Ce sont de véritables managers d'une situation complexe, avec du personnel d'encadrement et des adaptations. Ce sont de très bons enseignants en soi, ils savent travailler avec les autres et ont opté pour un apprentissage continu.
- Et pourtant, du *personnel d'encadrement* est souvent nécessaire. Non seulement pour l'élève, pour lequel une 'carrière scolaire normale' demande davantage d'efforts, mais aussi pour ses camarades. Avec l'enseignant, le personnel d'encadrement veille à ce que l'élève puisse pleinement participer. Ces personnes veillent aux adaptations, à l'assistance, au soutien lors des

activités de la classe. Le 'co-teaching' est une approche toute indiquée : il favorise la participation de l'élève tout en conservant une relation naturelle entre les élèves et les enseignants. Il existe tout un éventail de modèles de co-teaching ; une alternance souple des rôles et des tâches permet au personnel d'encadrement d'agir en tant qu'assistants scolaires ou enseignants à part entière. L'ampleur de l'encadrement disponible est non seulement déterminée par les facteurs liés à l'enfant, mais aussi, et grandement, par les facteurs environnementaux.

- Dans la plupart des classes participant à un processus d'inclusion, nous avons pu observer un *groupe vraiment soudé*. Les élèves ont appris à se soucier des possibilités et des limitations de l'enfant qui a des besoins particuliers, et n'ont plus aucune difficulté à en tenir compte. Dès leur plus jeune âge, ils font preuve de respect pour ces enfants différents (et pour la diversité qui est par conséquent présente en classe) : ils protègent lorsque cela est nécessaire, aident quand il le faut. Des relations sociales positives et des amitiés sincères voient le jour, que ce soit ou non par la création consciente de situations où les enfants se rencontrent, où l'interaction est favorisée, où des informations et des modèles sont présentés sur la manière de travailler, apprendre et jouer avec l'autre, ... Pour les élèves, la présence d'un enfant différent implique un processus d'apprentissage précieux. La compréhension qu'ils développent à propos des limitations est beaucoup plus nuancée. Ils apprennent à apprécier vraiment les enfants qui ont des besoins particuliers.
- Il est nécessaire de *se détacher du programme traditionnel*. Pour les enfants ayant des besoins particuliers, il faut tout d'abord travailler à des objectifs significatifs qui sont en lien avec le programme, et une forte coloration individuelle peut être nécessaire. Giangreco et al. (1998) proposent pour ce faire le 'multilevel curriculum and instruction' (un groupe d'élèves très varié travaille sur un même thème, une grande diversité d'activités au départ des objectifs spécifiques) et le 'curriculum overlapping' (les enfants d'un même groupe travaillent à des activités partagées en fonction d'objectifs issus de différents domaines du programme) comme exemples de bonne pratique. Les enfants ayant une limitation peuvent alors apprendre dans tous les domaines de développement et le fait d'aller à l'école ne dégénère pas en activité occupationnelle. Les objectifs sont régulièrement adaptés et corrigés en fonction de ce que fait l'enfant, ce qui est pleinement sensé à court et à long terme. Présupposer la participation entraîne une recherche permanente de liaisons transversales entre ce qui est significatif pour l'enfant et ce que fait la classe. Les évaluations seront elles aussi adaptées. Pour réaliser ce programme d'apprentissage individualisé, de nombreuses adaptations sont souvent nécessaires : équipements, exercices adaptés, instructions adaptées, mais aussi variation et adaptation des formes de travail. Cela demande un travail très consciemment différencié et une grande créativité. L'apprentissage coopératif s'est avéré être une forme de travail intéressante et parfaitement sensée dans la réalisation de l'enseignement inclusif.
- Des *équipes coopérantes* (de l'anglais 'collaborative teams') occupent un rôle central dans l'élaboration de l'enseignement inclusif. Cela implique non seulement les enseignants, mais aussi les parents (et à partir d'un certain âge, les enfants) et d'autres personnes importantes pour les enfants (thérapeutes, bénévoles, etc.). L'inclusion a trait à toute la vie de l'enfant. Les membres de l'équipe doivent se réunir régulièrement pour faire concorder leur fonctionnement. Cela demande une culture de communication ouverte, et il s'agit d'un processus qui demande du temps pour se développer. Les membres d'une équipe changent souvent, il est important que les

parents continuent alors à trouver suffisamment de soutien auprès d'autres membres de l'équipe présents depuis plus longtemps (direction, enseignants GON ou ION, assistants, collaborateurs CLB, etc.), pour veiller au bon déroulement du processus d'inclusion, surtout lors des transitions. Dans l'étude susmentionnée, l'importance d'une culture de concertation positive à l'école a été démontrée (VLOR, 2000). Une telle culture scolaire offre une base plus solide pour l'admission d'élèves ayant une limitation, la transmission d'informations, la réalisation d'objectifs partagés (propres à l'enfant), le partage des méthodes et des adaptations, l'évocation des problèmes éventuels, la collaboration avec les parents. Un rôle très particulier à cet égard est parfois réservé aux directions scolaires, qui de par leur position, incarnent cette culture scolaire.

- Un rôle important est réservé aux *formations (des enseignants)*. Non seulement afin de familiariser les enseignants / les professionnels avec une pratique scolaire fluide, une approche ouverte et des adaptations régulières, mais aussi pour leur apprendre des aptitudes de collaboration suffisantes. La concertation au sein d'une équipe, la collaboration en classe, le dialogue avec les parents et toutes les autres personnes concernées sont autant de points cruciaux. Le personnel d'encadrement (GON et autres) a également besoin d'une formation de qualité (VLOR, 2000) pour pouvoir effectuer des tâches didactiques et pédagogiques, pour pouvoir anticiper les obstacles et les moments difficiles et pour détecter et apprécier les réussites avec l'école. Dans certains instituts de formation flamands, une attention particulière (comprenez étendue et continue) est consacrée au mode de pensée de l'inclusion et aux pratiques de l'inclusion. Nous pensons ici par exemple à la Hogeschool Sint Lieven à Saint-Nicolas (formation des enseignants¹¹) à la Katholieke Hogeschool de Louvain¹², aux universités de Gand et de Bruxelles.

6. Conclusion

Pour certains élèves, une meilleure connaissance de leurs besoins particuliers signifie encore un transfert plus rapide dans l'enseignement spécialisé. Le droit d'inscription ne leur offre pas nécessairement une protection. En manipulant le concept de 'capacité d'accueil adéquat', repris dans le texte du décret GOK, les écoles ont peut-être tout intérêt à 'étiqueter' les élèves... Et pour une réponse adéquate, ces écoles renvoient encore souvent ces élèves dans l'enseignement spécialisé.

Mais pour beaucoup d'autres élèves, le décret sur l'égalité des chances offre bien plus qu'une égalité d'accès. Grâce à la mise en place de coordinateurs d'encadrement, d'heures GOK supplémentaires et d'heures supplémentaires dans l'enseignement secondaire, on encourage l'encadrement et la coordination de l'encadrement, ce qui favorise l'égalité de traitement, malgré des différences d'apprentissage persistantes et/ou des besoins particuliers. Le débat mené a permis une professionnalisation du personnel engagé dans l'enseignement intégré, une plus grande ouverture des écoles et des formations des enseignants en faveur de la diversité, et a renforcé la volonté de favoriser effectivement l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers. L'enseignement inclusif figure désormais définitivement à l'ordre du jour en Flandre, et se développe d'année en année.

11 Compétences des enseignants dans l'enseignement inclusif. Journée d'étude Saint-Nicolas, nov. 07.

12 Stage d'encadrement dans l'enseignement inclusif, KHLeuven, journées de rencontre au début de l'année académique.

A l'avenir, un nouveau paysage offrira davantage de soutien à l'enseignement ordinaire et modifiera profondément le lieu et le rôle de l'enseignement spécialisé. Dans le projet de décret Leerzorg du gouvernement flamand (Vandenbroucke, 2007 ; Van Rompu et al., 2007), l'enseignement inclusif se voit attribuer une place structurelle. Pour la première fois, il est possible de gérer les socles de compétences des élèves ayant un grand besoin d'encadrement avec souplesse. De la sorte, leur participation à l'enseignement ordinaire est reconnue.

Toutefois, dans la préparation de ce cadre élargi, nous devons être attentifs aux pièges éventuels. Les facteurs de réussite susmentionnés nous apprennent qu'un processus d'inclusion requiert un suivi rigoureux et un encadrement professionnel : un savoir-faire en matière d'inclusion et une bonne connaissance des conditions d'un enseignement de qualité sont primordiaux. De nombreux élèves ont besoin d'un encadrement supplémentaire pour pouvoir participer pleinement. Pour connaître ce besoin d'encadrement, un autre regard diagnostique est nécessaire. L'environnement, l'équipe et la capacité d'accueil disponible détermineront quels sont des objectifs réalistes et réalisables, et lesquels parmi ces objectifs seront considérés comme prioritaires. En fonction de ces objectifs, un encadrement interne ou externe est souhaitable. Si l'on ne tient pas compte de ces facteurs, on court le risque de mal évaluer les possibilités d'apprentissage de l'enfant, de considérer la participation (sociale) comme secondaire et de réduire l'encadrement à une intervention étroitement ciblée sur l'élève (comprenez ciblée sur le trouble et souvent dirigé par l'offre disponible). Cela réduit les chances de traitement équitable et de participation. Nous devons également consacrer une attention suffisante au développement des aptitudes de coaching et de collaboration, qui permettent de mener à bien la recherche permanente d'encadrement et la planification, dans une culture communicationnelle ouverte. Ces nouvelles compétences, qui, jusqu'à aujourd'hui, n'occupaient pas une place centrale pour les enseignants (et pour de nombreuses autres personnes), méritent davantage d'attention et de formation. Enfin, le débat sociétal et international est une terre nourricière à la fois puissante et délicate. Les parallèles étonnants entre les principes de base de l'enseignement inclusif (Van Hove, Mortier & De Schauwer, 2005), la 'whole school approach' (Peterson, 2003) dans les grandes villes et les 'health promoting schools' (Lazarus, Davidoff & Daniels, 2000) offrent des perspectives d'avenir passionnantes. L'introduction du décret GOK a grandement encouragé de nouvelles visions scolaires, mais l'élargissement de cette vision à tous les élèves - élèves en inclusion avec des limitations fonctionnelles et de grandes différences d'apprentissage - devra toujours être encouragée par des exemples positifs, des réussites et le professionnalisme des enseignants.

Références

- Booth T. & Ainscow M. (1998), *From Them to Us. An international Study of Inclusion in Education*, London-New York : Routledge.
- Bunch G. & Valeo A. (2004), Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools, in : *Disability and Society* 19(1), p. 61-76.
- Coates R. & Harry B. (2001), Carissa's Story. Looking ahead and standing firm, in : Grenot-Scheyer M., Fisher M. & Staub D. (2001), *Lessons learned in Inclusive Education. At the end of the day*, Baltimore : Paul Brookes Publishing p. 9-26.
- Devlieger P. & Rush F. (eds.) (2003), *Rethinking Disability*, Antwerpen-Apeldoorn : Garant.
- De Vroey A. & Mortier K. (2002), *Polyfonie in de klas. Een praktijkboek voor inclusie*, Leuven : Acco.
- Erwin E. & Soodak L. (1995), 'I never knew I could stand up to the system' : Families perspectives on pursuing inclusive education, in : *JASH* 20(2), p. 136-146.
- Erwin E., Soodak L., Winton P. & Turnbull A. (2001), "I wish It Wouldn't all Depend on Me", in : Guralnick M., *Early Childhood Inclusion : Focus on Change*, Baltimore : Paul Brookes Publishing, p. 127-158.
- Eurydice (2005), *Key data on education in Europe*, European Commission, Eurydice, Eurostat, Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 332 p.
- Frederickson N. & Cline T. (2002), *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity. A textbook*, Buckingham : Open University Press.
- Gelijke onderwijskansendecreet, 28 juni 2002, Vlaams Parlement.
- Giangreco M., Cloninger C. & Iverson V. (1998), *Choosing Outcomes and Accommodations for Children. A Guide to Educational Planning for Students with Disabilities* (second ed.), Baltimore : Paul Brookes Publishing.
- Giangreco M., Broer S. & Edelman S. (2001), Teacher Engagement with Students with Disabilities : Differences Between Paraprofessional Service Delivery Models, in : *JASH* 26(2), p. 75-86.
- Goupil G. (1997), *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Montréal : Gaetan Morin.
- Grenot-Scheyer M., Fisher M. & Staub D. (2001), *Lessons learned in Inclusive education. At the end of the day*, Baltimore : Paul Brookes Publishing.
- Grenot-Scheyer M., Fisher M. & Staub D. (2001), A framework for Understanding Inclusive Education, in : Grenot-Scheyer M., Fisher M. & Staub D. (2001), *Lessons Learned in Inclusive Education. At The End of The Day*, Baltimore : Paul Brookes Publishing, p. 1-18.
- Groenez S., Van den Brande I. & Nicaise I. (2003), *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs*, Leuven : Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, LOA-rapport nr. 10.
- Hunt P., Alwell M., Farron-Davis F. & Goetz L. (1996), Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities, in : *JASH* 21(2), p. 53-71.
- Hunt P. & Goetz L. (1997), Research on Inclusive Educational Programs, Practices and Outcomes for students with Severe Disabilities, in : *The Journal of Special Education* 31(1), p. 3-29.
- Hunt P., Doering K., Hirose-Hatae A., Maier J. & Goetz L. (2001), Across-Program Collaboration to Support Students with and without Disabilities in a General Education Classroom, in : *JASH* 26(4), p. 240-256.
- Jackson L., Ryndak D. & Billingsley F. (2000), Useful Practices in Inclusive Education : A Preliminary View of What Experts in Moderate to Severe Disabilities are saying, in : *JASH* 25(3), p. 129-141.
- Janney R. & Snell M. (1997), How Teachers Include Students with Moderate to Severe Disabilities in Elementary Classes : The Means and the Meaning of Inclusion, in : *JASH* 22(3), p. 159-169.
- Lazarus S., Davidoff S. & Daniels B. (2000), *Developing health promoting and inclusive schools within an integrated framework for understanding and developing schools*, Paper presented at the National Health Promoting Schools Task Team Meeting, South Africa Ligue des droits de l'enfant : www.liguedesdroitsdelenfant.be
- Luckasson R. (2002), *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Support*, Washington : AAMR.
- Magerotte G., Dupuis M.C., Lancelle F., Magerotte C. & Merjavec C. (1997), Projet Kaléidoscope : L'éducation intégrée des enfants présentant un handicap mental : synthèse de l'expérience, in : *Le point sur la recherche en éducation* 3, septembre.
- Mardulier T. (2005), Kan het nog iets meer zijn ? Over inclusief onderwijs in Vlaanderen, in : *Impuls* 3, p. 187-197.
- Meijer C. (2006), *Special needs education in Europe : Inclusive Policies and Practices*, Conferentie Drepels Weg, Groningen, 10 november 2006.
- Meyer L. (2001), The Impact of Inclusion on Children's Lives : multiple outcomes and friendship in particular, in : *International Journal of Disability, Development and Education* 48(1), p. 9-31.

- O'Hanlon C. (2003), *Educational Inclusion as Action Research*, Berkshire : Open University Press.
- Oliver M. (1990), *The Politics of Disablement*, Basingstoke : Macmillans.
- Palmer D., Fuller K., Arora T. & Nelson M. (2001), Taking Sides : Parent Views on Inclusion for Their Children with Severe Disabilities, in : *Exceptional Children* 67(4), p. 467-484.
- Parent G., Fortier R. & Boisvert D. (1993), Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, in : *Revue francophone de la déficience intellectuelle* 4 (2), p. 177-197.
- Peterson M. (2003), Whole Schooling and Inclusion in Detroit. Lessons learned from Motor City, in : Fisher D. & Frey N. (2003), *Inclusive Urban Schools*, Baltimore : Paul Brookes Publishing, p. 209-230.
- Piercy M., Wilton K. & Townsend M. (2002), Promoting the Social Acceptance of Young Children with Moderate-Severe Learning Disabilities Using Cooperative Learning Techniques, in : *American Journal on Mental Retardation* 107(5), p. 352-360.
- Rioux M. & Bach M. (1994), *Disability is not Measles. New Research Paradigms in Disability*, York-Ontario : Roeher Institute.
- Ruimte voor inclusief onderwijs : memorandum en aanbevelingen voor het beleid* (2004) Opgesteld naar aanleiding van het symposium over inclusief onderwijs, 16 januari 2004. Ministerie van Onderwijs, Vlaams Fonds voor de sociale integratie van personen met een handicap, Cel Gelijke Kansen Vlaanderen.
- Ryndak D., Clark D., Conroy M. & Stuart C. (2001), Preparing Teachers to Meet the Needs of Students with Severe Disabilities : Program Configuration and Expertise, in : *JASH* 26(2), p. 96-105.
- Schnorr R. (1997), From enrollment to membership : 'Belonging' in middle and high school classes, in : *JASH* 22(1), p. 1-15.
- Snell M. & Janney R. (2000), *Teachers' Guides to Inclusive Practices. Collaborative Teaming*, Baltimore : Paul Brookes Publishing.
- Snell M. & Janney R. (2000), *Teachers' Guides to Inclusive practices. Social Relationships and Peer Support*, Baltimore : Paul Brookes Publishing.
- Stanovich P. (1996), Collaboration- The Key to successful Instruction in today's Schools, in : *Intervention in School and Clinic* 32 (1), p. 39-42.
- Thomas G. & Vaughan M. (2004), *Inclusive Education. Readings and Reflections*, Berkshire : Open University Press.
- Vandenbroeck M. (1999), *Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*, Amsterdam : Uitgeverij SWP.
- Vandenbroucke F. (2005), *Leerzorg in het onderwijs. Een kader voor zorg op maat van elk kind*, Discussienota, december 2005, Vlaamse Gemeenschap : Ministerie van Onderwijs.
- Vandenbroucke F. (2007), *Conceptnota Leerzorg*, Brussel : Vlaamse Regering, 30 maart 2007, 90 p.
- Vanderpoorten M. (2002), *Maatwerk in samenspraak*, Discussietekst, januari 2002 / Eindrapport 2004, Vlaamse Gemeenschap : Ministerie van Onderwijs.
- Van Gennep A. & Van Hove G. (2000), Zijn het burgerschapsparadigma en inclusie dan niet bruikbaar voor mensen met een ernstige verstandelijke handicap ? Kanttekeningen bij een zorgelijke ontwikkeling, in : *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten* 4, p. 246-255.
- Van Hove G. (1999), *Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs : het perspectief van ouders en kinderen*, in : Leuven : Acco.
- Van Hove G., Mortier K. & De Schauwer E. (2005), *Onderzoek Inclusief onderwijs*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap 'Gelijke kansen in Vlaanderen', Universiteit Gent Vakgroep Orthopedagogiek.
- Van Rompu W., Mardulier T., De Coninck C., Van Beeumen L. & Exter E. (2007), *Leerzorg in het onderwijs*, Leuven : Garant.
- VLOR (1998), *Advies inclusief onderwijs*, Brussel : VLOR.
- VLOR (2000), *Inclusief onderwijs als innovatieproces. Analyse van de succesfactoren in 10 praktijkvoorbeelden*, Leuven : Garant.
- Wallace T., Anderson A., Bartholomay T. & Hupp S. (2002), An Ecobehavioral Examination of High School Classrooms that Include Students with Disabilities, in : *Exceptional Children* 68(3), p. 345-359.
- Zollers N. & Yu Y. (1998), Leadership in an Able-bodied Social Context : one principals's impact on an inclusive urban school, in : *Disability and Society* 13(5), p. 743-761.
- Zollers N., Ramanathan A. & Yu M. (1999), The relationship between school culture and inclusion : how an inclusive culture supports inclusive education, in : *International Journal of Qualitative Studies in Education* 12(2), p. 157-174.



CHAPITRE 9

Les innovations pédagogiques : les nouveaux habits de l'empereur ?

Kris van den Branden



Kris van den Branden¹

9 <

1. Introduction

Il n'y a rien d'étonnant à ce que la recherche d'innovations pédagogiques occupe depuis très longtemps une place centrale dans le désir de tendre vers l'égalité des chances dans l'enseignement : les élèves sont à l'école pour apprendre et se développer au mieux. La mesure dans laquelle cela se fait dépend grandement de la manière dont l'enseignant et les élèves donnent ensemble vie à l'enseignement. Les innovations pédagogiques décrites dans ce chapitre sont autant de tentatives visant à accroître la force de l'enseignement vis-à-vis de chaque élève, indépendamment de son origine.

Le terme « innovation » évoque la nouveauté : les méthodes pédagogiques s'écartent de ce que l'on trouve généralement en classe et sont, pour cette raison, qualifiées de novatrices. Pour certains groupes d'élèves, elles se disent plus efficaces. Cela repose davantage sur des arguments théoriques que sur des preuves irréfutables car à l'heure actuelle, nous ne disposons pas de suffisamment d'études démontrant la valeur ajoutée de certaines innovations pédagogiques.

Dans ce chapitre, nous commencerons par nous pencher sur les pratiques usuelles dans l'enseignement. Ensuite, nous expliquerons pourquoi, d'après certains spécialistes, ces pratiques usuelles ne fonctionnent pas aussi bien pour tous les élèves (voire favorisent l'inégalité) et nécessitent donc des innovations pédagogiques. Nous verrons alors quels sont les principes se trouvant à la base de plusieurs innovations pédagogiques avant de présenter brièvement plusieurs innovations qui ont rencontré beaucoup de succès au cours de ces 15 dernières années, dans le cadre de l'égalité des chances dans l'enseignement. Pour terminer, nous formulerons quelques observations relatives à ces innovations pédagogiques.

2. L'enseignant domine

A la fin du siècle passé, plusieurs études portant sur les interactions en classe ont été publiées (der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992 ; Geudens & Rymenans, 1992 ; Van den Branden & Van Avermaet, 2001, par exemple). Elles présentaient une image relativement uniforme de ce qui se passait en classe et mettaient en évidence que l'enseignant dominait fortement l'activité de classe, et ce de diverses façons :

- L'enseignant détermine le sujet de la leçon. Cela se fait souvent sur la base du plan d'apprentissage, de la méthode ou du curriculum. Ce ne sont pas les élèves qui décident du sujet du cours, mais bien l'enseignant. De ce fait, les centres d'intérêt ou les demandes d'apprentissage des élèves restent souvent sans réponse.
- L'enseignant est celui qui a le plus la parole. C'est principalement par l'enseignant que l'interaction en classe prend forme puisqu'il prend environ 70% des interactions verbales à son compte. Le temps de parole restant devant être réparti sur les nombreux élèves de la classe, cela laisse un temps de parole très réduit à certains.
- L'enseignant explique. L'enseignement est une forme de transmission : l'enseignant transmet ses connaissances à ses élèves, qui sont censés les reproduire. C'est ce que Geudens et Rymenans

1 Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U. Leuven.

(1992) résumant par la formule « Le meilleur perroquet reçoit un 10 ». Dans l'enseignement, l'aspect cognitif l'emporte souvent. En outre, nombre des connaissances transmises sont de nature abstraite : l'enseignement initie les élèves à plusieurs sciences différentes, c'est ainsi qu'ils découvrent ce qu'il en est de la réalité (de la structure des molécules à la loi de la pesanteur, à la féodalité, etc.). Pour ce type d'enseignement, l'enseignant utilise un langage scientifique très éloigné du langage familier et des expériences personnelles des élèves.

Pour un certain nombre d'élèves, il n'est pas simple de s'adapter à ce type d'enseignement. Cela est lié à plusieurs facteurs :

- Pour certains élèves, le fossé entre le milieu scolaire et le milieu familial est très grand. Il s'agit principalement d'enfants qui ne grandissent pas dans le milieu des classes moyennes, ou qui sont élevés dans une langue très éloignée du langage utilisé à l'école.
- Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à exprimer leur incompréhension. Une étude (Van den Branden, 1996) a démontré que les élèves produisaient rarement des signaux d'incompréhension de manière spontanée. Cela est lié à un manque d'intérêt pour la matière abordée, au fait que les élèves sont en classe pour donner les bonnes réponses et non pour poser des questions et au fait qu'exprimer une incompréhension doit souvent se faire devant le reste de la classe. L'incompréhension subsiste alors, et l'élève se retrouve souvent perdu.
- Les élèves qui ne tirent pas avantage d'une approche strictement cognitive, ou pour lesquels un autre style d'apprentissage domine, se retrouvent vite sous pression dans ce type d'enseignement. Leurs talents et leurs capacités ne sont pas suffisamment mis à profit.
- En raison du fait que le contenu de l'enseignement est imposé d'en haut, certains élèves perdent tout intérêt pour ce qui se passe en classe et ont le sentiment de ne pas apprendre les choses importantes à leurs yeux. Cela peut entraîner une démotivation et un manque d'engagement dans les activités scolaires.
- Les processus d'apprentissage individuels ne bénéficient pas d'une attention suffisante. L'enseignant se concentre sur le groupe et sur ce qui se passe en classe, mais n'a pas le temps de voir comment les élèves réagissent individuellement à ce qui leur est proposé.

L'enseignement traditionnel semble être le plus efficace pour les élèves qui sont capables de s'adapter facilement à un enseignement transmissif et frontal. Souvent, il s'agit d'enfants qui ont grandi dans un milieu favorisé, avec des parents diplômés, où les styles d'interaction, le langage et la sphère de vie présentent de fortes similitudes avec le monde scolaire. C'est précisément de cette façon que le système éducatif menace de perpétuer l'inégalité sociale plutôt que de la corriger.

3. Visions contemporaines de l'apprentissage

Sous l'influence d'intellectuels tels que Vygotsky, Freinet, Feuerstein, etc., une vision moderne de l'apprentissage et de l'enseignement a vu le jour au cours de ces dernières décennies. Cette vision, partie d'une analyse de la manière dont les hommes apprennent et des facteurs favorisant l'apprentissage, place l'apprenant dans une position centrale (voir également De Corte, 1998 ; Laevers, Van den Branden & Verlot, 2004) :

1. L'apprentissage est un processus *actif* : il s'agit d'une activité qui ne peut être faite à la place de l'apprenant, mais qu'il doit accomplir activement. L'apprenant assimile de nouvelles perceptions, aptitudes et attitudes en investissant de l'énergie (mentale) dans son propre

processus d'apprentissage. Il se sert pour cela de ce qu'il a déjà appris. C'est pour cette raison que De Corte (op. cit.) considère l'apprentissage comme « constructif » et « cumulatif ».

2. L'apprentissage est un processus *interactif* : celui-ci peut être favorisé s'il se fait avec d'autres apprenants ou s'il est encadré par un coach ou un mentor. Le rôle du partenaire peut être de natures diverses : il peut répondre aux questions, lever les imprécisions, donner des explications, stimuler ou motiver le processus d'apprentissage, donner confiance, rechercher une solution avec l'apprenant, etc.
3. L'apprentissage est *influencé par des facteurs socio-émotionnels* : Il ne mobilise pas uniquement les aptitudes cognitives de l'apprenant. La motivation, les expériences réussies et la persévérance sont des facteurs importants, tout comme le fait que l'apprenant se sente bien pendant l'apprentissage et avec l'enseignant, qu'il soit impliqué dans le processus d'apprentissage, qu'il développe sa confiance en lui et formule des attentes positives par rapport au processus d'apprentissage et au produit de ce processus.
4. L'apprentissage *varie d'une personne à l'autre* : les apprenants varient en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes qu'ils possèdent, en termes de motivation, de style de vie, de persévérance, etc. Combiné au fait que les apprenants apprennent à leur propre rythme, cela a pour conséquence que le processus d'apprentissage d'un élève est très individuel. Même si, à tout moment d'une journée d'école, les élèves sont confrontés aux mêmes explications et aux mêmes tâches, l'expérience d'apprentissage qui en découlera sera différente pour chacun d'entre eux.
5. L'apprentissage est *situationnel* : les élèves doivent assimiler différentes compétences et aptitudes complexes qui leur permettront de fonctionner efficacement dans de nombreuses situations. Des compétences telles que la lecture, l'écriture, la pensée analytique et l'apprentissage de l'apprentissage s'intègrent difficilement dans l'enseignement traditionnel. Ces compétences doivent de préférence être présentées dans des situations complexes et authentiques. L'enseignement a tendance à subdiviser les compétences, les aptitudes et les connaissances en sous-compétences plus petites et isolées, et à attendre ensuite de l'apprenant qu'il en fasse une synthèse dans des situations fonctionnelles. Toutefois, ce transfert vers un fonctionnement mûr ne semble pas toujours simple.

Il est aisé d'identifier plusieurs tensions qui peuvent apparaître entre cette vision de l'apprentissage et l'enseignement non différencié, classique et dominé par l'enseignant, décrit dans la première partie de ce chapitre. Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignement dominé par l'enseignant n'aurait plus sa place dans une vision moderne de l'apprentissage. Au contraire, pour certains objectifs, une instruction directe et des explications de l'enseignant constitueront assurément la didactique la plus indiquée. Pour d'autres objectifs, il faut par contre s'en écarter.

4. Innovations pédagogiques

La réflexion sur la manière de favoriser au mieux l'apprentissage de l'élève a récemment entraîné des innovations pédagogiques qui ont plusieurs caractéristiques en commun :

1. une grande *variation des méthodes pédagogiques* : des méthodes s'écartant de l'enseignement frontal classique peuvent notamment contribuer à augmenter les interactions en classe et le

degré d'apprentissage actif de tous les élèves. Par exemple, lorsque les élèves travaillent en petits groupes, plusieurs élèves peuvent prendre la parole ensemble au même moment, ce qui rend le climat plus sécurisant pour certains ;

2. un plus grand degré d'*initiative de l'élève* : de nombreuses innovations pédagogiques encouragent l'apport actif de l'élève. Les apprenants ne doivent pas attendre que tout leur soit expliqué, au contraire, ils sont encouragés à travailler de manière exploratoire ;
3. une recherche d'*efficacité plus fonctionnelle et plus intégrée* : pour diverses aptitudes complexes, il semble qu'une instruction directe des processus partiels et des compétences partielles serait moins indiquée. Pour ces aptitudes, il est important de travailler de manière ciblée et situationnelle et de ne pas limiter l'enseignement à de purs aspects partiels. Pour l'apprentissage de la lecture par exemple, il est important de ne pas s'arrêter uniquement à la lecture technique, mais de développer autant que possible l'enseignement compréhensif de la lecture dans des contextes fonctionnels. Des objectifs communs à plusieurs matières, comme la gestion de la diversité, l'autonomie, la pensée analytique et la collaboration ont plus de poids, car notre société moderne a de plus en plus besoin de diplômés qui maîtrisent ces compétences ;
4. une plus grande *individualisation de l'enseignement* : de nombreuses méthodes essaient de trouver des possibilités favorisant davantage les interactions un/un entre l'enseignant et l'élève. De la sorte, l'élève peut bénéficier d'un soutien sur mesure, qui répond à ses demandes spécifiques et consacre de l'attention aux besoins socio-émotionnels individuels.

Dans la partie suivante, nous allons approfondir trois innovations pédagogiques qui ont joué un rôle central dans la politique flamande d'égalité des chances dans l'enseignement au cours de ces 15 dernières années, notamment dans le cadre du soutien pédagogique proposé aux écoles travaillant sur l'égalité des chances. Ces innovations ont été élaborées par des centres qui s'étaient vu confier, de la part des autorités, la mission de soutenir les écoles dans la production d'un enseignement de qualité devant garantir à tous les élèves les mêmes chances de réussite ainsi qu'un développement intégré. Le Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs² (K.U.Leuven) a commencé par développer son soutien dans le cadre du décret « Zorgverbreding » (Encadrement Renforcé). Ce centre a lancé, en Flandre, un enseignement ciblé sur l'expérience ainsi que les méthodes qui en découlent : le travail par ateliers et le travail par contrat. Dans le cadre de la politique de l'enseignement prioritaire pour les élèves allochtones, le Steunpunt Nederlands als Tweede Taal³ (K.U.Leuven) a élaboré un enseignement des compétences linguistiques et le Steunpunt Diversiteit en Leren⁴ (Université de Gand) a travaillé sur une version flamande de l'apprentissage coopératif (CLIM). Ces innovations ont été particulièrement influentes dans l'enseignement flamand (Hillewaere, 2000). Les trois centres susmentionnés ont depuis lors fusionné en un centre unique, le Steunpunt Gelijke Onderwijskansen.⁵

2 Centre pour l'enseignement ciblé sur l'expérience.

3 Point d'appui pour le néerlandais langue seconde.

4 Point d'appui pour l'éducation à la diversité culturelle.

5 Point d'appui pour l'égalité des chances.

5. L'enseignement des aptitudes linguistiques orienté vers la tâche

9 <

Cette conception de l'enseignement insiste sur le fait que l'on acquiert une langue pour l'utiliser de manière communicative et fonctionnelle, en participant à des activités fonctionnelles (Van den Branden & Van Avermaet, 1995 ; Van den Branden, 2006). En d'autres termes, c'est en forgeant que l'on devient forgeron. A travers cette utilisation fonctionnelle de la langue, on apprend et on affine la signification des mots ainsi que les règles grammaticales.

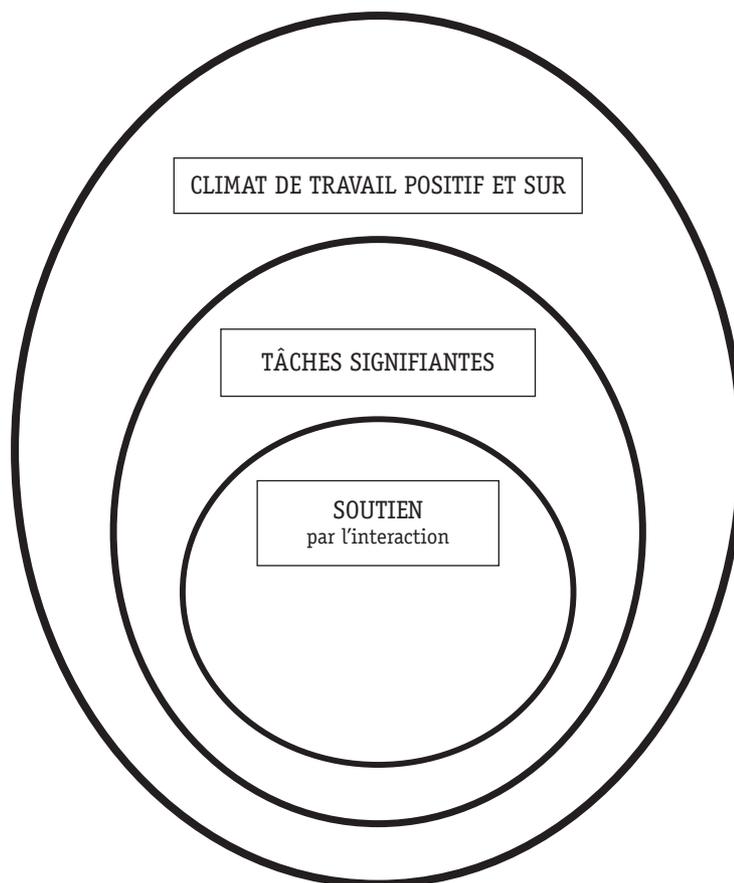
En développant cette vision de l'acquisition linguistique, la méthode orientée vers la tâche a pour but de permettre aux élèves d'acquérir une langue dans un contexte d'enseignement, en les confrontant à des tâches fonctionnelles et communicatives. Dans le cadre de cet enseignement, les gens apprennent par exemple à donner des explications sur un trajet à suivre à une autre personne, en essayant de donner des explications sur un trajet à suivre ; ils apprennent à écrire une lettre en essayant d'écrire une lettre. Il ne s'agit donc pas de recevoir d'abord un cours explicite et isolé sur le vocabulaire, les constructions grammaticales ou les stratégies utilisées pour donner des explications sur un trajet ou la rédaction d'une lettre. L'attention pour ces aspects partiels trouve sa place dans une réflexion sur l'exécution de la tâche, et souvent pendant l'exécution de la tâche. Dans ce type d'enseignement, la réflexion et l'action sont intimement liées.

Les tâches auxquelles les apprenants sont confrontés dans ce type d'enseignement sont représentatives de ce qu'ils doivent pouvoir faire en situation réelle (ou dans le reste de l'enseignement, en fonction de leurs besoins). Dans les deux cas, la langue, ou mieux, la compréhension et la production de messages langagiers sont souvent un moyen d'atteindre certains objectifs non langagiers : apprendre quelque chose d'intéressant, développer la connaissance du monde, mener un entretien téléphonique, comprendre un texte informatif, etc. Dans le cadre d'une vision orientée vers la tâche, les élèves sont non seulement préparés à effectuer ce genre de tâches fonctionnelles, mais sont aussi évalués sur leur capacité à les effectuer. S'il y a donc quelque chose de novateur dans l'enseignement des langues orienté vers les tâches, c'est le choix conséquent de tâches fonctionnelles sur le long trajet allant des objectifs d'enseignement à l'évaluation.

Cette vision de l'enseignement des langues peut entraîner de nombreuses nouveautés en matière de méthodes pédagogiques. Il y a tout d'abord la recherche de méthodes qui permettent aux élèves de parler et d'écrire activement, et d'approches qui débouchent en outre sur davantage d'interaction. Comme le disait la spécialiste canadienne Swain (1985) : « One learns to speak by speaking ». L'enseignement orienté vers la tâche entraînera donc un travail en équipe et un travail par deux. Sur la base d'une étude scientifique, le Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (Laevers, Van den Branden & Verlot, 2004) plaide en faveur d'un travail en groupes hétérogènes, plutôt qu'en groupes par niveau. Si les élèves ayant de meilleures aptitudes linguistiques travaillent avec des élèves « moins doués », ils peuvent apprendre les uns des autres. L'élève « doué » profitera, lui aussi, de l'explication des choses, ce qui lui permettra souvent d'affiner sa propre compréhension, mais aussi d'affiner son aptitude à adapter son explication aux besoins de son camarade. Dans le cadre du tutorat par les pairs (Van Keer, 2002), cette idée est même appliquée indépendamment des classes : des élèves de cinquième année travaillent avec des élèves de deuxième année, dans un rôle de tuteur.

Les contextes d'apprentissage des langues les plus puissants se caractérisent, dans le cadre de cette vision orientée vers la tâche, par une combinaison de trois ingrédients de base, les trois cercles (Verhelst, 2006) :

Figure 9.1. Environnement d'apprentissage puissant pour tous les apprenants



Dans un climat positif et sûr, l'élève est confronté à des tâches sensées, fonctionnelles et motivantes, qui exigent l'utilisation communicative de la langue et une réflexion sur cet usage. Lors de l'exécution de la tâche, l'élève est soutenu par ses camarades et par l'enseignant. Dans l'enseignement orienté vers la tâche, le rôle de l'enseignant est central : il joue le rôle de modèle, de personne qui encadre et de coach. Il sera celui qui veille à ce que les trois cercles d'un environnement d'apprentissage linguistique puissant se réalisent pour chaque élève.

Rien d'étonnant à ce que la confrontation des élèves avec des tâches fonctionnelles sensées incite de nombreux enseignants à établir un lien avec d'autres branches et d'autres matières. En ce sens également, l'enseignement orienté vers les tâches peut entraîner une deuxième innovation pédagogique, à savoir le décloisonnement des disciplines. Travailler à des aptitudes fonctionnelles comme la compréhension à la lecture et l'expression fonctionnelle est possible, non seulement dans l'apprentissage des langues, mais aussi dans de nombreuses autres matières. La langue s'utilise toute la journée !

6. L'enseignement orienté vers l'expérience : travail par ateliers et par contrat

9 <

La contribution de l'enseignement orienté vers l'expérience en matière d'innovation pédagogique prend avant tout forme dans la place centrale qu'il attribue aux variables de processus. En principe, il s'agit de se focaliser sur ce qui se passe dans la tête de l'apprenant pendant l'exécution d'une activité d'apprentissage, ce qui se fait à l'aide des notions de « bien-être » et d'« implication » (Laevers & Heylen, 2003). Le bien-être renvoie à la mesure dans laquelle l'apprenant se sent bien à l'école et en classe, peut être lui-même et peut satisfaire un certain nombre de ses besoins de base. Les élèves caractérisés par un niveau élevé de bien-être connaissent un développement socio-émotionnel sans heurts et rencontreront moins d'obstacles à l'apprentissage approfondi. L'apprentissage se déroule en effet mieux si l'apprenant se sent bien, peut et désire créer un espace socio-émotionnel qui lui permet de se concentrer sur les matières enseignées. L'implication désigne la mesure dans laquelle les activités de l'enseignement sont considérées comme passionnantes. Si c'est le cas, les élèves seront concentrés, motivés et absorbés dans une expérience d'apprentissage, parce que celle-ci répond à leur besoin d'exploration. Une haute implication entraîne une activité mentale intense, parce que l'élève s'engage jusqu'à la limite de ses possibilités.

Les variables de processus ne sont donc pas à mettre sur un même pied d'égalité que les caractéristiques innées de l'élève. Elles sont en fait d'une nature très dynamique : le bien-être et l'implication naissent de l'interaction entre l'apprenant et l'environnement d'apprentissage et doivent en permanence être observées et stimulées. Cela signifie que les enseignants ne doivent pas partir du principe que tous les élèves se sentent (toujours) bien en classe, ou que certaines activités entraînent automatiquement une grande implication de tous les élèves. Une observation approfondie des élèves, individuellement ou par groupes est donc primordiale. Sur la base de ces observations approfondies de la manière dont les élèves se comportent, l'enseignant intervient pour faciliter l'apprentissage de tous les élèves. De telles interventions sont souvent liées au développement d'un environnement d'apprentissage motivant, qui débouchera sur de l'implication et de l'exploration. Il s'avère que pour parvenir à cela, des interventions novatrices au niveau des formes de travail peuvent être très utiles afin de permettre aux enfants de faire preuve de plus d'initiatives, d'autonomie et de soif d'exploration.

Le travail par ateliers et le travail par contrat (Peeters, Van Loock & Laevers, 1998) offrent des possibilités intéressantes en la matière. Le travail par ateliers permet d'établir un environnement d'apprentissage structuré, qui met les élèves en action et les encourage à apprendre. Les élèves se répartissent en petits groupes dans divers coins de la classe, où ils sont confrontés à des tâches d'apprentissage. Ce travail se caractérise par la diversité de l'offre : souvent, les enfants auront la chance d'explorer plusieurs endroits sur un certain laps de temps et d'être ainsi confrontés à plusieurs activités d'apprentissage. Alors qu'un groupe fait une expérience avec des aimants, un autre groupe dessine le plan d'une maison et un autre groupe calcule à combien de cm² (ou mm²) une poule de batterie a droit. Les activités en ateliers permettent aussi bien de travailler sur l'entraînement de compétences déjà acquises que d'explorer et d'expérimenter dans le cadre de l'intégration de nouvelles compétences. Le travail par ateliers permet de développer l'autonomie, l'aptitude à faire des choix et l'indépendance des élèves : ceux-ci ont en effet beaucoup plus l'opportunité de faire des choix et de prendre des décisions au niveau de l'ordre selon lequel ils effectuent les activités, des partenaires avec lesquels ils travaillent et du processus ainsi lancé.

Lorsque la liberté de choix augmente, le travail par ateliers est souvent combiné avec une forme de travail par contrat. Il s'agit d'une forme d'organisation dans le cadre de laquelle un ensemble d'activités est établi par contrat pour une période déterminée et individuellement pour chaque élève. L'élève s'engage à réaliser les tâches reprises dans l'ensemble et décide ensuite tout seul de la durée et de l'ordre des activités.

Le fait que le travail par ateliers et le travail par contrat puissent être exécutés dans de nombreuses situations contribue bien évidemment aux possibilités de différenciation et d'anticiper les processus d'apprentissage individuels de l'élève avec l'offre d'enseignement. Ainsi, plusieurs ensembles de tâches peuvent être composés pour plusieurs enfants, et des adaptations peuvent être apportées sur la base des intérêts, des capacités ou de la motivation de l'élève, mais aussi sur la base de ses réactions à des activités d'apprentissage spécifiques. Dans ces formes de travail également, l'enseignant joue un rôle crucial pour le soutien et l'encadrement, notamment par sa manière différenciée d'anticiper les processus vécus par les élèves.

Dans le cadre ci-dessous, nous allons découvrir l'action de l'enseignement orienté vers l'expérience. Entre les lignes, le lecteur découvrira des traces d'enseignement linguistique orienté vers la tâche. L'école en question est un exemple d'école ouverte sur son environnement (chapitre 3), d'école-aimant (chapitre 6) et de bonne collaboration avec les parents (chapitre 11).

« Moi, Mathias Premier, m'adresse à vous pour vous demander de m'aider dans mes réformes »⁶

GVBS Zuiderdokken à Anvers

Kathy Lindekens

Devant les fenêtres de l'école primaire De Regenboog ('l'Arc-en-ciel'), dans la Kronenburgstraat à Anvers Sud, je peux voir de petits panneaux de noms de rue affichant « Rue sans haine ». Il s'agit d'une initiative d'un poète de la ville, Ramsey Nasr, suite aux meurtres racistes qui ont secoué la ville. Un message positif, auquel l'école a voulu collaborer. En 2006-2007, l'école a fêté ses 110 années d'existence. Au départ, il s'agissait d'une école paroissiale pour les enfants des ouvriers des docks du quartier Sint Andries et des Zuiderdokken, qui étaient encore de simples quartiers populaires. Le directeur, Johan Huybrechts : « A un moment, de nombreux Portugais et Espagnols sont arrivés. L'afflux de ces enfants dans l'école entraîna un changement brusque, car plusieurs enfants flamands ne revinrent pas. Par la suite, les Portugais et les Espagnols ont cherché d'autres endroits, et ce fut au tour des familles marocaines et turques, qui arrivèrent en nombre dans le quartier il y a une vingtaine d'années, de s'y installer. La florissante école paroissiale Sint Walburgis devint une école-ghetto, qui ne parvenait pas à trouver de solutions aux problèmes qui se posaient. Il y a douze ans, alors qu'il ne restait que 30 élèves, il fut décidé de fermer l'école. Nous avons ici une petite équipe qui voulait rester, si un changement structurel s'opérait. Ensemble, nous avons élaboré un nouveau projet, De Regenboog (l'arc-en-ciel). Nous espérons, outre le public existant, attirer à nouveau des enfants flamands, et nous y sommes parvenus grâce à notre projet orienté vers l'expérience. C'était au cours de la

6 "Le Petit Roi Mathias Premier", Janusz Korczak.

période qui suivit le Dimanche Noir ici à Anvers.⁷ De nombreux parents ont résolument choisi de venir chez nous. Nous avons d'abord accueilli des enfants qui n'étaient pas du quartier, puis à nouveau des enfants flamands du quartier. »

Els Tierentijn donne cours depuis cinq ans aux mamans des enfants allochtones. Elles ont franchi le pas avec leurs enfants vers De Regenboog très tôt. Ce n'était pas si évident : « Il y a 8 ans, mon aînée est rentrée ici en première année. Nous étions très critiqués par des gens du quartier. Lorsque l'on parlait de l'école à la friperie ou chez le boulanger, plus personne ne disait un mot. Un an plus tard, les choses ont bien changé. » Johan Huybrechts et ses collègues croyaient dur comme fer en l'évolution qu'accomplirait l'école : « Nous voulions travailler d'une manière orientée vers l'expérience et nous avions quelques approches que nous trouvions bonnes. Nous avons ainsi donné sa chance à chaque projet individuel. Nous avons recherché le système qui correspondait le mieux à nos idées, c'est ainsi que nous sommes arrivés au Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs. Nous y avons suivi une formation en matière de bien-être et d'implication. Lorsque la réglementation de la politique d'enseignement prioritaire (OVV)⁸ changea, nous avons établi notre propre concept. Nous voulions nous concentrer sur les aptitudes linguistiques, l'implication des parents et l'enseignement interculturel. Dès le début, nous avons recherché des partenaires pour notre projet : les paroisses du quartier, une école orientée vers l'expérience de Deurne, des représentants du monde associatif et un animateur de quartier. Nous avons également été soutenus par le service d'encadrement pédagogique. Ce groupe de travail était une sorte de caisse de résonance pour notre développement, il nous donnait des feedback. Ils ont également assuré la promotion de notre projet à l'extérieur. Après deux ans, tout se passait bien et le groupe de travail a été dissout, mais nous gardons encore des contacts avec les partenaires. »

Johan Huybrechts accéda au poste de directeur de l'école De Regenboog, de l'école maternelle Ballonnetje et de l'école primaire Zonnebloem en 1999. Cette école était en train de se re-profiler. C'est au cours de cette période qu'il lut dans un journal un article sur le projet « Le Petit Roi Mathias », de la fondation Korczak. Janusz Korczak était un médecin et pédagogue réputé, il dirigeait un orphelinat qui accueillait des enfants juifs pauvres dans le ghetto de Varsovie. Il étonna le monde entier le 5 août 1942 : lorsque ses enfants furent emmenés par les Allemands pour être déportés à Treblinka, il prit la décision de ne pas les laisser tomber et de les accompagner dans le camp de concentration, où il mourut avec eux. Ses écrits sont restés et Janusz Korczak est considéré comme l'un des plus grands pédagogues européens. Il est à l'origine du mouvement international des droits des enfants. Dans le monde entier, des fondations perpétuent, étudient et diffusent ses idées. Korczak a instauré le respect de l'enfant ainsi que le droit de faire des erreurs, aussi bien pour l'enfant que pour celui qui l'élève. L'éducation est, selon lui, l'affaire de deux personnes : l'enfant et l'éducateur. Lorsque cette relation prend une dimension vraiment humaine, la vie de ces deux personnes s'enrichit. Il affirmait, et c'est remarquable, que l'enfant dispose du droit d'autodétermination de sa vie, de sa mort, et de son identité. Son livre le plus connu est devenu un classique pour enfants : « Le Petit Roi Mathias Premier ». Ce livre raconte l'histoire d'un enfant de six ans, devenu roi après la mort de ses

7 Le 'Dimanche Noir' est le jour de la grande victoire du parti d'extrême-droite *Vlaams Blok* aux élections fédérales de Belgique (le 24 novembre 1991).

8 Voir chapitre 14 pour de plus amples explications à ce sujet.

parents, qui fonde un parlement pour enfants dans son pays. Chose que Korczak avait faite dans son orphelinat. « J'ai été très impressionné par les points de départ de Korczak, » déclare Johan Huybrechts. « Le respect des enfants, la participation, la liberté et la sécurité. Nous avons intégré ces points de départ dans notre nouvelle méthode. L'école du petit roi Mathias était une réalité. Au cours de la première année, nous avons accueilli plus de quarante nouveaux venus. Nous avons alors ressenti qu'il était nécessaire d'affiner le groupe cible. L'université de Gand nous a encadrés pour ce faire. Douze étudiants ont élaboré des thèmes et assuré l'encadrement. Il y a par exemple la méthode « Jongler avec les mots », pour les nouveaux venus allophones. Les enfants ont appris à jongler, à réaliser des origamis et à utiliser des mots dans ce cadre. Ils ont présenté cela dans d'autres classes, en expliquant ce qu'ils faisaient. Nous adaptions chaque fois les projets aux possibilités des enfants. Si nous travaillions sur l'eau, par exemple, nous le faisons dans le cadre du Petit Roi Mathias avec beaucoup de gestes et de matériel. C'était beaucoup plus un événement individuel, par la diversité des capacités et de la langue. Il y avait des nouveaux venus allophones qui n'avaient jamais été à l'école, et d'autres qui y avaient été mais ne comprenaient rien à notre langue. Cela était pris en charge par l'équivalent d'un enseignant et demi. Nous voulions, autant que possible, trouver des liens avec l'école classique. Nous avons transposé l'expérience du Petit Roi Mathias à l'école Zonnebloem et De Regenboog, ce qui a permis d'affiner notre projet. Pas à pas, nous avons établi des projets par classe et offert plus d'encadrement avec du matériel. Cela nous a permis d'approfondir notre travail avec les familles défavorisées et d'impliquer davantage les parents. »

Le projet « Le Petit Roi Mathias » accorde une grande attention au bien-être des enfants. Le choix des activités est énorme et les choses positives comme négatives sont présentées et discutées. Les enfants se distribuent des plumes lorsqu'ils ont fait quelque chose de très bien. Johan Huybrechts : « Nous lançons un nouveau projet plusieurs fois par an. Cela se fait dans un forum où les enfants des différentes classes se rassemblent, discutent et chantent. Lors de ces moments, les résultats des projets précédents sont présentés et échangés. Il y a parfois de petites expositions sur les projets, si les enfants ont envie de présenter quelque chose aux autres. Les quatre projets de cette année traitent des sujets suivants : « toi », « qui suis-je », « les talents » et « moi et le monde ». Le fil conducteur de ces projets est « faire des choix ». Nous aidons les élèves à se poser des questions à différents sujets : « quand puis-je choisir », « qu'est-ce qui est difficile », « qu'est-ce qui est facile » ?

Le projet « Le Petit Roi Mathias » a modifié drastiquement toute l'école. Une restructuration a eu lieu il y a trois ans. L'école Zonnebloem a fusionné avec une autre école et nous nous sommes engagés, avec quelques autres écoles, dans la Gemeentelijke Vrije Basisschool Zuiderdokken. Le Petit Roi Mathias nous a suivi. Après une année de travail, nous avons constaté que l'école De Regenboog comptait 70% d'enfants flamands et 30% d'enfants allochtones, tandis que l'école Boemerang, dans la Gijzelaarsstraat, était une école-ghetto. Nous avons estimé qu'un mélange plus sain devait se faire, et avons décidé de ne plus organiser que la première année primaire à De Regenboog. Cela nous a permis d'inverser, petit à petit, cette tendance. Nous avons ensuite élaboré un trajet impliquant la cinquième et la sixième année à la Gijzelaarsstraat. Depuis septembre 2006, la première, la deuxième et la troisième année primaire sont organisées dans la Kronenburgstraat, tandis que la quatrième, la cinquième et la sixième année sont organisées dans la Gijzelaarstraat. Il y a eu une certaine résistance des parents, mais ils ont fini par suivre. Ils ont compris qu'il s'agissait de la meilleure solution pour les enfants. Les enseignants se sont adaptés. Avec l'école maternelle, il y a aujourd'hui 309 élèves répartis sur trois sites. Il s'agit d'un beau mélange, avec de jeunes familles « tendance », des familles flamandes défavorisées

et des familles allochtones (souvent défavorisées également). Auparavant, il s'agissait de trois écoles présentant un profil différent. Avec les éléments des trois écoles et les idées du Petit Roi Mathias, nous avons élaboré un concept totalement nouveau avec toute l'équipe, qui rassemblait les trois écoles : le concept Zuiderdokken. »

Qu'est-ce que le concept de l'école Zuiderdokken a de si spécial ? Le directeur Johan Huybrechts : « Tout repose sur quatre piliers : un enseignement actif, un enseignement plaisant, un enseignement interculturel et la participation. La dizaine d'approches pédagogiques appliquées d'une manière ou d'une autre au sein des trois écoles fut enrichie par ces quatre piliers. Ajoutez à cela le sens de l'entreprise, la solidarité et le respect de la philosophie du Petit Roi Mathias, et vous obtenez le concept du Zuiderdokken. Concrètement, cela implique que chaque jour ait son propre concept. La journée commence avec un cercle dans lequel les enfants peuvent évoquer quelque chose qui les a touchés. Ils peuvent se soulager, dire ce qu'ils ont vécu ou ce qu'ils pensent. Cela peut déboucher sur une discussion philosophique. Ensuite, ils se mettent au travail par atelier et par contrat. Nous travaillons de cette manière de façon plus poussée que dans les autres écoles. Les projets comportent des éléments musicaux, créatifs et de contenu. Ces projets peuvent être présentés par les enseignants, mais aussi par les élèves, et peuvent être répartis sur plusieurs classes. La concertation avec les enfants est importante. Leur apport varie. Plus ils grandissent, plus ils bénéficient de liberté. Ils apprennent à développer des compétences utiles à la concertation. Une fois par semaine, l'enseignant discute du livre de la classe avec les élèves, dans lequel ils peuvent, tout au long de la semaine, donner des plumes ou des éclairs aux autres enfants, afin d'exprimer leur satisfaction ou leur mécontentement. »

Je me promène dans la cour de récréation de l'école De Regenboog. Les enfants ont peint de grands personnages sur les murs, avec des têtes caractéristiques. Johan Huybrechts : « Le mercredi après-midi, nous organisons des ateliers créatifs. Les enfants peuvent faire leur choix parmi trois ou quatre domaines : cuisine, couture, dessin au henné ou peinture murale. Les parents y participent, l'offre varie donc en fonction du talent des parents et des enseignants. Les personnages que vous voyez ici ont été réalisés avec l'aide de l'un des papas, qui est artiste. Nous impliquons également des externes à cet atelier. Et il en est toujours ainsi : les problèmes sont présentés et discutés en classe et le conseil des élèves se rend dans les classes pour en discuter également. C'est ainsi, par exemple, que les enfants ont trouvé une solution aux déchets dans la cour de récréation. Les élèves ont élaboré un système de « maîtres-trieurs de déchets ». Ce sont donc eux qui ont trouvé une solution. »

Els Tierentijn : « Je trouve qu'ici, mes enfants ont vraiment appris à parler d'un problème et à le résoudre efficacement. Ils apprennent également à donner et à recevoir des compliments. Récemment, mon fils était très fier et très heureux parce qu'il avait reçu une plume d'un autre élève. Mais les éclairs, cela arrive. On en parle directement, de façon à ce que les conflits ne dégénèrent pas et afin d'aider les élèves. » L'aînée d'Els, Emma, a 14 ans et est dans le secondaire : « Ils doivent faire moins de choses par eux-mêmes. Mais s'ils doivent parler d'un livre, faire une rédaction, elle se montre plus créative. Elle a appris comment transmettre ce genre de choses. Si elle doit travailler sur un projet, elle sait d'elle-même comment s'y mettre activement. Elle prend ses propres décisions, même si c'est pour ne pas faire quelque chose. » Johan Huybrechts : « Je retrouve cela chez mes propres filles. La multiculturalité est une évidence pour elles. Elles ne font jamais de différences entre les groupes. »

Il y a cinq ans, lors du lancement du projet du « Le Petit Roi Mathias », Els Tierentijn a donné des cours de néerlandais aux parents des nouveaux venus allophones et aux mères migrantes qui ne connaissaient pas encore le néerlandais. Johan Huybrechts : « Même quand ça marche, vous remarquez que quelque chose manque lorsque vous ne pouvez pas toucher tout le monde. Pour certains parents, nous avons besoin d'impulsions nouvelles. Nous estimions qu'il fallait un lien avec ce que nous faisons à l'école. » Els : « J'ai commencé avec une classe de prise de connaissance. Tout le monde devait pouvoir participer, indépendamment du niveau, indépendamment du groupe. Ce n'était pas un cours de néerlandais langue seconde agréé : les gens ne franchissaient pas le pas. Il ne faut pas obtenir de bons résultats, il n'y a pas de contrôles. Le but, c'est qu'ils continuent à venir et qu'ils prennent du plaisir. Je m'adapte au groupe, je ne fais donc jamais la même chose deux années de suite. Je travaille sur les couleurs et différents thèmes, mais je leur demande également ce qu'ils veulent apprendre. Cela peut être lié à l'école, mais aussi avoir trait à une consultation médicale à laquelle une personne voudrait se préparer. Dans ce cas, je leur apprends des mots liés au corps. Je ne veux pas donner l'impression à ces femmes qui ne savent pas lire qu'elles ne peuvent pas participer. Chaque cours se termine par un jeu de société. Cela contribue au développement de la langue et est important pour la socialisation avec leurs enfants. Il s'agit de jeux pour les jeunes enfants, auxquels ils peuvent également jouer à la maison.

Nous travaillons avec un bulletin d'information hebdomadaire. Je vois avec eux ce que les enfants ont fait. Pour les parents qui ne comprennent encore rien, le bulletin d'information est traduit. Je les emmène dans le local où leurs enfants ont cours, de sorte qu'ils se sentent plus impliqués. Davantage de mères viennent aujourd'hui à l'école pour les activités. Elles viennent aux expositions accompagnées de personnes qui ne viennent pas au cours de néerlandais, comme des sœurs ou des belles-sœurs. Nous avons également un groupe de papas, mais il a disparu avec la maladie d'un bénévole. Nous remarquons que les papas trouvent plus facilement une solution à leur problème linguistique. Dans le groupe des femmes, il y a un petit noyau qui vient toujours et le reste se compose d'un public varié. Le groupe varie de 12 à 25 mamans. Elles trouvent important que je sois maman d'enfants à l'école. Nous parlons de nos fils. » Johan Huybrechts : « Les enfants sont fiers du fait que leur maman va au cours de néerlandais. Je vois l'effet que cela a sur les enfants. Les parents viennent aux soirées de parents, parce que la confiance est établie. »

Els Tierentijn siège au conseil scolaire. Elle peut y traduire les besoins de ce groupe vulnérable de parents : « Une autoévaluation de l'école est en cours. Les parents peuvent remplir des formulaires à ce sujet. Il va sans dire que j'en parle dans mes cours. Le but est d'impliquer davantage les parents, de leur donner l'impression qu'ils sont les bienvenus. Cela est renforcé par le cours de néerlandais. Ces petites initiatives sont importantes pour l'offre totale de l'école, car à défaut, vous auriez un énorme fossé entre les gens qui optent pour le projet en toute connaissance de cause et les gens qui y viennent pour des raisons pratiques. Nous essayons de combler ce fossé et de trouver une valeur ajoutée pour tous les parents. Je sais très bien pourquoi je le fais et j'ai appris à accorder de l'attention à des choses qui ne sont pas évidentes pour nous, comme les fêtes culturelles et les visites à domicile. »

En tant que directeur de l'école De Regenboog et de la GVBS Zuiderdokken, Johan Huybrechts a toujours choisi d'impliquer des étudiants dans les projets : « J'ai pris contact avec des universités et des hautes écoles pour élargir le concept global. Les étudiants ont reçu pour mission

d'apprendre des activités ludiques qui seraient par la suite transposées dans la cour de récréation. L'an prochain, dans un espace inoccupé de l'école, où des artistes avaient jusqu'à ce jour leur atelier, deux étudiants vont expérimenter et vivre la gestion de l'école. Ils prendront conscience des aspects pratiques et financiers du fonctionnement d'une école, et pourront développer des jeux qui seront utilisés dans notre contexte scolaire. Il existe déjà, par exemple, un jeu de société pour la salle de gymnastique, avec un parcours à réaliser. Il s'agit d'un jeu avec de grands dés et de grands pions, des boules rouges, bleues ou jaunes, et des cases auxquelles des missions de calcul, d'écriture ou de lecture sont liées. Ce jeu peut être utilisé pour chaque matière. Nous travaillons également avec des livres et du matériel permettant de donner de nouvelles impulsions. Les ours de Meichenbaum, les techniques de Feuerstein... Tout ce qui peut nous aider à étoffer notre concept est le bienvenu. »

« Ces deux dernières années, j'ai consacré beaucoup de temps aux préférences personnelles en matière de style d'apprentissage des enfants. Vous pouvez différencier sur le plan social : certains enfants aiment travailler seuls, d'autres préfèrent travailler avec un partenaire choisi ou désigné, d'autres encore préfèrent travailler au sein d'un grand groupe, sous la direction d'un enseignant. Pour les facteurs environnementaux également, des études sont possibles : un enfant se sent-il mieux dans un espace calme ou dans une classe pleine d'ambiance ? La lumière est-elle importante, ou la température ? Quelle est l'importance de l'aménagement de la classe par rapport à la capacité de travail d'un enfant ? Préfèrent-ils travailler dedans ou dehors ? Chaque enfant à ses préférences physiques en matière d'apprentissage : visuelles ou auditives, par exemple. Vous pouvez également voir si un enfant préfère écrire ou agir. En étudiant tout cela, vous pouvez établir le profil de chaque élève. En mettant ces profils en parallèle, vous obtenez le profil d'une classe. C'est passionnant. J'ai effectué cette étude et je la transmets actuellement aux enseignants. Les enfants ont désigné leurs préférences par des images ou des échelles de valeur, transposées dans des énoncés préférentiels. J'estime que cet aspect est très important. A la recherche d'un partenaire pour un projet Comenius, j'ai découvert qu'une école danoise travaillait déjà de la sorte. J'ai importé le système, et aujourd'hui, nous le développons ensemble, dans le cadre du projet Comenius. Depuis peu, au Danemark, les écoles sont confrontées à un grand afflux de réfugiés. Nous leur apprenons aujourd'hui comment gérer cela, par exemple en travaillant sur le mouvement en maternelle. L'an prochain, nous continuerons également l'étude sur les préférences en matière de styles d'apprentissage, en aménageant l'espace qui accueillera les deux étudiants, de manière à ce que des recherches plus approfondies avec les enfants soient possibles. Déjà aujourd'hui, nous encourageons les enfants à suivre autant que possible leurs préférences personnelles. Pour certaines missions, ils peuvent se chercher un endroit calme (une table dans le couloir par exemple) si cela les aide. Nous recherchons avec eux diverses possibilités pour compenser leurs problèmes d'étude ou d'attention, nous leur apprenons à utiliser des techniques comme le « mindmapping », à poser des questions lorsqu'ils sont dans l'incertitude. Nous avons beaucoup travaillé là-dessus cette année. En cinquième année, nous avons un « miroir de classe » pour le travail individuel. A côté de chaque symbole, il y a chaque fois le nom des enfants qui travaillent de la sorte. »

« Nous avons également un programme de soutien pour les enfants qui ont des difficultés d'écriture et de lecture. Cela concerne des enfants dyslexiques, mais aussi des enfants dont le processus d'apprentissage est plus lent. Il s'agit d'un programme sur ordinateur portable, que nous utilisons à partir de la quatrième année, pour des enfants ayant des problèmes

spécifiques. Ce programme s'intitule Sprint et fonctionne en quatre langues. Alors que vous lisez, vous entendez une voix dans le casque qui lit avec vous. Les mots s'allument au fil de la progression. Lorsque vous tapez un texte, ce texte est lu. Vous entendez donc ce que vous tapez. Nous implémentons en permanence de nouvelles techniques et études afin d'affiner notre concept de base. » Els Tierentijn : « Le parent reçoit, lui aussi, le profil de son enfant, car cela est riche d'apprentissage. Depuis que mes enfants viennent ici à l'école, beaucoup de choses ont changé. L'évolution est considérable. Vous ne le ressentez pas toujours systématiquement, parce qu'il n'y a jamais eu de rupture. La base est très forte. »

Johan Huybrechts a transmis ses connaissances et son enthousiasme pour le projet Zuiderdokken à ses collègues. Depuis l'année scolaire 2006-2007, il effectue des recherches et assure un encadrement dans le cadre de Baobab, une structure de collaboration interréseaux créée à Anvers fin 2002. Mais le Petit Roi Mathias est toujours bien vivant.

7. L'apprentissage coopératif : la diversité en classe est un atout

Au cours de ces dernières années, au sein du Steunpunt Diversiteit en Leren de l'Université de Gand, une interprétation pragmatique de l'enseignement interculturel a vu le jour (Verlot, Sierens, Soenen & Suijs, 2000). Dans cette vision, l'interaction quotidienne entre les êtres humains occupe une place centrale. Lors de ces relations quotidiennes, les gens indiquent ce qui est important pour eux et apprennent à gérer les différences au sens le plus large du terme. L'enseignement interculturel a donc pour but d'apprendre aux gens à gérer la diversité de manière optimale. Il ne s'agit pas tant d'enseigner la connaissance des autres cultures ou d'exposer les processus discriminatoires, mais d'apprendre à interagir de façon à ce que la diversité ne constitue pas un obstacle ou un problème, mais, au contraire, une richesse pouvant être utilisée pour mieux apprendre. Il en découle que l'enseignement interculturel entraîne une réflexion fondamentale, aussi bien sur les objectifs de notre système d'enseignement que sur les méthodes appliquées pour atteindre ces objectifs avec les élèves.

De cette vision, une conclusion importante pour l'enseignement peut être tirée : il faut laisser la diversité entrer dans les classes. Cela commence déjà par le fait de se distancier de l'enseignement d'une seule vision du monde. Il faut encourager les enseignants à enrichir la classe de diverses perspectives, expériences et opinions. Cela n'est bien évidemment possible que si, dans le cadre de l'interaction en classe, les différentes voix et opinions bénéficient d'une attention suffisante. L'interaction dans une classe interculturelle est un événement réciproque, auquel participent activement tous les partenaires et dans le cadre duquel il faut éviter les modes d'interaction stériles (l'enseignant parle et les élèves écoutent). L'approche de l'enseignement interculturel cible l'optimisation des interactions en classe. Le but sous-jacent est d'organiser l'environnement d'apprentissage de telle sorte que les élèves puissent apprendre un maximum de l'autre via l'interaction qu'ils ont eux-mêmes déclenchée, mais aussi que les élèves puissent développer des significations ensemble et partager des expériences et des points de vue. Le chapitre suivant approfondit ce point.

Pour le Steunpunt Diversiteit en Leren, l'apprentissage coopératif (Cohen, 1994) offre énormément de possibilités. Pour résumer, l'apprentissage coopératif est une méthode selon laquelle les élèves arrivent à un résultat par une collaboration intense. Pour veiller à ce que cette collaboration aboutisse véritablement à un apprentissage pour tous les élèves, plusieurs interventions sont

nécessaires dans le travail de groupe classique. Ces principes font de l'apprentissage coopératif une approche ouverte, caractérisée par une organisation stricte et des règles claires (Paelman, 2005). Les cinq concepts principaux de l'apprentissage coopératif sont les suivants :

- a. *L'interdépendance positive* : il faut éviter qu'un membre du groupe ne fasse tout le travail et que les autres ne fassent rien. Cela sera notamment favorisé en distribuant les informations nécessaires à l'exécution d'une tâche à différents membres du groupe, en attribuant certains rôles - tels que « responsable de la matière » et « rapporteur » à des membres individuels - et par une composition hétérogène du groupe. Ce dernier point est important parce que de bonnes tâches pour l'apprentissage coopératif nécessitent l'apport de diverses compétences, formes d'intelligence et connaissances. De petits groupes d'élèves composés de la sorte, rassemblant des compétences, des formes d'intelligences et des connaissances diverses auprès des différents membres de l'équipe, seront mieux armés pour s'attaquer à ces tâches et devront également se pencher sur la dépendance réciproque positive pour exploiter véritablement cet avantage.
- b. *L'implication individuelle* : chaque élève doit intégrer le processus d'apprentissage activement et donc se sentir responsable pour le produit présenté par le groupe. Cela est entre autre favorisé en élaborant des tâches motivantes (de sorte que tous les élèves soient impliqués et investissent de l'énergie mentale dans la tâche), en confiant un rôle individuel aux élèves, en intégrant des tâches individuelles, et bien évidemment en les encadrant pendant l'exécution de la tâche.
- c. *L'interaction directe* : les élèves peuvent collaborer d'une manière très directe et ne doivent pas toujours passer par l'enseignant pour participer. Une intervention qui peut favoriser l'interaction directe est l'abandon de l'agencement classique de la classe, de sorte que les élèves d'un même groupe puissent s'asseoir à une même table.
- d. *L'attention accordée aux compétences sociales* : dans le cadre de l'apprentissage coopératif, la collaboration entre élèves est à la fois un but et un moyen. On ne peut pas partir du principe que si tous les élèves sont assis à une même table, des processus d'apprentissage fertiles se déploieront d'eux-mêmes. Il faut bien évidemment consacrer une attention explicite aux compétences de collaboration. Il va sans dire que l'enseignant peut s'engager sur la voie de la progressivité, en commençant par de courtes missions et des interactions raisonnablement structurées, en petits groupes, pour aboutir ,plus tard, à des missions plus complexes où les élèves doivent faire preuve de plus d'indépendance et modifier la composition du groupe pendant la réalisation de la tâche.
- e. *La place accordée au processus du groupe* : afin de veiller à ce que les élèves apprennent un maximum des tâches auxquelles ils sont confrontés dans le cadre de l'apprentissage coopératif, une réflexion sur le processus parcouru par les élèves et le produit fourni est nécessaire. L'enseignant qui observe et encadre ces processus pendant l'exécution de la tâche peut, en discutant par la suite avec les élèves, revenir sur certains points et tirer des leçons, aussi bien au niveau des objectifs visés pour les matières qu'au niveau des objectifs tels que la collaboration, la pensée analytique et la gestion de la diversité.

Tout comme les deux innovations précédentes (l'enseignement linguistique orienté vers la tâche et l'enseignement orienté vers l'expérience), l'apprentissage coopératif se caractérise par une action mobilisant diverses compétences, au même moment. Les compétences et les compétences

partielles ne sont pas cloisonnées, comme c'est souvent le cas dans l'enseignement classique (où l'on travaille sur la compréhension à l'audition lors d'activités de compréhension spécifiques, le calcul étant réservé au cours de mathématiques, etc.). Dans cette perspective intégrée, les élèves sont confrontés à des tâches qui nécessitent la mobilisation de plusieurs compétences. De ce fait, les apprentissages scolaires laissent la place à des situations de vie et donc à des apprentissages authentiques : qu'il s'agisse de la vie professionnelle ou de la vie sociale, les situations authentiques nécessitent souvent que l'apprenant mobilise des compétences complexes de manière simultanée. La mesure dans laquelle l'individu est capable de mettre en œuvre cette simultanéité détermine l'efficacité du fonctionnement de l'individu dans ces situations.

**« Pour nous, l'innovation n'est pas un projet, elle fait partie de la vision de notre école. »
Virgo Fidelis, à Vilvoorde**

Kathy Lindekens

L'institut Virgo Fidelis se charge de l'enseignement dans le premier degré du secondaire au sein de la communauté scolaire de la K.O.V. (Katholiek Onderwijs Vilvoorde⁹). Au cours de l'année scolaire 1995-1996, l'école commença à expérimenter (grâce les heures supplémentaires de l'OVV) des semaines thématiques et des projets. Peter Bracaval, le directeur pédagogique : « Nous avons par exemple travaillé intensivement sur les différentes cultures présentes au sein de notre école. Au fil du temps, nous avons senti que nous pouvions aller beaucoup plus loin dans ce domaine, et agir davantage. Nous avons suivi des recyclages en travail par ateliers et par contrat. Au cours de l'année scolaire 2001-2002, nous avons demandé au Steunpunt Diversiteit en Leren de former un groupe restreint d'enseignants aux méthodes d'apprentissage interactives. Ce groupe se composait d'enseignants bénévoles de diverses matières. Nous avons alors élaboré plusieurs cours, et ils ont commencé à les expérimenter. Les enseignants ont échangé leurs expériences sur ce qui allait et ce qui n'allait pas. Un an plus tard, nous avons travaillé en vue d'une journée d'étude pédagogique. A l'occasion de cette journée, notre groupe d'enseignants a tout expliqué aux collègues et les nouvelles formes de travail furent implémentées. Ce fut une grande percée. » La directrice, Mieke Beeckman : « Pour ce groupe de bénévoles, ce fut une journée très stressante, mais cela se passa à merveille. Après la présentation, nous avons planifié des ateliers avec un système de roulement, de sorte que tout le monde puisse y participer. Il y avait une variation dans la répartition des groupes, les enseignants se sont mélangés. L'atout de cette journée d'étude pédagogique, c'est qu'elle était le fruit du travail de nos enseignants. Les autres se disaient : s'ils peuvent le faire, je peux le faire aussi. C'est très motivant. »

Pascale Szalai et Annelies Serneels sont coordinatrices. Elles enseignent respectivement la géographie, la formation sociale et les sciences naturelles ; et le néerlandais et l'histoire. Elles étaient dans le groupe de bénévoles qui a préparé le renouveau. Elles sont contentes du résultat : « L'ambiance des ateliers était très bonne. Même les collègues professeurs de math ont suivi ! Ils avaient peur de perdre du temps en classe, mais ils ont compris que les élèves assimilaient plus vite la matière si on la leur présentait autrement. Nous avons réussi notre mission. »

9 Enseignement Catholique de Vilvoorde.

Virgo Fidelis travaille aujourd'hui depuis trois ans avec ce nouveau système. Peter Bracaval : « En septembre, nous organisons un conseil des matières, que nous avons étoffé au fil des ans. Nous avons également commencé à créer une bibliothèque de matériel didactique. Ces nouvelles approches ont vraiment du succès. J'ai par exemple commencé à donner mon cours d'histoire de manière interactive. Auparavant, je me trouvais devant ma classe avec une carte, et je donnais des explications théoriques sur la géographie de la Grèce antique. Ce n'était pas terrible. J'ai alors commencé à répartir la classe en petits groupes. Maintenant, les élèves s'approprient la matière. Ils doivent rechercher toutes sortes de choses, puis faire une présentation. Ils travaillent dur pour cette présentation, cela les passionne et ils viennent plus volontiers au cours. » Pascale Szalai ajoute : « Dans mon cours de première année, je voulais présenter les organes digestifs à mes élèves. Auparavant, j'écrivais le tout au tableau et moi j'avais vite fini, mais il fallait beaucoup de temps avant que les élèves n'aient tout assimilé. Aujourd'hui, je travaille avec des petits panneaux représentant chacun des organes et les élèves se mettent en une ligne pour représenter le système de digestion avec ces panneaux. Un jour, j'ai entendu un élève raconter qu'il était le seul, lors d'un cours de la Croix Rouge, à pouvoir tout bien mettre en place. Donc, ça marche vraiment. Parfois, j'applique également le principe des « experts ». Tous mes élèves deviennent alors des experts. De petits groupes sont formés en classe, par exemple pour travailler sur le tourisme côtier, le tourisme montagnard et le tourisme vert. Les élèves évoquent le sujet, posent des questions et font des recherches. Ensemble, ils sont responsables d'un sujet. Un élève de chaque groupe présente ensuite à tous les autres ce qu'ils ont appris. Il est possible d'affiner la formule : nous formons parfois des groupes de base de cinq élèves qui étudient un sujet. Ces groupes sont ensuite divisés, et chaque élève du groupe se voit attribué une tâche qu'il doit mener à bien avec un élève d'un autre groupe. Cet élève retourne ensuite en tant qu'expert dans son propre groupe, il apporte donc quelque chose. Lorsque les élèves apprennent de manière interactive, ils se sentent tout simplement mieux. Mais nous donnons également cours de manière traditionnelle. Il faut savoir qu'il est important de varier, cela accroît la motivation. »

Annelies Serneels : « Il y a plus d'ambiance en classe. En tant qu'enseignant, vous êtes un coach. Vous devez convenir d'accords, et cela demande davantage d'efforts pour préparer le cours. Il faut savoir se détacher du manuel et rédiger vous-même vos textes, vos fiches et vos missions pour les élèves. Cela accroît votre créativité. Parfois, je les fais travailler par deux. Ils peuvent alors comparer ce qu'ils font entre eux, discuter de ce qui est bon et de ce qui ne l'est pas et apporter des améliorations. Moi, je les encadre. C'est très agréable de les voir à l'œuvre ainsi. »

Les enseignants comme les élèves doivent s'approprier ces nouvelles approches. Peter Bracaval, directeur pédagogique : « En maternelle, on travaille beaucoup sur l'imagination, en primaire aussi. Pourquoi est-ce que cela devrait s'arrêter dans le secondaire ? Apprendre aux élèves à chercher, cela les aide pour plus tard, cela accroît leur indépendance. Je dois juste veiller à ce que nous ne retombions pas dans les anciennes habitudes. C'est un travail permanent, qui ne peut pas être dilué. Les nouveaux enseignants sont choisis avec soin, car ils doivent faire preuve d'ouverture. Ils sont accueillis au début de l'année et nous leur montrons notre manière de travailler. Lors des réunions du personnel, il y a aussi régulièrement des moments d'action menés par le groupe de travail sur l'égalité des chances, qui s'occupe de la politique linguistique, de la participation des élèves et des parents ainsi que du bien-être social et émotionnel. Nous voyons que les résultats des élèves sont meilleurs. Cette innovation n'est donc plus un projet pour nous. Elle est intégrée dans la vision de l'école. L'apprentissage autonome encadré, qui a toujours été considéré comme destiné aux plus faibles, est, lui aussi, incorporé dans

notre vision. Chez nous, cela s'applique à tout le monde. Nous nous demandons en permanence comment stimuler tous les groupes. »

En matière de TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) également, Virgo Fidelis suit les nouveaux développements. La directrice, Mieke Beeckman : « Les TIC figurent dans la grille horaire de l'éducation technologique. En première année, tous les élèves ont une heure pour l'apprentissage des notions de base. Pour aider les élèves plus avant, nous avons fortement investi dans ce domaine. Nous disposons maintenant de deux locaux informatiques, où les enseignants peuvent réserver leur place. Dans plusieurs locaux, il est possible de travailler sans fil, avec 6 à 9 ordinateurs portables et des rétroprojecteurs. Des CD-ROM sont également disponibles. Les élèves peuvent ainsi faire leurs propres présentations PowerPoint. Apprendre de la sorte est passionnant. Le matériel didactique électronique de qualité est encore rare, mais les éditeurs commencent à y venir tout doucement. Nous veillons à ce que tous les élèves puissent utiliser notre infrastructure TIC. Les enfants qui n'ont pas d'ordinateur à la maison peuvent venir travailler sur nos ordinateurs pendant l'heure du midi. »

Année après année, l'école progresse dans le processus pédagogique lancé en 2003. Peter Bracaval : « Aujourd'hui, nous avons franchi une étape, avec une évaluation et un rapport. Nous avons constitué un groupe de travail avec des enseignants de diverses matières. L'année prochaine, ils rédigeront un rapport sur plusieurs défis. Le rapport abordera des thèmes tels que « Comment dire aux enfants qu'ils ont bien travaillé ? », « Comment veiller à ce que les enfants travaillent avec les autres ? », « Planifier, travailler en groupe, accepter la critique... », « Comment aller encore plus loin dans tous ces domaines en tant que coach ? », etc. Nous ressentons fortement cette nécessité, non seulement de tester les connaissances et les aptitudes, mais aussi de les considérer dans un cadre plus vaste. Nous franchissons de grandes étapes dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, pour lequel nous voulons établir une base saine. » Mieke Beeckman : « Apprendre à apprendre est très important. Nous sommes passés d'un système où il fallait une heure à certains élèves pour apprendre quelque chose à un système qui intègre l'apprentissage dans la classe. Comme les stratégies d'apprentissage en néerlandais, dont tout le monde bénéficie. Il est facile d'y appliquer une différenciation. Chacun peut suivre à son propre rythme, les plus rapides aident les plus lents. Dernièrement, j'ai entendu un élève dire à un autre, en riant : « Mais enfin, pourquoi as-tu demandé cela à la prof ? Je pouvais te l'expliquer ! ». L'apprentissage, c'est la moitié de toute l'histoire. L'autre moitié, c'est la collaboration. Tout le monde réfléchit dans le cadre d'un système global, d'une vision globale. Pour les élèves, c'est plus clair, et tout le monde bénéficie de chances égales. »

Dans le système appliqué et affiné au sein de Virgo Fidelis, les élèves apprennent mieux et leur bien-être s'en retrouve supérieur. Est-ce que moins d'élèves décrochent ? Mieke Beeckman : « Notre tâche est d'accueillir au mieux tous les élèves du primaire et de les amener au deuxième degré, tout en découvrant leurs talents. Ici, les élèves ont plus de temps pour la base. Si tous les élèves n'arrivent pas au même niveau, nous les orientons différemment. Mais nous essayons que tout le monde suive. Même en professionnelle, nous essayons de les motiver, de façon à ce qu'ils ne décrochent pas par la suite. Le premier degré de l'enseignement secondaire, avec ses neuf orientations, présente plus de différenciation et donc plus de possibilités de travailler à l'égalité des chances. » Peter Bracaval : « Nous collaborons de manière intensive avec l'école primaire du groupe, par exemple par l'échange du contenu des matières. Et nous nous concertons beaucoup avec le deuxième degré. La commission pédagogique du groupe scolaire veille à ce que notre projet

puisse avancer. Les écoles des degrés supérieurs, qui proposent de l'enseignement général, technique et professionnel, voient arriver de chez nous des enfants « différents » de précédemment. Ils commencent à ressentir la nécessité de travailler de manière plus novatrice. Ce n'est pas aussi fort que chez nous, mais cela commence. Dans le deuxième degré, des élèves arrivent de diverses écoles « classiques ». Et là, les nouvelles approches s'amenuisent plus facilement. Mais nous savons que nous pouvons y travailler avec nos collègues. Encore un beau projet pour l'avenir ! »

8. Observations relatives aux innovations pédagogiques

Les innovations pédagogiques ne sont pas un but en soi. Par essence, les différentes approches ne sont que des boîtes. Et comme nous le savons tous, lorsque l'on reçoit un cadeau, ce n'est pas la boîte ou l'emballage qui nous intéresse, mais bien ce qu'il y a dedans. Les nouvelles formes de travail ne constituent qu'un moyen permettant de développer des environnements d'apprentissage puissants. Le degré de puissance de l'environnement de travail dépendra du contenu véhiculé par l'approche pédagogique donnée. Si la tâche proposée aux élèves - dans le cadre d'un travail par ateliers, d'un travail par contrat, d'un enseignement orienté vers les tâches ou d'un apprentissage coopératif - ne comporte pas un défi suffisant, ne présente pas un potentiel d'apprentissage suffisant, ne stimule pas suffisamment la motivation et l'implication des élèves, ou ne se raccorde pas assez aux connaissances préalables et aux demandes d'apprentissage des élèves, les approches novatrices et attrayantes se déforcent vite. Si, pendant l'exécution de la tâche, les élèves ne peuvent pas compter sur un enseignant ou un élève pour les aider, pour réfléchir avec eux au processus ou au produit et amener leur réflexion à un niveau supérieur, cette approche n'offrira pas suffisamment en termes de qualité d'enseignement. Aucune approche ne garantit une activité d'apprentissage intense, différenciée et profonde. Il ne suffit pas de pointer le bout de son nez dans une classe, de constater que quatre coins de travail sont prêts pour pouvoir quitter la classe le cœur léger.

Dans cette optique, au niveau des innovations pédagogiques, l'abaissement de l'objectif constitue un réel danger. Il s'agit même parfois d'une conséquence du fait qu'un élève occupe une place trop centrale. Le contenu de l'activité d'enseignement est alors si fortement adapté (le plus souvent avec les meilleures intentions du monde) à l'élève en question que les attentes de l'enseignant, et donc l'offre d'enseignement, tombent en dessous du niveau de l'élève. A ce moment, les innovations pédagogiques cessent de favoriser, voire minent l'égalité des chances.

Le troisième danger des innovations pédagogiques est que l'enseignant se sente non pas aidé mais menacé. Dans notre système d'enseignement, les innovations pédagogiques sont souvent larguées sur les enseignants d'une manière qui ne leur laisse pas beaucoup de marge de manœuvre dans la prise de décision. Les enseignants doivent, tout comme les élèves, être pris au sérieux. Ils doivent disposer du soutien et de l'espace nécessaire pour pouvoir devenir des professionnels capables de prendre des décisions qualitatives de manière autonome sur la manière dont ils donnent le mieux vie à leur enseignement à leurs élèves, dans leur contexte local spécifique. Les innovations pédagogiques ne peuvent devenir de sacro-saintes recettes qui échangent la stérilité de l'un pour l'autre. La véritable innovation pédagogique réside (encore et toujours) dans les « nouvelles » interventions (ou tentatives d'intervention) d'un enseignant lorsqu'il constate que certains de ses élèves risquent de ne pas atteindre les objectifs. Certaines de ces interventions sont visibles et modifient profondément l'aménagement d'une classe (comme l'introduction de davantage de travail par contrat), tandis que d'autres sont plus modestes : il peut s'agir d'une question posée d'une certaine façon, d'une explication transmise d'une autre manière, d'un petit entretien d'exploration avec un élève ou d'une courte interaction parce qu'un élève ne trouve pas de solution à son problème.

Références

- Cohen E. (1994), *Designing group work. Strategies for heterogeneous classrooms*, New York : Teachers College Press.
- De Corte E. (1998), Vijfentwintig jaar onderzoek naar “leren en instructie” : een persoonlijk perspectief, in : *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 23, p. 143-157.
- Geudens V. & Rymenans R. (1992), *Nederlands in de niet-taalvakken. Eindrapport*, Antwerpen : UFSIA.
- Laevers F. & Heylen (2003), *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*, Leuven : Leuven University Press.
- Laevers F., Van den Branden K. & Verlot M. (2004), *Beter, breder, en met meer kleur. Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen. Een terugblik en suggesties voor de toekomst*, Leuven : Steunpunt GOK.
- Paelman F. (2005), *CLIM-wijzer. Algemene handleiding*, Antwerpen : Uitgeverij De Boeck.
- Peeters A., van Loock L. & Laevers F. (1998), *Contractwerk*, Leuven : CEGO Publishers.
- Swain M. (1985), Communicative competence : Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development, in Gass S. & Madden C. (eds.), *Input in second language acquisition*, Cambridge, MA : Newbury House Publishers, p. 235-256.
- Van den Branden K. (1996), Betekenisonderhandeling in de klas : techniek of tactiek ?, in : *VONK* 26, p. 3-18.
- Van den Branden K. (éd.)(2006), *Task-based language education : from theory to practice*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Van den Branden K. & Van Avermaet P. (1995), Taakgericht onderwijs : theoretische uitgangspunten, in : VLOR-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht onderwijs : een onmogelijke taak ?*, Deurne : Wolters Plantyn, p. 3-16.
- Van den Branden K. & Van Avermaet P. (2001), Taal, onderwijs en ongelijkheid : Quo vadis ?, in : *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid 2000-2001*, p. 393-412.
- Van der Aalsvoort M. & Van der Leeuw B. (1992), *Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties*, Enschede : SLO/Valo-M/Nederlandse Taalunie.
- Van Keer H. (2002), *Een boek voor twee. Vernieuwing van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*, Leuven : Garant.
- Van Petegem P. & Vanhoof J. (2002), *Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*, Mechelen : Wolters Plantyn.
- Verhelst M. (2006), A box full of feelings. Promoting infants’ second language acquisition all day long, in Van den Branden, K. (ed.), *Task-based language education : from theory to practice*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Verlot M., Sierens S., Soenen R. & Suijs S. (2000), *Intercultureel onderwijs : leren in verscheidenheid*, Gent : Steunpunt Diversiteit en Leren.



CHAPITRE 10

L'enseignement interculturel en Communauté flamande : apprendre à vivre la diversité

Lia Blaton, Filip Paelman et Sven Sierens



Lia Blaton, Filip Paelman et Sven Sierens¹

10<

1. Historique de l'enseignement interculturel : de l'ethnicité à la diversité

En Europe, dans les années 1950, les écoles ont été confrontées aux conséquences de la décolonisation et de la migration de la main d'œuvre. De plus en plus d'élèves étaient différents : ils parlaient une autre langue à la maison, grandissaient avec d'autres convictions et coutumes et pratiquaient parfois un autre culte religieux. Cela posait des problèmes aux enseignants, on a donc recherché des manières de répondre à cette nouvelle situation (Verlot, 2004). L'afflux de nouveaux élèves s'avéra ne pas être une donnée temporaire. En effet, les migrants sont restés en Belgique et y ont fait leur vie. L'enseignement a donc dû s'adapter à cette situation nouvelle. En outre, l'enseignement reflète, plus que les autres secteurs, la diversité de la société et ce en raison de la participation massive due à l'enseignement obligatoire. En classe, mais aussi au niveau de la politique de l'enseignement, des mesures ont été prises et sont encore prises actuellement. Dans ce chapitre, nous présentons l'évolution de la politique de l'enseignement et de l'action en classe en matière d'enseignement interculturel. Sur ces deux niveaux, nous constatons que l'enseignement est passé d'une approche focalisée sur les migrants à une vision au sein de laquelle la diversité (globale, et pas uniquement ethnique) occupe une place centrale.

1.1. Un cadre politique évolutif

En Communauté flamande de Belgique, l'enseignement interculturel s'est développé par le biais de divers projets et mesures politiques. C'est en 1982 que l'on en retrouve une première trace, avec le projet « Elkaar ontmoetend onderwijs » (Enseignement de rencontre mutuelle). Ce projet visait plusieurs objectifs : « le respect et la valorisation de l'identité des différents groupes culturels, ainsi que son développement dans le cadre de l'enseignement interculturel » et « un enrichissement unique pour tous les élèves, autochtones compris, permettant de s'ouvrir à la culture de l'autre. » En outre, il y des projets dans le cadre de l'« Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur » (OETC, NDT : l'enseignement dans sa propre langue et selon sa propre culture). En 1991, une politique d'enseignement intégrée envers les migrants fut implémentée, l'enseignement interculturel en était une composante obligatoire. Cette politique allait davantage insister sur l'égalité des chances et moins sur la langue et la culture propres. La Communauté flamande a souligné le fait que le respect de la diversité culturelle était nécessaire au sein d'une société de plus en plus multiculturelle. Le Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) le formula comme suit : « l'enseignement interculturel a pour but d'apprendre à tous les élèves à gérer la diversité culturelle en vue d'une interaction entre les groupes ethniques au sein d'une société multiculturelle ». Dans la déclaration de non-discrimination (1993), l'enseignement interculturel a été ouvert à toutes les écoles et repris dans des projets qui ne s'adressaient pas particulièrement aux migrants (Verlot, 2001). Par la suite, l'enseignement interculturel a toujours bénéficié d'une place dans les autres développements de l'enseignement, comme la politique d'élargissement de l'encadrement, la politique de l'enseignement prioritaire et, enfin, le décret sur l'égalité des chances dans l'enseignement (Décret GOK). La première ciblait principalement les allochtones défavorisés dans l'enseignement et prévoyait un

1 Steunpunt Diversiteit & Leren (précédemment Steunpunt Intercultureel Onderwijs), partenaire du Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (www.steunpuntdiversiteitleren.be).

encadrement pour les écoles à fort pourcentage de ces groupes cibles. Cette politique d'élargissement de l'encadrement venait compléter la politique de l'enseignement prioritaire et avait pour but d'accroître les chances des élèves autochtones dont l'apprentissage était menacé dans l'enseignement fondamental. Petit à petit, ces deux conceptions se sont développées en parallèle, de sorte qu'en fin de compte, les différents groupes ont trouvé leur place dans la politique de l'égalité des chances dans l'enseignement. Il est clair que la Communauté flamande de Belgique a évolué d'une politique pour les allochtones vers une politique où la diversité et les différents groupes occupent une place centrale. Pour une évocation plus détaillée des cadres politiques successifs, nous renvoyons le lecteur au chapitre 14 du présent ouvrage.

Dans le décret GOK, l'enseignement interculturel est l'un des six thèmes abordés. Les autres thèmes concernent la prévention et la remédiation, l'enseignement des aptitudes linguistiques, l'orientation et la participation des enfants et des parents. Depuis 2005, le Steunpunt Diversiteit en Leren (Point d'appui pour l'éducation à la diversité culturelle) fait partie du Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (Point d'appui pour l'égalité des chances en éducation), qui soutient le décret GOK (au niveau des enseignants, de l'école et de l'encadrement) (Laevers, Van den Branden & Verlot, 2004). Depuis janvier 2007, le Steunpunt Diversiteit en Leren porte un nouveau nom : Steunpunt Diversiteit & Leren (Point d'appui pour la diversité et l'apprentissage).

1.2. Evolution des conceptions concernant l'enseignement interculturel

Au fil des années, l'enseignement interculturel a connu plusieurs interprétations différentes. Tout comme dans la politique de l'enseignement, nous constatons que dans la pratique, l'enseignement interculturel a évolué d'un enseignement pour les migrants vers un enseignement tenant compte et faisant un usage actif de la diversité des élèves de la classe et de la diversité de la société. Des aspects de ces différentes approches se retrouvent encore aujourd'hui dans l'enseignement.

1.2.1. Enseignement pour les migrants et apprentissage des autres cultures

L'enseignement interculturel porte souvent une étiquette « réservé aux migrants ». Cela s'explique par le fait qu'il est apparu pour la première fois dans le cadre de mesures de soutien pour les écoles comptant des élèves allochtones. Cette vision insiste sur le développement identitaire des élèves allochtones et plus particulièrement sur l'amélioration de l'OETC. Dans cette conception, l'enseignement interculturel n'est nécessaire que dans les écoles comptant des migrants / des allochtones. Cette approche insiste également sur l'importance de l'acquisition de connaissance sur les origines, les coutumes culturelles, le pays d'origine et les convictions de l'autre. Le but est d'impliquer les élèves qui viennent de migrer dans l'enseignement et d'améliorer leurs résultats. Pour les autres élèves, c'est un apprentissage de la tolérance. Ils apprennent à comprendre l'autre.

Exemple : les premiers élèves allochtones arrivent dans une classe, ce sont deux fillettes berbères, du Maroc. L'enseignant a commencé par lire tout ce qu'il trouvait sur la culture berbère : la langue, les coutumes, leurs rapports avec les Arabes marocains, leur religion... avant de l'intégrer dans les cours, en partant du principe que les élèves ont le droit d'en savoir plus sur ces camarades. Un an plus tard, cinq élèves turcs sont arrivés en classe. De ce fait, Mustafa Kemal Atatürk, l'islam, l'histoire et la géographie de la Turquie arrivèrent au programme. L'année d'après, ce fut au tour de plusieurs Ghanéens. Quelques années plus tard, il y avait neuf nationalités représentées dans cette classe.

Plus des élèves d'origines différentes arrivent dans l'enseignement, plus il devient difficile d'étudier les origines de chacun. Cela ne signifie toutefois pas que les origines des élèves, la connaissance des autres pays, cultures et coutumes ne doivent pas être abordés dans l'enseignement. La connaissance des autres cultures dégénère souvent en généralités et en stéréotypes. Les élèves, en tant qu'individus, sont alors abordés comme membres d'un certain groupe ethnique, avec certaines caractéristiques immuables. C'est ce que l'on appelle le culturalisme : les gens sont avant toute chose considérés comme membres d'un groupe ethnico-culturel et associés aux caractéristiques culturelles de ce groupe (Leeman & Ledoux, 2003), ce qui est nuisible à l'expérience identitaire des personnes : au sein d'un groupe, la variation est importante et l'ethnicité n'est qu'un aspect de l'identité. Cela débouche sur la formulation d'énoncés stéréotypés, comme par exemple les Néerlandais sont radins, les chômeurs sont fainéants, les enseignants sont... En outre, des activités mises en place dans le cadre de cette approche, comme une « Journée du Maroc » (avec une présentation de la cuisine, des costumes traditionnels, de l'habitat, etc.) présentent une image statique des cultures, qui ne correspond pas nécessairement à ce qu'expérimentent les élèves.

Exemple : en Australie, on a voulu renforcer la confiance en soi des enfants aborigènes. Pour ce faire, des manuels et du matériel ciblés sur leur culture ont été développés. Toutefois, cela n'a pas vraiment constitué une valeur ajoutée pour les élèves. Ils ont ressenti cela comme un fossé entre leur culture telle qu'elle était décrite dans les manuels et ce qu'ils vivaient au quotidien. Le contraste entre les deux était énorme. Les élèves étaient davantage intéressés par des vêtements plus tendance et ne s'identifiaient pas aux vêtements traditionnels des Aborigènes présentés lors des cours. Ils avaient conscience de leur histoire et de leurs origines, mais pas de la façon présentée en classe (Leeman & Reid, 2006).

1.2.2. Enseignement anti-racisme

L'enseignement anti-racisme consacre une attention particulière à la discrimination par le groupe dominant dans la société. Cette approche se focalise principalement sur la manière systématique et souvent invisible dont les minorités sont opprimées. Cette approche a été critiquée, principalement au niveau des analyses figurées qu'elle propose, répartissant les élèves en blancs, acteurs dominants et en noirs, victimes subalternes. En outre, les écoles ne commencent ce type d'enseignement que lorsque les incidents se sont produits, et non de manière préventive. Cela ne signifie pas que l'enseignement anti-racisme ne soit pas utile. Il est important que les enseignants et les élèves sachent que le stéréotypage débouche sur des préjugés et entraîne de la discrimination et une inégalité de traitement. Toutefois, cet enseignement ne peut se limiter à une série de cours thématiques : les écoles doivent veiller à ce que les mécanismes qui entraînent la discrimination et le racisme ne soient pas présents au sein de leur structure. En outre, il faut avoir conscience qu'une approche directe de la problématique du racisme seule n'entraîne pas nécessairement une attitude anti-raciste des élèves. Une culture scolaire ayant conscience des mécanismes discriminatoires et tentant de les détecter ou de les éviter est importante.

Exemple : en janvier 2006, on a pu lire dans la presse une discussion sur un projet relatif à l'Holocauste (et à Auschwitz). Les critiques sur ce projet affirmaient qu'apprendre l'histoire de l'Holocauste et avoir connaissance des faits ne vaccinait pas les jeunes contre l'ethnocentrisme et les attitudes antidémocratiques. Informer sur toutes les formes de racisme n'entraîne pas systématiquement un comportement, des idées et des conceptions autres.

1.2.3. Enseignement des valeurs

Dans le cadre de l'enseignement des valeurs, on se focalise de manière explicite sur l'enseignement de valeurs telles que la tolérance et le respect. L'inconvénient de cette approche directe est qu'elle est intimidante et moralisatrice.

Exemple : une classe d'enfants a appris ce qu'était la tolérance, le respect, etc. Ces notions ont été traitées en classe. Cela n'empêche toutefois pas que quelques élèves de cette classe embêtent un élève d'une autre classe dans la cour de récréation. L'enseignant est déçu, car ces cours n'ont vraisemblablement rien apporté aux enfants.

En outre, il y a le risque de limiter l'enseignement des valeurs à un cours précis (ou une partie d'un cours précis) et de ne pas l'appliquer dans la pratique, alors que le contexte est crucial pour l'enseignement des valeurs.

Elchardus et ses collaborateurs (1999) ont étudié l'expérience des valeurs auprès des jeunes. Il ressort de cette étude que les campagnes promotionnelles explicites sur l'enseignement des valeurs et les cours traitant explicitement des valeurs sont peine perdue. D'autres aspects de la vie scolaire ont plus d'impact. Les élèves sont plus tolérants dans les écoles où règne un climat positif, où les enseignants forment une équipe et où les règles sont clairement énoncées. Les enseignants moralement plus tolérants génèrent également des élèves moralement plus tolérants (tout comme des enseignants plus conservateurs génèrent des élèves plus conservateurs). Une culture scolaire participative est également importante. Dans les écoles ayant un conseil des élèves, par exemple, le racisme bénéficie de moins de chances de s'épanouir. En outre, la participation à des activités extrascolaires sociales et culturelles exerce une influence positive sur les valeurs et les conceptions des jeunes.

1.2.4. Gérer la diversité

Le Steunpunt Intercultureel Onderwijs a étudié ce qui se passait dans les classes multiculturelles. Il ressort de l'étude que des différences d'origines, de convictions et de coutumes dans l'interaction sociale pouvaient avoir différentes significations, en fonction du contexte. C'est pourquoi, dans cette vision, la culture est interprétée de manière dynamique. Les élèves sont considérés comme créateurs et non porteurs d'une culture bien définie. Dans les interactions quotidiennes, bien plus d'aspects, autres que l'ethnicité, sont au premier plan. Les élèves doivent apprendre à gérer la diversité de la société, c'est pourquoi l'éducation à la diversité occupe une place centrale.

Pour souligner cela davantage encore, le Steunpunt Intercultureel Onderwijs changea de nom en janvier 2007. Avec la nouvelle dénomination, Steunpunt Diversiteit & Leren, l'objectif est d'attirer encore davantage l'attention sur la diversité dans l'éducation. Dans ce qui suit, nous utilisons également la notion « apprendre à gérer la diversité » plutôt que celle d'« enseignement interculturel ».

« Apprendre de et à l'autre, non sur l'autre »

Ecole libre fondamentale De Triangel à Maasmechelen

Kathy Lindekens

L'histoire de l'école fondamentale libre catholique « De Triangel » est profondément enracinée dans le passé minier de la région. Cette école est située dans l'un des quartiers proche de la mine d'Eisden et fut construite, tout comme les habitations sociales, par la mine, pour les enfants d'ouvriers. Cette école compte trois implantations : un bâtiment scolaire qui accueille les trois premières années primaires, un autre pour les trois dernières années primaires et le centre italien qui accueille de nombreux enfants de maternelle d'origine italienne. Les enfants qui se rendent dans cette école sont issus de différents quartiers relativement défavorisés et à risque. Il ressort d'une enquête GOK que 20% des parents vivent d'un revenu de remplacement, que plus de 60% des mères n'ont pas de diplôme et que plus de 60% des enfants parlent une autre langue que le néerlandais à la maison. Il s'agit d'une population scolaire hétérogène, ce qui est perçu comme une opportunité par le couple qui dirige cette école.

L'enseignement interculturel est intégré dans tout ce que propose l'école, on y travaille en permanence. Il s'agit de la vision de base de l'école. Il y a les projets interculturels classiques auxquels l'école collabore, comme un projet sur le tsunami, des projets de « Broederlijk Delen » (Entr'aide et Fraternité), de « Welzijnzorg » (Vivre Ensemble) et des actions pour la période de l'Avent qui précède la fête de Noël. L'un de ces projets est la « Fiesta Latina ». L'enseignante Hilde Rutten s'en charge : « Ce projet traite de la cohabitation multiculturelle. Cela fait un mois que nous travaillons intensivement sur la Bolivie. Il y a tout d'abord eu une réunion d'information pour les enseignants. Après, nous sommes partis en exploration avec les enfants : nous avons regardé une vidéo, nous sommes allés dans un magasin du monde, à la bibliothèque où il y avait une exposition interactive et nous avons bricolé. Une fête qui termina le tout en beauté fut organisée par toutes les classes. Les enfants ont été mélangés dans des groupes et ont ainsi appris à travailler avec tout le monde. Ensemble, ils ont fait des recherches dans des livres et sur Internet et ont pris des photos. La pensée interculturelle fut donc clairement élaborée sur le plan du contenu, mais aussi sur le plan du mode de travail (apprentissage coopératif). L'image qui en ressort est très variée et très positive. L'approche n'était pas « En Bolivie, les gens sont très pauvres », mais « Que se passe-t-il d'intéressant dans ce pays ? ». Vous recherchez alors des choses différentes, positives. Le personnel était lui aussi très enthousiaste. Avec Studio Globo, ce fut comme un voyage aux Philippines. »

Josiane Vranken, co-directrice de l'école : « L'enseignement interculturel a commencé ici par une vision de base simple. Nous utilisons des poupées à la peau de diverses couleurs, des marqueurs pour différencier les couleurs de peau, nous fêtons les jours fériés et nous mangions du couscous. Nous n'avons pas abandonné cela, mais nous avons évolué. L'enseignement culturel est aujourd'hui intégré dans notre vision globale et c'est beaucoup plus fort. Il ne s'agit plus d'une activité, car une dimension interculturelle teinte toutes les activités. C'est davantage apprendre de l'autre et à l'autre que sur l'autre. C'est interactif, aussi bien entre les enfants qu'entre les enfants et les enseignants, et avec les parents et le monde extérieur. De la sorte, l'enseignement interculturel se rapproche de l'enseignement orienté vers l'expérience, où l'apport de chaque enfant est important. »

Nous organisons également toutes sortes d'activités périphériques après les heures d'école. En collaboration avec le Centre Italien, nous donnons des cours d'italien et en collaboration avec une a.s.b.l. turque, nous proposons des cours de turc. L'académie de musique propose un enseignement musical dans notre école, sans oublier le projet 'boxe' de la province, dont nous sommes très satisfaits. »

Le projet « boxe » a été lancé par Abdel Wahabi, un boxeur limbourgeois qui a représenté notre pays aux Jeux Olympiques de 1992 : « Avant, mon objectif était de représenter notre pays dans mon sport. Par la suite, j'ai dû renoncer à une carrière professionnelle. Je voulais faire quelque chose pour les jeunes. Dans plusieurs pays, la boxe est utilisée pour lutter contre la délinquance juvénile. Lors des bagarres à Bruxelles, le Prince Philippe m'a demandé si je n'étais pas un exemple pour ces jeunes, et cela m'a inspiré. J'ai reçu une lettre de la Reine Paola dans laquelle elle me conseillait de prendre contact avec Paula D'hondt. Fort de ces recommandations, j'ai élaboré un projet. J'ai ensuite envoyé un courrier proposant mes services à toutes les communes minières. J'ai eu l'occasion de défendre mon projet, et j'ai su convaincre les décideurs. A Genk, par exemple, 500 enfants et leurs parents ont réagi à la lettre que la ville avait fait circuler. J'ai alors organisé une démonstration et chacun a pu poser des questions. En 1993, j'ai été engagé à mi-temps par la ville de Genk. D'autres communes ont suivi. Cela fait maintenant 13 ans que le projet est en route et se développe. Il y a une collaboration entre les communes. Ici, à Maasmechelen, une collaboration a commencé entre le service de la jeunesse, Sporta, la province, l'école, deux maisons de jeunes et le service d'intégration. Nous avons créé trois groupes : les 6-9 ans, les 10-14 ans et les plus de 14 ans. Tout a commencé dans la salle de judo locale. Mon but est de donner une base à ces enfants, une base solide pour plus tard. Je leur donne une structure, je veille par exemple à ce qu'ils arrivent à temps. La cotisation est minime. » Mieke Ramaekers, la personne en charge de la politique de l'égalité des chances dans l'enseignement pour l'école De Triangel, le formule comme suit : « Abdel apprend aux enfants à se maîtriser. » Abdel Wahabi : « Certains enfants ne sont pas très forts verbalement et utilisent alors leurs poings. J'en parle avec eux. Mon but, c'est de donner davantage de résistance morale à ces jeunes. Parmi les jeunes que j'ai formés, plusieurs sont devenus moniteurs. A leur tour, ils encadrent des jeunes. Ils ont été formés par l'école des entraîneurs de Flandre. Je suis le premier à y avoir obtenu un diplôme pour la boxe. Nous donnons aujourd'hui 22 cours par semaine. »

Le co-directeur, Jean Weustenraad : « Au début, ce projet suscitait une grande méfiance. Certains disaient « Et le vandalisme ? ». Nous étions à la recherche de solutions pour les enfants qui tournaient en rond et nous étions ouverts à toutes les activités pouvant s'avérer utiles. Nous avons vite compris que ce projet nous permettrait d'effectuer un meilleur contrôle social. Des enfants de toutes les classes sociales de la commune y participent. Nous les répartissons en petits groupes et ils apprennent les uns des autres. »

L'école De Triangel, un triangle musical

L'un des principaux partenaires de l'école De Triangel est le service d'animation scolaire (Schoolopbouwwerk) de Maasmechelen, actif dans quinze écoles primaires et six écoles secondaires, dans tous les types d'enseignement. Son fonctionnement est orienté en fonction de la demande et ses quatre collaborateurs effectuent un travail sur mesure, en fonction des besoins

des enseignants et des parents. Les cours pour les parents, lors du passage de la maternelle en primaire au sein de cette école, en sont un exemple. D'après Toon Voorjans, animateur, travailler avec les parents et les enseignants fait partie de la philosophie : « Nous travaillons avec les aptitudes et les attitudes des personnes qui ont une influence directe sur le développement des jeunes, à savoir les parents, le personnel scolaire et les gens qui peuvent signifier quelque chose pour eux, dans leurs loisirs et leur voisinage. Notre modèle de base est, depuis plusieurs années, un triangle au sein duquel l'enfant occupe une place centrale et où les parents, l'école et le voisinage figurent dans les angles. Indépendamment de l'angle d'origine de la demande, nous représentons ces trois angles autour de l'enfant. Et ce n'est que lorsque nous parvenons à une interaction continue entre les éducateurs que nous pouvons observer un effet suffisant. Nous remarquons d'ailleurs que les parents impliquent tout naturellement les deux autres angles dans leurs tentatives de donner forme de manière sensée à leur rôle de parents. »

Nous travaillons à une forte implication des parents. En août, chaque enseignant se rend dans la famille de ses élèves et écoute les parents. En septembre, les parents viennent à leur tour écouter les enseignants, lors d'une séance d'information au cours de laquelle l'enseignant passe les accords en revue. Un contact avec les parents est prévu à cinq moments différents de l'année, pas toujours en fonction du bulletin. Nous essayons de participer à la formation des parents. Nous avons par exemple présenté un film sur les aptitudes socio-émotionnelles et notre partenaire externe pour les animations a présenté le cadre idéal. Cette année, le thème porte sur l'image de soi et la confiance en soi. »

L'école présente plusieurs thèmes aux parents. Une grande attention est accordée au passage de la troisième maternelle à la première année primaire. Josiane Vranken : « Une fois par mois, les parents de ces enfants viennent à l'école. Nous leur laissons faire connaissance avec le matériel de notre méthode linguistique. Les parents reçoivent des livres et des cassettes d'histoires qu'ils peuvent ramener chez eux. Ils peuvent ainsi en parler avec leurs enfants dans leur propre langue. Nous leur donnons aussi des livrets de travail basés sur ces histoires. Nous encadrons les mathématiques de la même manière en première année. Nous distribuons des lettres avec des conseils pour la réalisation des exercices que les enfants auront comme devoir.

Le conseil des parents est très important. Les parents sont très bons pour organiser des choses pratiques. Ils participent également aux choix de l'école. Le 1^{er} septembre, ce conseil a accueilli tous les parents et tous les enfants à l'école. L'association des parents distribue un feuillet d'information et organise des soirées d'information. Ils demandent par exemple à un conférencier de venir parler du TDAH ou de ce que l'on peut faire pour organiser un environnement scolaire plus sûr. Dans notre association des parents, il y a des parents des trois écoles qui apprennent les uns des autres et se soutiennent. Un de nos parents siège à la Locaal Overleg Platform et y veille au thème des familles défavorisées, à la vision et aux demandes des autres parents. »

Ensuite, il y a le voisinage. L'école De Triangel a franchi le pas vers une culture d'ouverture. « Toi aussi, viens jouer dans la cour de récréation de l'école De Triangel » : tel est le message qui figure sur les affiches et les pancartes que l'on trouve dans le quartier. Josiane Vranken : « Nous collaborons avec un mouvement de jeunesse de Maasmechelen. Nous considérons la collaboration avec les parents, mais aussi avec le voisinage, comme un stimulant pour le développement des enfants. Nos cours de récréation sont ouvertes à tous les enfants du quartier après les heures

d'école. Cela fonctionne bien. Nous avons donné une partie de la cour de récréation à bail emphytéotique à la commune, qui se charge de l'entretien et qui veille au grain. Le service d'animation scolaire a son bureau juste en face de la cour de récréation, et c'est important. »

Boîte à parlotte

Le service d'animation scolaire développe en permanence du matériel qui permet aux enfants d'apprendre en s'amusant et d'accroître leur maîtrise du néerlandais. Toon Voorjans : « lorsque les enfants ont moins d'opportunités en matière de développement linguistique, leur langage est plus pauvre et ils sont moins écoutés. Nous recherchons en permanence des solutions à ce problème. Nous avons par exemple la « boîte à parlotte », qui a vu le jour dans le cadre de la politique de l'enseignement prioritaire. Nous avons remarqué que malgré tous les efforts, les enfants avaient toujours des difficultés à s'exprimer. Les membres du service d'animation scolaire ne disposaient pas d'expertise linguistique, mais nous avons encouragé les enfants à utiliser la langue au maximum. Nous nous sommes assis autour d'une table avec les gens des mouvements de jeunesse et avons appris que ces enfants n'avaient que peu, voire pas de matériel, ne bricolaient pas, ne comprenaient pas les règles des jeux. C'est ainsi que nous avons développé la « boîte à parlotte ». Le principe, c'est que vous partez de mots inexistant, comme « gukker ». Personne, parmi ceux qui étaient présents, ne connaissait ce mot. Mais en parlant, vous arrivez à le désigner, et le mot trouve sa place. Le « gukker » peut alors par exemple être une paire de ciseaux rouges dans le jardin. Pour de nombreux enfants, cette « boîte à parlotte » constitue véritablement leur premier mode d'expression vers l'extérieur. Un nouveau monde s'ouvre à eux. Nous travaillons également selon des thèmes (le facteur, par exemple) et avec des jeux de société, des moments de lecture, des jeux de mouvement, des expériences. Nous sommes nous-mêmes profanes en matière de développement linguistique, mais les experts disent qu'il ne faut pas perdre ce trésor. Notre projet a été un peu retravaillé et a été édité par Garant. Par la suite, il fut nommé par la Nederlandse Taalunie en tant que méthode linguistique novatrice. Notre « boîte à parlotte » fonctionne comme suit : une à deux fois par semaine, 15 enfants viennent pour la « boîte à parlotte ». Ils ont été sélectionnés en collaboration avec les écoles. Par école, nous recevons une liste des enfants pour lesquels ce serait bénéfique et nous prévoyons une visite à domicile. Nous invitons également les parents aux activités. Ensuite, nous nous mettons au travail avec les enfants. Ce projet a depuis lors été développé et les enfants sont encadrés par des stagiaires de sixième et de septième professionnelle ou technique. Nous les encadrons dans le développement de leur motivation et de leur image de soi. » Josiane Vranken : « De tels projets sont importants pour l'école De Triangel. Nous les maintenons résolument sur le long terme et nous continuons à motiver les parents. Nous trouvons important, surtout pour nos élèves de première, de pouvoir travailler ainsi avec la langue. Cette année, neuf de nos enfants ont suivi ce trajet. »

2. Les points de départ de l'apprentissage de la gestion de la diversité

Dans cette partie, nous allons aborder les principaux points de départ de l'apprentissage de la gestion de la diversité. Nous plaçons l'enseignement qui tient compte de la diversité au sein d'une société plurielle. Etant donné que nous avons une vision dynamique et interactive de la culture, nous allons également aborder des concepts tels que la société plurielle, la culture, l'identité multiple, la diversité et l'interaction.

2.1. Vivre dans une société plurielle

L'enseignement qui accorde une place centrale à la diversité part de la constatation que notre société est plurielle. Cela signifie que la diversité constitue un élément essentiel de la société. Nous ne considérons pas cette diversité comme un obstacle, mais comme une valeur ajoutée. La diversité renvoie non seulement aux différences ethniques, mais aussi à toutes les différences possibles : culturelles, sociales, personnelles, etc. En fonction du contexte, différents aspects sont mis en avant. Pinxten (2005) propose différentes représentations de la société à l'aide d'une métaphore.

Un verre est rempli de billes de couleurs. Il symbolise la société composée de tout le monde.

- Dans une première conception, le verre ne contient que des billes blanches (société monoculturelle), auxquelles ont ajouté des billes noires, brunes, jaunes et rouges (la société multiculturelle). Il est alors possible de voir combien il y a de billes de chaque couleur. Ce modèle donne l'impression que « leur » culture et « notre » culture sont accessibles par les couleurs.
- Dans une deuxième conception, le verre est rempli de billes qui ont une certaine couleur de base : la couleur originelle est évidente, et la bille se décolore plus ou moins en fonction du contact autorisé avec les autres couleurs (la couleur la plus dominante). Dans cette image, nous reconnaissons la pensée intégrationniste.
- Selon la troisième vision, le contenu du verre est perçu comme un ensemble de billes dont chaque bille est colorée à sa façon : l'une avec un peu plus de blanc que de brun, de noir ou de jaune, une autre avec une tache rouge et moins de jaune, un peu de blanc... Les individus sont alors considérés comme divers, chacun ayant ses spécificités.

L'enseignement qui tient compte de la diversité considère la société comme un verre contenant un ensemble de billes présentant plusieurs nuances de couleurs. Dans les interactions, les différents aspects de couleurs sont à chaque fois présents. Cette vision de la société part du principe que la diversité est une valeur ajoutée pour la société, au sein de laquelle les différents aspects de la diversité s'expriment pleinement au travers des gens.

2.2. Culture

La culture suscite diverses connotations auprès des gens. Elle est souvent interprétée exclusivement en termes de nationalité ou d'ethnicité. Pourtant, la culture est un concept beaucoup plus vaste. Hoffman (2002) décrit la culture comme « un monde commun d'expériences, de valeurs, de symboles, de pratiques et de connaissances qui caractérisent un système social ». Au sein d'un système social, les gens construisent un monde commun de connaissances, qu'ils utilisent dans leur quotidien. Dans chaque système social (une ville, mais aussi un état, une famille, un quartier, un cercle d'amis, en tant que voyageur en train, demandeur d'emploi, etc.), la communication permanente entre les gens

et leur environnement social et naturel crée, au fil du temps, une culture qui donne le ton. Dans le cadre de l'interaction, les gens créent en permanence des significations et développent pour ce faire un langage commun (jargon, langage des ados, etc.), des connaissances et des conceptions communes ainsi que des jugements de valeurs communs sur la réalité qui les entoure. Les gens qui ne font pas encore partie du système social acquièrent cette culture en interagissant avec des gens qui font déjà partie du système social et qui ont déjà acquis cette culture. Chaque système social a sa propre culture, de sorte qu'il y ait bien évidemment autant de cultures que de systèmes sociaux. La culture doit donc non seulement être mise en relation avec la nationalité ou l'ethnicité, mais aussi avec les systèmes sociaux sur la base du sexe, de l'âge, de la formation, de la profession, de l'origine géographique, etc. Ces cultures ne sont pas statiques. Les différents systèmes sociaux interagissent entre eux et s'influencent. Les gens font également partie d'un réseau plus vaste de systèmes sociaux et sont donc influencés par plusieurs cultures (Hoffman, 2002). Au sein d'une culture, il peut également être question d'ambivalences et de contradictions. Les gens qui font partie d'une même culture peuvent avoir des opinions fortement différentes.

Exemple : « Mercredi midi, alors que je rentrais à la maison après avoir été au supermarché, j'ai vu, au loin Malika, une fillette marocaine du quartier. Elle portait son uniforme scolaire bleu et un voile. Lorsque nous nous sommes croisés, elle m'a tendu la main et a lancé « Give me the five ! ». Ce que je fis, pour ensuite lui demander où elle allait. Elle se rendait au cours d'arabe. Et elle reprit sa route, avec son voile et son uniforme, en chantant « Hééé macarena ! » (Soenen, 1999, p. 18).

L'exemple montre clairement que Malika fait partie de différents systèmes sociaux avec autant de cultures : elle est élève (uniforme scolaire bleu), musulmane (voile), Marocaine (cours d'arabe) et jeune (« Give me the five ! »). Si nous considérons exclusivement Malika du point de vue ethnique, l'image que nous en avons est donc limitée.

2.3. Identités multiples

Suite à ce qui précède, il s'avère également que les identités des personnes sont dynamiques et multiples. La diversité est ancrée en chacun de nous. Les gens font partie de plusieurs catégories et groupes sociaux qui s'imbriquent. Les individus et les groupes n'ont donc pas une seule identité, mais plusieurs identités. Les gens participent à des activités de différents groupes, ce qui signifie que l'identité comporte une vaste gamme d'aspects liés à nos diverses positions sociales, à une diversité de contextes au sein desquels nous évoluons de manière variable et à des variations de connaissances, de savoirs et d'aptitudes qui nous sont utiles dans une multitude de situations (Hoffman, 2002). Ces identités ne sont pas statiques, mais changent. Dans certaines circonstances, une certaine identité sociale peut occuper une place centrale. Dans l'expérience de l'identité, le contexte est primordial. Il détermine en effet l'identité partielle d'une personne qui est mise en avant (femme, allochtone, gantoise, musulmane, maman, amie, etc.). Les gens accordent une signification personnelle à un certain aspect identitaire. Cela peut être en conflit avec la manière dont l'environnement aborde la personne.

2.4. Diversité et interaction

La diversité englobe toutes les différences possibles pouvant exister entre les personnes qui cohabitent au sein de notre société. Ce concept concerne non seulement les différences ethniques et

culturelles entre les individus et les groupes, mais englobe également le sexe, l'orientation sexuelle, l'âge, les possibilités physiques et intellectuelles, la classe sociale, la langue, le niveau de formation, la religion, la conception de la vie, les caractéristiques personnelles telles que le caractère, le tempérament, etc. Ce terme tient mieux compte des changements complexes et multiples de la société. Il permet de ne pas tomber dans une pensée nous/eux. Les gens ont en effet tendance à structurer le monde en catégories et à penser de façon dichotomique (Leeman & Ledoux, 2003) : autochtone/allochtone, chrétien/musulman, noir/blanc, riche/pauvre. Les individus sont répartis en groupes sans reconnaître la spécificité individuelle et les différences au sein du groupe, ni la dynamique des individus et des groupes. On néglige de ce fait le fait que les gens appartiennent à plusieurs groupes. Un deuxième atout de la pensée orientée vers la diversité, est qu'elle se soucie davantage des accords et des traversées entre les individus et les groupes. Un troisième avantage réside dans le fait que la pensée orientée vers la diversité responsabilise bien plus fortement tout le monde. Apprendre à gérer la diversité est important pour chacun, parce qu'il existe des différences partout : entre les gens et dans les gens. La gestion de la diversité, n'est donc pas uniquement une tâche pour les gens qui, dans leur environnement, entrent en contact avec des migrants, des réfugiés, des moins valides ou des personnes défavorisées.

L'interaction est un élément important au sein de la pensée orientée vers la diversité : les gens ayant plusieurs caractéristiques interagissent, ce qui crée en permanence d'autres significations et d'autres expériences. En outre, la manière dont les gens vivent les différences et les similitudes en matière d'apparence, d'occupations, de perceptions...est importante. Les différences et les similitudes ne sont pas tout aussi pertinentes dans chaque situation, dépendent du contexte et sont en évolution permanente. La gestion de la diversité implique une gestion non catégorielle, non moraliste de la différence. Les différences ne constituent pas une donnée anormale, mais font partie de la réalité quotidienne. Certaines différences sont plus flagrantes que d'autres, mais ne sont pas pour autant plus importantes ou plus difficiles à gérer. La diversité renvoie à la manière dont les gens, chacun ayant ses caractéristiques, interagissent avec les autres et comment de nouvelles significations et expériences se créent en permanence dans ce cadre (Van Lysebettens, 2001).

Suijs (2002) illustre cela à l'aide du projecteur. Il existe des différences et des similitudes entre les gens. En fonction de l'aspect éclairé, vous obtenez une autre image, avec un nouvel élément en position centrale. Si vous utilisez l'éclairage « famille » sur des frères ou des sœurs, considérant qu'ils appartiennent à une même famille et qu'ils présentent de nombreux traits communs, cela n'empêche pas qu'à la maison, ils peuvent passer leur temps à se chamailler, se définissant comme très différents les uns des autres. Vous pouvez également fixer un filtre coloré sur votre projecteur. De ce fait, les différences ou les similitudes mises en évidence prennent une couleur spécifique, qui peut être différente pour chacun de nous. Deux enseignants peuvent juger très différemment un élève très calme, qui passe pour ainsi dire inaperçu. L'un verra la scène en rouge : c'est un problème et l'enseignant veut que l'élève soit plus actif en classe. L'autre verra la scène en bleu : ce n'est pas un problème, car le cours n'est pas perturbé.

3. Objectifs de l'apprentissage de la gestion de la diversité

L'enseignement centré sur la diversité (l'appellation que nous préférons à l'enseignement interculturel) a plusieurs objectifs. Tout d'abord, il veut refléter et valoriser la diversité de la société. Il veut ensuite apprendre aux élèves à gérer la diversité à laquelle ils sont confrontés, et s'attaquer

à l'inégalité sociale. Enfin, l'objectif est également d'améliorer la qualité de l'enseignement. Chacun de ces objectifs va être développé ci-dessous.

3.1. **Refléter et valoriser la diversité de la société**

Lorsque l'on reconnaît la diversité de la société et que l'on veut favoriser la cohabitation au sein d'une société plurielle, l'enseignement se voit confier un rôle important. L'école reflète alors la diversité de la société, pas uniquement une culture de la classe moyenne avec certaines normes. La diversité y bénéficie d'une place, aussi bien dans la politique de l'école (recrutement des élèves, composition du corps enseignant, etc.) que dans tout le curriculum (le contenu des cours, l'organisation des cours, les aptitudes travaillées, etc.). Les élèves reçoivent ainsi une image de la société qui cadre avec leurs expériences et qui correspond au monde qu'ils perçoivent en dehors de l'école. Ils ont l'opportunité de se sentir chez eux à l'école, parce que l'école se rapproche plus du monde dans lequel ils vivent.

3.2. **Les élèves apprennent à gérer la diversité**

L'enseignement doit apprendre aux élèves à gérer la diversité et leur offrir des opportunités en la matière. La diversité se rencontre au quotidien : en rue, en classe, au travail, à l'hôpital, au contact de gens d'une autre couleur de peau ou d'une autre origine, ayant un autre style de vie ou une autre conception de la vie, d'autres intérêts ou d'autres aptitudes, parlant une autre langue... Ces différences, on ne peut les nier ou en faire abstraction. Les rapports quotidiens entre personnes différentes doivent se faire le plus positivement possible, mais cela n'est pas toujours évident. Gérer la diversité, cela s'apprend (Van Lysebettens, 2002). Apprendre à gérer la diversité fait partie de la formation générale de la personnalité de tous les élèves, indépendamment de leur origine, de leur statut ou de leur niveau d'apprentissage. L'interaction sociale quotidienne à l'école offre aux élèves de nombreuses possibilités d'apprendre à gérer la diversité. Pour y parvenir, l'enseignement doit naturellement travailler dans différents domaines : l'école doit soutenir et encourager le comportement souhaité des élèves, mais aussi accorder de l'attention aux comportements qui ne sont pas souhaités. Le harcèlement, les comportements discriminatoires, les propos racistes ou sexistes ne doivent et ne peuvent pas être ignorés. En outre, l'enseignement doit être organisé de façon à ce que le contenu et la forme permettent et utilisent l'interaction et la diversité. De l'attention doit être accordée à l'apprentissage de l'autre, au fait de travailler avec plusieurs sources, selon plusieurs perspectives et modes de résolution des problèmes dans tout le curriculum, de sorte que la (gestion de la) diversité soit une partie normale du processus d'apprentissage.

3.3. **S'attaquer à l'inégalité sociale**

L'enseignement posant la diversité comme point de départ veut également s'attaquer à l'inégalité sociale. Son but est d'offrir des chances égales à tous les enfants, indépendamment de leurs origines (socio-économiques). Une école doit avoir une action émancipatoire, de sorte que les chances des élèves ne soient pas déterminées par leurs origines ou leur statut socio-économique (voir également Duru-Bellat, 2004). Soulignons également que l'école doit être critique à l'encontre de son propre fonctionnement et considérer d'un regard différent la diversité présente. L'enseignement tient compte de la diversité lorsqu'il tient compte de la diversité présente, lorsqu'il contribue à la réalisation de l'égalité des chances et lorsqu'il prépare tous les enfants à vivre au sein d'une société plurielle démocratique (Batelaan & van Hoof, 1996). La diversité doit avoir une place dans l'enseignement et tous les jeunes doivent bénéficier de chances égales en matière de participation à

l'enseignement. Un enseignant qui donne une place à la diversité dans son enseignement est un enseignant professionnellement apte à donner à chaque élève ce à quoi il a droit, indépendamment de ses origines, de son sexe, de sa situation familiale, etc. Au niveau de l'école, cela signifie qu'il faut combattre les inégalités d'accès, la discrimination, les préjugés, etc. au niveau de la politique générale de l'école, du climat pédagogique, des contacts avec les parents d'origines diverses, etc. (Van Lysebettens, 2002). C'est pourquoi l'enseignement interculturel (ou l'apprentissage de la gestion de la diversité) représente en fait une dimension horizontale dans la partie « stratégies pour un traitement plus équitable » de cet ouvrage.

3.4. Qualité de l'enseignement

Dans l'enseignement, l'apprentissage des élèves occupe une place centrale. L'attention consacrée à la gestion de la diversité ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage. L'apprentissage interactif, le fait de travailler avec des groupes hétérogènes, partir des expériences des jeunes, le rôle d'encadrement de l'enseignant... tout cela est aujourd'hui de plus en plus reconnu comme autant de principes d'un bon enseignement. L'enseignement où la diversité occupe une place centrale vise la création d'un environnement d'apprentissage solide, en rapport avec les diverses expériences des élèves et des enseignants. Un environnement d'apprentissage où la diversité est mise en valeur accroît les chances pour les élèves d'apprendre à gérer la diversité, mais permet également un meilleur apprentissage de tous les élèves (Van Lysebettens, 2002). L'enseignement qui promeut la diversité se rapproche d'une vision de l'enseignement basée sur le constructivisme social (voir également Van den Branden dans le chapitre précédent).

4. L'enseignement interculturel dans la pratique

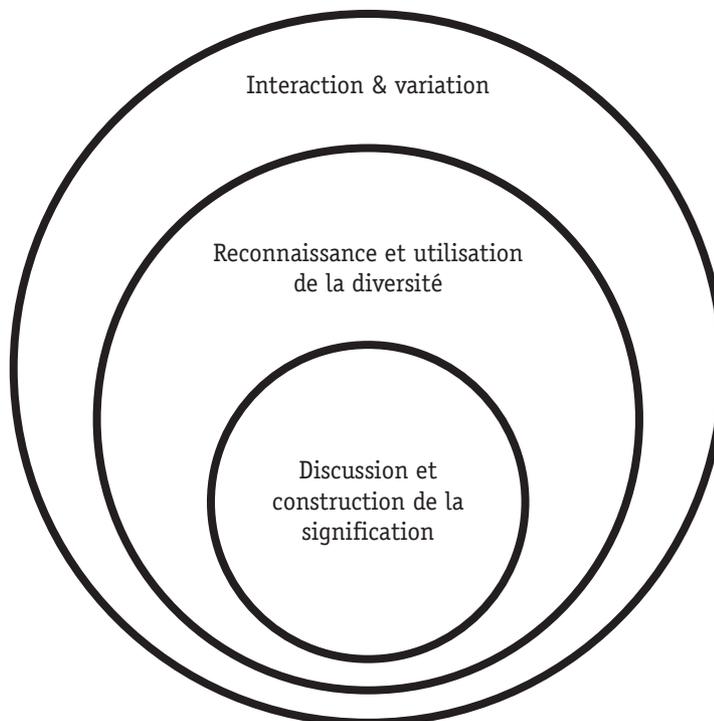
La gestion de la diversité ne peut être dispensée dans un cours ou une matière spécifique. Il est possible de travailler à l'apprentissage de la gestion de la diversité dans divers domaines de l'enseignement : organisation, politique scolaire, contenu de l'apprentissage, méthodes de travail, etc. Nous allons brièvement traiter plusieurs de ces aspects. Pour de plus amples informations, nous renvoyons le lecteur aux publications du Steunpunt Diversiteit & Leren (voir également <http://www.steunpuntdiversiteitleren.be>).

4.1. Les ingrédients de base : interaction et variation, reconnaissance et utilisation de la diversité, discussion et construction de la signification

Dans un enseignement où l'on souhaite tenir compte de la diversité, on opte pour une approche pédagogique didactique qui laisse de l'espace à l'interaction, qui encourage la variation, qui considère la diversité comme une donnée normale dans le cadre des processus d'apprentissage quotidiens. Cela crée un environnement d'apprentissage au sein duquel la discussion de la signification aide les apprenants à développer leurs propres perspectives et à en construire de nouvelles (Sierens, 2006).

L'approche didactique orientée vers l'apprentissage de la diversité préconisée par le Steunpunt Diversiteit & Leren comporte trois ingrédients de base. La figure 10.1 ci-dessous les représente visuellement selon le modèle des trois cercles.

Figure 10.1. Le modèle didactique des trois cercles pour la gestion de la diversité



Ces trois ingrédients s'emboîtent comme des poupées russes. Ce modèle, va du cercle extérieur vers le cercle intérieur. Le cercle extérieur constitue à chaque fois une condition au cercle intérieur précédent.

- *Interaction et variation.* Travailler de manière interactive et variée permet de développer les capacités des apprenants à établir plusieurs modes d'interaction et de styles d'apprentissage au sein du processus d'apprentissage. Une interaction plus variée permet d'apporter une plus grande diversité de significations et de perspectives aux apprenants, tout en développant leur spectre. Les enfants et les jeunes apprendront à gérer au mieux une multiplicité de situations et de formes d'apprentissage différentes. Un environnement est ainsi créé, au sein duquel l'apprentissage de la gestion de la diversité trouve sa place à travers les fréquentations et au sein duquel différentes stratégies de résolution ou différents niveaux de connaissances préalables peuvent interagir entre eux et déboucher sur des solutions. L'interaction est cruciale dans le processus d'apprentissage de la gestion de la diversité. Apprendre à gérer la diversité de manière constructive et active bénéficie d'un maximum d'opportunités dans le cadre de l'apprentissage de l'autre et avec l'autre. L'interaction se rapporte ici aux rapports entre les personnes, mais aussi aux rapports entre les différents groupes.
- *Reconnaissance et utilisation de la diversité.* Il faut aborder les différentes perspectives des apprenants comme source de développement d'un environnement d'apprentissage. Les apprenants peuvent être encouragés à l'aide de tâches authentiques et significatives, ainsi que par des formes de travail où l'expression et l'échange d'expériences occupent une place centrale.

- *Discussion et construction de la signification.* Sur la base des différentes significations et discussions à ce sujet, les apprenants apprennent à développer des perspectives propres, à découvrir d'autres perspectives et à construire de nouvelles perspectives communes. C'est dans le cadre de ce processus que les apprenants exerceront la compétence de gestion de la diversité et que les élèves, indépendamment de leurs origines et de leurs aptitudes, apprendront les uns des autres. Dans le cadre de la discussion et de la construction de la signification, les expériences et les modes de perception des différents apprenants ou des différentes personnes participant à l'interaction sont non seulement abordés, mais le responsable du processus d'apprentissage essaie également d'aboutir, avec les autres participants, à une interprétation partagée. La discussion de la signification devrait idéalement se faire dans le cadre d'un processus démocratique d'adaptation réciproque qui entraîne la création ou la re-création de significations communes nouvelles (d'après Cobb & Yackel, 1996). Cela fonctionne parfois, mais pas toujours. L'enseignant comme les élèves peuvent tendre à imposer leur propre message aux autres sans tenir compte des visions alternatives (Bencze, 2000).

4.2. De la politique scolaire à la pratique en classe

Apprendre à gérer la diversité (et à en tenir compte) ne se limite pas à la classe, mais doit également être abordé au niveau de l'école. Un enseignement orienté vers la diversité ne peut se développer pleinement que lorsque le contenu des cours, les activités pédagogiques, les formes de travail pédagogiques et les moyens d'apprentissage, mais aussi la politique et l'organisation de l'école ont une connotation interculturelle. La diversité présente et la réflexion sur les rapports avec la diversité devraient constituer un fil conducteur évident dans les rapports avec les élèves et les parents, dans le choix des jours fériés facultatifs, dans le recrutement des enseignants ou dans la collaboration avec le voisinage scolaire. Une telle rénovation à l'école est une mission de longue haleine. Banks et McGee Banls (2001) décrivent l'école comme un système social composé de plusieurs variables : la culture scolaire, la politique scolaire, le curriculum formel, le curriculum informel, les styles et les stratégies d'enseignement, le personnel de l'école et ses attitudes, les perceptions, les convictions et les actions, le matériel d'instruction, les méthodes d'évaluation, la participation et l'apport de la communauté, les langues et les dialectes de l'école. Pour développer efficacement un environnement d'enseignement varié, il faut travailler dans chaque domaine. Le Steunpunt Diversiteit & Leren a développé, dans son matériel, de nombreux points d'attention afin de travailler sur la diversité, dans le cadre de divers domaines d'apprentissage. Bien évidemment, il est important de partir d'une vision commune claire au niveau de l'école. Il est également possible que de petites initiatives et de petits changements dans la pratique de la classe fassent bouger d'autres aspects de la politique scolaire. Il est donc important que les écoles travaillent leur capacité de gestion.

4.3. La diversité dans toutes les dimensions de la classe

L'enseignement qui tient compte de la diversité veut apprendre aux élèves à gérer une variation de comportements, d'idées, d'opinions, d'usages... C'est pourquoi il est important de donner une place suffisamment grande à la diversité en classe et de ne pas présenter un comportement ou une idée souhaitable comme étant le seul comportement ou la seule idée possible ou souhaitable. En outre, il est important de donner de l'espace aux différentes aptitudes des élèves, de sorte que chacun puisse étaler ses possibilités (tout le monde peut faire quelque chose, personne ne peut tout faire).

Cela permet de créer un climat de classe au sein duquel les élèves se sentent en sécurité, s'entraident, se soutiennent et n'excluent personne.

- *Aménagement de la classe.* Les élèves accordent une grande importance à l'aménagement de leur classe. Ils apprécient lorsqu'ils peuvent faire de leur local une vraie classe et jouent volontiers un rôle interactif en ce sens (Ernalsteen, 2004). En réfléchissant à l'aménagement de la classe (mais aussi à l'aménagement de l'école et de la cour de récréation), il est possible de favoriser l'interaction (par exemple au niveau du choix des jeux dans la cour) et de laisser la diversité entrer en ligne de compte.
- *Composition du groupe.* La composition du groupe détermine en grande partie les interactions. Les groupes hétérogènes entraînent une confrontation immédiate avec des intérêts, des expériences, des perceptions, des rapports, etc. différents. Lorsque les compositions du groupe varient, les élèves apprennent à collaborer avec des partenaires variés, en groupes de taille diverses (Ernalsteen, 2004). Les groupes hétérogènes peuvent être composés de nombreuses façons : sur la base des amis, des forces, des faiblesses, des loisirs, etc. La composition de groupes peut également se faire au niveau des enseignants : non seulement en donnant aux enseignants l'opportunité de collaborer, mais aussi en encourageant la collaboration, par exemple, entre les enseignants du général et du technique.
- *Les contenus d'apprentissage :* lors du choix des contenus d'apprentissage également, il est possible de tenir compte de la diversité de la société et des élèves en classe. En permettant aux élèves de s'exprimer quant au choix des sujets et en leur donnant la chance de proposer des contenus de cours, la diversité des contenus d'apprentissage prend davantage forme. Cela signifie que l'enseignant ne tient pas tout entre ses mains : en échangeant les expériences, les compétences et les connaissances, de nouveaux éléments et aspects imprévus peuvent être abordés. Cela permet véritablement de développer ensemble des connaissances qui ne sont pas simplement reproduites (Ernalsteen, 2004). En classe, il est important d'utiliser plusieurs sources d'informations et de permettre plusieurs stratégies de résolution.

4.4. **Faire appel aux aptitudes diverses des élèves**

Dans le système d'enseignement classique, l'intelligence verbo-linguistique et l'intelligence logico-mathématique sont soulignées. Pourtant, l'intelligence a différentes facettes. Gardner (1999) distingue l'intelligence verbo-linguistique, musicale, logico-mathématique, interpersonnelle (ou sociale), intrapersonnelle, spatiale, kinesthésique et naturaliste. Chaque individu maîtrise ces intelligences dans une certaine mesure. Ces intelligences multiples peuvent également être abordées en classe, de sorte que les élèves se développent dans tous les domaines et découvrent les forces et les faiblesses de chacun.

En tant qu'enseignant, il est important de dépister, chez les élèves, les aptitudes qui ne sont pas directement liées au curriculum et à la vie scolaire. Cela complète l'image que l'on se fait d'un élève (voir également l'observation élargie).

Exemple : lors d'un congrès pour les parents itinérants (bateliers, gens du cirque, forains, etc.), les parents expliquent que l'école leur dit souvent que leurs enfants ne savent rien faire. Nous

avons alors étudié quelles étaient les aptitudes de ces enfants, indépendamment des aptitudes scolaires. Il s'est avéré que ces enfants savaient rétablir le courant après une panne, mettre la roulotte en équilibre, nourrir les animaux, servir les clients, amarrer le bateau, etc.

Utiliser et valoriser ces compétences non scolaires des élèves à l'école permet de renforcer la motivation et l'image de soi des élèves.

4.5. Observation élargie, évaluation élargie

En tant qu'enseignant, il est important de se faire une image des élèves en classe. Une image large, qui ne tient pas uniquement compte des caractéristiques superficielles ou d'aspects uniquement liés aux aptitudes scolaires souhaitées. C'est pourquoi il est important de détecter les intérêts, les aptitudes et les expériences des élèves. Il est nécessaire d'accorder une attention au contexte et aux situations dans le cadre desquels ces aspects sont étudiés. Il est également conseillé de n'interpréter qu'*a posteriori* et de considérer plusieurs facettes de l'individu observé. Il est important d'adapter ses propres perceptions de manière critique (Ernalsteen, 2004). Notre regard sur les élèves, leurs parents, et leurs origines influence notamment nos attentes et donc notre comportement, positivement comme négativement. Les perceptions sont essentielles dans la récupération du retard (Jungbluth, 2003).

La manière dont se fait l'enseignement a des conséquences pour la façon dont les élèves sont évalués. Une évaluation selon une perspective orientée vers la diversité de l'enseignement doit être conçue comme ouverte et large. Cela signifie que l'accent est placé sur la représentation des capacités des élèves, afin d'obtenir une image précise des élèves, pour ensuite offrir, sur la base de cette image, des chances d'apprentissage maximales. L'évaluation n'est donc pas une finalité en soi. De plus, l'enseignant n'est pas la seule voix pour cette évaluation : les élèves doivent pouvoir s'auto-évaluer et évaluer les autres.

4.6. Le rôle (inter)actif des élèves

Apprendre à gérer la diversité requiert un apport plus actif des élèves. Les élèves doivent avoir la possibilité de prendre leurs responsabilités en ce qui concerne l'apprentissage et la vie en classe. Cela accroît l'interaction et élargit les possibilités de concertation et de dialogue (Ernalsteen, 2004).

Donner davantage de responsabilités aux élèves, accorder une place centrale à l'interaction...signifie que l'enseignant doit avoir davantage un rôle d'accompagnement et d'encadrement. Les élèves sont encadrés pour l'évaluation, la collaboration, le fait de donner et de recevoir du feedback, le choix du contenu des cours, l'exécution des tâches, la recherche de solutions, etc. Cela est bien évidemment lié aux autres aspects : quelles sont les formes de travail appliquées, comment les tâches sont-elles établies, etc. (Ernalsteen, 2004). L'enseignant doit percevoir et saisir les possibilités.

La nature de la tâche influence les interactions possibles entre les élèves et/ou l'enseignant et les élèves. Les tâches peuvent toucher à plusieurs connaissances et aptitudes des élèves, encourager l'échange d'idées, la discussion et la prise de décisions. Deux aspects des tâches sont importants à cet égard. Tout d'abord, il y a l'ouverture de la tâche. Les tâches ouvertes sont des tâches pour lesquelles plusieurs solutions sont possibles et/ou pour lesquelles la manière d'aboutir à une

solution n'est pas univoque. Ces tâches font appel à une vaste gamme d'expériences, de connaissances et d'aptitudes des élèves. Ensuite, ces tâches doivent représenter un défi : les élèves doivent se sentir concernés et être motivés pour mener la tâche à bien (Ernalsteen, 2004).

La diversité doit également trouver sa place dans l'approche didactique. Un vaste répertoire didactique correspond aux divers styles d'apprentissage individuels et aux intelligences des apprenants. Plusieurs formes de travail permettent de donner une place à la diversité. L'une de ces formes de travail, l'apprentissage coopératif, se prête à merveille à l'apprentissage de la gestion de la diversité (D'haveloose, 2005 ; Ernalsteen, 2002). Grâce à l'apprentissage coopératif, les élèves acquièrent la matière d'une manière (inter)active. Le travail d'équipe coopératif (Cohen, 1994 ; Kagan, 2005 ; D'haveloose, 2005) doit répondre à un certain nombre de conditions, de sorte que les élèves collaborent et travaillent de manière autonome pour l'apprentissage de la gestion de la diversité. Dans l'utilisation de l'apprentissage coopératif, il est important de mettre en œuvre cette forme de travail de manière ciblée, en fonction du contenu d'apprentissage et du groupe d'élèves. L'apprentissage coopératif n'est pas un but en soi, mais un moyen permettant d'utiliser les connaissances, les aptitudes et la diversité des élèves, de leur donner une chance d'utiliser ces connaissances, ces aptitudes et cette diversité dans la construction de connaissance et de leur donner la possibilité de le faire en interaction et en collaboration avec les autres, pour apprendre (dans divers domaines, aussi bien sociaux que cognitifs). Pour de plus amples informations sur l'apprentissage coopératif, nous renvoyons le lecteur au chapitre 9 (les innovations pédagogiques).

4.7. Les partenaires de l'école

Les parents constituent un partenaire important pour l'apprentissage des élèves (voir le chapitre 11). L'école doit se soucier des différentes formes de diversité, comme le voisinage et la maison, de sorte à enrichir cet environnement d'apprentissage. L'école est, dans cette interaction, le partenaire professionnel. Cela implique que l'équipe pédagogique réfléchisse à sa communication et à sa collaboration avec les parents (Ernalsteen, 2002).

Les écoles sont de moins en moins considérées comme des îlots qui doivent former les élèves, elles doivent travailler sur une multitude de problèmes de la société. De plus en plus, il est reconnu que les écoles sont le partenaire d'autres secteurs sociaux afin d'éviter et de résoudre ensemble les problèmes de la société (éducation, intégration, occupation des loisirs, assistance, soins de santé, travail social, etc.). Une approche transsectorielle du développement élargi des enfants et des jeunes est présentée dans le chapitre sur l'école ouverte sur son environnement (chapitre 3).

5. La diversité linguistique dans l'enseignement : de l'enseignement plurilingue à l'apprentissage multilingue fonctionnel

La diversité linguistique, ou le multilinguisme, constitue une composante spécifique de la diversité dans l'enseignement. Pendant longtemps, la discussion à ce sujet s'est concentrée sur le fait de savoir quelle forme d'enseignement, de l'enseignement unilingue, bilingue ou multilingue, convenait le mieux aux élèves issus de groupes allochtones défavorisés. L'enseignement multilingue implique l'utilisation de plus d'une langue pour l'instruction, et le fait que les matières non

linguistiques (éveil scientifique et artistique, mathématiques...) sont également dispensées dans d'autres langues. Etant donné que pour les enfants et les jeunes allochtones, il s'agit d'une question controversée, nous allons l'approfondir dans le premier paragraphe (5.1). Nous consacrerons une grande attention à l'étude scientifique, car il ressort de la discussion que, trop souvent, les partisans et les opposants à l'enseignement multilingue ont tendance à caricaturer, voire ignorer, les résultats de ces recherches

Nous expliquerons ensuite brièvement (au point 5.2) pourquoi la gestion de la diversité linguistique à l'école ne doit pas se limiter à l'organisation de l'enseignement multilingue. Ce type d'enseignement nécessite en effet une intervention structurelle relativement pénible au niveau du programme scolaire, qui ne présente en outre pas la même pertinence dans tous les contextes et dans toutes les écoles. Ce qui signifie aussi que même les écoles pluriformes où la langue de la majorité est la seule langue officielle de l'école, peuvent donner une place à d'autres langues (dont la langue que les élèves parlent chez eux). L'un ne doit pas exclure l'autre. La gestion de la diversité linguistique à l'école peut prendre concrètement forme de trois manières alternatives : (1) une politique linguistique constructive, (2) une sensibilisation linguistique et (3) l'enseignement multilingue fonctionnel.

5.1. Enseignement unilingue versus enseignement multilingue

Pour présenter les choses simplement, on peut dire qu'une opposition s'est développée sur le plan international, mais aussi en Flandre, entre deux modèles d'enseignement linguistique pour les allochtones : l'enseignement unilingue (l'immersion linguistique) et l'enseignement bilingue ou multilingue. L'enseignement bilingue pour les groupes allochtones est très controversé et demeure défendu, surtout en Flandre, par une minorité. Les allochtones eux-mêmes, parmi lesquels les élèves et leurs parents, ont une opinion partagée à ce sujet. L'enseignement unilingue constitue de fait le courant dominant dans l'enseignement et dans la société environnante. Etant donné que l'enseignement flamand ne reconnaît qu'une seule langue officielle d'enseignement, la plupart des gens considèrent comme évident et normal que la seule langue parlée à l'école soit le néerlandais (sauf, bien évidemment, lors des cours d'apprentissage d'une autre langue).

L'avis des nombreux enseignants reflète suffisamment la norme unilingue d'une entité fédérée flamande au sein de laquelle l'élite administrative vise l'homogénéité linguistique (du néerlandais) dans un maximum de domaines de la vie publique (enseignement, administration, justice) (Blommaert & Van Avermaet, 2008 ; Verlot, 2001). En outre, la plupart des Flamands se laissent guider par une règle de bon sens qui suggère que l'apprentissage d'une deuxième langue se fait au mieux par immersion.

Les partisans d'un enseignement unilingue estiment que les enfants allochtones allophones doivent eux aussi être immergés le plus souvent et le plus tôt possible dans le néerlandais. Dans cette optique, les langues parlées par les enfants et les jeunes à la maison n'ont rien à faire en classe ni à l'école, et ne font pas partie du cursus. Attention, les partisans d'un modèle d'immersion linguistique pour les élèves allochtones ne s'opposent pas en soi à l'enseignement multilingue (voir infra). Mais ils partent du principe que la pratique à l'école des langues parlées à la maison par des enfants allochtones issus d'un milieu socio-économiquement défavorisé constitue un obstacle à une bonne acquisition d'une deuxième langue, notamment. Une bonne connaissance de la langue d'enseignement

constitue une condition nécessaire pour leur réussite scolaire comme pour leur intégration ultérieure sur le marché de l'emploi et dans la société.

Nombre d'écoles flamandes lient résolument une politique linguistique basée sur l'exclusivité du néerlandais à l'école à l'immersion linguistique. Dans la pratique, cela signifie que les langues des minorités allochtones sont bannies de l'école. Parfois, ce principe est transposé dans des règles explicites (comme « Dans la cour de récréation, on ne parle que le néerlandais »), avec même des sanctions à la clé en cas d'infraction. Souvent, les parents allochtones se voient signifier qu'ils doivent élever leurs enfants en néerlandais à la maison s'ils veulent garantir les chances scolaires de leurs enfants. Outre l'argument de l'intégration, l'argument didactique du temps est lui aussi souvent invoqué : à chaque fois que les enfants allochtones utilisent leur propre langue à l'école (ou en-dehors) réduit par définition le temps nécessaire à la pratique du néerlandais, et ralentit le développement de la deuxième langue (Van den Branden & Verhelst, 2008) (voir le point 5.2). Et certains en déduisent que l'enseignement multilingue ou l'utilisation spontanée de la langue maternelle à l'école débouche sur un néant linguistique, puis un échec scolaire (Blommaert & Van Avermaet, 2008).

Les défenseurs d'un enseignement bilingue ou multilingue affirment par contre que les enfants allochtones ont tout à gagner à suivre un enseignement dans leur propre langue, en parallèle ou en combinaison avec la deuxième langue. Diverses raisons sont avancées pour étayer ce point de vue. La première, c'est qu'un enseignement dans la langue maternelle constitue un meilleur tremplin vers l'apprentissage d'une deuxième langue : établir une base solide pour la première langue permet une meilleure acquisition de la deuxième langue (L2 via L1), et ce plutôt que de plonger les enfants de manière directe ou exclusive dans une deuxième langue (L2 uniquement). Ensuite, l'apprentissage de la langue maternelle à l'école contribuerait également au bien-être et à la constitution positive de l'identité des enfants allochtones, ce qui aurait une influence indirecte favorable sur leurs prestations scolaires. Une troisième raison, c'est que l'enseignement intégrant les langues allochtones aide au maintien de ces langues sur le long terme. L'apprentissage de la langue maternelle est alors un objectif intrinsèque intégré par une politique des autorités qui reconnaît explicitement le multilinguisme comme une donnée positive dans la société multiculturelle, et vise à le favoriser. En d'autres termes, les langues maternelles des élèves allochtones ont leur propre valeur dans l'enseignement, et ne constituent pas seulement une aide pour apprendre plus rapidement la langue de la majorité ou pour favoriser leur implication et leur bien-être.

L'apprentissage des langues maternelles des groupes allochtones est en cours d'expérimentation dans les écoles flamandes, dans le cadre de l'OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur – Enseignement dans la langue et la culture de l'élève) (voir 1.1.). Dans la plupart des cas, cela signifie que les élèves allochtones suivent chaque semaine quelques heures de cours dans leur propre langue (turc, italien, espagnol, arabe, etc.), ainsi que des cours sur l'histoire et la culture de leur pays d'origine. Au départ, ces cours avaient pour but de préparer les enfants de migrants à un retour dans leur pays d'origine. Mais lorsque l'implantation définitive des migrants en Belgique fut une réalité, les objectifs et les motifs évoqués dans l'alinéa précédent supplantèrent petit à petit cette préparation.

L'OETC a connu une apogée au cours des années 80 du siècle passé, lorsqu'une vingtaine d'écoles primaires flamandes l'ont organisé pendant les heures de cours. Depuis lors, l'OETC connaît un déclin progressif, principalement parce que les autorités flamandes ne fournissent plus d'efforts

pour le soutenir sur le plan financier et organisationnel (ce soutien a par ailleurs toujours été modeste) et applique dans les faits un scénario d'extinction (Delrue et al., 2006). Le modèle d'enseignement multilingue biculturel du Foyer est encore celui qui résiste le mieux : il se déroule actuellement dans six écoles primaires néerlandophones de Bruxelles.² Ce modèle n'a toutefois jamais été implémenté en dehors de Bruxelles, même si les évaluations effectuées à la fin des années 80 laissaient supposer des effets positifs (Byram & Leman, 1990). En 2008, la ville de Gand a lancé le projet d'essai 'Thuistaal in onderwijs' (La langue maternelle dans l'enseignement) dans quatre écoles primaires. Ce projet prévoyait entre autres que les enfants turcs apprennent à lire et à écrire en turc dès le début de leur scolarité (Stad Gent, 2007).

C'est principalement aux Etats-Unis et au Canada que, durant des dizaines d'années, on a accumulé une grande expérience de l'enseignement bilingue et multilingue pour les enfants d'origine immigrée et des minorités ethniques (principalement des programmes espagnol / anglais pour la population hispanophone des Etats-Unis). L'une des conséquences secondaires favorables de ces programmes, c'est que de nombreuses études scientifiques ont été menées, notamment sur les possibilités et les effets des différents modèles d'enseignement linguistique. Sur le plan théorique également, beaucoup a été fait. Les défenseurs de l'enseignement bilingue peuvent se reposer sur la réflexion du linguiste canadien Jim Cummins (1979, 2000), qui au milieu des années 70, jeta les bases théoriques d'une explication de l'efficacité de l'enseignement bilingue. Sur la base d'une hypothèse de dépendance au niveau de l'acquisition de la langue, il déclare que l'acquisition, dans une langue autre que la langue maternelle, des aptitudes scolaires, comme le calcul, la lecture et l'écriture, ne se fait de manière optimale que lorsque la connaissance de la langue maternelle a atteint un certain niveau minimal. Ce que l'enfant apprend dans sa langue maternelle est transféré positivement vers la (nouvelle) deuxième langue. Par exemple, les enfants apprendront au mieux à lire et à écrire dans la langue dans laquelle ils sont les plus forts – donc leur première langue (ou mieux, sa forme formelle).

En outre, le psychologue canadien Wallace Lambert a fourni une précieuse contribution à cette théorie par les notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif. Le bilinguisme additif implique que la deuxième langue soit apprise sans perte de compétences au niveau de la première langue, souvent parce que la société valorise les deux langues. Il est question de bilinguisme soustractif lorsque l'apprentissage d'une deuxième langue – souvent plus riche – menace et remplace petit à petit la première langue. Ce qui est principalement le cas lorsque la société ne valorise pas la première langue et estime que cette langue peut disparaître au profit de la deuxième langue (Lambert, 1974). De nombreux groupes de migrants en Europe occidentale sont dans ce cas.

Depuis le début des années septante, des centaines d'études américaines ont été publiées sur ce thème. A intervalles réguliers, les spécialistes font un état d'avancement de la recherche scientifique à l'aide des comptes rendus et des méta-analyses (études récentes : August & Shanahan, 2006 ; Cummins, 2000 ; Garcia, 2002 ; Geva & Verhoeven, 2000 ; Greene, 1998 ; Hamers & Blanc, 2000 ; Rolstad, Mahoney & Glass, 2005). Celui qui espère, par la lecture de ces documents, trouver une réponse claire et univoque à la question de savoir ce qui fonctionne le mieux – l'enseignement

² Le modèle biculturel de l'enseignement multilingue est organisé depuis le début des années 1980. Cet enseignement est ciblé sur un bilinguisme actif néerlandais / langue maternelle, selon un processus d'intégration progressive : le nombre d'heures de cours dispensées dans la langue maternelle diminue progressivement avec l'âge. Les langues maternelles proposées à ce jour sont l'italien, l'espagnol et le turc. Consultez www.foyer.be pour en savoir plus.

unilingue ou bilingue – en sera pour ses frais. Les études disponibles ne font pas pencher la balance d'un côté ou de l'autre. Et comme aux États-Unis, l'opposition entre l'enseignement unilingue et multilingue est devenue une vraie guerre de positions entre le mouvement 'English only' et les partisans d'un enseignement bilingue (Padilla, 1991), l'impasse semble évidente (Köbben, 2003). Les études scientifiques menées jusqu'à aujourd'hui n'offrent aucune échappatoire. En outre, l'enquête américaine en question n'est pas sans problème. Tout d'abord, un grand nombre d'études souffrent de défauts méthodologiques (pas assez comparables, mesure des effets à court terme uniquement, pas de test préalable, etc.), de sorte qu'après un nécessaire élagage, il ne reste pas beaucoup d'études de qualité pour tirer des conclusions vraiment fondées. Les études de grande qualité, sur le long terme, portant par exemple sur l'enseignement bilingue transitionnel sont rares et très difficiles à réaliser : elles doivent commencer dès l'école maternelle et suivre les enfants jusqu'au moment où ils passent dans un enseignement exclusif dans la deuxième langue. Cela implique également qu'une étude doit commencer avec un grand échantillon, pour pouvoir terminer avec un nombre suffisant d'élèves (en raison des départs intermédiaires) et fournir ainsi des résultats fiables (Slavin & Cheung, 2005).

Ensuite, il y a le problème récurrent des 'pommes et des poires' : il existe de nombreux modèles très variables d'enseignement unilingue et bilingue (voir Archibald et al., 2004 ; Crawford, 2002). Cela demande une comparaison rigoureuse et honnête, ce qui n'est pas le cas de toutes les études. Certaines études démontrent soi-disant qu'un certain modèle d'enseignement linguistique fonctionne bien, mais souvent, les modèles alternatifs servant à la comparaison ne sont pas suffisamment étayés. Plusieurs études déclarent ainsi fournir des preuves de l'effet positif de l'enseignement bilingue, mais lorsqu'on les examine de plus près, on s'aperçoit qu'il s'agit d'une comparaison avec des groupes d'enfants qui apprennent l'anglais selon la méthode "sink or swim", ce qui signifie qu'ils doivent se sauver eux-mêmes sans le moindre soutien didactique. Rien d'étonnant alors à ce que les enfants qui suivent un enseignement bilingue s'en sortent mieux.

En troisième lieu, il y a également un problème théorique. Certaines études montrent que l'enseignement bilingue a des effets positifs sur différents terrains (acquisition de la deuxième langue, variables psychosociales, réussite scolaire), mais elles ne parviennent pas à défendre suffisamment l'hypothèse de dépendance de Cummins (voir supra). A l'heure actuelle, il s'agit toujours d'une hypothèse contestable. Il faut toutefois retenir une chose : pour réaliser le transfert de la première vers la deuxième langue, les modèles minimaux, qui ne consacrent que quelques heures du programme de cours hebdomadaire à la langue maternelle, sont en défaut.

En quatrième lieu, l'enquête dans son ensemble s'est depuis trop longtemps fixée sur la question de ce qui fonctionnait le mieux dans toutes les circonstances : l'enseignement unilingue ou multilingue. Cette question répond aux attentes des décideurs et des praticiens de l'enseignement qui recherchent une réponse simple : un modèle 'catch all' pour leur propre pratique. De plus en plus, il s'avère qu'une telle réponse ou qu'un tel modèle n'existe pas, tout d'abord parce que la question de départ est erronée (Köbben, 2003).

De plus en plus de gens comprennent que les modèles d'enseignement unilingue (immersion linguistique) et les modèles d'enseignement bilingues et multilingues offrent tous deux des possibilités, mais que le choix d'un modèle dépend fortement du contexte au sein duquel il est appliqué. La qualité de l'environnement d'apprentissage et le respect des conditions périphériques (au niveau

de l'enseignement comme sur le plan organisationnel) sont d'une importance tout aussi cruciale pour garantir cette qualité (des objectifs clairement définis, un cursus structuré, un financement garanti, des enseignants compétents, du matériel pédagogique de qualité, une collaboration interne au sein de l'équipe scolaire) (voir August & Shanahan, 2006).

Une complication qui rend l'enquête plus complexe réside dans le fait que la qualité d'enseignement des écoles et la réussite scolaire des élèves dépendent non seulement d'un bon enseignement des langues, mais aussi de nombreux autres facteurs. Ce point important est souvent perdu de vue lors des discussions animées qui partagent les défenseurs de l'enseignement unilingue et les défenseurs de l'enseignement bilingue. La langue est une clé importante de la réussite scolaire, mais il ne s'agit pas de la seule. Pour pouvoir formuler des réponses claires et spécifiques aux nouvelles questions de départ sur le contexte et la qualité, davantage d'études sont nécessaires, en particulier de recherches-action dans le cadre desquelles les spécialistes et les praticiens élaborent des modèles pratiques de manière scientifique.

Ce détour par l'étude américaine nous ramène à l'Europe occidentale et en Flandre. Le contexte nord-américain est tellement différent que nous devons être prudents avec les résultats et conclusions découlant de l'étude scientifique et de l'expérience pratique. Pouvons-nous également tirer des leçons des études effectuées ici et dans les pays limitrophes sur l'enseignement des langues pour les groupes allochtones ? Malheureusement, la réponse est 'pas assez'. Tout d'abord parce qu'il y a tout simplement moins de projets sur l'enseignement multilingue pour les groupes de migrants. En outre, les défauts dont souffrent les études américaines se retrouvent également dans les études effectuées en Europe occidentale. Les synthèses récentes n'y vont pas par quatre chemins : il n'y a pas assez d'études fournissant des preuves concluantes sur les effets positifs de l'enseignement multilingue pour les groupes allochtones au statut socioéconomique bas en Europe occidentale (voir Esser, 2006 ; Söhn 2005a, 2005b). Et en fait, les effets négatifs ne sont pas démontrés eux non plus. Cela signifie plus précisément que l'enseignement bilingue n'est pas néfaste au développement de la deuxième langue. Les modèles d'immersion linguistique présentent d'une manière générale des résultats légèrement meilleurs, mais cela est principalement dû au fait qu'ils sont davantage mis en œuvre dans la pratique, et de ce fait davantage étudiés.

Les décideurs et les responsables de l'enseignement bénéficient de ce fait d'un argument supplémentaire pour jouer pleinement la carte du modèle d'immersion unilingue (aux Pays-Bas, c'est déjà le cas). Il n'a absolument pas été scientifiquement démontré qu'une immersion linguistique soit la meilleure solution pour les élèves allochtones, mais les choix politiques reposent souvent sur des motifs idéologiques et émotionnels. Le problème à ce niveau en Flandre, c'est que pour pouvoir démontrer que les modèles d'enseignement multilingues fonctionnent, et dans certains cas mieux que les modèles d'immersion, il faut que les autorités facilitent l'implémentation pratique de ces modèles pour pouvoir démontrer leur efficacité par le biais d'études. Mais les autorités ne souhaitent pas investir davantage dans l'enseignement multilingue pour les allochtones, et avancent précisément pour ce faire l'argument que les études ne mettent en avant aucun effet positif, alors qu'en Flandre, ces études ont à peine été effectuées et que l'enseignement multilingue (sous la forme de l'OETC) n'a jamais été soutenu correctement, et n'a donc jamais eu l'opportunité de faire ses preuves.

Les partisans de l'enseignement multilingue pour les allochtones rament donc à contre-courant. Pour changer les choses, ils devront présenter des arguments scientifiques plus convaincants. Un

premier argument souvent avancé est celui des effets positifs du bilinguisme. Il faut admettre qu'il y a suffisamment d'études qui démontrent que le bilinguisme chez les enfants présente une plus-value cognitive : les enfants n'en sont pas plus intelligents, mais grâce à une prise de conscience métalinguistique supérieure, ils apprennent plus facilement de nouvelles langues (Baker, 2006 ; Bialystock, 2004). La seule chose, c'est qu'il n'a pas été démontré que cela était aussi favorable pour les enfants allochtones qui grandissent dans un contexte de bilinguisme soustractif (Hamers & Blanc, 2000). Un deuxième argument renvoie aux résultats positifs de l'enseignement multilingue en général (Baker, 2006 ; Hamers & Blanc, 2000). A première vue, il y a peu de choses contre. Dans le monde entier, l'enseignement bilingue / multilingue est largement organisé, et avec succès. De nombreux exemples avancés concernent des programmes d'immersion en français pour des élèves anglophones au Québec (Canada) et en catalan pour des élèves espagnols en Catalogne (Espagne). Les effets positifs de ces programmes ont été suffisamment démontrés (Cummins, 2000 ; Huguet et al., 2000 ; Lazaruk, 2007). Dans pour ainsi dire tous les cas, il s'agit toutefois d'élèves issus d'un milieu social supérieur, qui bénéficient d'un enseignement bilingue dans un contexte de bilinguisme additif. Les élèves anglophones immergés dans le français dans les écoles québécoises n'en perdent par exemple pas leur anglais. Et l'anglais n'est résolument pas une langue minoritaire menacée. Les élèves francophones ont au contraire tout intérêt, en vue de leur carrière ultérieure, à apprendre l'anglais, qui est la langue de la majorité au Canada.

Des programmes d'enseignement multilingue existent également dans les écoles internationales et européennes privées de divers pays d'Europe. Cela ne suscite que peu, voire pas, d'opposition dans le chef des partisans d'un modèle d'immersion linguistique pour les élèves allochtones défavorisés : il s'agit là d'élèves d'élite, qui apprennent des langues de prestige, et dont le multilinguisme leur assurera très certainement une belle carrière internationale.

Un troisième argument est celui de l'insistance sur les modèles réussis d'enseignement multilingue pour les allochtones à l'étranger. Comme cela a déjà été suggéré, reprendre les modèles américains sans disposer de davantage d'éléments de preuve est traître. Il ressort de plusieurs analyses que le "two-way bilingual education" (l'enseignement bilingue à double sens) qui implique par exemple de réunir au sein d'une même classe des enfants hispanophones qui apprennent l'anglais et des enfants anglophones qui apprennent l'espagnol (ils apprennent donc la langue de l'autre), constitue l'une des formes d'enseignement bilingue les plus fortes. Dans le contexte belge, où l'organisation de quelques heures par semaine de cours dans la langue maternelle pour les enfants allochtones suscite déjà l'émoi dans les médias, on est en droit de se demander quelle serait la réaction si une telle proposition était formulée. Les pays voisins qui organisent des programmes d'enseignement bilingue de manière éprouvée pour les migrants sont les Pays-Bas et l'Allemagne. Des synthèses de l'étude scientifique menée dans ces deux pays (voir Driessen, 2005 ; Gogolin, 2005 ; Söhn, 2005b) présentent des résultats mixtes et donnent peu d'espoir aux partisans de l'enseignement bilingue. Pour résumer, on peut dire que des doutes scientifiques subsistent quant aux plus-values de l'enseignement multilingue dans des contextes de bilinguisme soustractif. A l'heure actuelle, c'est précisément dans un tel contexte que se trouvent de nombreux élèves allochtones en Europe occidentale, y compris en Flandre (Hamers & Blanc, 2000).

Les responsables politiques et d'autres acteurs de l'enseignement ont bien évidemment beaucoup moins de mal avec l'enseignement multilingue pour des élèves autochtones qui apprennent de prestigieuses langues étrangères. En Flandre, il faut tenir compte de la considération selon laquelle

les systèmes d'enseignement des autres pays d'Europe parviennent à fournir mieux qu'avant des multilingues compétents. La réputation internationale des Flamands en tant que polyglottes est donc en jeu, et l'enseignement flamand risque de perdre sa position de tête dans ce domaine (Delrue et al., 2006). La connaissance du français périclité, non seulement parce que la fédéralisation de l'état belge a éloigné psychologiquement les deux communautés, mais aussi parce les jeunes ont une pensée plus internationale, et donnent la préférence à la connaissance de l'anglais, de l'espagnol, voire du chinois... Le français arrivant loin derrière. L'enseignement multilingue est donc principalement perçu comme un moyen pour améliorer la qualité de l'enseignement des langues étrangères aux enfants autochtones, préparés à une économie de la connaissance mondiale. Depuis 2004, il est légalement permis aux écoles primaires flamandes de faire de l'initiation linguistique. Il s'agit d'une forme exploratoire, au seuil d'accès bas, d'enseignement précoce de la deuxième langue, permettant aux enfants (voire même les tout-petits) de découvrir le français de manière ludique (jeux, chansons, discussions avec une poupée, etc.). L'initiation linguistique peut également concerner une autre langue, mais le français est toujours prioritaire. A l'heure actuelle, le projet CLIL est en cours dans dix écoles secondaires flamandes. CLIL est l'acronyme de 'Content and Language Integrated Learning' (apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue), qui implique que les élèves suivent un cours comme histoire ou géographie dans une langue étrangère (français, anglais ou allemand). De nombreux pays européens expérimentent cette approche. Des programmes d'immersion, en pleine expérimentation en Wallonie – parfois, plus de 75% des heures de cours hebdomadaires sont dispensés dans une langue étrangère – ne constituent pas un modèle pour le ministre de l'enseignement en Flandre. Cela menacerait l'apprentissage du néerlandais pour trop d'enfants allophones issus de milieux socialement défavorisés.

5.2. Gérer la diversité linguistique à l'école

Il ressort suffisamment de ce qui précède qu'un enseignement multilingue poussé dans les écoles comptant beaucoup d'allochtones, d'élèves socialement faibles dans l'enseignement flamand est difficile à soutenir, dans la configuration actuelle, comme une alternative valable à l'immersion linguistique dominante. Par rapport à l'enseignement multilingue, l'enseignement flamand adopte une attitude double (et contradictoire ?) : alors que cela est perçu comme un enrichissement pour les enfants autochtones et favorisés, pour les enfants allochtones défavorisés, il s'agit d'une menace pour leur aptitude à apprendre le néerlandais et pour leur réussite scolaire.

Cela ne signifie toutefois pas qu'il n'y a rien à faire avec les langues maternelles de ces élèves à l'école. La diversité linguistique est assurément une donnée incontournable dans les écoles des centres urbains flamands (pour l'enseignement flamand à Bruxelles, voir Verlot et al., 2003). Les élèves allochtones apportent leur langue maternelle avec eux à l'école, et cette langue constitue une partie d'un vaste répertoire que l'on peut utiliser plutôt que de le nier ou le bannir. Entre l'interdiction des langues maternelles (ou le fait de ne rien faire du tout) et l'organisation d'un enseignement multilingue, il existe un éventail de possibilités pour gérer la diversité linguistique.

Une première étape importante que les écoles peuvent entreprendre sans trop de difficulté, est celle d'une politique linguistique constructive et ouverte à l'égard de toutes les langues parlées par les élèves et leurs parents. Cela revient à couper le lien entre le principe de l'immersion linguistique et le régime scolaire unilingue.

L'apprentissage et la pratique de la *langue scolaire* se fera idéalement *en classe*. En dehors, les élèves parleront entre eux avec des formes informelles de la langue majoritaire (un dialecte, principalement). La cour de récréation n'est pas l'endroit où les enfants utiliseront spontanément la langue enseignée à l'école. Dans ce domaine, les enfants allophones ne sont pas différents des enfants (et des enseignants !) du groupe majoritaire. Interdire l'utilisation des langues maternelles en dehors de la classe ne sert à rien.

Une autre possibilité que les écoles peuvent explorer est celle de la *sensibilisation linguistique* en classe (voir Top & De Smedt, 2005). L'interaction entre élèves et entre l'enseignant et les élèves en classe joue un rôle important dans la formation des attitudes et des conceptions sur la langue, la langue de l'autre et le multilinguisme (Rampton, 1995). Les arguments en faveur de la sensibilisation linguistique sont principalement de nature socio-émotionnelle et socioculturelle. La sensibilisation linguistique a précisément pour but de sensibiliser l'élève à une multitude de langues, et d'amener celui-ci à développer une attitude positive à l'égard de toutes les langues. On veut de la sorte encourager une plus grande ouverture des élèves aux autres langues, et les motiver davantage à apprendre ces langues.

La sensibilisation linguistique dans l'enseignement (et l'enseignement multilingue) sera de préférence établie dans le cadre d'une vision réaliste des langues et d'un usage des langues dans l'environnement scolaire. Dans l'enseignement, on définit encore souvent la langue comme un système linguistique réduit à un standard abstrait et uniforme. Dans cette manière de penser, le multilinguisme est un 'unilinguisme multiple' – c.à.d. l'ampleur des compétences acquises dans des langues distinctes et indépendantes (Blommaert & Van Avermaet, 2008). Les sociolinguistes défendent toutefois une vision plus nuancée. Le multilinguisme est en fait une réalité dans chaque personne. Même pour les personnes qui parlent "la même langue", il est question de plusieurs variétés linguistiques et de variation linguistique spontanée (Blommaert & Van Avermaet, 2008 ; Van den Branden & Verhelst, 2008). La langue est donc synonyme de multilinguisme. L'apprentissage d'une langue équivaut à développer un répertoire multilingue de différents genres, styles, registres, moyens linguistiques (comme une variante parlée standard, une variante de dialecte parlé, un jargon scientifique sophistiqué, un jargon de tous les jours, l'écriture, la lecture). Personne ne peut posséder et utiliser activement tous ces moyens linguistiques.

Entre la sensibilisation linguistique et l'enseignement multilingue, il demeure un vaste terrain en jachère, potentiellement très fertile. Nous pouvons le décrire comme 'l'apprentissage multilingue fonctionnel' en classe. Cela implique qu'une école utilise les nombreux répertoires des enfants et des jeunes pour accroître les chances de développer les connaissances. On peut considérer les langues et les variétés linguistiques des élèves comme un capital didactique qui sera explicitement utilisé pour augmenter leurs chances scolaires et de développement. Dans cette optique, la première langue peut constituer un échafaudage sur lequel l'apprentissage de la deuxième langue pourra se reposer, mais qui sera également utile lors de l'apprentissage d'autres matières.

Les études scientifiques sur la mise en œuvre fonctionnelle des langues maternelles en classe sont relativement récentes, mais offrent malgré tout une perspective prometteuse pour une application pratique réussie. Plusieurs études menées dans divers pays montrent qu'un environnement scolaire qui reconnaît la multiplicité des répertoires linguistiques des élèves et les anticipe activement offre des garanties supérieures pour le processus d'apprentissage (par exemple Issa, 2005 ; Jaffe, 2003 ;

Moodley, 2007 ; Moschkovich, 2002 ; Olivares & Lemberger, 2002 ; Olmedo, 2003 ; Peterson & Heywood, 2007 ; Saxena & Martin-Jones, 2001 ; Verhelst & Verheyden, 2003).

6. Conclusion

L'enseignement interculturel a évolué de l'enseignement qui anticipait la diversité ethnique croissante dans l'enseignement vers un enseignement qui accorde une place centrale à la diversité. Au fil des ans, l'enseignement interculturel a connu diverses interprétations, allant de l'enseignement des valeurs à l'enseignement anti-raciste. Le Steunpunt Diversiteit & Leren met en avant l'enseignement qui conçoit la diversité comme une valeur ajoutée, aussi bien pour l'apprentissage cognitif que social. La diversité bénéficie d'une vaste interprétation et touche une multitude de différences telles que l'âge, la classe sociale, la langue, le sexe, les possibilités physiques et intellectuelles, entre les individus et les groupes. La gestion de la diversité devient de plus en plus importante dans cette société plurielle. L'enseignement ne peut se soustraire aux changements de la société et de l'économie. Le Steunpunt Diversiteit & Leren souligne le fait que l'école prépare les élèves à la vie dans une société multiple, polyphonique, complexe et mondiale. Il s'agit, selon nous, d'un principe important de la citoyenneté démocratique. L'enseignement doit également refléter et utiliser la diversité de la société, apprendre aux élèves à gérer la diversité, et en même temps s'attaquer à l'inégalité sociale (dans l'enseignement). En tenant compte de la diversité des élèves, les enseignants se soucient de tous les élèves et offrent des chances à tous. La diversité devient une valeur ajoutée et le capital non scolaire des enfants devient une source de connaissances. Il est de ce fait important de ne pas expliquer les retards des enfants et des jeunes issus de groupes à risque exclusivement par des manquements dans le milieu familial. La même chose s'applique, mutatis mutandis, à la langue : le fait que l'autre parle une autre langue est-il considéré comme un déficit ou un atout ? L'enseignement doit se montrer critique à l'égard d'une culture de classe moyenne unilingue dont il est imprégné : se rapprocher du monde de tous les élèves pour favoriser l'apprentissage scolaire, tel est le message. Cela doit aller de pair avec un enseignement qui incite véritablement plus d'élèves à apprendre. Tout cela a des conséquences pour divers aspects de la pratique de l'enseignement, depuis le niveau de la classe jusqu'au niveau de l'école.

« Notre but, le pluralisme actif »

Athénée Royal d'Anvers

Kathy Lindekens

La grande cour de récréation de l'Athénée Royal d'Anvers a l'air festif. Dans les galeries, des objets d'art réalisés par les élèves, comme une joyeuse exposition qui attend les visiteurs. Ça et là, des stands de cuisine du monde. Les rangées de table et de chaises font supposer qu'il y aura beaucoup de monde ce soir, dans l'athénée. Cette école est bien enracinée dans la ville portuaire. Ce fut la première école non catholique de ces contrées. Etablie par Napoléon en 1807, elle devint un bastion de libéralisme, et plus tard, le berceau du mouvement flamand. A l'heure actuelle, l'athénée, situé Rooseveltplaats, est une école ouverte et pluraliste, qui recense plus de 45 nationalités : des anversoises autochtones, des jeunes migrants de deuxième

et de troisième génération et un grand groupe de nouveaux venus allophones, parmi lesquels des réfugiés économiques et politiques.

Coloriage

L'école a couplé sa journée portes ouvertes à une initiative de la ville permettant aux gens de découvrir divers voisinages. Le bâtiment historique monumental est l'un des sites qui sera abordé prochainement. Avant que les invités n'arrivent, les enseignants ont eu le temps de m'en dire un peu plus sur leur projet : « Toutes ces nationalités différentes, ce sont nos voisins » déclare l'enseignante Linda Bollen, l'une des anciennes de l'école. « Nous avons vu cela se développer il y a environ quinze ans, et nous avons eu d'emblée l'impression que nous devions nous adapter à cette nouvelle situation. Nous avions 5% d'élèves allochtones et nous nous demandions en permanence s'ils se sentaient bien à l'école. Au cours de cette même période, le nombre d'élèves flamands a diminué. Le directeur de l'époque avait un plan progressiste, avec un choix plus vaste au niveau du curriculum. De nouvelles options furent proposées, comme par exemple le commerce maritime. Cela a attiré à nouveau plus d'élèves. Il s'agissait de belles initiatives, mais elles étaient trop flexibles pour l'époque, et la grille horaire devint un chaos. Lorsque le directeur est parti, le système s'est effondré. En 1992, il fut décidé d'ouvrir l'école aux nouveaux venus allophones. Il y a toujours eu beaucoup de nationalités différentes au sein de l'école. Nous recherchions du savoir-faire pour mieux gérer ces enfants. Toutes ces choses se sont renforcées. Notre projet comportait du potentiel. » Linda Bollen est approuvée par ses collègues Lydia Keulemans et Viv Lenaers : « Lorsque les restaurants chinois ont commencé à prospérer dans le quartier, le besoin d'enseignement général pour ces enfants était grand. Ils avaient peut-être un handicap linguistique, mais notre école décida de le gérer d'une manière particulière. Les nouveaux venus allophones arrivaient ici avec de grandes différences de niveau linguistique. Ils allaient former une école dans l'école. Nous voulions leur proposer une immersion linguistique, et il s'agissait d'un processus de recherche. Quelques enseignants sont allés chercher du matériel aux Pays-Bas et auprès du Centre pour les Travailleurs Etrangers. Notre collègue Diane Roevens s'est recyclée en vue de se familiariser avec l'encadrement des analphabètes et des enfants parlant une autre langue. Au début, ce fut un vrai tour d'adresse. » L'enseignante Ann Thys : « Au cours de l'année scolaire 1992-1993, nous avons commencé avec cinq élèves et deux collègues. A la fin de l'année scolaire, il y avait déjà 15 élèves. Sept ans plus tard, nous avons structuré le tout. En septembre, il y a toujours une période d'introduction, au cours de laquelle les nouveaux venus allophones sont répartis de manière aléatoire dans les classes. Ils suivaient deux heures de néerlandais, deux heures de mathématiques, deux heures de sport et deux heures de morale. Pour nous, il s'agissait d'une période d'observation. Deux ou trois semaines plus tard, il y avait un test, et après cela les élèves suivaient des cours adaptés à leur vrai niveau. Ils avaient un cours de maîtrise de la langue, d'orthographe, de grammaire, de lecture, de mathématiques, de morale et de sport. L'année suivante, il y avait également un cours de technologie. Le niveau le plus élevé suivait également, à partir du deuxième semestre, un cours de français, d'histoire, de dactylographie et d'informatique. Nous devons essayer de préparer ces enfants à l'enseignement secondaire avec à peine 28 heures de cours par semaine. Avec le groupe plus fort (des enfants de Chine, de Biélorussie ou d'Iran, par exemple), cela fonctionne bien. Ces enfants ont l'habitude d'avoir

cours et veulent tout comprendre. Ils suivent avec attention et se sentent grandir. Le respect dont ils font preuve nous donne une impression de reconnaissance. »

Les enseignants s'accordent à dire qu'il est important que leur équipe compte quelques collègues allochtones. L'une d'elles est Marga Lopez, elle est espagnole et donne cours de français : « Je ne sais pas si les élèves apprécient cela davantage. Pour moi, c'est une expérience riche d'apprentissage, car ici, les classes comptent de nombreuses cultures différentes. Il faut en tenir compte. Il faut en permanence rechercher des compromis. Pour les élèves, il est important de voir qu'une femme allochtone peut devenir enseignante. J'ai conscience de ma force en tant que modèle. »

Pluralisme actif

Dans la cour de récréation, les enfants de l'école primaire De Pijl, qui se trouve de l'autre côté du bâtiment, font une danse pour les personnes présentes. La directrice de l'athénée Karin Heremans regarde la représentation, tandis que sa collègue encadre soigneusement son groupe bigarré d'élèves. Elle se rappelle encore le 1^{er} septembre 2001, son premier jour en tant que directrice. Elle était également dans la cour de récréation, regardant la diversité de la population d'élèves de son école avec étonnement : « Il s'agit d'un mélange coloré et avenant, avec ses propres conceptions, ses propres richesses et ses propres problèmes. C'est ce mélange de nationalités et de cultures qui invite au dialogue et qui nous fait aller plus loin dans notre vision politique. Notre objectif, c'est le pluralisme actif. Nous considérons la diversité de conceptions philosophiques, idéologiques et spirituelles des élèves comme une richesse, une valeur ajoutée et l'un des piliers de notre enseignement. Nous accordons une reconnaissance et une appréciation positive aux différentes opinions et comportement, et nous insistons sur les valeurs communes. »

Le 11 septembre, alors que Karin Heremans dirigeait depuis onze jours l'athénée multiculturel d'Anvers, le monde fut frappé par le drame des Tours du World Trade Center, aux Etats-Unis. « Le monde entier fut secoué, et notre école, qui est une mini société globale à elle seule, a connu un véritable clash des cultures. D'un jour à l'autre, les gens, les élèves et les enseignants devenaient ennemis politiques. Nous avons voulu tenir une minute de silence, mais ce ne fut que cris et vociférations, de vieilles blessures qui s'ouvraient à nouveau. Beaucoup d'élèves avaient perdu des proches ou des membres de leur famille à cause d'une guerre quelque part dans le monde. J'ai trouvé très angoissant de voir combien la politique mondiale influençait nos relations quotidiennes. Pour garantir la tranquillité et la fraternité dans l'enceinte de l'école, nous avons décidé, avec l'équipe enseignante, de travailler sur des valeurs et des thèmes universels. Les enseignants de cours philosophiques ont voulu approfondir le dialogue entre les différentes conceptions idéologiques, pour résoudre le problème. Ensemble, ils ont recherché ce que toutes ces différences avaient en commun. De la sorte, nous espérions apporter une unité dans la diversité, grâce à la compréhension et à l'empathie. »

Temps, choix, espace, homme... divers et universel

« Il s'agissait de moments pour se poser, et il sembla évident, en ayant le 11 septembre à l'esprit et après une deuxième véritable minute de silence émouvante en mémoire de toutes les victimes du terrorisme dans le monde, que le premier thème serait celui du « Temps », avec pour toile de fond l'interculturalité, comme dans le livre « Interculturali-Tijd » de Ludo Abicht.

Au cours de ma première année à l'athénée, ce petit livre fut en quelque sorte ma bible. Son slogan figure toujours sur notre façade. Nous considérons la culture et les cultures de manière centrale dans le concept du temps, et nous ne pouvions pas frapper plus juste : le temps est non seulement relatif, mais aussi lié à la culture et subjectif. Je pense par exemple au père marocain qui est arrivé le 5 septembre avec son fils pour des examens de passage, parce qu'ils n'étaient revenus en Belgique que le 4. Il était très étonné quand nous lui avons répondu que cela n'était plus possible. Je pense également aux difficultés relatives aux fêtes par rapport à la politique de l'école. La date de la Fête du Sacrifice, par exemple, qui dépend de la position des planètes et qui est donc impossible à prévoir à l'avance, alors que chez nous, les dates de du lundi de Pâques et de la Noël sont connues pour les années à venir. Les musulmans et les juifs comparent leur vendredi à notre dimanche ou notre samedi. Le jeûne du ramadan entraîne souvent un manque de sommeil, car le ramadan est lié au lever et au coucher du soleil. Et des exemples du genre, j'en ai beaucoup...En Occident, nous vivons selon un timing précis, avec beaucoup de prévisions, tandis que les cultures orientales ont une pensée plutôt cyclique. Les activités sur le thème du temps ont débouché sur un projet sur l'école buissonnière et sur une tentative de gérer le temps en connaissance de cause. La perception était également importante : les élèves adoptaient plus facilement un autre comportement découlant de l'empathie et des expériences que d'une politique de répression de l'école buissonnière. »

Au cours de l'année 2002-2003, le corps enseignant de l'athénée royal d'Anvers travailla sur le thème universel du « Choix ». Karin Herremans : « les choix sont importants dans le processus d'éducation, dans la formation de la personnalité et de la personne, et ce également pour les nouveaux Anversois et Flamands. Chaque choix a ses conséquences. Choisir, c'est aussi vouloir : celui qui ne sait pas choisir ne sait pas ce qu'il veut. Celui qui ne choisit pas, ne prend pas de responsabilité. A une époque où le fondamentalisme progresse, ce thème est primordial. L'indifférence constitue un grand danger pour la société. C'est pourquoi il est très important que les enseignants soutiennent au mieux leurs élèves dans le développement global de leurs talents et de leur personnalité, et qu'ils apprennent aux élèves à faire leurs propres choix et à ne pas se distancier des solutions et des problèmes, mais à rechercher le leader qui est en eux. Ce thème a débouché sur le projet « Encadrement du choix des études » et entraîna des actions de sensibilisation sur les choix et le fait de choisir. Par exemple : est-ce je parle néerlandais ou pas ? Est-ce que je porte le voile ou pas ? »

Le 15 janvier 2003, un incendie a ravagé la partie historique de l'avant-corps de l'athénée. De cette expérience découla le troisième thème, celui de l'« Espace ». Karin Heremans : « Cet événement dramatique entraîna un manque de place important, et résulta en un chaos. L'espace est important pour le fonctionnement des gens, individuellement ou en groupe. Nos élèves vivent avec leurs particularités culturelles dans des espaces globaux qu'ils doivent explorer de manière systématique, et qui demandent à chaque fois une adaptation de leur particularité : l'espace des parents, des connaissances, d'un groupe de classe, d'une population scolaire, d'une société. Les enseignants ont choisi d'initier le dialogue, au départ de plusieurs qualités humaines, sur les différents points de vue spirituels. Nous sommes partis de l'image de soi des élèves, pour ensuite l'élargir à la relation avec les autres, former une image humaine et enfin aboutir à une vision personnelle du monde, une vision mondiale. La technique de discussion utilisée dans cette optique fut celle du « Cercle de Samoa », une méthode qui permet d'évoquer

les contradictions et les problèmes sociaux sans confrontation personnelle. Le dialogue avec l'autre, qui comporte toujours un risque de tensions et de conflit, n'est pas écarté, les différences sont abordées comme des possibilités positives de dialogue et de découverte des valeurs communes. Cela permet d'apprendre une certaine capacité d'écoute, qui implique une attitude non agressive. Cette méthode nous a été présentée par les collaborateurs de « A Classroom of Difference », qui se chargea de plusieurs formations à l'école. Pour cristalliser ce dialogue « inter-spirituel », un concert « Transreligiosa » fut organisé à l'église Carolus Borromeus d'Anvers. Huit philosophies différentes s'y retrouvèrent dans une rencontre musicale intense. Ce chœur est toujours pour nous la métaphore ultime de la société du 21^{ème} siècle. »

« Le temps, le choix et l'espace sont déterminants pour l'image que nous avons de nous, du monde, pour le développement de notre personnalité. Il était de ce fait évident que le thème de l'année scolaire 2004–2005 serait « l'Homme », » poursuit Karin Heremans. « Au cours de cette année-là, nous avons organisé plusieurs initiatives concrètes : une journée sur les droits de l'homme et sur les droits de l'enfant, une série de cours sur la Renaissance et l'uomo universale de Léonard de Vinci, des cours sur l'évolution humaine, des formations sur les troubles de l'apprentissage. Enfin, pour clôturer ce thème, les élèves de dernière année se sont rendus à Istanbul pour une période de travail intégré. Constantinople n'est-elle pas le carrefour de toutes les civilisations, de toutes les cultures et de toutes les philosophies ? Pour nous, il était primordial de démontrer aux élèves que la force de ce « va et vient » des civilisations sur une zone donnée était bénéfique au respect mutuel. »

Le cycle des quatre thèmes traité par l'athénée est répété et approfondi tous les quatre ans. Ces quatre thèmes sont liés aux cours, mais les dépassent, et sont abordés par projet. Karin Heremans : « Au cours de ce processus de formation, nous recherchons également les talents artistiques, et nous essayons d'encourager la créativité des élèves par le biais d'une collaboration annuelle avec Piazza dell' Arte ou une Académie. Une semaine durant, l'école se transforme en un grand atelier artistique, et nos thèmes, encadrés par des experts, sont abordés au départ de diverses disciplines artistiques. Cela rend notre action matériellement visible et complète notre projet pédagogique. Et les élèves rayonnent ! »

« Travailler de manière cyclique apporte toujours de nouvelles perspectives, et, pour les enseignants, cela permet un approfondissement de la matière. Cette année, nous travaillons à nouveau sur le « Temps ». Nous avons exploré la relation entre la science, la philosophie et la culture » déclare Mai Sais, professeur de morale non confessionnelle. « Il est remarquable de voir que ce projet est né de la préoccupation de plusieurs enseignants quant à l'attitude d'apprentissage de certains élèves. Au cours de biologie, lorsque le professeur évoquait la théorie de l'évolution, ces élèves se désintéressaient ostensiblement du cours. Pour la première fois, il y eut une véritable collaboration entre différents cours, entre les professeurs de sciences et de philosophie. » La directrice Karin Heremans n'a pas vu dérailler ce dialogue : « Cette confrontation entre la science et les religions a failli s'aggraver vers Pâques. Certains enseignants étaient diamétralement opposés et certains élèves entraient dans une confrontation violente à ce sujet. Comme un collègue le disait, « cela faisait des étincelles ! ». Mais, et c'est cela qui est important, ils en sont sortis. Le dialogue ne doit pas être un but en soi. Notre but était, par le biais des différentes idéologies, d'aboutir à une capacité d'empathie, et nous y sommes parvenus. »

Accroître les chances

L'athénée royal d'Anvers compte 83,1% d'élèves GOK pour le premier degré. Pour 93% des élèves, la langue parlée à la maison n'est pas le néerlandais et 76,1% des familles vivent d'un revenu de remplacement. Le deuxième et le troisième degré comptent 42,3% d'élèves GOK et 36,8% de ces élèves ont un retard scolaire de deux ans. En 2005, un projet expérimental commun sur l'orientation scolaire, avec plusieurs écoles du groupe scolaire 'Ant1gon'. Le 1^{er} septembre 2006, le projet Over_Bruggen (faire le pont) fut officiellement lancé. L'un des projets partiels est Tien Voor Taal (Dix en langue). Karin Heremans : « Le but est de réduire le fossé d'apprentissage entre l'enseignement primaire et secondaire, et entre les différents degrés du secondaire. Nous nous concentrons d'abord sur le néerlandais. Les titulaires de classes du troisième degré d'enseignement primaire et les professeurs de néerlandais du secondaire entreprennent plusieurs actions ensemble. Des priorités sont définies dans les plans d'apprentissage et les enseignants de l'école primaire viennent assister à des cours de néerlandais et donner des cours de néerlandais dans le secondaire, en premier degré. Les professeurs de néerlandais du secondaire vont à leur tour parfois dans le primaire. Dans le premier degré, on travaille avec une classe de transition, qui utilise un curriculum adapté, pour éviter que les élèves dont le niveau de néerlandais est faible ne soient trop vite envoyés dans l'enseignement spécialisé. Des cours supplémentaires de néerlandais sont également prévus. L'orientation vers l'enseignement supérieur bénéficie également de notre attention. Les étudiants de l'Université d'Anvers ont donné, dans le cadre d'un projet de tutorat, des cours dans différents domaines à nos élèves. Cela accroît la motivation et réduit considérablement les barrières. »

Références

- Archibald J. et al. (2004), *A review of the literature on second language learning. Prepared by the Language Research Centre (LRC) of the University of Calgary*, Alberta : Alberta Learning.
- August D. & Shanahan T. (eds.) (2006), *Developing literacy in second-language learners : Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Mahwah, NJ & London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker C. (2006), *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.), Clevedon : Multilingual Matters.
- Banks J.A. & McGee Banks C.A. (2001), *Multicultural education. Issues and perspectives* (4th ed.), New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Batelaan P. & van Hoof C. (1996), Cooperative learning in intercultural education, in : *European Journal of Intercultural Studies* 7 (3), p. 5-16.
- Bencze J.L. (2000), Democratic constructivist science education : Enabling egalitarian literacy and self-actualization, in : *Journal of Curriculum Studies* 32(6), p. 847-865.
- Bialystok E. (2004), The impact of bilingualism on language and literacy development, in : Bhatia T.K. & Ritchie W.C. (eds.), *The handbook of bilingualism*, Malden, Ma, Oxford & Carlton, Victoria : Blackwell Publishing, p. 577-601.
- Blommaert J. & Van Avermaet P. (2008), *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*, Berchem : Epo.
- Byram M. & Leman J. (eds.) (1990), *Bicultural and trilingual education*, Clevedon, Avon & Bristol, PA : Multilingual Matters.
- Cobb P. & Yackel E. (1996), Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research, in : *Educational Psychologist* 3(3/4), p. 175-190.
- Cohen E. (1994), *Designing groupwork : Strategies for the heterogeneous classrooms. Sociological theory in practice*, New York : Teachers College Press.
- Crawford A. (2002), Bilingual education in the United States : A window on the Latvian situation, in : *Intercultural Education* 13(4), p. 375-389.
- Cummins J. (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, in : *Review of Educational Research* 49(2), p. 222-251.
- Cummins J. (2000), *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*. Clevedon etc. : Multilingual Matters.
- Delrue K., Loobuyck P., Pelleriaux K., Sierens S. & Van Houtte M. (2006), Uit het verdomhoekje van het Vlaamse onderwijs : comprehensief secundair onderwijs, concentratiescholen en meertalig onderwijs, in : Sierens S., Van Houtte M., Loobuyck P., Delrue K. & Pelleriaux K. (red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, Gent : Academia Press, p. 191-214.
- Duru-Bellat M. (2004), *Social inequality at school and educational policies*, Paris : UNESCO (IIEP).
- D'haveloose E. (2005), Intercultureel onderwijs en coöperatief leren. Waar paden elkaar kruisen en samen verder lopen, in : *Vonk* 34 (4), p. 3-14.
- Driessen G. (2005), From cure to curse : The rise and fall of bilingual education programs in the Netherlands, in : AKI (ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children*, Berlin : Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung p. 77-107.
- Elchardus M., Kavadias D. & Siongers J. (1999), *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren ? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*, Brussel : Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR (<http://www.vub.ac.be/TOR/>).
- Ernalsteen V. (2002), Does complex instruction benefit intercultural education ?, in : *Intercultural Education* 13 (1), p. 69-80.
- Ernalsteen V. (2004), *Peper en zout. Een bronnenboek voor intercultureel leren in de basisschool*, Gent : Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit en Leren.
- Esser H. (2006), *Migration, Sprache und Integration*, Berlin : WZB/AKI.
- Garcia E.E. (2002), Bilingualism and schooling in the United States, in : *International Journal of the Sociology of Language* 155/156, p. 1-92.

- Gardner H. (1999), *Intelligence reframed*, New York : Basic Books.
- Geva E. & Verhoeven L. (2000), Introduction : The development of second language reading in primary children – Research issues and trends, in : *Scientific Studies of Reading* 4(4), p. 261-266.
- Gogolin I. (2005), Bilingual education – The German experience and debate, in : AKI (ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children*, Berlin : Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, p. 133-143.
- Greene J.P. (1998), *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*, Claremont, CA : Tomas Rivera Policy Institute (online-document : <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWcrawford/greene.htm>).
- Hamers J.F. & Blanc M.H.A. (2000), *Bilinguality and bilingualism. Second edition*, Cambridge & New York : Cambridge University Press.
- Hoffman E. (2002), *Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het TOPOI-model*, Houtem & Diegem : Bohn Stafleu Van Loghum.
- Huguet A., Vila I. & Llorca A. (2000), Minority language education in unbalanced bilingual situations : A case for the linguistic interdependence hypothesis, in : *Journal of Psycholinguistic Research* 29(3), p. 313-333.
- Issa T. (2005), *Talking Turkey : The language, culture and identity of Turkish speaking children in Britain*, Stoke on Trent & Sterling : Trentham Books.
- Jaffe A. (2003), Talk around text : Literacy practices, cultural identity and authority in a Corsican bilingual classroom, in : *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6(3&4), p. 202-220.
- Jungbluth P. (2003), *De ongelijke basisschool*, Nijmegen : ITS.
- Kagan S. (2005), *Structureel coöperatief leren*, Middelburg : Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland Educatieve uitgaven.
- Köbben A.J.F. (2003), Het partiële gelijk : pro en contra het ‘Onderwijs in de Eigen taal’, in : *Het gevecht met de engel*, Amsterdam : Mets & Schilt, p. 122-134.
- Laevers F., Van den Branden K. & Verlot M. (2004), *Beter, breder en met meer kleur. Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen. Een terugblik en suggesties voor de toekomst*, Leuven : Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (www.steunpuntgok.be).
- Lambert W.E. (1974), Culture and language as factors in learning and education, in : Aboud F.E. & Meade R.E. (eds.), *Bilingualism : Psychological, social and educational implications*, Bellingham : Western Washington State College, p. 91-127.
- Lazaruk W. (2007), Linguistic, academic and cognitive benefits of French immersion, in : *The Canadian Modern Language Review* 63(5), p. 605-628.
- Leeman Y. & Ledoux G. (2003), Intercultural education in Dutch schools, in : *Curriculum Inquiry* 33 (4), p. 385-399.
- Leeman Y. & Reid C. (2006), Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands, in : *Compare* 36 (1), p. 57-72.
- Martin-Jones M. & Saxena M. (2001), Turn-taking and the positioning of bilingual participants in classroom discourse : Insights from primary schools in Britain, in : Heller M. & Martin-Jones M. (eds.), *Voices of authority and linguistic difference*, London : Ablex, p. 117-138.
- Moodley V. (2007), Codeswitching in the multilingual English first language classroom, in : *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(6), p. 707-722.
- Moschkovich J. (2002), A situated and sociocultural perspective on bilingual mathematics learners, in : *Mathematical Thinking and Learning* 4(2&3), p. 189-212.
- Olivares R.A. & Lemberger N. (2002), Identifying and applying the communicative and the constructivist approaches to facilitate transfer of knowledge in the bilingual classroom, in : *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5(1), p. 72-83.
- Olmedo I.M. (2003), Language mediation among emergent bilingual children, in : *Linguistics and Education* 14(2), p. 143-162.
- Padilla A.M. (1991), English only vs. bilingual education : Ensuring a language-competent society, in : *Journal of Education* 173(2), p. 38-51.
- Peterson S.S. & Heywood D. (2007), Contributions of families’ linguistic, social, and cultural capital to minority language children’s literacy : Parents’, teachers’, and principals’ perspectives, in : *The Canadian Modern Language Review* 63(4), p. 517-538.
- Pinxten R. (2005), *Raad voor cultuur. Begeleidende brief bij het advies ten gronde over culturele diversiteit*.

- Rampton B. (1996), *Crossing : Language and ethnicity among adolescents*, London : Longman.
- Rolstad K., Mahoney K.S. & Glass G.V. (2005), Weighing the evidence : A meta-analysis of bilingual education in Arizona, in : *Bilingual Research Journal* 29(1), p. 43-67.
- Sierens S. & Van Lysebettens H. (2002), *ICO-Scoop. Zelfevaluatie-instrument voor basisscholen*, Gent : Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit en Leren.
- Sierens S. et al. (2007), *Diversiteit in leren. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkanen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*, Gent : Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Slavin R.E. & Cheung A. (2005), A synthesis of research on language of reading : Instruction for English language learners, in : *Review of Educational Research* 75(2), p. 247-284.
- Soenen R. (1999), *Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*, Gent : Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit en Leren.
- Söhn J. (ed.) (2005a), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children*, Berlin : WZB/AKI.
- Söhn J. (2005b), *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*, Berlin : WZB/AKI.
- Stad Gent (2007), *Basistekst 'Thuistaal in onderwijs'*, Gent : Stad Gent, DOOSG, Pedagogische Begeleidingsdienst.
- Suijs S. (2002), Met de volgsport op diversiteit. Intercultureel onderwijs als lichtregie, in : *Ter-Zake* 3, p. 52-55.
- Top L. & De Smedt H. (2005), *Zin voor Talen. Talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs*, Antwerpen & Apeldoorn : Garant.
- Van den Branden K. & Verhelst M. (2008), Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs, in : *TORB - Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*.
- Van Lysebettens H. (2001), Intercultureel leren in de basisschool, in : *De Katholieke Schoolgids* 55(1), p. 7-13.
- Van Lysebettens H. (2002), *ICO-ON. Werkmap voor interculturalisering van secundaire scholen*, Gent : Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit en Leren.
- Verhelst M. & Verheyden L. (2003), *Eindrapport Pilotproject Circus Kiekeboe*, Leuven : K.U. Leuven, Centrum voor Taal & Migratie.
- Verlot M. (2001), *Werken aan integratie. Het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*, Leuven : Acco.
- Verlot M. (2002), Van nu en straks. Uitdagingen inzake een onderwijsbeleid voor allochtonen in Vlaanderen, in : Timmerman C., Hermans P. & Hoornaert J. (red.). *Allochtonen jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*, Leuven : Garant.
- Verlot M., Delrue K., Extra G. & Yağmur K. (2003), *Meertaligheid in Brussel. De status van allochtonen talen thuis en op school*, Amsterdam : European Cultural Foundation.





CHAPITRE 11

Les parents, partenaires de l'école. La relation entre l'école, les parents et les dispositifs extrascolaires

Nicole Vettenburg



Nicole Vettenburg¹

11 <

1. Introduction : quatre visions des parents

On pourrait penser que le rôle attribué aux parents (et notamment aux parents défavorisés) dans l'enseignement reflète le climat social de la société dans son ensemble (Wilson, Riddell & Tisdall, 2000). Dans les années 60, James Coleman (1966) publia un rapport pessimiste selon lequel les résultats inégaux des enfants dans l'enseignement s'expliquent en grande partie par des facteurs liés à l'origine sociale (formation et niveau professionnel des parents, revenus, etc.). Ni les caractéristiques des écoles étudiées, ni les moyens humains et financiers mis en œuvre dans ces écoles ne semblent, selon ce rapport, avoir une grande influence. Les responsables politiques ont interprété ce rapport comme un plaidoyer en faveur de l'extraction des élèves défavorisés de leur milieu, pour les placer dans des internats afin de les imprégner du nécessaire éthos de performance.² Implicitement, cela renvoyait à l'idée qu'une attitude hostile, ou tout du moins indifférente des parents faisait partie d'une culture paralysante de la pauvreté (Lewis, 1965), emprisonnant les jeunes défavorisés. Les parents défavorisés constituaient, en d'autres termes, des *obstacles* à l'émancipation de leurs propres enfants et devaient donc, autant que possible, être neutralisés.

Le pôle opposé à ce point de vue est représenté par le programme « Head Start » (cf. chapitre 2), qui vit lui aussi le jour dans l'Amérique des années 60, et qui part du principe que les parents défavorisés ont des potentialités, à condition toutefois d'investir suffisamment en eux. Etant donné que les parents sont les premiers éducateurs et qu'ils ont un impact déterminant sur le développement des enfants entre 0 et 6 ans, cela revient à leur apporter les connaissances et les aptitudes pédagogiques nécessaires pour leur permettre de remplir pleinement leur rôle. Les parents doivent, de ce fait, être pris en main par des professionnels, afin de préparer aux mieux leurs enfants au début de leur scolarité. De la sorte, ils deviennent un *levier* de l'école (Zigler & Muenchow, 1992). Le projet PEFaL, présenté ci-dessous est une belle illustration de cette relation entre l'école et les parents.

« Het klikt in de klas »

Ecole fondamentale Het Centrum à Turnhout

Le projet «Het klikt in de klas» (« Ça marche en classe ») veut aider les parents de milieux défavorisés en augmentant leur implication dans l'école et en leur apprenant comment soutenir le développement de leur enfant à la maison. On y apprend aux parents et aux enfants à travailler ensemble des notions de lecture, d'écriture, de calcul, etc. Ce projet se déroule en collaboration avec le Centrum Basiseducatie (centre d'alphabétisation et de formation de base pour adultes) et fait partie du projet européen «Parent Empowerment for Family Literacy» (PEFaL). L'approche «family literacy» (alphabétisation familiale) existe depuis longtemps au Royaume-Uni et à Malte. Dans le cadre du projet PEFaL, ce modèle a été développé et adapté au contexte régional. En Flandre, trois centres ont mis ce système en pratique.

1 Vakgroep sociale agogiek, Universiteit Gent (UER travail socio-éducatif, Université de Gand) ; introduction par Ides Nicaise.

2 Aux Etats-Unis, les « Neighbourhood Youth Corps » représentaient cette approche : des internats combinant apprentissage partiel et travail partiel avec une éducation pratiquement paramilitaire.

Dans le cadre du projet *PEFaL*, ces centres collaborent avec les écoles primaires locales. Cela a permis de développer l'offre d'apprentissage familial. Les caractéristiques essentielles de cette offre sont les suivantes :

1. Chaque cours est établi de manière spécifique. Il faut d'abord travailler séparément avec les parents et avec les enfants, et ensuite avec les parents et les enfants réunis. Chaque cours comporte plusieurs composantes.
2. L'apprentissage familial est proposé simultanément par plusieurs organisations. Dans le projet, il s'agit d'une collaboration entre les centres de formation de base et les écoles primaires.
3. La formation de base s'inscrit dans le cadre de la formation modulable d'orientation sociale. Lors d'un cours d'apprentissage familial, les objectifs du module « éducation des enfants » sont traités.

En 2004–2005, le projet « Het klikt in de klas » fut réalisé avec des enfants de l'enseignement maternel, de première et de deuxième primaire. Les séances avec les parents étaient dispensées par un collaborateur éducatif du centre d'alphabétisation et les séances pour les enfants étaient assurées par l'enseignant concerné. Les séances communes étaient encadrées par le collaborateur susmentionné et par l'enseignant. Durant vingt semaines, il y eut une séance pour les parents (2 heures), une séance pour les enfants (1 heure) et une séance commune (1 heure) par semaine. Au cours de ces séances, plusieurs thèmes étaient abordés : le système scolaire belge, la journée-type d'un enfant à l'école, l'apprentissage de la lecture, le bulletin, la bibliothèque, la ludothèque, le centre PMS, l'association de parents, la journée classe ouverte, les devoirs, la cuisine d'autres pays.

Un troisième point de vue concernant le rôle des parents est enraciné dans une approche consumériste de l'enseignement. L'Etat providence libéral conservateur, comme le Royaume-Uni sous le régime Thatcher, organisait son enseignement comme un marché, où la concurrence entre les écoles devait être le moteur de l'efficacité et de la qualité. Les parents pouvaient choisir librement la meilleure école pour leur enfant et se voyaient soudainement élevés au rang de *clients* influents dont il fallait essayer de gagner les faveurs. Bien évidemment, dans un tel paysage, ce furent les parents aisés qui tirèrent le mieux leur épingle du jeu : ils étaient mieux informés, savaient évaluer les caractéristiques complexes de la qualité d'une école et étaient suffisamment mobiles pour amener leurs enfants dans les meilleures écoles (Vincent, 1996). Dans le chapitre 6, nous avons vu comment le fonctionnement de quasi-marché dans l'enseignement entraîne une ségrégation plus poussée et des résultats plus inégaux.

Le quatrième point de vue, qui sera développé plus loin dans ce chapitre, considère les parents comme des *partenaires* de l'école. Ils sont non seulement les premiers éducateurs, mais aussi des experts dans le développement de leurs enfants. Plutôt qu'un rôle de levier de l'école, les parents se voient ici confier un droit de parole dans le processus même d'enseignement, qui veut correspondre au mieux aux valeurs et aux coutumes du milieu familial. Les parents et la communauté locale jouent un rôle essentiel, surtout pour combler le fossé culturel entre l'école et le milieu familial (voir chapitre 1). Cette vision est incarnée par les « Community Schools » anglaises des années 60 (Silver & Silver, 1991), par certaines « methodenscholen » citoyennes et par les animations scolaires flamandes (voir infra).

Les difficultés scolaires des enfants issus de milieux socialement défavorisés sont, en effet, étroitement liées au fossé culturel connu depuis longtemps entre l'école et la famille. Les efforts de l'enseignement pour combler ce fossé n'atteignent pas les résultats escomptés. Les enfants issus de familles socialement défavorisées constituent toujours un groupe très vulnérable dans l'enseignement. Cette vulnérabilité est liée à une mauvaise position de départ et à une marginalisation approfondie dans l'enseignement. Des dispositifs extrascolaires peuvent servir de pont entre la famille et l'école, et contribuer de la sorte à une amélioration de la position socialement vulnérable des élèves.

Dans ce qui suit, nous commençons par décrire un cadre de réflexion théorique permettant de mieux comprendre la vulnérabilité sociale de certains groupes dans l'enseignement. Ensuite, nous nous concentrons sur la collaboration entre l'école et les parents, et plus précisément sur les possibilités et les difficultés d'une telle collaboration, ainsi que sur la fonction de « pont » que peuvent adopter les dispositifs extrascolaires. A titre d'illustration, nous décrivons plusieurs dispositifs et projets extrascolaires qui travaillent en ce sens.

2. La vulnérabilité sociale comme explication du retard scolaire

Plusieurs études démontrent qu'en plus des différences de départ – définies socialement – il existe plusieurs mécanismes qui favorisent la marginalisation des enfants issus de milieux sociaux défavorisés (cf. chapitre 1). Les enfants issus de ces milieux semblent moins profiter de l'enseignement offert. En outre, il s'avère que pour chaque décision prise dans le cadre du parcours scolaire (redoublement, passage dans l'enseignement spécialisé, choix de l'enseignement secondaire, formes transitoires, etc.), ces enfants sont désavantagés. A capacités égales ou à positions de départ égales, l'école leur formule plus rapidement des propositions qui impliquent un retard grandissant, ces enfants optent alors plutôt pour des filières moins favorables.

Une explication de la spirale de marginalisation, à laquelle participent plusieurs facteurs et dynamiques, et qui se transmet de génération en génération, est décrite dans la théorie de la vulnérabilité sociale (Vettenburg, 1988 ; Vettenburg & Walgrave, 2002) : lors de ses contacts avec les institutions (l'école, le marché de l'emploi, la justice, etc.), une personne (ou un groupe) socialement vulnérable risque d'être confrontée principalement, et de manière récurrente, à leurs aspects négatifs, et de moins profiter de l'offre positive.³ Transposé à la situation scolaire, cela signifie qu'un enfant socialement vulnérable se voit principalement formuler des remarques négatives, est davantage puni (punitons, suspensions), profite moins de l'offre positive de l'école et assimile donc moins de connaissances et d'aptitudes. De telles confrontations augmentent le risque que ces enfants ne se sentent pas bien à l'école, fournissent des résultats inférieurs à leur potentiel et présentent progressivement des comportements problématiques.

La liaison positive occupe une position centrale dans le processus de la vulnérabilité sociale. Un enfant issu d'une famille socialement vulnérable ne se sent pas accepté par l'enseignant, il est souvent stigmatisé et s'implique donc moins dans les tâches scolaires. Il fournit alors de moins bons résultats et se sent incapable. Les élèves ayant un tel vécu ont peu de raisons de respecter la discipline scolaire et sont par conséquent souvent punis. Ils recherchent un soutien auprès d'un groupe de pairs ayant le même vécu, risquant ainsi de se retrouver dans une spirale infernale de vulnérabilité sociale.

³ Pour une description étoffée de la théorie de la vulnérabilité sociale, voir Vettenburg et Walgrave (2002).

Plusieurs études soutiennent la cohésion entre une relation positive élève-enseignant, de meilleurs résultats scolaires et moins de problèmes comportementaux à l'école (Crosnoe et al., 2004 ; Henrich et al., 2005).

Dans la théorie de la vulnérabilité sociale, ce processus de liaison est placé dans un cadre sociologique plus vaste. L'absence de création d'un lien positif entre l'élève et l'enseignant est véritablement liée à l'attitude dénuée d'acceptation de l'enseignant. Le fossé entre la culture scolaire et la culture de l'élève, ainsi que de son milieu sont à la base de cette attitude, la culture des classes sociales défavorisées étant perçue comme de moindre valeur. L'école formule une offre sous conditions. Or, les enfants issus des milieux sociaux défavorisés répondent moins à ces conditions : les modes de pensée verbaux et abstraits, les règles informelles qui régissent les rapports ainsi que l'usage de la langue leur sont moins familiers qu'ils ne le sont aux enfants des classes sociales aisées (Meynen, 1982 ; Wielemans, 1984). Les enseignants attendent moins d'eux et les stimulent moins, ce qui entraîne un rendement scolaire moindre (Baudalet & Establet, 1971 ; Brusten & Hurrelman, 1974). Les parents sont moins familiarisés à la culture scolaire, sont moins bien accueillis à l'école et encadrent donc leurs enfants d'une manière moins appropriée. Pour les enfants issus des strates sociales les plus basses, l'écart entre l'école et la famille est un véritable gouffre.

Les jeunes qui cumulent les expériences scolaires négatives risquent de se retrouver dans une spirale infernale de vulnérabilité sociale et sont, de ce fait, plus faibles vis-à-vis d'autres institutions (le marché de l'emploi, la justice, le C.P.A.S., etc.) et de la société. Il est évident que le processus de vulnérabilité n'est pas un processus dont l'issue est fatale. Il s'agit d'un risque accru, au sein duquel les jeunes vulnérables jouent un rôle actif.

Une condition nécessaire à la réussite de la relation entre l'élève et l'enseignant réside dans l'abandon de la pensée hiérarchique au niveau de la culture des groupes dominants et minoritaires, et dans la reconnaissance de la culture des classes sociales défavorisées comme une variante culturelle et non comme une déficience culturelle. Cette reconnaissance suppose une meilleure connaissance ainsi qu'une meilleure appréciation de la culture des milieux socialement vulnérables par les enseignants.

Cela est notamment possible par des contacts avec les familles, et en encourageant le dialogue entre l'école et les parents. Des organisations extrascolaires, possédant une connaissance approfondie de ce groupe (travail de proximité, associations permettant aux personnes socialement défavorisées de s'exprimer), peuvent jouer un rôle important dans ce cadre.

Parents et écoles, comment resserrer les liens ?

L'a.s.b.l. Eclat de Rire à Liège et le Cartable des Parents à Tubize

Marinette Mormont

Implantée dans le quartier Xhovémont-Sainte Walburge (Liège), où se concentrent beaucoup de familles issues de l'immigration, l'a.s.b.l. Eclat de Rire organise une école des devoirs, des ateliers d'expression et des cours d'alphabétisation. Le projet « familles-écoles » développé par l'a.s.b.l. a été initié il y a cinq ans. « *L'idée était de travailler la responsabilité des parents dans la scolarité de leurs enfants. Ces parents ont des devoirs et des obligations même s'ils ont beaucoup de difficultés* », explique Magali Clément, coordinatrice de projets dans cette association. « *En effet, nous sommes partis du postulat selon lequel une implication adéquate des parents favorise la réussite scolaire des enfants. Nous nous sommes alors demandé comment travailler cette question.* »

L'association Eclat de Rire ne partait pas de rien pour lancer son nouveau projet « familles-écoles ». Elle pouvait compter sur la confiance issue de son travail d'alphabétisation avec les enfants et les familles d'une part, et sur des contacts ponctuels avec l'école primaire voisine d'autre part. Pour donner une assise solide à la réflexion menée, un partenariat avec Gregory Voz, alors chercheur universitaire à l'ULg, a été mis sur pied. L'idée de départ consistait en une analyse des représentations sociales des familles et des enseignants. Des interviews ont été réalisées et un questionnaire a été distribué aux parents et aux enseignants. Cette démarche a permis de mettre en lumière les convergences entre parents et enseignants quant à leurs aspirations et envies en ce qui concerne la scolarité des enfants. Ainsi, le travail et la rigueur sont perçus, de part et d'autre, comme les caractéristiques d'un « bon élève ».

Sur la base des résultats engrangés au cours de cette recherche-action, des rencontres ont été organisées en collaboration avec l'école Xhovémont. « *Nous avons rassemblé les parents et les enseignants pour leur présenter les résultats. Cela s'est fait par cycles de formation et avec des mises en situation qui amorçaient ensuite un débat* », explique Magali Clément.

Une évaluation du projet a néanmoins mis en lumière certaines difficultés dans le partenariat entre l'a.s.b.l. et l'école du quartier. « *Il y avait un désir de partenariat, mais les conditions n'étaient pas réunies. Les choses se faisaient souvent dans le sens de l'a.s.b.l. vers l'école. Il y a un intérêt et une envie de l'école, mais il y a une difficulté à mettre le partenariat en place* », continue Magali Clément. D'où un nouveau tournant pour le projet. « *Après tout cela, on a voulu se recentrer sur les familles. Le projet a pris une autre orientation. On s'est demandé comment travailler avec les familles, comment travailler sur les comportements et les fonctionnements des familles* ». En collaboration avec Dina Sensi, chercheuse en sciences de l'éducation (ULg), le projet « parentalité » a pris une nouvelle forme, s'appuyant notamment sur des éléments concrets touchant à la scolarité des enfants (comme le matériel scolaire par exemple).

Une fois par semaine, lors des « vendredis pas comme les autres », enfants et parents sont accueillis au sein de l'a.s.b.l., afin de partager des moments de discussion informelle autour d'un goûter et de se réunir en entretiens individuels avec un des professionnels de l'a.s.b.l. Le but de ces entretiens ? Travailler sur des objectifs propres à chaque enfant et à chaque famille, en tenant compte non seulement des besoins de remédiation en français, mais aussi et surtout des besoins liés au bien-être ou aux aspects relationnels à l'école. « *Les objectifs poursuivis lors de ces entretiens peuvent être de plusieurs ordres* », explique Magali Clément. « *Cela peut être des objectifs à court ou à long terme. Des objectifs liés au matériel scolaire, au journal de classe ou encore au rôle éducatif des parents pour encourager, soutenir, conseiller les enfants, sans que les parents ne doivent nécessairement rentrer dans le contenu des matières vues à l'école. Cela peut être également une tentative pour susciter, chez les parents, le réflexe d'aller pousser la porte de l'école, de ne plus avoir peur d'aller voir un enseignant* ». Un autre objectif poursuivi par l'a.s.b.l. est aussi de dédramatiser l'échec. « *L'échec n'est pas une catastrophe en soi. Il s'agit d'un cheminement, l'échec est incontournable dans l'apprentissage, dans la construction de chacun. Les parents mettent souvent une grande pression sur la scolarité de leurs enfants.* »

Enfin, un coaching parental de groupe, animé par Dina Sensi, devrait voir le jour d'ici peu. En bref, le projet « parentalité » de l'a.s.b.l. Eclat de Rire entend améliorer la compréhension du système scolaire par les parents et les soutenir dans les aspects éducatifs et dans leurs rôles et devoirs en lien avec la scolarité de leurs enfants. Par le biais de ces activités, l'association espère toucher un maximum de familles d'enfants qui sont en première et deuxième années primaire, et continuer à suivre les parents d'enfants de troisième primaire qui s'étaient inscrits dans le projet précédemment. Une évaluation du projet est actuellement menée avec les parents. Bien que le partenariat établi auparavant avec l'école Xhovémont n'ait pas été prolongé, deux institutrices ont continué à participer à certains « vendredis pas comme les autres » et ont donc maintenu ce lien, parfois ténu, entre familles et écoles...

3. Collaboration entre l'école, les parents et les dispositifs extrascolaires

3.1. L'égalité des chances dans l'enseignement : une tâche pour tous

L'enseignement et l'éducation ne relèvent pas uniquement de l'école. « *Si l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage forment un tout interactif, seule une collaboration approfondie entre tous les acteurs de ce domaine peut donner de bons résultats* » (Gebruers, 2006). Depuis plusieurs décennies, cette idée est à la base du développement des animations socio-éducatives (voir plus loin) et de l'avènement récent du phénomène de l'école ouverte sur son environnement en Flandre.

Dans ce livre, le concept de l'école ouverte sur son environnement est abondamment abordé au chapitre 3. Pour établir une délimitation entre le présent chapitre, où la collaboration entre l'école, les parents et les dispositifs externes occupent une place centrale et le chapitre sur l'école ouverte, nous nous sommes inspirés du schéma d'analyse de Notre-dame (1994). Il distingue trois « matières premières » à l'établissement de l'Etat providence : la population, les dispositifs et les autorités ; et établit l'interaction entre ces trois éléments dans un triangle. Appliqués à l'inégalité des chances dans l'enseignement, les sommets du triangle sont formés par les autorités, l'école et le groupe cible des élèves et des parents. Dans cette contribution, nous avons opté pour la perspective « parents et élèves ».

Pour décrire la collaboration entre l'école, les parents et les dispositifs externes, nous partons des besoins des élèves et des parents en matière d'enseignement, ainsi que du soutien proposé par les dispositifs externes (animations socio-éducatives, éducation de base, etc.).

3.2. La collaboration parents-école : une valeur ajoutée ?

La participation des parents est appréciée pour diverses raisons. Elle peut soulager la tâche de l'école (motif pragmatique) ou aider à plus de concordance entre l'éducation par l'école et par les parents (motif pédagogique). L'implication des parents peut être bénéfique au processus d'apprentissage des enfants (motif psychopédagogique) et peut être considérée comme une forme de démocratisation et un moyen d'intégration culturelle (motif social) (Overmaat *et al.* 2004, p.1).

Lors du « Trefdag Onderwijsopbouwwerk » (journée de rencontre pour l'animation socio-éducative) en Flandre et à Bruxelles, la valeur ajoutée de la participation à l'école des parents et des élèves

est formulée comme suit : une plus grande implication et davantage de bien-être ; l'école concerne les parents et aussi le voisinage ; plus de prise sur la vie et sur l'environnement ; plus de compréhension pour les personnes et les groupes ; plus de compréhension et d'estime pour la tâche complexe de l'école ; plus de contacts et de meilleures relations avec les camarades et les autres parents. Pour les enseignants et la direction, la valeur ajoutée réside dans plus d'affinités avec les élèves et les parents ; dans la collecte de bonnes idées et de suggestions ; dans la meilleure acceptation des décisions prises et la possibilité de contrer les critiques ; dans la fidélisation des élèves et des parents à l'école ; dans une image positive de l'école et dans l'activation des autres personnes concernées par l'école (Vanden Bogaerde, 2005).

La participation et l'implication des parents à l'école devraient conduire à réduire le fossé entre les deux milieux et déboucher sur la reconnaissance de la culture des milieux socialement vulnérables.

Pourtant, les contacts entre les parents socialement vulnérables et l'école sont très difficiles. Il semble qu'il y ait un malentendu entre l'école et les parents. L'école pense que les parents ne sont pas intéressés ou concernés par la scolarité de leurs enfants. Elle déduit cela notamment de la faible participation de ceux-ci aux réunions de parents. Par contre, il ressort d'une enquête menée auprès des parents que la plupart d'entre eux se sentent concernés par la scolarité de leurs enfants, mais qu'ils ne se rendent pas à ces réunions parce qu'ils n'y entendent que des remarques négatives sur leurs enfants (« il se comporte mal en classe », « apprendre ne l'intéresse pas », etc.), ou ont l'impression que l'enseignant n'a pas beaucoup de temps à leur consacrer ou encore que « de toute façon, on ne fait que passer en revue les points du bulletin ». Il ressort des entretiens avec les parents que pour les familles très vulnérables, le mode de suivi des enfants est lié aux expériences négatives que les parents ont personnellement vécues dans leurs contacts avec les institutions, notamment avec l'école (Vettenburg, 1988).

Klaassen et Leeferink (1998) signalent que deux problèmes se posent. Il y a tout d'abord la participation modeste des parents allochtones et des parents issus de milieux défavorisés aux activités scolaires. Ensuite, il s'avère que l'attention est consacrée de manière unilatérale aux activités attendues de la part des parents, avec pour conséquence que l'on n'évoque pas les tentatives mises en place pour s'informer mutuellement, et que l'on peut oublier l'idée d'arriver à une concordance.

L'étude de Hill et Taylor (2004) indique que les familles pauvres sont moins concernées par l'école, et que les écoles situées dans les quartiers pauvres encouragent moins l'implication des parents que les écoles des quartiers plus riches.

Lors du « Trefdag Onderwijsopbouwwerk », les préjugés et les résistances relatives à la participation des parents ont été énoncés. Du côté des parents et des élèves, les éléments suivants ont été mis en évidence : cela a peu d'effet ; nous ne connaissons rien de l'école ; nous sommes contents de l'école et le reste ne nous intéresse pas. Ou encore : les enseignants et la direction ont tous les pouvoirs ; ils ne tiennent pas compte de nous. Du côté des enseignants et de l'école, les préjugés et les résistances étaient les suivants : je suis seul maître dans ma classe / mon école ; les parents ne pensent qu'à leurs propres enfants ; nous connaissons notre métier ; la participation est une perte de temps et une cause perdue ; cela ne fait pas partie de nos tâches principales (Vanden Bogaerde, 2005).

D'autres études donnent une image différente. Wright et ses collaborateurs (2000) signalent que les enseignants estiment important de collaborer avec les parents, mais admettent manquer de

connaissances et de formation dans ce domaine. L'étude de Verhoeven et de ses collègues (2003) va dans le même sens, déclarant qu'il n'est pas souvent demandé aux parents d'apporter une aide en classe ou à l'école, alors qu'ils y seraient sûrement disposés. Enfin, la collaboration entre les parents et l'école est grandement influencée par la qualité des interactions entre l'enseignant et ses élèves ainsi qu'entre l'enseignant et leurs parents (Kyriakides, 2005).

Par rapport au cadre théorique de la vulnérabilité sociale, le fossé entre l'école et les familles socialement vulnérables peut être réduit par une meilleure connaissance et appréciation de la culture de ces familles. Au fil du temps, la conviction que le fossé communicationnel, dans le domaine de la lutte contre la pauvreté, ne peut être comblé que par une recherche mutuelle et une analyse des univers de chacun, dans le cadre d'un effort commun, va en grandissant (Spiesschaert, 2005). De part et d'autre, il semble que de nombreux préjugés et résistances aient la vie dure. Pour en venir à bout, il est nécessaire que les deux partenaires, adoptant une attitude ouverte, apprennent à mieux se connaître et perçoivent autrement les questions, les besoins, les conceptions, les interprétations, etc., bref, la culture de l'autre. Comment la direction et les enseignants peuvent-ils apprendre à connaître, comprendre et respecter le monde des familles socialement défavorisées ? Comment les parents peuvent-ils entrer positivement en contact avec l'école ? Comment peuvent-ils comprendre les exigences posées ? Et surtout, comment les écoles et les parents peuvent-ils entamer le dialogue ?

Dans la publication « Samenwerking tussen ouders en school » (2001) (Collaboration entre les parents et l'école) du Conseil pour l'enseignement primaire du VLOR (Vlaamse Onderwijsraad⁴), sont formulées les possibilités d'action pour l'école, pour les parents ainsi que le rôle des autorités dans la collaboration entre les parents et l'école.

Les possibilités d'action pour l'école sont les suivantes :

1. formuler, évaluer et adapter un plan d'action ;
2. anticiper les facteurs environnementaux et scolaires (une école qui attire principalement des enfants issus d'un milieu urbain se concentrera sur d'autres formes de collaboration qu'une école de village dans une petite commune).

Les possibilités d'action pour les parents sont les suivantes :

1. un échange d'information ;
2. le soutien du fonctionnement de la classe et de l'école (dans le milieu familial) ;
3. le soutien ou l'organisation d'activités d'apprentissage ;
4. la participation, le conseil, l'acceptation et la décision (via des canaux formels et informels).

Pour ce dernier point, il convient de signaler que la pratique montre que les parents utilisent peu, voire pas du tout, les possibilités qu'ils ont de donner des conseils ou de participer au processus décisionnel.

La valeur ajoutée de bons contacts entre les parents et l'école est communément acceptée. Qu'il s'agisse des études ou des projets, il ressort que les contacts entre l'école et les familles socialement vulnérables sont limités et compliqués par les résistances et les préjugés existants. Les dispositifs et les projets extrascolaires peuvent jouer un rôle important dans la suppression du fossé, en servant de « pont ».

⁴ Conseil flamand de l'enseignement.

3.3. La collaboration entre l'école et les organisations externes

En dehors de l'école, un grand nombre de dispositifs veillent également à l'encadrement des enfants et des jeunes (les centres de bien-être, les centres sociaux, les centres d'intégration, les centres d'aide à la jeunesse, les actions de prévention, l'assistance aux jeunes, etc.). Souvent, ces dispositifs sont demandeurs d'une collaboration avec l'école. Pourtant, le fait que tant de gens se soucient de l'encadrement des jeunes constitue également un risque. Malgré une bonne volonté marquée, l'action de ces dispositifs et ces initiatives se chevauchent, voire entrent en concurrence (Vettenburg & Biermans, 1996). L'absence de mission et de vision claire entraîne une action sur le terrain assez chaotique. Chacun veut tout faire, sans savoir précisément quoi, pourquoi, comment ni avec qui (Goris et al., 1996). Par exemple, on ne sait pas clairement ce que l'on peut attendre des animations socio-éducatives, des LOP (Plates-formes de concertation locales), des centres PMS, des services d'encadrement scolaire, des nombreux projets de prévention des diverses organisations, etc.

Pour aboutir à une collaboration, il est important que chaque partenaire se définisse clairement, notamment en stipulant la mission de l'organisation, en désignant le donneur d'ordres, les personnes qui y travaillent, les méthodes utilisées, etc. Chaque partenaire doit également se positionner clairement dans la relation de collaboration par rapport aux autres partenaires. Cette caractérisation et ce positionnement sont des conditions à l'obtention de bons accords et permettent de mettre en évidence les carences et les chevauchements. Le modèle de prévention de De Cauter (1990), adapté et complété par Vettenburg et ses collaborateurs (2003), peut offrir un soutien. Avec cinq dimensions (radicalité, intégralité, « offensivité », participation et caractère démocratique), un projet ou une action peut justifier ses choix (allant de la remédiation à la prévention), et chaque partenaire peut définir sa place sur le terrain de la collaboration.

Dans le cadre d'un projet donné ou d'un accord de collaboration, les organisations peuvent reprendre certains accents de leur mission globale. En d'autres termes, le positionnement doit être considéré dans le contexte d'un projet concret. Par exemple, l'animation socio-éducatif d'une initiative peut comporter une tâche plus curative et orientée sur la personne (encadrement des devoirs), tandis qu'une autre initiative comportera une tâche plus préventive et plus culturelle (séance d'information pour les enseignants sur la sphère de vie des élèves défavorisés) (Thys & Vettenburg, 1994).

4. Initiatives extrascolaires

Nous décrivons ci-dessous quelques initiatives qui ont pour but d'améliorer les contacts entre l'école et les familles défavorisées. De telles initiatives se développent sur différents niveaux, comportent divers accents, etc., mais illustrent les nombreuses possibilités qui existent pour s'attaquer, par l'intermédiaire de la collaboration, à la situation problématique.

4.1. Les animations socio-éducatives

A la fin des années 60, sous l'impulsion d'un mouvement contestataire général, l'enseignement fut, lui aussi, vivement critiqué. Sous l'influence de pédagogues tels que Freire, de programmes de compensation aux Etats-Unis et l'avènement des « Community Schools » en Grande-Bretagne, de

nouvelles perspectives sont apparues en Communauté flamande de Belgique. A plusieurs endroits de la Communauté flamande, des parents et des enseignants engagés se sont retrouvés pour développer des écoles à l'écoute des enfants et du voisinage. Nombre de ces expériences ont périclité, d'autres écoles ont opté pour une orientation pédagogique différente et existent désormais sous l'appellation reconnue d'école Steiner ou Freinet (D'Hooghe, 1993). Aux Pays-Bas, Beckers a publié en 1978 « Buurtwerk aan de poort van de school » (L'animation de quartier aux portes de l'école), avec une première partie intitulée « Onderwijsopbouwwerk in de startblokken » (« Animations socio-éducatives dans les starting-blocks »).

Dans les années 80, suite à la situation économique, les gens concentrèrent davantage leur attention sur leur travail et leurs revenus et moins sur les animations socio-éducatives. Au début des années 90, le terme fut à nouveau utilisé dans le cadre de la politique de l'enseignement prioritaire : les écoles allaient bénéficier de moyens supplémentaires, si elles établissaient un plan et convenaient d'un accord de collaboration avec un partenaire extrascolaire. Avec ces moyens, des actions visant à combler le fossé entre l'école, la famille et l'environnement ont été entreprises. Par la suite, il y a eu la politique de l'encadrement élargi, conférant du temps de cours supplémentaire à l'enseignement primaire classique, pour assurer l'encadrement des enfants à risque et défavorisés (cf. chapitre 14).

En raison de l'absence d'une vision clairement définie ou d'une définition du concept au cours de la période initiale, l'animation socio-éducatrice devint un concept complexe, rassemblant une diversité d'initiatives liées aux retards dans l'enseignement, surtout pour les enfants de migrants (Vanden Bogaerde, 2005).

Au cours de cette même période, le secteur du bien-être a, lui aussi, manifesté une grande attention pour la marginalisation à l'école. De nombreuses initiatives d'animations socio-éducatives ont été reprises dans le secteur de l'intégration, de l'animation socio-éducatrice et des œuvres de jeunesse pour les jeunes socialement vulnérables. Ces initiatives étaient principalement financées par des fonds pour les personnes défavorisées (successivement le VFIA⁵, le VFIK⁶ et le SIF⁷). Sous la houlette de quelques organisations actives dans le domaine du bien-être, le premier texte visionnaire sur l'animation socio-éducatrice fut rédigé et approuvé par le Gouvernement flamand en 1997 : « Schoolopbouwwerk : naar een doelgericht en emancipatorisch concept » (« L'animation scolaire, vers un concept ciblé et émancipatoire »). Une version conceptuelle ultérieure opte pour le terme « onderwijsopbouwwerk ». Les retards dans l'enseignement sont considérés dans le cadre du concept plus vaste de l'école, de la famille et du voisinage. La mission de l'animation socio-éducatrice est formulée comme suit :

« Les personnes en charge des animations socio-éducatives fournissent une contribution d'expert à la réalisation de l'égalité des chances et des droits dans l'enseignement, pour les enfants et les jeunes confrontés à un retard scolaire. Ces personnes implémentent des initiatives adaptées à ce groupe cible et œuvrent en faveur d'une intégration structurelle. Elles appliquent une approche collective, où la participation des parents et des enfants / jeunes à l'enseignement occupe une place centrale. »

5 Vlaams Fonds voor de Integratie van Achtergestelden : Fonds flamand pour l'intégration des personnes lésées.

6 Vlaams Fonds voor Integratie van Kansarmen : Fonds flamand pour l'intégration des personnes défavorisées.

7 Sociaal Impulsfonds : Fonds d'Impulsion Sociale.

L'animation socio-éducative comporte, de ce fait, deux tâches principales : (1) aider à éviter les problèmes scolaires (signaler les problèmes, transmettre des propositions aux acteurs compétents tels que les centres PMS, les pouvoirs organisateurs, etc.), et ce (2) avec la participation du groupe cible. La participation sert non seulement à améliorer l'enseignement, mais aussi à donner davantage de possibilités de développement au groupe cible.

Début 2003, d'importants développements ont eu un impact sur l'animation socio-éducative. D'une part, il y a eu la réorientation du SIF vers le Stedenfonds (Fonds des Villes), ce qui a entraîné la disparition progressive de l'animation socio-éducative dans plusieurs villes. D'autre part, avec la mise en œuvre du décret GOK (égalité des chances en éducation), les « Lokale Overlegplatforms » (LOP - Plates-formes de concertation locales) ont vu le jour dans plusieurs communes.

Pour l'animation socio-éducative, la mise en place des LOP est un nouveau développement important. Il y a tout d'abord la grande communauté de mission, et l'on constate depuis quelques années déjà une tendance à la décentralisation, avec le niveau local qui gagne en importance. Avec le transfert des moyens du SIF vers le Gemeentefonds (Fonds des communes) et le Stedenfonds (Fonds des villes), l'animation socio-éducative dans l'enseignement bénéficie d'une intégration locale encore plus forte. Deux actions avec une communauté de mission doivent maintenant fonctionner au sein d'un même site. Par rapport aux animations socio-éducatives, les LOPs visent une action plus large. Elles visent l'égalité des chances dans l'enseignement pour tous les enfants, pas uniquement pour les enfants défavorisés et allochtones. Elles impliquent également des partenaires au-delà de l'animation socio-éducative. L'animation socio-éducative a pour groupe cible les groupes défavorisés. Elle se réalise en partenariat avec la famille, le voisinage et l'école, et a acquis, au fil des ans, un vaste savoir-faire et une grande expérience en matière de contact avec des personnes défavorisées et allochtones, d'implication de ces personnes, de collaboration avec divers partenaires et d'action thématique. Tout cela fait de l'animation socio-éducative un partenaire important pour chaque LOP. Ici encore, il est important que tous deux collaborent sur la base d'une répartition des tâches et d'un positionnement clairs.

Actuellement, l'animation socio-éducative en Flandre tend approximativement vers le même objectif et applique des méthodes similaires (action thématique, méthodes participatives telles que le planning d'intervention ciblé (méthode PIC), etc.). Néanmoins, elle est fortement éparpillée sur les divers dispositifs et secteurs. Les personnes actives dans l'animation socio-éducative travaillent auprès d'instituts régionaux du travail socio-culturel, de C.P.A.S., de services communaux du bien-être, de services communaux de l'enseignement, de services d'intégration, d'a.s.b.l. financées par le Stedenfonds, etc. Deux grandes a.s.b.l. au niveau de grandes villes se sont également constituées dans ce cadre : l'a.s.b.l. *De Schoolbrug* à Anvers et l'a.s.b.l. *Schoolopbouwwerk Brussel*. Ces deux organisations travaillent avec 12 à 15 collaborateurs, ont un coordinateur et un secrétariat. Les personnes actives dans l'animation socio-éducative qui travaillent au sein d'instituts régionaux du travail socio-culturel peuvent compter sur le soutien et une formation procurés par Samenlevingsopbouw Vlaanderen (ex-VIBOSO).

A titre d'illustration, nous décrivons ici brièvement une action d'animation socio-éducative à Gand, qui illustre également l'action de l'école ouverte.

Le projet « Jouw kind groeit op in de wijk » (« Votre enfant grandit dans le quartier ») de l'a.s.b.l. RISO⁸ Gent.

Ce projet est une initiative du comité d'orientation de l'enseignement dans le quartier Sluizeken-Tolhuis-Ham-Blaisantvest-Voormuide, mais aussi un accord de collaboration entre les habitants, quatre écoles de quartier, des jardins d'enfants et quelques organisations environnantes, telles que des centres PMS, l'œuvre de jeunesse Kadanz, le service communal d'encadrement pédagogique, le Stedelijke Buurtwerking (Travail de proximité de la ville), l'Intercultureel Netwerk Gent Steunpunt Noord (Point d'appui Nord du réseau interculturel de la ville de Gand) et le RISO Gent. Ce projet vise à établir des liens plus forts entre le voisinage et l'enseignement, et ce principalement par l'intermédiaire de la sensibilisation des habitants à l'enseignement du quartier, mais aussi par le fait de conférer aux écoles une fonction orientée vers le voisinage. Dans cette optique, six objectifs concrets ont été élaborés. L'un de ces objectifs est de sensibiliser les habitants à l'enseignement dans le quartier. Deux brochures ont été réalisées à cet effet : une brochure commune présentant les quatre écoles primaires ainsi que les deux jardins d'enfants, et une autre brochure décrivant les possibilités d'accueil dans le quartier pendant les vacances. Régulièrement, les initiateurs diffusent des informations sur les activités du comité et diverses initiatives, par le biais de panneaux d'affichage, de posters, de dépliants, etc. Un autre objectif est d'attirer l'attention sur le devoir qu'a l'école de prendre en compte le voisinage. Toutes sortes d'activités extrascolaires sont organisées pour les enfants du quartier (comme la bibliothèque pour enfants « Baloe »), et les enseignants ont la possibilité d'apprendre à mieux connaître le quartier et ses habitants par le biais de promenades multiculturelles. Les parents des écoliers reçoivent les enseignants pour leur faire découvrir leurs origines culturelles. Un troisième objectif cible l'explication aux parents de la vision et de l'action des écoles pour ce qui est des devoirs, des tâches, des agendas, etc. En collaboration avec le Centrum Basiseducatie Leerpunt (Centre de formation de base), les enseignants des quatre écoles du quartier ont simplifié le système des devoirs et des agendas, en tenant compte des problèmes linguistiques et de l'absence d'expériences d'apprentissage de certains parents.

4.2. Travailler avec des « experts du vécu »

Nous avons déjà évoqué le rôle actif du jeune issu d'un milieu vulnérable dans le processus de marginalisation. La théorie de la vulnérabilité sociale reconnaît le pouvoir de la personne vulnérable, mais suppose qu'elle ne peut lutter seule contre les forces marginalisantes pour venir à bout de ce processus de vulnérabilité sociale. Le poids des exigences et la discrimination par les logiques sociétales sont tout simplement trop lourds par rapport à ses possibilités. D'après Spiesschaert (2005, p. 80), la force de la personne défavorisée contribue même, paradoxalement, à l'exclusion. D'après lui, cela est lié au fait que « cette force se manifeste parfois d'une manière plutôt peu conventionnelle, mais surtout parce que nous éprouvons des difficultés à percevoir et à croire en cette force ». Une conviction gagne en importance : il est nécessaire d'impliquer la personne défavorisée avec sa force et son courage, en tant que partenaire dans la lutte contre la pauvreté. Cette approche est similaire au mouvement de responsabilisation. Le fait de faire appel à des experts du vécu pour lutter contre la pauvreté en est une transposition méthodique importante. Leur fonction est complémentaire à celle des travailleurs sociaux professionnels. Les experts du vécu s'avèrent être un maillon nécessaire dans

⁸ Regionaal Instituut voor Samenlevingsopbouw (institut régional du travail socio-culturel). A.s.b.l. chargée de l'organisation d'animations socioculturelles et de travaux de quartier.

les nombreux secteurs confrontés à la pauvreté : l'enseignement, l'emploi, le logement, la santé, le bien-être, l'aide sociale à la jeunesse, la justice, la culture et la prestation de services sociaux.

Par expert du vécu, il faut entendre « l'expert du vécu formé en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale »,

« une personne qui a expérimenté la pauvreté, a transformé et élargi cette expérience et qui, par le biais d'une formation, a acquis des attitudes, des compétences et des méthodes pour utiliser son expérience élargie de la pauvreté dans un ou plusieurs secteurs de la lutte contre la pauvreté »

(décret flamand du 21 mars 2003 relatif à la lutte contre la pauvreté, M.B. 11.VI.2003, art. 2.5°).

Il s'agit donc d'une personne qui, par le biais d'une formation, a eu l'opportunité de lancer ou de continuer son processus de transformation, d'élargir ses connaissances avec les expériences d'autres personnes et d'évoluer grâce à des attitudes, des compétences et des méthodes importantes pour le travail de terrain.

La genèse du concept d'expert du vécu en pauvreté et en exclusion sociale remonte à l'a.s.b.l. *De Cirkel*, créée en 1988 sous la forme d'un centre de recherche, d'un service d'aide et d'une association donnant la parole aux personnes défavorisées. En 1989 déjà, cette organisation plaidait en faveur de la mise en œuvre d'experts du vécu pour rendre la lutte contre la pauvreté plus humaine et plus efficace. Au fil du temps, il s'est avéré que le fait de travailler avec des experts du vécu présentait un champ d'application très vaste, mais aussi que la diffusion à grande échelle n'était faisable que si une formation permanente d'expert du vécu était prévue. Tel fut l'objectif de l'a.s.b.l. *De Link*, créée en 1999. La formation d'experts du vécu, leur emploi, le concept et le champ d'application de cette méthode spécifique relèvent des tâches principales de cette organisation (Spiesschaert, 2005). A l'heure actuelle, trois centres de formation pour adultes proposent cette formation : un centre à Anvers, un centre à Hasselt et un centre à Courtrai.

Selon une étude de Vandenbempt et de ses collègues (2003), la particularité des experts du vécu réside dans le fait qu'ils disposent d'une connaissance marquée de la pauvreté et de l'exclusion sociale, qu'ils perçoivent la perspective spécifique des personnes défavorisées et exclues et que cette perspective « inconnue », qui est trop souvent négligée, leur est familière. D'après cette même étude, les tâches des experts du vécu peuvent être regroupées en cinq catégories :

- l'encadrement et le soutien individuel (mobile ou résidentiel) ;
- le travail en groupe (mobile ou résidentiel) ;
- l'action politique (au sein d'organisations ou de coupoles, au niveau local ou supralocal) ;
- la formation, la supervision et le conseil (aux personnes défavorisées, aux assistants sociaux, aux décideurs et aux collaborateurs d'autres secteurs, comme l'enseignement, le logement, l'emploi, etc.) ;
- la recherche.

Concrètement, il s'agit des activités suivantes : interpréter (expliciter la sphère de vie), intercéder, soutenir, exercer une fonction critique / de signal et avoir une action de réduction des seuils.

Depuis lors, un grand nombre d'experts du vécu ont été formés. Les 19 premiers ont obtenu leur diplôme d'expert du vécu en 2003. L'emploi dans divers secteurs se met en place lentement, notamment dans le secteur du bien-être (travailler avec les sans-abri, etc.), de la justice (maisons

de justice, etc.) et dans l'enseignement. En janvier 2005, quatre experts du vécu ont été employés dans le cadre du projet interréseaux « 3-Klap » à Leuven, de l'animation socio-éducative à Menin, dans l'enseignement spécialisé Sint-Jozef à Gand et à l'école primaire paroissiale de Genk.

Le reportage suivant, concernant le projet à Leuven, illustre la valeur de l'intervention d'un expert du vécu pour réduire le fossé entre les parents socialement vulnérables et l'école. Ce projet est une initiative du centre PMS de l'enseignement libre de Leuven et de l'a.s.b.l. *Leren Ondernemen* (Apprendre à entreprendre), une association où les personnes défavorisées prennent la parole. Ce projet vise une amélioration de la communication entre les collaborateurs du centre PMS et les parents défavorisés, notamment par l'intervention d'un expert du vécu au sein du centre. Il ressort de ce reportage que les parents comme les collaborateurs du centre considèrent l'apport de l'expert du vécu comme une aide précieuse. Grâce à la préparation au sein des groupes d'amélioration, à la présence de l'expert du vécu comme personne de confiance lors des entretiens, etc., l'impression réciproque est plus positive, la confiance est plus grande et la communication est meilleure.

Le fait que des initiatives à petite échelle peuvent avoir un impact considérable ressort également de l'évolution de ce projet. Le lancement du projet 3-Klap fut rendu possible par le soutien de la Fondation Reine Paola. Dès le début, une grande attention fut accordée à l'intégration structurelle du projet. Les moyens de la Fondation furent complétés deux ans plus tard par des moyens provenant de la province du Brabant flamand qui ont permis d'engager à temps plein un expert du vécu en pauvreté et exclusion sociale. Malgré les obstacles rencontrés, cette action fut bien accueillie et fut intégrée par le Ministère de l'Enseignement en décembre 2005, dans un nouveau projet lié à l'a.s.b.l. De Link. Ces projets ont entraîné une modification du décret (décret relatif à l'enseignement XVI, 07.07.2006), permettant aux centres PMS d'embaucher un expert du vécu avec leurs propres moyens (Maesmans, 2007).

« Nous sommes des gens comme les autres. Et les gens du centre PMS aussi. Aujourd'hui, une sorte de respect est établi. »

« 3-Klap » à Louvain

Kathy Lindekens

« Tout a commencé il y a 5 ans », déclare Marie. Elle est experte du vécu au sein du projet « 3-Klap ». « J'étais dans le groupe de mères de Leren Ondernemen, une association à Louvain qui donne la parole aux personnes défavorisées. L'école s'était mise en contact avec l'organisation pour parler de mes enfants. Je me suis sentie mise à l'écart. Nous en avons parlé au sein du groupe des parents, et il s'est avéré que d'autres parents éprouvaient la même chose. » Lieve Maesmans, coordinatrice du projet : « Les nouveaux centres PMS virent le jour au cours de cette période. Le centre PMS libre (V.C.L.B.) recherchait encore la manière de mener à bien sa mission. Le coordinateur de Leren Ondernemen s'est alors concerté avec le VCLB, et ils ont présenté ensemble une proposition de projet à l'école de l'Espoir de la Fondation Reine Paola. Le 1^{er} octobre 2001, le projet « 3-Klap » fut lancé, avec un coordinateur de projet engagé à mi-temps et un expert du vécu engagé à temps plein. Notre objectif est d'améliorer la communication entre les collaborateurs des centres PMS, les écoles et les parents défavorisés. En d'autres termes, nous voulons que les parents soient reconnus comme partenaires à part entière par les deux autres parties. Pour garantir cette participation, nous avons résolument opté pour certaines méthodes. Nous avons établi un plan d'intervention ciblé (PIC). »

Assises autour de la table au sein de l'a.s.b.l. Leren Ondernemen, cinq mamans : Sonja, Maddy, Martha, Saskia et Rita. « Au début, avec des concepts tels qu'un plan d'intervention ciblé, vous êtes assailli de questions en tant que parent, mais aujourd'hui, c'est devenu notre jargon » disent-elles.

Lieve Maesmans : « Nous avons commencé par dresser la liste de tous les problèmes et nous nous sommes demandé où réside vraiment le problème entre les parents et le centre PMS. En réponse à cela, nous avons sélectionné, pour les deux premières années, des points sur lesquels il fallait travailler. Nous avons ensuite créé deux groupes d'amélioration : celui visant l'amélioration de la relation école-parents-centre d'une part, et celui visant la restauration de la confiance réciproque d'autre part. Ces groupes d'amélioration se sont réunis trois fois, et nous avons découvert que, de part et d'autre, les préjugés étaient nombreux. Pour les parents, le collaborateur du centre était principalement « celui qui place les enfants ». Chaque groupe d'amélioration a ensuite choisi deux actions. Pour améliorer la relation entre l'école, les parents et le centre, il fut décidé qu'une personne de confiance se rendrait à l'école avec les parents, et qu'il serait fait appel à un expert du vécu (Marie), pour travailler sur cette relation. Marie se rendait à l'école en tant que tiers neutre, lorsque cela était nécessaire. » Saskia : « Cela m'a apporté beaucoup, car lorsque Marie était là, je me sentais mieux, et je pouvais réfléchir à tout cela par la suite. Je suis une maman célibataire, j'ai besoin que l'on m'entende. » Maddy : « Je suis d'abord allée m'entretenir seule avec la direction, et cela n'a pas fonctionné. J'étais si vulnérable et incertaine... Avec Marie, cela s'est bien passé. Nous avons préparé à l'avance ce que je voulais dire, en nous assurant que c'était bien ce que je voulais. Et ce que le stress ou l'incertitude me font oublier, Marie sait le compléter. »

En tant qu'experte du vécu, Marie Meeus occupe une position claire au sein de l'action du VCLB et de Leren Ondernemen, ses tâches sont bien définies. Ce fut tout un processus de recherche, mais aujourd'hui, sa présence est perçue comme une valeur ajoutée par le centre. Elle essaie d'établir et de maintenir la communication entre les parents, le centre PMS et les écoles, et sert véritablement d'interprète entre deux mondes. Les mamans insistent sur le fait que l'expert du vécu soit là pour soutenir les parents, sans jamais s'exprimer à leur place. Marie : « Je sais par avance ce qu'elles veulent dire, car nous l'avons préparé ensemble. De ce fait, elles découvrent parfois d'autres perspectives. Je ne suis rien de plus que leur caisse de résonance. Si les parents sont en difficulté dans le bureau de la direction, je mets un terme à la conversation. » Saskia souligne combien un tel entretien à l'école peut ressembler à une confrontation avec un juge au tribunal : « Logopèdes, orthopédagogues, membres du centre PMS, kiné, direction, vous vous trouvez devant une cour de justice. Lorsque Marie est là, vous ressentez la présence d'un partenaire. Vous n'êtes plus seule. » De son côté, Sonja n'a pas encore eu besoin de l'aide d'un expert du vécu : « J'ai toujours tout arrangé toute seule. Je me sentais forte. »

Grâce au projet 3-Klap, les parents peuvent venir à l'école avec une personne de confiance. Les écoles sont ouvertes au dialogue, pour être plus accessibles. Il arrive souvent que deux mères viennent ensemble pour évoquer le problème de l'une d'elles. Toutes ces formes d'aide à la communication développent également l'approche personnelle de l'équipe scolaire. Martha peut en témoigner : « Ma fille avait été envoyée dans l'enseignement spécialisé. Je trouvais que ce n'était pas sa place, et je restais avec mes questions sans réponse, bien que je fasse partie de l'association des parents de la nouvelle école. J'ai un jour décidé de demander à Marie de venir avec moi à l'école. Dès ce moment, on m'a vraiment écoutée. Ma fille voulait rester dans

l'enseignement spécialisé pour rester avec ses amies, mais je viens d'avoir cette semaine l'accord pour qu'elle retourne dans l'enseignement ordinaire. Le centre PMS a mis tous les papiers en ordre. Ma fille doit saisir toutes les chances qui passent à sa portée. Avant, le centre PMS était le mauvais. Aujourd'hui, grâce à 3-Klap, nous savons ce qu'il en est, et nous sommes plus forts. »

Toujours grâce au projet 3-Klap, Saskia a su trouver une place à l'internat pour son fils, parce que 3-Klap lui a appris à formuler ses revendications : « Il aura ainsi toutes ses chances de grandir. » Et voici ce qu'elle déclare quant à la nouvelle attitude du centre PMS : « Nous sommes des gens comme tout le monde. Et les gens du centre PMS aussi. Aujourd'hui, une sorte de respect s'est établi. » Elle avance un point important : l'expérience de 3-Klap montre que les impressions des collaborateurs du centre, des enseignants et des parents sont souvent similaires. Lieve Maesmans : « Un parent qui n'ose pas venir à l'école, c'est la même chose qu'un coordinateur d'encadrement qui n'ose pas se rendre à domicile. Une direction scolaire qui se sent attaquée personnellement, c'est comme un parent qui expérimente la découverte d'un problème d'apprentissage comme un reproche qui lui est personnellement adressé. Les collaborateurs du centre et les parents ajournent parfois une discussion parce qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Pour toutes les parties, il s'agit d'un manque de compréhension du monde et de la pensée de l'autre. Il est également question de confiance en soi, d'angoisse de l'échec et de manque d'aptitudes de communication. »

Le groupe d'amélioration travaille non seulement sur la confiance en soi, mais aussi sur la confiance mutuelle. Les deux actions choisies à cet égard sont la mise en contact de collaborateurs du centre PMS avec des organisations qui travaillent avec des parents défavorisés et le développement de la *Cel Kansensbevordering* (cellule de favorisation des chances) avec des parents défavorisés. Il existe désormais une formation sur la pauvreté pour les collaborateurs du centre, et des mères sont venues témoigner dans diverses écoles. Elles estiment ce contact très important : « Ils nous considèrent autrement. A posteriori, je suis étonnée aussi du respect témoigné par les enfants. »

Croissance

Le projet a été développé avec des moyens de la province, et par la suite, du département d'enseignement. Outre le VCLB et Leren Ondernemen, d'autres centres PMS et d'autres organisations se sont concertés. Les résultats dans divers domaines étaient de plus en plus nombreux. Au sein de la plate-forme de concertation, les parents et les associations peuvent se faire entendre : « Nous avons travaillé durement pour cela, pour être entendus. Il a fallu deux ans. Les directeurs ont fini par comprendre que ces parents défavorisés étaient des gens comme les autres, avec lesquels il était possible de parler, et qu'ils n'étaient pas aussi bêtes que ce qu'ils pensaient. » Saskia : « Je faisais partie de l'administration courante de la plate-forme de concertation. Les directeurs venaient parfois nous voir, et prenaient notre défense lors de l'assemblée générale. Nous continuons à nous développer. Quelle expérience que d'être devant un micro, et d'être entendue... »

La réunion spéciale du centre PMS sur les groupes à risque était un autre résultat pour aboutir à un ensemble organique. Lieve Maesmans : « Le VCLB comporte une cellule de favorisation des chances. Auparavant, les informations qui y étaient échangées étaient plutôt théoriques. Avec les parents, nous en avons fait une cellule pratique. Au cours de la première année, le C.P.A.S. nous a

rendu visite. Les parents avaient élaboré un jeu : « Pauvre d'un jour ». Les rôles étaient inversés. Les joueurs devaient se mettre dans la peau d'un personnage déterminé. Les gens du centre PMS furent confrontés aux problèmes des parents défavorisés et devaient tenter de les résoudre en se rendant auprès des diverses instances (jouées par des parents). Ce fut très enrichissant pour chacun. » Au début, Rita n'avait pas envie de participer à ce jeu. Il lui rappelait trop ses problèmes, lui collait trop à la peau : « Je me suis jetée dedans. Le jeu est à chaque fois différent. Cela me réussit. Auparavant, j'étais beaucoup trop timide. » Sonja : « En un an, Rita s'est vraiment épanouie. Elle dispense aujourd'hui une formation à 150 étudiants, et elle s'en sort très bien ! » A son tour, Saskia a observé Sonja : « Elle a aussi changé. Avant, elle était agressive, trop directe. Aujourd'hui, elle est assertive, mais elle réfléchit, et donc, elle se fait accepter plus facilement. »

« Toutes ces actions se renforcent, » déclare Lieve Maesmans, qui encadre le projet avec circonspection : « Chacun est systématiquement impliqué dans tout le processus. Cela donne une force énorme. Grâce aux entretiens avec les collaborateurs du centre, ces gens bénéficient d'une appréciation d'un cercle de gens plus large. » Les femmes se rappellent de beaux moments. Saskia : « Le plus beau moment, pour moi, c'est quand nous avons fait nos « petits bonshommes ». Il s'agissait d'un exercice de communication et de collaboration. Les parents et les gens du centre PMS étaient là. Tout le monde devait faire un bonhomme en terre glaise, et le donner à son voisin. Et chacun devait faire une tête sur le bonhomme qu'il avait reçu, puis le donner au voisin. Il fallait alors faire les bras... Et ainsi de suite jusqu'à ce nous ayons toute une série de petits bonshommes. C'était beau de voir que chacun y ajoutait un peu de lui tout en travaillant à l'ensemble. C'est à ce moment que j'ai appris à connaître ces gens différemment. » Martha : « La fête de Noël était aussi très chouette ! » Saskia raconte : « Lors de la clôture, les gens du centre PMS ont fait une représentation comique. Ils portaient des lunettes de soleil et il y avait une échelle, pour bien montrer que tout le monde devait être à la même hauteur. C'était très amusant. Et dire qu'avant, ils étaient secs dans leurs explications ! » Martha résume tout le projet en une phrase : « Grâce à 3-Klap, nous avons plus de valeur. »

5. Conclusion

Pour les enfants issus de milieux socialement défavorisés, l'enseignement peut être un levier permettant d'inverser ou de réduire le processus de vulnérabilité sociale. Une condition à cela est que ces enfants et leurs parents développent un lien positif avec l'école. Un manque de connaissance et d'estime de la culture de ces familles rend ce processus plus complexe, malgré tous les efforts fournis en la matière. Ça et là, des parents (souvent défavorisés) sont encore perçus comme des obstacles à la scolarité de leurs enfants. Cette attitude ne manque bien évidemment pas d'accroître la vulnérabilité sociale de ces parents et de leurs enfants. Heureusement, il y a également des exemples de bonnes pratiques.

Une collaboration intense entre l'école et les parents présente un grand potentiel pour combler le fossé entre ces deux milieux. De nombreuses écoles ont déjà fourni de gros efforts pour améliorer leur communication avec les parents. Toutefois, de véritables partenariats sont encore rares. Le PEFaL offre aux parents la chance d'apprendre, ce qui génère un énorme effet « deuxième génération ». L'animation socio-éducative et les projets impliquant des experts du vécu attribuent aux parents un rôle important dans la formation des enseignants, dans la réduction du fossé culturel entre le milieu scolaire et familial, voire dans l'amélioration du fonctionnement des institutions par un travail de groupe et des propositions d'amélioration.

Références

- Baudelot C. & Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro.
- Brusten M. & Hurrelman K. (1974), *Abweichendes Verhalten in der Schule*, München : Juventa Verlag.
- Crosnoe R., Johnson K. & Elder G. (2004), Intergenerational bonding in school : the behavioral and contextual correlates of student-teacher, in : *Sociology of education* 1, p. 60-81.
- De Cauter F. (1990), *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven : Acco.
- D'Hooghe E. (1993), *Schoolopbouwwerk : terug van weggeweest !*, *Samenlevingsopbouwcahier*, 2.
- Gebruers W. (2006), Beroering in Vlaanderen... moeten scholen verbreden ? ! ? Naar een brede school op maat van Vlaanderen, in : *Welwijs* 1, p. 3-8.
- Goris P. & Vettenburg N. (1996), Welzijnswerk, onderwijs en preventie. Meer orde in de welzijnssector zou een samenwerking met onderwijs vergemakkelijken, in : *Welwijs* 3, p. 28-34.
- Henrich C., Brookmeyer K. & Shahar G. (2005), Weapon violence in adolescence : parent and school connectedness as protective factors, in : *Journal of Adolescent Health* 37(4), p. 306-312.
- Hill N.E. & Taylor L.C. (2004), Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues, in : *Current Directions in Psychological Science* 4, p. 161-164.
- Kyriakides L. (2005), Evaluating school policy on parents working with their children in class, in : *Journal of Educational Research* 5, p. 281-298.
- Lewis O. (1965), *The children of Sanchez*, Harmondsworth : Penguin.
- Maesmans L. (2007), Kansarme ouders, C.L.B. en school « klappen » met elkaar. 5 jaar projectervaring communicatie tussen drie partijen in Leuven, in : *Welwijs* 18(1), p. 13-17.
- Meynen G. (1982), *Schoolloopbanen in het lager onderwijs*, Groningen : Sociologisch instituut.
- Notredame L. (1994), De ijzeren driehoek(en). Een beschrijvend én strategisch analyse-schema, in : *Alert*, p. 5-9.
- Overmaat M. & Boogaard M. (2004), *Neemt ouderparticipatie af ? Stand van zaken en tips voor scholen en ouder-raden*. Website <http://www.sco-kohnstamminstituut.uva.nl/pdf/ouderparticipatie.pdf>
- Silver H. & Silver P. (1991), *An educational war on poverty, American and British policy-making 1960-80*, New York and Melbourne : Cambridge University Press, 447 p.
- Spiegschaert F. (2005), *Ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting. Een inleiding tot de methodiek*, Leuven : Acco.
- Thys L. & Vettenburg N. (1994), Zorgverbreding en kansarmoedeproblematiek. Discussie in verband met de situering van het P.M.S., het schoolopbouwwerk, de externe pedagogische begeleiding en de schoolinterne begeleiding als onderwijsondersteunende voorzieningen, in : *Welwijs* 2, p. 3-8.
- Vandenbempt K. & Demeyer B. (2003), *Beroepsprofiel Ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting*, Leuven : HIVA-K.U.Leuven.
- Van den Bogaerde L. (2005), Trefdag Onderwijsopbouwwerk in Vlaanderen en Brussel, in : *Terzake*, mai 2005, p. 30-32.
- Verhoeven J., Devos G., Stassen K. & Warmoes V. (2003), *Ouders over school*, Leuven : Garant.
- Vettenburg N. (1988), *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*, Leuven : K.U.Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg N., Burssens D., Goris P., Melis B., Van Gils J., Verdonck D. & Walgrave L. (2003), *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Leuven : LannooCampus.
- Vettenburg N. & Biermans N. (1995), *Samenwerking onderwijs en welzijnswerk*, Leuven : K.U.Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg N. & Walgrave L. (2002), Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie : maatschappelijke kwetsbaarheid, in : Goris P. & Walgrave L., *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugd-criminologie*, Leuven : Garant p. 44-59.
- VIBOSO, VMC & Regionale Ondersteuners Onderwijsopbouwwerk (2003), *Concepttekst onderwijsopbouwwerk*, Brussel : VIBOSO.
- Vincent C. (1996), *Parents' and teachers' power and participation*, London : Falmer Press.
- VLOR – Raad voor het Basisonderwijs (2001), *Samenwerking tussen ouders en school*, Leuven/Apeldoorn : Garant.
- Wielemans W. (1984), *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk*, Leuven : Acco.
- Wilson A., Riddell S. & Tisdall K. (2000), Parent-school-community relationships, in : Nicaise I. (ed.), *The right to learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe*, Bristol : The Policy Press.

- Wright K., Daniel T. & Himelreich K. (2000), Building partnerships with families. Preparation for building partnerships with families : a survey of teachers, teacher educators, and school administrators, via University of Kentucky. Website http://www.prichardcommittee.org/pubs/cipl/building_partnerships.pdf.
- Zigler E. & Muenchow S. (1992), *Head start : the inside story of America's most succesful educational experiment*, New York : Harper Collins, Basic Books, 274 p.





CHAPITRE 12

Créer un climat scolaire positif : solidarité, respect, participation

Ella Desmedt et Chico Detrez



Ella Desmedt et Chico Detrez¹

12<

1. Introduction

Tous les êtres humains ont besoin de nourriture et de protection, de sécurité, d'affiliation et d'amour, d'estime et de reconnaissance pour pouvoir « fonctionner » et « agir » correctement. À l'école également, le développement ne se fait au mieux que lorsque ces besoins fondamentaux sont comblés, par les élèves et par les enseignants. La hiérarchie des besoins de Maslow (1970) exprime de la sorte ce que les enseignants et les élèves expérimentent chaque jour à l'école : « se sentir bien » à l'école, c'est au moins aussi important que réaliser les objectifs d'apprentissage, c'en est même la base.

En Communauté flamande de Belgique, le concept de « bien-être » renvoie au fait de se sentir bien à l'école, à une « situation positive de la vie affective qui est le résultat d'une harmonie entre un ensemble de facteurs environnementaux spécifiques, les attentes et les besoins personnels des élèves à l'égard de l'école » (Engels & Aelterman, 2003-04) et qui s'établit donc lorsque les besoins susmentionnés sont comblés.

Et pourtant, le bien-être de l'élève flamand moyen n'est pas au beau fixe. Dans l'enseignement secondaire, les élèves ne se sentent globalement que « moyennement » bien à l'école (Engels & Aelterman, 2003-04). Les élèves défavorisés éprouvent encore plus de difficultés dans ce domaine (Detrez, 2006). Indépendamment du fait que pour eux, les besoins fondamentaux de nourriture et de protection ne sont pas toujours comblés, la relation de ces élèves avec l'école se caractérise par trois problèmes principaux : un manque de sécurité de base (besoin fondamental de sécurité), des stratégies de survie incomprises (besoins fondamentaux d'estime et de reconnaissance) et une solitude fondamentale (besoins fondamentaux d'affiliation et d'amour). À l'école, les élèves défavorisés présentent un manque fondamental de sécurité de base. Ils se sentent en permanence rejetés, proscrits, en déficit et insignifiants. Cela est avant tout lié à une approche et à des solutions ciblées sur la classe moyenne et propres à l'enseignement. En raison des différences existant entre le sens que chacun attribue à sa propre histoire de vie et à ses cadres de référence, d'importants troubles communicationnels voient le jour. En outre, les élèves défavorisés développent des stratégies de survie divergentes. Il n'est pas rare de constater que des mécanismes psychologiques inhibiteurs, des styles relationnels et des modes de communication inefficaces entraînent un comportement problématique, avec une perte d'appréciation et de respect par les enseignants, les parents et les élèves qui ne sont pas défavorisés. Enfin, on constate souvent, chez les personnes défavorisées, une angoisse de solitude fondamentale. En raison d'une incompréhension récurrente, elles ont l'impression d'être seules. Nombreuses sont également celles qui ont l'impression de ne pas avoir prise sur leur existence. Elles vivent un réel manque de participation au niveau de décisions cruciales qui les concernent : à l'école également, c'est l'enseignant ou le directeur qui décide ce qui est le mieux pour elles, ce qu'il adviendra d'elles, ce à quoi elles doivent s'en tenir, etc.

« Ne pas se sentir bien » à l'école risque alors de devenir un cercle vicieux. Un bien-être perturbé entraîne le risque de comportements indésirables, sous la forme d'une atteinte à l'ordre public,

1 Directeur adjoint du Stedelijk Instituut voor Sierkunsten en Ambachten (Scholengemeenschap Noord) d'Anvers.

d'école de décrochage scolaire, de harcèlement, de violences, etc., ce qui – à nouveau – sape le bien-être de l'élève défavorisé, mais aussi de ses camarades de classe, de l'enseignant... C'est tout le climat scolaire qui en pâtit. Les élèves défavorisés sont ceux qui courent le plus grand risque de développer un comportement qui menace de renforcer leur exclusion sociale.

Dans ce chapitre, nous allons nous concentrer sur les manières de travailler, à l'école et en classe, à l'accomplissement des besoins fondamentaux que sont l'affiliation, l'amour, l'estime et la reconnaissance pour tous les élèves, en insistant sur les groupes les plus vulnérables. Il s'agit de stratégies qui favorisent l'intégration sociale et l'émancipation des élèves à l'école. Elles veillent à ce que les élèves, les enseignants et les parents « se sentent bien » et constituent de la sorte l'un des fondements de la réalisation de l'égalité des chances dans l'enseignement.

Nous distinguons deux groupes de stratégies.

D'une part, le groupe de mesures qui améliorent la qualité de vie générale de l'école, le climat scolaire. Ces mesures sont positives et non problématiques. La participation des élèves et des parents, ainsi qu'une communication de qualité, sont à cet égard primordiales. D'autre part, le deuxième groupe de mesures comporte des stratégies positives explicitement ciblées sur le fait d'éviter, de réduire ou de limiter le mal-être à l'école.

2. Le climat scolaire comme fondement

Le climat scolaire, l'ambiance quotidienne d'apprentissage et de travail au sein d'une école, constituent des données fondamentales pour le bien-être à l'école des élèves, des enseignants ou des parents, (Siebens, 2004). Un climat de solidarité permet d'éviter les comportements problématiques (Depuydt, Deklerck & Deboutte, 2001, 2002). La solidarité est un sentiment de base envers soi, les autres, l'environnement matériel, l'environnement social et envers la vie, qui entraîne des rapports respectueux avec cet environnement. Une perturbation à ce niveau peut contribuer à une vulnérabilité sociale (cf. chapitre précédent, par N. Vettenburg).

Dans la littérature relative au bien-être, nous retrouvons deux facteurs intimement liés qui permettent de créer un climat scolaire positif : la communication et la participation. Ces deux éléments occupent une place notable dans la liste des facteurs protecteurs proposés par Williams (2003), qui contribuent à un développement sain et à la réussite scolaire des élèves défavorisés (le troisième facteur de réussite, celui des attentes élevées envers les élèves, est abordé dans d'autres chapitres de cet ouvrage). Engels & Aelterman (2003-04) établissent, eux aussi, un lien entre le bien-être des élèves dans l'enseignement secondaire et, d'une part, la qualité des rapports, et, d'autre part, le degré d'implication et la participation active.

Le facteur « communication » renvoie à la mise en place de relations attentives que ce soit entre les élèves et les enseignants, entre élèves, ou entre l'école et les parents. Dans ces relations, il est question d'intérêt sincère, d'écoute et de respect fondamental de l'autre.

Le facteur « participation » renvoie à son tour aux opportunités dont les élèves (et les parents) bénéficient pour contribuer véritablement à la vie scolaire. Dans quelle mesure peuvent-ils participer à ce qui se passe à l'école et dans quelle mesure leur confie-t-on des responsabilités (Williams, 2003) ?

Le climat scolaire est souvent confondu avec la notion de culture scolaire. Alors que le climat renvoie à l'ambiance quotidienne de l'école, qui peut varier en fonction des événements quotidiens, la culture est une donnée plus stable, liée aux valeurs sous-jacentes affichées, consciemment ou non, par le groupe dominant de l'école. Bien que ces deux notions puissent être distinguées en théorie, dans la pratique, elles sont indissociables. La culture scolaire définit les limites d'apparition d'une certaine ambiance ainsi que les limites dans lesquelles une ambiance négative sera contrée (Siebens, 2004). Un climat scolaire positif tel que décrit ci-dessus ne pourra toutefois prospérer que sur le substrat nourricier d'une culture scolaire participative. L'exemple de l'institut Mythyl, à Brasschaat, l'illustre bien. Le bien-être et un climat scolaire positif y vont de pair, d'une manière qui semble parfaitement naturelle, avec une culture scolaire participative.

« Je suis vraiment fière de ce que nous arrivons à faire »

L'institut Mythyl à Brasschaat

Kathy Lindekens

Pour son projet scolaire, le Commissariat des droits des enfants a collaboré de manière intensive avec le Steunpunt leerlingenparticipatie (Point d'appui pour la participation des élèves) créé par Marleen Vanderpoorten, ministre de l'enseignement. Ce point d'appui fut ensuite supprimé par le gouvernement suivant. Toutefois, l'un de ses collaborateurs, Jan Van Dijk, assure encore l'encadrement de quelques écoles, par le biais d'une a.s.b.l. L'une de ces écoles est l'institut Mythyl, à Brasschaat. Il s'agit d'une école pour enfants lourdement handicapés couplée à un IMP (Institut Médico-Pédagogique). Au sein de cet institut, les enseignants de l'école et le personnel soignant de l'IMP collaborent pour apporter des soins aux enfants et les amener le plus loin possible, en fonction de leurs possibilités individuelles. Cela donne un projet scolaire très émancipatoire. J'ai été accueillie par Fatima, la présidente du conseil des élèves et élève du groupe 2, Kate (première année), Alexa (originaire de l'Ouzbékistan, en première année), Chris, Véronique et Iris. Trois enfants de l'école primaire, présentant divers handicaps physiques graves et un retard mental, m'accompagnent dans ma visite et découvrent l'institut avec moi : Yassin, Abdessamat et Alvin, qui m'a directement pris la main, y a collé un gros bisou, et n'avait clairement pas l'intention de la lâcher. Ils ont parfois des difficultés à s'exprimer. Toutefois, ils sont tous éveillés et ont des rêves plein la tête. Les élèves de l'institut Mythyl présentent aujourd'hui leur « coffre des visiteurs », une représentation de leur école pour les enfants de primaire qui passeront dans le secondaire l'an prochain. Ils y ont travaillé toute une année.

Nous jouons d'abord au jeu Memory. Sur les cartes de ce jeu, des photos et des caractéristiques des enseignants et des membres du secrétariat. Mademoiselle Els est représentée par une pieuvre car accomplit toutes sortes de tâches à l'école : elle donne cours, travaille au sein du secrétariat et encadre les stages. « Mademoiselle Chris est ma titulaire de classe. » déclare Fatima. « Pour elle, nous avons pensé à un smiley, parce qu'elle rit tout le temps. Pour mademoiselle Mieke, c'est une carte avec des chiffres, car elle est prof de maths. Les profs de religion catholique et musulmane ont, quant à eux, une représentation de Jésus et du Coran sur leur carte, tandis que la carte de la directrice est ornée d'un journal, car elle assure l'encadrement du journal de l'école. Nous nous sommes concertés et avons laissé libre cours à notre imagination, et voilà le résultat. » Les enfants disposent les cartes sur la table, l'illustration vers le

haut, sans quoi ce serait trop difficile. Yassin est le premier à pouvoir choisir une photo. Les anciens racontent de chouettes anecdotes sur leurs enseignants. Après un temps, les petits commencent déjà à bien connaître les enseignants. « Nous avons fait ce jeu Memory, mais aussi un film, un jeu de blocs et une présentation PowerPoint » indique Fatima. « Je suis vraiment fière de ce que nous arrivons à faire, je n'aurais jamais cru que l'on y arriverait. » Iris explique comment le film a vu le jour : « J'étais cachée dans une grande caisse, avec une caméra. Cette caisse fut déposée dans une classe, sans que les enseignants ou les élèves sachent ce qu'il y avait dedans. Grâce à des trous percés dans la caisse, je pouvais filmer ce qui se passait en classe. Les nouveaux venus pouvaient ainsi voir comment cela se passe chez nous. » Alors qu'une séquence du film est projetée, elle y va de son commentaire : « C'est le cours d'informatique. Tu vois comme chaque élève a sa propre manière de travailler ? Là, il y en a un qui appuie sur les touches avec son menton. L'ordinateur a été fait spécialement pour ça. » Le jeu de blocs fabriqués par les élèves les représente tous. On jette un dé, et c'est la photo de Véronique qui ressort. Les enfants peuvent alors raconter quelque chose sur elle. Kate : « Elle est toujours de bonne humeur. Elle rit beaucoup et a les plus belles lunettes de toute l'école. » Vient alors la photo d'Iris. Jan, l'animateur, dit qu'Iris est stricte : « Avec le conseil des élèves, nous étions en train de travailler sur un projet pour aménager certains endroits de l'école. Je trouvais que c'était une bonne idée d'aménager un potager dans la cour intérieure, mais Iris m'a signalé d'emblée que ce n'était pas une bonne idée, en raison des gaz d'échappement du quartier. » Plusieurs élèves sont passés en revue, avec toujours une anecdote ou des caractéristiques : en tant que vice-présidente du conseil des élèves, Kate prête une oreille attentive à chacun et Mohammed est un garçon amusant, qui sait mettre de l'ambiance. Je commence à bien connaître la population de Mythyl et je remarque que les plus petits commencent à s'y sentir bien. Mais il y a plus que tout ce que ces jeunes ont créé. Véronique a par exemple réalisé, sur la base d'un livret explicatif existant et avec l'aide de la directrice, un fascicule d'information destiné aux élèves arrivant de l'enseignement primaire, pour les tranquilliser. Ensemble, ils ont également réalisé un dessin animé du genre Monty Python, avec des photos des classes, des élèves et des enseignants. Alexa s'est chargée de la régie et fut aidée par les autres. Et voilà comment ils résument une journée à l'école : « Blablabla, soupe, blablabla, repas de midi, blablabla, pause café, blablabla, retour à la maison ! ».

Les visiteurs sont toujours guidés par un élève. La photo du guide de service est affichée au secrétariat. Six élèves se relaient pour ce rôle de guide. Véronique et Kate me prennent par la main pour me montrer la cuisine : « Ici, nous apprenons à être autonomes, à utiliser les appareils. Des cours normaux sont également donnés ici. Le conseil des élèves a décidé de l'achat du frigo. Nous vendons des boissons pendant la pause de midi et avec les bénéfiques, nous faisons quelque chose de chouette pour l'école. » Dans la salle d'à côté, toute en couleurs, on bricole et on fait du sport. Jan trouve que c'est un endroit très chouette vers 11.30 heures, lorsque les enseignants et les élèves s'y rassemblent autour d'un bol de soupe : « Dans cette école, le sentiment de collaboration est énorme. Les enseignants et les élèves n'arrêtent pas de parler. C'est intense, mais c'est très convivial. » Mes guides reprennent leur route en vitesse, car les bus qui ramènent les enfants à la maison arrivent à 15.30 heures. Autour de moi, une grande animation se forme. Je regarde par la fenêtre pour voir comment les chaises roulantes entrent une par une dans le bus. Une joyeuse communauté s'apprête à rentrer chez elle, prête pour les défis de la journée de demain.

Maintenant que tout est à nouveau calme, Jan Van Dijk et Marleen Van der Vloedt s'asseyent avec moi à une table de la salle de bricolage. « Le conseil des élèves a commencé ici avec dix enfants. », déclare Jan Van Dijk. « Trois d'entre eux vont aujourd'hui dans un centre de jour, ils ne sont donc plus que sept. Ici, il n'y a pas de classes comme dans l'enseignement classique. Les élèves ne sont pas répartis par tranches d'âge, mais en fonction de leurs possibilités. Et tous sont représentés au sein du conseil des élèves. » Marleen Van der Vloedt : « Il y a six ou sept ans, nous avons commencé à travailler sur la participation. Ici, les élèves ont toujours beaucoup participé. Mais à un certain moment, nous avons pensé que nous pouvions intégrer cela dans nos cours, c'est donc devenu une « matière ». Le conseil des élèves se réunit tous les lundis. Le président demande quels sont les points à l'ordre du jour à chaque groupe. Ces points sont alors évoqués et un rapport est ensuite rédigé. Ce rapport est transmis au responsable de la classe, qui en discute avec sa classe. Cela encourage les élèves à être critiques et créatifs. Nos élèves disent facilement « oui ». Ce processus de participation accroît leur autonomie. J'ai remarqué que les jeunes du conseil des élèves communiquent bien mieux qu'avant, qu'ils sortent beaucoup plus de leur coquille. Au début, les élèves avançaient de petites choses pratiques, comme une ampoule défectueuse, par exemple. Nous avons dû leur apprendre quels étaient les sujets importants pour le conseil des élèves. Aujourd'hui, ils discutent d'une excursion au cinéma, d'un nouvel ordinateur pour la classe, de l'embellissement des classes... Ils travaillent donc vraiment sur leur environnement. Les élèves qui posent leur candidature au conseil de classe sont souvent des élèves "forts". C'est l'équipe pédagogique qui décide finalement qui siège au conseil. Parfois, un candidat ne convient pas, parce qu'il ne sait pas venir aux réunions le lundi. En effet, le lundi, nous apprenons aux élèves majeurs à vivre de manière autonome. Pour ce faire, nous avons un petit appartement « d'apprentissage ». L'école essaie de différencier un maximum, de façon à ce que tous les groupes soient représentés. »

Jan Van Dijk a dû s'adapter à cette école particulière : « Ici, j'ai appris à lâcher prise et à travailler plus lentement. J'apporte davantage d'idées et les choses suivent leur cours, au rythme des élèves. Je dirige les réunions du conseil des élèves et je suis à chaque fois étonné par ses membres. Vous devriez voir comme leurs explications sont socialement fondées ! Ca, ils ont appris à le faire petit à petit. Peut-être travaillons-nous ici différemment d'ailleurs, mais la base est la même et le retour est plus grand. Je remarque que la participation est intégrée dans la vision de l'école. Une demi-journée par semaine y est consacrée pour les élèves. Bien évidemment, le curriculum offre plus de libertés que dans l'enseignement classique, mais l'équipe soutient l'école à fond et de nombreuses décisions sont prises avec les élèves. Cela est également possible dans une autre école. »

Ci-dessous, le concept de la participation de l'ancien Steunpunt Leerlingenparticipatie est décrit de manière plus concrète. Au sein de celui-ci, les facteurs « communication » et « participation » sont intimement liés. L'accent est placé sur la participation des parents et des élèves, mais les mêmes principes peuvent s'appliquer dans le cadre de la réflexion sur la participation des enseignants.

2.1. Une culture scolaire participative

La participation des élèves et des parents a trait aux processus interactionnels, dans le cadre du contexte scolaire. La participation est un processus ininterrompu d'harmonisation entre les acteurs concernés.

Ce processus interactionnel peut être défini par quatre questions doubles, ce qui permet à chaque fois de toucher à l'un des aspects essentiels de la participation des élèves et des parents :

- De quoi est-ce que je veux parler / de quoi l'autre veut-il parler ? (aspect relatif au *contenu*)
- A quel moment du processus est-ce que je souhaite que l'autre participe / l'autre veut-il participer ? (aspect *temporel*)
- Dans quelle mesure est-ce que je veux influencer l'autre / l'autre veut-il exercer une influence ? (aspect relatif au *degré* de participation)
- Quelle est la forme que je souhaite donner à la participation / que l'autre souhaite donner à la participation ? (aspect relatif à la *procédure*)

2.1.1. *L'aspect contenu*

Une interaction comporte toujours un aspect relatif au *contenu*. Nous partons toujours d'une certaine question. Quand faut-il rendre tel devoir ? Comment payer le droit d'inscription ? Qu'étudieront les élèves l'an prochain ?... En outre, chaque acteur a ses propres intentions, souhaits et désirs liés à la question. Avec cet aspect, l'équipe pédagogique doit toujours se demander de quelle question elle veut discuter avec les élèves et/ou les parents. En même temps, elle doit se demander quelles sont les questions que les élèves et les parents veulent aborder. Il en va de même pour les intentions des différents acteurs. Qu'observe l'équipe pédagogique grâce à l'interaction, qu'observent les élèves, les parents ? Il s'agit avant toute chose d'une quête de communauté, de la recherche d'une harmonisation entre les acteurs sur le plan du contenu. Cela est également lié à la volonté de céder de l'espace à des thèmes que l'autre veut aborder.

Exemples :

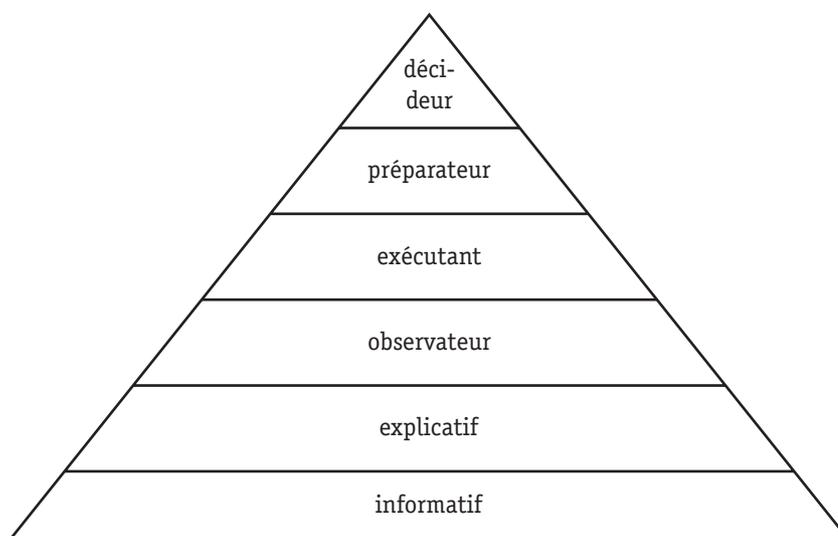
- Les élèves veulent exercer une influence sur le choix de la destination des voyages scolaires en fin d'année. Les enseignants trouvent cela non discutable.
- L'école veut évoquer avec les élèves le problème de la pollution par les canettes, les papiers et d'autres déchets dans l'école. La majorité des élèves n'est pas intéressée.
- Les parents veulent mettre à l'ordre du jour la surveillance du midi, mais ce thème est non discutable pour l'école.
- L'école organise une soirée sur la politique TIC de l'école. Les parents ne sont pas intéressés.

2.1.2. *L'aspect temporel*

Le deuxième aspect essentiel est l'aspect *temporel*. Un processus de participation est dynamique. Il s'agit d'une action qui se répète à l'infini. Et bien que de nombreux processus de participation soient informels ou peu structurés, il est toujours possible de retrouver différentes phases sur la ligne du temps : une phase au cours de laquelle une initiative se développe, est planifiée et entraîne une action ; une phase au cours de laquelle des actions sont entreprises ; un moment de regard en arrière (évaluation) ; une phase au cours de laquelle on essaye de faire persister les résultats. Cette dernière phase est souvent à l'origine de nouvelles initiatives, qui seront exécutées, évaluées, etc. En d'autres termes, il s'agit d'un processus infini. La façon de participer et l'intensité de la participation des acteurs diffèrent souvent d'une phase à l'autre. Les gens participent plus facilement à l'évaluation d'une initiative qu'à son élaboration ou à son organisation. Cette différence d'engagement est représentée par la « pyramide de la participation » (voir la figure 12.1). Si l'on considère par exemple la participation des parents à une association des parents, nous pourrions

constater que la plus petite partie souhaitera participer au processus décisionnel. Davantage de parents seront intéressés par une participation à des activités. Un plus grand groupe de parents participeront en tant que spectateurs et pour un plus grand groupe encore, le fait de recevoir des explications suffit. Enfin, le plus grand groupe de parents se satisfait d'être informé.

Figure 12.1. La pyramide de la participation



Une harmonisation se présente également au niveau de l'aspect temporel. L'équipe pédagogique doit se demander à quel moment du processus elle veut que les élèves et les parents participent – et à quel moment du processus les parents et les élèves veulent participer.

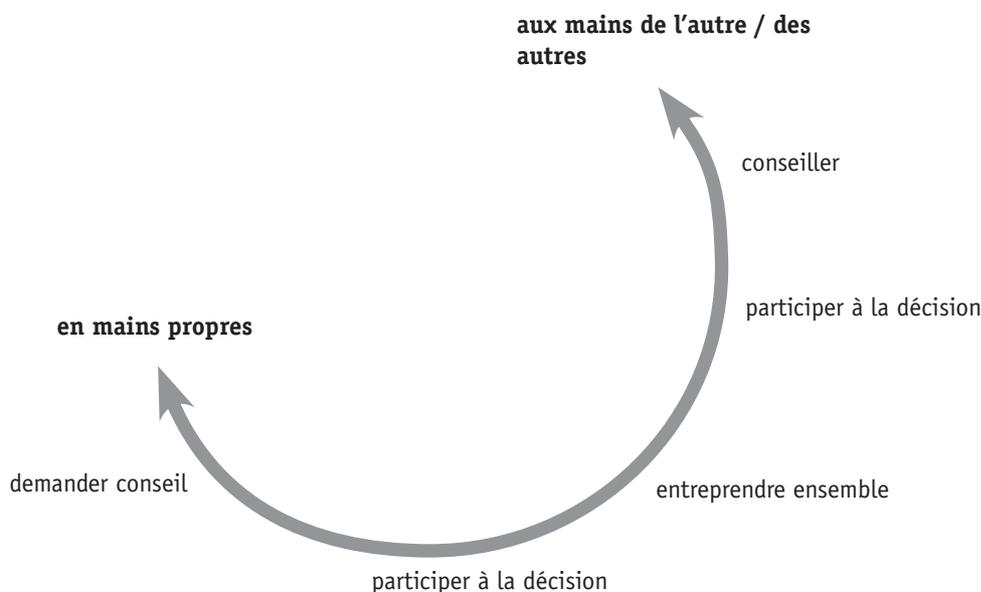
Exemples :

- Les parents veulent formuler leurs griefs quant au déroulement des soirées des parents, mais ils ne souhaitent pas véritablement être impliqués dans l'élaboration d'une autre forme de contact avec les autres parents.
- Les élèves sont disposés à évaluer la journée mondiale de la formation, mais ils ne veulent pas participer à la réflexion sur la journée mondiale de la formation de l'année prochaine.

2.1.3. L'aspect degré de participation

Dans un processus de participation, chaque moment est caractérisé par un *degré* de participation (dans quelle mesure l'autre peut et veut-il influencer le processus ?), ce qui entraîne un rapport de force. Il existe une relation entre les acteurs concernés quant à ce que l'on veut garder et ce que l'on veut céder. Cette relation se retrouve aussi bien dans les interactions formelles qu'informelles. Le degré de participation peut varier en fonction de l'aspect relatif au contenu et du facteur temporel. Tendre vers une harmonie entre les acteurs est important. Quelle est le degré de participation que l'on veut donner aux élèves et aux parents ? Quelle est le degré de participation désiré par les élèves et par les parents ?

Le degré de participation peut s'exprimer par un continuum de participation (voir illustration 12.2).

Figure 12.2. *Le continuum de participation*

La figure 12.2 reflète la zone de tension entre le fait de garder les informations, les initiatives et les décisions pour soi et le fait de les céder. Une harmonie est possible en adoptant une position partagée sur le continuum. La position sur le continuum détermine un certain degré de participation.

Exemples :

- Les élèves veulent pouvoir décider du choix des boissons dans les distributeurs. Le directeur souhaite uniquement entendre leur avis.
- Les enseignants veulent que les élèves déterminent eux-mêmes la date de remise d'un travail. Les élèves préfèrent que ce soit les enseignants qui s'en chargent.
- Les parents d'une association des parents veulent participer à la décision quant au lieu de séjour des enfants pendant une période de travail intégrée. Les enseignants estiment que les parents doivent juste être informés.

2.1.4. *L'aspect procédure*

Enfin, l'équipe pédagogique doit rechercher une forme qui rendra concrètes les étapes précédentes. Il s'agit de l'aspect relatif à la *procédure*. La participation se fera selon une certaine procédure, selon certaines règles. Cela peut prendre forme de manière très formelle, très structurée (avec un conseil de participation, un conseil scolaire, etc.) ou très informelle (par le biais d'une heure de discussion hebdomadaire, ou d'une discussion devant la porte de l'école). Pour la procédure également, les acteurs doivent se trouver. Une harmonisation entre la procédure que l'équipe pédagogique préfère et celle que les élèves et les parents préfèrent doit être effectuée.

Exemple :

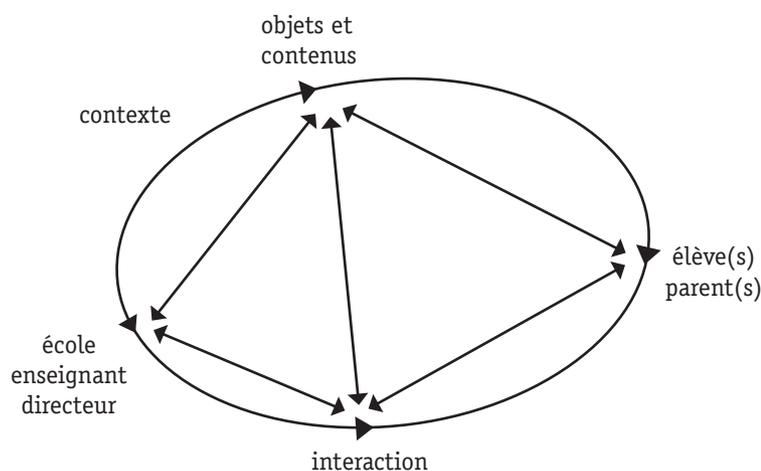
L'école est, dans le cadre ou non du décret sur la participation, demandeuse de la création d'un conseil des parents et de l'élection d'un représentant au conseil scolaire. Les parents préfèrent

une réunion d'information plus informelle à intervalles réguliers, où ils ont le sentiment d'être écoutés, où l'on tient compte de leurs soucis et de leurs griefs.

2.1.5. La sphère d'influences

La figure 12.3 représente ce processus d'harmonisation par une sphère d'influences. Tous les facteurs y sont insérés dans un vaste contexte. Nous considérons ce contexte comme l'influence de la culture scolaire, de l'environnement direct et indirect de l'école, et de facteurs sociaux plus vastes. Une tradition en matière de participation des élèves et des parents qui existe dans une école jouera par exemple un rôle. La situation de l'école, urbaine ou rurale, participera, elle aussi, à la manière dont les formes de participation verront le jour. En outre, le regard sur la participation est influencé par les tendances sociales. Etant donné que la participation dépend de l'harmonie entre les acteurs pour les facteurs énoncés ci-dessus, l'éventail d'interprétation est large. Il n'existe pas une forme par défaut permettant de régir la participation au sein d'une école ou d'une classe.

Figure 12.3. Sphère d'influences



La participation au processus n'est pas évidente, même pour les parents titulaires d'une formation supérieure ou issus de la classe moyenne. Elle ne l'est pas, non plus, pour les élèves de cette classe sociale. Les écoles – particulièrement dans l'enseignement secondaire – sont des organisations complexes, peu transparentes pour les non initiés. On attend une grande expérience des acteurs pour pouvoir participer. Pour les élèves et les parents défavorisés, la participation est encore moins évidente. Par rapport aux quatre aspects susmentionnés, l'exclusion est considérable au niveau des structures formelles de participation.

Les enfants et les parents défavorisés ne disposent tout simplement pas des connaissances et des perceptions nécessaires au niveau de l'école en tant qu'organisation pour pouvoir participer aux organes de concertation. On peut également se demander si les thèmes abordés dans ces structures intéressent les parents et les élèves défavorisés. En outre, la probabilité qu'un parent ou qu'un élève défavorisé soit élu à un poste de représentation – pour autant qu'il présente sa candidature – est faible. Et même si cela arrive, s'il est élu, ce parent ou cet élève se retrouvera dans

un monde qui lui est totalement étranger, où l'on parle pour ainsi dire une autre langue, où d'autres usages s'appliquent... bref, où règne une autre culture. Sans parler des aspects matériels pratiques.

Exemple :

Dans une école primaire, un parent défavorisé, actif au conseil des parents de l'école, présente sa candidature au conseil de la communauté scolaire, qui se compose de 12 écoles primaires. Il bénéficie d'un grand soutien, y compris des enseignants, et est élu. Mais c'est alors que frappent les mécanismes d'exclusion matérielle : les invitations se font par e-mail, mais ce parent n'a pas encore de connexion internet ; les réunions se déroulent dans un bâtiment scolaire éloigné, difficile d'accès en transports en commun et le parent n'a pas de voiture. Il finit par baisser les bras.

Au niveau des formes plus informelles de participation, les mécanismes d'exclusion sont généralement moindres. Toutefois, le risque de « décrochage », pour les personnes défavorisées, est particulièrement grand.

2.2. Un style de communication participatif

La mesure dans laquelle les acteurs déclarent participer à un processus interactionnel dépend de la mesure dans laquelle un style de communication participatif est appliqué. Six indicateurs déterminent la qualité de la communication.

2.2.1. *Se soucier de la compréhension de l'influence*

Les parents et les élèves déclarent avoir participé lorsqu'ils ressentent que l'on tient compte d'eux. En d'autres termes, lorsqu'une forme élémentaire de compréhension de l'influence est présente. En soi, le fait de « tenir compte » est insuffisant. Même si les membres d'une équipe pédagogique se donnent beaucoup de mal pour tenir compte des griefs ou des désirs des élèves et des parents, ces derniers continueront à affirmer qu'ils ne participent pas s'ils ne *comprennent* pas que l'on tient compte d'eux. Il est donc primordial de travailler en permanence sur la compréhension de l'influence des parents et des élèves.

2.2.2. *Permettre l'interprétation personnelle*

La mesure dans laquelle l'interaction permet l'interprétation personnelle et la compréhension est un autre indicateur par lequel les élèves et les parents indiquent leur participation. Les enseignants et les directeurs doivent veiller à ce que les parents et les élèves soient suffisamment entendus dans la communication. Leurs opinions et leurs points de vue doivent être pris au sérieux, ce qui ne signifie pas que les élèves ou les parents doivent toujours avoir raison ou qu'il faut en permanence accéder à leurs désirs. Le fait de pouvoir comprendre un point de vue, une opinion, une expérience suffit souvent pour expérimenter une participation plus grande.

2.2.3. *Communication avec engagement*

Les acteurs doivent s'engager au niveau de la communication dans le cadre d'un processus participatif. Les accords doivent être respectés, les initiatives doivent être réalisées. Les participants s'engagent vis-à-vis des autres à respecter les engagements. A défaut, la communication est considérée comme sans engagement et ne revêt dès lors qu'une valeur participative faible, voire nulle.

2.2.4. *Se soucier de l'individualité*

Les élèves, les parents, les enseignants, etc. ont leur individualité. Pas uniquement au sens de l'unicité de la personne, mais plutôt par rapport à leur rôle, leur fonction, leur position sociale, etc. L'attention portée à l'individualité est étroitement liée à l'interprétation personnelle et à la compréhension. Alors que l'interprétation personnelle et la compréhension partent de perspectives personnelles, l'individualité part plutôt de perspectives sociales. Dans le cadre d'une interaction participative, le respect et la reconnaissance sont produits par l'individualité des autres. Ainsi, les élèves considèrent l'école selon une perspective temporelle différente de celle des enseignants. L'engagement et l'apport des élèves seront teintés par le nombre limité d'années qu'ils passent dans une même école. Les enseignants, quant à eux, s'engagent dans le cadre de la perspective de pouvoir fonctionner beaucoup plus longtemps au sein de la même école.

2.2.5. *Apprécier les compétences*

Chacun possède certaines compétences pouvant être mises en œuvre dans un processus de participation. Les gens peuvent toujours faire appel à leur vécu. Plus les compétences présentes peuvent être utilisées, plus la collaboration est considérée comme participative. Il n'y a pas de meilleur groupe pour informer et conseiller sur le métier d'enseignant que les enseignants eux-mêmes. Les parents sont, quant à eux, les mieux placés en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. Cela devra toujours être reconnu dans la communication avec les parents. Les gens font preuve d'une grande résistance lorsqu'on leur demande de faire des choses pour lesquelles ils ne disposent pas des compétences nécessaires.

2.2.6. *Se soucier de l'intégration*

Une culture au sein de laquelle on travaille de manière très fragmentée règne souvent au sein des écoles. Dans ce cas, chaque groupe mène sa propre concertation, donne ses propres avis sur certaines propositions, etc. Les élèves ont leur conseil des élèves, les enseignants ont leur conseil pédagogique, les parents ont leur conseil des parents. En raison de cette séparation, les catégories fonctionnent en autarcie et élaborent elles-mêmes leurs solutions et leurs suggestions. Au final, lorsqu'une décision est prise de manière « supra-catégorielle », peu reconnaissent encore leur apport. Plus la collaboration entre catégories est grande, plus les personnes concernées considéreront cette action comme participative.

« Votre radeau doit être en équilibre. »

Regina Mundi à Genk

Kathy Lindekens

L'école libre secondaire Regina Mundi se trouve à côté de l'Opvoedingswinkel (service de consultation éducative), un peu plus loin que la clinique Wellness, dans le centre de Genk. Cette école prend la participation des élèves très au sérieux, mais d'une manière créative. Au début de ma visite, deux jeunes femmes du JAC (Jongeren Advies Centrum²) se présentent à la direction et à un petit groupe d'enseignants. Elles viennent présenter leur offre et expliciter les ensembles de formations destinées aux enseignants, la formation de « conseiller à la jeunesse » (des jeunes qui aident leurs camarades) et les stands d'information pour la cour de récréation. « Contactez-vous l'école en cas de problème ? » demande la directrice. « Uniquement si le jeune le demande. » répond la collaboratrice du JAC, et chacun hoche de la tête. « Dans notre école, les problèmes sont abordés très tôt, avec un seuil d'accès très bas. » déclare un enseignant. « Les jeunes nous signalent les problèmes assez rapidement. » La participation est un mot magique, d'après les gens qui y croient. Quoi qu'il en soit, la participation accroît agréablement l'implication des élèves à la vie scolaire. L'école Regina Mundi l'a bien compris. Cette école est une vieille dame de 75 ans, mais elle reste jeune et suit son temps. « Chaque communauté est en mouvement. » déclare la coordinatrice Mia Jansen. En cas de problème, il y a deux possibilités : vous laissez les autres se débrouiller avec, ou vous en faites un potentiel. A un moment donné, dans le cadre d'un groupe de travail, nous avons fait une analyse de la jeunesse actuelle. Il y avait beaucoup de tensions entre les jeunes enseignants et les enseignants plus vieux, mais la vieille garde a suivi. Notre conclusion : nous devons considérer la réalité avec une grande attention, voir les jeunes tels qu'ils sont et rechercher de nouvelles possibilités. » Quatre coordinateurs ont été désignés, avec un ensemble de tâches. Ils se chargent de la politique linguistique, des projets, des conseils de classe, des contacts avec les parents et de la communication dans et en dehors de l'école. Les coordinateurs ont voulu continuer à donner cours, et conseillent la politique de l'école. « Avec nos 1060 élèves, nous sommes une grande école. » déclare la directrice, madame Swennen. « Parmi les parents de notre école, un sur quatre vit d'un revenu de substitution, avec les problèmes classiques que cela entraîne. C'est pour cela que nous avons décidé d'agir. » Mia Jansen : « Le renouvellement doit se faire sur tous les fronts. Si par exemple l'environnement est plus agréable, les élèves viendront plus volontiers à l'école et s'impliqueront davantage. » Votre radeau doit être équilibré. Tous les wagons du train doivent pouvoir suivre. »

La participation, un défi

Pour apprendre aux élèves à communiquer entre eux et pour développer la solidarité, les élèves de quatrième ont travaillé des mois durant au « Défi », une quête d'orientation très introspective. Les élèves Levent et Hanane soulèvent un pan du voile : « Le Défi, c'est du costaud. C'est mystérieux et prenant. Nous n'aurions voulu le manquer pour rien au monde. Cela a commencé dès le début de l'année. Nos parents ont été informés sur ce qui allait se passer, mais ils ne

² Centre d'information, de soutien et d'aide aux jeunes de 12 à 25 ans.

pouvaient rien nous dire. Nous avons vécu en fonction, vendu des gaufres, etc. Il y avait toutes sortes d'activités et nous avons appris à écouter l'autre, à tenir compte de ses sentiments. Ensuite, il y a eu ces fameux trois jours. Nous avons reçu un livre de bord et nous sommes partis dans les Ardennes. Le premier jour était consacré à un jeu d'orientation. Je nous vois encore arriver au camp dans les bois avec nos sacs chargés. Là déjà, je me suis dit « ça va être génial ! ». Mais ce fut aussi très intensif. Le journal de bord était personnel. Il donnait des conseils pratiques et nous faisait réfléchir. Pour le premier jour, il y avait des questions comme « Qu'as-tu vécu aujourd'hui ? », « Qu'est-ce qui t'est passé par la tête ? », « Qu'as-tu appris sur toi ? » et « T'es-tu dépassé pour quelque chose ? ». Le but, c'était que nous apprenions à nous concerter, à réfléchir de manière créative et à résoudre les problèmes. »

« J'ai appris que je devais laisser les autres s'exprimer. » déclare Hanane. Levent approuve : « La collaboration est importante, car seul, on n'arrive à rien. »

Mia Jansen : « Nous avons lancé le Défi parce que nous estimions qu'il faut faire prendre conscience d'eux-mêmes et de leur environnement aux gens. Il faut également faire attention à ce que vous provoquez. Dans cette optique, nous avons suivi une formation de Karel Moons, acteur et pédagogue. Cela nous a appris beaucoup sur la manière dont nous pouvions travailler en classe. Vous entendez parfois des collègues dire : « J'ai essayé cela, mais cela n'a pas marché. C'est logique, les gens qui recherchent des alibis pour ne rien changer sont souvent dans une impasse, ils vont droit dans le mur. Il faut oser un déclic au niveau de votre mode de pensée, et cela doit venir de vous. Nous vivons aujourd'hui dans cette micro-société, et tous les acteurs interagissent. Il faut pouvoir tenir bon sans être perturbé, et alors ça marche. »

Le parlement des élèves

Les projets s'inscrivent dans une vision générale relative à la participation des élèves. Le parlement des élèves de l'école est très actif. Andrea est présidente du parlement des élèves du troisième degré. Elle est en sixième professionnelle, section soins. Avec deux autres membres, Nilay et Sylvie, elle donne des explications : « Au début de l'année scolaire, nous avons distribué des dépliants expliquant aux élèves combien il était important de siéger dans un parlement d'élèves, de se concerter avec les autres élèves sur la manière d'améliorer la vie à l'école. Nous avons d'abord présenté cette idée à l'assemblée des enseignants, qui ont applaudi des deux mains. Nous avons commencé par répertorier toutes les expériences positives. Il s'agissait principalement de choses pratiques, comme les distributeurs, mais aussi de la collecte de sang organisée pour la Croix Rouge. Au sein de ce parlement, nous essayons également de résoudre les problèmes. Nous avons ainsi constaté que chacun laissait traîner ses bouteilles. Nous avons demandé des distributeurs dans lesquels il était possible de jeter les bouteilles, et le problème fut résolu. Nous avons également constaté du racket et de la violence à l'école. Nous nous sommes alors penchés sur ce que nous pouvions changer dans le règlement scolaire. Grâce au parlement des élèves, il y a aussi suffisamment de toilettes pour garçons. Car à un moment donné, il s'est avéré qu'il y avait davantage de garçons dans l'école, et l'infrastructure n'était plus adaptée. Nous avons présenté le problème et les toilettes à côté du secrétariat ont été mises à la disposition des garçons. »

Louisa Cloesen, professeur de religion, encadre le parlement des élèves. Elle approuve : « Les élèves sont effectivement à l'origine de tout cela. Leurs perspectives sont différentes des

nôtres et leurs expériences ne sont pas celles qui préoccupent l'école. Ils ont ainsi attiré notre attention sur le fait que des élèves de septième avaient parfois plus de vingt ans et venaient à l'école en voiture, ce qui posait un problème de parking. Tout est question de communication. Ces élèves ont contribué à une école très ouverte. » Andrea : « Nous essayons de veiller à ce que notre école suive son temps. Les rideaux de l'école remontaient aux années 80. Aujourd'hui, ils sont neufs. Les murs de l'école étaient peints dans des couleurs ternes. Aujourd'hui, il y a des cadres avec des photos et des affiches aux murs. » Sylvie ajoute : « Les valves d'information dans la cour étaient dans un piteux état. Nous les avons poncées et repeintes. Elles ont été inaugurées pendant la récréation et ont aujourd'hui beaucoup plus de succès. Les élèves s'y rendent volontiers pour consulter les informations affichées. »

Louisa Cloesen : « Nous leur donnons des responsabilités et ils les prennent. Pour mes collègues et moi-même, cela demande plus de travail, mais c'est gai. C'est positif pour moi en tant qu'enseignante, car j'apprends à connaître davantage les élèves, et aussi les nouveaux élèves. A la fin de l'année, nous organisons toujours un petit drink avec des fraises et de la crème fraîche. » Les filles déclarent qu'elles sont impatientes, car ce drink est très apprécié. Madame Cloesen : « L'école, c'est une société 'micro-ondes'. Il faut parfois la décongeler et la réchauffer. Cela m'a appris énormément de choses. Nous devons oser écouter. Cela n'entraîne pas de perte d'autorité. Le problème réside souvent au niveau des enseignants, il faut oser en prendre conscience. Je suis heureuse que ce groupe tienne bon. En ce qui me concerne, je peux donner à des jeunes la chance de se concerter avec des instances, ce qui était impossible précédemment. Ils nous signalent ce qui peut être amélioré, où l'on peut mieux faire. Et c'est bien. »

Andrea : « Nous ressentons la différence avec les autres écoles. Mon ami est un jour venu voir la mini-entreprise que nous avons créée ici en sixième année. Il m'a dit qu'il n'avait encore jamais vu cela, la façon dont les enseignants et les élèves collaboraient. Lorsque les enseignants ne gardent pas leurs distances, mais établissent clairement leurs frontières, le respect est plus grand. Nous avons des enseignants passionnés. En professionnelle également, les enseignants sont fortement impliqués. Depuis que j'ai cours avec madame Fransen, je veux devenir prof ! ».

3. Favoriser le bien-être

Lorsque des enseignants constatent que certains (groupes d') élèves ne se sentent pas bien à l'école, des initiatives spécifiques peuvent être prises pour travailler sur ce mal-être d'une manière positive. Une caractéristique générale de ces stratégies est qu'elles donnent aux élèves des chances de travailler ensemble, de s'entraider, de créer des choses ou d'acquérir des expériences leur permettant de contribuer vraiment à la vie scolaire.

Williams (2003) désigne trois types d'activités qui peuvent comporter les caractéristiques susmentionnées : le sport, les activités artistiques et les formes d'« encadrement par les pairs » (formation par les pairs). Nous allons évoquer chacune de ces trois activités dans le détail. Ce ne sont toutefois pas les seules possibilités : de nombreuses organisations, comme l'a.s.b.l. Leefsleutels (« Clés de vie »), offrent des méthodes concrètes et des activités pour promouvoir le bien-être socio-émotionnel des élèves, selon ces mêmes principes : travailler et vivre ensemble, favoriser l'expérience et la participation.

3.1. Le sport

De nombreux projets ciblés sur l'amélioration du bien-être des élèves recourent aux activités sportives comme instrument pour atteindre cet objectif social. On part du principe que le sport est non seulement agréable, mais peut en outre revêtir une fonction sociale. Faire du sport ensemble contribuerait à l'épanouissement ou à l'émancipation et à l'intégration sociale. Le sport permettrait davantage de solidarité, d'appréciation et de respect. Bien que les données empiriques soient rares pour étayer cette relation, il semblerait que cette vieille hypothèse soit vraie pour les projets sportifs à l'école (De Knop & Elling, 2000).

Il ressort d'une évaluation du programme « Jeunesse et Sport », lancé fin des années 80 par la Fondation Roi Baudouin et dans le cadre duquel le sport est utilisé comme un moyen d'intégration sociale pour les jeunes défavorisés, que les programmes de sport à l'école ont bel et bien un effet positif. Dans deux écoles secondaires flamandes comptant une majorité d'élèves migrants, les activités sportives ont permis de réduire l'aversion des élèves pour l'école et d'améliorer la relation avec les enseignants. Un autre projet, ciblé sur l'amélioration des compétences sociales des élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire technique et professionnel par le biais d'un programme de jeux sportifs coopératifs, eut lui aussi un effet positif (De Knop & Walgrave, 1992 ; De Knop & Elling, 2000). Les auteurs signalent toutefois que ces effets de la participation au sport ne sont pas évidents. Lors des activités sportives, des processus négatifs tels que le stéréotypage, la discrimination et la stigmatisation peuvent survenir, et miner plutôt que renforcer le bien-être. Le climat dans lequel se déroulent les activités et la manière dont elles sont encadrées exercent donc une influence considérable.

3.2. Art et culture

Tout comme le sport, une pratique artistique active est considérée par de nombreux projets scolaires comme un moyen important d'atteindre des objectifs sociaux. Dans la lignée de la philosophie des projets socio-artistiques développés dans d'autres contextes (Demeyer, 2001), nous partons ici du principe que le processus créatif peut contribuer à l'émancipation et à l'intégration d'enfants et de jeunes socialement vulnérables.

Le fait qu'en Communauté française comme en Communauté flamande, les autorités soutiennent des projets dans le cadre desquels des artistes encadrent des activités artistiques, menées dans des écoles ayant une forte concentration d'élèves issus de milieux défavorisés, met en évidence la croyance en l'impact social de l'art sur l'enseignement. En Communauté flamande de Belgique, dans le cadre du décret GOK, des projets temporaires d'initiation à l'art sont subventionnés dans l'enseignement primaire et secondaire. Cette mesure vise, dans les écoles comptant un grand nombre d'élèves défavorisés et/ou allochtones, (1) à favoriser l'image de soi des élèves présentant un risque de retard, (2) à accroître la compétence culturelle de ce groupe cible et (3) à augmenter l'implication scolaire du voisinage et des parents. En Communauté française, les ministères de l'enseignement et de la culture soutiennent conjointement des projets favorisant le rapprochement entre la culture et l'enseignement dans les écoles en discrimination positive.

Pour des exemples concrets, nous renvoyons le lecteur aux chapitres 3 (l'école ouverte) et 6 (déségrégation). L'a.s.b.l. MUS-E est un autre exemple d'organisation qui soutient des écoles dans

toute la Belgique pour la réalisation de tels projets. Cette a.s.b.l s'occupe notamment des artistes professionnels qui viennent, chaque semaine, passer quelques heures à l'école, pour travailler avec les enfants. Et ce, dans le but de

« prévenir l'exclusion sociale, le racisme et la violence par l'apprentissage de la tolérance, du travail en groupe, de l'ouverture aux autres cultures et par le développement de la créativité de chaque enfant »

(www.mus-e.be),

en partant du principe que des émotions non exprimées sont à l'origine de rancœurs, de préjugés et d'aversion et qu'une participation active à des activités artistiques permet d'exprimer ces émotions et de développer un sentiment de respect et de satisfaction quant à ses propres capacités.

Une fois encore, peu de données empiriques existent pour étayer les effets sociaux positifs de la pratique artistique à l'école. En Belgique, aucune étude n'a, à notre connaissance, été effectuée à ce sujet. En Grande-Bretagne, François Matarasso a constaté, dans son importante étude « Use or ornament ? The social impact of participation in the arts » (1997) qu'une pratique artistique active avait effectivement un effet positif sur la confiance en soi, le sentiment d'auto-appréciation et l'implication dans d'autres activités sociales des gens. Chez les enfants, cela aurait un effet positif sur les résultats scolaires et les aptitudes sociales. Par la suite, cette étude a été fortement critiquée. D'après les critiques, elle ne faisait que confirmer, par le biais de l'application d'une mauvaise méthodologie, ce que les chercheurs attendaient comme résultat et ne fournissait pas de données fiables et valables par rapport à l'enquête menée (Merli, 2000). La vérité est vraisemblablement plus nuancée et les effets de ces activités dépendront, une fois encore, du climat dans lequel elles se déroulent et du mode de communication de l'encadrement.

3.3. L'encadrement par les pairs

La notion d'« encadrement par les pairs » renvoie à toutes sortes de formes de travail ayant pour caractéristiques communes le fait qu'à l'école, les élèves soient encadrés par des pairs, donc des jeunes de leur âge. Il s'agit généralement d'un encadrement de type 1-1. Les hypothèses de base sont que l'apprentissage est un processus social et interactif, et que les camarades qui, à un moment donné, ont plus d'expérience, peuvent assurer un encadrement idéal. Ils sont en effet plus proches du monde et des expériences des élèves que les enseignants et constituent, surtout lors de la puberté et lorsque des questions socio-émotionnelles se posent, un cadre de référence important. En outre, on estime que la formation par les pairs peut contribuer au fait que les élèves ne se soient plus des « touristes consommateurs » mais des « citoyens » au sein de leur école, qu'ils se sentent liés et responsables (Walraven, 2000, p. 40).

En fonction des objectifs visés par la formation par les pairs, il convient d'en distinguer plusieurs formes. Une première distinction s'opère entre le tutorat par les pairs et le mentorat par les pairs : dans le premier cas, des élèves encadrent d'autres élèves pour l'acquisition d'aptitudes cognitives, telles que le calcul et la compréhension à la lecture, tandis que le mentorat par les pairs accorde une place centrale à l'aspect socio-émotionnel. Il est respectivement question d'un tuteur et d'un tuteuré, d'un mentor et d'un mentoré, pour désigner l'élève qui encadre et l'élève qui est encadré. Il convient d'opérer une distinction supplémentaire pour le mentorat par les pairs, à savoir entre la

« conseillances » (counseling) par les pairs, ciblée véritablement sur le bien-être social, et la médiation par les pairs, où le mentor fait office de médiateur (Schouten, 2001 ; Walraven, 2000). Les « conseillers à la jeunesse » de l'école Regina Mundi travaillent selon le modèle de la conseillances par les pairs. Ils suivent une courte formation dans un centre d'assistance à la jeunesse ou auprès d'un service d'aide à la jeunesse, et travaillent à la fois au sein de l'école et en dehors.

D'après les études disponibles, le tutorat comme le mentorat ont un effet positif sur le développement socio-émotionnel du « tuteur / mentor » et du « tutoré / mentoré ». Ces méthodes renforcent les compétences sociales ainsi que la résistance morale des élèves et développent la confiance en soi. En outre, ces formes d'apprentissage coopératif améliorent les liens entre les élèves et entre les élèves et l'école, ce qui est bénéfique pour le climat scolaire global (Schouten, 2001 ; Walraven, 2000). Outre ces objectifs sociaux, le tutorat par les pairs réalise également des objectifs cognitifs énoncés plus haut : pour la compréhension à la lecture en primaire, par exemple, le tutorat par les pairs a un effet positif sur les aptitudes de lecture du « tuteur » et du « tutoré » (Van Keer, 2004).

Le tutorat par les pairs et le mentorat par les pairs peuvent donc être des instruments puissants pour favoriser le bien-être à l'école. Néanmoins, pour que ces stratégies soient efficaces, des conditions de base doivent être respectées. Sans une bonne préparation, il n'y a pas de réussite possible. Outre les conditions importantes pour la mise en place d'une innovation, comme le lien avec la culture scolaire, le soutien de la direction, des enseignants et des parents, une bonne préparation et une bonne organisation, suffisamment de temps, d'argent et de professionnalisme, il existe, pour le tutorat et le mentorat, quelques points d'attention spécifiques :

- cela doit plaire aux élèves ;
- une sélection et un recrutement soignés des « tuteurs » et des « mentors » doit être effectuée ;
- la formation systématique des « tuteurs » et des « mentors » doit être assurée ;
- la composition des couples doit être faite avec soin ;
- l'encadrement et la supervision des « tuteurs » et des « mentors » doit être assurée ;
- un programme structuré correspondant au programme des cours est nécessaire.

(Schouten, 2001 ; Van Keer, 2002)

Si nous voulons en outre impliquer pleinement des élèves défavorisés en tant que « tuteur » ou « mentor » dans un tel programme, le recrutement, la sélection, l'encadrement et la supervision de ces élèves devront se faire et être suivis avec soin, de façon à ce qu'ils ne décrochent pas. Ici encore, et avant toute chose, les conditions de base pour une pleine participation et une communication de qualité doivent être remplies.

4. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons décrit plusieurs stratégies permettant de veiller à ce que les élèves - et surtout les élèves défavorisés - se sentent bien à l'école. Il semble évident que le terme « stratégie » est mal choisi. En effet, il n'y a pas de recettes ou de méthodes prêtes à l'emploi, ni même de conseils pratiques. Il est évident que les trois stratégies décrites dans la dernière section ne donnent aucune garantie. De plus, si ces activités sportives, ces projets artistiques ou de formation par les pairs ne sont pas suffisamment préparés ou correctement encadrés, ils peuvent avoir des effets diamétralement opposés, comme ce fut le cas avec certains projets sportifs. Plus que les activités d'apprentissage en classe, ces activités comportent la possibilité, pour les élèves, de travailler ensemble, de s'entraider, de créer des choses et de faire des expériences, ce qui permet aux élèves

de contribuer véritablement à la vie de l'école. Ces activités doivent prendre forme dans un climat scolaire vraiment positif, basé sur la participation et la communication, pour permettre à leur potentiel de se réaliser.

Une pratique scolaire participative et un style de communication participatif peuvent donc présenter une valeur émancipatoire importante pour les élèves défavorisés. Mais ici encore, des conditions connexes sont impérieuses : l'école doit disposer de suffisamment de moyens et d'encadrement ; les objectifs (les socles de compétence) et les contenus d'apprentissage doivent partir d'une vision émancipatoire ; les connaissances et les compétences doivent être abordées de manière équilibrée. Une culture scolaire participative et un style de communication participatif des enseignants pourront alors – et seulement alors – contribuer de manière significative à l'évitement ou à la réduction des nombreuses atteintes qui touchent les parents et les élèves défavorisés dans leurs contacts avec l'école. Une culture scolaire participative et un style de communication participatif peuvent comporter une valeur proactive dans la lutte contre l'exclusion (Detrez, 2006).

Références

- Deklerck J. (1996), De preventiepiramide, een oriëntatiekader voor geïntegreerde preventie, in : *Panopticon* 4, p. 347-363.
- De Knop P. & Elling A. (2000), *Samenleving & Sport. Gelijkheid van kansen en sport*, Brussel : Koning Boudewijnstichting.
- De Knop P. & Walgrave L. (1992), *Sport als integratie. Kansen voor maatschappelijk kwetsbare jongeren*, Brussel : Koning Boudewijnstichting.
- Demeyer B. (2001), *De sociaal-artistieke praktijk in Vlaanderen en Brussel : een status quaestionis*, Leuven : HIVA.
- Depuydt A., Declerck J. & Deboutte G. (2002), 'Re-ligare' een antwoord op 'de-link-wentie' ? Verbondenheid bij de aanpak en de preventie van jeugddelinquentie, in : *Antenne*, juni, p. 42-47.
- Depuydt A., Declerck J. & Deboutte G. (red.) (2001), *'Verbondenheid' als antwoord op 'de-link-wentie' ? Preventie op een nieuw spoor*, Leuven : Acco.
- De Smet C. (2003), *Cultuurcahiers van de Hogeschool Gent II. Recht op cultuur/Right to culture*, Gent : Hogeschool Gent Dienst Cultuur.
- Detrez C. (2001a), Visieontwikkeling bij de implementatie van leerlingenparticipatie, in : *Handboek Leerlingenbegeleiding*.
- Detrez C. (2001b), Werken met klankbordgroepen, in : *Handboek Leerlingenbegeleiding*.
- Detrez C. (2002), Leerlingenparticipatie in de basisschool, in : *Praktijkids voor de basisschool*.
- Detrez C. (red.) (2003), Een concept voor leerlingenparticipatie : een praktisch-theoretisch kader, in : *Handboek Leerlingenbegeleiding Twee*.
- Detrez C. (2006), Participatieve communicatiestijl in school en klaspraktijk, ook voor kansarme leerlingen en ouders, in : *Welwijs* 17(2), p. 27-32.
- De Veerman B. & Totté G. (2003), Armoede en onderwijs : een moeilijke relatie, in : *Handboek leerlingenbegeleiding Twee*.
- Engels N. & Aelterman A. (2003-04), Zich goed voelen op school, in : *TORB* 1-2, p. 93-99.
- Maslow A.H. (1970), *Motivation and personality* (2nd ed.), New York : Harper & Row.
- Matarasso F. (1997), *Use or Ornament. The social impact of participation in the arts*, Glos, UK : Comedia.
- Merli P. (2002), Evaluating the social impact of participation in arts activities. A critical review of François Matarasso's *Use or Ornament* ?, in : *International Journal of Cultural Policy* 8(1), p. 107-118.
- Schouten E. (éd.) (2001), *De ongekende kracht van leerlingen. Mentoring in het onderwijs*, Utrecht : Sardes.
- Siebens H. (2004), De waarden-volle school - Visie, in : *School en Samenleving* 6, p. 9-40.
- Vanhee L., Laporte K. & Corveleyn J. (2001), *Kansarmoede en opvoeding : wat de ouders erover denken*, Leuven/Apeldoorn : Garant.
- Van Keer H. (2002), *Een boek voor twee. Verwerving van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*, Antwerpen : Garant.
- Van Keer H. (2004), Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring, in : *British Journal of Educational Psychology* 74, p. 37-70.
- Walraven G. (2000), Peer mentoring. Constructief gebruik van netwerken van leeftijdsgenoten, in : *Vernieuwing* 59(8/9), p. 39-41.
- Williams B. (ed.) (2003), *Closing the achievement gap. A vision for changing beliefs and practices*, Alexandria, Virginia, USA : ASCD.





CHAPITRE 13

Former pour diminuer les inégalités : point de vue sur la profession des enseignants et le rôle de la formation

Antonia Aeltermann et Jacqueline Beckers



Antonia Aelterman¹ et Jacqueline Beckers²

13 <

1. Introduction

La qualité des enseignants constitue une ressource précieuse dans l'amélioration des acquis des élèves, d'autant plus essentielle que ceux-ci éprouvent des difficultés d'apprentissage, sont moins soutenus par leur milieu familial ou sont plus distants de la culture scolaire et de ses règles. Cette ressource éducative est susceptible d'actions délibérées de la part des acteurs du système scolaire et constitue donc un levier de changements vers une école plus efficace et plus équitable. Cette importance est soulignée dans l'enquête menée dans 25 pays membres de l'OCDE sur le thème « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité » (OCDE, novembre 2004).³ Cette contribution s'attache plus particulièrement au rôle potentiel de la formation des enseignants dans ces changements.

Toute société a des attentes vis-à-vis de son école, qui conditionnent la vision du rôle et des missions qu'elle confie aux enseignants. Viser à offrir des chances d'épanouissement à tous les élèves fut la première priorité du ministre flamand de l'Enseignement, de la Formation et du Travail Frank Vandenbroucke (2004, p. 1-18), qui, dans le prolongement d'autres initiatives antérieures, a fait de l'égalité des chances d'enseignement un des fers de lance de sa politique. Le « Contrat pour l'école », adopté le 31 mai 2005 par le Gouvernement de la Communauté française, renforce les impulsions données par le Décret-missions pour faire évoluer le système éducatif francophone vers plus d'efficacité et d'équité. La première partie de ce chapitre analysera les prescrits légaux d'une formation d'enseignants qui préparerait à un enseignement plus égalitaire. La deuxième partie offrira un regard sur le travail réel des enseignants, elle permettra de prendre la mesure des tensions entre la tâche prescrite et les conditions d'exercice. La troisième partie développera en conséquence les défis que doivent relever les formations d'enseignants et plus particulièrement, les formations initiales pour préparer au mieux ceux-ci à enseigner pour réduire les inégalités.

2. Les attentes sociétales vis-à-vis de l'école et des enseignants : prescrits légaux

2.1. Profils professionnels et compétences de base pour les enseignants en Flandre : formulés dans une perspective émancipatrice de l'enseignement

Le décret sur les profils professionnels (19 décembre 1998) et les compétences de base dérivées de ceux-ci visent à apporter des éclaircissements sur les attentes qu'une société peut formuler à l'égard de ses enseignants⁴ (Aelterman, 2000). Le profil professionnel définit les connaissances, les

1 Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent.

2 Didactique professionnelle et formation des enseignants, Université de Liège.

3 Enquête à laquelle la Communauté française (Rapport de base – Beckers et al. avril 2003 ; Rapport des experts publié en mars 2004 – Lessard et al.) et flamande (Basisrapport van onderzoek "Attracting, developing and retaining effective teachers", 2002-2004, Devos & Vanderheyden, 2004 ; Expertenrapport, april 2004 (McKenzie et al.)) ont participé activement.

4 Pour une description plus détaillée, voir : *Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren. Decretale tekst en Memorie van toelichting* (1999). Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs. Afdeling Informatie en Documentatie.

aptitudes et les attitudes de l'enseignant dans l'exercice de sa profession. En sont déduites à l'intention de l'enseignant débutant les *compétences de base*, qui servent à leur tour de fil conducteur aux programmes de formation des enseignants. L'exposé des motifs accompagnant le décret stipule qu'il convient de situer le rôle de l'enseignant dans le cadre de la mission sociétale de l'école, à savoir viser et réaliser les objectifs de développement et les socles de compétences.⁵ Ces objectifs sont basés sur une vision de l'enseignement émancipatrice et axée sur l'élève. Elle entend former les élèves au sens des responsabilités, à l'autonomie, à l'autoréalisation et à l'esprit critique, dans les limites fixées par une société démocratique, en veillant à offrir des chances d'épanouissement à chacun. On touche ainsi d'emblée à la problématique de l'égalité des chances. L'encadrement et l'accompagnement de tous les élèves quels que soient leurs besoins, sont intrinsèquement liés à la responsabilité de l'enseignant, et relèvent de l'éthique du métier. L'enseignant engage son expertise et ses connaissances afin que *chacun de ses élèves* apprenne à gérer de manière indépendante les biens culturels et les libertés propres à une société démocratique.

Le profil professionnel des enseignants est dérivé de l'essence même de la profession. L'essence de la profession se situe dans l'interaction entre enseignant, élève, école et société (Aelterman, 1998). Cette interaction définit les responsabilités de l'enseignant. Le profil professionnel distingue trois niveaux de responsabilités : *une responsabilité envers l'apprenant, une responsabilité envers l'école et la communauté éducative et une responsabilité envers la société*. Au cœur même du profil professionnel, nous situons la responsabilité de l'enseignant envers l'apprenant. Celle-ci se traduit dans les fonctions ou rôles suivants : l'enseignant en tant qu'*éducateur*, en tant qu'*accompagnateur de processus didactiques*, en tant qu'*expert de contenu*, en tant qu'*organisateur*, et l'enseignant en tant que *chercheur et innovateur*. Au second niveau, nous situons les responsabilités de l'enseignant envers l'école et l'ensemble de la communauté éducative : l'enseignant en tant que *membre de l'équipe pédagogique*, l'enseignant en tant que *partenaire des parents et des dispensateurs de soins*, l'enseignant en tant que *partenaire des parties extérieures*, l'enseignant en tant que *membre de la communauté éducative*. Au troisième niveau, nous situons les responsabilités de l'enseignant envers l'ensemble de la société : l'enseignant en tant que *participant à la culture*, en référence à *l'enseignant en tant qu'intellectuel* (Giroux, 1988). Ce troisième niveau renvoie à la force innovante et transformatrice (relative) attribuée à l'enseignement qui est à l'œuvre dans la société (cf. la rationalité sociale). Dans la section 4, nous concrétiserons ces diverses fonctions.

En Flandre, le nouveau décret sur la formation des enseignants (6 décembre 2006) a repris les niveaux de responsabilités de l'enseignant et les fonctions décrits ci-dessus, mais les compétences de bases seront confrontées aux nouveaux développements et besoins sociétaux.⁶ Outre les tentatives d'harmonisation de l'offre en formations des enseignants entre les divers dispensateurs, les pouvoirs publics veulent surtout inciter les instituts de formation des enseignants à accorder une plus grande attention aux nouveaux défis sociétaux. L'attention accordée à la multiculturalité, à l'égalité des chances et à l'encadrement figurera parmi les priorités des futures évaluations de la politique. L'exposé des motifs précédant le nouveau décret (juillet 2006) recommande expressément que la formation des enseignants prévoie la marge nécessaire à une confrontation aux évolutions

5 Les socles de compétences et les objectifs de développement ont été introduits dans l'enseignement fondamental par le décret de 1997, à partir de septembre 1997 dans le premier degré de l'enseignement secondaire et à partir de septembre 2002 dans les 2^d et 3^e degré de l'enseignement secondaire (cf. Verhoeven & Elchardus, 2000).

6 Au moment de la rédaction de cet article, un groupe d'experts a été chargé par le Service du développement de l'enseignement du Ministère flamand (Dienst voor Onderwijsontwikkeling) de préparer cette mise à jour.

sociales. Les points suivants, en particulier, doivent bénéficier d'une attention particulière : l'utilisation du néerlandais standard, la communication avec les allophones, la connaissance du contexte des grandes villes, le renforcement de la gestion de la diversité. L'Entité Curriculum s'est vu confier la mission d'actualiser le profil professionnel et d'élaborer les compétences de base. Après les recommandations du VLOR⁷, dans le cadre desquelles les formations des enseignants et de leurs employeurs potentiels ont été entendues, le Parlement flamand a voté le décret de ratification relatif au profil professionnel de l'enseignant le 27 novembre 2007.

En formulant le profil professionnel et les compétences de base à partir des responsabilités à assumer, l'on met l'accent sur le rôle actif que jouent les enseignants dans l'accomplissement de l'enseignement. Ces responsabilités indiquent également que le statut d'enseignant ne se limite pas à une simple énumération de tâches. Être enseignant implique plus dans sa globalité que la somme des parties. Dispenser un enseignement de qualité n'est pas seulement une question de compétences que l'on possède, c'est aussi un enseignement qui est servi par *la personne* de l'enseignant. Cette vision s'appuie sur une notion élargie du professionnalisme, où émancipation, vision, justification, autonomie et confraternité, mais aussi une attitude réflexive et ouverte à la formation tout au long de la vie occupent une place centrale (Aelterman, 2002).

2.2. Réformes du système éducatif et de la formation des enseignants en Communauté française : l'exigence d'égalité

Au terme d'une série d'évaluations portant sur son système éducatif (Beckers, 2006), la Communauté française de Belgique (en juillet 2007) promulgue le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre » (M.B. du 23 septembre 1997), communément désigné comme « Décret-missions ». Son article 6 précise les objectifs généraux de l'enseignement obligatoire : « 1. promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; 2. amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; 3. préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; 4. assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ». La visée égalitaire spécifiquement exprimée dans l'objectif 4 transcende les trois autres dans l'ensemble du décret. Elle se veut clairement émancipatrice, attachée au développement de la personne de chaque élève sans pour autant négliger le rôle social de l'école : créer des liens de responsabilité entre membres d'une même société dont l'échelle grandit et la diversité croît. L'objectif 2 précise une nouvelle figure d'égalité, celle des acquis, savoirs et compétences jugés essentiels à une insertion réussie dans la société actuelle tant sur le plan économique que social et culturel. Ces objectifs identifient les missions à assumer par tout enseignant quels que soient son école et son public : elles maintiennent en bonne place son rôle éducatif sans l'asservir à une visée purement instrumentale. Ils lui font obligation d'exercer ce rôle dans le sens d'une égalité des acquis essentiels chez tous les élèves.

Le deuxième objectif général plus particulièrement sera, dans ce but, précisé par des référentiels communs à toutes les écoles et adaptés aux différents niveaux scolaires et matières. Ils devraient

⁷ Le « Vlaamse Onderwijsraad », le Conseil flamand de l'enseignement, l'instance consultative qui réunit l'ensemble des acteurs de l'enseignement.

limiter les sources de disparité entre écoles. Les avancées en matière d'évaluation (outils d'évaluation des compétences, construits et expérimentés par des groupes de travail inter réseaux et proposés à titre indicatif⁸, évaluations externes diagnostiques non certificatives⁹) devraient faciliter l'harmonisation des exigences. L'année scolaire 2006-2007 a même vu se concrétiser une première forme d'évaluation externe certificative en Communauté française de Belgique pour l'octroi du CEB (Certificat d'études de base). D'autres réformes de ces dernières années poursuivent le même objectif essentiel : le fonctionnement en cycle (1er degré de l'enseignement secondaire en 1994, école de la réussite au primaire en 1995) devrait réduire les échecs. Le décret sur les discriminations positives (1998 - modifié en 2002) octroie des moyens supplémentaires aux écoles regroupant un grand nombre d'élèves issus de quartiers défavorisés. La commission de pilotage (Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, M.B. du 27 mars 2002) assure la mise en place et le suivi de ces réformes. Elle concrétise la mise en place d'une nouvelle forme de gouvernance dans le système éducatif de la Communauté française dont la gestion jusque-là était fortement décentralisée.

Pour préparer les enseignants à ces modifications importantes du système éducatif, des réformes ont été engagées. La place manque ici pour développer les avancées en matière de formation continue. On signalera néanmoins les décrets du 11 juillet 2002 qui rendent la formation en cours de carrière obligatoire pour les enseignants et ce, à concurrence de dix demi-journées dans le fondamental et, dans un premier temps, de six demi-journées par an dans l'enseignement secondaire ou spécialisé. Une partie de cette formation, organisée en inter réseaux par l'Institut de Formation en cours de carrière (IFC) poursuit prioritairement l'objectif de permettre aux enseignants de répondre aux prescriptions du Décret-missions et des réformes qui en découlent.

Du côté de la formation initiale, après plusieurs projets avortés (Beckers, 1999a), deux décrets, l'un relatif aux instituteurs et régents (12 décembre 2000, MB du 19 janvier 2001, modifié le 20 juillet 2005), l'autre aux agrégés (8 février 2001, MB du 22 février 2001) ont été votés par le Parlement. La philosophie de la réforme est décrite à l'intention des futurs enseignants dans une brochure attractive au titre évocateur « Devenir enseignant : le métier change, la formation aussi » (M.C.F., 2002). Elle est justifiée par une triple exigence : (1) concrétiser les modifications ambitieuses du système éducatif, (2) favoriser l'apprentissage de tous les élèves quelle que soit leur hétérogénéité, (3) faire face à la diversification des outils d'apprentissage et s'ouvrir vers l'extérieur. Les futurs enseignants devront être des acteurs efficaces des changements escomptés.

Si, de l'avis de la Ministre Dupuis, responsable des deux décrets, « la professionnalisation est au cœur de la formation, une valeur fondamentale la traverse et lui donne son esprit : l'égalité » (M.C.F. 2002, p. 3). Cette valeur est déclinée selon plusieurs acceptions dont l'une est particulièrement en rapport avec cet ouvrage : « Égale reconnaissance de tous les publics scolaires en sensibilisant les étudiants à l'accueil des autres cultures, à la richesse que procure la diversité, en les formant à traiter avec le même respect et autant d'écoute tous les élèves qui leur seront confiés » (M.C.F., 2002, p. 3). Le 'serment de Socrate', prononcé publiquement par les nouveaux diplômés, concrétise cette volonté de promouvoir l'égalité devant la réussite scolaire de tous leurs futurs élèves : « je

8 Construits et expérimentés par des groupes de travail inter réseaux en application du même Décret-missions, ils commencent à être disponibles sur le site « enseignement.be ».

9 Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Études de Base au terme de l'enseignement primaire, adopté par le 30 mai 2006.

m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié » (M.C.F., 2002, p. 2).

L'ambition annoncée des décrets de revaloriser le métier d'enseignant s'exprime dans une double préoccupation : le développement de compétences professionnelles (13 compétences sont à développer chez tous les futurs enseignants) et la construction d'une identité professionnelle forte. Les contenus de formation appartiennent à quatre domaines : connaissances socioculturelles, connaissances pédagogiques, connaissances socio-affectives et relationnelles, savoir-faire. Ces contenus contribuent au développement des compétences articulées autour de six axes (inspirés de L. Paquay, 1994) distincts et complémentaires, définissant chacun une facette du métier à acquérir : enseignant acteur social, chercheur, maître instruit, personne sociale, pédagogue et praticien. « *Tous convergent vers le cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant : être un praticien réflexif, c'est-à-dire capable de faire évoluer ce référentiel, de manière autonome et critique tout au long de la profession* » (M.C.F., 2002, p. 15). Les textes officiels renvoient clairement à une acception de la compétence compatible avec la professionnalisation entendue au sens fort de construction d'un enseignant professionnel efficace dans l'action, mais aussi « capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de sa carrière » (Paquay et al. 1996). Ces efforts convergents de réforme du système éducatif et de la formation des enseignants n'ont pas encore vraiment produit d'effets. Les derniers bilans de l'efficacité et de l'équité de notre système éducatif (Pisa 2000, 2003) ne témoignent pas d'une inversion des tendances... Dès lors, le 31 mai 2005, le Gouvernement de la Communauté française adopte le « Contrat pour l'école » qui se concentre sur dix priorités pour une école plus efficace et plus équitable. Celles-ci portent à la fois sur les structures, les dispositifs d'égalisation des chances, les partenariats, les critères de qualité des enseignements, la formation... Elles sont budgétées et programmées dans le temps de septembre 2005 à juin 2013, fin attendue du tronc commun pour les élèves entrés en 1^{re} année primaire en septembre 2005 (voir Beckers, 2006a). C'est la priorité 5 qui met en avant le rôle de la formation initiale et continuée des enseignants dans la rencontre de ces objectifs sociétaux. Elle suggère notamment d'accorder une attention particulière à la gestion de groupes hétérogènes, à la détection rapide des difficultés, aux techniques de remédiation ainsi qu'aux mécanismes sociologiques ou psychoaffectifs qui peuvent expliquer les difficultés d'apprentissage d'un élève.

* * *

Avec des accents un peu différents en Communauté flamande et en Communauté française, les attentes sociétales sur l'école sont exprimées en termes similaires dans les prescrits des deux communautés. Face aux enjeux d'efficacité et d'équité de l'école ainsi qu'à la complexité croissante de la tâche des enseignants (Perrenoud, 1996), leur « professionnalisation » est largement revendiquée dans les discours officiels de nombreux pays comme une absolue nécessité. Les Communautés française et flamande ne font pas exception. Dans les deux réformes, le rôle des enseignants est décliné à trois niveaux de responsabilité : vis-à-vis des élèves, c'est assez classique sauf que la mission qui leur est assignée dépasse largement « l'instruire » ; vis-à-vis de la communauté éducative avec une implication croissante et collégiale dans la gestion du projet éducatif en interaction avec les autres acteurs de l'éducation que sont notamment les parents ; enfin vis-à-vis de la société. C'est à ces trois niveaux que l'enseignant a un rôle à jouer pour réduire les inégalités même si le troisième lui apparaît souvent comme plus inaccessible. La dernière partie de l'article développera la préparation à ces rôles.

Au préalable, on s'interrogera sur les conditions effectives d'exercice du métier. Au-delà des discours officiels sur la professionnalisation nécessaire, celles-ci autorisent-elles cette professionnalité autonome et responsable ?

3. Le travail réel des enseignants et les défis à relever

3.1. Un métier complexe

Si les critères sociologiques (Bourdoncle, 1993) conduisent à qualifier le métier d'enseignant de "quasi profession" (notamment parce que la nature administrative de l'autorité qui régit leur activité limite leur autonomie), l'analyse psychologique du travail du point de vue des tâches confiées aux enseignants montre à souhait que celles-ci sont très rarement d'exécution mais qu'elles appellent au contraire un haut degré d'élaboration. En effet, le prescrit est forcément peu opérationnalisé, car la nature des caractéristiques à façonner chez l'élève est imprécise, porteuse de valeurs, d'intérêts et d'affectivité. Un détour rapide par l'ergonomie cognitive (Durand, 1996 ; Rogalski, 2003) met aussi en évidence que les caractéristiques mêmes de l'environnement de travail de l'enseignant (l'interaction avec des êtres humains) est marqué par un degré élevé d'incertitude : sur l'efficacité des procédures, sur les effets produits... Les modifications profondes de connaissances, de compétences et d'attitudes chez les élèves ne sont pas perceptibles comme une conséquence immédiate de l'action des enseignants. À cette incertitude partagée avec d'autres métiers de l'humain, s'ajoute une dose assez exceptionnelle de contraintes liées notamment aux conditions de validité des objets à enseigner et aux modalités spatiales et temporelles de fonctionnement des lieux de travail. Par nature, le métier d'enseignement est donc complexe. Aujourd'hui cependant, l'exercice de ce métier paraît se complexifier encore.

3.2. La parole aux enseignants et au grand public

Une évolution contextuelle difficile (voir Beckers, 2006) entame l'image que les enseignants se font d'eux-mêmes dans l'exercice de leur métier ; les conditions d'exercice de celui-ci sont marquées au quotidien par les changements d'attentes et de comportements de leurs élèves et de leurs parents, et ils perçoivent l'imposition de pratiques nouvelles via les réformes comme des remises en cause plutôt que comme des voies prometteuses d'amélioration.

En Communauté française, par l'intermédiaire de leurs représentants syndicaux, les enseignants réclament un moratoire des réformes dans l'enseignement et expriment une volonté forte d'être désormais associés à leur conception ; un leitmotiv est martelé à l'envie : « pas sans nous ». On va dès lors leur donner la parole. Une vaste consultation de l'ensemble des enseignants et directeurs a été récemment commanditée par les ministres qui avaient l'éducation en charge (voir Van Campenhout et al. 2004a, 2004b, 2004c). On trouve dans ces rapports une image intéressante de l'expérience vécue du métier dans le contexte des réformes actuelles. Nous en relayons quelques éléments significatifs.

Si une part importante des enseignants du fondamental adhère au projet démocratique du Décret-missions, la mise en œuvre concrète de ces réformes est jugée problématique. Les difficultés les plus prégnantes que la plupart des interrogés évoquent touchent d'ailleurs aux pratiques pédagogiques. Plus fondamentalement, c'est leur rôle d'enseignants qu'ils interrogent. « En insistant sur

la nécessité de prendre en compte les inégalités entre élèves et de considérer chaque enfant dans sa globalité (avec ses dimensions sociales et psychologiques autant qu'intellectuelles), des décrets à l'allure essentiellement pédagogique arrachent ces problèmes à leur état de latence. Ils transforment en problèmes scolaires des problèmes « de société ». Jusqu'ici, l'école avait « seulement » affaire à eux, comme à des problèmes extérieurs. Les décrets les intègrent explicitement parmi les exigences du métier, bien que leur ampleur déborde largement des capacités d'action de l'école » (Van Campenhoudt et al. 2004a, p. 7).

Par rapport aux enseignants du fondamental, les enseignants du secondaire produisent davantage de commentaires désabusés ou « peu amènes », signes du découragement et du manque de confiance dans la capacité du système à remédier aux problèmes rencontrés. Leur expérience est marquée de tensions plus exacerbées qu'au niveau fondamental mais dont les axes restent les mêmes : tensions entre des rôles (enseignants mais aussi psychologues, assistant social, policier...) et des finalités (augmenter les exigences et faire réussir le plus grand nombre) perçus comme contradictoires. En fait, la question qui préoccupe au premier chef les enseignants du secondaire est la difficulté croissante qu'ils éprouvent à « faire classe » dans de bonnes conditions et c'est en référence à cette difficulté qu'ils rapportent (58% des répondants) l'impact négatif que les réformes ont eu sur leur travail : la complexité et le flou des nouveaux programmes articulés aux référentiels de compétences, entraînant un sentiment de perte de maîtrise du métier, la détérioration des conditions de son exercice (classes surchargées et hétérogènes, manque d'outils et de temps, démotivation des élèves) et la modification des règles du jeu scolaire à cause de nouvelles dispositions prises par les autorités (le droit au recours, les limites aux procédures d'exclusion, aux refus d'inscription, les interdictions de redoublement au sein du premier cycle...).

En Communauté flamande, l'implémentation des profils professionnels n'en est qu'au commencement ; ils ne sont pas automatiquement acceptés dans la pratique quotidienne. Aux yeux d'un certain nombre d'enseignants, la confusion règne encore quant à leur identité professionnelle comme dans les enquêtes décrites ci-dessus. Les enseignants estiment se voir confier de plus en plus de tâches, mais sans bénéficier pour autant de plus de reconnaissance. Néanmoins, une étude interuniversitaire, commanditée par le département de l'enseignement, sur le professionnalisme et la reconnaissance sociale des enseignants du primaire et du secondaire en Flandre nous apprend que ce sentiment n'est pas justifié. Au contraire, la majorité des Flamands associent une image positive à ce métier (Aelterman et al. 2002). La population flamande témoigne bel et bien d'une grande estime pour ses enseignants. La satisfaction par rapport à et l'estime pour les instituteurs des maternelles et du primaire sont cependant légèrement plus grandes que pour les enseignants du secondaire. Selon les répondants, les enseignants ne prodiguent pas assez de soutien aux élèves en difficultés d'apprentissage ni de soutien socio-émotionnel. Dans cette contribution sur l'égalité des chances dans l'enseignement, ce point mérite d'être souligné. Les répondants de cette enquête (982 adultes âgés de 18 à 70 ans, issus de toutes les couches de la population) indiquent également qu'ils se rendent compte que le métier d'enseignant est un métier exigeant, un métier qui a en outre beaucoup évolué au cours des dernières décennies. Plus de trois quarts des répondants estiment que le rôle d'éducateur de l'enseignant a gagné en importance, ce qu'ils expliquent principalement par le fait que la société s'est complexifiée. Pourtant, seule une petite majorité estime que sur ce plan, la société en demande trop à l'enseignant. Plus de la moitié des répondants estiment qu'il appartient à l'enseignant de compenser les lacunes de la société en matière d'éducation, ce qui, selon les répondants, n'implique pas que l'expertise des enseignants (dans le secondaire principalement) soit considérée comme moins

importante ou que l'enseignant doive se substituer aux parents dans leur tâche éducative. En ce qui concerne la mission pédagogique de l'instituteur au sens large, c'est avant tout la formation sociale à laquelle on attache de l'importance.

Dans les enquêtes de la DEP/DPD (France) sur le métier d'enseignant évoquées dans Kherroubi et Rochex (2004), la définition de l'identité professionnelle est abordée par la manière dont les enseignants trouvent de façon cohérente et acceptée un équilibre entre trois grandes postures, celle de la transmission des connaissances, celle d'éducateur, et celle de travailleur social. Et un de leurs résultats marquants est la progression de l'idée, pour tous les professeurs de collège, que la posture d'éducateur fait partie des fonctions normales du métier. En revanche, le rejet de la posture de travailleur social est massif (Périer, 1996).

3.3. Les défis lancés à la formation des enseignants

L'engagement des enseignants dans leur métier avec sa nouvelle donne : travailler, dans un contexte où plus rien ne va de soi, à l'égalité des acquis de base pour tous, aura comme condition, pour les professeurs en place, une restauration de leur sentiment d'efficacité, ce que Bandura (1997) appelle la « *teacher efficacy* », cas particulier de la *self-efficacy*, c'est-à-dire la perception de leur compétence à influencer positivement l'apprentissage des élèves, même faibles, difficiles et démotivés. Une enquête parmi les enseignants en communauté flamande a montré que la *self-efficacy* est le déterminant le plus important pour le bien-être des enseignants (Aelterman, et al. 2003). Un des rôles majeurs de la formation continuée devrait être de contribuer à une réappropriation de leur métier par les enseignants.

Une des voies proposées pour y faire face est la constitution dans les établissements scolaires de communautés de recherche et d'apprentissage, qui, assumant collectivement la responsabilité de groupes d'élèves, prendraient à bras le corps les tâches complexes du métier et, sur la base de ces expériences partagées et donc explicitement réfléchies, construiraient « un savoir de la pratique » pertinent parce que situé et articulé de manière critique aux savoirs déjà constitués. Si l'on veut que les enseignants utilisent dans leur action professionnelle les produits de la recherche en sciences humaines comme instruments, alors il est impératif qu'ils soient associés à leur conception dans un processus distribué auquel chacun contribue selon ses spécificités. C'est la conception qui préside à l'organisation de recherches collaboratives (Raymond & Lenoir, 1998).

Pour les futurs enseignants, l'enjeu n'est pas de restaurer une identité professionnelle mise à mal mais d'en amorcer la construction, tâche d'autant plus importante que les conditions souvent précaires du début de carrière chez les enseignants et l'absence totale de progressivité dans les tâches qui leur sont confiées peuvent rendre cette construction identitaire particulièrement problématique (voir les données de la recherche « Inserprof », Beckers et al. 2003). Il apparaît donc primordial de renforcer le pouvoir d'action des futurs enseignants, c'est-à-dire leur maîtrise de ce qui fait la spécificité du métier avec ses exigences actuelles : faire la classe de manière efficace et égalitaire. Mais il importe aussi d'augmenter l'intelligibilité de ce métier en travaillant leurs savoirs et représentations vis-à-vis des élèves et de leurs différences à la lumière des données théoriques et scientifiques disponibles. Enfin, il s'agit de favoriser leur sentiment d'efficacité tel que défini précédemment et de viser délibérément le développement de valeurs et d'attitudes favorables à un engagement responsable dans des pratiques plus égalitaires.

Pour le formateur d'enseignant, les caractéristiques du métier telles que rapidement évoquées ci-avant excluent les modèles de référence purement béhavioristes accentuant la maîtrise technique, peut-être plus encore maintenant dans un environnement fluctuant qualifié de postmoderne, et met en évidence l'absolue nécessité d'une formation alliant action et réflexion sur l'action professionnelle, son contexte ainsi que sur les attitudes adoptées, réflexion toujours rapportée aux finalités ultimes de cette action. Les contenus et compétences répertoriées dans les décrets réformant la formation initiale, en Flandre comme en Communauté française de Belgique, sont susceptibles d'autoriser une préparation des futurs enseignants à promouvoir plus d'égalité. C'est de la qualité de leur mise en œuvre que dépendra largement l'atteinte de cet objectif ambitieux. La dernière partie de ce chapitre développe ces deux facettes de la responsabilité sociétale qui attend les institutions de formation.

Une classe coopérative verticale pour former de futurs enseignants

La Haute Ecole ISELL à Liège

Marinette Mormont

Depuis les années cinquante, de nouvelles approches pédagogiques, plus émancipatrices, tentent d'inciter les élèves à devenir les acteurs de leur propre apprentissage. A titre d'exemple, la pédagogie Freinet et la Pédagogie Institutionnelle ont été appropriées par un certain nombre d'écoles primaires en Belgique. Paradoxalement, les formations des enseignants ont très peu intégré ces méthodes dans leurs propres formations. Une expérience innovante de formation d'enseignants a été mise sur pied dans un régentat en sciences humaines de la Haute Ecole ISELL.

« Des ras-le-bol et des désirs forts »

« Marre de demander aux étudiants de rendre leurs élèves acteurs, autonomes, citoyens et de si peu ou si mal le pratiquer nous-mêmes avec eux »

« Marre de prolonger à l'infini le système scolaire dans lequel baignent depuis leur plus jeune âge ces étudiants futurs professeurs, tout en leur demandant de lutter pour changer le système »

« Marre de l'horaire découpé en tranches qui prévaut dans le supérieur comme dans le secondaire et qui amène à tout devoir penser en tranches de cours, clefs sur porte, 'prêt à porter' »

(...)

« Désir de favoriser réellement l'auto-construction des savoirs »

« Désir de se donner un vrai projet commun, de construire ensemble, de passer des regrets à l'action collective »

« Désir de partager le pouvoir avec nos étudiants, qui seront d'ailleurs nos collègues dans quelques temps. »¹⁰

(...)

10 Cornet Jacques, Kefer Claudine, Pirenne Marie, *Présentation de la classe coopérative verticale. Pour tenter de faire ce que l'on dit*, intervention au 4^e colloque « Questions pédagogiques de l'enseignement supérieur » sur le thème des enjeux et conditions des pédagogies actives, 24-26 janvier 2006.

Nous sommes en 2004, dans un contexte de réforme de la formation initiale et de l'enseignement. Nous sommes à l'heure où les réformes, dites « de Bologne », induisent la mise sur pied de pratiques d'apprentissage de plus en plus individualisées et de plus en plus compétitives. Envahis d'un sentiment de ras-le-bol, mais surtout animés par des désirs forts, les enseignants de la Haute Ecole ISELL (Institut d'Enseignement Supérieur Libre Liégeois), à Liège, ont lancé l'expérience d'une classe coopérative verticale au sein du régendat Sciences Humaines destiné à former les futurs enseignants des premières années de l'enseignement secondaire : « *Le système ici rencontré va, et de manière revendicatrice, à l'encontre de cette individualisation compétitive.* »¹¹ Très vite, la direction de l'école a emboîté le pas et décidé de soutenir l'expérience, pour une période de trois années d'essai au minimum.

Ce nouveau programme de formation s'appuie tant sur les techniques Freinet que sur les principes de la Pédagogie Institutionnelle, méthodes qui mettent l'accent sur l'expression libre des enfants, sur des travaux de production qui donnent un sens à l'apprentissage des enfants (via le journal scolaire, les sorties-enquête...) et sur la coopération. La Pédagogie Institutionnelle s'intéresse aussi à la dynamique de groupe et à la prise en compte de l'inconscient des enfants.

Les professeurs du régendat en sciences humaines se sont emparés de ces méthodes et les ont adaptées à la formation de futurs enseignants. L'objectif n'étant pas de former ces futurs enseignants à la Pédagogie Institutionnelle en tant que telle, mais bien d'utiliser ces méthodes pédagogiques pour mieux les former à leur futur métier, pour mieux les faire réfléchir à la relation pédagogique qu'ils établiront avec leurs élèves : « *Notre objectif* », explique Jacques Cornet, sociologue et formateur d'enseignants à la Haute Ecole, « *n'est pas de les former à la pédagogie institutionnelle : la pédagogie institutionnelle est un moyen pour former les meilleurs profs possibles, ce n'est pas le but. S'ils arrivent plus tard dans les écoles avec la pédagogie institutionnelle, ils risquent de se faire jeter, et ils le savent. Mais par contre, on va au moins transformer leur relation pédagogique avec leurs élèves : ils vont être capables de se remettre en question, de mettre sur la table les difficultés des élèves.* »

Portrait d'une classe coopérative verticale

Une classe coopérative verticale est un système de formation basé sur des pédagogies actives (la pédagogie Freinet et la Pédagogie Institutionnelle) et cherche à donner une cohérence à l'ensemble du projet éducatif, en articulant les cours les uns aux autres. Concrètement, la majorité des cours des étudiants de 1^{ère}, 2^{ème} et de 3^{ème} année est regroupée en un seul système de formation. Ce système de formation prévoit différents temps d'apprentissage qui poursuivent des objectifs multiples.

Certains temps sont spécifiquement consacrés à l'*apprentissage collectif* afin de développer chez les étudiants une logique de coopération en les faisant participer à des projets en groupe et interdisciplinaires. C'est par exemple le cas des projets collectifs *verticaux* (PCV) qui regroupent des étudiants des trois années ou encore des projets collectifs *horizontaux*, au sein

11 Voz Grégory, *Evaluation des impacts du dispositif auprès de futurs enseignants*, intervention au 4^e colloque « Questions pédagogiques de l'enseignement supérieur » sur le thème des enjeux et conditions des pédagogies actives, 24-26 janvier 2006.

desquels les étudiants d'une seule année mettent en place un projet lié à plusieurs disciplines (géographie, sciences sociales, sciences de l'éducation).

Les temps de *travail autonome*, obligatoires ou facultatifs, doivent quant à eux permettre d'améliorer l'autonomie des étudiants en respectant les rythmes d'apprentissage de chacun. Il s'agit de travaux individuels ou à deux ou trois étudiants qui s'effectuent avec l'aide d'Internet, de la bibliothèque ou encore d'un professeur.

Des *temps d'expression*, d'échange et de communication sont mis sur pied afin de prendre la température des groupes, de s'entraîner à la communication orale, de s'ouvrir à des univers différents du monde scolaire, d'exprimer ses critiques, incertitudes, difficultés ou sentiments positifs.

Apprendre à gérer collectivement l'ensemble du système de formation est un des objectifs poursuivis, à travers les temps d'organisation et de décision collective. A titre d'exemples, la réunion de programmation, l'A.G. des étudiants ou encore le Conseil de Tous, véritable petit parlement des sciences humaines, où tout le monde peut interpeller, où on rend compte de ses responsabilités, où on évalue l'évolution du travail et des apprentissages.

Enfin, des *temps indéterminés* sont planifiés pour gérer les imprévus, créer une commission pour suivre un nouveau projet, etc.

Pour résumer, « *cette formation propose un ensemble articulé et cohérent, relativement indivisible, une organisation basée entre autres sur la coopération et la poursuite de projets à la fois collectifs et interdisciplinaires, une cogestion du système de formation dont les étudiants deviennent co-acteurs* ». ¹² L'enjeu principal étant de travailler la relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves, leur relation à l'apprentissage et au savoir : « *La posture éducative est ce sur quoi nous travaillons le plus avec nos étudiants. C'est ce que nous visons le plus à modifier chez nos étudiants. En organisant les relations différemment au sein de la classe et en les considérant en tant qu'acteurs sociaux...* », explique Jacques Cornet. « *Nos étudiants ne savent pas trop comment se définir : ils ne sont ni spécialistes de sciences sociales, ni spécialistes de l'enseignement. C'est tout l'enjeu de la professionnalisation : passer d'une posture normative (on peut ou pas faire comme ceci ou comme cela) à une posture professionnelle qui consiste à se centrer sur ce qui pourrait faire progresser l'élève.* », continue-t-il.

Résultats et perspectives

Un premier bilan de cette expérience a fait état tant de sources de satisfaction que de questionnements. Parmi les points positifs : des identités qui s'affirment davantage, tant au niveau individuel qu'au niveau de l'identité d'enseignant par exemple, mais aussi plus de coopération entre étudiants, et entre étudiants et enseignants. Un nouveau rapport au savoir s'est affirmé, par le fait d'être constamment dans une posture de mise en projet et de démarche de recherche en sciences humaines. Les étudiants sont aussi devenus plus critiques par rapport à l'institué :

¹² Cornet Jacques, Kefer Claudine, Pirenne Marie, *Une classe coopérative verticale dans l'enseignement supérieur pédagogique*, intervention au 4e colloque « Questions pédagogiques de l'enseignement supérieur » sur le thème des enjeux et conditions des pédagogies actives, 24-26 janvier 2006.

« Les lieux et les temps de décision collective ayant été bien investis par les étudiants, des propositions de changement dans l'organisation de la formation ayant émergé, dont plusieurs ayant été adoptées, on assiste au développement d'une position plus consciente et plus critique, en particulier vis-à-vis de leur formation ; de même, on peut noter une liberté de parole très grande dans les rapports étudiant-enseignant. »¹³ Enfin, les professeurs ont connu un plus grand plaisir dans leur travail, notamment parce qu'ils travaillent en cohérence avec leurs propres conceptions pédagogiques.

Par contre, cette expérience a parfois laissé l'impression à certains étudiants de moins apprendre que dans une formation classique. D'autres s'impliquent moins, ont des difficultés à s'organiser, à planifier leur travail. Des inégalités entre étudiants ont surgi, tant en termes d'implication que de compétences. « Les étudiants qui ont le plus de mal avec cette méthode sont ceux qui sont en pleine ascension sociale et qui donnent un grand crédit à l'école traditionnelle », explique Jacques Cornet. « Pour déconstruire leur conviction que chaque élève y arrive par le mérite, il faut beaucoup de temps. D'autres étudiants sont sur une pente fortement descendante : ils ont connu de gros problèmes scolaires dans le secondaire et arrivent pleins de rancœurs dans nos écoles. » Enfin, un essoufflement est apparu, lié au fait qu'il y a un grand nombre de projets à mener de front.

« Dans l'évaluation de notre expérience », continue Jacques Cornet, « on s'aperçoit qu'il nous faudrait plus de temps, des objectifs mieux définis, un plus grand travail de structuration. Il y a un travail de rééquilibrage à réaliser mais ce que nous parvenons à construire avec eux ce sont des attitudes professionnelles, une conscience de la nécessité d'analyser ses propres pratiques. L'intérêt justement, c'est qu'en vivant sa propre formation d'enseignant comme cela, on ne donne pas seulement cours sur les problèmes de rapports au savoir, mais on les vit, on les traite (...). C'est leur propre rapport au savoir et à l'enseignement qui est questionné. » Il conclut en souhaitant que ces étudiants poursuivent leur réflexion au cours de leur parcours professionnel : « Comme nos élèves sont en projet, nous espérons qu'ils vont poursuivre leur formation continue et personnelle dans ce sens là, mais pour autant que les formations continues d'enseignants leur proposent...»

4. Former des enseignants efficaces et équitables : une responsabilité sociétale des institutions de formation initiale

Se soucier de tous les élèves, quels que soient leurs besoins, et de leur encadrement : c'est là, la responsabilité de l'enseignant à l'égard du jeune. Cela relève de l'éthique de leur profession. L'enseignant met son expérience et ses connaissances à la disposition de chaque élève, afin qu'il apprenne à gérer de manière autonome, dans une société démocratique, les biens culturels et les libertés. L'encadrement de tous les élèves quels que soient leurs besoins est un devoir moral : « *teaching as a moral craft* » (Alan Tom, dans : Welker, 1992) ; elle considère chaque « apprenant » comme une personne et se garde des étiquettes (« surdoués », etc.). Par ailleurs, la gestion adéquate

13 Cornet Jacques, Kefer Claudine, Pirenne Marie, *Présentation de la classe coopérative verticale. Pour tenter de faire ce que l'on dit*, intervention au 4^e colloque « Questions pédagogiques de l'enseignement supérieur » sur le thème des enjeux et conditions des pédagogies actives, 24-26 janvier 2006.

de la diversité et la différenciation de l'encadrement enrichissent l'action pédagogique : une approche individualisante profite en effet à tous les élèves.

4.1. Concrétisation des compétences de base en Flandre et en Wallonie

Cette première section explicite comment les compétences du profil professionnel des enseignants tel qu'il a été dressé en Flandre et en Communauté française peuvent être mises au service de cet objectif de formation. En préalable, on soulignera combien il est important que le futur enseignant soit informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exerce la profession d'enseignant telle qu'elle est définie dans les textes légaux de référence (compétence 3), notamment le Décret-missions en Communauté française de Belgique et les décrets GOK¹⁴ en Flandre. L'analyse regroupe ces connaissances et compétences en ensembles fonctionnels tel qu'ils sont élaborés dans le profil professionnel en Flandre. Le numéro de la compétence francophone visée par le commentaire est mentionné entre parenthèses.

4.1.1. L'enseignant accompagnateur des processus didactiques

L'enseignant « maître instruit » « maîtrise les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifie l'action pédagogique » (compétence 4). Pour accompagner l'apprentissage des élèves, l'« enseignant pédagogue » « maîtrise la didactique disciplinaire » (compétence 5), il « conçoit des dispositifs d'enseignement, les teste, les évalue, les régule » (compétence 10), « planifie, gère et évalue de situations d'apprentissage » (compétence 12). Ces connaissances ou compétences de base conditionnent un accompagnement de qualité. Elles devront être modulées pour tenir compte et réajuster au mieux les différences de familiarité des élèves avec la forme scolaire.

En matière d'enseignement et d'apprentissage, les visions récentes postulent qu'un apprentissage ne porte ses fruits que si l'on incite les élèves à utiliser activement les contenus d'apprentissage, tandis que l'enseignant agit comme accompagnateur. Pour respecter les contextes différents et les besoins didactiques spécifiques des élèves, il faut admettre que certains auront besoin d'un accompagnement plus soutenu ou différent. Il s'agira donc de développer chez les enseignants cette capacité à observer les élèves au travail, à repérer d'éventuelles difficultés, à analyser leur nature (ce qui suppose une bonne maîtrise didactique) et à adopter des solutions appropriées. Plus spécifiquement, les difficultés observées de manière récurrente chez certains élèves pour identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires¹⁵ peuvent être accentuées par certaines pratiques enseignantes cherchant avant tout à s'assurer la participation des élèves, leur engagement dans la tâche ou à susciter leur motivation (par exemple des mises en situation ludiques, des projets...). Une pédagogie par compétence mal comprise peut également être source de difficultés quand la tâche proposée aux élèves est trop ouverte, répondant à un contrat didactique trop flou. Il s'agira pour les futurs enseignants de comprendre l'importance d'une explicitation des attentes, d'une consigne qui sans dénaturer la complexité de la tâche, met en évidence son enjeu cognitif plutôt que les détails de son effectuation, de prendre conscience de la signification des notes scolaires pour les élèves, d'intégrer la nécessité d'inviter délibérément les élèves

14 Les décrets flamands relatifs à l'égalité des chances dans l'enseignement du 28 juin 2002, du 1er avril 2004 et du 7 juillet 2005 - cf. chapitre 14.

15 Voir l'éclairage des études du groupe ESCOL (Charlot, Bautier, Rochex et leurs collègues) et des recherches du réseau RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages).

à s'interroger sur la nature des tâches et sur ce qu'ils sont censés y mobiliser et y apprendre, à prélever sur la situation des informations pertinentes, à auto-réguler leur propre conduite et à mettre en œuvre des procédures de validation et de vérification de leurs résultats, à décoller des mises en situation pour accéder à un savoir réutilisable, à faire le bilan de ce qu'ils ont appris... (voir Beckers, 2006b).

4.1.2. *L'enseignant éducateur et membre de l'équipe pédagogique*

L'enseignant « mobilise des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires » (compétence 1), il développe les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession (compétence 7), mesure les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne (compétence 8) et travaille en équipe au sein de l'école (compétence 9).

Un enseignant qui observe ses élèves avec les yeux d'un pédagogue est soucieux de leur bien-être, de leur image de soi, de leur amour-propre et de la façon dont ils donnent un sens au monde qui les entoure et à leur propre vie. L'enquête sur le bien-être des élèves dans l'enseignement secondaire (Engels et al. 2004) a clairement montré que les élèves ont besoin de repères, de perspective, d'un climat relationnel positif, de respect et d'affection. Chez les élèves issus de familles défavorisées, ces besoins et demandes d'encadrement seront certainement encore plus prononcés. Cependant, Charlot nous met en garde avec raison sur l'interprétation à donner à une demande relationnelle accrue en milieu populaire.

« Trop souvent, on interprète cette demande en termes de besoin affectif. Il est beaucoup plus juste de parler d'étayage que d'affectivité : tout comme parfois un élève peut apprendre lorsqu'il est aidé par un adulte sans être encore capable de le faire seul (dans ce que Vygotsky appelle la zone proximale de développement), parfois il peut vouloir apprendre lorsqu'il est étayé par un désir adulte sans être capable de le vouloir seul. (...) La relation reste une relation pédagogique, ternaire : élève, professeur, savoir. »

(Charlot, 1999, p. 302-305)

Stimuler, conforter et créer des occasions de faire des expériences positives procurent aux élèves un sentiment de sécurité. Cela les aide à se construire une image de soi positive qui les incite à rechercher de nouveaux stimuli d'apprentissage. Il n'est pas demandé aux enseignants de résoudre des problèmes socio-émotionnels spécifiques, mais plutôt de capter les signaux qui traduisent des besoins et des demandes d'aide, traiter ce qui est à sa portée et surtout de faire preuve de compréhension. Il doit pouvoir compter sur ses collègues et si nécessaire, s'adresser au centre PMS ou solliciter une aide extérieure. Au cours de la formation des enseignants, il s'agira donc de développer cette attitude d'écoute et de prudence et d'informer sur les relais à disposition.

La société actuelle est de plus en plus confrontée à la diversité. L'école joue un rôle-clé dans le développement d'une compétence interculturelle : elle est une « mini-société », un terrain d'entraînement où les élèves peuvent développer les aptitudes sociales et les compétences relationnelles qui leur serviront dans une société caractérisée par la diversité.¹⁶ Mais cette exigence vaut également

¹⁶ Cf. les socles de compétences « aptitudes sociales » et « sens civique » en Flandre, « Éducation à la citoyenneté » en Communauté française de Belgique.

pour la formation des enseignants. Quel rapport les étudiants entretiennent-ils avec l'environnement, par exemple ? Que pensent-ils de l'exclusion, du racisme, de la situation des personnes défavorisées, etc. ? Comment gèrent-ils personnellement la diversité, etc. On pourrait supposer que les étudiants qui suivent une formation comme enseignants ont acquis ces valeurs dans l'enseignement secondaire, ce serait sans doute faire preuve de naïveté. Par ailleurs, il y a des représentations et attitudes socioprofessionnelles spécifiques à construire. Les futurs enseignants doivent par exemple se former à identifier les différents modes d'interaction et les changements de code, se décentrer de leur perception culturelle propre pour comprendre le point de vue d'un autre.

Une formation délibérée aux valeurs, visant à apprendre à faire des choix et à les justifier, doit permettre un *niveau de réflexion critique* où des critères éthiques et moraux sont pris en considération (Van Manen, 1995). Ici, on établit le lien entre ce qui se passe dans l'enseignement, en classe et à l'école, d'une part, et le contexte plus large de la société d'autre part. Les étudiants s'entraînent à se pencher sur les grandes questions et aspirations sociales, comme l'émancipation, la justice sociale, l'égalité... notamment en menant des discussions de classe ou en rédigeant un essai. Offrons-nous à tous les élèves toutes les chances nécessaires ? Voulons-nous d'une société où les personnes souffrant d'un handicap se voient systématiquement marginalisées, voire exclues ? Si la réponse est non, quelles sont les implications pour l'enseignement et pour l'attitude à adopter en tant qu'enseignant ?

L'attention portée aux objectifs socio-affectifs de l'enseignement et l'éducation aux valeurs requiert un exercice de réflexion sur ses manières d'être aux autres. Quel est mon rapport aux élèves ? Y a-t-il suffisamment de réciprocité ? Suis-je attentif aux besoins de base, etc. Pour mener cette réflexion, il faut comprendre son propre système de valeurs. À cet égard, il est important de réaliser que les enseignants, tout comme les autres adultes, ont intériorisé un schéma relationnel qui résulte de toute une vie au cours de laquelle ils ont intégré beaucoup d'éléments de manière parfois inconsciente (socialisation biographique, Dubar, 2000). Le formateur d'enseignants a peu de prise sur ce processus de construction identitaire entamé de longue date, il aménagera néanmoins des espaces temps où l'échange et la confrontation de points de vue devraient permettre de prendre conscience et de travailler les interférences éventuelles avec les attitudes socioprofessionnelles attendues. Les évolutions sont possibles, y compris dans le domaine des valeurs et des attitudes. Les influencer est le rôle de la formation initiale et continue des enseignants.

Les attitudes qui viennent en appui à la professionnalité pédagogique de l'enseignant relèvent principalement de l'orientation relationnelle, de l'esprit critique et du sens des responsabilités. *L'orientation relationnelle* est une attitude de l'enseignant qui le conduit à exprimer, dans ses contacts avec les élèves, des qualités d'authenticité, d'acceptation, d'ouverture d'esprit, d'écoute, d'empathie et de respect. *L'esprit critique* renvoie à la volonté de se remettre en question et de questionner son environnement, de s'interroger sur la valeur d'une action, d'une affirmation ou d'un fait et de vérifier le caractère souhaitable et la faisabilité d'un objectif préconisé avant de prendre position. Un enseignant qui *se sent responsable* de ses actes et de l'école dans sa globalité s'investit afin de contribuer au développement positif de l'élève, réfléchit sur ses propres valeurs et normes, se forge une opinion personnelle sur les grandes questions de société, est capable d'en débattre avec les élèves, les collègues, la direction, les parents et les tierces parties et s'engage activement dans la société. Sa participation à la culture passe

par là. Le développement de l'engagement social constitue un objectif général des écoles supérieures et des universités.

Les cours de philosophie et d'éthique professionnelle sont propices à de telles réflexions de même que des cours comme l'analyse de l'institution scolaire et des politiques éducatives. De tels cours théoriques assortis de résultats de recherches et d'études ont sans doute pour but de déstabiliser les représentations des étudiants, mais doivent aussi déboucher sur des propositions et intentions concrètes d'action où leur responsabilité est engagée. Il s'agit d'identifier les décisions de l'équipe éducationnelle sur lesquelles ils peuvent peser : par exemple, privilégier les regroupements flexibles d'élèves selon les besoins d'apprentissage aux groupes de niveaux stables ; ou se positionner dans les conseils de classe de l'enseignement secondaire, lors de l'attribution des attestations B (réussite avec restriction) qui peut engendrer des réorientations susceptibles d'enclencher des mécanismes de relégation...). Cette démarche est fondamentale dans le cadre d'une vision de l'enseignement orientée sur l'élève, une vision qui veut aussi contribuer à une société plus équitable qui rend possible l'apprentissage des plus faibles.

4.1.3. *L'enseignant innovateur, chercheur*

L'enseignant « entretient un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir » (compétence 11) ; porte un regard réflexif sur sa pratique et organise sa formation continue » (compétence 13). La formation des enseignants a pour tâche de doter l'enseignant d'une compétence qui lui permet de gérer positivement les tensions entre le réel et ce qui est souhaitable. C'est pourquoi elle développe, plus que par le passé, la capacité à rattacher les faits aux acquis théoriques et à mettre ces derniers en pratique dans différents contextes d'enseignement. Au cours de leurs observations et expériences pratiques, les étudiants sont confrontés à différents contextes de classe et cultures d'école et se rendent compte que les manières de faire ne sont pas transposables sans plus. C'est par la réflexion à la fois sur l'action professionnelle et ses invariants malgré la diversité des contextes et sur son propre fonctionnement que l'étudiant gagne prise sur la complexité des situations de classe. Ce processus réflexif qui permet d'apprendre de son expérience l'engage dans un processus de développement professionnel qui se poursuivra au long de sa carrière.

4.1.4. *L'enseignant partenaire des parents et des autres instances sociales*

L'enseignant « entretient des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves » (compétence 2). Pour le bien-être de l'enfant et l'efficacité de l'action éducative, les relations de partenariats avec les parents sont essentielles.

Les formes d'investissement de la scolarité des familles populaires – et leur importante diversité, qui apparaissent tout particulièrement dans l'enquête de Bernard Lahire (1995), ne sont pas toujours reconnues par les enseignants. Leurs modes de socialisation sont parfois disqualifiés. Alors que sous la pression du marché scolaire, les enseignants acceptent que les familles d'enfants ne connaissant pas de difficultés scolaires et ayant suffisamment de ressources sociales et culturelles deviennent des interlocuteurs privilégiés, ils adoptent plus souvent une logique de domination par rapport aux parents les plus précaires dont les enfants sont en échec scolaire et qui sont stigmatisés comme éléments perturbateurs, ce qui contribue à l'accroissement des inégalités des conditions de scolarisation (Kherroubi et al. *op. cit.*).

Le souci de l'élève et l'assurance d'un enseignement de qualité ne reposent pas seulement sur les épaules de l'enseignant ou de l'équipe pédagogique. L'école fonctionne comme la plaque tournante d'une politique du bien-être intégrale. Les formations d'enseignants devront dès lors informer leurs étudiants des diverses initiatives existantes, par exemple, les plates-formes locales de concertation, de leurs objectifs et méthodes de travail, ainsi que la traduction concrète par les écoles des thèmes liés à la politique d'égalité des chances.

4.1.5. L'enseignant « participant à la culture »

L'enseignant « fait preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel » (compétence 6). À travers la matière présentée, les matériels utilisés en classe ou dans l'atelier, les valeurs et les émotions discutées en classe, les compétences développées dans l'apprentissage d'un métier, etc., les élèves s'approprient la culture. Par ailleurs, en se positionnant dans l'environnement social et en s'y engageant, l'enseignant assume un rôle actif de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999). L'enseignement joue un rôle important dans la socialisation des jeunes. Mais ceci n'est pas un processus passif. L'école forme en quelque sorte un espace pédagogique entre la famille et la société, une société dans laquelle les jeunes doivent apprendre à s'inscrire de manière toujours plus compétente, un processus au cours duquel ils développent des connaissances, des aptitudes, des valeurs, des normes et autres cadres d'interprétation qui leur permettent de fonctionner au sein d'une culture ou d'une société. Participation, interaction et dialogue sont des notions-clés qui figurent dans la définition du nouveau rôle de l'enseignant.

La réciprocité dans la pratique éducative donne lieu à une interprétation pédagogique personnelle de l'enseignement. Dans l'optique d'une « rationalité sociale » (concept emprunté à Matthijssen, 1982), l'enseignement se voit chargé de la responsabilité d'apporter une réponse aux défis de la société post-moderne, aux évolutions sociales telles que la diversité sociale et culturelle croissante, à la pluralité des valeurs devenues incertaines, et à la complexité technique. L'enseignement doit indiquer clairement dans quelle direction il entend participer au processus éducatif des jeunes, mais aussi comment il entend, par le biais de son interaction avec les jeunes, influencer la société. Dans une vision émancipatrice de l'enseignement, celui-ci a aussi, comme l'exprime Habermas, un rôle éducatif à jouer à l'égard de la société. Cette force innovante ne pourra cependant opérer que si l'enseignant est conscient de son impact sur la société, conscient également du fait que dans sa relation dialectique avec l'apprenant, il contribue à la construction de la société et que s'il est prêt en tant qu'intellectuel à questionner les évolutions sociales et à participer au débat public en la matière (Giroux, 1988).

La force innovante de l'enseignement réside dans le dialogue entre enseignant et élève, inspiré par l'environnement social dont fait partie l'école. Les exemples ne manquent pas d'écoles qui impliquent l'environnement et le voisinage dans leur projet éducatif en vue d'offrir plus de chances aux familles défavorisées. Lorsque les enseignants et les écoles avec leurs élèves protestent en masse contre la violence, le racisme ou l'exclusion sociale, et qu'ils rendent leurs protestations publiques à travers des arguments qu'ils ont élaborés dans différents cours et projets, on peut dire que l'enseignement engage le débat avec les responsables politiques. C'est de la sorte que l'enseignement contribue à un monde meilleur. Il va de soi que l'école doit pour cela pouvoir compter sur la collaboration de la politique, de l'économie, du secteur de la santé, etc. Les projets du ministre flamand de l'Enseignement Frank Vandenbroucke pour donner à « l'école ouverte » (*de brede school*) les chances de se développer sont en parfaite adéquation avec une visée d'égalisation des chances.

4.2. La formation des enseignants comme terrain d'entraînement

Les enjeux décrits ci-dessus montrent bien l'importance d'une approche intégrée des différentes facettes du métier d'enseignant pour qu'il s'exerce au service d'un apprentissage efficace de l'essentiel et d'une émancipation solidaire de chacun des élèves. Une place importante est réservée à la construction de savoirs solides, à un travail délibéré des représentations, attitudes et valeurs, mais aussi à un développement des capacités d'action de ces futurs enseignants.

S'il est très important de garantir en formation initiale la maîtrise des savoirs, savoir-faire et attitudes utiles à l'action pédagogique ou la guidant, il est tout aussi important d'articuler l'acquisition de ces ressources et leur mise en œuvre dans l'action professionnelle des enseignants novices. L'élaboration en amont du stage de situations d'intégration aussi proches que possible de celles de la vie professionnelle mais autorisant les essais, les erreurs d'une part, et la réflexion sur une action qu'on vient de vivre ensemble d'autre part offre une occasion importante de travailler les compétences professionnelles. L'organisation des AFP (Ateliers de formation professionnelle) prévue par la circulaire accompagnant le décret sur la formation initiale en Communauté française autorise ce type de situation. En stage, les actions susceptibles de réduire les inégalités alimentées par une juste interprétation de la diversité des situations et par des attitudes respectueuses mais engagées supposent des maîtrises techniques (par exemple rédiger une consigne claire, poser de bonnes questions, repérer et interpréter des erreurs, réexpliquer autrement, illustrer par un exemple...), maîtrise qui ne se développe que par l'exercice répété. Elles supposent aussi, et c'est bien plus complexe, de poser en situation le bon diagnostic, de se représenter correctement le problème posé, de percevoir même qu'il y a un problème. Cette maîtrise fine, qu'on appelle compétence, ne s'acquiert que par l'action située, en contexte authentique, offrant toute la complexité de ses composantes dont souvent aussi les composantes émotionnelles. Développer cette sensibilité situationnelle chez un novice souvent dominé par des préoccupations de survie (Kagan, 1992) ne tient-il pas de la gageure ? Il serait en effet contre-productif de faire l'impasse sur ces préoccupations, mais l'enjeu est de construire avec le jeune des outils qui lui permettent de faire face aux situations rencontrées avec la complexité qu'elles comportent et de l'accompagner dans ses essais. Les pratiques de compagnonnage réflexif (voir Beckers, 2005) ont montré à la fois la réalité des préoccupations de survie chez les débutants et la possibilité de les engager d'emblée dans une réflexion sur l'action professionnelle et ses effets.

La constitution d'une communauté d'apprenants entre formateurs, maîtres de stage et futurs enseignants¹⁷, favorise cette articulation. Dans les décrets (2000-2001) réformant la formation des enseignants en Communauté française, l'imposition de conventions de stage devrait permettre une collaboration plus étroite avec les écoles ainsi qu'une meilleure articulation des apports respectifs. En Flandre, le nouveau décret sur la formation des enseignants (6 décembre 2006) prévoit aussi de telles conventions. Les divergences éventuelles de valeurs et de normes que les étudiants risquent de rencontrer entre leurs deux lieux de formation, l'école et le terrain, seront propices à la construction de leur propre positionnement identitaire si des espaces-temps d'échange et de réflexion partagées sont aménagés dans le dispositif de formation en parallèle avec les stages. L'analyse de situations (moments critiques) qui se sont produites en stage invite les étudiants à exprimer leurs

17 À l'Université de Liège, un réseau se tisse progressivement à l'occasion de modules de formation destinés à de futurs formateurs d'enseignants (cours inscrits au master en sciences de l'éducation), il réunit les professeurs de psychopédagogie, maîtres de stage de ces futurs formateurs, les futurs enseignants eux-mêmes en stage et les enseignants de terrain.

propres opinions, à écouter attentivement les autres, à découvrir d'autres perspectives et interprétations, à envisager des alternatives.

Si les professionnels expérimentés sont capables de définir les motivations sociales, péda-go-didac-tiques et morales sur lesquelles ils s'appuient, les étudiants, eux, sont souvent encore jeunes et en quête de leur propre identité. Dans quelle mesure de futurs enseignants possèdent-ils une image de soi suffisamment cohérente pour assumer leurs responsabilités sociétales et professionnelles ? Dans quelle mesure sont-ils eux-mêmes capables de gérer le changement de perspective, la diversité des cultures... ? Il faut certes savoir faire preuve de compréhension, mais la formation des enseignants peut certainement aussi créer les conditions nécessaires pour que les étudiants mènent une réflexion critique sur les valeurs qu'ils défendent personnellement, et jettent un regard critique sur leur propre comportement.

Les formations des enseignants peuvent à cet égard assumer une fonction exemplaire en matière de politique d'égalité des chances, et ce pas uniquement en menant une politique davantage axée sur les étudiants appartenant à des groupes cible bien spécifiques. Il existe en effet un très large éventail d'antécédents sociaux et culturels parmi les futurs enseignants. On met d'ailleurs de plus en plus l'accent sur la prise en compte de la diversité dans la formation des enseignants.¹⁸ Les dimensions morale et éthique de l'enseignement sont intégrées dans la formation des enseignants. Dans ce modèle de formation, il est primordial de mener un débat en profondeur et de principe sur les objectifs autour desquels s'articulent les contenus, les formes et les techniques didactiques. Ce modèle ne tolère pas non plus de formation continuée « clé sur porte ». Cette volonté d'émancipation des enseignants se traduit par une nouvelle didactique de la formation, où la prise en compte de la personne, la réflexion, l'intégration de la théorie et de la pratique et une didactique d'activation sont des notions centrales. Autrement dit, un programme d'études ouvert, qui favorise la réflexion, l'intégration et l'émancipation, un programme qui admet un apport de l'étudiant.

L'encadré qui suit expose l'expérience de la Haute Ecole Karel de Grote, que l'on peut considérer comme pionnière de la politique de la diversité dans l'enseignement supérieur flamand. Outre une approche spécifique de la formation des enseignants, cette Haute Ecole mène une politique active en matière d'égalité des chances et de diversité sur d'autres fronts. Cet exemple illustre également comment l'école peut contribuer à l'émancipation sociale des communautés allochtones dans son environnement.

« Nous avons besoin de personnes qui voient au-delà de nos murs »

Le projet KLIK de la Haute Ecole Karel de Grote à Anvers

Kathy Lindekens

« Notre Haute Ecole travaille depuis plusieurs années à une politique de la diversité, » déclare Renilt Mertens, chef du département des affaires académiques. « Nous avons estimé que, dans cette société multiculturelle à l'évolution très rapide, nous devons trouver une réponse aux

18 A ce sujet, nous tenons à renvoyer à la publication récente commanditée par le ministre flamand du Travail, de l'Enseignement et de la Formation "Diverse lectoren... diverse studenten ? Sluitstuk van een jaar nadenken met lectoren over diversiteit in de lerarenopleidingen". Bruxelles : Departement Onderwijs, 2006.

difficultés d'accès au marché de l'emploi pour certains groupes de jeunes. Nous voulions également élaborer très concrètement une politique d'égalité des chances, basée sur différentes analyses. Promouvoir l'émancipation est en réalité une mission déjà très ancienne de la Haute Ecole Karel de Grote. Nous venons de l'actualiser : que signifie-t-elle aujourd'hui dans notre société d'aujourd'hui ? Nous avons donné une première impulsion en 2003, avec notre plan de développement de l'enseignement. Nous avons ensuite lancé un groupe de travail sur la diversité, qui a mis sur les rails un projet d'égalité des chances au sein de différents services. »

Plus que l'encadrement des élèves

Cette attention pour la diversité de la Haute Ecole Karel de Grote remonte à 2000, dans le contexte d'une collaboration avec la 'Artevelde Hogeschool' (Gand) et la 'Katholieke Hogeschool Limburg'. Le projet était soutenu par le Ministère de l'Égalité des chances et le 'Sociaal Fonds van Vlaamse Opvoedings- en Huisvestingsinstellingen', et son objectif était triple : favoriser l'entrée d'étudiants d'origine étrangère dans l'enseignement supérieur, améliorer le parcours de ces étudiants et donner aux formations une dimension interculturelle. « Après trois années de travail intensif avec des étudiants allochtones, des maîtres de conférence et les décideurs des hautes écoles, il fut évident que l'encadrement des étudiants, à lui seul, était insuffisant » déclare Roos Bevernage, du service des affaires estudiantines. « Une politique de l'égalité des chances doit également porter sur la culture et l'organisation scolaires, le contenu des cours et les choix de la direction. Nous avons rassemblé nos résultats dans un livre intitulé 'Inkleuren, een werkboek voor diversiteit in het hoger onderwijs'. Nous y donnons des conseils pour la réalisation d'une bonne analyse de départ, le développement d'une vision et l'établissement d'une stratégie. Tout cela est primordial pour bien définir votre groupe cible et pour pouvoir travailler correctement sur le long terme. Dans cet ouvrage, nous présentons également quelques pistes de travail concrètes, avec des actions et des possibilités d'encadrement spécifiques. »

« La Haute Ecole Karel de Grote a appliqué très concrètement cette perception de la diversité via son plan de développement de l'enseignement, » déclare Renilt Mertens. « Les changements dans le cursus général et dans les modules intégrés le permettaient. L'égalité des chances, ne revient pas à traiter tout le monde de la même façon. Il faut avoir conscience de l'inégalité des situations de départ des étudiants. A partir de là, nous devons soutenir leurs capacités de manière très flexible. Disons qu'il s'agit d'un encadrement sur mesure pour tous les étudiants, tout au long de leur parcours. Cette politique d'inclusion bénéficie d'une interprétation très vaste. Il s'agit aussi bien d'étudiants présentant des limites fonctionnelles que d'étudiants à l'environnement social ou psychosocial difficile, d'étudiants ayant une formation préparatoire trop faible ou encore d'étudiants d'origine étrangère et de nouveaux venus allophones. »

Le service des affaires estudiantines conserve des données sur les flux et les parcours des étudiants allochtones dans la Haute Ecole. Il ressort de ces chiffres que les étudiants allochtones trouvent de mieux en mieux leur voie, surtout dans les départements des Sciences Industrielles et Technologie, ainsi qu'en sciences commerciales et sciences économiques. Souvent, ces étudiants viennent de l'enseignement secondaire technique. « Dans le département Santé publique, on peut voir un plus grand groupe de nouveaux venus allophones » explique Roos Bevernage. « Il s'agit de médecins et d'infirmiers(ières) qui suivent une formation condensée chez nous parce que leur diplôme n'est pas valable ici. Et les médecins optent souvent pour une formation en soins infirmiers. A l'heure actuelle, nous investissons énormément dans les départements de

Formation des enseignants et de Travail socio-pédagogique, » ajoute-t-elle. « Ces jeunes sont moins attirés par des orientations telles que travailleur social, éducateur ou enseignant. Mais dans le contexte social actuel, il serait intéressant d'avoir plus d'équipes d'enseignement multiculturelles. » Renilt Mertens : « L'un des points d'attention est la religion catholique enseignée ici. Cela effraie encore beaucoup les personnes d'origine étrangère. Nous sommes intervenus en remplaçant le terme 'religion' par 'religion et philosophie'. Cela offre beaucoup plus d'espace aux autres religions. »

Afin de favoriser l'arrivée d'étudiants d'origine étrangère, la Haute Ecole Karel de Grote a élaboré plusieurs actions, à commencer par une politique de communication. Renilt Mertens : « Nous avons consacré une grande attention à la diversité dans les illustrations et les textes de nos dépliants et de nos publicités. De ce fait, un public varié pouvait se reconnaître en tant que candidat étudiant. Nous avons également élaboré une politique d'accueil spécifique pour les nouveaux venus allophones. Ces candidats passent un examen linguistique afin de voir si leurs résultats correspondent aux exigences linguistiques imposées par les différents départements. Si leurs connaissances ne sont pas suffisantes, nous les aidons et nous leur permettons de suivre une formation supplémentaire pour leur apprendre à maîtriser les difficultés du français académique, par exemple. Notre contexte est toutefois totalement différent de celui de nombreuses autres institutions. Nous accueillons un nombre considérable de groupes vulnérables, parce que nous occupons une position centrale dans une grande ville, et nous voulons être plus proactifs face à cette situation. Pour les jeunes qui aiment s'occuper des enfants et veulent suivre une formation en puériculture, mais dont les qualifications professionnelles font défaut, nous proposons un parcours transitoire avec des modules distincts. Une haute école comme la nôtre doit pouvoir différencier, ralentir et accélérer une formation. Nous sommes donc heureux que le ministre veuille élaborer une politique d'égalité des chances dans l'enseignement supérieur. »

A cet égard, la création de '*Motief*' fut un moyen d'action important de la Haute Ecole Karel de Grote pour motiver les jeunes allochtones à se lancer dans l'enseignement supérieur. '*Motief*', c'est un groupe d'étudiants d'origine étrangère qui suivent (ou ont suivi) leur formation supérieure avec succès. Ils servent d'exemples, et s'engagent à informer et à motiver d'autres étudiants allochtones. Les étudiants de ce groupe expliquent leur situation et partagent leurs expériences de l'enseignement supérieur avec les candidats éventuels et leurs parents. Roos Bevernage : « Il s'agit d'une offre à l'enseignement secondaire, dans le cadre du choix d'études. Des associations actives en matière de jeunesse et d'intégration peuvent également faire appel aux membres du groupe '*Motief*', ceux-ci sont toujours contents de transmettre leur expérience. Et nous espérons que d'autres jeunes s'y retrouvent, s'y reconnaissent. Les autres réseaux au sein des communautés allochtones sont moins familiers de notre enseignement supérieur, et des modèles positifs peuvent encourager d'autres jeunes à croire en eux. » *Motief* a également collaboré, avec quelques autres institutions, à la vidéo et au dossier de travail '*Grijp je kans*' ('saisis ta chance'), présentés en janvier 2004 aux centres PMS, aux écoles secondaires et aux personnes intéressées. Au cours de l'année académique 2005-2006, dans le cadre de l'Association universitaire d'Anvers, un projet de tutorat a été lancé et permettait à des étudiants de donner des leçons particulières dans des écoles secondaires, dans le cadre d'un contrat étudiant. Les jeunes de *Motief* y ont collaboré activement. Toutes ces initiatives visent à encourager un maximum de jeunes allochtones à franchir le pas vers l'enseignement supérieur.

Tenir bon

Si l'entrée de jeunes allochtones à la Karel de Grote Hogeschool augmente, leur réussite, c'est une toute autre histoire. Roos Bevernage : « Nous conservons précieusement des données chiffrées afin de pouvoir suivre en permanence l'évolution des inscriptions et des chances de réussite. Il n'est pas toujours évident de pouvoir se faire une idée du nombre d'élèves allochtones. Le formulaire d'inscription ne comporte pas d'informations sur l'origine ethnique, mais bien sur la nationalité. Nous avons donc opéré une sélection sur la base des données patronymiques. A l'avenir, nous voulons affiner ce système en y intégrant le lieu de naissance de la grand-mère maternelle. Par groupe cible, nous effectuons une analyse. Ce qui nous inquiète, c'est le fait que les étudiants d'origine étrangère décrochent plus vite, ne sollicitent pas facilement le personnel d'encadrement, s'empêchent dans leurs problèmes et obtiennent leur diplôme avec plus de difficulté. De nombreuses études avancent l'inégalité des chances comme explication possible à cela. Ides Nicaise renvoie, par exemple, aux facteurs physiques, sociaux et culturels extérieurs au système de l'enseignement. La politique de l'enseignement doit avoir une action compensatoire pour améliorer leurs chances de réussite. Une étude de Meyrem Almaci signale l'ignorance de l'environnement social de l'étudiant par rapport à la situation des études, et le syndrome du « merle blanc » qui entraîne un isolement social, une course aux prestations et une angoisse de l'échec auprès des étudiants allochtones. Nous avons tenu compte de tout cela et avons lancé un système de soutien par les pairs au sein de notre institution. A l'initiative de Motief, plusieurs départements ont commencé ce type de parrainage. Nos étudiants les appellent les 'studiemaatjes' (copain d'étude). Un groupe tel que Motief joue un rôle important dans le cadre de telles actions. »

En 2005-2006, le département de formation des enseignants de la Karel de Grote Hogeschool a franchi une étape supplémentaire, avec le projet KLIK (Kansen voor leerkrachten in alle kleuren - Chances pour les Enseignants de Toutes Couleurs). Renilt Mertens : « De nombreux allochtones peuvent devenir de très bons enseignants. Ils disposent de bonnes capacités et de la formation préliminaire adéquate. Et ils seraient plus que bienvenus dans de nombreuses écoles. Mais pourquoi sont-ils si peu nombreux à opter pour cette orientation et pourquoi sont-ils si peu à franchir la ligne d'arrivée ? Pour trouver une réponse à cette question, nous avons interviewé plusieurs membres de Motief ainsi que des étudiants d'origine étrangère sur leur choix d'études et leurs expériences dans la formation des enseignants. Les données obtenues ont été travaillées au sein d'un groupe de travail dans le département. Avec quelques partenaires - KMS (*Kerkwerk Multicultureel Samenleven*) et *De Schoolbrug* -, nous avons élaboré le projet KLIK. *De Schoolbrug* a détaché un coach pour notre service d'encadrement des étudiants en formation des enseignants et, grâce à KMS, nous avons pu compter sur des bénévoles pour l'encadrement des élèves. »

Omar Al Jattari est animateur en milieu ouvert auprès de l'asbl *De Schoolbrug*, qui depuis 2002-2003 centralise toutes les animations socio-éducatives de la ville d'Anvers. Il fut détaché pour le projet KLIK et assure, en tant que coach, le suivi des étudiants à risques. « J'essaie de détecter leurs problèmes, je fournis des informations et je les encourage à tenir bon. Mon coaching se fait de manière proactive, je vais leur parler et leur demander comment ils se sentent. Ces étudiants sont souvent les étudiants les plus doués et qui veulent véritablement devenir enseignant. Mais s'ils ont des problèmes, ils les éludent souvent. Grâce à ma propre expérience,

j'essaie d'établir une relation de confiance. Une fois ce lien établi, je peux rechercher, avec eux, des solutions. Si par exemple, un étudiant obtient de mauvaises notes en langue, un professeur bénévole peut l'aider. Moi, j'établis la communication entre les deux. Les professeurs parviennent parfois eux aussi à détecter des problèmes, ils m'envoient alors des étudiants. Si l'étudiant ne vient pas à moi, je vais à lui, on discute de choses et d'autres, et souvent, il évoque bien vite son problème. Je veux également aider nos étudiants au niveau de leur réseau domestique. Certaines filles (car, le plus souvent, ce sont des filles) combinent par exemple ménage et études. Souvent, ces jeunes n'ont pas de place pour étudier chez eux. Je leur propose alors un endroit où ils pourront étudier au calme. Je mets également tout en œuvre pour mieux faire connaître la profession d'enseignant auprès de ce groupe cible. Je me suis déjà rendu dans plusieurs écoles, tous réseaux confondus, pour discuter avec les élèves de dernière année. Nos étudiants membres de Motief y apportent leurs témoignages, je raconte ma propre histoire, j'évoque les différents choix possibles avec eux, les problèmes qu'ils peuvent rencontrer et les réussites. Pour soutenir notre action, nous avons également élaboré une campagne d'affichage. Bien sûr, il y a des hauts et des bas. Nous avons également organisé une soirée d'information. Les étudiants du groupe Motief s'étaient donné beaucoup de mal, avaient fait des biscuits, etc. Mais peu d'étudiants potentiels sont venus. Cela nous a appris que nous devons intégrer nos efforts dans la journée d'information générale. J'ai collaboré avec l'Académie Turque, et j'ai formulé une offre pour la formation de moniteurs de la ville d'Anvers. La séance d'information a été annulée en raison d'un manque d'intérêt. Nous continuons à chercher les meilleures pistes et avançons pas à pas. »

Omar Al Jattari se heurte, dans sa quête, à des facteurs externes qui augmentent les obstacles pour accéder à la formation d'enseignant pour les jeunes d'origine étrangère : « La politique relative au port du voile dans les écoles constitue un tel obstacle qu'il décourage les filles. Au sein de la Haute Ecole Karel de Grote, elles peuvent porter le voile. Lorsqu'elles commencent leur stage, elles doivent s'adapter au règlement de l'école qui les accueille. Là encore, elles sont nombreuses à décrocher. Il ne suffit pas de tout faire pour attirer les jeunes vers cette formation, il faut également savoir faire preuve de tolérance. Nous y travaillons en interne et nous leur faisons découvrir progressivement. »

Politique globale

Renilt Mertens : « Si vous voulez élaborer une bonne politique de la diversité, vous devez en relier tous les aspects. Nous avons développé un système permettant le suivi de la progression des études. Chaque étudiant possède ainsi un 'portefeuille d'études' et se voit désigner une personne qui se charge d'encadrer son parcours académique. Un entretien est prévu chaque trimestre, ce qui permet d'intervenir si nécessaire. Plusieurs modules sont disponibles. Nous voulons également ouvrir nos portes aux autres organisations, pour tous nos étudiants. C'est ainsi que nous collaborons avec le projet 'école de devoirs', dans le bloc Chicago sur la rive gauche, et avec la 'Boekenkaravaan' (caravane aux livres), un projet de lecture pour l'enseignement maternel et primaire dans le 'Seefhoek'. Pour accumuler des expériences pratiques, nos étudiants peuvent faire une partie de leur stage dans le cadre de tels projets. Lors de la prochaine année académique, 60 points flottants pourront être obtenus grâce à de telles expériences pratiques, qui permettent de développer l'expérience dans divers contextes scolaires. Nous recherchons un système qui nous permettra de tirer le meilleur des compétences du réseau bénévole, pour

l'intégrer structurellement pour tous les étudiants. Et nous voulons lier ces expériences pratiques à l'internationalisation. Nous avons par exemple invité des professeurs étrangers et permettons à des étudiants de faire des stages dans le cadre de projets africains et sud-américains. Nous avons ainsi élaboré un accord de collaboration avec l'université de Stellenbosch, un peu comme un projet Erasmus. Les étudiants introduisent une demande pour un projet de coopération au développement. Le stage dure trois mois maximum et figure ensuite dans son portefeuille d'études comme une compétence acquise. Pour la prochaine année académique, nous avons un projet en Thaïlande, qui se concentre sur la situation spécifique de l'enseignement dans ce pays. Nous avons besoin de personnes qui voient au-delà de nos murs. »

« Nous devons également veiller à la professionnalisation de nos professeurs dans ces divers domaines et leur offrir tout le soutien nécessaire » déclare le chef du département des affaires académiques de la Karel de Grote Hogeschool. « L'enseignement interculturel en Communauté flamande¹⁹ a lié des compétences interculturelles à l'enseignement primaire. Ces compétences sont disponibles, nous ne devons donc pas réinventer la roue. Pour les professeurs également, il y aura encore un important parcours d'apprentissage. Omar travaille d'une façon telle qu'il est accessible à tous et qu'il est accepté par l'équipe. Par exemple, si l'un des professeurs veut faire quelque chose portant sur plusieurs religions, il demandera conseil à Omar. Nous continuons à explorer de nouvelles pistes de réflexion. Nos professeurs devraient ainsi pouvoir faire des stages dans des écoles multiculturelles. Le contexte de l'enseignement dans cette métropole change si vite... L'année prochaine, nous lançons un projet pilote dans le cadre duquel un étudiant sera lié à une école partenaire, avec laquelle nous aurons un contrat. A la demande de cette école, l'étudiant élaborera un sujet permettant d'accroître les compétences des enseignants. L'accompagnateur du travail de fin d'études est également la personne qui assure l'encadrement du parcours d'apprentissage. Il assure une concertation avec l'école et prend ainsi connaissance du contexte scolaire. Cela lui permettra également d'évoluer au fil de la réalité quotidienne. »

5. Conclusion

Dans les paragraphes précédents, nous nous sommes plus particulièrement penchés sur la formation initiale des enseignants, mais comme l'amorce d'un processus de développement professionnel qui sera poursuivi pendant toute la carrière. C'est pourquoi l'accent y est mis non seulement sur l'apprentissage de compétences professionnelles articulant savoirs et savoir-faire, mais aussi sur le travail délibéré d'attitudes et de représentations socioprofessionnelles cruciales à la construction professionnelle identitaire. En sensibilisant davantage les enseignants à la responsabilité qu'ils assument et à l'influence qu'ils exercent sur les élèves et qu'ils ont dans la société, la formation des enseignants peut contribuer de manière substantielle à la concrétisation de l'égalité dans l'enseignement, mais aussi la réalisation des objectifs sociétaux d'une politique d'égalisation des chances. Les exemples et propositions relatifs à la formation en Belgique francophone et néerlandophone soulignent combien la qualité des enseignants est un élément primordial à prendre en compte et combien les objectifs à assigner à leur formation sont ambitieux. La question récurrente d'une réorganisation structurelle de la formation initiale (harmonisée pour les différents niveaux d'enseignement, et peut-être allongée) reste d'actualité...

¹⁹ Cf. chapitre 10.

Références

- Aelterman A. (2000), Het beroepsprofiel van de leraar. Een erkenning van de rol van de leraar in de samenleving, in Abicht L. et al., *Herwaardering van de leraar*, Leuven/Leusden : Garant, p. 77-87.
- Aelterman A. (2002), De rol van de lerarenopleidingen in het ontwikkelen van de rol van de leerkracht als opvoeder, in : *Impuls voor onderwijsbegeleiding* 32(3), maart, p. 126-141.
- Aelterman A., Verhoeven J., Rots I., Buvens I., Van Petegem P. & Engels N. (2002), *Waar staat de leraar in de samenleving?*, Gent : Academia Press.
- Aelterman A., Engels N., Van Petegem K. & Verhaeghe J.P. (2003), *Voelen leraren zich goed in Vlaamse scholen?*, in Devos G., *Personeel en organisatie*, Mechelen : Wolters Plantyn, p. 7-24.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy : The Exercise of Control*, New York : W.H. Freeman and Company.
- Barbier J.-M., Chaix M.L. & Demailly L. (1994), Editorial. Recherche et développement professionnel, in : *Recherche et formation* 17.
- Bautier É. & Goigoux R. (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de sectorisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, in : *Revue française de pédagogie* 148, p. 89-100.
- Beckers J. (1999), La formation initiale des enseignants en Communauté française de Belgique : une affaire à rebondissements, in : *Puzzle* 6, p. 10-11.
- Beckers J. (2005), *Amorcer et accompagner le développement professionnel en formation initiale*, syllabus du cours de « Didactique professionnelle et formation initiale des enseignants », Université de Liège : Service de Didactique professionnelle et Formation des Enseignants.
- Beckers J. (2006a), *Enseignant en Communauté française de Belgique : mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Beckers J. (2006b), *Former des enseignants pour l'école juste et efficace*. Notes de cours, Université de Liège.
- Beckers J., Jaspas S. & Voos M.-C. (2003), *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport de la Communauté française de Belgique pour l'OCDE*, Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- Beckers J., Andrienne S., Jardon D., Jaspas S. & Mathieu C. (2003), *Insert'Prof. Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Rapport final*, Liège : Université de Liège, Service de Didactique générale et de Formation des Enseignants.
- Bourdoncle R. (1993), La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, in : *Revue française de pédagogie* 105, p. 83-119.
- Charlot B. (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.
- Devos G. & Vanderheyden K. (2002), *Aantrekken, ontwikkelen en behouden van leraren ?* (Achtergrondrapport Vlaanderen ten behoeve van OESO Teachers Policies), Brussel : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Dubar Cl. (2000), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, (3^{ème} éd.), Paris : A. Colin.
- Durand (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF.
- Engels N., Aelterman A., Van Petegem K., Schepens A. & Deconinck E. (2004), *Graag naar school*, Brussel : VUBpress.
- Giroux H.G. (1988), *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*, New York and London : Bergin & Garvey.
- Hargreaves A. (1997), The four ages of professionalism and professional leasing, in : *Unicorn (Journal of the Australian College of Education)* 23(2), p. 86-114.
- Kagan D.M. (1992), Professional growth among pre-service and beginning teachers, in : *Review of Educational Research* 62(32), p. 129-169.
- Kherroubi M. & Rochex J.-Y. (2004), La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations, in : *Revue française de pédagogie* 146, p. 115-190.
- Lessard CL., Santiago P., Hansen J. & Kucera K.M. (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Note de synthèse : Communauté française de Belgique*, Bruxelles : Organisation de la Coopération et de Développement Économique.
- Maroy Ch. (2006), Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, in : *Revue française de pédagogie* 155, p. 111-142.

- McKenzie P., Emery H., Santiago P. & Sliwka A. (2004), *Attracting, developing and retaining effective teachers. Country Note : The Flemish Community of Belgium*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Directorate for Education, Education and Training Policy Division.
- Ministère de la Communauté française (M.C.F) (2002), *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi*, Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- OCDE (2004, novembre), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Résumé analytique*, Paris : OCDE.
- Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (eds) (1996 ; 2001), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Périer P. (1996), Enseigner dans les collèges et les lycées. Les enseignants dans leurs classes et dans leurs établissements, in : *Les Dossiers d'Éducation et formations*, MEN-DEP 61.
- Perrenoud Ph. (1996a), *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.
- Raymond D. & Lenoir Y. (eds.) (1998), *Enseignants de métier et formation initiale : Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Rogalski J. (2003), Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert, in : *Recherches en Didactique des Mathématiques* 23(3), p. 343-388.
- Van Campenhoudt L., Hubert G., Van Espen A., Lejeune A., Franssen A., Huynen PH. & Cartuyvels Y. (2004a), *La consultation des enseignants du fondamental*, Bruxelles : Facultés universitaires Saint-Louis, Centre d'études sociologiques.
- Van Campenhoudt L., Franssen A., Hubert G., Van Espen A., Lejeune A. & Huynen Ph. (2004b), *La consultation des enseignants du secondaire*, Bruxelles : Service général du Pilotage du système éducatif, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Van Campenhoudt L., Franssen A., Hubert G., Van Espen A., Lejeune A., Huynen Ph. & Norro M. (2004), *La consultation des personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé*, Bruxelles : Service général du Pilotage du système éducatif, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Vandenbroucke F. (2004), *Beleidsnota 2004-2009. Onderwijs en Vorming : vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*.
- Van Manen M. (1995), On the Epistemology of Reflective Practice, in : *Teachers and Teaching : Theory and Practice* 1(1), p. 33-50.
- Verhoeven J. & Elchardus M. (2000), *Onderwijs : een decennium Vlaamse autonomie*, Kapellen : Uitgeverij Pelckmans.
- Welker R. (1992), *The teacher as an expert. A theoretical and historical examination*, Albany : State University of New York Press.
- Zakhartchouk J.-M. (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris : ESF.



CHAPITRE 14

Les politiques d'éducation prioritaire : donner plus à ceux qui ont moins

Marc Demeuse, Nathanaël Friant et Ides Nicaise



Marc Demeuse¹, Nathanaël Friant¹ et Ides Nicaise

14<

1. Introduction

Postlethwaite et Wiley (1991, p. 131), non sans humour, constatant que dans la plupart des études et dans tous les pays, c'est le niveau socio-économique et le niveau d'éducation des parents qui influence le plus les résultats des élèves, suggèrent à chaque enfant de bien choisir ses parents ! Malheureusement, comme cette idée est bien peu praticable, il convient de s'interroger plus sérieusement sur la manière d'offrir réellement des chances égales de réussite à tous les élèves, indépendamment de leur origine socio-économique.

Dans la discussion sur l'égalité éducative qui est au centre des préoccupations de ce chapitre, Dewey (1959, cité par Winn) rappelle qu'il s'agit avant tout d'une position philosophique ou légale, et donc politique, et non d'un donné psychologique. Les hommes étant par nature différents, c'est la Loi qui leur assure des droits égaux. Depuis Dewey, l'éducation compensatoire et la volonté d'assurer à chacun des droits égaux en termes d'accès, mais aussi en termes de réussite, ont conduit à tenir compte des caractéristiques des élèves dans la détermination des moyens qui doivent être attribués aux différents établissements scolaires : un enfant n'est alors plus égal à un enfant, du moins lorsqu'il s'agit d'attribuer les moyens nécessaires à chacun en fonction de besoins différents, mais d'objectifs communs. Les chances de départ étant encore très inégales dans notre société, il convient donc, si l'on souhaite atteindre les objectifs d'égalité déclarés, d'attribuer les moyens de manière appropriée, en fonction de besoins aussi correctement identifiés que possible. Husén (1972, p. 43) propose une formule élégante : « Paradoxalement, on pourrait dire qu'il faut donner à tous des chances égales à un traitement inégal en ce qui concerne les différences sociales ». Mais la formule qui est le plus souvent utilisée, lorsqu'il est question d'éducation prioritaire – *donner plus à ceux qui ont moins* – semble bien résumer la solution imaginée : si l'école produit ou entérine des inégalités perçues comme injustes, il faut augmenter les moyens destinés aux plus défavorisés pour compenser les handicaps dont ils peuvent être victimes. Cette approche s'oppose à une vision strictement égalitaire en termes de traitement où chaque élève reçoit exactement la même chose et dans la même quantité que tous les autres élèves. L'approche strictement égalitaire, en termes de traitement, est en effet de nature à accroître les inégalités de résultats dans des systèmes où préexistent des différences importantes. Certains, mieux dotés dès le départ, profitent ainsi davantage des biens éducatifs qui leur sont offerts. L'égalitarisme dans le traitement engendre donc la reproduction sociale et une certaine perpétuation de la structure inégalitaire de la société, d'une génération à la suivante.

L'idéal qui sous-tend les politiques d'éducation prioritaire et la logique compensatoire va donc bien au-delà de l'égalité formelle qui accorde à chacun la même chose, au profit d'une attribution inégale des ressources destinées à favoriser l'égalisation des résultats. Il s'agit d'une décision politique qui renverse l'habituelle égalité de traitement pour accorder des moyens supposés compenser la situation socio-économique et/ou culturelle moins enviable de certains.

Ainsi, en France, pays dans lequel, depuis la révolution de 1789, chaque citoyen est supposé recevoir un traitement égal de la part des institutions de la République, le *Manifeste socialiste pour*

1 Institut d'Administration scolaire, Université de Mons.

l'éducation signé par Mexandeau & Quilliot (1978, p. 43), quelques années avant la création des Zones d'éducation prioritaire (ZEP), affirme : « il faut compenser les inégalités d'origine géographique, économique, sociale, ou culturelle et, notamment, combattre les discriminations entre garçons et filles. Seule une politique inégalitaire favorable aux actuels défavorisés permettra d'avancer vers plus d'égalité réelle ». L'idée qu'une autre forme d'égalité, de résultats cette fois, doit l'emporter sur l'égalité de traitement permettra, en 1981, de lancer les ZEP. La formule est alors très forte : mettre en œuvre une politique inégalitaire pour avancer vers plus d'égalité « réelle ». Les ZEP françaises, inspirées par la politique anglaise des *Education Priority Areas* (EPA), serviront à leur tour d'exemple en Communauté française de Belgique, de 1989 à la mise en place des « discriminations positives, en 1998, comme nous le verrons plus loin.

La ministre-présidente Onkelinx, lors de la discussion, en 1998, du décret destiné à instituer une politique d'éducation prioritaire, intitulée « politique de discriminations positives », adopte la même logique que ses collègues français : « Vous vous rappelez certainement que le décret « missions » a mis l'accent sur l'obligation qu'a le système éducatif de donner « des chances égales à tous ». Cette notion est depuis des générations le fondement même de l'école ouverte à tous, au service de tous, conçue comme un des rouages majeurs d'une société démocratique. L'école peut-elle traiter différemment les élèves, sous prétexte de leur assurer une égalité de chances ? Notre conviction est que non seulement, elle le peut mais surtout qu'elle le doit ». En Communauté flamande, à la même époque, des mécanismes de financement différencié sont également mis en œuvre dans une perspective compensatoire : d'abord en 1991 avec un dispositif ciblé sur les élèves issus de l'immigration, « *onderwijsvoorrrangsbleid* » (*enseignement prioritaire*), puis en 1993 avec « *zorgverbreding* » (*encadrement renforcé*), s'adressant aux enfants présentant un désavantage social ou ethnique ou des difficultés d'apprentissage ; et enfin à l'heure actuelle « *gelijke onderwijskansen* » (*égalité des chances en éducation*) née en 2002 d'une intégration de *l'enseignement prioritaire* et de *l'encadrement renforcé* dans un dispositif commun, et qui laissera peu à peu la place à une intégration de l'attribution des moyens supplémentaires aux établissements selon des coefficients affectés aux élèves, selon leurs caractéristiques, dans une formule généralisée de financement (Ross & Levacic, 1999).

Mais, au fait, que veulent compenser les politiques compensatoires ? Que veulent-elles permettre de plus ? Et pour qui ? Ces questions sont essentielles (Chauveau, 2000). En décidant de donner plus à certains, pour lutter contre un mécanisme bien connu sous le nom d'« Effet Matthieu » – l'école ayant une tendance « naturelle » et bien décrite par les sociologues à donner plus à ceux qui sont déjà plus favorisés – ne risque-t-on pas de mettre en œuvre un autre mécanisme, bien connu également, l'effet « Robin des Bois » qui consiste à prendre aux « riches » pour donner aux « pauvres » ? Plus encore, ce mécanisme ne risque-t-il pas de rester sans effet pour les plus défavorisés tout en altérant la situation des plus favorisés, de l'élite, d'une manière qui leur est insupportable ?

Fort heureusement, la lutte pour une école plus juste n'est pas un « jeu à somme nulle », c'est-à-dire où il y a nécessairement un gagnant et des perdants, même si, encore aujourd'hui, pour certains, l'efficacité et l'équité en matière d'éducation constituent deux concepts opposés et, partant, deux visées inconciliables dans la pratique. Pour ceux-là donc, les systèmes efficaces seraient, par nature, peu équitables et les systèmes égalitaires seraient inéluctablement voués à l'inefficacité ou, plus précisément, au *nivellement par le bas* ou à la *baisse de niveau*. Le mythe de la baisse de niveau, particulièrement mis à mal par des auteurs comme Baudelot et Establet (1989), ne trouve pas de

fondement dans la littérature scientifique et, les comparaisons internationales l'ont bien montré, il n'existe pas, bien au contraire, d'opposition entre les objectifs d'élévation du niveau et de réduction des inégalités lorsque l'on vise une scolarisation pour tous (Crahay, 1996, 2000).

Tant que l'école était réservée aux classes sociales dominantes et qu'il semblait acceptable de ne scolariser qu'une frange limitée de la population destinée à occuper les positions supérieures dans la hiérarchie sociale, la problématique de l'égalité en matière d'éducation ne se posait guère. L'éducation ne constituait pas un droit pour tous, mais plutôt un bien accordé en fonction de la naissance, et ceci afin d'asseoir l'ordre social établi à travers une élite chargée d'administrer l'ensemble de la Nation. Dès lors que l'obligation scolaire contraint tous les individus à fréquenter l'école, il devient difficile d'admettre pour des raisons à la fois éthiques et économiques² – du moins pour l'école fondamentale – qu'une éducation de qualité soit réservée à un petit nombre. Ceux qui, aujourd'hui, réclament un système équitable le font au nom du refus d'attribuer aux différences de résultats scolaires une origine *naturelle et intangible* (ou inchangeable), liée à des *aptitudes* propres (les « dons »³) à chacun et définies une fois pour toutes (Fisher et *al.*, 1996 ; Gould, 1983). En définitive, l'idée de lier efficacité et équité semble consubstantielle du principe d'égalité des acquis et de leur valorisation sociale dès la sortie des études. Dans cette perspective, on tiendra pour efficace le « système d'enseignement qui, tout en élevant le niveau moyen des connaissances, réduit la variance générale des résultats internes et externes au système éducatif » (Demeuse, Crahay & Monseur, 2005, p. 393). C'est notamment l'idéal préconisé par Bloom (1976) puisque, selon lui, un enseignement efficace se caractérise par trois effets conjoints à l'issue de chaque phase d'apprentissage :

- une élévation de la moyenne des résultats ;
- une réduction de la dispersion des résultats ;
- une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de l'élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales) et le rendement.

De plus, dans le cadre de l'enseignement de base, disons au moins jusque 14 ans actuellement, c'est-à-dire la limite posée par les Socles de compétences, puisque les objectifs sont communs à tous, il n'est pas imaginable de sacrifier certains élèves ou d'admettre que tous ne parviennent pas à la maîtrise des compétences jugées nécessaires à la poursuite des études, à l'exercice de la citoyenneté et à la capacité à se former tout au long de la vie dans une société en perpétuelle évolution. Jusqu'à cette limite, l'école a donc la responsabilité d'amener chacun à cette maîtrise, à moins de considérer les textes législatifs comme une sorte de rhétorique de bon aloi mais non contraignante.

2 Les milieux économiques peuvent aussi afficher un intérêt fort pour l'équité, aussi bien dans l'école qu'à sa sortie. Il convient cependant d'y déceler la part de réflexion « morale » de l'approche pragmatique et utilitaire. Les Ministres de l'OCDE proclament : « L'éducation " pour tous " suppose qu'on accorde une plus haute priorité à ceux qui sont moins bien servis par le système éducatif ; permettre à tous de tirer profit de l'enseignement est aussi important du point de vue économique que sous l'angle de l'équité sociale et de l'égalité des chances devant l'éducation ; les pays ne peuvent se permettre de laisser inexploitées d'importantes réserves de talents » (cité par Istance, 1997). Dans cette perspective, le système éducatif est assimilé à un outil producteur de ressources cognitives et, partant, d'une réserve suffisante de main d'oeuvre qualifiée. Dès lors, l'équité n'est pas définie comme objectif en tant que tel, mais constitue un corrélat automatique de l'exigence d'efficacité. La population des élèves est assimilée à un réservoir humain dont les capacités doivent être développées autant que possible par le système de formation initiale et/ou continuée (Sweetland, 1996). Le manque de compétences d'une frange plus ou moins importante de cette population doit alors être considéré comme un indice d'inefficacité de l'école puisqu'elle laisse un potentiel de ressources humaines inexploité ou, dit autrement, qu'elle néglige de valoriser l'ensemble du capital humain qui pourrait l'être (CERI, 1996, 1998).

3 Husén (1972) souligne combien une approche basée sur les dons peut constituer une forme de darwinisme social : l'école exerce une pression identique sur tous, tout en sélectionnant impitoyablement et en reportant « la faute » sur les parents qui n'assurent pas un suivi suffisant ou l'élève qui n'a pas les dons, les capacités ou la volonté nécessaires pour aller plus loin.

Par ailleurs, de plus en plus de voix se font entendre pour faire remarquer que l'obligation scolaire se poursuit jusqu'à 18 ans, âge de la majorité. Il convient donc de s'interroger sur ce qui constitue réellement les bases qui doivent non seulement être enseignées, mais maîtrisées effectivement par tous. L'orientation vers les différentes filières ne peut constituer une manière d'éviter que certains ne bénéficient d'une base solide pour la vie à travers des voies de relégation.

2. De quoi parle-t-on exactement ?

L'éducation prioritaire ou compensatoire, les actions positives et les discriminations positives recouvrent des réalités parfois très différentes. Si, historiquement, c'est aux Etats-Unis, au Royaume-Uni et en Australie que se mettent en place les premiers mécanismes de discrimination positive, d'autres systèmes éducatifs adoptent ce type de principe depuis au moins vingt ou vingt-cinq ans. Ainsi, la France, en 1981, et la Belgique francophone, en 1989, mettent en œuvre des zones d'éducation prioritaire. Le Chili, le Québec, la Communauté flamande de Belgique, les Pays-Bas ou la Tunisie, pour ne citer que quelques exemples, choisissent aussi de traiter de manière différente certains établissements scolaires avec l'objectif d'éliminer, ou au moins d'atténuer, les inégalités de résultats scolaires qui peuvent être liées aux caractéristiques extrascolaires de certains élèves (origine sociale, nationale, linguistique...) (Demeuse, 2005).

Si on peut trouver des liens de parenté entre ces différentes politiques, il n'est sans doute pas inutile de tenter de préciser ce dont il est ici question, avant d'aller plus loin. Les différents termes que nous avons employés jusqu'ici désignent, à l'origine, des situations différentes. Ainsi, les discriminations positives qui sont mises en place, dans les années 50 et 60, aux Etats-Unis, pour lutter contre la ségrégation raciale impliquent, comme le précise Renauld (1997, p. 426), « la préférence, dans l'attribution d'une place ou d'un avantage, accordée à une personne en raison de son appartenance à un groupe défavorisé et la mise en place de quotas ». Cette acception ne correspond pas du tout, par exemple, à ce qui est mis en place, sous le couvert du même terme, en Belgique.

D'une manière générale, la politique des quotas, initiée pour venir à bout de la ségrégation raciale outre Atlantique, y a été très fortement contestée. Elle l'a d'ailleurs été lorsqu'il s'est agi, dans différents pays européens, de « réserver des places » à des catégories particulièrement peu représentées dans le monde du travail (comme par exemple, les femmes dans la haute fonction publique). Il n'est donc pas question ici, de revenir sur cette approche, mais de considérer une forme moins problématique d'actions positives, même si une certaine forme de quotas, à l'envers en quelque sorte, existe par exemple en Flandre de manière à éviter la concentration des publics défavorisés dans certains établissements scolaires (voir chapitre 5, Droits des élèves, la section relative aux règles de priorité dans le droit d'inscription).

Les politiques prioritaires que nous aborderons concernent non pas directement des élèves qui seraient issus de catégories défavorisées, mais des institutions qui les scolarisent. Pour dire les choses autrement, il ne s'agit pas de donner des moyens supplémentaires directement aux élèves ou à leurs parents⁴, ni de leur réserver certaines places, mais d'offrir un supplément de moyens aux

⁴ Ces politiques existent également et sont antérieures aux politiques d'éducation prioritaire. Elles prennent des formes variées, par exemple, des bourses ou des repas gratuits pour les élèves dont les parents possèdent des revenus jugés faibles.

établissements fréquentés par des élèves ayant des caractéristiques particulières. Il ne s'agit pas, non plus, des moyens dévolus aux établissements d'enseignement spécialisé qui reçoivent, naturellement, des moyens proportionnellement plus importants que les établissements fréquentés par des élèves tout-venant, ni des moyens accordés, dans certains pays, aux établissements qui intègrent des élèves handicapés (aveugles, sourds...) – aussi appelés « élèves à besoins spécifiques » – dans les classes ordinaires.

3. Des moyens supplémentaires pour quoi faire ?

La deuxième question porte sur ce qu'il convient de faire avec les moyens ainsi dégagés. Le modèle qui sous-tend les politiques d'éducation prioritaire s'inscrit généralement dans le courant de la pédagogie compensatoire et postule qu'il convient de traiter différemment ceux qui semblent bénéficier de moins de moyens, voire les victimes de handicaps, de manière à éviter, par un traitement identique, de creuser encore les écarts entre les plus favorisés et les moins favorisés. Ce modèle repose aussi sur l'idée que l'institution scolaire constitue une unité pertinente qui peut jouer un rôle actif dans l'égalisation des résultats (Demeuse, 2003). L'idée la plus simple est d'imaginer qu'il faut faire « plus de la même chose » et qu'il faut donc, par exemple, augmenter le temps d'apprentissage en offrant des heures de rattrapage ou diminuer le nombre d'élèves par groupe d'apprentissage pour offrir « plus d'enseignant par élève ». Malheureusement, cette approche exclusivement quantitative se révèle le plus souvent inefficace. Il convient donc de s'interroger sur le modèle compensatoire et de mieux étudier ce qui peut être compensé et comment s'y prendre. Cela suppose aussi de s'interroger sur l'idée de « handicap » ou de manque qui fonde ce modèle.

Pour Cronbach (1967, p. 23, traduit par Birzea, 1982, p.108) qui définit l'aptitude comme « un complexe de caractéristiques personnelles qui détermine les résultats individuels à la fin d'une action éducative », l'aptitude des élèves « détermine quoi, combien et en combien de temps apprend un élève ». En définissant l'efficacité de toute procédure d'enseignement comme la mesure selon laquelle les résultats obtenus correspondent aux aptitudes de départ des élèves, c'est-à-dire en définitive comme respectueuse d'une stricte égalité des chances en fonction de la dotation initiale de chacun, ce type de conceptions place leurs tenants dans une perspective que Birzea qualifie d'amplificatrice des différences initiales et les oppose clairement aux tenants de la pédagogie de la maîtrise, et de Bloom en particulier. Cronbach et Snow (1977, p. 500, traduits par Birzea, 1982, p. 62-63), pour leur part, opposent à la pédagogie de la maîtrise la critique suivante : « On a ainsi espéré trouver des méthodes d'instruction dont les résultats ont une faible corrélation avec la capacité générale (des élèves). En dernière analyse, cela apparaît comme un objectif irréaliste car les résultats de l'instruction ont toujours une forte corrélation avec les capacités de départ, en dehors du fait qu'on impose artificiellement un certain plafond maximal ». Si l'on peut considérer cette critique comme fondée lorsqu'il s'agit de toutes les formes d'apprentissage, de la maternelle à l'université, la question se pose autrement lorsqu'il est question des compétences à maîtriser par tous à la fin de la scolarité obligatoire. La question principale concerne ce que Cronbach et son collègue appellent un « plafond maximal artificiel » et interroge chercheurs et praticiens sur ce qu'il est raisonnable d'atteindre avec l'ensemble d'une cohorte et si ce niveau prescrit correspond à un niveau satisfaisant pour tous.

Si l'on peut s'accorder sur ce qui doit véritablement être maîtrisé par tous, d'un point de vue théorique, les politiques compensatoires peuvent être conçues comme une généralisation de l'équation

de Carroll (1963) à propos de la relation entre niveau atteint et temps d'apprentissage. On pourrait ainsi écrire :

$$\text{niveau_apprentissage} = f \left[\frac{\text{moyens_réels}}{\text{moyens_nécessaires}} \right]$$

Le niveau d'apprentissage serait dès lors fonction du rapport entre les moyens consentis et les moyens nécessaires. Comme pour la formule de Carroll, les moyens réellement consacrés aux apprentissages seraient pour une part apportés par l'école, prise au sens large (enseignants, qualité de l'enseignement, qualité de l'environnement, du matériel, du curriculum...) et, pour une autre part, apportés par l'élève (pré-requis, aide à la maison, temps consacré au travail scolaire...). Si une part des caractéristiques de l'élève est changeable, d'autres caractéristiques (comme par exemple le niveau d'éducation des parents) ne l'est pas ou ne l'est que très difficilement. Les moyens nécessaires seraient constitués par le produit du temps nécessaire à l'apprentissage, de la qualité de l'enseignement et de la capacité réelle de l'apprenant à en bénéficier. On retrouve ici les aptitudes de chacun à l'entrée de la période d'apprentissage considérée.⁵

La logique compensatoire des discriminations positives vise donc à substituer, pour les élèves dont les caractéristiques personnelles non changeables du numérateur seraient trop faibles, des caractéristiques scolaires plus avantageuses, de manière à atteindre un niveau d'apprentissage comparable à celui des élèves mieux dotés au départ.

De manière à prendre en compte d'éventuels apports complémentaires, l'équation pourrait alors s'écrire :

$$\text{niveau_apprentissage} = f \left[\frac{\text{moyens_réels_ordinaires} + \text{apports_complémentaires}}{\text{moyens_nécessaires}} \right]$$

Les apports complémentaires peuvent prendre des formes variées (accroissement de l'encadrement et des moyens didactiques, formation complémentaire dans des domaines connexes, comme la langue d'enseignement, temps plus long pour maîtriser la matière...). Cette équation suppose aussi que les moyens sont substituables et que, par exemple, une faible qualification des parents ou un capital culturel restreint peut bel et bien être comblé par un surcroît de moyens scolaires. Il convient alors de bien étudier les actions effectives qui pourraient compenser les handicaps bien identifiés, en s'assurant de l'efficacité de celles-ci auprès des bénéficiaires.

Dans cette perspective, Bernardo et Nicaise (2000) identifient trois grands domaines dans lesquels les moyens peuvent être investis : l'amélioration des conditions d'apprentissage, la mise en œuvre d'activités et de méthodes pédagogiques adaptées aux besoins des élèves et la réalisation de partenariats avec des acteurs locaux (tableau 14.1).

5 Le recours au terme « aptitude » est délicat dans le développement que nous faisons car, très souvent, il est associé à l'idée que celles-ci, à la manière des dons, sont non-changeables. Or, dans le raisonnement de Carroll et les tenants de la pédagogie de la maîtrise, il s'agit d'un point d'entrée qu'il faut prendre en compte... pour parvenir à le dépasser.

Tableau 14.1. Types d'actions menées dans le cadre de politiques d'éducation prioritaire (d'après Bernardo & Nicaise, 2005, p. 264)

Domaine d'action	
Amélioration des conditions d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - achat ou location de matériel et d'équipement scolaire - engagement d'un personnel supplémentaire (enseignant et non-enseignant) - formation du personnel - développement de services spécifiques pour les étudiants et leur famille (par exemple, support psychologique, service de guidance, transport scolaire, service de repas, visite à domicile...)
Mise en œuvre d'activités et de méthodes adaptées aux besoins des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - adaptation des curriculums - développement de stratégies pédagogiques innovantes - développement d'activités extrascolaires destinées à promouvoir l'intégration des élèves dans l'école (par exemple, des visites d'étude, l'aménagement de l'environnement de l'école, fêtes et réunions...) - cours de rattrapage pour les élèves qui éprouvent des difficultés - cours spécifiques supplémentaires pour certains groupes d'élèves (par exemple, cours de langue supplémentaires pour les immigrants récents)
Réalisation de partenariats avec des acteurs locaux	<ul style="list-style-type: none"> - participation institutionnelle et effective de différents acteurs locaux dans les projets supportés par les politiques d'éducation prioritaire (par exemple, comités d'avis ou conseil d'administration) - liaison entre l'école et les familles

Les autres chapitres de cet ouvrage abordent ces différentes actions et leur efficacité. Nous ne les développerons donc pas ici, de manière à nous consacrer à d'autres aspects spécifiques de l'éducation compensatoire, les différentes activités pouvant ou non être menées dans le cadre des politiques du type « discriminations positives » en Communauté française de Belgique ou dans les modalités correspondantes en Flandre.

4. A qui donner plus ?

Cette approche pose un problème central : comment identifier les écoles, et à travers elles, les élèves qui seront aidés ? Ce choix doit naturellement s'effectuer de manière aussi juste et efficace que possible, puisque l'objectif est d'accroître les chances de ceux qui sont supposés en avoir le moins au départ. Ces deux critères, justice et efficacité, sont d'autant plus importants que les inégalités qu'il convient de combler sont fortes et que les moyens disponibles sont limités !

Il existe différentes manières de procéder à cette identification. Ces différences ne sont pas seulement techniques, elles révèlent aussi les positions politiques et idéologiques sous-jacentes. Il n'est donc pas inutile de présenter les mécanismes qui ont été mis en place dans les Communautés flamande et française en matière d'éducation prioritaire (pour une synthèse, voir également Friant, Demeuse, Aubert-Lotarski & Nicaise, 2008).

En Flandre, chaque établissement bénéficiaire d'une aide supplémentaire est identifié sur la base des caractéristiques de chaque élève, incluant entre autres le niveau de l'éducation de la mère ou le fait que le néerlandais soit ou non la langue parlée à la maison, le niveau de revenu (mesuré indirectement sur base du fait que l'élève bénéficie ou non d'une allocation d'études) et la concentration des retards scolaires dans le quartier habité par l'élève.⁶ Les écoles, fixant leurs propres priorités d'action, sont sujettes, d'une part, à une autoévaluation des actions menées, et d'autre part, à une évaluation par l'inspection, qui déterminera l'affectation de fonds supplémentaires pour la période suivante.

Dans le sud de la Belgique, le système est construit autour d'une formule d'identification des établissements, en dehors même de toute demande : chaque élève de chaque école reçoit un coefficient lié aux caractéristiques socio-économiques de son lieu de résidence, ensuite un indice moyen est calculé par établissement sur la base des coefficients individuels (Demeuse & Monseur, 1999). Les établissements sont classés selon la valeur de leur indice socio-économique moyen et ceux qui obtiennent l'indice le plus faible sont ensuite informés de cette aide supplémentaire. Les établissements retenus précisent alors, à travers des projets, la manière dont ils vont employer ces moyens supplémentaires.

Examinons plus en détail la mise en œuvre de ces politiques dans ces deux communautés.

4.1. En Communauté flamande

La politique d'éducation prioritaire aujourd'hui en application en Communauté flamande, la « *gelijke onderwijskansen* » (*égalité des chances en éducation*), a été initiée en 2002 par l'intégration, dans un dispositif plus large, de deux politiques antérieures : « *onderwijsvoorrrangsbeleid* » (*enseignement prioritaire*) et « *zorgverbreding* » (*encadrement renforcé*). Le dispositif d'*enseignement prioritaire* avait pris effet en 1991 et visait les élèves de familles immigrées, aux niveaux primaire et secondaire. Les écoles recevaient des moyens supplémentaires pour chaque groupe cible d'élèves au delà d'un seuil minimum, si tant était qu'ils pouvaient indiquer clairement dans un plan d'action comment ils prévoyaient de dépenser ces fonds. Trois grandes priorités étaient définies :

- la maîtrise de la langue néerlandaise par les élèves ;
- la prévention et la remédiation des difficultés d'apprentissage et des problèmes de développement ;
- l'implication des parents dans le processus éducatif, par exemple, par des services d'animation socio-éducative.

En 1993, l'*encadrement renforcé* a été introduit dans l'enseignement primaire. A certaines conditions, cette politique permettait aux écoles d'obtenir des ressources supplémentaires pour développer une approche éducative s'adressant aux enfants présentant des problèmes « socio-émotionnels » (pauvres et non pauvres, belges autant qu'immigrants) ainsi qu'aux enfants présentant des problèmes d'apprentissage. Ces fonds devaient être utilisés pour l'engagement de personnel éducatif supplémentaire et la réalisation d'activités durant la période de transition entre l'école maternelle (principalement la 3^{ème} année) et l'école primaire (1^{ère} année).

⁶ Outre ces caractéristiques, il est également tenu compte du fait que l'élève ne vit plus dans sa famille d'origine ou fait partie d'une population itinérante.

Malgré des critiques portant sur la définition vague des groupes cibles, cette politique s'est, en pratique, principalement centrée sur les élèves de milieux socio-économiques défavorisés. Après 5 ans de mise en œuvre, le Département de l'Enseignement a également imposé des critères socio-économiques précis pour définir le groupe cible : les enfants avec des mères de faible niveau d'études, ainsi que des enfants de familles sans emploi et/ou de familles monoparentales. Les écoles pouvaient soumettre des plans d'action pour la mise en œuvre de quatre objectifs :

- au niveau de l'organisation de l'école, élargir l'étendue des ressources et activités accessibles aux élèves et développer des consultations multidisciplinaires ;
- au niveau de la classe : travailler sur la différenciation et l'individualisation ;
- mettre en place un système de suivi des élèves ;
- développer l'aide aux enfants à risque du point de vue de leur développement ainsi qu'aux enfants ayant des problèmes socio-émotionnels.

Différentes évaluations des politiques d'*encadrement renforcé* et d'*enseignement prioritaire* ont été réalisées (Vanhoren et al., 1995, Bollens et al. 1998, Schrijvers et al., 2002, Ruelens et al., 2001 ; Van Heddegem et al., 2003), menant à la conclusion qu'elles avaient malheureusement échoué à réduire de manière substantielle le désavantage éducatif des élèves ciblés. Si, de manière générale, elles n'ont pas résolu les problèmes, elles semblent toutefois avoir contribué à une meilleure compréhension de ceux-ci. L'échec de l'atteinte de l'objectif est tout à fait compréhensible si l'on considère que le budget investi dans ces deux axes de la politique n'a pas excédé 1% du budget total de l'éducation.

Par rapport aux deux programmes précédents, la politique *égalité des chances en éducation* initiée en 2002 introduit plusieurs innovations. En premier lieu, le ciblage des ressources est maintenant basé sur des critères objectifs et mesurables⁷ : le nombre de mères avec un faible niveau d'éducation, de familles sans emploi, de familles de gens du voyage, d'enfants placés dans des institutions ou des familles d'accueil et de familles ne parlant pas habituellement le néerlandais. Tous ces critères se réfèrent surtout à l'origine socio-économique des élèves, ce qui révèle un changement de posture politique, adoptant une approche plus sociale et préventive. Pour réaliser ce ciblage, un système complet d'enregistrement et de contrôle au niveau des élèves a été développé.

Ensuite, afin de minimiser les charges administratives, les besoins des écoles sont mesurés tous les trois ans et le financement complémentaire demeure constant pour la même période. De plus, dans l'enseignement fondamental, la part du budget de l'enseignement alloué au dispositif *égalité des chances en éducation* a été portée à 4%.⁸

Le dispositif *égalité des chances en éducation* a également augmenté l'autonomie des écoles en leur permettant de fixer leurs propres priorités. On attend maintenant des écoles qu'elles analysent leur contexte au démarrage de chaque cycle de trois années et évaluent leurs propres progrès pendant le cycle, en utilisant leurs propres critères. L'inspection évalue principalement les effets à la fin de la troisième année et établit ainsi si les écoles sont autorisées à réitérer leur demande de fonds supplémentaires

7 Les cinq critères listés ici s'appliquent à l'enseignement fondamental et aux deux premières années de l'enseignement secondaire. Des critères plus restrictifs (basés sur les résultats scolaires passés) sont employés dans les classes du secondaire supérieur. Par conséquent, l'impact d'*égalité des chances en éducation* sur l'enseignement secondaire est de moindre mesure.

8 Le financement d'*égalité des chances en éducation* dans l'enseignement secondaire (supérieur) est resté marginal. C'est en partie le résultat d'une opération délibérée de concentrer les ressources au début du parcours scolaire.

pour la période suivante. Bien qu'une « carte » d'actions recommandées soit toujours fournie par le gouvernement, les écoles ont plus de marge de liberté : la sélection de l'un des trois domaines prioritaires se fait en complément des propres priorités définies par les écoles. Ces trois priorités mises en avant par la loi regroupent les actions ayant trait à la prévention et à la remédiation des problèmes d'apprentissage / de comportement, au développement des capacités langagières, et à la stimulation de la confiance en soi des élèves et de leur indépendance dans la détermination de leur parcours scolaire.

Les ressources sont ainsi attribuées aux établissements de manière modulée en fonction des caractéristiques des élèves. Concrètement, un « poids financier » supplémentaire est attribué aux élèves qui répondent aux critères précédemment listés, poids qui varie entre 0,4 et 1,2, selon la nature et le cumul des indicateurs de désavantage.

« Ce qui est bon pour les plus faibles est bon pour tous. »

Ecole fondamentale De Glimlach, Zedelgem

Kathy Lindekens

L'école communale fondamentale de Zedelgem se trouve au sein d'un écrin de verdure soigné et entretenu. Côté rue, lorsqu'on ouvre la porte, on arrive directement dans le jardin de plantes aromatiques des maternelles. Un peu plus loin, des poules et des lapins savourent les légumes distribués par dessus la clôture en bois par les enfants. J'ai l'impression que l'école me sourit, et donne un sentiment de tranquillité au visiteur intéressé que je suis. Cet îlot de verdure semble bien agréable... Rien n'indique que des problèmes se soient jamais produits entre les murs de cette école. « Notre politique d'égalité des chances a commencé avant qu'une telle politique n'existe vraiment » déclare la directrice, Cory Devinck. « 30% de nos élèves font partie de ce groupe cible. Début 2001, lorsque je fus nommée directrice, l'esprit qui régnait au sein de l'école entre les enfants m'inquiétait. Mon bureau ne désemplassait pas. Chamaileries entre enfants, mais aussi entre parents. Les parents ne prenaient pas suffisamment leurs responsabilités en la matière, et ne donnaient pas toujours le bon exemple. L'exclusion de certains enfants était considérable. Avec notre équipe pédagogique, nous avons suivi une formation sur le bien-être socio-émotionnel. L'une des missions était de dessiner un symbole qui pourrait être utilisé par tous les enfants. Nous sommes partis d'un sourire, car il s'agissait du nom de notre école depuis plusieurs années. Nous voulions également que chaque enfant arrive à l'école avec le sourire. Ce sourire s'est retrouvé enchâssé dans un cœur, auquel était accroché un lampion allumé. Par ce symbole, nous voulions dire à tous les enfants « réfléchis bien avant de dire quelque chose, pense à ton attitude, de sorte qu'elle ne soit pas blessante. Notre cœur était également représenté avec des pieds et des mains. Chaque enfant doit pouvoir se relever lorsqu'il y a eu un souci. Nous avons tous le sentiment que ce symbole pouvait fonctionner. C'est devenu Icootje, un petit personnage symbolisant notre projet ICO.⁹ L'un de nos enseignants s'est plongé dans plusieurs thèmes sur lesquels nous pouvions travailler avec les enfants. Nous avons appris que l'on ne pouvait changer ses attitudes qu'en y travaillant un mois ou plus. Chaque premier vendredi du mois, nous nous sommes réunis avec les enfants dans la salle polyvalente. Les enfants pouvaient alors poser des questions et formuler des idées. Nous avons ainsi appris ce qui était important pour chacun. »

9 Projet élaboré dans le cadre de l'éducation à la diversité culturelle (ICO : Intercultureel onderwijs).

Lorsque la cloche sonne pour annoncer la récréation, Hilde D'Hulster, l'enseignante responsable du projet ICO, arrive. C'est elle qui a lancé l'action thématique à l'école. « J'ai d'abord pris l'initiative dans ma classe, une première année » explique-t-elle. « Et ça a marché. J'ai donc encouragé les autres enseignants à faire de même. Chaque mois, nous nous réunissons en forum et nous travaillons avec notre mascotte, ce petit cœur qui nous encourage à ressentir, penser et agir. Cette structure est récurrente et elle aide les enfants à poser des questions et à formuler des propositions. Les enfants peuvent donc proposer des thèmes, mais je participe à la recherche. Par exemple, si le petit animal de compagnie de l'un des enfants meurt, nous travaillerons sur le thème du chagrin. L'angoisse et le mal au cœur sont également évoqués. Tous ces thèmes, qui sont difficiles à évoquer à la maison, rendent les enfants plus forts lorsque vous vous en souciez. L'an passé, nous avons convenu d'accords dans chaque classe. Et chacun a ainsi appris à respecter ces accords. Si le thème du mois est le mouvement, je conviens avec les enfants de ma classe de supprimer une activité 'immobile', pour la remplacer par une activité 'mobile'. Je viens alors à l'école à vélo plutôt qu'en voiture. Les élèves qui ont tenu leur promesse peuvent faire une croix sur leur tableau. J'essaie d'encourager mes collègues à assurer le suivi du projet ICO, car il est important que les enfants indiquent ce qui s'est passé. Au début, nous avions peur d'être déçus. Mais j'ai vraiment été étonnée par les enfants. En une année, l'ambiance a totalement changé. Ils ont donc clairement participé à ce processus. »

Les enfants de l'école De Glimlach peuvent se défouler dans le cadre du travail thématique, mais pour les parents, il y a d'abord eu des hauts et des bas. Hilde D'Hulster : « Nous voulions accroître le bien-être des enfants, ainsi que la responsabilité que cela impliquait. Pour les enfants, cela s'est vite bien passé, mais qu'en était-il pour les parents ? J'ai essayé de leur montrer très concrètement ce que nous faisons ici avec les enfants, d'oublier le jargon des livres de psychologie pour n'utiliser qu'un langage concret. Au cours de la deuxième année, j'ai travaillé de manière encore plus concrète, avec par exemple des thèmes sur la vie à l'école. Je leur donnais l'opportunité d'observer et d'écouter ce qui se passait. Pourtant, j'avais peu de retour des parents. L'année suivante, j'ai travaillé en fonction de leurs questions. J'ai observé que le projet était "consommé" par beaucoup à domicile. Je ne recevais que des questions intéressées de parents qui en avaient le moins besoin. Pourtant, les enfants, eux, en ont tiré beaucoup de bénéfices jusqu'à présent. Ils ont eu l'opportunité de faire leurs propres choix. » La directrice ajoute : « Aujourd'hui, nous envoyons un bulletin d'information mensuel aux parents. Ce bulletin d'information mentionne toutes les activités, et au verso, Icootje donne des conseils pour travailler à la maison sur le thème abordé en classe. C'est une quête d'équilibre, nous recherchons ce qui intéresse les parents. Nous avons bien vite remarqué que c'est beaucoup plus gai pour les enfants. Et, chose importante, mon bureau n'est plus rempli d'enfants à problèmes. Nous avons travaillé sur le respect de manière intensive. « Les mots peuvent blesser davantage qu'une épée » : tel était notre slogan. Il y a bien encore quelques chamailleries, mais ils savent que nous y consacrons une grande attention. Nous recherchons ensemble une solution, et les enfants ont appris à prendre leurs responsabilités. » La responsable du projet ICO, Hilde D'Hulster : « Si vous persévérez suffisamment longtemps avec de nouvelles pensées, votre inconscient les intègre, et les anciennes habitudes s'effacent. C'est pour cela que nous continuons à travailler intensément sur des thèmes importants pour les enfants. Chez les enfants, vous pouvez observer un résultat immédiat, et c'est terriblement motivant ! Les gens qui se sentent bien sont créatifs, et lancent des idées géniales. Et qui n'avance pas recule... Chaque personne, chaque projet ICO doit évoluer. Lorsqu'il en est ainsi et lorsque tout le monde y contribue, votre école devient une vraie perle. »

La récréation touche à sa fin, et Hilde va chercher ses enfants. Je profite de l'occasion pour jeter un œil dehors. La cour n'a rien d'ordinaire. Sur une petite pelouse avec deux buts, un match de football bat son plein. Le long de la ligne, des supporters pris au jeu. Un peu plus loin, dans la ferme des enfants, les animaux viennent de recevoir de la salade fraîche provenant du petit potager. Les enfants s'en occupent à tour de rôle pendant la récréation : semer, désherber et récolter. C'est le deuxième projet de notre école.

Corry Devinck : « Quand je suis arrivée ici comme directrice, j'ai vu toute cette verdure, mais les enfants ne pouvaient pas marcher sur les pelouses. J'ai alors fait appel au projet MOS, un projet qui travaille sur l'environnement à l'école. Nous avons aménagé un potager, et chaque classe en a reçu une parcelle. Il faut savoir que nombre de nos enfants sont stressés. Travailler dans le jardin, cela les aide à se détendre. Ils se sentent mieux, et cela participe à la création d'une meilleure ambiance à l'école. Nous commençons la récolte en septembre. Nous faisons des frites avec les pommes de terre, de la tarte aux pommes avec les pommes et les noisettes finissent dans une pâte à tartiner. Sans oublier les baies de sureau, avec lesquelles nous faisons du sirop. Nous vendons notre 'production' aux parents. Et avec les légumes du potager, les enfants font également de la soupe pour les plus petits. Il est important de veiller les uns sur les autres. Le projet MOS s'est développé depuis sa mise en place. Par souci pour l'environnement, nous abordons aujourd'hui des thèmes tels que l'eau, l'énergie, la gestion des déchets. Les enfants viennent parfois avec des idées pour résoudre un problème dont ils ont connaissance. Par exemple, « les lumières restent trop longtemps allumées, nous voulons qu'elles soient éteintes ». Et ils demandent l'aide des autres enfants. Les élèves de première et de deuxième ont eu l'idée de fabriquer une échelle verte sur laquelle ils grimpent chaque fois qu'ils ont fait quelque chose de bien pour l'environnement. Et cela marche bien. »

Les deux projets développés par l'école fondamentale De Glimlach (le travail thématique et le projet MOS) s'inscrivent dans le cadre d'une vision globale, avec un plan d'action sur l'égalité des chances. Tout a commencé par la prévention et la remédiation du retard d'apprentissage. Aujourd'hui, l'école travaille sur la prévention et les compétences linguistiques. Le bien-être de l'élève occupe une place centrale, et tout est mis en œuvre pour réduire le fossé entre les élèves. La directrice Devinck : « Notre projet ICO indique que chaque enfant est unique et important. Par exemple, si nous accueillons de nouveaux élèves venus de Tchétchénie, de Russie ou du Pakistan, nous préparons leur place avec les enfants de la classe avant qu'ils arrivent. Nous recherchons ensemble d'où viennent les enfants, et donnons des explications. Lorsque ces enfants arrivent, ils ne sont alors plus étrangers, car les autres enfants les connaissent déjà un peu. De ce fait, les choses se passent mieux. Un autre exemple : nous avons deux élèves dyslexiques qui avaient été envoyés vers l'enseignement spécialisé de type 8, mais qui sont bien vite revenus. Avec le centre PMS, nous avons étudié la manière dont nous pouvions aborder le problème. Nous avons établi un système de tutorat par les pairs avec les autres élèves, en leur expliquant quel était le problème de ces enfants, et que nous allions y remédier ensemble. Pour eux, cela n'a rien d'extraordinaire. Notre projet porte sur le respect, et que vous soyez différent, cela ne change rien. Il arrive parfois que des enfants aillent travailler dans une autre classe. Nous avons par exemple eu une nouvelle famille avec trois enfants d'âges différents, mais qui sont tous arrivés en première année. Petit à petit, ils sont passés dans les classes supérieures, tout en travaillant à leur niveau. Et cela figure dans leur bulletin. »

La collaboration est une donnée quotidienne au sein de cette école, que ce soit en classe comme dans le potager, mais aussi dans chaque thème ou projet. Il s'agit d'un lien vertical et horizontal qui unit les élèves. De la sorte, les différents âges et niveaux de développement restent en contact. Corry Devinck : « En mars, nous organisons des moments d'intégration pour les maternelles. Les élèves de première année primaire retournent alors une heure en troisième maternelle. En outre, les couleurs et les symboles sont maintenus de la première maternelle à la deuxième primaire. Cela facilite l'intégration pour les enfants qui éprouvent quelques difficultés. Nous travaillons également avec les petits ours de Meichenbaum, qui incitent les enfants à se poser des questions comme : quel est mon problème, comment puis-je l'aborder, est-ce que je suis mon plan et quel est le résultat ? Avec de chouettes indicateurs, nous indiquons leurs erreurs aux enfants, sans les réprimander. Lorsque l'on dit « Bricole est en visite, il est temps qu'il s'en aille » c'est un signal beaucoup plus positif que « Arrête de chipoter ! ». Nous établissons la même structure dans toutes les classes. Tout ce qui a trait aux mathématiques est affiché devant, à côté de la zone réservée au langage. Les ours sont affichés à droite et l'éveil dans le fond. Cela rassure les plus faibles. Et ce qui est bon pour les plus faibles est bon pour tous. »

Les aptitudes linguistiques bénéficient elles aussi d'une attention constante et amusante, au fil des classes. Chaque semaine, la troisième, la quatrième, la cinquième et la sixième année primaire font des exercices d'orthographe pendant une heure, en fonction du niveau de chaque enfant (il y a trois niveaux). Pour l'apprentissage des techniques de lecture rapide, la première, la deuxième, la troisième et la quatrième année se rassemblent également pendant une heure. Les enfants ont donc l'habitude d'aller dans d'autres classes. Ils peuvent également travailler par deux ou par trois pour préparer quelque chose. En maternelle, il y a un théâtre de marionnettes et un salon de discussion pour les petits. Tout cela accroît l'implication des enfants dont les compétences linguistiques sont moins bonnes. Corry Devinck : « Même le projet MOS apporte beaucoup en termes de compétences linguistiques, car les élèves viennent avec des idées, discutent, cherchent des solutions... Bref, ils communiquent. Plus ils peuvent participer, plus ils veulent grandir et plus cela est bénéfique à leur communication.

Nous avons également un conseil des élèves actif. Deux élèves de cinquième et deux élèves de sixième primaire élus par toute l'école y siègent. Ils proposent leur candidature, imaginent des slogans et fabriquent des posters qui sont affichés dans l'école. Lors des élections, tous les enfants peuvent voter, même ceux de première année. Les non-candidats comptent les bulletins de vote et proclament les représentants. Ces quatre élèves se réunissent avec toute l'équipe pédagogique chaque fois que cela est nécessaire. Leur travail consiste à rassembler les idées formulées en classe par les autres enfants. Chacune des propositions fait l'objet d'une enquête et est affinée par l'intermédiaire d'une boîte à idées. Les membres du conseil des élèves présentent ensuite les propositions à l'équipe éducative et rédigent un rapport qu'ils évoquent lors du forum du vendredi. Une liste de priorités circule alors pendant un certain temps. Le groupe de travail composé de parents est également impliqué, par le biais de la directrice. Ce groupe peut parfois assurer le financement d'un projet. Les propositions faites par les enfants sont proches de leur sphère de vie. S'ils veulent un journal scolaire par exemple, nous veillons à ce que cela s'organise, mais ils en sont alors responsables. C'est agréable de voir comment des enfants très faibles en termes de compétences linguistiques s'épanouissent tout au long de ce processus. »

4.2. En Communauté française

Malgré plus de 25 ans de séparation des systèmes éducatifs des deux communautés linguistiques, plusieurs similarités persistent, même dans les mesures récentes prises pour répondre aux objectifs de l'éducation prioritaire. En Communauté française, un décret cadre¹⁰ instaure l'égalité de réalisation sociale comme l'un des objectifs poursuivis par le système éducatif. A cette fin, un décret spécifique (30 juin 1998) visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, définit ce qu'il convient d'entendre par le terme « discrimination positive » dans le cadre du système éducatif belge francophone : il s'agit d'aides à accorder à des établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire, susceptibles de promouvoir dans ces établissements ou implantations des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale (article 2 du Décret). De manière à offrir plus de moyens aux établissements qui scolarisent davantage d'élèves qui auraient, du fait de leur origine socio-économique, moins de chance, ce décret définit précisément le public auquel ces mesures doivent s'appliquer. La solution adoptée par le Parlement consiste à identifier les écoles ou les implantations à aider en fonction des caractéristiques socio-économiques des quartiers dont leur population est issue (logement, chômage, dépendance de l'aide sociale, proportion d'habitants d'origine étrangère – voir Demeuse et Monseur, 1999).¹¹ On calcule ensuite, pour chaque établissement et chaque implantation scolaire, un indice permettant de décrire sa population à partir des caractéristiques du domicile des élèves. Les écoles sont ainsi classées par ordre de priorité, ce qui permet d'isoler une proportion fixée des écoles les plus défavorisées en vue de leur attribuer des moyens supplémentaires.

Cette approche indirecte permet de contourner un certain nombre de problèmes. En effet, l'accès direct aux données socio-économiques liées aux élèves est très complexe, tant par l'opposition que sa mise en œuvre rencontre que par les problèmes techniques à résoudre et les coûts qu'elle impliquerait. La collecte directe de ce type de données se heurte, pour beaucoup, au principe de respect de la vie privée des élèves et de leurs parents, ainsi qu'à la réticence des équipes éducatives envers toute opération de « fichage » des élèves. Les problèmes techniques ont, eux, trait au coût de l'opération d'encodage de telles données, ainsi qu'aux nombreuses erreurs qu'elle pourrait engendrer. C'est donc ce qui explique que la méthode indirecte qui vient d'être décrite brièvement, basée sur des données socio-économiques moyennes liées au quartier d'habitation des élèves, a été préférée.

A côté de ce mécanisme, une autre affectation des moyens de fonctionnement cette fois, plus exactement les moyens supplémentaires dégagés lors du dernier refinancement des Communautés et mis en place en 2004, procède de manière continue (différenciation positive). Dans ce dernier cas, les moyens de fonctionnement supplémentaires sont donc attribués de manière progressive, selon une fonction continue incluant comme paramètre l'indice socio-économique (et la taille de l'établissement).

10 Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, appelé décret « Missions ».

11 Ces caractéristiques sont donc mesurées indirectement, et ne prennent pas en compte le quartier où est implanté l'établissement, mais bien ceux dont sont issus les élèves. Le Décret impose au Gouvernement de recourir à des études interuniversitaires (et multidisciplinaires) pour fixer les caractéristiques des populations scolaires.

La question de la nationalité ou de l'obstacle lié au fait de ne pas être belge en Belgique, dans la réussite ou l'échec scolaire, est un problème souvent débattu. Il a longtemps été posé *a priori* tant il paraissait évident que le manque de connaissances linguistiques des étrangers ou les différences culturelles nuisaient fortement à la réussite scolaire, ce qu'indiquent notamment les résultats de l'enquête PISA. Pourtant, à l'époque des premières réflexions sur la mise en place des discriminations positives, des études ont montré qu'à niveau équivalent de revenus, les étrangers de différentes nationalités ne réussissaient pas nécessairement moins bien que les Belges (Ouali & Réa, 1994). Si les enfants de certaines nationalités sont plus sujets à l'échec scolaire, il est souvent difficile d'en identifier les causes réelles : culturelles, linguistiques ou socio-économiques. Souvent en effet, les élèves d'origine étrangère (Marocains, Turcs, Italiens...) sont en moyenne plus pauvres, issus de familles dont les parents sont moins diplômés ou occupés à des tâches moins valorisées que les Belges, du moins dans les premières générations. Le problème auquel la mise en place de politiques prioritaires doit être attentive - ce qu'ont bien souligné certains parlementaires lors des débats - c'est éviter de faire plus de tort que de bien : si des facteurs socio-économiques peuvent être identifiés il faut les privilégier et éviter le recours à des termes stigmatisants, de nature permanente et internes aux individus. De plus, si les catégories « étrangers », « d'origine étrangère » ou « allochtones » permettent de manière descriptive d'identifier des populations dont les résultats sont, en moyenne, moins bons, elles ne permettent pas de définir a priori une démarche d'action positive en dehors d'une approche strictement assimilatrice.

Depuis lors, de nouvelles études (Jacobs, Réa & Hanquinet, 2007) se sont penchées sur l'impact des variables telles que l'origine nationale sur la réussite scolaire, et ont remis le débat à l'ordre du jour en apportant des résultats plaidant pour la prise en compte de l'origine migratoire des élèves. Ces chercheurs ont ainsi observé, sur la base des données de l'étude PISA 2003, que, même en neutralisant le facteur « statut socio-économique », les élèves issus de l'immigration obtiennent des scores moins élevés que les autres élèves. Ils plaident donc pour la mise en place de politiques explicitement ciblées sur les élèves issus de l'immigration. Les résultats de cette étude et, surtout, l'interprétation qui peut en être faite, sont cependant contestés (Hirtt, 2007).

Un nouveau décret, le Décret 27 mars 2002, qui apporte des améliorations aux mécanismes initiaux de discrimination positive, maintient globalement les mécanismes décrits ci-dessus et supprime toute référence à l'origine nationale pour retenir cinq critères : le revenu moyen par habitant, le niveau de diplôme, le taux de chômage/d'inactivité/de revenu mensuel minimum garanti, d'activités professionnelles et de confort des logements. Fort de l'expérience de la première mise en œuvre en 1999, le législateur précise les critères et la méthode de calcul et introduit, pour le niveau de l'enseignement fondamental, une instance intermédiaire inter-réseau, la commission de proximité. Enfin, dès la rentrée scolaire 2009, un nouveau décret nommé « Encadrement Différencié »¹² entre en application. Ce nouveau décret, s'il conserve des procédures similaires d'identification des bénéficiaires, cible davantage d'écoles (25% du total des élèves en Communauté française, soit deux fois plus que les discriminations positives), et adopte une procédure d'attribution proportionnelle des moyens selon cinq paliers.

12 Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité (Moniteur belge du 9 juillet 2009).

Trois types de moyens sont accordés : des enseignants supplémentaires ; du personnel non-enseignant (éducateurs, bibliothécaires...) supplémentaire ; et des moyens de fonctionnement, incluant également l'organisation et la prise en charge d'activités culturelles ou sportives, ou encore l'aménagement des locaux.

Si les établissements bénéficiaires disposent d'enseignants supplémentaires, la manière dont peuvent être utilisés ces moyens humains additionnels ne fait pas l'objet de règles strictes définies *a priori*. Le décret impose seulement que cet encadrement supplémentaire soit utilisé « *notamment à la mise en œuvre de la différenciation des apprentissages, à la constitution de groupes de taille réduite, à l'organisation de cours d'adaptation pour les élèves ne parlant pas le français, à la prévention de la violence, à la prévention du décrochage scolaire, à la remédiation (...)* » (art. 11, 2°).

Comme mentionné plus haut, même si elles sont identifiées de manière mécanique, les écoles bénéficiaires doivent introduire un projet d'action afin de pouvoir réellement bénéficier des moyens supplémentaires. On exige de ces actions qu'elles soient en adéquation avec le contenu du décret « Missions », avec les besoins spécifiques du terrain et avec le projet d'établissement. Il existe peu d'études scientifiques décrivant les types d'actions réalisées ou les pratiques pédagogiques présentes dans les écoles à discrimination positive, et ceci est certainement dû aux caractéristiques du système éducatif belge francophone. Mentionnons toutefois le rapport de Bouchat et ses collègues (2005) qui ont décrit les projets d'action et pratiques pédagogiques de 12 écoles fondamentales en discrimination positive sur la base d'entretiens avec des chefs d'établissements. Ces chercheurs ont dégagé certains grands domaines, qui constituent autant de constantes dans les projets d'action :

- la remédiation, traduite par la réduction de la taille des groupes-classes, le dédoublement de certaines classes ou la constitution de « groupes de besoins » ;
- l'accompagnement social et la médiation avec les familles ;
- l'éveil culturel avec des sorties scolaires ;
- l'achat de livres et de matériel informatique.

Ils ont également décrit les pratiques pédagogiques le plus souvent mises en place : le travail en cycle¹³, les classes regroupées, les enseignants qui « montent » de niveau avec leur classe, les projets et sorties, l'organisation de « groupes de besoin » en fonction des difficultés des élèves, la concertation entre enseignants ou encore l'accueil des familles dans l'école.

5. D'autres dispositifs

À côté des politiques d'éducation prioritaire mises en place de manière à compenser un « handicap » de nature le plus souvent socio-économique, il existe, au nord comme au sud du pays, des dispositifs destinés aux élèves issus de l'immigration ou dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement. Un dispositif connu sous le nom de « classe-passerelle » vient ainsi se superposer aux politiques de discrimination positive, dans le but d'intégrer le plus harmonieusement possible les élèves nouvellement arrivés en Belgique.

13 Le décret « Missions » instaure des cycles pour les huit premières années de l'enseignement obligatoire, vues comme un continuum pédagogique structurée en cinq cycles : de l'entrée en maternelle à 5 ans ; de 5 ans à la fin de la deuxième année primaire ; les troisième et quatrième années primaire ; les cinquième et sixième années primaire ; les deux premières années de l'enseignement secondaire.

En Communauté française, le dispositif de la « classe passerelle » a été adopté en 2001 afin de répondre aux difficultés rencontrées par les établissements d'enseignement secondaire situés à proximité des centres d'accueil pour candidats réfugiés, excepté à Bruxelles où d'autres conditions sont appliquées, et à condition d'avoir introduit une demande et un projet d'action. Le but de cette structure est de répondre aux besoins particuliers des élèves dits « primo-arrivants », ou, dit autrement, des réfugiés ou candidats réfugiés, dont les effectifs au sein d'un établissement conditionnent la création. Par ce dispositif, les élèves concernés sont regroupés entre pairs et bénéficient d'un enseignement spécifique pendant une durée limitée, avant de rejoindre une classe correspondant à leur niveau. Les établissements qui organisent une classe passerelle reçoivent, pour ce faire, l'équivalent d'un peu plus d'un enseignant supplémentaire à temps plein, et sont tenus de prouver l'utilisation effective de ces moyens additionnels. En organisant les classes passerelles au sein même des établissements scolaires ordinaires et non des centres d'accueil pour candidats réfugiés et en limitant la durée de passage des élèves dans cette structure (au maximum un an), la volonté est d'égaliser l'accès à l'enseignement, après un court passage par un « sas » pour faciliter l'accès effectif.

La position idéologique sous-tendant le dispositif de la classe-passerelle postule en premier lieu l'insertion la plus rapide possible des élèves dans le système éducatif et dans la société. Les compétences visées, formulées dans le décret qui l'institue, correspondent de cette manière à l'apprentissage de la langue française et à la remise à niveau dans les différentes disciplines scolaires de manière à permettre l'insertion rapide de l'élève au niveau approprié. L'apprentissage du français constitue la principale activité réalisée en classe-passerelle, bien que, par la spécificité du public rencontré et la singularité de chaque situation, ce cours de « français langue seconde » ne fait pas l'objet d'un programme particulier ni de méthodes prescrites. Les enseignants ont toutefois la possibilité de suivre une formation en pédagogie du français langue seconde organisée par l'Institut de formation en cours de carrière (IFC).¹⁴ Comme on pourra le voir dans l'encart 2, la gestion des classes passerelles n'est pas exempte de critiques, et ce dispositif peine à atteindre l'objectif qu'on lui a assigné.

Dans l'enseignement fondamental, un autre dispositif peut être mis en place : *les cours d'adaptation à la langue d'enseignement*. Si un établissement accueille plus de dix élèves de nationalité étrangère, ou qui ne maîtrisent pas le français, il peut organiser ce type de cours, et reçoit les moyens humains nécessaires à cette organisation. Ce dispositif poursuit la même idée que la classe-passerelle tout en optant pour l'insertion directe de l'élève dans une classe correspondant à son niveau scolaire, avec des mesures de soutien linguistique.

¹⁴ Les enseignants en Communauté française sont tenus de suivre six demi-journées de formation par an, organisées par l'Institut de formation en cours de carrière.

Classes-passerelles pour primo arrivants : écoles cherchent moyens et partenariats**Donat Carlier**

Les écoles n'avaient pas attendu le décret de 2001 pour mettre en place des dispositifs destinés à aider des élèves étrangers à poursuivre leur scolarité en Belgique. Elles ont dû innover, avec les moyens du bord, en mobilisant leurs compétences internes. Aujourd'hui les enseignants doivent continuer à le faire, face à la faiblesse des financements et du soutien pédagogique. Ils se tournent donc vers des partenariats avec les communes et l'associatif pour mener à bien des projets qui accueillent souvent tous les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement, qu'ils soient primo-arrivants ou non.

Tout le monde s'accorde à dire que ces 44 classes-passerelles ne parviendront pas à rencontrer la demande. Des moyens complémentaires ont été accordés en 2005 à certaines écoles bruxelloises par le gouvernement. Et un nouveau décret a été voté en 2006 qui augmente leur nombre à 30 à Bruxelles et à une classe-passerelle par Centre d'accueil en Wallonie.

On peut cependant craindre que cela reste insuffisant face à l'importance des besoins. D'autant plus que les critères de reconnaissance des élèves primo-arrivants se restreignent. La fameuse liste des « pays en transition de l'OCDE » a été révisée et une série de pays nouvellement intégrés à l'Union européenne (comme la Pologne) ou en phase de l'être (Roumanie, Bulgarie) ne s'y trouvent plus. Les élèves qui arrivent directement de ces pays ne peuvent plus compter comme primo-arrivants, alors qu'ils ne parlent pas mieux le français qu'avant.

En Région wallonne, il n'y a pas toujours assez d'élèves arrivant de l'étranger pour créer une classe-passerelle, particulièrement dans le primaire. Ces élèves sont alors inscrits dans des classes ordinaires qui ne sont pas pédagogiquement adaptées à leurs besoins. Charleroi et Mons n'ont, par exemple, pas d'école qui bénéficie d'une classe-passerelle...

Le manque de places se fait particulièrement sentir à Bruxelles. Des écoles mettent sur pied des « classes officielles », explique Sabine Buyle de l'Antenne scolaire d'Anderlecht.¹⁵

Un exemple de service communal

L'Antenne scolaire est un service communal né au sein du Contrat de sécurité et de prévention, qui développe différentes activités destinées aux familles et aux jeunes en difficulté scolaire. « Depuis 3 ans, l'antenne a intégré dans son action l'accompagnement des familles primo-arrivantes particulièrement lors de l'inscription dans une école », précise Sabine Buyle.

Mais, à Bruxelles, dans les classes-passerelles officielles, on recensait déjà « en moyenne 43 élèves » en décembre 2004. C'est que toutes les écoles reçoivent le même nombre de 30 « périodes » qu'elles accueillent 20, 40 ou 80 primo-arrivants.

15 Antenne scolaire, rue de Fiennes, 71 à 1070 Anderlecht - tél. : 02 529 88 54.

Résultat : on constate parfois à Bruxelles que faute de places dans les classes-passerelles et faute d'écoles voulant bien les accueillir, on oriente des primo-arrivants vers l'enseignement spécialisé... alors que cet enseignement n'a pas été conçu pour eux. Dans une étude menée en 2003 sur un échantillon de 265 élèves de l'enseignement spécialisé de type 8 (troubles instrumentaux), Philippe Tremblay, chercheur et assistant à l'ULB, a pu constater que le fait que l'élève (du primaire) soit un primo-arrivant est invoqué dans 20 dossiers comme... raison du placement retrouvée en conclusion des justifications d'orientation rédigés par les centre PMS (et l'école d'origine).¹⁶

L'école n'est pas toute seule

Même quand elles reçoivent des moyens complémentaires, les écoles rencontrent de nombreuses difficultés organisationnelles : arrivée des primo-arrivants durant toute l'année, différences énormes de niveaux scolaires, transition entre la classe-passerelle et les classes ordinaires, soutien scolaire en-dehors des heures de classe, instabilité des équipes pédagogiques (ce sont souvent de jeunes enseignants qui sont en charge d'une classe-passerelle)... Beaucoup d'enseignants se plaignent également de la durée trop courte du dispositif : il est limité à un an, alors qu'il est souvent nécessaire de prolonger un accompagnement spécifique de l'élève bien au-delà.

Sur le plan proprement pédagogique, de nombreux outils d'apprentissage du français ont été conçus dans chaque école mais sans être diffusés. Il n'existe donc pas de pistes et de balises pour les enseignants qui débute une classe-passerelle d'où le sentiment « d'être toujours dans l'improvisation », comme l'expliquent les enseignants interrogés. Ils demandent donc des formations continues spécifiques, la constitution d'un corpus de référence, la création de lieux où les expériences peuvent être croisées... surtout pour les enseignants qui se sentent plus isolés (particulièrement en Wallonie).

Face à toutes ces difficultés, « *les écoles expriment un grand besoin de partenariat* », a pu constater Sabine Buyle lors d'un forum consacré à cette problématique par l'Antenne scolaire d'Anderlecht. « *Elles aimeraient multiplier les ponts pour développer l'apprentissage du français tel ce projet axé sur les jeux de langage, mené par trois écoles de la commune avec une ludothèque* » pour y travailler une approche ludique des apprentissages linguistiques. Comme le montrent les exemples ci-dessous, le défi des classes-passerelles ne peut être relevé par l'enseignement qu'avec l'appui d'autres acteurs.

Spécificité du fondamental

Le Centre scolaire Saint-Gilles et Sainte-Marie est une école fondamentale située dans le quartier de la gare du Midi à Bruxelles. Son dispositif de classe-passerelle qui compte au maximum 15 élèves est plein comme un œuf à partir de février. Cette école mélange des « primo-arrivants » à d'autres élèves qui ont besoin d'un enseignement spécifique. « *Qu'ils y aient droit ou pas, qu'ils soient irréguliers ou pas, on ne s'en fait pas trop : les questions administratives passent après* », souligne le directeur Luc Bernaerts. Il rappelle sur ce plan que le premier grand progrès dans la scolarisation des enfants étrangers, en 1998, a été le subventionnement des enfants d'illégaux après trois mois de fréquentation d'un établissement.

16 Contact : ULB CP186, av. F.D. Roosevelt 50 à 1050 Bruxelles – Philippe.Tremblay@ulb.ac.be.

En tant qu'école fondamentale, le Centre scolaire bénéficie d'un avantage par rapport à une école secondaire : l'adaptation à la langue en plus des classes-passerelles. Un élève qui ne maîtrise pas le français compte pour 3 la première année et pour 2 la seconde.

Les enfants de 1e et 2e primaire ne participent pas à la classe-passerelle : *« en immersion dans les classes ordinaires, ils se trouvent dans un bain favorable et stimulant pour un apprentissage rapide »*, explique le directeur. *Et de toute manière, les enfants de la classe-passerelle ont des activités communes avec les enfants de leur âge*. *« C'est important, insiste Luc Bernaerts, parce qu'on a vu certaines écoles placer des élèves de 10 – 12 ans en 2e année primaire sur la base de leurs connaissances. Cela les menait directement à un désinvestissement catastrophique ! »*

Besoin de collaboration

L'institutrice qui a pris en charge la classe dans cette école primaire s'est formée spécifiquement au français langue étrangère. *« Les progrès rapides des élèves la motivent énormément »*, constate le directeur. Autre aspect enthousiasmant : les collaborations de l'école avec d'autres acteurs. *« Un psychologue a été engagé sous contrat ACS pour travailler avec des enfants venus du Rwanda après le génocide. Un partenariat qui relie 4 écoles en interréseaux à la demande des CPMS a permis de découvrir les problèmes que vivent les enfants autrement que par le biais de la pédagogie. Un dispositif d'accrochage scolaire avec l'asbl Crac prolonge les efforts de la titulaire, en collaboration avec elle, par des activités extra- et para-scolaires »*.

Hétérogénéité

Béatrice Benoît, directrice des Filles de Marie,¹⁷ une école générale et qualifiante située à Saint-Gilles, explique qu'une des difficultés à laquelle est confrontée son école est qu'il existe une très grande hétérogénéité parmi ces primo-arrivants : *« certains élèves étaient fort bien scolarisés dans leur pays mais selon une autre culture, un autre alphabet ; tandis que d'autres n'ont pas ou peu été scolarisés et rencontrent des problèmes de rapport à l'écrit voire d'analphabétisme »*.

Cette absence de scolarité provoque une vraie tension : les enseignants cherchent en effet à être le moins scolaires possible... tout en préparant l'enfant à son passage dans les classes ordinaires. L'école tente notamment d'augmenter le nombre d'heures d'encadrement de ces élèves en leur proposant de fréquenter l'école de devoirs ou des cours de français de l'ULB.

Béatrice Benoît constate que généralement, les élèves quittent la classe après une année. *« Mais comme nous sommes en Discrimination positive, nous bénéficions d'un encadrement supplémentaire qui nous permet de continuer à suivre spécifiquement leur scolarité »*. Au travers de son conseil d'intégration, l'école tente d'obtenir une équivalence de diplôme pour ces élèves qui se retrouvent souvent en 3e, 4e générale ou en 3e technique.

17 Institut des Filles de Marie, rue Théodore Verhaegen 6 à 1060 Saint-Gilles – tél. 02 537 99 80.

« En terme de réussite, il y a de tout, explique Charlotte Swalens, la responsable d'une classe-passerelle dans une autre école, la Providence à Anderlecht¹⁸, certains arrivent à l'université via une 6e générale ou le jury central ». Dans cette école qui a initié des modules de français intensif dès 1995, les 60 à 80 élèves fréquentant la classe-passerelle sur une année ne sont pas tous des primo-arrivants correspondant à la définition du décret : « notre critère est d'y accompagner les jeunes qui n'ont pas fait leur primaire en français au travers de modules de niveaux qui s'intègrent à des degrés divers dans le programme ordinaire », précise Charlotte Swalens.

Au-delà des primo-arrivants

Comme on le voit, la problématique de la maîtrise suffisante du français dépasse, et de loin, les élèves qui rentrent dans les critères définis par le décret de la Communauté française. Nombre d'écoles ont mis en place des modules de français intensif ou d'alphabétisation.

C'est le cas de l'Institut technique René Cartigny¹⁹, à Ixelles. Cette école de 330 élèves, qui ne bénéficie pas d'une classe-passerelle, a mis sur pied un dispositif d'accrochage scolaire dans lequel se retrouvent une dizaine d'élèves volontaires. Par groupes de cinq, répartis en deux niveaux, ils travaillent des techniques d'apprentissage de FLE, après les cours. « Ce ne sont, en général, pas des élèves arrivant directement de l'étranger, ils sortent parfois d'une classe-passerelle d'une autre école, mais la plupart des élèves sont simplement déscolarisés et ne maîtrisent pas le français malgré le fait qu'ils se trouvent en Belgique depuis longtemps », précise le directeur Paul Leloutre.

Sur le plan financier, ce dernier explique que « comme souvent dans l'enseignement, c'est la débrouille. Après la suppression d'une subvention d'intégration scolaire et sociale par la Cocof, nous sommes passés par une asbl pour pouvoir bénéficier d'un autre subside pour ce projet. De plus, la commune compense partiellement notre perte de moyens depuis que notre école n'est plus reconnue en discrimination positive ».

Les communes suppléent donc souvent au manque de moyens des écoles, mais avec un effet pervers : toutes ne le font pas et pas nécessairement pour toutes les écoles situées sur leur territoire. « Mieux vaut habiter du bon côté du trottoir » pour résider dans une commune active sur ce plan, regrette Henri Goldman du Centre pour l'égalité des chances.²⁰ A quand une politique structurée qui vienne soutenir toutes ces initiatives locales ?

Centre scolaire Saint-Gilles Sainte-Marie, rue Emile Féron, 9 à 1060 Saint-Gilles- tél. : 02 539 11 22.

18 Institut de la Providence, rue Haberman, 27 à 1070 Anderlecht – tél. : 02 523 01 82.

19 Institut René Cartigny, place de la petite Suisse, 4 à 1050 Ixelles – tél. : 02 515 75 74.

20 Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, rue Royale 138 à 1000 Bruxelles – tél. : 02 212 30 00 – contact : Henri Goldman.

6. L'évaluation des effets des politiques d'éducation prioritaire

Plusieurs questions, relatives à l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire, peuvent être posées, tant au nord qu'au sud du pays. La première consiste à s'interroger sur la réalité des actions menées pour compenser les inégalités déjà constatées. La seconde question consiste à interroger le ciblage des populations d'élèves victimes d'inégalités injustes. En effet, il ne suffit pas d'établir une action, encore faut-il que les bénéficiaires soient ceux pour lesquels elle a été mise en œuvre. A ce sujet, la Communauté flamande et la Communauté française diffèrent sensiblement, aussi bien quant aux élèves à cibler qu'à la méthode à adopter pour réaliser ce ciblage. Enfin, une troisième question est de savoir si les actions entreprises au sein des écoles, une fois celles-ci ciblées, atteignent bien les objectifs qui leur sont assignés. Il faut envisager la manière dont sont utilisés les moyens au sein des écoles, les effets des actions et les méthodes pédagogiques qui permettent de compenser les inégalités de départ de manière efficiente.

Si, en Belgique, les éléments permettant de répondre aux deux premières questions existent, il est beaucoup plus difficile de répondre à la troisième. Plusieurs raisons expliquent ces difficultés. La première est largement idéologique : les politiques publiques sont encore rarement évaluées de manière sérieuse et, lorsqu'il s'agit de politiques sensibles, elles le sont sans doute encore moins parce qu'un résultat négatif serait jugé comme très délicat à expliquer. De plus, si l'impact de l'origine sociale sur la réussite scolaire est à présent reconnu, beaucoup refusent d'attribuer à l'école une part de responsabilité, préférant « rejeter la faute » sur un manque de suivi des parents ou reconnaissant que l'école ne peut pas compenser la faiblesse du soutien parental. La seconde raison est liée à l'objet même de l'évaluation. En effet, si on considère par exemple l'objectif assigné aux mécanismes de discrimination positive en Communauté française (assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale), on imagine bien que l'école ne peut sans doute pas y parvenir seule et que ce qu'elle devrait faire doit être décliné en objectifs plus précis et donc plus aisés, à la fois à opérationnaliser dans les écoles et à évaluer au niveau du système. L'approche très globale, qui fixe un objectif généreux et très large, si elle évite la fragmentation des actions, au moins en théorie, ne facilite pas l'action au quotidien, ni la mise en œuvre de mécanismes visant à s'assurer de la bonne fin des actions menées, tant au niveau des classes qu'au niveau de l'ensemble du système éducatif.

Une troisième raison fait appel aux caractéristiques intrinsèques de nos systèmes éducatifs, qui rendent difficiles, voire impossible, toute évaluation de l'efficacité des politiques mises en œuvre (Friant et al., 2008). En effet, évaluer à quel point les méthodes utilisées donnent des résultats suppose de connaître les deux termes de cette équation. Or, dans le contexte Belge, en l'absence d'évaluation externe systématique des compétences des élèves, le système éducatif est très éloigné d'un mode de pilotage par les résultats (voir à ce sujet le chapitre 7). Nous ne connaissons donc pas le second terme de l'équation (sauf à tenter d'en avoir un aperçu par le biais des études internationales telles que PISA). Il est dès lors difficile de savoir si un dispositif mis en place est efficace si ses *outputs* ne sont pas connus. Dans le cadre du quasi-marché scolaire qui a été décrit dans le chapitre 6 sur les ségrégations, la mise en place d'un contrôle par les résultats est donc difficilement envisageable, car qui dit comparaison des résultats des établissements dit exacerbation de la concurrence et, son corollaire, l'amplification des ségrégations. De plus, étant donné qu'il existe une très grande liberté pédagogique laissée aux acteurs de l'éducation, un « contrôle des méthodes »

est tout aussi délicat, voire impossible. C'est donc au final davantage par la confiance dans les acteurs du système que se pilotent nos systèmes éducatifs. Cette caractéristique permet de comprendre la centration de la plupart des études disponibles sur la question du ciblage des bénéficiaires et non sur les résultats de ces politiques.

Si l'évaluation des effets des politiques d'éducation prioritaires reste difficile dans ce contexte, Aubert-Lotarski et al. (2007) ont mis en évidence une implication croissante des universités et équipes de recherche dans le domaine de la prospective en éducation, principalement à la demande du politique, soucieux d'infléchir la situation. Ainsi, s'il est difficile de savoir « *ce qui marche* » lorsque cela est implanté, « *ce qui pourrait marcher* » est particulièrement étudié. Le *Contrat Stratégique pour l'Éducation* (2005), suivi du *Contrat pour l'École* (2005), publiés par le Gouvernement de la Communauté française, ont ainsi donné lieu à des études universitaires de type prospectif cherchant, notamment par des simulations, à déterminer quelles mesures seraient de nature à réduire les inégalités sociales devant l'éducation sans tomber dans les pièges cités au début de ce chapitre. Le même développement est observé en Flandre.

6.1. En Communauté flamande

En Communauté flamande, la politique des « *gelijke onderwijskansen* » (GOK - *égalité des chances en éducation*) a été mise en place après une évaluation non satisfaisante des effets des deux politiques d'éducation prioritaire précédentes (*enseignement prioritaire* et *encadrement renforcé*). Après cinq ans de mise en œuvre de la politique d'*égalité des chances en éducation* (2002–2007), toutes les parties tendent à s'accorder sur le fait qu'elle a contribué à améliorer le professionnalisme des enseignants et la capacité des écoles à gérer leur politique sociale. Quoi qu'il en soit, la nouvelle évaluation a identifié, à son tour, des problèmes qui ont motivé de nouvelles réformes, étalées sur la période 2008–2011.

Tout d'abord, la « *paperasserie* » impliquée dans l'évaluation des besoins des écoles est source d'insatisfaction. La législation actuelle est en effet caractérisée par un dilemme entre l'efficacité et la complexité de la méthode de ciblage. Un système complexe d'indicateurs relatifs à l'origine sociale de chaque élève avait été développé car une recherche avait montré que, même si les ressources sont agrégées au niveau de l'école, l'usage d'indicateurs géographiques ou « approximatifs » aurait pour conséquence une marge d'erreur substantielle dans l'attribution des ressources (Bollens et al., 1998).²¹ Cependant, certains parents ont critiqué la nature intrusive des questionnaires sur leur origine sociale, établis dans le décret GOK. De plus, les écoles se sont plaintes de la charge de travail administratif qu'impliquait cette récolte de données, tandis que le Ministère suspectait une trop grande sensibilité du système à la fraude : le nombre d'élèves subventionnés tendait en effet à augmenter d'année en année. Une formule alternative est actuellement mise en place, toujours basée sur des données individuelles, mais disponibles dans les banques de données administratives du gouvernement, comme les données du recensement ou les données sur les élèves bénéficiant de bourses d'études. Les nouveaux indicateurs peuvent conduire à une information similaire, avec le même degré de précision.

21 Pour cette raison, contrairement à la Communauté française de Belgique, l'utilisation comme base de calcul des subventions d'un indice socio-économique basé sur le quartier où résident les élèves a été rejetée.

Ensuite, une des questions clefs dans la définition du (ou des) groupe(s) cible(s) est liée à *l'ethnicité*. Étant donné le grand écart entre les performances scolaires des élèves autochtones et de ceux issus de l'immigration, il est essentiel de cibler le financement de l'éducation prioritaire sur ces derniers (les secondes générations de jeunes marocains et turcs en particulier). Quoi qu'il en soit, à la différence de pays tel que le Royaume-Uni, la Belgique n'a pas l'habitude d'enregistrer des informations sur l'origine ethnique de ses citoyens. De plus, dans un contexte de xénophobie ambiante, le gouvernement flamand est plutôt réticent à privilégier les immigrants. La langue serait une alternative simple, mais le problème est complexifié par la situation de multilinguisme du pays : des subventions additionnelles pour les élèves ne parlant pas le néerlandais pourraient également favoriser les élèves belges francophones au niveau socio-économique élevé.²² Malgré le fait que des recherches récentes ont encore mis l'accent sur la nécessité de mesures spécifiques pour les enfants d'origine immigrée, ce problème n'a pas été réglé à ce jour, leur niveau de réussite inférieur ne pouvant pas être expliqué uniquement par des caractéristiques socio-économiques (Jacobs et al., 2007).

Enfin, *l'effet de redistribution* du décret GOK s'est avéré insuffisant. Ainsi, une école qui présentait une forte concentration d'élèves défavorisés (avec 50–60% d'élèves défavorisés) recevait, en moyenne, 14% de moyens de plus par élève qu'une école « blanche ».²³ Selon le consensus général, ceci ne compensait pas complètement la charge additionnelle sur ce dernier type d'école. De plus, les différences de financement d'avant 2008 n'étaient que partiellement régies par le financement du dispositif GOK. Ceci apparaît surtout dans l'enseignement secondaire supérieur, où le budget relatif à ce dispositif est minimal comparé aux subventions normales. En effet, si l'on observait une corrélation positive entre la proportion d'élèves bénéficiaires du dispositif GOK et le financement par élève, c'est, dans une large mesure, en raison de la corrélation sous-jacente entre le milieu social et les parcours scolaires : la plupart des élèves défavorisés se dirigent vers des écoles professionnelles qui bénéficient d'un meilleur ratio enseignant/élèves. Il est difficile de dire dans quelle mesure ces meilleurs ratios enseignant/élèves sont justifiés par des arguments techniques ou organisationnels (tel que le besoin de diviser la classe en plus petits groupes pour les cours pratiques), ou constituent, en réalité, une mesure d'éducation prioritaire « avant la lettre ». Quelle que soit l'explication, l'effet de redistribution constaté semble être plus intimement lié à des mécanismes de stratification sociale (trajectoire des élèves défavorisés dans les écoles professionnelles) qu'à l'origine sociale des élèves. Ceci a pour conséquence que les élèves défavorisés font l'objet de meilleurs financements uniquement s'ils optent pour une orientation en professionnel – ce qui, évidemment, va à l'encontre de l'esprit de la politique mise en place.

Ce constat a amené les experts et les politiques à adhérer à l'idée que, pour avoir un impact décisif sur l'égalisation des chances, une redistribution plus puissante est nécessaire dans le financement par élève. Il faudrait non seulement donner plus de poids aux critères socio-économiques, mais aussi déconnecter (en partie) le financement du système actuel des filières dans l'enseignement

22 Pour cette raison, la langue maternelle des élèves est actuellement subordonnée à d'autres critères sociaux : dans le financement *égalité des chances en éducation*, les élèves non-néerlandophones ne donnent lieu à des subventions plus importantes que s'ils répondent également à d'autres critères sociaux de désavantage.

23 Ces termes français constituent la traduction littérale des termes néerlandais « *witte school* » (selon la Nederlandse taalunie, ce terme est utilisé pour désigner une école où les élèves sont en majorité d'origine autochtone), par opposition avec la « *concentratieschool* » (désignant une école présentant une forte concentration d'élèves issus de milieux défavorisés ou allochtones).

secondaire. En effet, les élèves défavorisés devraient également être mieux subventionnés lorsqu'ils parviennent à se maintenir dans l'enseignement général ou technique. En d'autres mots, un changement de critères liés aux filières vers des critères liés à l'élève doit être fait. Cette réforme du financement de l'enseignement secondaire est actuellement en cours, alors qu'au niveau fondamental elle est achevée. En même temps, les écoles publiques et privées sont placées sur un pied d'égalité concernant le financement.²⁴

Après la réforme, les caractéristiques des élèves prendront un poids plus important dans la distribution des ressources entre les écoles. Les objectifs de cette réforme sont doubles : premièrement, les subventions différenciées par origine sociale visent à compenser le coût plus élevé lié à l'enseignement des élèves des milieux les moins favorisés. De cette manière, ces derniers recevront une éducation de meilleure qualité et seront, c'est du moins le but escompté, capables de mieux surmonter les obstacles d'ordre social. Deuxièmement, les financements différenciés devraient rendre les élèves de faible niveau socio-économique plus attractifs pour les écoles et, ainsi, atténuer la sélectivité des écoles dans le contexte de quasi-marché qui caractérise le paysage éducatif belge.

Le contexte actuel est plutôt favorable à une telle réforme, étant donné que les subventions globales par élève sont en augmentation : dans un tel contexte, il est politiquement plus aisé de redistribuer les ressources. Le système deviendra non seulement plus axé sur la redistribution, en accord avec la mixité sociale dans les écoles, mais le mécanisme de redistribution sera aussi moins axé sur un groupe-cible spécifique, étant donné que les fonds GOK ne seront plus séparés des subventions ordinaires. A part l'augmentation du budget, une réforme globale des structures de l'enseignement secondaire est envisagée pour atténuer les mécanismes de sélection sociale (en réduisant les différences entre l'enseignement général, technique et professionnel) et pour encourager les économies d'échelle. Il va sans dire qu'une réforme aussi globale implique beaucoup de négociations et d'analyses stratégiques.

Tout ceci n'implique pas forcément que le financement de l'éducation prioritaire entraîne véritablement des *résultats* plus équitables. La littérature internationale en la matière est « prudemment positive » (Bernardo & Nicaise, 2000 ; Björklund et al., 2006 ; Nicaise, 2006). Aux Pays-Bas, il a fallu attendre six ans pour pouvoir mesurer un impact substantiel sur les progrès d'apprentissage des élèves allochtones (Dagevos et al., 2003 ; Meijnen, 2004). Betts et Roemer (2004) ont calculé qu'aux Etats-Unis, si l'on voulait arriver à une égalité des résultats entre les Noirs et les Blancs, et entre les enfants de parents avec et sans formation par le financement de l'éducation prioritaire, le financement par élève de groupe cible devrait être amené à un multiple du montant actuel. Bref, l'efficacité de cette approche ne doit pas être surestimée. Jungbluth (1997) nous donne une explication à cela : tout d'abord, les écoles qui comptent de nombreux élèves défavorisés sont souvent elles-mêmes défavorisées en termes de moyens matériels et humains. Les budgets limités de la politique d'éducation prioritaire sont souvent insuffisants pour compenser *a priori* cette inégalité de moyens. Aux Pays-Bas, toujours selon Jungbluth, les moyens de la politique de priorité n'ont en outre pas été utilisés de manière très efficace, par manque de directives claires en la matière. Enfin, n'oublions pas que l'enseignement est un processus sur du long terme, et qu'il ne faut donc pas compter sur des effets rapides.

²⁴ Avant 2008, une différence de 24% dans le financement des dépenses de fonctionnement persistait entre les écoles publiques et privées, principalement pour des raisons historiques.

Qu'en est-il en Flandre ? Même si l'on a investi à plusieurs reprises dans des enquêtes d'évaluation, les résultats demeurent systématiquement contestables, par manque de mesure d'entrée. En d'autres termes, il est impossible d'appréhender une *réduction du fossé entre les performances scolaires des élèves autochtones et allochtones* (toutes choses égales par ailleurs) si on ignore l'ampleur de ce fossé avant le début de la mise en place de la politique d'éducation prioritaire. Une chose est sûre : les inégalités de performances continuent d'augmenter tout au long de l'enseignement primaire. Si la *politique d'éducation prioritaire* des années nonante a eu un effet favorable, elle était insuffisante en regard de la philosophie prônant une « égalité des résultats » (Vanhoren, 1995 ; Schrijvers et al., 2002). L'évaluation de *l'encadrement renforcé* fut plus vaste (Bollens et al., 1998) : d'une part, un effet résolument positif a été constaté au niveau des progrès d'apprentissage des élèves par unité de personnel supplémentaire mise en œuvre. D'autre part, *l'encadrement renforcé* a, paradoxalement, contribué à une augmentation du nombre de renvois vers l'enseignement primaire spécialisé, malgré le fait que la diminution du nombre de renvois était l'un des principaux objectifs de cet élargissement (Van Heddegem et al., 2003). On suppose que *l'encadrement renforcé* a eu pour effet une détection plus rapide des problèmes d'apprentissage, alors que les enseignants n'étaient pas suffisamment formés que pour remédier adéquatement à ces problèmes. En outre, les écoles bénéficiant de moyens supplémentaires, en raison de leur bonne réputation, auraient attiré plus d'élèves ayant des troubles de l'apprentissage, à un tel point qu'elles-mêmes croulent sous les problèmes.

Il va sans dire qu'il existe des *différences d'efficacité entre les écoles* : les écoles où les moyens liés à la politique d'éducation prioritaire ont eu l'effet le plus favorable étaient les écoles ayant une direction forte, une équipe dynamique, un bon transfert du savoir-faire à tous les enseignants, un coaching externe, un enseignement structuré et de bonnes méthodes de différenciation (Vanhoren et al., 1995). Le fait que la politique d'éducation prioritaire ait progressivement entraîné une plus grande expertise des enseignants et une diffusion des bonnes pratiques en matière de prévention et de remédiation des difficultés d'apprentissage, de l'enseignement des aptitudes linguistiques, de la remédiation des problèmes socio-émotionnels, et, dans une moindre mesure, de la collaboration avec les parents et de l'enseignement interculturel, est porteur d'espoir (Van Heddegem et al., 2003).

Une vaste évaluation de la politique GOK (*égalité des chances en éducation*) est encore inexistante. Une étude longitudinale à grande échelle est toutefois en cours qui permettra, dans une certaine mesure, de comparer les progrès d'apprentissage des élèves des groupes cibles avec ceux des élèves n'appartenant pas aux groupes cibles. Les premiers résultats (Verhaeghe & Van Damme, 2007) sont une fois encore modérément positifs : au cours de la première année, le retard des élèves visés par la politique GOK diminue, mais il n'y a plus de diminution dans les années suivantes. En outre, le fossé entre ces élèves et les autres demeure bien plus important que le fossé entre filles et garçons ou entre enfants nés au début ou à la fin de l'année. D'autre part, les résultats suggèrent que l'effet négatif *additionnel* des « écoles ghettos » (effet de composition des écoles) aurait disparu en Flandre, ce qui pourrait être attribué à un effet compensatoire (positif) de la politique GOK.

6.2. En Communauté française

En Communauté française de Belgique, peu d'études sont disponibles à propos des *effets des discriminations positives*, malgré une prescription de suivi et d'évaluation mentionnée par les décrets

de 1998 et de 2002 (Friant et al., 2008). En réalité, de telles études sont difficilement réalisables pour les raisons citées plus haut. Cependant, depuis l'année scolaire 2006-2007, la généralisation d'évaluations externes non certificatives dans l'enseignement primaire et secondaire rend possible la comparaison globale des performances des élèves entre les écoles bénéficiaires de discriminations positives et les autres écoles. Une telle comparaison a ainsi été réalisée par un groupe de travail au sein du service général du pilotage du système éducatif (Ministère de la Communauté française, 2007). En deuxième année de l'enseignement secondaire général, les résultats montrent que les élèves d'écoles en discrimination positive réussissent moins bien le test de lecture et de production d'écrit (un score moyen de 50%) que les élèves des autres écoles (un score moyen de 59%). Le même type de résultats est obtenu dans l'enseignement secondaire professionnel, et au niveau primaire. La simple comparaison de ces résultats selon le fait de bénéficier ou non des discriminations positives ne permet toutefois pas réellement d'appréhender dans quelle mesure le dispositif a permis aux élèves de milieux moins favorisés d'obtenir de meilleurs scores que s'ils n'en bénéficiaient pas, étant donné qu'elle ne tient pas compte de l'influence de variables associées telles que l'origine sociale des élèves, et ne permet donc pas l'application d'un raisonnement du type « *toutes choses égales par ailleurs* ». Ces données peuvent également constituer une source précieuse d'informations sur le système éducatif belge francophone. On remarque de cette manière que si seulement 13% des classes de l'enseignement général de l'échantillon sont en discrimination positive, les classes de l'enseignement professionnel sont plus de 30% dans ce cas : la ségrégation sociale entre filières est donc bien manifeste. On remarque également que les élèves de l'enseignement professionnel, qu'ils soient bénéficiaires des discriminations positives (42% de moyenne au test) ou non (51%), réussissent moins bien au test que les élèves de l'enseignement général. La généralisation de telles évaluations externes non certificatives permettrait, également, de reposer la question du mode d'identification des bénéficiaires des discriminations positives, étant donné qu'elles incluent un recueil direct de données concernant l'origine sociale des élèves. Ce questionnaire a cependant été perçu par certains enseignants comme une intrusion dans la vie privée des élèves.

Dans le cadre du plan de suivi et d'évaluation des discriminations positives, Bouchat et al. (2005) ont tenté de vérifier l'hypothèse d'une *stigmatisation* des écoles en discrimination positive en étudiant la mobilité scolaire dans l'enseignement fondamental. On pourrait en effet craindre que les discriminations positives stigmatisent les écoles bénéficiaires, ou les dotent d'une image d'écoles spécialisées dans le traitement des situations difficiles, ce qui aurait pour effet d'accroître encore la ségrégation scolaire. Les résultats obtenus par une analyse des flux d'élèves entre écoles ne semblent pas confirmer l'hypothèse de départ des chercheurs. En réalité, l'attribution de l'étiquette d'école en discrimination positive semble moins influencer les stratégies parentales que d'autres indicateurs tels que les caractéristiques visibles du public ou la réputation de l'école. L'analyse des flux d'élèves semble ainsi décrire les écoles bénéficiaires comme des tremplins, ou des sas d'entrée à partir desquels les meilleurs élèves se réorientent vers des filières plus valorisées. Cette fonction des écoles en discrimination positive est très contestable, car transférer les élèves les plus performants ou les moins défavorisés vers d'autres écoles, plus recherchées, ne constitue pas la mission du dispositif... mais semble bien être un corollaire du quasi-marché éducatif. Un autre constat, moins optimiste, est le fait que les écoles en discrimination positive orientent un nombre important de leurs élèves vers l'enseignement spécialisé. Ce constat est semblable à celui de Van Heddegem et al. (2003) pour *l'encadrement renforcé* en Flandre (cf. 6.1 ci-dessus).

D'autres recherches se sont centrées sur le *mécanisme d'identification des écoles bénéficiaires*. Demeuse et al. (2006) ont montré les points faibles de l'identification automatique au moyen du quartier d'origine des élèves, en analysant le cas des écoles non bénéficiaires des discriminations positives mais qui estiment que cette situation est injuste. Les chercheurs ont ainsi pu mettre en évidence le fait que l'origine défavorisée des élèves de ces écoles n'a pas pu être décelée au moyen de leur quartier d'habitation, unité statistique parfois trop étendue pour appréhender la réalité du terrain. Il n'existe pourtant pas en pratique d'unité statistique inférieure au quartier qui soit utilisable dans le ciblage des discriminations positives. Par ailleurs, cette étude se penche sur la formalisation de nouveaux indicateurs objectifs permettant de décider de l'ajout d'écoles supplémentaires à la liste des bénéficiaires. Une étude de la mobilité et de l'absentéisme des élèves, ainsi que du retard interne et externe²⁵ des écoles, est préconisée. On pourrait de cette manière considérer qu'une école où les inscriptions sont tardives, où l'absentéisme est élevé et qui accueille une grande partie d'élèves ayant déjà accumulé du retard dans d'autres écoles, devrait pouvoir bénéficier de moyens supplémentaires. La prise en compte de ces deux derniers indicateurs implique cependant une réflexion quant au pilotage du système éducatif. Faut-il « récompenser » les écoles où les élèves sont souvent absents ? Faut-il donner un avantage financier aux écoles accueillant des élèves ayant déjà accumulé du retard dans d'autres écoles sans pénaliser ces dernières, au risque de voir les écoles sélectives se décharger de leurs élèves en difficulté vers d'autres qui seraient « payées » pour s'en charger ? De tels effets non voulus pourraient être un argument convaincant pour l'adoption d'un mécanisme d'attribution des moyens sur la base d'une fonction continue et non de l'actuel mécanisme dichotomique.

En réalité, le véritable problème auquel doit faire face le système éducatif de la Communauté française, ce sont les importantes *ségrégations* qui demeurent en son sein, problème que les politiques d'éducation prioritaire actuellement en place ne résolvent pas car elles n'ont pas été conçues dans ce but mais dans une optique compensatoire (Friant et al., 2008). La volonté du Gouvernement de s'attaquer résolument à la ségrégation scolaire est aujourd'hui affirmée dans son *Contrat pour l'École* (2005). En Communauté française, comme en Communauté flamande, les possibilités d'intégration de la politique d'éducation prioritaire dans le mécanisme même d'attribution des moyens aux établissements scolaires sont actuellement étudiées par le Gouvernement. Elles ont fait l'objet d'une étude (Demeuse et al., 2007) proposant une formule généralisée d'attribution des moyens en fonction des besoins (Ross & Levacic, 1999) basée sur des indicateurs objectifs tels que l'indice socio-économique, mais aussi des informations de nature pédagogique, comme par exemple la prise en compte du retard externe traité par chaque établissement.²⁶ Une telle formule pourrait être utilisée afin d'inciter les écoles en position dominante²⁷ à être moins sélectives, ce qui diminuerait les ségrégations, tout en attribuant des moyens supplémentaires aux écoles en difficulté.

25 Le retard externe exprime le retard déjà accumulé par un élève dans une ou plusieurs autres écoles, avant son inscription dans l'école considérée. Le retard interne exprime le retard accumulé par un élève dans l'école considérée. (Demeuse et al., 2006).

26 C'est-à-dire l'accueil qui est réservé aux élèves qui ont acquis du retard dans d'autres établissements et qui rejoignent l'établissement considéré.

27 Voir à ce sujet le chapitre 6.

7. Conclusion

14<

La mise en place de politiques d'éducation prioritaire repose sur une approche compensatoire, mais, comme nous l'avons vu, encore faut-il s'entendre sur ce qui doit être compensé, de quelle manière et en faveur de quel public. Les réponses à ces questions peuvent être très variables d'un système éducatif à l'autre. Nous avons pu constater, par exemple, que les critères adoptés en Communauté flamande et en Communauté française reposent sur une philosophie différente. Dans le premier cas, l'accent est mis sur l'appartenance ou non à une communauté culturelle et linguistique de même que sur les performances scolaires des élèves, alors que dans le second cas, c'est une approche construite sur l'identification de facteurs socio-économiques défavorables qui est privilégiée. Il est assez difficile d'identifier, en termes de bénéficiaires réels, les différences qui peuvent exister entre ces deux modèles, mais une chose est certaine, l'image qui est donnée du « handicap » à compenser n'est pas identique.

La manière de compenser ce handicap est par contre assez similaire en Communauté française et en Communauté flamande. Dans ces deux systèmes éducatifs, des moyens supplémentaires sont attribués aux écoles, sous la forme d'enseignants ou de moyens de fonctionnement, tout en laissant les écoles assez libres de l'utilisation de ces moyens. Cette liberté d'utilisation engendre un problème lorsqu'il s'agit d'évaluer les effets des dispositifs mis en place : peu d'attention est accordée en Belgique à « ce qui marche ». La faiblesse et le caractère récent des évaluations externes, notamment l'absence d'évaluations externes certificatives, ne permet pas d'analyser finement l'efficacité et l'efficacité de ces politiques ciblées. On ne peut donc pas, à l'heure actuelle, estimer les effets qu'elles engendrent sur les performances des élèves et leur impact sur la réduction des inégalités.

Le quasi-marché scolaire belge qui prévaut dans chaque communauté, et même entre elles, notamment à Bruxelles (voir les chapitres 6 et 7) favorise cette situation : peu de contrôle par les résultats, et peu de contrôle par les méthodes, donc peu de possibilités d'évaluation des politiques publiques et de pilotage. Les importantes ségrégations, entre filières et entre établissements, qui persistent, posent cependant la question de la manière dont on peut compenser des inégalités sociales. Est-il préférable d'attribuer davantage de moyens à des écoles concentrant les élèves défavorisés ou vaudrait-il mieux faire en sorte que les élèves, qu'ils soient favorisés ou non, qu'ils soient performants ou non, se côtoient au sein de la même école, et aient tous de chances égales de réussite et de parcours scolaires ? En Communauté flamande, comme en Communauté française, on a pu voir que les politiques mobilisent les recherches actuelles en ce sens : par l'intégration de politiques d'éducation prioritaires prenant en compte les ségrégations entre filières et entre écoles et tentant de les minimiser.

De la même manière, de nouveaux outils apparaissent aujourd'hui de manière à piloter efficacement le système éducatif, telles que les évaluations externes non certificatives aujourd'hui généralisées en Communauté française. Les données issues de ces évaluations pourraient permettre aux chercheurs, si elles sont récoltées sur des échantillons suffisamment importants, de comparer les performances scolaires des élèves selon qu'ils soient bénéficiaires ou non des politiques d'éducation prioritaires mises en place et d'évaluer leurs effets en termes de réduction des inégalités sociales. Elles pourraient aussi, si des informations sont prises sur les activités menées effectivement par ces établissements scolaires, produire des informations utiles sur ce qui semble fonctionner et sur ce qui ne conduit pas aux résultats attendus.

Pour autant qu'un quelconque effet des régimes successifs de politique de priorité soit mesurable, nous pouvons affirmer qu'il est positif mais limité. Les enseignants ont développé leurs connaissances et leurs aptitudes professionnelles, de manière à mieux contrer les différences sociales. Les élèves font des progrès significatifs, mais guère importants. N'oublions pas non plus les revers de la médaille :

1. le fait que certaines écoles bénéficiant de moyens supplémentaires attirent des élèves de nouveaux groupes-cibles peut renverser la vapeur, au détriment de ces écoles. ; et
2. en Flandre particulièrement, les politiques d'éducation prioritaire ne sont pas parvenues à endiguer le flux des élèves défavorisés vers l'enseignement spécialisé. L'une des interprétations possibles de ce bilan modéré est qu'à ce jour, la politique d'éducation prioritaire était restée marginale, ce qui était insuffisant pour faire pencher la balance. En outre, les récentes réformes des deux côtés de la frontière linguistique font espérer, avec les efforts budgétaires accrus, un impact plus décisif.

Enfin, il est important pour les écoles de retenir qu'elles jouent un grand rôle dans l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire. Cette dernière dépend en effet beaucoup de la qualité de la direction de l'école, du travail en collaboration des enseignants, et des efforts de professionnalisation du personnel et de la volonté de faire appel à un coaching externe.

Références

- N.N. (2003), Dossier 'Enquête PISA 2000', in : Cahiers n°13 et 14/2003 du Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/cahiers/Cahiers_1314.html
- Aubert-Lotarski A., Demeuse M., Derobertmasure A. & Friant N. (2007), Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation : l'évolution des relations entre la recherche et le politique en Communauté française de Belgique, in : *Les Dossiers des Sciences de l'Education* 18, p. 121-130.
- Baudelot C. & Establet R. (1989), *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris : Seuil.
- Benabou R., Kramarz F. & Prost C. (2004), Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992, in : *Economie et statistiques* 380, p. 3-28.
- Bernardo J. & Nicaise I. (2000), Educational priority policies, in Nicaise I. (ed), *The Right to Learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe*, Bristol : The Policy Press.
- Betts J. & Roemer J. (2004), *Equalising opportunity through educational finance reform*, paper presented at the CESifo / PEPG-Conference on Schooling and human capital formation in the global economy, Munich : CESifo, 48 p.
- Birzea C. (1982), *La pédagogie du succès*, Paris : Presses universitaires de France.
- Bjorklund A., Edin P.A., Frederiksson P. & Krueger A. (2006), *The market comes to education in Sweden. An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*, Russel Sage Foundation.
- Bloom B. S. (1976), *Human Characteristics and School Learning*, New-York : McGraw-Hill.
- Bollens J., Van de Velde V., Cnudde V., Vanobbergen B., Vansielegheem N., Douterlungne M., Nicaise I. & Verhaeghe J.-P. (1998), *Zorgverbreding in het basis- en secundair onderwijs : een zoektocht naar financieringscriteria*, Leuven : HIVA / RUG, Vakgroep Onderwijskunde.
- Bouchat T.-M., Delvaux B. & Hindryckx G. (2005), *Discrimination positive et mobilité scolaire*, Rapport de recherche remis à la Communauté française dans le cadre du plan d'évaluation des politiques de discrimination positive.
- CERI (1996), *Mesurer le capital humain : Vers une comptabilité du savoir acquis*, Paris : Organisation de Coopération et de développement, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- CERI (1998), *L'investissement dans le capital humain. Une comparaison internationale*, Paris : Organisation de Coopération et de développement, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Chauveau G. (2000), *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*, Paris : Retz.
- Communauté française de Belgique (2005), *Contrat pour l'Ecole : 10 priorités pour nos enfants*, Document électronique consulté en août 2007 sur le site du Contrat pour l'Ecole : <http://www.contrateducation.be>.
- Crahay M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Crahay M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Dagevos J., Gijsberts M. & Van Praag C. (2003), *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal culturele integratie*, Den Haag : SCP.
- Demeuse M. (2003), *Réduire les différences : oui mais lesquelles ?*, Colloque international XXe anniversaire des ZEP, Paris, 5 et 6 mars 2002, Paris : Ministère de l'Education nationale et CNDP, <http://www.cndp.fr/archivage/valid/43322/43322-8265-9411.pdf>.
- Demeuse M. (2005), Les politiques de discrimination positive dans le monde, in : *XYZep n°20*, Dossier I-VIII.²⁸
- Demeuse M., Baye A., Straeten M.H., Nicaise J. & Matoul A. (eds) (2005), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région".
- Demeuse M., Crepin F., Jehin M. & Matoul A. (2006), Behind the positive discrimination in French Community of Belgium : central criteria vs. local actions, in Moreno Herrera L., Jones G. & Rantala J. (eds), *Enacting equity in education : Towards a comparison of equitable practices in different European local contexts*, Helsinki : Research Center for Social Studies Education - University of Helsinki.

28 Disponible en ligne (<http://cas.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/xyzep20>) sur le site web du Centre Alain Savary, un support national (français) pour l'enseignement, l'éducation et le travail social avec les groupes à difficultés (<http://cas.inrp.fr/>).

- Demeuse M., Derobertmeasure A., Friant N., Herremans T., Monseur C., Uyttendaele S. & Verdale N. (2007), *Etude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*, Bruxelles : Rapport de recherche non publié.
- Demeuse M. & Nicaise J. (2005), Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... : vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation, in : Demeuse M., Baye A., Straeten M.H., Nicaise J. & Matoul A. (eds) (2005), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région", p. 233-257.
- Demeuse M., Crahay M. & Monseur C. (2005), Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs : Les deux faces d'une même pièce ?, in : Demeuse M., Baye A., Straeten M.H., Nicaise J. & Matoul A. (eds) (2005), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région", p. 233-257.
- Fischer C.S., Hout M., Janowski M.S., Lucas S.R., Swidler A. & Voss K. (1996), *Inequality by Design. Cracking the Bell Curve Myth*, Princeton : Princeton University Press.
- Friant N., Demeuse M., Aubert-Lotarski A. & Nicaise I. (2008), Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique : Deux modes de régulation des effets d'une logique de marché, in : Demeuse M., Frandji D., Greger D. & Rochex J-Y. (eds), *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe*, Lyon : INRP.
- Gould S.J. (1983), *La mal-mesure de l'homme : l'intelligence sous la toise des savants*, Paris : Ramsay.
- Groupe Européen De Recherche Sur L'équité Des Systèmes Educatifs (2005), *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/equite/fichier/pdf/2005PDF_Francais.pdf.
- Gurgand M. (2004), Pour une évaluation des politiques scolaires, in : *Economie et statistiques 380*, p. 31-34.
- Hirtt N. (2007), *Performances scolaires des élèves allochtones et origine sociale : notes marginales auprès du rapport de la Fondation Roi Baudouin*, Document électronique consulté en mai 2007 sur le site web de l'Appel pour une Ecole Démocratique, http://www.ecoledemocratique.org/IMG/pdf/Discussion_FRB.pdf.
- Husén T. (1972), *Social Background and Educational Career*, Paris : OECD, Center Educational Research and Innovation (Traduction française : *Origine sociale et éducation*, Paris : OCDE).
- Hutmacher W., Cochrane D. & Bottani N. (eds) (2001), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Dordrecht / Boston / London : Kluwer Academic Publishers.
- Istance D (coord.) (1997), *Éducation et équité dans les pays de l'OCDE*, Paris : OCDE.
- Jacobs D., Rea A. & Hanquinet L. (2007), *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA : Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*, Rapport de recherche consulté en mai 2007 sur le site web de la Fondation Roi Baudouin, http://www.kbs-frb.be/files/db/FR/PUB_1665_E%26JA_PisaFr.pdf.
- Meijnen W. (red.) (2004), *Onderwijsachterstanden ; Update van een review*, Amsterdam : SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mexandeau L. & Quillot R. (1978), *Libérer l'école. Plan socialiste pour l'éducation nationale*, Paris : Flammarion.
- Ministère De La Communauté Française – Service Général Du Pilotage Du Système Éducatif (2007), *Évaluation externe non certificative, deuxième année de l'enseignement secondaire : lecture et production d'écrit : résultats et commentaires*, Document électronique consulté en août 2007 sur le site web du Ministère de la Communauté française de Belgique, http://www.enseignement.be/@bibliothèque/documents/outileval/evalext/2007_2S-RC.pdf.
- Monseur C. & Demeuse M. (2001), Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire, in : *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège 7-8*, p. 25-52.
- Nicaise I. (2006), Onderwijsfinanciering en de bevordering van sociale gelijkheid, in : Vlaamse Onderwijsraad, *Financiering van het onderwijs : een verkenning*, Brussel : VLOR / Antwerpen : Garant, p. 63-80
- Renaud B. (1997), Les discriminations positives. Plus ou moins d'égalité ?, in : *Revue trimestrielle des Droits de l'Homme 31*, p. 425-460.
- Ross K.N. & Levacic R. (1999), *Needs-based Resource Allocation in Education*, Paris : International Institute for Educational Planning.
- Ruelens L., Dehandschutter R., Ghesquière P. & Douterlungne M. (2001), *Op de wip. De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs : analyse van de verwijzingspraktijk in Centra voor Leerlingenbegeleiding*, Leuven : HIVA.

- Schrijvers E., Hillewaere K., Van De Velde V. & Verlot M. (2002), *Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid*, Leuven : HIVA.
- Sweetland S.R. (1996), Human Capital Theory : Foundations of a Field of Inquiry, in : *Review of Educational Research* 66(3), p. 341–359.
- Van Heddegem I., Douterlungne M. & Van De Velde V. (2003), *Mag het iets méér zijn ? Evolutie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs*, Leuven : HIVA.
- Vanhoren I., Van De Velde V. & Ramakers J. (1995), *De evaluatie van het onderwijsbeleid voor migranten*, Leuven : HIVA.
- Verhaeghe J.P. & Van Damme J. (2007), *Leerwinst en toegevoegde waarde in wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar*, Leuven : Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, rapport SSL/OD1/2007.05.
- Winn R.B. (ed.) (1959), *John Dewey : Dictionary of Education*, New York : Philosophical Library.





CHAPITRE 15

Décrochages et sorties précoces du système scolaire : il n'est jamais trop tard

Nicole Vettenburg et Katleen De Rick



Nicole Vettenburg¹ et Katleen De Rick²

15<

1. Introduction

Le fait que les jeunes soient obligés d'aller à l'école pendant un certain nombre d'années ne signifie pas que cette obligation soit respectée sans le moindre souci. La lassitude de l'école et le décrochage précoce constituent des problèmes tenaces, qui existent depuis quelques décennies et sont toujours d'actualité. En outre, il s'avère que ces problèmes touchent davantage des élèves socialement défavorisés ou rencontrant des difficultés scolaires. Dans ce chapitre, nous allons donc évoquer la lassitude de l'école et le décrochage précoce. Nous décrirons l'ampleur du problème, ses conséquences pour les jeunes, les facteurs à l'origine de ces phénomènes et le profil du groupe à risque. Nous approfondirons ensuite une explication possible reposant sur la vulnérabilité sociale, et nous verrons enfin comment les éviter et les gérer.

2. Décrochages scolaires et sorties précoces du système scolaire : une vaste problématique

La lassitude de l'école et le décrochage précoce ne sont pas des problèmes que l'on peut ignorer. Mal-être, école buissonnière et décrochage précoce sont fréquents. L'étude PISA (« Programme for International Student Assessment ») de l'OCDE démontre que 15% des élèves belges déclarent ne pas se sentir à l'aise à l'école (OCDE, 2004).

Il ressort d'une enquête menée auprès des jeunes en Flandre que 14,7% des élèves de l'enseignement secondaire ont « brossé » des cours durant l'année précédente (De Witte et al., 2000). Pour l'année scolaire 2002-2003, un comportement grave en la matière (pour le département Enseignement, cela signifie plus de 30 demi-journées d'absence injustifiée sur une année) a concerné plus de 1 500 élèves (Ministère de la Communauté flamande, 2005). Ce sont principalement les élèves de 17 et 18 ans qui présentent des absences à répétition problématiques, et les jeunes de l'enseignement professionnel (à horaire réduit) sont surreprésentés.

Le décrochage précoce constitue également un problème de taille en Belgique. En Région flamande, environ 15% des jeunes quittent l'enseignement secondaire sans avoir obtenu leur diplôme. En Région wallonne et dans la Région de Bruxelles-Capitale, la proportion de jeunes non qualifiés est encore plus importante, avec respectivement 20 et 30% (ces données ont été fournies par l'Enquête Européenne sur les Forces du Travail). Le décrochage précoce est la forme la plus poussée d'abandon, mais il en existe d'autres, pouvant également être problématiques (Douterlungne et al., 2001) : par exemple l'élève qui, en raison de problèmes de quelque nature que ce soit, ne termine pas dans l'orientation choisie à l'origine, mais dans une autre orientation, souvent plus faible.

D'après une idée intéressante, formulée par le sociologue français Glasman, les problèmes sont beaucoup plus importants qu'il n'y paraît : les jeunes qui ne se rendent pas aux cours ou qui quittent précocement l'école sont visibles, mais de nombreux jeunes ayant les mêmes sentiments,

1 Vakgroep Sociale Agogiek, UGent.

2 Hoger Instituut voor de Arbeid, K.U.Leuven.

expériences ou attitudes envers l'école ne le sont pas. Glasman déclare que l'on ne peut pas parler de deux groupes (le groupe qui décroche et qui quitte l'école, et le groupe qui ne décroche pas), car dans le deuxième groupe, il y a vraisemblablement des jeunes qui ont décroché mentalement, même s'ils sont encore sur les bancs de l'école chaque jour (Pour la Solidarité, 2007).

3. Les conséquences de la lassitude de l'école et du décrochage

Lorsqu'il n'est pas pris en charge rapidement, le décrochage entraîne divers problèmes. Le plus visible pour le personnel enseignant étant le comportement en classe et les problèmes tout au long de la scolarité. Un jeune lassé par l'école lutte souvent contre sa situation en perturbant le fonctionnement de la classe et / ou en se refermant sur lui-même, s'isolant alors du processus d'apprentissage (Favresse, Kohn & Piette, 2000). De tels élèves changent souvent d'options au sein d'une même école ou changent d'école comme de chemise. Dans certains cas, ce changement est effectué parce que l'école a tendance à orienter l'élève vers une option moins forte, en partant du principe que le décrochage découle du fait qu'il ne sait plus suivre, et dans d'autres cas, ce changement se fait à l'initiative du jeune lui-même (Pour la Solidarité, 2007). Ces choix ne sont souvent pas - plus - conscients, ni faits pour des raisons positives. Dans la pratique, il s'avère que l'enseignement à horaire réduit constitue un filet de repêchage pour les jeunes bloqués dans l'enseignement à temps plein, et qui n'ont pas encore de diplôme ou d'attestation (Nijsmans, 1996). Trois jeunes sur quatre se retrouvent dans l'enseignement à horaire réduit après avoir reçu une attestation B ou C dans l'enseignement à temps plein. Et s'agit là de quelque chose que les jeunes considèrent comme une forme d'exclusion sociale : ils ont souvent parfaitement conscience du fait que ce renvoi ne constitue pas une alternative positive et comprennent qu'ils vont se retrouver dans un groupe problématique (Pour la solidarité, 2007). Pour de nombreux jeunes qui ont fait eux-mêmes ce choix, le nombre limité de jours d'école constitue la principale motivation à passer dans l'enseignement à horaire réduit. Dans ce système, les groupes à problèmes (jeunes lassés, « brosseurs », socialement vulnérables) sont également surreprésentés. Et il va sans dire qu'une scolarité problématique peut également être la cause d'un décrochage scolaire entraînant, en fin de compte, un abandon des études. Nous reviendrons sur ce point plus tard.

Une autre conséquence possible est que ces jeunes présentent, à terme, des comportements problématiques (alcoolisme, toxicomanie, vol, vandalisme). Dans leur étude, Favresse et al. (2000) signalent que de tels problèmes comportementaux se produisent le plus souvent chez des jeunes dont le lien avec la famille est faible, et qui fréquentent le plus souvent d'autres jeunes se trouvant dans une situation similaire. D'autres études démontrent qu'un lien fort avec des parents marginalisés peut entraîner ce type de comportements (Buisse, 1997). Les jeunes qui n'entretiennent que de faibles liens avec leur famille, mais qui n'ont pas d'amis ayant les mêmes caractéristiques, présentent plutôt des problèmes de nature psychique et sociale (dépression, isolement social - Favresse et al., 2000). Il faut ajouter à cela que le décrochage, l'école buissonnière et la sortie précoce du système scolaire d'une part, et les problèmes comportementaux ou personnels d'autre part, se renforcent mutuellement (*ibid.*). D'autres études mettent en avant l'importance considérable de l'école dans le développement des problèmes comportementaux dans et en dehors de l'école. Le décrochage précoce entraînerait ainsi une diminution des comportements délinquants (Elliott & Voss, 1974 ; Leblanc, Biron & Pronovost, 1979).³ Les facteurs scolaires semblent également plus importants que les facteurs familiaux dans le développement des problèmes comportementaux (Vettenburg, 1988),

³ Phillips et Kelly (1979) ont eux aussi constaté une diminution des comportements délinquants aux âges où l'on termine ses études.

et le faible lien avec l'école semble être le principal facteur expliquant les problèmes comportementaux des adolescents (Vettenburg, 1988 ; Mooij, 1994 ; Vettenburg & Huybregts, 2001).

Les jeunes qui quittent l'école avec peu, ou pas, de qualifications occupent une position vulnérable sur le marché de l'emploi. Toutefois, une sortie précoce du système scolaire n'entraîne pas nécessairement une mauvaise situation professionnelle immédiate. A court terme, les jeunes qui ont décroché précocement s'en sortent généralement bien, surtout lorsque le marché de l'emploi est favorable. Ils sont d'ailleurs généralement satisfaits de leur décision (Dekkers & Claassen, 2001). Ils ont cependant souvent besoin de plus de temps pour trouver du travail (De Rick & Maes, 2005). La qualité de l'emploi peut être moindre, mais les différences avec les jeunes qualifiés ne sont pas très importantes (Lamb & Rumberger, 1999). A terme, les jeunes qui ont décroché précocement constituent toutefois un groupe très vulnérable : leur travail ne nécessite généralement pas de formation continue, ils stagnent donc au même niveau de qualification. Leur situation est souvent incertaine (contrats à durée déterminée, etc.), et leurs employeurs investissent peu dans leur formation, ils éprouvent donc des difficultés à atteindre des fonctions supérieures. En outre, ils ne disposent pas d'un réseau social qui pourrait les aider dans leur intégration professionnelle, et n'ont pas les attitudes socialement appréciées... Cela rend leur situation sur le marché de l'emploi très précaire.

Lorsque des jeunes quittent l'école sans diplôme, cela ne signifie en principe pas qu'ils resteront non qualifiés toute leur vie. Les possibilités pour obtenir un diplôme ou une qualification sont nombreuses : l'enseignement de promotion sociale, les centres d'instruction, les centres d'enseignement pour adultes, la formation des classes moyennes, les formations des offices de l'emploi, etc. L'offre de ces prestataires est vaste, même pour les personnes non qualifiées. Malheureusement, ce ne sont généralement pas les personnes les moins qualifiées qui recourent le plus à cette offre ou qui ont le plus de chances de recevoir, de la part de leur employeur, l'opportunité de suivre des formations complémentaires (Baye, Mainguet, Demeuse & Hindryckx, 2003).

Comme nous le verrons plus loin, le jeune peut, en raison d'une accumulation de problèmes, se retrouver dans une spirale infernale de vulnérabilité sociale, rendant d'autres domaines de la vie problématiques.

4. Qu'est-ce qui entraîne le décrochage, et pourquoi les jeunes décrochent-ils précocement ?

Le manque de motivation et la lassitude scolaire peuvent avoir plusieurs origines. Certaines sont directement liées à l'enseignement : le contenu de l'enseignement (un contenu souvent trop abstrait, insuffisamment reconnaissable et peu pertinent pour les jeunes), une approche pédagogico-didactique qui n'implique pas assez les jeunes, qui ne leur permet pas de participer activement, et qui n'offre pas suffisamment de vécu positif, ainsi qu'un manque de concordance entre l'offre d'enseignement et les divers profils des jeunes (Van Valckenborgh, Douterlungne & Sels, 1999 ; Engels et al., 2003).

Lors d'une enquête, il a été demandé directement aux jeunes ce qui les incitait à manquer les cours ou à quitter l'école. Les jeunes avancent comme principales causes des raisons liées à l'école : une mauvaise relation avec les enseignants ou des enseignants qui ne répondent pas à leurs attentes,

du harcèlement, l'ambiance au sein de l'école. Le contenu du curriculum n'est pas souvent avancé comme motif (Attwood & Croll, 2006). Le décrochage précoce est à la fois lié à ce qui se passe à l'école et à la force d'attraction du marché de l'emploi. Une étude menée en Flandre (Creten et al., 2004), auprès de jeunes qui avaient quitté l'enseignement avant la fin de l'obligation scolaire, démontrait que près de 40% des décrocheurs avançaient comme principal motif la force d'attraction du marché de l'emploi et d'autres formations pour quitter l'enseignement à temps plein. Pour 20% des jeunes, le principal motif était le contenu inintéressant de la formation ou la lassitude scolaire, la démotivation et des problèmes (comportementaux) à l'école. Pour un plus petit groupe (14%), la lourdeur de la formation constituait le principal motif. Les circonstances familiales et personnelles n'ont été avancées que par un groupe restreint (5%) comme raison principale. Il est étonnant de voir que la perception des enseignants quant aux raisons du mal-être des jeunes correspond peu aux raisons avancées par les jeunes eux mêmes. Les enseignants imputent souvent les problèmes au jeune lui-même ou à son environnement familial.

5. Qui constitue le groupe à risque ?

Pour éviter le décrochage et l'abandon précoce ou y remédier, il est intéressant de savoir si ces problèmes se produisent davantage chez certains jeunes plutôt que d'autres. Si tel est le cas, il est possible d'entreprendre des actions ciblées. De nombreuses études se sont penchées sur la relation entre l'inégalité sociale et la lassitude scolaire, l'absentéisme et le décrochage précoce. Deux groupes de caractéristiques reviennent toujours : des caractéristiques liées aux origines sociales des jeunes et des caractéristiques liées à la scolarité.

Pour se faire une idée du profil des élèves qui « brossent » les cours en Flandre, nous nous basons sur deux enquêtes : l'enquête sur les jeunes déjà mentionnée (De Witte et al., 2000) et le volet flamand de l'étude internationale « international self-reported delinquency » (ISR2).⁴ Il en ressort que les garçons manquent plus souvent les cours que les filles (respectivement 16,9% et 12,5%), et que les élèves de la filière B manquent plus souvent les cours que les élèves des classes A⁵ (respectivement 25,8% et 6,8%). En outre, ce phénomène semble augmenter avec l'âge : 2,3% pour les élèves de 12 ans et 40,2% pour les élèves de 18 ans et plus. Les données de l'étude ISR2 confirment ces constatations. D'autres analyses de l'étude ISR2 démontrent que les élèves qui « brossent » n'aiment pas aller à l'école, redoublent davantage et n'entretiennent pas de bonnes relations avec l'école (Vettenburg & Verschelden, 2007). Une enquête menée à petite échelle sur des élèves absents plus de 30 demi-jours de manière injustifiée au cours de l'année académique 1999-2000, a démontré que les situations des « brosses » des centres d'enseignement à horaire réduit étaient, dans de nombreux cas, très négatives (Thys, 2001).

4 La « Jeugdonderzoek » avait pour objectif de donner des informations détaillées sur les conditions et les perspectives de vie de la jeunesse en Flandre. À l'aide d'un questionnaire classique présenté à un échantillon représentatif de jeunes de 12 à 18 ans, la sphère de vie des jeunes a été représentée. Au total, 4 829 élèves dans 95 écoles différentes ont été interrogés, principalement au cours du premier trimestre de l'année académique 1998-1999. Dans le cadre de l'enquête ISR2, un échantillon a été constitué en Flandre, au sein de 22 écoles des villes de Gand et d'Alost. Au total, 1021 questionnaires utilisables ont été récoltés. L'enquête s'est déroulée en mai et juin 2006. L'échantillon était pondéré en fonction du sexe, de la forme d'enseignement et de l'année d'étude.

5 La filière A comporte ici les élèves qui suivent les cours en 1^{ère}, 2 et 3^{ème} années d'enseignement général, le flux B comporte les élèves qui suivent les cours en 1B et en 2B (années préparatoires à l'enseignement professionnel), en 3^{ème} année d'enseignement technique et en 3^{ème} année d'enseignement professionnel.

Douterlungne et al. (1994 ; 2001) et Van de Velde et al. (1996) ont étudié, entre autres, les risques de décrochage précoce en Flandre. En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques, les principaux indicateurs permettant de prédire le décrochage précoce sont le sexe, l'ethnicité et le niveau de formation des parents. Les garçons sont surreprésentés parmi les jeunes qui décrochent précocement : la proportion de garçons non qualifiés est deux fois plus importante que la proportion de filles non qualifiées. Pour les élèves qui ne sont pas d'origine belge, la part de jeunes qui quittent l'école sans qualification est beaucoup plus importante que pour les jeunes Belges. Le risque de quitter l'école sans qualification augmente d'autant plus que le niveau de formation du père et de la mère est bas. Il semble que ce soit le niveau de formation de la mère qui soit le plus décisif. La situation professionnelle des parents est également importante : chômage, invalidité, retraite ou inactivité augmentent le risque de non-qualification des enfants. Ici, c'est la situation du père qui est prédominante.

Outre les origines sociales, les caractéristiques des parcours scolaires constituent un signal possible de décrochage précoce. Les jeunes dont le parcours scolaire est problématique méritent une attention particulière. Se lancer dans l'enseignement secondaire avec une ou plusieurs années de retard, commencer dans la filière B, changer de filière, d'option, d'école, de type d'école au cours des deux premières années du secondaire, redoubler et faire l'école buissonnière augmentent les risques de décrochage précoce. Les parcours scolaires problématiques sont, à leur tour, fortement liés aux caractéristiques des origines sociales du jeune.

Même si ces caractéristiques constituent un signal, nous ne pouvons pas oublier qu'une partie importante des jeunes non qualifiés ne les présentent pas. Il ressort d'une étude menée auprès de jeunes ayant quitté l'école avant la fin de l'obligation scolaire que plus d'un tiers présentait un parcours homogène, sans redoublement ni passage vers un niveau d'enseignement inférieur (Creten et al., 2004). L'absentéisme et le décrochage précoce se rencontrent également auprès de jeunes issus de milieux plus aisés. Dans ce cas, il s'agit d'élèves bien encadrés, mais qui ont des difficultés à s'intégrer dans le contexte social et qui ne veulent, ou ne peuvent pas répondre à ce que l'on attend d'eux. Tous les jeunes qui présentent ces caractéristiques à risque ne sont certes pas prédestinés à être non qualifiés. De nombreux jeunes allochtones obtiennent par exemple leur diplôme d'enseignement secondaire. A ce jour, on ne sait toujours pas clairement pourquoi un élève réussit et pourquoi un autre échoue. Il est donc important de ne pas se fixer sur une approche catégorielle, d'aborder le problème par le biais de diverses disciplines et de continuer à prendre en considération l'histoire personnelle, le contexte et les caractéristiques individuels de chaque élève. Des indications montrent, par exemple, que la situation dépend beaucoup de l'école où se trouve l'élève. Chaque école ne présente pas la même proportion de « brosseurs » ou d'élèves qui décrochent précocement, même si l'on tient compte de la composition de la population scolaire (Luyten et al., 2003). Douterlungne (1994) a, par exemple, constaté avec étonnement que peu d'élèves s'étaient entretenus de leur lassitude scolaire avec leurs enseignants ou la direction, avant de décrocher. Il y a encore peu d'études systématiques sur le lien entre l'organisation ou le fonctionnement de l'école et le décrochage précoce. De plus, les liens établis dans le cadre d'une étude ne sont pas souvent confirmés par une autre étude. Il est donc très difficile de tirer des conclusions. Cela étant dit, nous verrons dans le point suivant l'explication du lien persistant entre les origines sociales, le décrochage scolaire et l'abandon précoce.

6. Vers une explication du décrochage scolaire et de l'abandon précoce

La relation entre la lassitude scolaire / le décrochage précoce et les origines sociales peut, en partie, être expliquée par la théorie de la vulnérabilité sociale (Vettenburg, 1988 ; Vettenburg & Walgrave, 2002). Cette théorie a été élaborée pour expliquer le comportement délinquant des jeunes, mais est également applicable à la lassitude scolaire, à l'absentéisme scolaire, etc. Souvent, il s'agit de facteurs de risque intermédiaires dans un processus criminogène croissant chez les jeunes (cf. chapitre 11).

La théorie de la vulnérabilité sociale part d'une approche interactionniste des situations problématiques à l'école et établit une relation positive et centrale entre les élèves et les enseignants / l'école. Lorsque les élèves se sentent bien à l'école, entretiennent une relation positive avec les enseignants, etc., ils sont davantage motivés pour les tâches scolaires, s'investissent davantage, fournissent de meilleurs résultats, décrochent moins vite et présentent moins de comportements problématiques. Dans une situation scolaire positive, les élèves qui se sentent acceptés vont s'attacher à l'enseignant. En raison de ce lien personnel, les enfants vont s'investir dans les tâches scolaires et acquérir un statut supérieur en classe et dans l'école. Le respect de la discipline scolaire, le fait de se comporter conformément aux règles, est considéré comme important par ces élèves. Ils ont, en effet, beaucoup à perdre. La relation personnelle avec l'enseignant et l'engagement au niveau des tâches scolaires fonctionnent, au sein de ce groupe, comme un frein aux comportements problématiques. Les élèves issus de familles socialement très vulnérables éprouvent moins souvent cette attitude d'acceptation. Ils sont souvent stigmatisés comme étant des élèves « bêtes » et « indisciplinés ». De ce fait, ils s'investissent moins dans les tâches scolaires, fournissent de moins bons résultats et s'estiment moins aptes. Ces élèves ont moins de raisons de respecter la discipline scolaire et sont plus souvent sanctionnés. Ils recherchent un soutien auprès d'un groupe de pairs vivant les mêmes expériences négatives.

Le non-établissement d'une relation positive entre l'élève et l'enseignant est vraisemblablement lié à l'attitude de déni de l'enseignant à l'égard de la culture et du milieu de l'élève. L'élève renonce et se distancie des exigences de l'école. Cette prise de distance est notamment liée au développement linguistique, au niveau de pensée abstraite, au respect des règles de politesse, aux aptitudes de lecture et d'écriture, etc. Une attitude d'acceptation implique de connaître et de ne pas discriminer la culture de l'élève (en fonction de son milieu et de son âge).

Les jeunes qui cumulent les expériences scolaires négatives risquent de se retrouver dans une spirale infernale de vulnérabilité sociale, et seraient, de ce fait, plus faibles à l'égard d'autres institutions sociales (marché de l'emploi, justice, C.P.A.S., etc.) et de la société en tant que telle. Néanmoins, le processus de vulnérabilité sociale n'est pas un processus systématique. Il s'agit d'un risque accru, au sein duquel le jeune vulnérable joue lui-même un rôle très actif.

Dans le cadre de l'enseignement, cette explication signifie :

- que la pensée interactionnelle nécessite l'implication des deux pôles de l'interaction (élève et enseignant / école) dans la recherche de solutions ;
- que le processus décrit indique que l'enseignement dispose d'un moyen pour inverser très tôt la spirale de la vulnérabilité sociale, en ne discriminant pas selon les caractéristiques culturelles de

la famille. D'un point de vue préventif, cela implique la mise en place d'actions visant à apprendre à connaître et à apprécier la culture des groupes socialement faibles. Des organisations externes (travail social, centres d'intégration, associations de familles du quart-monde, etc.) disposent d'un grand savoir-faire, ce qui rend une collaboration avec elles très intéressante ;

- qu'une réaction purement répressive aux problèmes comportementaux (insultes, punitions, renvois) a peu d'effets positifs. Le comportement problématique constitue déjà souvent l'expression d'une relation peu positive entre l'élève et l'enseignant. Une action répressive représentera, pour cet élève, une exclusion plus poussée, et le lien déjà ténu s'amenuisera encore davantage. De plus, une action répressive implique également une stigmatisation active, comportant un risque accru de développement d'une image de soi négative. En outre, il faut opter pour des interventions faisant appel au sens des responsabilités du jeune.

7. La prévention du décrochage scolaire et de l'abandon précoce

Pratiquement toutes les écoles mettent en place des actions préventives pour éviter le décrochage scolaire et l'abandon précoce, et créer un climat optimal entre leurs murs. Chaque direction scolaire se pose des questions. Comment faire ? Comment éviter l'absentéisme scolaire ? Comment ne pas avoir d'élèves désintéressés en classe ? Comment éviter le harcèlement ou les brutalités entre élèves ou à l'encontre des enseignants ? Il existe souvent plusieurs façons d'aborder préventivement ce problème. Mais chaque initiative de prévention n'est pas toujours tout autant souhaitable pour ceux et celles qui visent un climat scolaire positif.

Nous avons récemment développé un cadre de référence également applicable aux initiatives de prévention dans l'enseignement (Vettenburg et al., 2003 ; Goris et al., 2007). La notion de « prévention souhaitable » a été développée et transposée dans des dimensions utilisables, avec des indicateurs et des questions concrètes. Une brève délimitation de la notion de prévention, et une brève interprétation du type de prévention souhaitable sont présentées ci-dessous.

7.1. La prévention, de quoi s'agit-il ?

Nous définissons la prévention comme « des initiatives permettant d'éviter consciemment et systématiquement un problème ». Tous les éléments de cette définition sont importants et doivent être présents :

- dans le cadre de la prévention, on prend une *initiative*. Une circonstance fortuite n'est donc pas de la prévention. L'environnement boisé qui entoure l'école a un effet favorable sur la santé des élèves. Néanmoins, cela ne devient une initiative de prévention que lorsque la commune décide résolument de construire l'école près du bois, afin de favoriser la santé des enfants. Une initiative ne relève de la prévention que lorsqu'elle a été élaborée de manière systématique et permet d'éviter un problème par le biais d'un trajet préalablement défini et réfléchi.
- la prévention implique toujours un *problème*. On ne commence à réfléchir de manière préventive que lorsque l'on est confronté à un problème ou la menace d'un problème. Informer les parents est bénéfique pour l'élève et fait partie du fonctionnement de l'école. Il ne s'agit pas, pour nous, de prévention. Par contre, il en va autrement des initiatives visant à impliquer les parents difficilement joignables, afin d'éviter les malentendus entre l'école et le milieu familial. De telles initiatives sont bel et bien préventives.

- lorsque l'on est confronté à un problème, on se demande comment l'éviter la prochaine fois. Il est également possible de sentir un problème arriver et d'essayer de *l'éviter* avant qu'il ne se développe. La prévention établit toujours un lien avec un problème, mais ce problème ne doit pas être clairement présent.
- il n'est, en outre, question de prévention que lorsque l'initiative est clairement destinée à éviter un problème. Il est possible de prendre des initiatives pour des raisons très variées. A chaque minute, nous prenons des initiatives, souvent de manière intuitive, parfois de manière réfléchie. Nombre de ces initiatives permettent d'éviter des problèmes. Toutefois, elles ne relèvent de la prévention que lorsque l'on peut explicitement démontrer que l'intention est, par cette initiative, d'éviter un problème.

Sur la base de cette définition, nous pouvons définir ce qui constitue, ou non, de la prévention. Il s'agit d'une activité consciente et mûrement réfléchie. Néanmoins, de plus amples précisions sont nécessaires.

De nombreuses personnes qui assurent l'encadrement des élèves considèrent, à juste titre, leurs activités d'encadrement comme préventives. Souvent, il s'agit d'une initiative permettant d'éviter consciemment et systématiquement un problème à l'égard d'une personne individuelle. Dans ce cas, nous parlons de « prévention individuelle ».

Un exemple : Anne, une élève de première année secondaire, est souvent harcelée par des élèves plus âgés, et n'ose plus aller à l'école. Elle est encadrée pour apprendre à mieux se défendre, et un entretien avec les « harceleurs » a lieu. Le harcèlement à l'égard d'Anne s'arrête. Les travailleurs sociaux disent souvent qu'une bonne assistance est la meilleure des préventions. La prévention individuelle est importante, mais ne suffit pas. Vous pouvez donner le meilleur de vous-même pour aider un maximum de jeunes élèves à ne plus être harcelés par des élèves plus âgés, mais cela ne constitue qu'une goutte d'eau dans l'océan. Avec une approche anticipative active, la personne qui assure l'encadrement ne travaille pas nécessairement à un changement durable pour un groupe cible plus vaste.

Si, en plus d'Anne, plusieurs élèves de première année sont confrontés à des problèmes d'adaptation et sont harcelés par des élèves plus âgés, le problème doit être considéré de manière plus globale. Travailler à l'élaboration d'une politique d'accueil positive, dans le cadre de laquelle les élèves plus âgés jouent un rôle, peut aider à inverser la tendance.

En pareil cas, il faut donc construire des ponts vers une prévention qui dépasse le niveau individuel. Si la focalisation passe d'une personne ou d'un groupe distinct vers une population plus vaste et non individualisée, nous parlons de « prévention générale ».

La prévention générale est plus abstraite, car elle transpose le problème à un groupe cible plus vaste. De ce fait, l'action devient proactive. Elle entraîne également un effet pour les membres du groupe cible qui n'ont pas encore appelé à l'aide ou qui n'ont pas encore expérimenté le problème. Une meilleure politique d'accueil, en collaboration avec les élèves plus âgés, permet aux nouveaux venus d'éprouver moins de problèmes lors du passage à l'enseignement secondaire. Les jeunes vulnérables décrocheront moins vite, et ceux pour lesquels cette transition ne pose pas de problème découvriront une ambiance scolaire agréable.

La prévention individuelle et la prévention générale vont de pair. Un réflexe préventif du personnel d'encadrement constitue une base importante pour la prévention générale. Mais la prévention peut

également être alimentée par la connaissance du fait qu'un accueil de qualité constitue une base importante pour favoriser un bon attachement à l'école. La prévention devient, de ce fait, l'affaire de tous au sein de l'école.

7.2. La prévention souhaitable, ou comment interpréter la prévention

Les initiatives de prévention interviennent dans l'interaction entre l'homme et l'environnement. Ces interventions peuvent avoir un objectif d'adaptation et limiter, plutôt que promouvoir, les opportunités de développement des personnes. Il faut s'assurer que chaque intervention, ainsi que les conditions dans lesquelles elle se déroule, soient justifiées. La prévention doit ensuite partir d'une vision claire et explicite, ce que nous formulons par la notion de « *prévention souhaitable* ». Cela revient à dire que nous choisissons d'interpréter la prévention de manière à ce que chaque citoyen jouisse d'une liberté et d'un espace maximum pour s'épanouir. Outre cette liberté individuelle, chaque citoyen a une responsabilité sociale. Cette vision se rattache à l'interprétation donnée au concept d'émancipation. En d'autres termes, la prévention générale devient également une prévention souhaitable lorsqu'elle permet une émancipation optimale de tous les citoyens.

La prévention souhaitable :

- crée des conditions pour éviter les problèmes de plus en plus tôt ;
- est très offensive ;
- développe une approche intégrale ;
- est participative ;
- présente un caractère démocratique.

Ces cinq dimensions constituent la pierre de touche de la notion de prévention souhaitable. Nous allons les développer.

7.2.1. Radicalité : intervenir de plus en plus tôt

La prévention peut intervenir à divers moments de la maturation d'un problème. Il est possible d'intervenir lorsqu'un problème est déjà bien avancé, ou bien plus tôt, lorsqu'il est à peine question d'un problème. L'idéal est de mettre en place une diversité de projets de prévention, avec une prévention adaptée pour le groupe cible encore peu touché par la problématique et pour le groupe cible déjà confronté à des problèmes importants. Par exemple, un règlement scolaire clair peut permettre d'éviter l'absentéisme scolaire pour tous les élèves, tandis qu'un projet « time out » remotivera les élèves en décrochage.

Il est souhaitable de détecter les situations à risque ou les problèmes naissants le plus vite possible, afin de pouvoir y mettre un terme rapidement. Plus un problème évolue, plus grande sera l'ampleur du mal-être perçu et plus les chances d'émancipation seront réduites. En outre, chaque projet de prévention, où qu'il se situe sur la ligne de développement, contribue à arrêter plus tôt l'évolution d'un problème ou d'une situation à risque. L'objectif est donc d'installer une dynamique : essayer d'éviter les problèmes de plus en plus tôt. Un projet « time out » pourra ainsi mettre en évidence des facteurs qui favorisent l'absentéisme scolaire. Ces signaux pourront aider l'école à anticiper plus rapidement les problèmes.

7.2.2. *Offensivité : étendre les possibilités de choix*

Les objectifs préventifs peuvent être atteints par l'intermédiaire d'actions offensives ou défensives. Les actions offensives essaient de développer les possibilités de choix du groupe cible, tandis qu'une approche défensive les réduit. La prévention souhaitable présente un caractère offensif maximal. Elle donne toujours la préférence à des actions offensives, sauf lorsque des circonstances exceptionnelles nécessitent une intervention défensive. Le choix de l'offensivité est lié au choix de l'émancipation : les actions qui élargissent les possibilités de choix des gens, augmentent les chances d'émancipation. À l'inverse, les actions défensives sont orientées vers l'adaptation et entravent l'émancipation.

Il existe toutefois des circonstances exceptionnelles qui peuvent justifier une approche défensive. Lorsqu'un problème est tellement avancé que ses conséquences sont très négatives pour le groupe cible ou son environnement, une intervention défensive doit être envisagée pour arrêter l'évolution du problème, même si cela limite les possibilités de choix des personnes concernées. Il demeure toutefois important, pour de tels problèmes, de rechercher des solutions offensives. La menace d'une agression physique envers un enseignant entraîne, par exemple, la suspension de l'élève. Mais elle suscite également des questions quant au pourquoi de cet incident : les élèves ont-ils suffisamment de possibilités d'exprimer leurs contrariétés de manière acceptable ? Savent-ils comment faire ? Disposent-ils des aptitudes pour le faire de manière constructive ?

7.2.3. *Intégralité : équilibre entre prévention orientée vers l'individu et prévention orientée vers la structure*

La troisième dimension traite de la distinction entre les actions orientées vers l'individu et les actions orientées vers la structure. Ces dernières tentent de changer les structures au sens large du terme, par exemple, la famille, l'école, le monde politique, les institutions et la législation. Les actions orientées vers l'individu tendent vers un changement interne de la personne. D'un point de vue interactionniste, il est important d'accorder de l'attention à la personne et au rôle de la structure dans l'élaboration ou le maintien d'un problème. La prévention souhaitable veille à ce que les actions ne visent pas uniquement les individus comme objets de changement. Tout d'abord, il convient de voir s'il n'est pas nécessaire d'apporter des modifications à la structure au sein de laquelle les individus évoluent. Les programmes de développement de la résistance morale pour les élèves victimes de harcèlement, par exemple, sont particulièrement utiles. Mais pour s'attaquer en profondeur à la problématique du harcèlement à l'école, il est également nécessaire d'accorder une grande attention au climat scolaire global, qui favorise ou non le harcèlement.

7.2.4. *Participation : parler, pondérer et décider*

Une quatrième dimension à laquelle les actions préventives doivent prêter attention est la participation du groupe cible. L'émancipation n'est pensable que si le groupe cible bénéficie de possibilités de se faire entendre, d'apporter quelque chose et de transmettre ses idées afin de donner forme à notre société. D'un point de vue éthique, il est difficile de justifier le fait de donner à certains individus ou groupes le rôle de consommateurs passifs, devenant alors les marionnettes des travailleurs de prévention bien intentionnés.

7.2.5. *Caractère démocratique : la prévention souhaitable n'exclut personne*

15<

Tout comme d'autres secteurs, le secteur de la prévention ne peut légitimer le fait que certaines personnes soient exclues. Chacun a le droit d'être protégé de manière préventive contre les problèmes. Il ne serait pas éthique de considérer que certaines caractéristiques n'entrent pas en ligne de compte pour les actions de prévention. Mais cela est plus facile à dire qu'à faire. Il n'est pas évident de faire concorder une action auprès de plusieurs groupes cibles de notre société. Trop souvent, nous partons injustement du principe qu'une action touche tout le monde. De ce fait, ce sont souvent les mêmes groupes qui abandonnent le navire de la prévention. Cette dimension encourage les organisateurs de la prévention à accorder de l'attention à ces groupes. La prévention est trop importante pour exclure des groupes de gens.

Pour pouvoir parler de prévention souhaitable, il est nécessaire que les cinq dimensions susmentionnées soient prises en compte. Il ne suffit pas de travailler à une seule dimension. Ainsi, on ne peut travailler sur la participation sans se soucier de la radicalité ou de l'intégralité, ou, dans le cadre d'un projet sur le harcèlement à l'école, impliquer fortement les élèves, mais ne pas donner de signaux à l'école en vue d'améliorer le climat scolaire.

La prévention souhaitable est infinie. Aucune dimension ne peut être réalisée à 100%, il reste toujours des opportunités de croissance. Néanmoins, dans le cadre d'un projet, en tenant compte de tous les facteurs, il est possible de mettre l'accent sur certains points. Ainsi, la dimension « offensivité » mérite, par exemple, une attention prioritaire parce qu'elle n'a pas, ou pratiquement pas encore été abordée jusqu'à ce jour. La prévention souhaitable offre un cadre pour faire des choix de manière bien considérée.

Sur la base de cette description de la prévention souhaitable et son opérationnalisation en cinq dimensions, des instruments de réflexion (les niveaux de prévention) ont ensuite été élaborés (Vettenburg et al., 2003). A l'aide de ces niveaux, il est possible d'évaluer dans quelle mesure les projets et la politique sont avancés dans la réalisation des cinq dimensions, et quelles sont les marges de croissance. Les niveaux de prévention veulent lancer un processus de réflexion et de recherche de manière à mieux rencontrer les dimensions de la prévention souhaitable. A terme, cela devrait permettre d'inverser, auprès d'un certain nombre de jeunes, le processus de vulnérabilité, et d'éviter la lassitude scolaire ou le décrochage précoce.

Dans le reportage sur le « Service Etude » qui suit, le lecteur trouvera un exemple fort de prévention du décrochage scolaire par une combinaison d'éléments : en faisant appel à ce que les jeunes ont de meilleur en eux, en les encadrant (avec des hauts et des bas) dans le contexte de l'engagement social, l'école redonne envie d'apprendre (offensivité). Simultanément, des formes très actives et très participatives d'enseignement sont mises en œuvre, ce qui permet le développement personnel des élèves, tandis que dans la limite de leurs possibilités, ils contribuent à une société multiculturelle plus tolérante (intégralité). Comme à l'accoutumée, nous laisserons le lecteur faire la transposition de la pratique à la théorie.

Un lien vaut mieux que deux « on verra »**Le Service Etude à Ixelles****Donat Carlier**

Intervenir quand un jeune est exclu de l'école, c'est souvent trop tard. Pour prévenir plutôt que de tenter de guérir, l'AMO SOS Jeunes-Quartier libre propose ses services à des enseignants désireux de remotiver les élèves. Il s'agit du Service Etude, qui allie pédagogie du projet et service à la collectivité. Un pari sur l'ouverture de l'institution scolaire et sur l'évolution de l'aide à la jeunesse vers plus de prévention. Initié en 2003-2004, le projet pilote concerne deux institutions à Bruxelles : la section professionnelle du Collège Saint Michel et le Centre scolaire Eperonniers-Mercelis. Plongée au cœur de ce second établissement, à Ixelles.

Au départ, il y a ce constat de l'AMO SOS Jeunes-Quartier libre⁶ : accompagner des jeunes définitivement ou temporairement exclus de l'école, c'est intervenir quand le décrochage a eu lieu. Les chances de « raccrochage » sont d'autant plus éloignées. En amont, il est sans doute possible de mieux prévenir les décrochages, notamment en intéressant plus concrètement les élèves aux apprentissages, par l'intermédiaire d'un service à la collectivité, servant de fil rouge, de prétexte et d'illustration aux cours.

D'où la création d'une équipe de trois personnes au sein de l'AMO, le Service Etude, soutenu par un subside de 25.000 euros accordé par la ministre de l'Aide à la jeunesse, Catherine Fonck. Ce service sert de lien entre l'école (enseignants et élèves) et des partenaires extérieurs : prospection, contacts, prises de rendez-vous avec les associations sollicitées pour le projet.

Le constat de l'équipe Service Etude a vite rencontré celui d'enseignants soucieux de (re) motiver leurs classes. Régente en français et histoire, enseignante depuis 5 ans à Mercelis, Corinne Pire constate que les options sociales sont perçues comme des filières de relégation. « Souvent, les jeunes qui les choisissent (se) disent : "je m'entends bien avec tout le monde. Options sociales, ça devrait aller tout seul." Or, il y a des compétences spécifiques à découvrir, à développer, même au niveau relationnel. » Soucieuse de donner du sens aux apprentissages des élèves, l'enseignante s'est saisie de la perche lancée par l'AMO pour « ouvrir les portes des classes » avec deux de ses collègues.

Le Centre scolaire Eperonniers-Mercelis, inscrit en discrimination positive, compte plus de 500 élèves du secondaire (sur deux établissements) et offre des filières techniques et professionnelles. Pour la deuxième année consécutive, trois classes bénéficient de la dynamique : une classe de 4^{ème} année professionnelle « services sociaux », une classe de 3^{ème} et une 4^{ème} années technique « social ». Avec l'équipe de Service Etude, les enseignants ont choisi de travailler sur le thème des réfugiés.

Corinne Pire voulait intéresser les mêmes élèves de 4^{ème} année technique au théâtre. Elle tire les leçons d'un après-midi passé au théâtre, soldé par un lancinant chahut. Son idée : faire découvrir aux élèves ce qu'il y a derrière la scène avant la représentation et créer eux-mêmes un

6 AMO SOS Jeunes-Quartier libre – Service Etude : 02 512 90 38.

spectacle ; leur faire comprendre les codes de cet autre milieu - le silence, le respect du jeu des comédiens - en faisant le pari que, mieux compris, ils seront mieux respectés. Et ça marche ! Rencontres avec des comédiens du théâtre de la Toison d'Or, ateliers d'improvisation, création de personnages, écriture des dialogues forment la trame des cours de français et de communication tout au long de l'année, pour déboucher sur une pièce qui, jouée puis filmée, est présentée aux enfants du Petit Château et du centre pour mineurs non accompagnés à Gembloux.

David Laude enseigne depuis 2 ans. Avant, il était assistant social, de quoi expliquer son implication immédiate dans le projet de Service Etude. Titulaire des cours d'options sociales, il fait passer le programme à travers le témoignage en classe d'un réfugié, les visites d'un centre pour mineurs non accompagnés (MENA) à Gembloux et du Petit Château à Bruxelles, le parcours du migrant de « Ecole sans racisme ».

Le Service Etude, c'est faire l'expérience des conditions du projet, même dans « l'échec ». C'est à la suite d'une première visite au Petit Château qu'une collecte de vêtements est lancée. Ce sera l'un des « services ». Rédaction d'un toute-boîte, délimitation du quartier à sensibiliser, distribution du tract, discussions avec les habitants, récolte des sacs, tout concourt à de nouveaux apprentissages. Pourtant, le butin n'est pas aussi fourni que les élèves l'auraient espéré. L'occasion d'une évaluation de l'action et d'une prise de conscience des limites de temps et de moyens disponibles, mais également des limites de la motivation de chacun.

Pour David Laude, « les contraintes horaires imposées par l'école ne permettent pas, par exemple, d'accompagner une même classe plus de deux heures d'affilée. Or ce serait parfois nécessaire pour profiter d'une motivation soutenue, pour achever une étape du projet... » A ce manque de flexibilité répond parfois la rigidité des élèves : prolonger une activité un mercredi après-midi est souvent perçu comme un empiètement sur leur temps libre. La présentation de la vidéo de la pièce, au Petit Château, a été faite par 4 élèves sur les 13 impliqués. Ce n'est pas grave, « certains absents sont venus nous poser des questions le lendemain » explique sereinement Siham, l'une des 4 visiteuses.

Éléments de bilan

C'est l'aller retour entre cas concrets et notions théoriques, ainsi que la répétition des informations qui ancrent ici les apprentissages. Manifestement, les notions prévues par le programme passent mieux par l'intermédiaire d'expériences vécues. Pour Siham « on ne fait pas que du théorique, on découvre des choses par nous-mêmes. » Mohsin est plus radical : « les cours théoriques ne donnent pas envie de connaître ; tandis que la rencontre avec les réfugiés, ça donne envie de savoir, ça aiguise la curiosité. »

Les comportements et représentations changent. Ainsi, les manifestations de racisme entre élèves, rencontrées au début de l'année, disparaissent au fil du temps et du projet. On constate également que des a priori tombent au bénéfice d'une autre vision des gens, des phénomènes : pour la plupart des élèves, au Petit Château, on trouvait des Roumains et des Polonais en quête de travail au noir. Aujourd'hui, ils savent que ces personnes sont là pour sauver leur peau et nourrir leur famille.

L'esprit critique s'aiguise. Du témoignage d'un réfugié, ils ont appris qu'au Maroc, des gens étaient emprisonnés pour délit d'opinion. De quoi déstabiliser certains jeunes dont les racines plongent dans le même pays et qui sont pourtant coupés de ces réalités. Par ailleurs, les élèves ont été surpris de se voir confier leur propre évaluation, d'autant plus qu'ils étaient associés à la confection et à la mise à jour de la grille de critères. Ils ont, au fil de l'exercice, affiné et nuancé leur jugement sur leur propre travail.

L'estime de soi reprend du galon, parce que l'on devient acteur d'un projet dont on peut parler dans son entourage. L'assurance croît aussi. Le fait d'avoir rencontré les enfants du Petit Château renforce Siham dans son envie de consacrer sa vie professionnelle future aux enfants. Mohsin, qui se demandait ce que pouvaient bien venir faire chez nous les réfugiés, envisage aujourd'hui de travailler dans un centre fermé.

Chez les enseignants aussi, la motivation ressort renforcée par cette expérience, qui représente une petite charge de travail supplémentaire, même si l'essentiel réside dans une adaptation de la façon de travailler. Pour Corinne Pire, ce qui est important, c'est le travail interdisciplinaire autour d'un même thème, qui traverse tous les cours concernés. Une incertitude, par contre : « Qu'est-ce qui fait qu'une année, avec une classe et un thème particuliers, la mayonnaise prend et une autre année, moins ? Sur ces questions, nous travaillons encore de façon empirique, au feeling. » David Laude insiste, quant à lui, sur le caractère non obligatoire du Service Etude : « ça doit pouvoir rester une opportunité à saisir par les enseignants. » Le plus souvent possible ?

Des suites ?

L'un des intérêts de l'initiative est d'incarner le principe de « transversalité » sur le terrain, entre une AMO et des établissements scolaires. Pourquoi ne pas, à l'avenir, décliner ce modèle à d'autres institutions... ?

Pour l'heure, il s'agit de sensibiliser le cabinet en charge de l'Enseignement à l'initiative et à l'intérêt qu'il peut y avoir à étendre cette dynamique, à la reconnaître, à soutenir la création d'un réseau d'initiatives semblables. Une double question sera au cœur de l'évaluation : y a-t-il lieu, et dans quelle mesure, de faire évoluer les dispositions des articles 30 et 31 du décret missions (exclusions provisoires et définitives) au profit de plus de prévention ? Comment les pratiques des enseignants et du secteur d'aide à la jeunesse peuvent-elles intégrer cette nouvelle approche ?

8. Remédiation

Pour les élèves lassés par l'école ou qui risquent de décrocher précocement en raison d'un renvoi imminent, l'école peut prévoir un encadrement et quelques mesures.

8.1. Encadrement des élèves

L'encadrement des élèves doit être porté par un climat scolaire d'encadrement. La création d'une fonction distincte pour l'encadrement des élèves ou la création d'une cellule d'encadrement des

élèves, dans une école où la gestion de l'encadrement des élèves ne constitue pas un composant de base à l'interaction quotidienne en classe et à l'extérieur, risque de ne servir à rien. Il est nécessaire que toutes les personnes impliquées dans l'encadrement des élèves se sentent soutenues par la direction scolaire, dans leur vision et dans la mise en œuvre de l'encadrement, sans quoi il est difficile de tenir bon et / ou l'effet sera amoindri.

L'élaboration d'un plan d'encadrement au sein de l'école est bien évidemment une nécessité. Le plan d'encadrement pousse à expliciter une vision de l'encadrement des élèves, encourage une approche thématique et permet, par le biais de moments d'évaluation, des corrections régulières.

Lorsqu'un élève a besoin d'aide, il semble indiqué de travailler avec un modèle impliquant trois niveaux et d'opter pour l'intervention la moins drastique. Il faut entendre par là que la première aide donnée sera celle de l'enseignant (première ligne), puis celle du service d'encadrement au sein de l'école, à savoir la personne interne chargée de l'encadrement des élèves ou le collaborateur du centre PMS (deuxième ligne), puis en dernier lieu, celle des services externes (troisième ligne).

L'enseignant est la personne idéale pour l'encadrement des élèves en première ligne. Il est, en effet, le premier à être confronté aux signaux et aux difficultés. Dans ce cadre, il doit pouvoir compter sur les conseils et le soutien des autres enseignants, d'un spécialiste interne de l'encadrement ou d'un collaborateur du centre PMS. Lorsque le problème est trop complexe ou dépasse les compétences de l'enseignant, il doit pouvoir renvoyer l'élève vers le spécialiste interne ou le collaborateur du centre PMS, qui se chargera de l'encadrement en deuxième ligne. Les possibilités de renvoi dans, ou en dehors de, l'école ne doivent pas avoir une fonction d'alibi pour l'enseignant. Ce n'est que lorsque les services d'encadrement au sein de l'école ne sont pas en mesure d'offrir une solution qu'il faut faire appel à l'encadrement de troisième ligne, avec les services externes (comme le centre de santé mentale, les services d'aide en milieu ouvert (AMO), les services de l'aide à la jeunesse, etc.).

8.2. Les mesures qui peuvent éviter un renvoi

Malgré tous les efforts fournis par les écoles pour éviter les (escalades de) problèmes comportementaux, il y a toujours des situations pour lesquelles le renvoi de l'élève semble être la seule solution. A ce moment, l'organisation d'une concertation restauratrice en groupe ou d'un « time out » peut constituer une solution.

La concertation restauratrice de groupe est une concertation encadrée entre, d'une part, l'élève à l'origine d'un incident et les personnes qui l'encadrent, et, d'autre part, la victime et les personnes qui l'encadrent. Les personnes qui assurent l'encadrement sont généralement les parents, des amis, des collègues, etc. Un modérateur dirige le débat avec précision, à l'aide d'un script. Le but d'une concertation de groupe est de restaurer, autant que possible, les conséquences de l'incident. Il s'agit non seulement des dommages matériels, mais aussi des dommages subis sur le plan psychologique, relationnel et / ou émotionnel. Les résultats prometteurs obtenus par le système flamand de protection de la jeunesse, à l'aide de la concertation restauratrice de groupe, ont entraîné la décision de lancer une expérience basée sur la même méthode dans l'enseignement.

Il ressort du suivi du projet qu'il est également possible de s'attaquer de manière constructive aux problèmes aggravés (Burssens & Vettenburg, 2004). Les auteurs attendent une responsabilisation

claire, sans stigmatisation. Les victimes sont reconnues dans leurs besoins et ont l'opportunité de voir les dommages subis restaurés autant que possible. L'école perçoit donc le développement d'un plan de restauration supporté par une vaste base, aussi bien dans l'école qu'en dehors.

Dans le cadre de projets « time out » avec des « programmes de substitution » (voir l'encart ci-dessous), les jeunes sont temporairement extraits de l'école, en vue de débloquer la situation problématique, pour les remettre dans l'enseignement régulier quelques semaines plus tard. En même temps, on travaille avec l'école à l'intégration du jeune et à l'élaboration d'une politique de prévention relative aux difficultés comportementales. En Flandre, il existe plusieurs de ces projets « time out », durant lesquels les jeunes suivent un parcours de courte durée (de deux à huit semaines), en dehors de l'école. Quatre de ces projets se déroulent dans un établissement de soins. Ils doivent réaliser deux objectifs : (1) réintégrer le jeune dans les établissements d'enseignement existants, de préférence dans l'école, la forme d'enseignement et l'orientation d'origine ; et (2) encourager les stratégies de changement dans les écoles, pour prévenir le décrochage scolaire.

Il ressort d'une évaluation que la méthode du « time out » offre une valeur ajoutée pour les jeunes dont la situation scolaire est bloquée, et ce aussi bien sur le plan de l'enseignement que du bien-être (Deceur et al., 2005). La combinaison d'une période de tranquillité, d'un encadrement intensif et d'activités de formation veille à venir à bout de la spirale négative des problèmes comportementaux à l'école. Les deux modalités ont des effets positifs pour les jeunes et l'école, et méritent une diffusion plus large dans l'enseignement.

**« Nous produisons des élèves qui ont regardé dans le miroir, avec des hauts et des bas. »
« Time Out » à Anvers**

Kathy Lindekens

Arktos est une organisation de formation professionnelle qui a expressément choisi de travailler avec des jeunes socialement vulnérables, de 12 à 25 ans. Au départ de la situation individuelle de chaque jeune qui leur est confié, les collaborateurs d'Arktos élaborent un partenariat engagé avec les jeunes et le réseau qui les entoure. L'organisation part, en premier lieu, des qualités et du potentiel de chaque jeune. Depuis quelques années, Arktos travaille avec des élèves dont la scolarité est problématique.

Koen Van de Merckt et An Leus m'ont reçue au siège d'Arktos, sis dans une vieille maison de maître à plusieurs étages dans le centre d'Anvers. C'est là que sont accueillis et encadrés les jeunes lassés par l'école et qui ont reçu un avertissement. Il s'agit d'un encadrement intensif de quelques semaines, dont le but est de leur permettre de trouver un nouveau souffle. « Le projet a une double origine », déclare le coordinateur Koen Van de Merckt. « A la fin des années 90, Arktos a compris que dans l'enseignement à horaire réduit, un encadrement était urgentement nécessaire pour des jeunes désemparés et perdus. Nous avons alors organisé une "école d'intégration", et travaillé sur la motivation positive et négative de ces jeunes. Au cours de la même période, une étude sur les situations éducatives problématiques, menée par le comité d'aide à la jeunesse, détecta le même besoin. A la suite de cette étude, le projet "Time Out" a vu le jour, dans le cadre de l'a.s.b.l. Jongeren-voor-Zorg. Ces deux projets bénéficiaient d'un

financement différent et n'avaient pas connaissance de leur existence mutuelle. Et ce, jusqu'à ce que l'on découvre des parallèles intéressants entre les deux programmes. Nous avons alors décidé de travailler ensemble : une fusion fut opérée, et le personnel fut rassemblé. La dénomination de "Time Out" fut conservée. Nous avons d'abord bénéficié d'un financement du Fonds d'Impulsion Sociale. Par la suite, les départements de l'enseignement et du bien-être de la Communauté flamande et la Fondation Roi Baudouin prirent la relève. Plusieurs projets "Time Out" ont été lancés par divers organismes à Bruges, Gand et Louvain.

A la demande de la Fondation Roi Baudouin et de la Communauté flamande, une étude a été effectuée, avec entre autres une évaluation approfondie. La définition du terme "time out" a été utilisée au sens large. Nous avons continué l'implémentation de la méthode. Ainsi, il y a des modules longs de trois à six semaines (au début, ils duraient huit semaines) et des modules courts de cinq à dix périodes de quatre heures (cinq jours), au cours desquels nous travaillons activement avec les élèves suspendus. Ces modules courts sont financés par le département Enseignement et peuvent être mis en œuvre dans toute la Flandre. Nous nous sommes également concertés avec les autres prestataires "Time Out". Depuis lors, cinq nouveaux projets ont démarré, notamment à Diest et à Turnhout. »

Phases

Le projet Time Out se fait au départ des jeunes : c'est sur eux que se concentre toute l'attention, dès le départ. Au fil du trajet, les parents et l'école sont impliqués dans le projet. Arktos consacre une grande attention à la communication entre ces partenaires. An Leus : « Nous essayons à chaque fois de trouver un équilibre entre le travail de groupe et le trajet individuel. Les moments de groupe sont des moments de formation. Dans le cadre du travail individuel, nous nous concentrons sur l'expérience personnelle du jeune. Au tout début, dans notre "école d'intégration", nous travaillions avec une personne pour douze jeunes. A l'époque, il s'agissait donc principalement d'un travail de groupe. Après la fusion, nous avons pu approfondir la démarche et parfois extraire un membre du groupe pour travailler de manière individuelle. C'est ainsi que nous avons trouvé un certain équilibre. Pour chaque jeune, nous établissons un plan d'action. Il y a une évaluation hebdomadaire, et après trois semaines, une session individuelle. »

Koen Van de Merckt : « Le projet se déroule en trois phases. Il y a tout d'abord la décharge émotionnelle et le moment où les jeunes font connaissance entre eux et avec nous. Vient ensuite le projet de formation en tant que tel, puis la phase d'orientation, lorsque le jeune reprend sa place dans l'école. Entre la première et la deuxième phase, il y a une sorte de déracinement. C'est un moment charnière, où quelque chose de particulier se produit. Avant, le déracinement variait de un à dix jours. Nous avons essayé plusieurs formules : aller à vélo à la mer, une semaine à Majorque... Le but était, à chaque fois, de s'éloigner de tout ce qui était familier aux jeunes. Aujourd'hui, ce déracinement dure quatre jours. Nous nous arrêtons sur les bonnes choses et apprenons à vivre en groupe. Nous voyons alors surgir des points sur lesquels il faut travailler avec les jeunes. C'est sur cela que nous basons nos activités. Une randonnée de 20 kilomètres, dans un paysage vallonné, c'est beaucoup pour eux. Nous avons remarqué qu'une randonnée de plus d'une journée n'était pas pertinente, car cela ne restait pas un défi pour tout le monde. Le deuxième jour, le programme repose sur la collaboration et la confiance.

Un parcours cordé, par exemple, leur permet de repousser leurs limites. Le troisième jour, nous faisons de la spéléologie, puis du rangement et enfin une évaluation. Ils ne peuvent emporter des objets qui leur sont très familiers, comme un GSM ou un lecteur MP3. On les encourage à réfléchir à ce qu'ils peuvent utiliser en eux. Parfois, c'est également très lourd pour nous. Mais ce trajet parcouru avec ces jeunes, vaille que vaille, les moments autour du feu de camp... tout cela nous apprend à connaître l'autre différemment. »

An Leus : « Nous travaillons avec des groupes établis. Les jeunes peuvent arriver jusqu'au moment du déracinement. Là, le groupe est formé. Il s'agit d'une phase très importante pour nous, car c'est là que tombent les masques. Après, lors de la phase de formation, notre manière de travailler est la même, mais nous mettons la barre plus haut et considérons les points d'apprentissage individuels. »

Partenaires externes

Luc Claessens travaille à la politique générale de l'enseignement de *Lerende Stad*, l'administration de la ville en charge de l'enseignement. En 2000, à la demande de l'administration, la cellule « jeunes à risque » créa, en collaboration avec le conseil de l'enseignement et l'administration, une « Coördination jeunes à risque » (Centraal Meldpunt Risicjongeren - C.M.P.), afin de s'attaquer au décrochage scolaire, à l'absentéisme scolaire et au shopping scolaire. Le C.M.P. rassemble des données, mène des études et assure le suivi du processus chez des jeunes en (risque de) décrochage scolaire, et travaille en étroite collaboration avec des organisations telles qu'Arktos. Luc Claessens : « Le C.M.P. propose un plan par étapes aux écoles. Nous essayons de veiller, avec les écoles et des organisations comme Arktos, à ce que les jeunes ne tombent pas dans un trou noir. Une telle organisation externe dispose de davantage de savoir-faire. Les écoles préfèrent cela au fait de devoir bâtir seules une expertise réduite. Nous avons remarqué que s'il existe une bonne cellule d'encadrement au sein de l'école, une solution sera rapidement trouvée. Mais le problème peut également s'aggraver, s'il n'est pas détecté et si on le laisse évoluer. »

Deux de ces personnes qui assurent l'encadrement des élèves, sont Luc Jaspers et Els Abrath, respectivement de l'école Sint Norbertus et du Lycée d'enseignement artistique de la Communauté flamande. Dans le cadre de leur encadrement, ils ont déjà envoyé plusieurs de leurs élèves au projet Time Out. Els Abrath : « Vouloir organiser un time out avec l'école impliquerait une foule de désagréments pratiques. Il faut, par exemple, une assurance. Imaginons que nous voulions faire travailler nos jeunes pendant une certaine période dans la maison de retraite Nottebohm, cela leur ferait beaucoup de bien, mais ils ne seraient pas assurés. » An Leus, du projet Time Out : « Il est important que nous soyons indépendants de l'école. Ce qui ne nous empêche pas d'investir dans l'école. Nous veillons toujours à jouer la carte de la prévention avec le conseil de classe. Avant, lorsque nous encadrions les jeunes pendant huit semaines, nous pouvions également nous charger de la formation des enseignants. Aujourd'hui, c'est devenu plus difficile, car les élèves accaparent toute notre attention. Pour les projets time out courts, nous anticipons plus rapidement au sein de l'école, de façon à ne pas toujours devoir redémarrer à zéro. Il existe des écoles avec lesquelles nous collaborons beaucoup. Nous avons eu des élèves de la plupart des écoles, aussi bien dans l'enseignement secondaire général, technique, artistique que professionnel. Proportionnellement, nous avons eu moins de demande de l'enseignement général. » Les chiffres du C.M.P. le confirment. Cela est également lié au

système de cascade, estime Luc Claessens. An Leus : « Nous ne travaillons pas dans l'enseignement secondaire spécialisé. Ces élèves ont besoin de davantage d'encadrement que ce que nous sommes en mesure d'offrir. Nous ne pouvons pas leur apporter de valeur ajoutée, et pour la dynamique du groupe, c'est difficile. Il faut à chaque fois commencer par balayer les préjugés. Time Out pourrait collaborer avec l'enseignement secondaire spécialisé, mais alors avec un encadrement différent et exclusif pour ces élèves. »

Luc Jaspers : « J'ai moi-même, depuis notre école Sint Norbertus, envoyé deux élèves chez Arktos. Isabelle, notre première élève time out, y est entrée immédiatement. Willemien, une semaine plus tard. Une procédure disciplinaire était en route : elles n'arriveraient pas à la fin de l'année. Nous avons estimé que nous devions faire appel à des professionnels. De nombreuses écoles attendent trop longtemps avant d'y penser. Trop de choses s'étaient passées à l'école. Vous tentez le coup avec des solutions créatives pendant un temps, mais à un certain moment, la limite est franchie. Pourtant, dans une école, il faut essayer de trouver un équilibre entre répression et solutions créatives. Les élèves doivent néanmoins être convaincus de l'utilité d'une telle intervention. Cela prend du temps. J'essaie de leur faire voir leur problème sous un angle différent, en dehors de l'école, autour d'un bol de soupe, et j'essaie de faire en sorte qu'ils s'expriment. J'essaie également d'entamer un dialogue avec les parents. Pendant quelques temps, c'est un va et vient entre l'enseignant, l'élève et ses parents. An Leus, de chez Arktos : « Cela n'est souvent pas perçu par les enseignants. Ces jeunes sont considérés comme des cas problématiques dont l'école veut se débarrasser, mais ils peuvent faire un pas en avant pour changer. Nous produisons des élèves qui ont regardé dans le miroir, avec des hauts et des bas. »

Els Abrath : « Lorsqu'un élève revient chez nous, en humanité artistique, il est à nouveau confronté aux enseignants en conseil de classe. Il s'agit d'un moment délicat, mais un nouveau départ peut être pris. Une autre perception est née dans le chef de l'élève et des enseignants. Par l'encadrement de ces élèves, nous pouvons aborder ce genre de choses dans la salle des professeurs. Nous avons même remarqué qu'un élève qui revient de notre projet, choisit l'un des enseignants comme mentor. Cet enseignant devient une personne de confiance, formant un pont avec les autres enseignants, afin de transposer ce qui se passe.

Chez nous, l'absentéisme n'est pas vraiment un problème. Il s'agit plutôt d'élèves qui se sentent mal dans leur peau et se dirigent vers une situation conflictuelle. Nous avons alors besoin d'une aide extérieure pour leur permettre de réussir. Il est arrivé qu'un élève ne vienne pas à l'école cinq jours de suite. Il y avait des raisons à cela. Après une visite à domicile, cet élève est passé en time out. Une situation familiale délicate ou une crise d'identité peuvent constituer des raisons justifiant de rechercher une aide externe. Je suis contente de pouvoir faire appel à cette expertise. En tant qu'enseignant, vous n'êtes pas formé à cela, à l'exception de l'encadrement dont nous avons bénéficié de la part d'Arktos pour pouvoir changer notre vision et notre perception. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants ne voient pas assez les élèves pour savoir ce qui se passe. Un élève qui présente un comportement déviant peut ainsi jouer longuement à cache-cache avec les enseignants. »

Des rochers et de l'eau

Luc Claessens : « Deux choses jouent. Tout d'abord, plusieurs signaux sont captés trop tard. Les informations ne circulent pas entre les enseignants, qui ne peuvent donc pas découvrir de

modèle. Les enseignants devraient bénéficier d'un soutien pour cela, dans le cadre de leur formation. Ensuite, lorsqu'un problème se présente, on ne cherche pas suffisamment à savoir quelle en est la cause. Il faut essayer de voir au-delà du comportement de l'élève. » Els Abrath : « Chez nous, les élèves doivent pouvoir se sentir bien, sans quoi toute création est impossible. Ils sont confrontés à un comportement périodique, et cela s'exprime de temps à autre en classe. Lorsqu'un élève revient en classe après une période de time out, quelque chose a changé. Nous avons pu le voir avec Ward. Après son time out, il était capable de restaurer le calme lorsque l'ambiance était délicate en classe, en réagissant de manière très mature. Il a tiré grand avantage du projet "Des rochers et de l'eau". »

An Leus nous explique en quoi consiste le projet "Des rochers et de l'eau" : « Il s'agit d'une méthode qui nous vient des Pays-Bas, mais elle fut mise en œuvre pour la première fois en Australie, avec un garçon coupable de délits sexuels. Cette méthode est applicable de manière très large. Il s'agit d'une formation psychique et physique, avec des éléments de tai chi et de sports de combat orientaux, tels que le judo et le karaté. Cette méthode se concentre sur l'attitude physique des jeunes. Ils sont amenés à prendre conscience de leur propre force et des réactions des autres face à la manière dont ils évoluent en ville. Quelques collègues ont intégré ce savoir-faire et travaillent avec des jeunes. Il y a une formation "Des rochers et de l'eau" tous les jeudis. Les rochers illustrent une attitude figée, tandis que l'eau représente une attitude conciliante. Vous apprenez quand réagir pour ne pas vous perdre, et quand laisser aller. Vous pouvez parfois aller plus loin en étant plus "eau" que "rocher". Et dans l'expérience de nos jeunes, il n'en fut pas toujours ainsi. » Els Abrath : « Ward était parfois explosif, verbalement aussi. Il s'excusait ensuite, mais les enseignants et les membres du secrétariat se sentaient menacés. C'était un vrai problème... En septembre, il était déjà bloqué. Il l'avait compris, mais il recommença. Sa punition n'était pas non plus adaptée, car il dut faire une rédaction, alors qu'il était dyslexique. Il estimait avoir été piégé encore une fois. Les punitions alternatives sont meilleures. Vous savez, nos jeunes, de jeunes artistes, ont des esprits brouillons. Ils arrivent tout le temps trop tard, etc. et lorsque leur comportement part en vrille, ils apprennent beaucoup d'un tel projet de time out. »

Koen Van de Merckt : « Nous avons résolument voulu travailler en groupes très mixtes. Plusieurs couleurs, plusieurs problèmes, le tout mélangé. Il est préférable d'avoir différents problèmes par groupe, de façon à bien garder en vue le thème central. Si un groupe rassemble trop de jeunes avec des problèmes de toxicomanie, la toxicomanie risquerait de devenir le thème central du groupe, et non plus les problèmes au sein de l'école auxquels tous doivent travailler. » Els Abrath : « Après, ils en parlent en roulant des mécaniques, mais le fait d'avoir été sortis de l'école, cela leur permet de poursuivre leur parcours. Ce sont des jeunes qui ont une difficulté, ils doivent s'en sortir grandis. » An Leus : « C'est pour cela qu'il est important que l'école et les parents puissent rester impliqués. Le time out concerne aussi la maison, il faut le savoir. Les parents et les enseignants doivent apprendre à réagir autrement. Time out est une solution temporaire qui permet de respirer. Toutefois, la situation familiale doit évoluer elle aussi, et cela pose parfois problème. Les parents veulent parfois que leur enfant reste dans le projet, de façon à avoir plus d'espace en permanence. Mais cela ne peut pas être l'objectif de ce projet. Parfois aussi, les écoles et les parents laissent tomber. La chance de réussite de notre projet dépend vraiment de ce qui se passe après. »

Basculement

La maison où travaille Arktos compte de nombreuses pièces et de nombreux paliers, avec des ateliers où les jeunes travaillent, peignent, façonnent. Au cours de leur période de time out, les élèves viennent ici tous les matins au lieu d'aller à l'école. L'une de ces élèves était Isabelle : « Je ne l'ai pas choisi, » dit-elle. « Cela m'a été quelque peu imposé par l'école, parce que je ne parvenais pas à m'entendre avec les enseignants et les élèves. J'étais en quatrième année nutrition et soins, et je ne m'y sentais pas à l'aise. Chez Arktos, il y avait des élèves de différentes options au sein de mon groupe. Au début, nous avons appris à nous connaître un peu. Puis, nous sommes partis pour une randonnée de 20 kilomètres. Cela ne me disait rien, et je me demandais à quoi cela pouvait bien servir. Je trouvais bizarre de ne pas avoir de cours, et je ne voyais pas l'utilité de tout cela. A l'issue d'une randonnée éprouvante, j'ai compris que le but était de nous faire dépasser nos limites. Je devais aller à la limite et avoir confiance en mon endurance. Le chalet était très convivial. Une fois, j'ai même cuisiné pour le groupe. Dans le cadre du projet, nous nous sommes même rendus dans une station de radio, nous sommes allés au bowling et avons fait de petites activités d'intérieur et d'extérieur. J'ai aussi beaucoup bricolé et travaillé le bois. J'ai découvert que j'avais du talent pour les occupations créatives. Cette prise de conscience fut le moment de mon basculement. A l'école, je voulais changer d'orientation depuis longtemps, car je ne m'y sentais pas bien. Après les vacances de Noël, j'ai choisi une nouvelle école. Je suis maintenant dans l'option graphisme publicitaire. »

« J'ai vraiment profité de cette période », dit Isabelle. « C'était un bon groupe. Il y avait des élèves qui étaient enfoncés dans les problèmes, et nous étions ensemble. Tout dépend de la façon dont vous voulez travailler. Je voulais en faire quelque chose de bon. Je pensais que ce serait pire que ça. » An Leus déclare qu'il y a deux entretiens d'entrée. Le deuxième sert à ce que le jeune prenne lui-même la décision. Isabelle : « Il revenait à moi de me considérer, de réfléchir. Ici, il y a moins de règles, mais il faut les respecter. Au cours du premier trimestre, je suis passée à l'école une fois ou deux. Mes notes étaient conservées, et j'ai pu les consulter durant les vacances de Noël. Le deuxième trimestre ne s'est pas très bien passé, mais je me suis reprise au troisième trimestre. Les enseignants m'ont soutenue. La personne chargée de l'encadrement des élèves, Monsieur Jaspers, fut une grande aide pour moi. Il me fit assumer mon problème. Après mon retour, je ne voulais pas être spéciale. Il m'a aidée, a préparé mon retour à l'école. Il a, par exemple, veillé à ce que je ne doive pas passer d'examens à Noël. Ce serait bien évidemment beaucoup plus difficile dans l'enseignement secondaire général. Quel est mon avis lorsque je considère le projet time out six mois plus tard ? Ce fut riche d'apprentissage, ludique, et je me suis fait de nouveaux amis. J'ai regardé mon école, où je ne me sentais pas en phase avec les élèves avec un regard neutre. J'en suis ressortie plus forte, plus sociable. Cela a eu un grand effet à la maison. Je n'ai plus été confrontée au tribunal de la jeunesse, parce que j'ai pu prouver que je m'impliquais vraiment. »

9. Conclusion

Environ 15% des jeunes ne se sentent pas bien à l'école et manquent les cours de temps à autre. Un même pourcentage quitte l'école sans diplôme. Ces jeunes se retrouvent alors dans une position vulnérable : ils sont plus faibles sur le marché de l'emploi et risquent davantage de confrontations avec la justice et la police. Pour l'enseignement, cela présente un défi important en matière de prévention, mais il s'agit également d'une mission dont l'objectif est de gérer le plus adéquatement possible la lassitude scolaire, l'absentéisme scolaire et les problèmes comportementaux. Une telle approche curative et préventive demande une compréhension des origines du comportement problématique. La théorie de la vulnérabilité sociale constitue, dans cette optique, un cadre d'inspiration.

Références

- Attwood G. & Croll P. (2006), Truancy in secondary school pupils : prevalence, trajectories and pupil perspectives, in : *Research Papers in Education* 21 (4), p. 467-484.
- Baye A., Mainguet C., Demeuse M. & Hindryckx G. (2003), La formation continue en Belgique : profils des participants et esquisses de parcours. Exploitation de l'Enquête sur les forces de Travail 2000, in : Guyot J.L., Mainguet C. & Van Haepere B. (eds.), *La formation professionnelle continue. L'individu au coeur des dispositifs*, Bruxelles : De Boeck, coll. "Economie, Société, Région", p. 73-116.
- Beekhoven S. & Dekkers H. (2005), Early school leaving in the lower vocational track : triangulation of qualitative and quantitative data, in : *Adolescence* 40 (157), p. 197-213.
- Burssens D. & Vettenburg N. (2004), *Hergo op school. Herstelgerichte antwoorden op tuchtproblemen in de school. Herstelgericht groepsoverleg als case-study*, Leuven : Onderzoeksgroep jeugdcriminologie.
- Buysse W. (1997), Behaviour problems and relationships with family and peers during adolescence, in : *Journal of Adolescence*, p. 645-659.
- Creten H., Van de Velde V., Van Damme J. & Verhaest D. (2002), *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, Leuven : HIVA.
- Davies J.D. & Lee J. (2004), To attend or not to attend ? Why some students chose school and others reject it, in : *Support for learning* 21 (4), p. 204-209.
- Deceur E., Decraene S. & Vettenburg N. (2005), *Evaluatieonderzoek time-out projecten in Vlaanderen*, Gent : UGent, Vakgroep sociale agogiek.
- Dekkers H. & Claassen A. (2001), Dropouts. Disadvantaged by definition ? : a study of the perspective of very early school leavers, in : *Studies in Educational Evaluation* 27, p. 341-354.
- De Rick K. & Maes L. (2005), Levenslang leren voor jongeren met beperkte kwalificaties, in : Godemont J., Steegmans N., Goyvaerts K., Lenaers S. & Spee S. (éd.), *Het leven zoals het zou kunnen zijn : (on)gelijke kansen in de levensloop*, Leuven : Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- De Witte H., Hooge J. & Walgrave L. (ed.) (2000), *Jongeren in Vlaanderen : gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*, Leuven : Universitaire Pers.
- Douterlungne M. (1994), *Dag school ! Een onderzoek over het voortijdig schoolverlaten in de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs*, Leuven : HIVA.
- Douterlungne M., Nicaise I., Van de Velde V., Rubbrecht I., Van Valckenborgh K. & Lauwereys L. (2001), *Ongekwalificeerd : zonder paspoort ? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde uitstroom*, Leuven : HIVA.
- Elliott D. & Voss H. (1974), *Delinquency and drop out*, Toronto/London : Lexington.
- Engels N., Aelterman A., Schepens A. & Van Petegem K. (2003), Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen, in : *Pedagogische Studiën* 80 (3), p. 192-209.
- Favresse D., Kohn L. & Piette D. (2000), *Etude de la santé des jeunes en décrochage scolaire et du cannabis à l'adolescence*, Bruxelles : ULB.
- Goedseels E. & Van den Bergh B. (2003), Tieners op de schoolbanken. Het school(be)leven van 10-tot 18-jarige kinderen en jongeren in Vlaanderen : een beschrijvende en explorerende kijk, in : *Welwijs* 14 (2), p. 25-29.
- Goris P., Burssens D., Melis B. & Vettenburg N. (éd.) (2007), *Wenselijke preventie stap voor stap*, Antwerpen : Garant.
- Lamb S. & Rumberger R. (1999), *The initial work and education experiences of early school leavers : a comparative study of Australia and the United States*, Victoria : Australian Council for Educational Research.
- Leblanc M., Biron L. & Pronovost L. (1979), *Psycho-social development and delinquency evolution*, University of Montréal.
- Luyten H., Bosker R., Dekkers H. & Derks A. (2003), Drop-out in the lower tracks of Dutch secondary education : predictor variables and variation among schools, in : *School effectiveness and school improvement* 14 (4), p. 373-411.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, onderwijsinspectie (2005), *Onderwijspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs - schooljaar 2003-2004*, Bruxelles : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Mooij T. (1994), *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs. Sociale binding van scholieren*, Nijmegen : Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.

- Nijsmans I. (1996), *Het deeltijds beroepssecundair onderwijs : een balans na tien jaar werking*, Leuven : HIVA.
- OECD (2004), *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*, Luxembourg : OECD.
- Phillips J. & Kelly D. (1979), School failure and delinquency : which causes which ?, in : *Criminology*, p. 194-207.
- Pour la Solidarité (2007), *Décrochage scolaire, comprendre pour agir*, Bruxelles : a.s.b.l. Pour la Solidarité.
- PROMES (2003), *La santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire. Quoi de neuf depuis 1994 ?*, Bruxelles : ULB.
- Thys G. (2001), Problematische afwezigheden in het secundair onderwijs : conclusies uit de opvraging van achtergrondgegevens, in : *Welwijs* 12 (1), p. 14-17.
- Van de Velde V., Van Brusselen B., Douterlungne M. (1996), *Gezin en school. Een onderzoek over het gezin als indicator voor de schoolloopbaan in het secundair onderwijs*, Leuven : HIVA.
- Vettenburg N. (1988), *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Leuven : Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg N., Burssens D., Goris P., Melis B., Van Gils, J., Verdonck D. & Walgrave L. (2003), *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Heverlee : Lannoocampus.
- Vettenburg N. & Huybregts I. (2001), *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Leuven : Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg N. & Verschelden G. (2007), Naar een beter begrip van spijbelen, in : *Cahier Integrale Veiligheid, Spijbelen*, Bruxelles : Politeia, p. 47-64.
- Vettenburg N. & Walgrave L. (2002), Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie : maatschappelijke kwetsbaarheid, in : Goris, P. & Walgrave L. (eds.), *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Leuven : Garant, p. 44-59.



CHAPITRE 16

Apprendre et travailler en alternance dans le cadre de l'enseignement obligatoire : des parcours qualifiants sur mesure

Katleen De Rick



Katleen De Rick¹

16<

1. Travail et formation en alternance : un moyen de lutter contre l'inégalité des chances ?

En 1983, lorsque l'âge de la scolarité obligatoire fut amené à 18 ans, les autorités ont tenu compte du fait qu'un enseignement à temps plein jusque 18 ans pouvait ne pas convenir à tous les jeunes. On voulait, d'une part, que les jeunes aillent plus longtemps à l'école pour être mieux préparés au marché de l'emploi et pour pouvoir s'intégrer plus facilement dans la société, mais d'autre part, on voulait également donner aux jeunes la possibilité d'acquérir des connaissances et des aptitudes supplémentaires, tout en travaillant. C'est ainsi que l'enseignement à temps partiel a vu le jour, partant du principe que les jeunes combindraient leur formation à temps partiel avec un emploi. De la sorte, les jeunes qui quitteraient l'école de manière précoce auraient, eux aussi, leurs chances. Nous classifions l'enseignement à temps partiel et le travail-formation en alternance dans les stratégies qui visent une plus grande égalité des résultats, parce qu'elles tentent, par le biais d'un parcours d'apprentissage alternatif, de maximaliser les qualifications des groupes les plus faibles dans l'enseignement.

Les formations permettant aux jeunes d'obtenir une qualification en combinant scolarité et emploi présentent, d'un point de vue pédagogique et didactique, des atouts importants (cf. entre autres Ruelens et al., 2003). Cette combinaison offre la possibilité d'allier théorie et pratique, aussi bien en appliquant ce qui a été appris dans un contexte réel, qu'en enrichissant ce qui a été appris par une expérience professionnelle. De ce fait, le caractère concret de la formation (scolaire) et le lien avec l'emploi deviennent plus importants, ce qui parle aux élèves ayant un style d'apprentissage davantage basé sur des expériences concrètes et une expérimentation active que sur la conceptualisation et l'observation réflexive (Kolb, 1984). Les formations combinant scolarité et emploi peuvent donc permettre de motiver à nouveau des élèves lassés par l'école.

Dans ce chapitre, nous commencerons par examiner la place occupée par le travail et la formation en alternance à l'heure actuelle, en Communauté flamande et en Communauté française de Belgique. Le travail et la formation en alternance sont non seulement possibles dans l'enseignement à temps partiel, mais aussi dans le cadre des contrats d'apprentissage (en Communauté flamande) et de la formation à temps partiel.² Nous décrivons ensuite les problèmes qui se présentent dans le cadre du travail et de la formation en alternance d'une manière générale, et dans l'enseignement à temps partiel en particulier. Ces problèmes empêchent des jeunes sortant de systèmes à temps partiel de bénéficier de chances égales sur le marché de l'emploi et dans la société. Après cela, nous approfondirons quatre stratégies permettant de s'attaquer aux problèmes et d'accroître les chances des jeunes dans les systèmes à temps partiel. Enfin, nous formulerons quelques réflexions relatives à la mission des systèmes à temps partiel.

1 Hoger Instituut voor de Arbeid, K.U.Leuven.

2 Dans l'enseignement à temps plein également, l'apprentissage est souvent alterné avec une forme de travail, par exemple sous la forme de stages ou de cours pratiques dispensés sur le terrain. Pour désigner cela, certains utilisent le terme « alternance ». Ces formes d'alternance ne seront pas traitées dans ce chapitre.

2. La place du travail et de la formation en alternance dans le paysage de l'enseignement

La loi relative à la scolarité obligatoire prévoit, pour l'enseignement professionnel à temps partiel, que la formation se déroule dans un Centrum voor Deeltijds Onderwijs (CDO) ou dans un Centre d'Education et de Formation en Alternance (CEFA) et se compose d'une formation générale, d'une formation sociale et axée sur la personnalité, ainsi que d'une formation professionnelle (15 heures par semaine au total). Idéalement, l'élève doit compléter cette formation à temps partiel par un emploi. Si la formation et l'apprentissage sur le terrain se correspondent sur le plan du contenu, il est question de travail et de formation en alternance (Douterlungne, Nijsmans & Van de Velde, 1997). La loi n'oblige pas l'élève à travailler en plus de sa formation. En Communauté flamande, l'enseignement à temps partiel recense plus de 6.000 élèves (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007) ; en Communauté française, le nombre d'élèves dans l'enseignement partiel a fortement augmenté au cours de ces dernières années, et dépasse aujourd'hui les 8.000 élèves (Ministère de la Communauté française de Belgique / ETNIC, 2007 ; Alter Educ, 2005).

En fait, l'enseignement professionnel à temps partiel n'est pas le seul système basé sur une combinaison de formation et de travail. Il existe encore un autre système, bien plus ancien, pour les élèves en âge scolaire, combinant l'école et le travail : l'apprentissage.³ Dans le cadre de l'apprentissage, une journée de formation générale est complétée par une formation pratique au sein d'une entreprise, à raison de quatre jours par semaine. En Flandre, l'élève se rend dans un centre Syntra pour la formation générale. En Région wallonne et à Bruxelles, l'élève s'adressera respectivement à un « centre de formation des classes moyennes » de l'I.F.A.P.M.E. et de l'EFP.⁴ Pour pouvoir accéder à ce système, un élève doit conclure un contrat avec un patron. Pour ce faire, l'élève dispose de quelques semaines. Dans le cadre de l'apprentissage, la formation est toujours combinée avec un emploi (bien qu'il ne soit pas nécessaire que la formation et l'emploi se correspondent au niveau du contenu). L'apprentissage compte plus de 5.000 élèves en Communauté flamande (Source : Syntra), autant en Région wallonne (Source : I.F.A.P.M.E.) et un millier à Bruxelles (Source : S.F.P.M.E.). Auparavant, ils étaient beaucoup plus nombreux : la popularité de l'apprentissage a fortement diminué au cours de ces dernières années, en Communauté flamande comme en Communauté française de Belgique.

En Flandre, il existe encore un troisième système à temps partiel, celui de la *formation* à temps partiel. Ce système insiste davantage sur le développement personnel du jeune, ainsi que sur l'assistance et l'encadrement individuels. Dans un *Centrum voor Deeltijds Vorming*, le jeune reçoit une formation personnelle et sociale, une formation pratique, une formation professionnelle et un encadrement pour l'emploi. Dans ces centres, les intérêts personnels et les problèmes spécifiques des jeunes occupent une place centrale. Les jeunes qui arrivent dans ces centres sont généralement très vulnérables socialement (plus vulnérables encore que dans l'enseignement à temps partiel ou dans l'apprentissage). La combinaison d'une formation avec un emploi est, de ce fait, peu évidente, même s'il s'agit pour eux d'un objectif. Quelques centaines d'élèves sont inscrits dans la formation à temps partiel (Vlaamse Statistieken, Studiedienst Vlaamse Regering).

3 Auparavant, l'apprentissage était également appelé « formation des classes moyennes ».

4 Dans la partie néerlandophone du pays, l'apprentissage est une compétence communautaire, tandis que dans la partie francophone du pays, l'apprentissage relève des régions.

Même si la proportion d'élèves dans les systèmes à temps partiel est faible par rapport à la population totale des élèves, il s'agit, en chiffres absolus, d'un grand groupe de jeunes. Les points problématiques relatifs au travail et à la formation en alternance évoqués dans le paragraphe suivant doivent donc être pris au sérieux et ne peuvent être négligés.

3. Toujours pas de systèmes de formation équivalents

Le cœur des systèmes susmentionnés est la combinaison de la formation avec le travail. Comme nous l'avons dit, cela est également le cas de l'apprentissage, étant donné que l'emploi constitue une condition sine qua non au fait de pouvoir rester inscrit dans le système. Dans l'enseignement à temps partiel, la théorie diffère malheureusement fortement de la pratique. L'un des points très problématiques est qu'une grande partie des élèves n'a aucune expérience professionnelle. En Communauté flamande, pour près de la moitié des élèves dans l'enseignement à temps partiel, le volet « emploi » n'est pas complété (Creten et al., 2004). En Communauté française, la situation est meilleure, bien qu'un élève sur quatre du CEFA n'ait pas d'emploi (Alter Educ, 2005). Il est donc impossible d'utiliser tous les atouts du travail et de la formation en alternance. Un autre problème est que l'expérience professionnelle n'est pas toujours de bonne qualité.

3.1. Une population d'élèves difficiles

Le fait que, dans l'enseignement à temps partiel, une grande partie des élèves n'ait pas d'emploi est clairement lié à la nature de la population d'élèves : il s'agit d'un groupe d'élèves qui, dans de nombreux domaines, présentent un retard et occupent, de ce fait, une position désavantagée sur le marché de l'emploi. En soi, cela n'a rien d'étonnant lorsque l'on sait que l'enseignement à temps partiel constitue encore trop souvent un filet de repêchage ou la dernière chance pour des élèves pour lesquels on ne voit plus d'autres possibilités. Le travail et la formation en alternance ne sont pas perçus, dans l'enseignement à temps partiel, comme une possibilité de formation à part entière. Cette image négative de la formation et du travail en alternance est perçue tant par les jeunes qui y participent et leurs parents que par les acteurs de l'enseignement à temps plein et par la société en général.

L'orientation vers l'enseignement à temps partiel ne repose pas toujours, de ce fait, sur les besoins des jeunes. Elle découle de raisons négatives, comme le fait de ne pas pouvoir suivre dans l'enseignement à temps plein. Trois jeunes sur quatre sont arrivés dans l'enseignement à temps partiel suite à une attestation B ou C dans l'enseignement à temps plein. C'est en partie pour cela que des élèves en décrochage, des jeunes socialement vulnérables, des « brosseurs », etc. sont surreprésentés dans l'enseignement à temps partiel. En d'autres termes, de nombreux élèves n'arrivent pas dans les systèmes d'enseignement à temps partiel avec une motivation positive. La majorité de ces jeunes n'opte pas « positivement » pour l'enseignement à temps partiel - donc parce qu'il permet de combiner formation et emploi - mais négativement, parce que le nombre d'heures de cours y est limité. Parmi ces jeunes, il existe même un groupe qui n'a clairement pas envie d'aller travailler, ou qui, assurément, manque clairement de motivation. Une étude flamande a démontré qu'un jeune sur cinq qui arrive dans l'enseignement à temps partiel ne souhaite clairement pas combiner la formation avec un emploi (Creten et al., 2004).

En outre, de nombreux élèves ne sont pas assez « matures » pour travailler : ils ne disposent pas encore des aptitudes suffisantes ou n'ont pas encore les attitudes adéquates. Une partie de ces jeunes n'a encore aucune idée de carrière et ne peut, de ce fait, pas effectuer un choix conscient et motivé pour une formation et un travail correspondant. Leur situation personnelle et familiale peut également gêner la combinaison de la formation et de l'emploi. Certains jeunes connaissent de graves problèmes personnels et / ou une situation familiale délicate. Souvent, leur environnement ne leur offre que peu de soutien en matière de formation ou d'emploi. Pour une petite minorité, l'emploi est entravé par des circonstances particulières, comme une incapacité ou une grossesse.

3.2. Une collaboration difficile avec les employeurs

L'engagement des employeurs à former des élèves de l'enseignement à temps partiel est également moins important que ce qui serait souhaitable et nécessaire. D'un point de vue économique, les employeurs forment les apprentis parce qu'à court et / ou à long terme, cela leur est profitable (Smits, 2003 ; Borghans, Smits, Vlasblom & Jacobs, 2000). L'élève peut contribuer au processus de production, l'employeur a la possibilité d'embaucher du personnel qualifié, et proposer une expérience professionnelle peut aider les entreprises à faire du terrain de travail un environnement d'apprentissage puissant. Néanmoins, la formation des apprentis n'est pas sans risque et le rendement n'est pas garanti, surtout lorsqu'il s'agit d'apprentis issus de groupes 'difficiles' (De Rick, 2006).

Il est possible qu'un élève ne possède pas les compétences suffisantes ou adéquates, ou encore qu'il ait besoin de plus de temps que la moyenne pour apprendre, ce qui influence négativement sa contribution à la production. Le recrutement n'est pas garanti lui non plus : il peut arriver que l'élève termine prématurément la formation, ne maîtrise pas suffisamment les compétences exigées au terme de la formation ou qu'il décide lui-même de quitter l'entreprise. Parfois, l'investissement dans l'apprenti est beaucoup plus important que ce qui avait été prévu initialement, ce qui peut pousser l'employeur à mettre un terme à la formation.

Il arrive également que les employeurs décident de renoncer à employer des apprentis après qu'un incident grave soit survenu ou après plusieurs expériences négatives. Ce sont principalement les problèmes en relation directe avec le jeune qui sont décisifs. Les conséquences ne sont pas négligeables, car ces expériences négatives sont souvent transmises aux collègues. Le gros problème est que, dans de nombreux cas, ces employeurs renoncent non seulement à former les jeunes avec lesquels ils ont eu des problèmes, mais renoncent également à former des jeunes d'une manière générale.

3.3. Les stratégies d'emploi ne sont pas suffisamment développées

Les centres au sein desquels les élèves suivent leur formation ont pour responsabilité d'amener leurs élèves à un emploi ou, à tout le moins, de les soutenir dans la recherche d'un employeur. Ici encore, des problèmes peuvent se produire. Il ressort d'une enquête récente, menée auprès des CDO en Flandre (Leens & De Rick, 2007), qu'une grande partie de ces centres n'ont pas développé de stratégie véritable. Les actions entreprises et les manières de procéder varient d'un centre à l'autre, mais trop peu souvent, les actions reposent sur une stratégie réfléchie, dont on sait qu'elle contribue

à la réalisation de l'expérience professionnelle. D'une façon générale, dans les systèmes à temps partiel, on dispose d'une perception trop limitée de ce qui motive les employeurs à former des jeunes, et de ce dont les employeurs ont besoin pour vouloir continuer à s'engager (De Rick, 2006). De ce fait, il y a un manque d'anticipation des préoccupations des employeurs. A l'heure actuelle, c'est encore trop souvent le hasard qui détermine l'utilisation d'une possibilité d'expérience professionnelle. Un autre problème surprenant est que certains centres ne considèrent pas de manière suffisamment critique leur action orientée vers le marché de l'emploi, et laissent ainsi passer leur chance d'adapter leurs actions.

3.4. Les problèmes de la réglementation

Sur le plan légal, le principal facteur inhibiteur est que, d'après la loi sur la scolarité obligatoire, un engagement « à temps plein » ne peut être imposé dans l'enseignement à temps partiel. D'après la loi, si les jeunes sont tenus d'apprendre jusqu'à l'âge de 18 ans, l'expérience professionnelle n'est pas nommée comme faisant partie de la scolarité obligatoire. En Communauté flamande, on plaide depuis bien longtemps en faveur de l'obligation d'un engagement à temps plein dans les systèmes à temps partiel, notamment du côté des partenaires sociaux.⁵ Cette idée fut d'ailleurs reprise dans diverses notes de politique générale (Vandenbroucke, 2007a ; Vandenbroucke, 2007b) et trouva enfin sa forme concrète en 2008, par le biais du décret relatif au régime d'apprentissage et de travail en Communauté flamande. Par ce décret, un jeune est obligé d'apprendre et de travailler pendant un minimum de 28 heures par semaine. Le volet apprentissage comporte 15 heures de cours dans l'enseignement à temps partiel et 8 heures d'apprentissage. Le volet professionnel peut se composer d'une participation professionnelle régulière ou de parcours alternatifs.

Avant l'approbation de ce décret, les centres d'enseignement à horaire réduit utilisaient déjà d'autres méthodes de motivation afin que les jeunes et leurs parents s'engagent, comme par exemple la signature d'une déclaration d'engagement (De Rick & Leens, 2008). Le non-respect d'un tel engagement ne pouvait toutefois pas être sanctionné sans base légale. D'autres points problématiques dans la législation sont liés à la multitude de contrats permettant l'emploi d'un élève, et au fait que les systèmes (en particulier celui de l'enseignement à temps partiel) ne brillent pas par leur transparence et leur simplicité. En outre, les systèmes à temps partiel se font parfois concurrence, en raison des différences de réglementation. Dans la partie francophone du pays, des propositions visent à supprimer les différences entre les systèmes en matière de certification, d'encadrement et de contrats.

3.5. La qualité de l'expérience professionnelle n'est pas garantie

Lorsque l'apprentissage est combiné au travail, des problèmes peuvent survenir. Ainsi, la qualité de l'encadrement individuel du jeune laisse souvent à désirer. Dans les systèmes en alternance, il est important que le jeune soit suivi de près par une personne du centre de formation. Cette personne devrait intervenir en tant que coach ou mentor et devrait assurer la guidance du processus d'apprentissage, en l'adaptant lorsque cela est nécessaire. Dans la pratique, ce rôle n'est pas correctement rempli, souvent parce que les moyens et le temps font défaut (Ruelens et al., 2003). Trop souvent, l'encadrement de l'élève sur le terrain se limite à être disponible en cas de problème, mais

⁵ Cela ressort clairement des recommandations du Conseil socioéconomique de Flandre et du VLOR (Vlaamse Onderwijsraad).

en pareils cas, les interventions et les solutions arrivent souvent trop tard. De même, la fonction de mentor n'est généralement pas bien développée dans le monde de l'entreprise : les mentors ne sont pas toujours choisis pour leurs compétences d'encadrement des élèves, n'ont pas l'opportunité d'acquérir ces compétences par le biais de formations et l'entreprise ne travaille pas souvent avec les plans de formation établis (De Rick, 2006).

4. Une formation ciblée et sur mesure

Nombreux sont donc les problèmes auxquels il faut s'attaquer si l'on veut faire de la formation et du travail en alternance un système à part entière. Plusieurs stratégies sont possibles et indiquées. Une première stratégie que nous évoquons ici est liée à la formation dans un centre et se compose du développement de parcours de formation ciblés et sur mesure, où ce que l'élève apprend et maîtrise est certifié.

4.1. Une formation ciblée

L'une des causes de la démotivation des jeunes est que les contenus d'apprentissage sont trop abstraits et insuffisamment pertinents pour eux. Ce problème peut être supprimé en intégrant théorie et pratique et en clarifiant, pour l'élève, le lien avec la pratique professionnelle et la pertinence de la formation. Pour ce faire, le contenu de l'enseignement doit bien évidemment refléter la pratique professionnelle et / ou l'environnement de vie. Il doit également tenir compte des changements culturels, sociaux, technologiques et organisationnels. Il est indiqué de faire correspondre les profils de formation, les socles de compétences ou les compétences de base avec les profils professionnels. Cela est possible par le biais d'une collaboration entre les autorités de l'enseignement, les acteurs de terrain de l'enseignement et les partenaires sociaux (Sels, 1996). L'une des procédures connues pour y parvenir est appelée la « voie royale ».

Par le biais de la voie royale, une pratique professionnelle (changeante) peut se refléter dans des programmes de formation (changeants). La première phase implique de dresser la carte des professions et d'élaborer les profils professionnels. Cette tâche est dédiée aux partenaires sociaux. Sur la base de ces profils professionnels, des profils de formation sont établis et les socles de compétences ou les compétences de base sont formulés. Il s'agit de la deuxième phase. Cette tâche est assurée par les autorités. Lors de l'établissement des profils de formation, il est indiqué de travailler selon plusieurs perspectives (sociales), et pas uniquement selon la perspective du marché de l'emploi. Au cours d'une troisième phase, les enseignants établissent leurs programmes de formation, sur la base des profils de formation. Et même si la responsabilité de chacune de ces trois phases relève d'acteurs différents, il est important qu'ils soient tous impliqués dans chacune de ces phases. De la sorte, la responsabilité est partagée dans le cadre d'un dialogue.

Le rapport entre la formation professionnelle et la formation générale constitue un point d'attention particulier. Étant donné que le but est d'amener des jeunes sur le marché de l'emploi, le risque de négliger la formation générale est réel. Celle-ci étant importante pour l'intégration (sociale) des jeunes, il ne faut surtout pas donner l'impression qu'elle n'a pas d'intérêt. Une solution à cet égard est de lier la formation générale à la formation professionnelle. La formation orientée vers les compétences, dans le cadre de laquelle une compétence est le résultat de l'intégration de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, offre des possibilités en ce sens.

4.2. Un programme de formation sur mesure

Les caractéristiques spécifiques des jeunes dans les systèmes d'apprentissage à temps partiel, parmi lesquelles leur scolarité difficile et leurs origines sociales (souvent défavorisés), nécessitent, pour chaque jeune, un programme de formation cohérent avec un encadrement individuel. Anticiper les besoins et les caractéristiques de l'élève est notamment possible dans un système flexible et modulable. Dans un système modulable, une formation se compose de petits ensembles complets, cohérents entre eux d'un point de vue du contenu, tout en ayant une certaine indépendance, ce qui permet leur programmation avec flexibilité (Van Valckenborgh, Douterlungne & Sels, 1999). En Communauté flamande comme en Communauté française, l'enseignement modulable est en cours d'expérimentation. Afin de rationaliser les voies individuelles d'apprentissage des élèves, il est nécessaire que les relations entre les différents modules d'une formation soient définies au préalable. Pour chaque module, il faut mentionner clairement s'il existe des exigences d'entrée. Il est, par exemple, possible de n'autoriser des élèves à accéder à un certain module qu'après l'obtention du certificat d'un ou de plusieurs modules. Les modules pour lesquels les exigences d'entrée sont identiques peuvent être suivis dans un ordre au choix.

Plus la liberté de choix des élèves est grande, plus grand sera le besoin d'encadrement lors de la définition d'une voie d'apprentissage. En effet, pour les élèves, il n'est pas évident de gérer spontanément la flexibilité d'une manière adéquate. Le danger de la modularité est que les élèves ne perçoivent plus la cohésion entre les modules. Une fragmentation trop forte et une formation incohérente peuvent être évitées en définissant des parcours d'apprentissage qui allient la flexibilité et le rythme de l'apprentissage (Pelleriaux, De Rick et al., 2005 ; Van Valckenborgh, Douterlungne & Sels, 2000).

4.3. Reconnaître ce que l'élève a appris

Proposer une formation professionnelle par le biais de petites unités complètes, bien définies et autonomes, comme dans le cas d'un système modulable, offre également la possibilité de créer un flux d'élèves ayant, à tout le moins, une qualification partielle. Dans un tel système, les élèves peuvent recevoir une attestation lorsqu'ils ont suivi toute la formation avec de bons résultats à la clé, et peuvent, en outre, recevoir un certificat partiel pour avoir suivi un ou plusieurs modules apparentés, à condition toutefois qu'il ressorte clairement de l'évaluation que les élèves ont bel et bien acquis les compétences de ces modules.

A court et à long terme, le fait d'octroyer des attestations partielles présente des avantages. La réussite intermédiaire peut motiver l'élève à poursuivre sa formation jusqu'à l'obtention du certificat pour la totalité de la formation. En certifiant les compétences acquises, on évite dans tous les cas de perdre les efforts consentis, si le jeune décroche de manière précoce. Si les employeurs accordent de la valeur à un certificat partiel, un jeune partiellement qualifié est tout de même plus « fort » qu'un jeune qui n'a aucune qualification. Cela devrait encourager le jeune qui a décroché à terminer, ultérieurement, la formation, que ce soit encore dans l'enseignement secondaire ou auprès d'autres prestataires, comme les services de formation professionnelle et d'emploi, de formation pour les classes moyennes ou d'enseignement pour adultes. Pour ce faire, il est bien évidemment nécessaire que l'offre soit organisée de façon à ce qu'une telle transition soit possible et que des dispenses puissent éventuellement être octroyées.

Travailler avec des qualifications partielles comporte également des risques. En effet, il est possible que les jeunes pensent qu'il n'est pas nécessaire de terminer la formation professionnelle, alors que sur le marché de l'emploi et en dehors, l'apprentissage demeure un atout important. Il est primordial de faire comprendre aux jeunes l'importance de la formation et des qualifications. A long terme, les risques de créer un flux de jeunes non qualifiés sont considérables.

Après cette section consacrée aux principes pédagogiques de l'apprentissage en alternance, place à la pratique. Le CDO « Het Keerpunt », à Borgerhout, illustre à quoi ressemble un environnement puissant d'apprentissage en alternance. Cet exemple est à mettre en relation avec le chapitre concernant l'école ouverte sur son environnement (chapitre 3), en soulignant la vision particulière du directeur quant au rôle de l'école dans la communauté locale.

« Nous sommes une école d'élite »

Le CDO-TNA Het Keerpunt à Borgerhout

Kathy Lindekens

En quelques années, *Het Keerpunt* est devenu un véritable concept à Borgerhout. Le centre d'enseignement à horaire réduit (rebaptisé en *Centrum voor Leren en Werken*), se trouve à deux pas du fameux centre culturel De Roma, sauvé de la démolition par 300 bénévoles (parmi lesquels des élèves de Het Keerpunt). Les choses ne sont pas faciles à Borgerhout, mais l'énergie est bien présente. Et de l'énergie, il y en a également dans l'école dirigée par un directeur charismatique, Luc Lamote, dont l'histoire commence en 1993 : « Le directeur de l'époque, Marcel Geens, du T.R.N. (Technicum Rerum Novarum, dans le nord de la ville), trouvait qu'il y avait trop d'abandons dans l'enseignement professionnel. Il y avait également des jeunes que l'on ne pouvait accueillir. Avec un collègue et 7 élèves, j'ai pu lancer un projet pour résoudre ce problème. Aujourd'hui, le projet mobilise 200 collègues. A l'époque, nous n'avions pas une grande connaissance des choses, mais nous avons remis en question tout ce que nous faisons, et pas simplement repris ce qui existait. »

Principes

Chaque matin, depuis le début, nous nous asseyons en cercle avec les élèves, pour trois secondes de silence. Nous le faisons toujours, c'est un quart d'heure de gagné dans le cours. Nous avons vite compris que les écoles s'étaient adaptées au modèle éducationnel en vigueur dans la classe moyenne, qui a évolué vers un système de négociation, tandis que le modèle pédagogique des familles d'où provenaient nos jeunes reposait sur l'autorité. Ce modèle était donc important pour notre groupe cible. C'était le langage parlé par nos jeunes. Ici, ils doivent se taire en classe parce que le directeur l'a ordonné. Ils ne peuvent pas aller seuls aux toilettes ni traîner dans les couloirs. Nous utilisons leurs propres expériences et cela se traduit par du respect.

Le concept que nous avons élaboré repose sur des principes. *L'expérience de réussite* est l'un de ces principes. Nous veillons à ce qu'au cours du premier mois, tous les élèves rentrent chez eux avec une œuvre, que ce soit une tarte, un cendrier ou un composant informatique qu'ils ont fabriqué de leurs mains. Ce faisant, nous visons deux choses : tout d'abord, cela leur permet

d'amener l'école à la maison - pour une fois, sans mauvaise nouvelle -, ce qui n'est plus arrivé depuis la maternelle. Ensuite, au cours de ce premier mois, nous voulons évaluer la situation de départ de ces jeunes, voir ce qu'ils peuvent réaliser et, de la sorte, les orienter. Nous exprimons cela par une métaphore : vous avez fait quelque chose de tangible.

Un deuxième principe est celui de la *structure*. Il faut se demander pourquoi ces jeunes sont arrivés ici. Je ne parle pas des raisons individuelles, comme un casier judiciaire par exemple. Ces jeunes ne comprennent pas comment fonctionne une école, ils ne pensent pas de la même manière que l'école. Nous avons compris qu'ils ne nous comprenaient pas. Ce fut une première étape importante. Nous n'avons pas transposé cela par des concepts, comme « trop bête » ou « trop fainéant ». Nous avons réfléchi. Pour illustrer cet état d'esprit, je vous donne ma devise : « La soudure est faible parce que les scories sont trop importantes ». Si vous ne savez pas souder, c'est du chinois, évidemment. Mais je leur ai démontré cela lors du premier cours : ils ont vu de leurs propres yeux que la soudure cassait là où la boursoflure était trop grosse. La communication n'est pas tant liée à la maîtrise du néerlandais, mais au fait de vivre une expérience commune. La culture en est une. Nous en sommes arrivés à la constatation que nous n'avions pas suffisamment de mots pour bien communiquer avec nos élèves, car nos mondes étaient trop différents. Nous avons donc décidé d'agir plutôt que de parler. Nos élèves ont déjà été mis à la porte partout, même après avoir parlé beaucoup, et ils ne comprennent pas pourquoi. Donc, au cours du premier mois, lorsqu'ils arrivent ici en septembre, nous faisons des tartes, nous peignons les classes et nous organisons une journée sportive. Nous développons ainsi des expériences communes, un tissu commun. Cela permet de développer un langage commun. Attention, nous ne menons pas des discussions de groupe ou ce genre de choses. Nos jeunes ne comprennent pas ces méthodes propres à la classe moyenne. Nous assurons un encadrement individuel qui débouche sur la collaboration.

Il y a également un principe négatif que nous inversons, pour le rendre positif. Ici, nous ne parlons pas de défavorisés. Il n'y en a pas ici, nous sommes une *école d'élite*. C'est ce que je dis à mes jeunes et à mes enseignants. Chez nous, chaque élève est un client, pas un objet de soins. Nous partons du principe que les élèves et les parents nous paient par leur présence, par les subventions que nous recevons des autorités et par la publicité qu'ils nous font. De ce fait, notre relation avec eux est autre. Si vous faites cela, il se passe quelque chose. Un client est votre équivalent, et cela, pour les parents, c'est important. Une invitation lancée à un client n'a pas le même ton qu'une invitation lancée aux parents de mauvais élèves. Mais ce contrat fonctionne dans les deux sens. Un élève qui "brosse" les cours ne respecte pas le contrat, il ne paye donc pas. Nous veillons également à ce que le matériel que nous leur fournissons soit du matériel de qualité. Nos ordinateurs sont magnifiques et notre restaurant est digne d'un trois étoiles. Nos élèves se retrouvent dans les meilleurs restaurants de la ville. Il faut tout mettre en œuvre pour que la qualité des cours, de l'accueil et de l'infrastructure soit la meilleure. Je vais vous montrer. »

Alors que nous nous rendons au secrétariat des élèves, nous passons devant des vitrines pleines de photos. Luc Lamote : « Des photos de toutes sortes d'activités. Il y en a partout dans l'école. Nous faisons littéralement étalage de nos invités. Comme vous le voyez, il y a beaucoup de couleurs ici. Je ne parle pas de migrants, c'est un concept qui exclut. 80% des jeunes ont la peau colorée. Et nous veillons à ce qu'une même ethnie ne dépasse jamais plus de 20% au sein

de notre école. Sans quoi, cela entraîne des processus d'exclusion, des jeunes se regroupent et d'autres décrochent. Toutes ces couleurs doivent pouvoir cohabiter. »

L'encadrement, une relation contractuelle

Dans le secrétariat des élèves, Rudi De Rycke, Ruth Swaenepoel, et Chalid Yeznasni (un collaborateur « jojo »⁶), qui assurent l'encadrement des élèves, nous expliquent leur manière de travailler avec ces élèves difficiles : « Nous encadrons chaque élève depuis son inscription, jusqu'au moment où il quitte l'école. Cela s'appelle le suivi continu. L'élève est-il bel et bien venu à l'école ? Si ce n'est pas le cas, nous contactons ses parents. Notre plan d'encadrement individuel (P.E.I.) est leur bible. A chaque date où quelque chose se produit, les faits sont notés. Cela présente des avantages : en cinq minutes, vous connaissez le dossier. Pour notre directeur aussi, c'est pratique. Nous ne trouvons pas cela accablant, c'est un outil de travail bien pratique. Attention, il n'y a pas que les points négatifs qui y figurent, mais aussi les points positifs. Par exemple, les bons résultats sportifs de l'élève. Avec le centre PMS, présent ici à l'école, nous nous réunissons toutes les deux semaines pour parler des élèves et voir comment leur situation peut être améliorée. Si des choses se passent mal, le contact est rapidement établi avec l'élève. Nous présentons d'abord les éléments positifs, puis nous évoquons le négatif. Nous avons chacun plusieurs élèves sous nos ailes, mais nous gérons ces dossiers en commun. Vous pouvez considérer cela comme une relation père-mère. Certains élèves vont plus spontanément vers Ruth qui se montrera plus maternelle, tandis que d'autres préfèrent venir chez moi », déclare Rudi, « mais le message qu'ils reçoivent est le même. » Chalid soutient le volet administratif : « Je fais la tournée des classes, je parle avec les élèves. J'essaie de les amener à des hobbies pertinents, comme le sport et je les aide à découvrir leurs talents. Je recherche avec eux des organisations et des infrastructures qui conviendront. J'ai ainsi pu diriger plusieurs jeunes vers l'équipe de football en salle de l'a.s.b.l. KIDS (Kansen in de Stad), à Borgerhout. Avec eux, je pars à la découverte de leurs centres d'intérêt. » Le directeur Lamote : « Je veux davantage d'enseignants de couleur dans l'école. Chalid est un modèle, il a grandi dans ce quartier. Malheureusement, il n'est ici que temporairement. Le système "jojo" dure deux ans. Dans le cadre de cet emploi, un collaborateur devrait pouvoir obtenir un diplôme, car nous ne pouvons pas l'introduire ici dans le système régulier. Il représente une grande valeur ajoutée pour l'école. La diversité de l'équipe scolaire (jeunes, vieux, caractère maternel, strict, blanc, de couleur, etc.) est importante. »

Tout n'est pas rose dans le monde de Het Keerpunt. Ruth Swaenepoel et Rudi De Rycke : « Nombre de problèmes que nous rencontrons ne sont pas « gérables », comme des situations familiales très dures, etc. Nous ne sommes pas des travailleurs sociaux, une école doit veiller à son propre cadre. Certains jeunes enseignants sont très idéalistes et veulent changer les parents de ces élèves. Nous devons apprendre à ces collègues que parfois, il faut faire attention et surveiller ses propres limites. C'est aussi pour cela que le centre PMS est présent en permanence au sein de l'école. Il assure pour nous le lien avec les problèmes les plus graves. Nous collaborons également avec la brigade de la jeunesse de la police et avec le tribunal de

6 « Jojo » est l'abréviation de « jongeren voor jongeren » (des jeunes pour des jeunes) : des jeunes, issus de milieux socialement défavorisés, qui ont quitté l'école de manière précoce, qui ont connu l'absentéisme et le décrochage, et qui travaillent dans des écoles pour favoriser un climat scolaire positif.

la jeunesse. Cette collaboration n'est pas toujours optimale, car tout le monde est débordé. Dans ces services, il y a encore beaucoup de travail en matière de formation des personnes. A la police, par exemple, lorsqu'un problème est signalé, cela peut aller d'un très bon accueil à un accueil tellement mauvais que nous envisageons de porter plainte, parce que les élèves sont confrontés à un racisme pur et simple. Les structures devraient également mieux s'accorder. Toutefois, tous les acteurs commencent à mieux se connaître, et les contacts sont de plus en plus fluides. Que les choses soient claires : il y a 15 ans, nous nous regardions en chiens de faïence. Aujourd'hui, nous sommes sur la bonne voie avec la police, pour encadrer ces jeunes. »

Une école ouverte sur son environnement

En route pour le restaurant. Les élèves s'y trouvent avec l'un de leurs professeurs pour préparer un examen du jury. J'entends des noms de sauces et de préparations résonner dans la classe. Dirk Strynckx, enseignant dans le département cuisine, a abandonné sa carrière de chef cuisinier après 30 ans pour se tourner vers l'enseignement : « C'est pour moi un énorme défi que de tirer quelque chose de ces jeunes, et de voir que ça marche. Aujourd'hui, ils travaillent tous. Certains sont plus faibles, et pourtant, il faut les motiver. Dans notre restaurant, nous offrons la qualité d'un restaurant haut de gamme, ils en apprennent donc le style et la manière. Avec un maximum de 30 couverts, c'est vrai, car nous restons une école. » Dirk Strynckx déclare qu'il préfère travailler ici que dans une école hôtelière : « C'est une question de satisfaction. Si vous les avez motivés, ces jeunes sont lancés, et vous voyez ce qui se passe. Nous leur donnons également une structure. Pour moi aussi, c'est très motivant. » Sa collègue Carina Frederickx nous rejoint avec Milan, Ghalia et Ahmed. Deux de ces trois jeunes travaillent dans un restaurant en ville, le troisième chez un traiteur, à Schilde. Milan : « Je voulais d'abord être conducteur de bus. Mais ici, j'ai découvert que je savais cuisiner. Je pensais que c'était pour les femmes... ». Ahmed dit, lui aussi, qu'il a un talent pour la cuisine : « Nous apprenons ici à être fiers de notre travail. Tout ce que l'on peut faire avec ses mains, c'est chouette ! » Ghalia approuve le fait qu'ici, elle a appris à structurer sa vie : « Je répartissais mon temps entre l'école et le travail. Mes journées sont planifiées. Ce que j'aime bien aussi, c'est qu'ici, on vous considère comme une personne adulte, car c'est ce que nous sommes. » Les élèves se préparent à visiter un grand restaurant. Dirk Strynckx : « Avec les pourboires que les élèves reçoivent de nos clients, nous nous rendons une fois par an dans un grand restaurant. Il s'agit toujours d'un restaurant avec lequel nous collaborons et dans lequel un de nos élèves est en cuisine, pour obtenir une expérience supplémentaire. Pour eux, une telle sortie est agréable, mais aussi très utile. Ils apprennent comment se conduire en tant que client dans un restaurant. Nous les préparons sur le plan vestimentaire, de l'étiquette, etc. Ils sont impatients d'y être. » Luc Lamote : « Ces élèves avaient une image négative d'eux-mêmes. Aujourd'hui, ils ont confiance en eux. Ils sont ici, en cuisine, avec de grands personnages, qui doivent être leur idéal, comparable au patron du restaurant dans lequel ils travaillent. Ils sont plus critiques que les autres élèves. Ici, il faut d'abord montrer que vous êtes capable. Ensuite, vous pourrez transmettre beaucoup d'expériences. Le plus souvent, nous arrivons à bien les placer. Mais bon, il y en a toujours quelques-uns pour lesquels cela ne marche pas. Ils se retrouvent alors dans des projets-pont pour obtenir l'expérience nécessaire. Il s'agit d'une

étape intermédiaire vers la vie professionnelle. Carina Frederickx « Ici, en cuisine, nous travaillons tous ensemble. Le contrôle social est maximal. Nos directives sont, par exemple, très strictes en matière de comportement. Les enseignants de matières pratiques sont en relation avec les enseignants de matières théoriques. Nous évoquons ensemble les problèmes et les possibilités de chacun des jeunes et nous voyons ce qui peut être amélioré. C'est tout un réseau. »

Avec le directeur Lamote, nous nous rendons dans le département « aménagement intérieur ». Nous passons devant la crèche de l'école. « Notre crèche accueille les enfants des jeunes filles qui suivent une formation ici. Des demandeurs d'emploi peuvent également trouver un accueil temporaire ici. Voyez comme tout est beau ! Ces petites armoires, ces petites tables, les petits W.-C., le revêtement de sol... Tout cela a été réalisé par les élèves de notre département d'aménagement intérieur. Le directeur regarde fièrement à travers les petites fenêtres en forme de triangle, de carré et de rond, à hauteur des petits : « Nous avons créé ici notre propre lieu d'expérience professionnelle. » Nous passons à côté du local qui héberge l'école de musique pendant les soirées. « Cela nous permet d'attirer les classes moyennes. »

Dominique Fransen est en plein cours de peinture avec l'année d'observation, lorsque nous entrons dans l'atelier. En première année, les élèves apprennent à peindre, puis à poser le papier peint et les revêtements de sol. En troisième année de spécialisation, ils apprennent les techniques décoratives. « Nous avons ici un groupe mixte, avec six jeunes Marocains et six Roms », précise-t-il. « Je leur apprend à travailler sur mesure, avec précision. Les choses se font d'une manière totalement différente entre les Marocains et les Roma. Ces derniers doivent être encadrés de manière beaucoup plus individuelle. Je dois leur apprendre les aspects technologiques un par un, avec beaucoup de patience. »

Dans la cour de récréation, les élèves ont découpé des personnages à la Keith Haring avant de les fixer sur les murs, pour désigner divers départements. « Ici, ils peuvent utiliser leur imagination. Là-bas, c'est une terrasse décorée de plantes, que les associations du voisinage invitées par l'école peuvent utiliser. Je vais encore vous montrer quelque chose. » Chose exceptionnelle, je peux pénétrer dans le domaine des jeunes, leur club-house, qu'ils ont aménagé eux-mêmes. Personne ne peut entrer ici. C'est leur domaine. Je découvre un endroit aménagé avec amour, plein de coussins vert olive, bleu glacier et rouges, avec des pots de fleurs assortis. Aux murs, des œuvres des élèves. Mais déjà, le directeur m'entraîne dans un autre endroit du grand bâtiment : « Voici notre atelier de construction. C'est ici qu'ont été faites les constructions du nouveau pavillon d'Auschwitz, en Pologne. Nos élèves ont participé à ce projet. Nous avons également participé à la transformation de la salle de spectacle « De Roma », ici derrière. C'était un service de voisinage. Et voici deux salles polyvalentes qui servent, entre autres, de lieu de prière pour les associations africaines du quartier. »

Het Keerpunt est une école ouverte sur son environnement, avec d'importants partenaires du quartier. « Créer une école ouverte sur son environnement, c'est très simple, en fait », déclare Luc Lamote. « Il est beaucoup plus difficile de ne pas être une école ouverte. Ce concept n'est pas unique, il est même très ancien. D'un point de vue historique, chaque école était une école ouverte, intégrée dans la vie locale et paroissiale du quartier. Je constate simplement qu'en raison de la fragmentation des liens sociaux, les écoles se replient de plus en plus sur leur

propre existence. Elles ne sont pas en mesure de permettre la mise en place de nouveaux mouvements sociaux et de nouvelles tendances dans leurs locaux. Et pourtant, le besoin est grand : si vous faites tout simplement savoir aux gens que votre infrastructure est ouverte aux tiers, cela vous amène rapidement un flux de personnes intéressées. Et, avant que vous ne vous en rendiez compte, votre école est une école ouverte. Il est également intéressant de considérer votre école comme un "marché". Un marché sur lequel vous pouvez rencontrer des gens, et qui peut servir d'école d'apprentissage pour cohabiter. Sont rassemblés autour de notre place de marché : le bureau d'accueil de la ville pour les nouveaux venus (Pina), la garderie Lieverdje-Okido, la fédération des associations marocaines, l'académie de musique Ward De Beer, le mouvement de jeunesse pour les musulmans PAJ, la ludothèque Rinkelbel (avec des jeux pour les enfants handicapés), le TIVO (les initiatives professionnelles de l'enseignement libre), une association d'escalade, le comité de rue local, le restaurant d'apprentissage Het Kookpunt, buurtsport Antwerpen, le restaurant d'apprentissage Marhaba, l'atelier de construction Kopspeel, et bientôt un hammam. Tous ces partenaires cohabitent avec nous, dans notre bâtiment. C'est beau de voir des liens se créer entre toutes ces associations différentes. »

Pour terminer, le directeur Lamote veut me présenter le dernier projet de Het Keerpunt : le restaurant halal, qui cuisine donc selon la tradition musulmane. Il nous explique le pourquoi du comment : « Dans une école, tout est question de sécurité. Il faut se sentir bien, ne pas être harcelé. Les musulmans sont attachés à leur tradition culinaire. C'est de cette idée que vient ce projet. Les élèves y viennent le midi pour manger leur sandwich. Pour eux, plus besoin de sortir. » Dans le restaurant Marhaba - qui signifie « bienvenue » -, Rikia Nasri nous fait signe : « J'apprends aux jeunes à se comporter correctement, à parler correctement le néerlandais. Ils apprennent aussi à préparer le pain, à servir, à faire la vaisselle, à préparer des plateaux, etc. Les élèves viennent ici boire leur tasse de café ou de thé. Il y en a toujours au chaud. Et Marhaba ne se destine pas qu'aux élèves. Le volume des affaires du restaurant est important. Nous organisons régulièrement des réceptions pour 200 à 500 personnes. » Rikia Nasri est aidée dans son restaurant par Redouan El Moukadem, un collaborateur « jojo », qui indique la marche à suivre aux élèves et les encadre de manière continue.

Luc Lamote : « Beaucoup de travail, c'est bon pour nos jeunes. Tous ces projets constituent, dans notre grande école, de petits modules avec des responsabilités et un budget propres. A chaque fois, les élèves du département d'aménagement intérieur sont appelés pour obtenir un beau résultat. Nous construisons littéralement l'école avec nos élèves, et nous en sommes tous très fiers. »

5. Collaborer avec les employeurs

Outre l'élève et le centre de formation, l'employeur constitue un troisième acteur important dans le cadre du travail et de la formation en alternance. Etant donné qu'il n'est pas évident que les employeurs s'engagent à former les élèves, il est important que les centres de formation développent de bonnes stratégies pour aboutir, avec eux, à une collaboration fructueuse. Une première chose à faire est de développer un solide réseau d'employeurs avec lesquels il est possible de collaborer. Ensuite, il faut veiller à l'adéquation de la formation et de l'expérience professionnelle.

5.1. Développer un réseau d'employeurs

Le travail et la formation en alternance ne sont pas possibles sans une collaboration entre l'enseignement à horaire réduit et les employeurs. Les centres de formation ont pour difficile mission de trouver des employeurs capables d'offrir une expérience professionnelle de qualité à l'élève. Dans cette optique, il est important de se présenter de manière active et d'informer les employeurs de manière systématique quant à la possibilité de former les élèves des systèmes à temps partiel. Les employeurs qui ne forment pas d'élèves n'ont pas toujours des arguments à fournir. Souvent, ils n'ont pas encore envisagé cette possibilité sérieusement et n'ont pas été contactés par des centres d'enseignement à horaire réduit ou par le Syntra (De Rick, 2006). Ce n'est souvent que lorsqu'ils sont abordés (par l'élève, ou par celui qui l'encadre) qu'ils commencent à réfléchir à un engagement éventuel. Il est important de tenir compte des préoccupations des employeurs et de les anticiper lorsque cela est possible.

Pour approcher les employeurs d'une manière opportune et efficace, il est important que les centres de formation aient une bonne connaissance du marché (régional) de l'emploi et qu'ils disposent de bonnes stratégies de réseau. Ces stratégies doivent viser à entretenir les contacts avec les employeurs (éventuellement pour plus tard, si aucun jeune ne peut prendre la place proposée), mais aussi à assurer une bonne concordance entre le jeune et la place. Une place qui convient parfaitement à un jeune, ne convient peut-être pas à un autre. En d'autres termes, les centres ont besoin d'informations abondantes et détaillées sur les opportunités d'apprentissage et les perspectives d'avenir de l'expérience professionnelle ainsi que sur ce que l'employeur attend de l'élève. Ces informations ne peuvent être acquises que par des contacts directs avec les entreprises et éventuellement avec les travailleurs (les futurs « collègues ») du jeune. Des visites sur place sont indispensables. Des initiatives telles qu'une base de données des stages et des places ne sont pas une mauvaise idée, mais les contacts personnalisés demeurent cruciaux (cf. également Ruelens et al., 2003). (Il va sans dire que dans ce domaine, il faut un engagement des autres acteurs du marché de l'emploi, tels que les services de formation professionnelle et de l'emploi, les fonds de formation sectoriels, les plates-formes de concertation régionales, les organisations des employeurs, etc. Tous peuvent mettre leur expérience au service des systèmes à temps partiel).

Il est important d'investir dans les contacts avec les employeurs, non seulement sur le court terme (notamment pour trouver une place pour un jeune), mais aussi sur le long terme. Lorsque l'on parvient à implémenter de bonnes stratégies pour trouver et conserver des places, la probabilité d'avoir, quelques années plus tard, un solide réseau d'employeurs, est plus grande. Notons que le centre peut être directement contacté par des employeurs disposés à former des jeunes. Des expériences réussies entraînent des engagements de plus longue durée et de nouveaux engagements (De Rick, 2006).

5.2. Faire concorder la formation et l'expérience professionnelle

Afin que l'apprentissage en alternance ait un sens pour les jeunes comme pour les employeurs, il est primordial de faire concorder la formation et l'expérience professionnelle. Il s'agit d'une concordance aussi bien au niveau de l'élève en tant qu'individu qu'au niveau de l'offre de formation d'un centre. Cette concordance ne peut être réalisée que s'il existe des contacts suffisants entre l'enseignement à temps partiel et les employeurs (aussi bien au niveau individuel qu'au niveau sectoriel

ou régional), ce qui est lié à la qualité du réseau. Il y a sûrement des employeurs qui estiment que la concordance entre la formation et l'expérience professionnelle est suffisante, mais nombreux sont ceux qui estiment que le contenu de la formation ne correspond pas, ou plus, à la réalité professionnelle (De Rick, 2006). Notamment parce que le contenu des professions a changé ou parce que les technologies ont fortement évolué. Il est donc primordial que l'enseignement à temps partiel ait une bonne connaissance des professions, des entreprises et des secteurs. Faire correspondre le contenu de l'enseignement à la réalité professionnelle n'est pas chose évidente. Pour la plupart des centres, il est financièrement impossible d'acquérir les matériaux les plus récents et les machines à la pointe du progrès. Il est donc indiqué, lorsque cela est possible, de collaborer avec d'autres acteurs pour lesquels cela est faisable. Il est, par exemple, possible de collaborer avec d'autres prestataires d'enseignement ou de grandes entreprises désireuses d'investir dans la formation.

Pour pouvoir proposer les formations demandées par le marché de l'emploi, il est recommandé que les centres d'enseignement à temps partiel tiennent compte, autant que possible, des évolutions du marché de l'emploi. Il faut encourager les formations pour les métiers en pénurie, et les centres doivent savoir anticiper avec flexibilité une demande changeante. Il faut également savoir considérer le niveau des formations avec un œil critique. Les employeurs des secteurs où la technologie a fortement gagné en importance se demandent même s'il ne faudrait pas supprimer certaines formations dans l'enseignement à temps partiel, et ne plus les proposer que dans l'enseignement professionnel ou technique à temps plein.

Un modèle de concordance directe entre l'enseignement et le marché de l'emploi n'est pas souhaitable (Meijers, 2004). Si l'on veut faire concorder l'enseignement et le marché de l'emploi, une combinaison de formations générales et professionnelles est nécessaire. Outre les aptitudes professionnelles, les jeunes ont besoin d'aptitudes personnelles, comme l'autonomie, la flexibilité et le sens de l'initiative, pour pouvoir développer leur carrière et participer à la société, y compris en dehors du marché de l'emploi. En outre, la relation entre la formation suivie par un jeune et l'emploi qu'il trouve par la suite n'est pas aussi forte que ce que l'on croit. Les carrières professionnelles peuvent être très variées, parce que l'on peut se retrouver dans des branches ou des fonctions très différentes. Enfin, des évolutions parfois très rapides touchent certaines professions, notamment en raison de développements technologiques.

6. Une formation et un encadrement de qualité

Pouvoir placer un jeune dans une entreprise ou une organisation est une chose, veiller à ce que l'encadrement et la formation du jeune soient de bonne qualité en est une autre. La qualité de la formation est cruciale pour le rendement, aussi bien pour le jeune que pour l'employeur qui offre la place, mais aussi pour les employeurs futurs. Dans un premier temps, il est nécessaire de rechercher ce que l'on appelle des « environnement d'apprentissage puissants ». Ensuite, il faut utiliser autant que possible le potentiel d'apprentissage du lieu de travail.

6.1. Apprendre dans un environnement d'apprentissage puissant

Le but est que les jeunes apprennent dans un environnement d'apprentissage puissant, qu'il s'agisse de l'école ou d'un environnement professionnel. Un environnement de travail puissant présente plusieurs caractéristiques (Lodewijks, 1995). Cet environnement sera fonctionnel, c'est à dire qu'il

correspondra autant que possible aux situations dans lesquelles l'apprenant se retrouvera plus tard. Cet environnement doit inviter à travailler activement avec les contenus d'apprentissage et être réaliste, de sorte que le jeune expérimente en permanence ce qu'il peut faire avec les compétences acquises, où et comment il peut utiliser les aptitudes apprises. Dans un environnement d'apprentissage puissant, l'apprenant est soutenu par quelqu'un qui est professionnel dans le domaine concerné, mais qui agira également en tant que mentor et coach. Un autre aspect important réside dans le fait que le jeune apprend à apprendre, en assumant la responsabilité d'apprendre.

Le lieu de travail est également un environnement d'apprentissage puissant par le biais du climat d'apprentissage général qui y règne. Ce climat est déterminé par la valeur accordée à l'apprentissage et par la manière dont cette valeur est exprimée au sein de l'organisation (Baars-van Moorsel, 2003). Si le climat d'apprentissage de l'environnement de travail est positif, il est fort probable que l'élève en tire avantage. Pour les responsables des écoles qui veillent à l'encadrement, être attentif au climat d'apprentissage général constitue, en d'autres termes, un moyen précieux pour détecter un environnement d'apprentissage puissant.

Les deux environnements d'apprentissage doivent se compléter : l'apprentissage dans un environnement ne peut être indépendant de l'apprentissage dans l'autre environnement. Il faut tenir compte des possibilités et des intérêts des deux environnements. Les entreprises, ou d'autres organisations auxquelles les élèves peuvent s'adresser, offrent un contexte riche (avec des éléments que l'on ne retrouve pas, ou peu, dans une formation scolaire, comme le contact direct avec la clientèle ou le fait de travailler en fonction d'échéances). Pourtant, il n'y est pas souvent possible de se distancier régulièrement de la pratique, d'envisager les problèmes sous plusieurs angles, de considérer le contenu professionnel ou d'évoquer les désirs d'apprentissage du jeune. Ces processus réflexifs demandent beaucoup de temps, alors que le premier objectif d'une entreprise est de produire et d'obtenir des résultats, dans un environnement concurrentiel. Les écoles présentent l'avantage de pouvoir consacrer plus d'attention à ces processus réflexifs.

6.2. Utiliser et contrôler le potentiel d'apprentissage d'un lieu d'apprentissage

Chaque lieu d'apprentissage, même considéré comme environnement d'apprentissage puissant, ne comporte pas systématiquement un potentiel d'apprentissage suffisant et ne permet donc pas systématiquement une expérience d'apprentissage professionnel de qualité pour le jeune. Le potentiel d'apprentissage d'une place doit être créé et contrôlé de manière consciente et systématique. La structure, par exemple, est importante : il faut planifier les activités (d'apprentissage), veiller à ce que le degré de difficulté des missions augmente, utiliser des méthodes d'évaluation correctes et adaptées, etc. Toutefois, le processus d'apprentissage ne doit pas être structuré à l'extrême.

Une phase cruciale de l'expérience professionnelle est celle de la préparation et du début. En effet, c'est au début d'une expérience d'apprentissage que les bases sont établies. Il est essentiel d'investir dans cette phase. Des interventions relatives au jeune (la recherche d'une place adaptée, la préparation et la présentation) et relatives à l'expérience d'apprentissage (la sélection, la préparation, la définition claire des compétences et de la motivation du jeune) influencent la suite du processus d'apprentissage. Il est également conseillé que les personnes qui encadrent les élèves apprennent à connaître les places, de sorte qu'elles puissent prendre leurs responsabilités en vue

de placer le jeune dans un bon environnement. Avoir une affinité avec la pratique constitue un atout non négligeable (Ruelens et al., 2004).

La qualité d'un lieu d'apprentissage est, en outre, déterminée en grande partie par la qualité des relations entre toutes les personnes concernées : le jeune, le mentor sur le terrain, les autres travailleurs et les personnes du centre de formation qui encadrent le jeune (Ruelens et al., 2004 ; Baert & De Rick, 2005 ; De Rick & Baert, 2006). Il est, par exemple, important que la personne qui encadre le jeune sur le terrain le soutienne et agisse en tant qu'ami et collègue. Cela nécessite plusieurs aptitudes sociales et suppose une adéquation entre la personnalité de cette personne et celle du jeune. Il va sans dire que la dimension professionnelle de ce mentor ne peut être négligée ou sous-estimée : former un jeune demande d'être préparé à son processus d'apprentissage et de disposer des qualités pédagogiques et didactiques nécessaires.

7. Qu'en est-il des jeunes qui ne sont pas encore prêts ?

Travailler chez un employeur demande beaucoup de compétences de la part du jeune. Il doit avoir des connaissances, des aptitudes et des attitudes professionnelles adaptées. Comme nous l'avons indiqué dans la section 3, nombreux sont les jeunes dans l'enseignement à temps partiel ou dans la formation en alternance, qui ne sont pas prêts pour la vie professionnelle, ne sont pas suffisamment motivés au travail ou peu employables. Il faut bien évidemment commencer par tenter de résoudre ces problèmes. Nous allons décrire deux modèles flamands qui ont pour but de les réduire, tout en donnant davantage de chances aux jeunes sur le marché de l'emploi : les « stages préparatoires » et les « projets-pont ». Le troisième modèle présenté (les modules de formation individualisés) a vu le jour dans l'enseignement francophone.

7.1. Les stages préparatoires

Les stages préparatoires se destinent aux jeunes pour lesquels la composante professionnelle dans l'enseignement à temps partiel n'est pas réalisée, parce que leur attitude professionnelle et leurs compétences ne sont pas suffisamment développées, parce qu'ils n'ont pas de perspectives de carrière et/ou parce qu'ils n'ont pas envie de travailler. Les stages préparatoires ont un objectif d'orientation et d'activation.

Les stages préparatoires aident les jeunes à percevoir leurs compétences et leurs qualités, leurs désirs et leurs besoins, ainsi que leur carrière. Le but est également d'apprendre aux jeunes des attitudes et des compétences professionnelles. Cela se fait en partie par le biais d'activités, mais aussi par le biais d'entretiens avec les personnes en charge de leur encadrement. Le fait d'être actif a pour objectif d'aider les jeunes à franchir le seuil vers l'apprentissage ou le travail. Les activités se situent généralement dans un continuum entre temps libre et travail, où l'on vise un bon équilibre entre l'aspect loisirs et l'aspect professionnel. Les activités qui se prêtent davantage aux loisirs, peuvent davantage parler aux jeunes, mais peuvent également donner l'impression que leur temps n'est pas occupé de manière sensée. Les activités professionnelles se prêtent davantage à l'objectif final, mais ne travailler que sur des activités orientées vers le marché de l'emploi, c'est viser trop haut pour la plupart des jeunes de ce groupe cible. Quelles que soient les activités proposées, leur contenu ne peut en aucun cas être facultatif : elles doivent être en relation avec l'objectif final, à savoir l'apprentissage à temps partiel combiné à un travail, avec, pour le jeune, une place sur le marché de

l'emploi. La réflexion sur l'activité doit toujours établir le lien avec les attitudes et les compétences professionnelles (persévérer, aller de l'avant, travailler avec précision, collaborer, etc.).

En raison des objectifs spécifiques, les stages préparatoires ne constituent en aucun cas un filet de repêchage pour tous les jeunes de l'enseignement à temps partiel pour lesquels la composante professionnelle n'est pas remplie. Ils ne sont pas, non plus, destinés aux jeunes confrontés à des problèmes complexes et pour lesquels l'encadrement échoue dans tous les domaines. Pour ces jeunes, des projets « time out », c'est-à-dire, une extraction temporaire du système d'enseignement, dans le cadre d'un programme de substitution (cf. chapitre 15), seront plus indiqués.

7.2. Les projets-pont

Les jeunes bel et bien motivés à travailler, mais n'ayant pas acquis certaines attitudes essentielles pour pouvoir travailler sur le marché régulier de l'emploi et se maintenir dans le processus professionnel, peuvent intégrer un projet-pont. Cela concerne donc des jeunes pour lesquels on s'attend à ce qu'un encadrement et une intervention supplémentaires permettent de leur trouver une place dans le circuit économique normal.

Ces jeunes ont l'opportunité de suivre, pendant une période maximale de 40 semaines, une formation pratique au sein d'une organisation locale, comme une a.s.b.l. dans le secteur de l'économie sociale, un C.P.A.S., une administration communale, etc., et ce afin de développer les bonnes attitudes professionnelles, par le biais de simulations professionnelles. Le rythme de travail et les exigences imposés sont inférieurs à ce qui est exigé dans le circuit régulier et les élèves bénéficient d'un encadrement supplémentaire. Le but est qu'à l'issue de ce projet-pont, ces jeunes trouvent un emploi « normal ». En d'autres termes, de tels projets constituent un maillon dans la chaîne du parcours vers un emploi régulier.

7.3. Les modules de formation individualisés

Les modules de formation individualisés constituent une troisième forme de travail. Ils sont appliqués en Communauté française. Ces modules sont quelque peu comparables aux stage préparatoires en Communauté flamande, mais comportent, en outre, des éléments de « time out » (décrits dans le chapitre précédent) et des Centres de Formation en Alternance (cf. supra) : ces modules accordent autant d'attention à la (ré)intégration sociale des jeunes qu'au développement de leur formation générale et de leurs attitudes professionnelles.

Les modules de formation individualisés ont été introduits en 1991 dans le décret organisant l'enseignement secondaire en alternance (Communauté française de Belgique, 1991), au cours des débats qui ont entouré son adoption. Il s'agit d'un moment de formation préalable à la formation professionnelle proprement dite, « *qui comprend, notamment, l'élaboration du projet de vie, l'orientation vers un métier, l'éducation aux règles de vie en commun dans le Centre et dans la société, la mise à niveau des connaissances élémentaires de base, l'acquisition de compétences minimales nécessaires pour accéder à la formation par le travail en entreprise* » (Art 2bis, §4).

Le public visé par ces modules est en âge d'obligation scolaire. Les jeunes ont entre 15 et 17 ans et ne trouvent pas d'école pour les accueillir. On compte parmi eux à la fois des jeunes en décrochage scolaire, des jeunes qui vivent des situations familiales difficiles, des jeunes mineurs non accompagnés

et des primo-arrivants qui rencontrent des problèmes dans leur insertion scolaire, liés à leur méconnaissance de la langue, au fait qu'ils n'ont pas de papiers et à leur manque de repères. L'encart qui suit présente le fonctionnement concret de ces modules dans le cadre du CEFA d'Ixelles.

Module de formation individualisé ou comment remettre le jeune en projet

Gaëlle Francart

Apprendre à se connaître, développer un projet personnel, se remettre sur des rails, autant d'objectifs plutôt ambitieux que se donnent les jeunes qui fréquentent le MFI (Module de Formation Individualisé), mis sur pied par le CEFA d'Ixelles-Schaerbeek⁷ et l'AMO⁸ « AMOS⁹ » située juste à côté. Une initiative originale qui a vu le jour il y a cinq ans déjà et qui semble bien porter ses fruits.¹⁰

« Tous les jeunes participants au MFI accomplissent d'une certaine manière un voyage intérieur, ils sont au travail sur eux-mêmes ; qu'ils vivent l'expérience d'être immigrés de la première, de la deuxième ou de la troisième génération, ou qu'ils connaissent tout simplement une rupture familiale. Ils cherchent un passage. Ils tricotent les mailles d'un filet qui va les relier d'ici à là-bas et l'inverse. L'ailleurs est en eux-mêmes, part de leur identité. Il s'agit de ne pas les exiler une seconde fois¹¹ » note Véronique Georis, coordinatrice d'AMOS.

Un tandem original

L'idée du MFI mis en place à Schaerbeek est née du constat d'un « jeu de ping-pong institutionnel » explique V. Georis, les uns orientant le jeune en décrochage vers AMOS, les autres l'envoyant vers le CEFA pour une inscription, parfois avec des allers et retours malheureux entre les services.

Sa particularité est la collaboration étroite entre deux structures ayant des cultures institutionnelles et des métiers différents. Ainsi, AMOS prendra davantage en charge la dynamique sociale et individuelle du jeune dans ce projet, tandis que le CEFA se concentrera plutôt sur sa dynamique pédagogique. En schématisant quelque peu, on pourrait dire que l'AMO joue un rôle plus maternel et le CEFA un rôle plus paternel (attachement au respect des horaires, règlement plus strict...). Mais le cadre n'est pas rigide pour autant. « *On tend vers le respect des règles* » précise Jean Vanderelst, coordonnateur du CEFA. « *Les sanctions sont positives, on travaille beaucoup dans le dialogue, à la fois sur la reliance et l'exigence. Et ça, les jeunes le ressentent.* »

7 CEFA d'Ixelles-Schaerbeek, Jean Vanderelst (coordonnateur) – Deux adresses : rue Mercelis 38 à 1050 Bruxelles et rue l'Olivier 82 à 1030 Bruxelles – Tél. : 02/511 23 16.

8 AMO : Structure d'aide à la jeunesse en milieu ouvert.

9 AMOS (Action Milieu Ouvert à Schaerbeek), Véronique Georis (coordinatrice) – rue l'Olivier 90 à 1030 Bruxelles – Tél. : 02 /217 60 33.

10 Pour un complément d'information sur les CEFA, cf. le « Dossier 20 ans des CEFA » : dossier spécial réalisé par l'Agence Alter en mai 2005. Ce numéro spécial peut être téléchargé en format .pdf sur la page d'accueil d'Alter Echos.

11 Extrait de « Accompagnement personnalisé entre la rue et l'école », Véronique Georis, juin 2007. Cet article est consultable en ligne, sur www.legrainasbl.org.

Cette réalité amène chaque organisation à devoir négocier avec son partenaire, de manière à développer un langage commun autour du jeune, de façon ouverte et novatrice.

Le collectif et l'individuel : deux dimensions indissociables

« *Le projet de l'accompagnement personnalisé entre la rue et l'école répond aux besoins exprimés par des jeunes en recherche : trouver un espace où se poser, où l'on peut, en sécurité, rouvrir le champ des possibles, où, dans le contact avec d'autres, jeunes et adultes, on travaille l'informel vers le formel, où des passages peuvent s'inscrire dans l'espace et le temps, etc.*¹² » indique Véronique Georis.

Concrètement, le programme de ce MFI s'organise autour de deux axes : le travail individuel et le travail collectif. L'objectif est de faire découvrir au jeune son potentiel et de viser ensuite une orientation. Le module s'articule donc autour de plusieurs contenus :

- une remise à niveau en mathématiques et en français ;
- un stage de deux semaines d'observation en entreprise, en fonction de ce que le jeune définit comme projet. Outre l'approche d'un métier en particulier, ces stages sont aussi des prétextes à d'autres apprentissages connexes (arriver à l'heure, par exemple) ;
- des entretiens individuels réguliers, assurés par une personne de l'AMO. Chaque jeune peut venir se confier, sans crainte que sa parole déposée ne soit divulguée. Un débriefing est également assuré, au début de chaque semaine. Les participants ont ainsi plusieurs moments pour s'exprimer ;
- des séances de développement personnel : connaissance de soi en lien avec la famille et le groupe ;
- des activités, telles que la visite de Bruxelles, de musées, d'institutions... L'objectif est de souder le groupe, d'observer le comportement des jeunes dans des situations hors de la classe et de leur faire découvrir les réalités sociales et économiques de leur région. Ces activités connaissent souvent des prolongements sous forme de montage vidéo ou de pièces de théâtre notamment, en fonction des demandes qui émanent de chacun et de l'ambiance du groupe.

« *On essaye de partir de la demande du jeune* », souligne Fabrice Pollenus, responsable pédagogique du CEFA, « *c'est sans doute une des touches AMO du projet* ». Chaque année, l'expérience est donc nouvelle. Cela exige, de la part des intervenants, beaucoup de dynamisme et de temps de concertation, pour réajuster le tir quand c'est nécessaire et pour s'adapter au mieux à ce qui se vit dans le groupe. Cette année, avec la collaboration des professeurs de pratique professionnelle du CEFA, une nouveauté est introduite dans le module : faire découvrir aux jeunes leurs aptitudes manuelles, en s'essayant à divers outils.

Autre nouveauté cette année : une pré-formation plus complète. C'est principalement un projet du CEFA, mené en collaboration avec AMOS qui assure les entretiens individuels avec les jeunes. Cette formation se déroule durant le premier trimestre, dès septembre donc. Les jeunes y sont accueillis pour un programme de quatre jours par semaine (plutôt que deux auparavant). Alors que ce module comprenait une journée de formation générale (en mathématiques et en français) ainsi qu'une seconde journée de formation professionnelle (sur le métier choisi par le jeune), la pré-formation compte deux jours supplémentaires comprenant : une journée de coaching (ayant

¹² Extrait de « *Accompagnement personnalisé entre la rue et l'école* », Véronique Georis, juin 2007. Cet article est disponible en ligne, sur www.legrainasbl.org.

pour objectif de trouver, cette année, un stage rémunéré dans le métier choisi) et une journée de formation professionnelle aux gestes de base (connaître les différents outils, effectuer des visites...). En effet, le constat a été fait que si un jeune voulait changer d'orientation en cours de MFI, il était souvent trop tard pour trouver des places disponibles dans la formation de son choix. Cette pré-formation entend répondre à ce souci, en permettant au jeune d'approcher un métier dans un moment de l'année où, s'il désire modifier son choix, il est encore possible de le faire. Le bilan de cette nouvelle expérience sera tiré en fin d'année.

On le constate, l'objectif est d'aider le jeune à poursuivre son projet jusqu'à sa fin, avec des méthodes et des idées sans cesse renouvelées. Malgré cette volonté, et alors que le principe du MFI est mentionné explicitement dans le décret de 1991, aucun financement ne lui est destiné, ce qui n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés. Le dispositif repose, en effet, sur une organisation plutôt précaire, bricolée avec des bouts d'horaire et dépendante de la bonne volonté des travailleurs sociaux qui s'y impliquent. C'est là l'enjeu n°1 du MFI, si l'on veut qu'il puisse se poursuivre dans les meilleures conditions.

Raccrochage

Les intervenants travaillent toujours en tandem, l'un du CEFA, l'autre d'AMOS, ce qui donne la possibilité d'être à deux pour suivre le jeune. Douze jeunes sont accueillis, en essayant de faire en sorte que le groupe soit le plus mixte possible. Le module démarre au second trimestre de l'année scolaire, de manière à intégrer les personnes qui auraient décroché en cours d'année.

Officiellement, la porte d'entrée pour le MFI est celle de l'AMO. Mais certains y arrivent par l'intermédiaire du bouche à oreille ou de la commission des réinscriptions par exemple. C'est AMOS qui rencontre le candidat et qui contacte ensuite le CEFA, à qui revient la décision finale de l'accepter ou non. N'est pas inscrit qui veut. Pour mettre un maximum de chances de son côté, il faut bien sûr que le jeune adhère au projet, mais également qu'il soit accompagné dans sa démarche par un membre de sa famille qui soit « soutenant ». La session démarre ensuite par un petit-déjeuner convivial, rassemblant les inscrits et leur famille.

Le programme se déroule dans les locaux du CEFA, selon les mêmes horaires que l'ensemble des formations dispensées là, mais dans un local situé un peu à l'écart. Les temps de pause sont donc identiques, ce qui favorise les échanges. Il s'agit d'une manière de mixer les publics, tout en préservant une certaine intimité pour ce groupe en particulier.

Sur la douzaine de jeunes que compte ce MFI, 8 ou 9 en moyenne ont un projet concret en poche pour l'année scolaire suivante. Certains décident de réintégrer une scolarité à temps plein, d'autres trouvent leur voie au CEFA, parmi les formations qui y sont disponibles. Un moyen de recrutement ? Si, pour les intervenants, la formation vise à « ouvrir à plus de possibles », notamment par l'information sur les passerelles via l'enseignement de promotion sociale, le parcours scolaire des jeunes dresse aussi des barrières : la nécessité de gagner de l'argent n'est pas rencontrée par le plein exercice ou encore le fait de rester plus de deux jours en classe peut paraître insurmontable à certains.

Il y a là un capital d'expérience, fait d'essais et d'erreurs et de beaucoup de volonté. La force du MFI d'Ixelles-Schaerbeek est d'avoir su en faire un moment fort, positif et valorisant pour le jeune, là où parfois ce passage peut être vécu comme une sanction ou une perte de temps.

8. Conclusion

Les centres de travail et de formation en alternance combinent clairement deux objectifs : offrir une nouvelle perspective à des jeunes qui, sur le plan scolaire et social, menacent de décrocher, et proposer des parcours d'apprentissage alliant travail et apprentissage à un environnement d'apprentissage puissant. Dans ce chapitre, nous avons accordé une attention particulière au défi de réaliser l'emploi pour un maximum d'élèves (et, de préférence, suite à une formation en concordance). Nous avons indiqué les points problématiques et les stratégies pouvant être mises en œuvre pour augmenter la part d'élèves qui trouvent un emploi, de sorte que tous les élèves de l'enseignement à temps partiel aient plus de chances de s'intégrer dans la société. Voici encore quelques réflexions relatives à la mission des centres.

Même si la formation professionnelle et la guidance vers le marché de l'emploi occupent une place centrale dans le travail et la formation en alternance, dans la pratique, les centres se trouvent dans une sorte de continuum entre prise en charge et encadrement d'une part, et activation d'autre part. Nous pouvons dire qu'en raison de la finalité de l'enseignement professionnel à horaire réduit (préparer les jeunes pour le marché de l'emploi et les intégrer dans la vie sociale), l'activation doit occuper une place centrale. La réalité de l'enseignement à temps partiel, avec, notamment, un groupe cible difficile à intégrer, doit également laisser de l'espace à la prise en charge et à l'encadrement (soit au sein des centres, soit en collaboration avec d'autres). Cette dualité positionne les centres dans diverses zones de tension, parmi lesquelles :

- Faut-il se concentrer sur l'encadrement et le soutien du jeune, ou accorder une place centrale à l'activation ?
- Faut-il davantage tenir compte de la situation personnelle et familiale du jeune, ou faut-il laisser son avenir s'imposer ?
- Faut-il mettre la barre haut, pour arriver plus loin - sachant que cela entraîne un risque de déception et de démotivation - ou mettre la barre plus bas - sachant que cela comporte le risque de ne pas amener le jeune au niveau qu'il pourrait atteindre ?
- Faut-il essayer d'intégrer le jeune le plus vite possible dans une expérience de travail quelconque ou prendre davantage le temps de réaliser une bonne concordance entre expérience professionnelle et formation ?
- L'expérience professionnelle est-elle la chose la plus importante, en alternance ou non, ou l'objectif est-il l'emploi en alternance ?
- Faut-il tenir compte des besoins et des désirs du jeune, ou partir de la réalité du marché de l'emploi ?
- Faut-il proposer des formations qui intéressent les jeunes, mais qui ne débouchent pas facilement sur une expérience professionnelle (en alternance) ou ne faut-il proposer que des formations auxquelles sont assurément liées une expérience professionnelle, mais offrant moins de choix au jeune ?

Cette liste de zones de tension démontre qu'une composante éthique est en jeu. Une réponse purement technique à ces zones de tension n'est généralement pas possible. Les valeurs, les normes, la vision de la responsabilité individuelle, la vision de la société, etc. jouent un rôle important. Il est primordial que les centres y accordent une attention spécifique.

Enfin, soulignons encore qu'une approche positive de l'enseignement à temps partiel est nécessaire pour que les différents acteurs-clé fournissent les efforts nécessaires à la réalisation de l'engagement à plein temps. Le triangle centre-élève-employeur est entouré par d'autres acteurs importants, comme les parents de l'élève, l'école, le centre PMS et les acteurs du marché. Leurs efforts dépendent de la valeur qu'ils accordent à la formation des élèves par le biais du travail et de la formation en alternance. Pour conclure, nous répéterons une fois encore la recommandation formulée par Ruelens et al. (2003, p. 302) dans le cadre d'une étude sur la qualité des projets d'apprentissage : il est essentiel « *d'abandonner la pensée déficitaire, de considérer et d'utiliser les projets d'apprentissage comme un mode de formation à part entière* ».

Références

- Alter Educ (2005), *Entre socialisation et qualification. Dossier 20 ans des CEFA*, Bruxelles : Agence Alter.
- Baars-van Moorsel M. (2003), *Leerklmaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*, Delft : Eburon.
- Borghans L., Smits W., Vlasblom J.D. & Jacobs A. (2000), *Leren en werken in het Nederlandse beroepsonderwijs. Vraag- en aanbodontwikkeling voor de BBL 1999-2004*, Maastricht : ROA.
- Communauté française de Belgique (1991), Décret du 03-07-1991 organisant l'enseignement secondaire, in : *Moniteur belge*.
- Creten H., Van de Velde V., Van Damme J. & Verhaest D. (2004), *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de onderwijsverlaters*, Leuven : HIVA.
- De Rick K. (2006), *Werkervaring voor leerlingen uit de deeltijdse leersystemen : motieven en ervaringen van de werkgevers*, Leuven : HIVA.
- De Rick K. & Baert H. (2006), Werkervaring als kwaliteitsvolle leerervaring, in : *School en Samenleving* 12, p. 111-130.
- De Rick K. & Leens R. (2007), *Een voltijds engagement in het deeltijds onderwijs. Strategieën van de centra voor deeltijds onderwijs*, Leuven : HIVA.
- De Rick K. & Nicaise I. (2004), De leerplicht tot achttien als armoedepreventie : een balans na twintig jaar, in : *Vranken J., De Boyser K. & Dierckx D. (réd.), Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting*, Leuven : Acco.
- Douterlungne M., Nijsmans I. & Van De Velde V. (réd.) (1997), *Toekomstgerichte reflectie over de deeltijdse leerplicht. Verslag van de commissie deeltijdse leerplicht aan de Koning Boudewijnstichting*, Leuven : Garant.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning : experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Lodewijks J. (1995), Leren in en buiten de school : op weg naar krachtige leeromgevingen, in : *Verwaeyen-Leijh R. & Studulski F. (réd.). De leerling en zijn zaak*, Utrecht, Adviesraad voor het onderwijs.
- Meijers F. (2004), *Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs*, Intreerede Haagse Hogeschool, 31 mars 2004.
- Nicaise I. & De Rick K. (2004), De leerplichtverlenging, 20 jaar later. Inzichten en vragen vanuit het onderzoeksveld, in : *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 6, p. 457-471.
- Ministère de la Communauté française de Belgique / ETNIC (2007), *Les indicateurs de l'enseignement n° 2*, Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- Onstenk J. (1997), *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Delft : Uitgeverij Eburon.
- Pelleriaux K., De Rick K., Op den Kamp H. & Peeters T. (2005), *Evaluatie van het experiment modularisering in het secundair onderwijs*, Leuven : HIVA-UA.
- Pirnay F. & Schröder S. (2005), *Alternance : les choix des jeunes et des entreprises, la part de marché de l'I.F.A.P.M.E. en région wallonne*, Liège : Centre de Recherche P.M.E. et d'Entrepreneuriat.
- Ruelens L., De Rick K. & Douterlungne M. (2004), *Voortrajecten : opstap naar de arbeidsmarkt voor deeltijds lerenden*, Leuven : HIVA.
- Ruelens L., Baert T., Baert H., Douterlungne M. & Bouwen R. (2003), *Werken aan leren. Over de kwaliteit van leerwerkprojecten*, Leuven : HIVA.
- Sels L. (1996), *Een koninklijke weg... ook voor Vlaanderen ? Een studie naar methoden voor de ontwikkeling van functie- en beroepsprofielen*, Leuven : HIVA.
- Smits W. (2005), *The quality of apprenticeship training. Conflicting interests of firms and apprentices*, Maastricht : ROA.
- Vandenbroucke F. (2007a), *Leren en werken. Conceptnota*, 29 mai 2007, Bruxelles : Departement Onderwijs en Vorming.
- Vandenbroucke F. (2007b), *Gelijke kansen op de hele onderwijsladder. Een tienkamp. Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2007-2008*, Bruxelles : Departement Onderwijs en Vorming.
- Van Valckenborgh K., Douterlungne M. & Sels L. (1999), *Modules als bouwstenen voor het onderwijs : ook in Vlaanderen ?*, Leuven : HIVA.
- Van Valckenborgh K., Douterlungne M. & Sels L. (2000), Modularisering, meer dan een structurele maatregel, in : *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 2000-2001 (1), p. 43-54.
- Vettenburg N. & Vandewiele B. (2003), *Time-outprojecten met schoolvervangende programma's. Beschrijving van een experiment, 2001-2003*, Bruxelles : Koning Boudewijnstichting.
- Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming (2007), *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs, schooljaar 2006-2007*, Bruxelles : Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming.



CHAPITRE 17

La différenciation pour une plus grande égalité : pour une différenciation qualitative

Johan L. Vanderhoeven



Johan L. Vanderhoeven¹

17 <

1. Le défi : aborder les différences de façon positive

L'histoire de ces deux cents dernières années – au cours desquelles l'école a acquis sa forme moderne en tant qu'institution pour tous les enfants, les jeunes et même les adultes – se lit comme l'histoire d'une recherche pour une égalité sociale de plus en plus importante et pour des chances de plus en plus nombreuses. Pourtant, le paradoxe de cette situation réside dans le fait que la confrontation à davantage de différences et d'inégalités se manifeste de plus en plus clairement. Toutefois, on observe un changement radical dans la façon d'aborder ces différences. Nous ne parlons plus tant des effets négatifs d'un retard ou d'une différence de classe, mais plutôt du défi positif que représentent la diversité et les différences (Schnabel, 2004).

De même, il ne s'agit pas simplement de diversité ou de différences, mais de différences qui, dans un contexte pédagogique, sont perçues comme étant la cause de différences d'apprentissage. Généralement, les problèmes qui surgissent concernent le ralentissement des progrès par rapport à l'élève *moyen*, la mauvaise utilisation des opportunités disponibles et la démotivation. Parfois, il s'agit aussi d'élèves pour lesquels l'approche pédagogique *moyenne* est trop lente et n'incite pas assez au défi... Néanmoins, nous ne pouvons déterminer avec précision qui est cet élève *moyen* ou en quoi consiste exactement cette approche pédagogique *moyenne*. Habituellement, ces opinions partagées demeurent plutôt vagues et intuitives. Cependant, il est évident qu'une approche classique de l'enseignement est implicitement basée sur une stratégie axée sur l'élève *moyen* imaginaire.

Si d'un point de vue général, nous partons du principe qu'il existe un besoin de diversifier les situations d'apprentissage, c'est en réaction aux différences entre élèves observées dans ce contexte. La question n'est pas de savoir comment écarter ou supprimer ces différences, mais bien de faire en sorte que chacun des élèves – aussi diversifiés soient-ils – soit mis en valeur.

A mesure que de plus en plus d'élèves trouvèrent (ou – sous l'impulsion de lois sur la scolarité obligatoire – durent trouver) le chemin de l'école, on se rendit compte que le parcours scolaire n'était pas aussi évident pour tout le monde. A partir d'un certain âge, des parcours d'apprentissage de durée différente furent prévus (pensez, par exemple, à la scission entre le quatrième degré de l'école primaire d'antan et l'école secondaire). Au travers ces différents parcours scolaires, nous retrouvons un seul grand principe didactique qui permettait de compenser les différences d'apprentissage chez les élèves : la *remédiation*. Lorsqu'un élève n'a pas compris quelque chose ou qu'il se retrouve bloqué dans son processus d'apprentissage, on lui explique une nouvelle fois la matière en question, on lui donne des exercices supplémentaires et, dans le pire des cas, on lui donne la possibilité de recommencer son année... A un moment donné, on a vu apparaître dans la littérature pédagogique un plaidoyer en faveur de la différenciation, mais l'accent était principalement mis sur la remédiation et, partant, sur la suppression des différences et des lacunes. Nous n'affirmons pas qu'en soi la remédiation n'est pas valable ou qu'elle a peu de valeur. Au contraire, la remédiation peut très bien être une forme de revalidation positive : elle permet de retrouver la santé, d'avoir des chances de se mettre à jour. Une forme de revalidation qui conserve sa valeur et sa fonction, mais...

¹ Département de formation des enseignants, Ecole supérieure catholique Bruges-Ostende.

Depuis 1990, l'apparition du mouvement relatif au renforcement de l'encadrement (« *Zorgverbreding* ») a menacé de mettre fin à la remédiation. Ne pas supprimer ni compenser les lacunes ou les retards, tel est l'orientation positive prise par une approche plus récente de la diversité et de la pluriformité. Ce point de vue positif considère désormais la *différenciation* comme *façon d'aborder les différences* en classe et à l'école. Nous considérons la différenciation comme un moyen positif d'aborder les différences en tant que différences, pas tant comme une façon de les supprimer. Il s'agit ici de répondre de façon consciente et constructive aux différences réelles. La différenciation n'est pas une approche négative ou une échappatoire par nécessité parce que l'enseignement ne peut pas être organisé autrement. Rappelons ici la définition que Daw (1995, p. 11) a donnée de la différenciation : « (...) *recognising differences between learners and the planned use of these differences to maximise their learning.* » En plus de l'identification et de la prise en compte des différences entre élèves, Daw ajoutait deux éléments essentiels : répondre méthodiquement aux différences d'une part, en vue d'atteindre un rendement d'apprentissage maximal pour chaque élève d'autre part. Nous pouvons traduire et résumer cette définition en décrivant la différenciation comme étant *la façon positive et méthodique d'aborder les différences entre les élèves, en vue d'obtenir le rendement d'apprentissage maximal pour chaque élève.*

2. Une approche quantitative classique

La mise en œuvre de cette perspective dans les pratiques de classe, comme nous l'expliquerons plus loin, ne consiste pas tant en des interventions structurelles, telles que le travail avec des groupes de niveaux ou un simple modèle base - extension.² Une stratégie de différenciation qualitative, basée sur des interventions didactiques – afin de créer pour chaque élève un environnement d'apprentissage favorable – semble plus appropriée pour obtenir le rendement d'apprentissage visé (cf. également Vanderhoeven, 2004b). Toutefois, dans un premier temps, nous allons explorer les limites de deux interventions classiques, davantage quantitatives et organisationnelles.

2.1. Groupes homogènes ou hétérogènes

Une façon classique de compenser les différences consiste à travailler avec des groupes de niveaux ou homogènes (« *ability grouping* »). L'idée selon laquelle donner cours à des classes homogènes livre de meilleurs résultats et surcharge moins l'enseignant, est largement répandue, mais n'en est pas pour autant exacte. Le principal problème de cette opinion est qu'elle ne distingue pas toujours bien la cause de la conséquence.

Si l'on en croit certaines études, il est vrai que dans des classes homogènes les élèves peuvent *parfois* obtenir de meilleurs résultats, mais ceci est surtout valable pour les élèves capables de processus d'apprentissage plus complexes sur le plan cognitif, psychomoteur ou dynamico-affectif (Van Damme et al., 2004).

Cependant, d'autres études démontrent que les élèves présentant un profil atteignant moins rapidement des niveaux d'apprentissage plus complexes, retirent un gain d'apprentissage supplémentaire lorsqu'ils apprennent en compagnie d'élèves atteignant ces niveaux. Répétons-le à nouveau : vu sous cet angle, ces études permettent de démontrer l'avantage des groupes hétérogènes de façon

² Cf. point 2.2.

plus convaincante que pour les groupes homogènes. Le plaidoyer en faveur de ces derniers reste une position minoritaire dans la littérature. Par ailleurs, l'enseignement de base n'a-t-il pas déjà donné à sa façon et, il est vrai, dans un contexte d'apprentissage différent, des indications pour la position majoritaire ?

Des études démontrent que dans des groupes homogènes composés d'élèves capables de processus d'apprentissage plus complexes et plus rapides, les élèves effectuent et rendent leurs travaux plus souvent et plus minutieusement, et manifestent moins en classe des comportements non pertinents ou dérangeants (Gamoran, Nystrand, Berends & Lepore, 1995). Ces comportements dérangeants et déviants semblent exercer une influence négative sur les résultats d'apprentissage des groupes homogènes composés d'élèves qui apprennent moins rapidement et qui ne sont pas capables de processus d'apprentissage aussi complexes.

Il semble que les différences dans l'approche didactique des enseignants ont une grande influence sur les résultats. Ainsi, il n'a pas pu être démontré que l'utilisation de questions d'ordre taxonomique plus élevé, de questions de réflexion et de questions ouvertes donnait de meilleurs résultats chez les élèves académiquement « plus forts », au sein de classes homogènes. La raison de ce phénomène est évidente : dans les groupes homogènes avec les autres élèves – c'est-à-dire ceux qui ont donc moins d'aptitudes sur le plan académique – les enseignants ne posent pas, ou très peu souvent, ce type de questions. L'effet Pygmalion (cf. chapitre 1) n'est pas loin : ces élèves sont académiquement moins doués et ont donc davantage de difficultés à répondre aux questions ouvertes ou aux questions de réflexion. Par conséquent, cette aptitude n'est pas stimulée...

En outre, des études révèlent que *tous* les élèves profitent de la présence d'élèves plus forts en classe, même les plus faibles dans les classes hétérogènes. Par ailleurs, il semble que si l'on considère les *moyennes*, les classes homogènes et hétérogènes ne présentent pas vraiment de différence, bien que, dans certaines circonstances, la présence d'élèves plus faibles a bel et bien un impact négatif sur la classe. Dans une classe homogène, c'est principalement le cas pour les plus faibles (ex. : Terwel & Van den Eeden, 1990). De plus, les études révèlent que les élèves repris dans des groupes plus hétérogènes se donnent réciproquement des *feed-back* de meilleure qualité et s'aident davantage que les élèves repris dans des groupes homogènes plus faibles (ex. : Terwel, Gillies, Van den Eeden & Hoek, 2001). Par opposition à l'opinion largement répandue, la conclusion reste la même, à savoir que seulement une minorité d'études démontre l'avantage des classes purement homogènes. La base empirique de cette opinion semble faible (Oakes, Gamoran & Page, 1992).

Néanmoins, le point essentiel de cette question réside dans le fait que ce n'est pas simplement l'homogénéité ou l'hétérogénéité de la classe qui explique les meilleurs ou les moins bons résultats d'apprentissage, mais que des effets tout aussi spécifiques de l'enseignement interviennent également (Gamoran, Nystrand, Berends & Lepore, 1995).

Il existe indubitablement des limites à ce qui est faisable pour un enseignant dans des classes hétérogènes. Un équilibre réaliste lors de la composition des classes semble logique. En revanche, il n'est pas facile de définir ces limites de façon exacte et uniforme. Ici, la tâche consiste à mettre en place une politique scolaire sage et équilibrée. Par ailleurs, outre le fait qu'un groupe soit composé de façon homogène ou hétérogène, le comportement de l'enseignant peut s'avérer être un facteur crucial. Depuis longtemps, on a constaté que l'enseignant – et notamment son comportement

pédagogique à proprement parler – était un facteur souvent négligé dans la discussion sur les classes homogènes ou hétérogènes (Oakes, 1985).

La principale question est de savoir si l'enseignant adapte son comportement pédagogique aux possibilités et défis d'une classe donnée. Spontanément, les enseignants prétendent le faire dans un sens positif. Cela prouve au moins qu'ils sont fondamentalement sensibles au problème. Cependant, si l'on observe attentivement les pratiques de classe, les comportements pédagogiques décrits par les enseignants ne semblent pas toujours concorder avec les comportements pédagogiques réels. Cette constatation a également été faite lorsque les enseignants passent d'une grande à une petite classe.

Si l'on considère la situation en lien avec le thème de ce chapitre, il n'est certainement pas exclu que de nombreux enseignants tentent d'aborder positivement les différences, mais que, sur le plan didactique, ils y parviennent moins bien. A titre d'exemple, nous pouvons faire référence au cas pratique dans certaines écoles où, notamment pour les mathématiques, certaines heures de cours sont scindées en heures dispensées en duo : deux enseignants se concentrent alors chacun sur une partie des élèves de la classe. Il est évident que cette méthode n'a pas beaucoup de sens lorsque l'établissement n'investit pas dans l'utilisation de matériel adapté à chaque groupe, et que les meilleures opportunités d'encadrement individuel ne sont pas mises à profit. Il faut cependant savoir que, dans certains cas, le travail nécessaire pour réaliser cet objectif pose problème. Ce facteur mis à part, le principal défi consistera à aider les enseignants les plus enthousiastes à adapter réellement leur comportement pédagogique.

Une analyse approfondie du comportement pédagogique de l'enseignant et du comportement d'apprentissage des élèves en classe peut amener à accroître le rendement d'apprentissage ou le gain d'apprentissage pour un plus grand nombre d'élèves que le choix à proprement parler de composer des classes homogènes ou hétérogènes. Le choix de composer des groupes plus hétérogènes va de pair avec des attentes bien définies par rapport aux aptitudes didactiques avec lesquelles les enseignants pénètrent dans l'univers scolaire.

Il ne suffit pas de développer des idées créatives et des stratégies de cours originales en soi. Ce n'est d'ailleurs pas cela qui manque. Que ce soit pour la différenciation interne ou la différenciation externe³, pour les élèves « moyens » ou pour les élèves qui présentent des retards spécifiques... il existe une foule de stratégies et de méthodes de travail disponibles (notamment Boven, 1982 ; Hoogeveen & Winkels, 2007 ; Romiszowski, 1992 ; Tallon & Van der Veken, 1997 ; Tallon & Van der Veken, 2000 ; VLOR-Cel Migranten, 1998).

Toutefois, se contenter d'appliquer une méthode ou une forme de travail est également insuffisant. L'impact du comportement pédagogique doit être analysé de façon approfondie. Aucune stratégie d'apprentissage ou forme de travail didactique n'a pu être démontrée comme contribuant effectivement à l'amélioration des résultats d'apprentissage et aidant à faire face adéquatement aux différences, ceci tant que la démarche ne procède pas par observation attentive et par une évaluation des effets (éventuellement aussi par l'intermédiaire d'une intervision entre les enseignants).

3 A titre de rappel : la différenciation interne est celle qui est faite dans une classe ; la différenciation externe est la différenciation entre classes.

Quoi qu'il en soit, les études permettent de déduire que nous devons accorder davantage d'attention au comportement pédagogique concret de l'enseignant en classe. C'est précisément cet élément de l'enseignement qui risque de disparaître du champ de vision, lorsque l'enseignant ferme la porte de sa classe.

Adapter les structures, influencer la taille des classes, organiser des leçons de remédiation, etc. constituent des interventions plus simples et moins menaçantes. Ces interventions ne sont toutefois pas déterminantes – mais peut-être bien stimulantes – dans la mesure où il s'agit de trouver des stratégies permettant d'aborder les différences de façon positive...

Des études réalisées dans des écoles ont démontré que les conceptions partagées des enseignants (et de leur direction), au niveau de l'éducabilité des élèves et de l'importance des objectifs d'apprentissage explicites (ce que l'on appelle la culture académique), sont influencées par le profil du groupe d'élèves avec lequel ils travaillent. En outre, le modèle d'attente vis-à-vis des prestations des élèves influence – davantage chez les enfants plus jeunes de l'enseignement secondaire que chez les plus âgés – les prestations d'apprentissage à proprement parler, indépendamment des caractéristiques spécifiques des élèves (Van Houtte, 2003).

Un enseignant qui, même motivé, veut atteindre un objectif avec un groupe homogène d'élèves plus faibles, court réellement le risque – même inconsciemment et sous l'influence de la culture scolaire ambiante – de sous-estimer le résultat d'apprentissage supposé réalisable. L'attention accordée au comportement pédagogique effectif et les représentations des enseignants (en tant qu'équipe éducative) sont des aspects non négligeables.

Lorsque les arguments en faveur de connaissances pédagogiques et *didactiques* solides et explicites, associés à une attitude ouverte et sociale chez les enseignants en vue de rendre leur propre comportement pédagogique discutable, est bien accueilli, l'approche positive des différences et de la différenciation est alors peut-être à portée de main.

Dans l'enseignement, nous risquons toujours de baser la différenciation sur une prestation préalable d'un élève ou sur une estimation de ses dispositions générales. De cette manière, chaque approche du défi aborde les différences de façon plutôt négative. Ceci consiste principalement à éliminer les différences gênantes et à maintenir le programme « standard » (plan d'apprentissage, objectifs finaux, un programme parfois trop étendu en soi), soit en procédant à une sélection prématurée, soit en se réfugiant dans une pure stratégie de remédiation.

Une telle stratégie de remédiation est, au final, une échappatoire pour ne plus devoir inclure la diversité présente ni de façon positive, ni de façon méthodique, en vue d'optimiser les capacités et le rendement d'apprentissage chez les élèves. Bien entendu, il ne s'agit pas ici de remédiation destinée à des élèves qui, pour l'une ou l'autre raison, se retrouvent coincés dans le parcours d'apprentissage et qui, moyennant un soutien adapté, peuvent aborder une consigne ou des exercices supplémentaires. Il s'agit bel et bien ici du type de remédiation dont l'échec incite à conclure que la réorientation (généralement en *cascade*) est recommandée.

Il existe d'autres arguments en faveur des classes hétérogènes. Sous l'angle de la psychologie de la motivation, on peut théoriquement argumenter que la mise en place de groupes homogènes a des effets positifs sur la motivation des élèves (Lens, 1987). Toutefois, des études révèlent qu'en pratique, dans la classe, c'est l'inverse qui se produit (Lens, 1993 ; Lens & Depreeuw, 1998). Deux

facteurs de motivation importants sont régulièrement mis en valeur dans les classes composées de façon hétérogène. Premièrement, la motivation positive, axée sur les performances, dégénère nettement moins en une propension à la compétition entre élèves plus doués. Les autres élèves sont alors moins rapidement stigmatisés en tant qu'éléments *plus faibles*. Deuxièmement, les classes composées de façon hétérogène offrent davantage de possibilités d'apprentissage collaboratif. Cette forme d'apprentissage favorise l'orientation vers les tâches et les problèmes, tout en réduisant, une fois de plus, la pression générée par l'esprit de compétition.

Un problème qui se pose lors de l'étude des effets des classes hétérogènes et homogènes est le fait que différents facteurs peuvent exercer une influence, distinctement et conjointement (Terwel et De Vries, 1994). Sur la base d'une analyse approfondie des effets de l'enseignement des mathématiques dans le premier degré de l'enseignement secondaire, certains ont tenté d'illustrer ce jeu de facteurs complexes. Le résultat est une image très bigarrée et nuancée. Ainsi, on a notamment constaté que, dans les classes composées hétérogènes, l'enseignant investit davantage de temps dans l'épanouissement individuel de l'élève (davantage de différenciation lors des exercices, tâches ou tests ; les élèves sont impliqués plus activement dans le cours, par le biais de questions, de discussions ou de recherches d'applications). De même, la concertation avec les élèves (accompagnement des élèves) livre de meilleurs résultats dans le cas de classes hétérogènes. Lorsque l'on aborde les attentes vis-à-vis de l'enseignement dans les évaluations, les classes hétérogènes obtiennent une meilleure note. Il est étonnant de constater que, dans les classes à composition hétérogène, le manuel est suivi avec davantage de rigueur que dans les classes homogènes. Dans les classes à composition homogène, les manuels (de mathématiques) sont principalement utilisés pour les exercices (et de façon plus sporadique pour la théorie), et les enseignants utilisent davantage leur propre matériel didactique (Opdenakker, 2004). Ce point pourrait-il indiquer, comme nous le suggérons précédemment dans ce chapitre, que les enseignants ont besoin d'un soutien supplémentaire pour aborder les différences ? Pour les enseignants, le fait de se baser sur les manuels serait une façon de réduire l'incertitude qui règne au sein des classes hétérogènes. Si ces manuels anticipaient une approche qualitative des différences, cela ne serait déjà pas si mal. Mais ce n'est pas vraiment le cas de tous les manuels.

Ce n'est pas tout. Non seulement nous observons des différences sur la base de la composition de la classe (hétérogène ou homogène), mais il y a aussi des effets qui résultent des interactions entre la composition des classes, la pratique pédagogique, le climat qui règne dans l'environnement d'apprentissage et l'attitude des parents face à l'enseignement (un indicateur essentiel de la motivation des élèves axée sur les performances au début des études). En rassemblant tous ces effets réciproques, les chercheurs concluent que

« (...) plus le niveau intellectuel de la classe est élevé, plus cette classe sera soutenue didactiquement par le professeur de mathématiques et plus les élèves auront des opportunités d'apprendre pendant les cours. Par conséquent, nous observons une inégalité des chances entre classes en ce qui concerne le soutien et les occasions d'apprendre. Ces chances ont un rapport avec le niveau intellectuel du groupe. »

(Opdenakker & Van Damme, 2004, p. 205)

Cette constatation soulève deux considérations. La première est sans aucun doute la question mettant en cause les objectifs généraux de l'enseignement en rapport avec l'égalité des chances. Deuxièmement, cette constatation – même si elle ne concerne ici que la branche des mathématiques – semble réfuter

la thèse selon laquelle l'utilisation de groupes de niveaux en tant que forme structurelle constitue une façon positive d'aborder les différences au sein de l'environnement d'apprentissage.

Dans le cadre de cette étude, on a néanmoins constaté que certains élèves, qui obtiennent de bons résultats en mathématiques au cours de la première année, peuvent être confrontés à des problèmes dès la deuxième année, lorsqu'ils se retrouvent dans un groupe trop faible. Cela signifie donc que la composition hétérogène des classes doit, quoi qu'il en soit, être réalisée de façon équilibrée. Il ne suffit pas de remplacer un système catégoriel par un système compréhensif. L'égalité ne s'impose pas. Cependant, faisant également référence à la recherche internationale, l'étude conclut :

« nous sommes d'avis qu'une offre de différenciation bien étudiée au sein des classes (ou éventuellement entre classes), dans le cadre de laquelle il est possible de travailler temporairement en petits groupes au moyen de matériel de différenciation de qualité, pourrait constituer une solution pour les élèves les plus forts. »

(Opdenakker, 2004, p. 461).

Traduction libre : une approche pédagogique sur la base de classes composées de façon hétérogène ne doit pas négliger les élèves les plus forts. En effet, les élèves moins forts ne sont pas les seuls à tirer profit de la différenciation, les plus forts aussi en profitent.

Les Pays-Bas, entre autres, ont vu récemment l'apparition d'un terme lié à la formation de base, à savoir la *différenciation du curriculum* (Lowyck & Terwel, 2003). Il faut se méfier de ce terme : dans la pratique, la différenciation du curriculum revient à restaurer une structure pédagogique verticale classique et moins compréhensive. Dans les chapitres 6 et 7, nous avons abordé en détail les effets néfastes de la ségrégation entre les formes d'enseignement (une forme extrême de différenciation du curriculum). Les notions de différenciation et d'approche des différences peuvent donc cacher une conception totalement inverse. Terwel (2002) affirme sans détour que l'argument visant à supprimer le tronc commun aux Pays-Bas a vu le jour notamment par l'introduction d'une *différenciation du curriculum* au sein de la formation de base. L'abandon du tronc commun de la formation de base, au profit d'un métissage, et l'association permanente de la formation de base aux spécificités du cycle secondaire (supérieur) en tant que forme de *différenciation du curriculum* ont entraîné son érosion. Un regard critique est ici proposé, surtout au niveau du premier degré de l'enseignement secondaire. Aux deuxième et troisième degrés, la situation est différente. A partir du deuxième degré, le choix des études et le parcours scolaire des élèves prennent peu à peu une tournure définitive, et une structure davantage verticale est plus logique (sans toutefois donner lieu à des séparations inutiles entre les formes d'enseignement).

Le terme apparaît encore dans un autre contexte, à savoir dans les arguments en faveur d'un enseignement plus inclusif et dans le cadre de l'aide à l'apprentissage (notamment Van Hove, Mortier & De Schauwer, 2003-2004 – cf. également le chapitre 8 du présent ouvrage).⁴ Même si nous admettons que, dans certains cas, il est souhaitable d'aborder les différences par le biais d'interventions structurelles ou méthodiques (comme par exemple les formes de groupement), nous restons réservés quant à notre position. La différenciation du curriculum – surtout lorsqu'elle est prématurée – présente le risque de contrecarrer tout aussi prématurément des opportunités égales pour de nombreux élèves (Vanderhoeven, 2005).

4 Lors de l'inclusion des élèves qui présentent un handicap mental, le programme d'études individuel adapté à l'élève est une condition indispensable. Cependant, ce type d'exception risque de devenir la norme de tout ce qui est considéré comme enseignement inclusif.

Dans les paragraphes qui précèdent, nous avons déjà précisé que le recours à des groupes hétérogènes avait davantage tendance à favoriser les élèves plus faibles qu'à nuire aux élèves plus forts. Toutefois, en Belgique, on s'acharne à utiliser des groupes de niveaux (cf. chapitre 6). Van Damme et al. (2004, p. 226), faisant référence au premier degré de l'enseignement secondaire, concluent leur analyse en ces termes :

« Il existe à ce niveau des différences considérables entre les écoles et, au sein de nombreuses écoles, nous observons une nette différence entre les classes "fortes" et les classes "faibles". Les établissements scolaires et les responsables politiques devront, une nouvelle fois, poser la question de savoir s'il est possible de travailler avec des classes composées de façon relativement hétérogène, sans que les élèves plus forts, ou plus faibles, n'en subissent trop d'inconvénients. L'idée qui se cache derrière cette suggestion n'est pas une préférence pour les groupes hétérogènes, mais elle reflète les effets du niveau d'études initial moyen du groupe d'élèves dans une classe ou une école ».

Autrement dit : dans le cadre de la présente étude, la suggestion d'envisager de travailler avec des groupes hétérogènes n'est pas basée sur un choix socialement souhaitable, mais sur un effet mesuré en termes d'efficacité et de résultats pédagogiques.

2.2. **Modèle « base – extension »**

Pendant longtemps, les écoles flamandes ont expérimenté et utilisé ce que l'on appelle un *modèle base – extension* (ou *modèle base – supplément*). Cette expérience s'est tenue aussi bien dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire. Cet instrument a été utilisé plus exactement dans la filière « A » du premier degré du secondaire, afin de tenir compte, malgré tout, des différences réelles entre élèves dans les groupes hétérogènes (ou moins homogènes). Ces écoles ont déployé des efforts intensifs afin de donner à ce modèle une forme réaliste et effective, en tant que modèle d'enseignement pour l'ensemble du premier degré ou en tant que forme de travail didactique dans une branche concrète. Aujourd'hui, nous devons constater que le *modèle base – extension*, sous sa forme originale, s'est émoussé. Ceci n'enlève rien au fait qu'il constitue l'amorce ou le point de départ d'un développement ultérieur passionnant.

Une réflexion critique révèle que ce modèle – indépendamment des problèmes pratiques qu'il a occasionnés – impliquait en soi une forme de contradiction. Pour décrire les choses simplement, la situation était la suivante : pour réussir, il fallait obtenir une note minimale, en atteignant les objectifs de base. Il était possible d'obtenir des notes plus élevées en atteignant également les autres objectifs.

En réalité, deux problèmes se posent ici. Pour commencer, on respecte effectivement les différences entre élèves, sans pour autant respecter l'égalité entre élèves de la même façon. En effet, la norme selon laquelle l'élève qui atteint uniquement les objectifs de base est évalué correspond à la prestation de l'élève qui atteint également les objectifs d'extension. Pour obtenir une note véritablement bonne, il est donc indispensable d'atteindre les objectifs de base *et* les objectifs d'extension. Les bonnes notes que peut obtenir un élève qui atteint les objectifs d'extension sont et restent inaccessibles si cet élève doit déjà donner le meilleur de lui-même pour atteindre les objectifs de base. Des efforts apparemment égaux ne sont donc pas valorisés de façon égale.

Deuxièmement, dans certains cas, il semble y avoir eu un problème au niveau de la place de ces objectifs de base et d'extension dans un classement ou une taxonomie des objectifs d'apprentissage.

La matière de base restait-elle limitée aux processus cognitifs, psychomoteurs et dynamico-affectifs plus simples, et les objectifs d'extension ont-ils évolué vers des niveaux plus complexes de maîtrise du contenu d'apprentissage ? Ou ces objectifs d'extension consistaient-ils principalement à faire « plus de la même chose » ? Concrètement, une distinction contre laquelle la littérature didactique nous met en garde depuis bien longtemps se cache ici (notamment Standaert, Troch, Peeters & Piedfort, 2006).

Lors de la définition des objectifs d'extension ou du contenu d'apprentissage d'extension, deux directions sont possibles : *l'élargissement* ou *l'approfondissement*. En cas d'*élargissement* (la variante quantitative), de nouvelles notions et un nouveau contenu sont abordés, en fonction du rythme d'apprentissage, des dispositions et de l'intérêt de l'élève ; c'est probablement de là que vient le terme « *supplément* ». Dans le cas de *l'approfondissement* (la variante qualitative), l'accent n'est pas mis sur un contenu d'apprentissage neuf et complémentaire, mais sur les niveaux de traitement plus complexes des mêmes et avec les mêmes contenus d'apprentissage.

En se contentant simplement d'élargir la matière, on court le risque de passer, malgré tout, aux contenus d'apprentissage suivants. Si l'on y réfléchit bien, on est, en fin de compte, confronté à une situation de *différenciation du curriculum* au sein de la formation de base. Les orientations réapparaissent en quelque sorte parce que les différences entre les élèves ayant ou non atteint les objectifs d'extension deviennent trop importantes. C'est précisément ce que l'on veut éviter dans le premier degré de l'enseignement secondaire et, surtout, dans l'enseignement primaire.

Une quantité relativement importante de matériel pédagogique sur le marché interprète la matière d'extension de façon quantitative, sur la base de la logique d'une branche : une matière plus abondante et nouvelle. Nous plaidons ici expressément en faveur d'une option qualitative, plus approfondie, qui met l'accent sur la réalisation d'autres *niveaux de maîtrise de mêmes contenus d'apprentissage*, ce qui n'exclut pas une offre limitée de nouvelle matière. Ceci suppose une approche didactique (spécialisée) approfondie du parcours d'apprentissage, plutôt qu'une approche axée sur le contenu. Ce point sera approfondi dans la section qui suit. Avant cela, nous proposons au lecteur un exemple pratique, dans le cadre duquel divers aspects de nos explications théoriques ont été testés concrètement.

« Nous sommes passés d'un sport individuel à un sport d'équipe. Gagner ensemble, c'est fantastique ! »

L'école secondaire St Maarten à Beveren

Kathy Lindekens

« Les écoles du premier degré du secondaire forment un monde à part », m'explique le directeur Walter Van Dam lorsque je prends rendez-vous avec lui afin de visiter son école. « Il est vrai qu'elles abordent le premier degré comme un degré de croissance large et d'orientation, et visent quatre objectifs principaux : l'accueil dans un même établissement de "tous" les élèves qui quittent l'école primaire, la formation de base pour tous les élèves, le report du choix des études avec une orientation progressive et positive, et l'encadrement de tous les élèves qui veulent "apprendre à apprendre", "apprendre à vivre" et "apprendre à choisir" ». Walter Van Dam est vice-président de St.A.M (Studiegroep Authentieke Middenscholen), en d'autres termes le groupe d'étude sur les écoles du premier degré du secondaire, créé dans le but d'optimiser l'enseignement secondaire en Flandre. Lorsqu'il me reçoit, il est accompagné du professeur

de mathématiques Bart De Rudder ainsi que du coordinateur et professeur de français Tanja Coppieters. « Souvent, les élèves sont catalogués dès le début. C'est cela que nous voulons changer », expliquent-ils. « Nous ne voulons pas classer les enfants, c'est pourquoi nous nous posons en permanence la question de savoir comment aborder les différences de façon positive dans un groupe hétérogène. Nous sommes ainsi arrivés à plusieurs ensembles d'options. Lors de l'année scolaire 1997-98, il existait un modèle "base - extension" qui offrait à tous les élèves du premier degré une formation de base ainsi que quelques options supplémentaires pour ceux qui en avaient besoin. A partir de là, nous avons entamé nos recherches au sein des différences de niveaux de maîtrise. Nous sommes arrivés à deux champs d'apprentissage. Nous avons fait le même exercice en ce qui concerne le degré de difficulté ».

L'origine de la situation de l'école St Maarten remonte encore plus loin dans le temps. En 1994, trois écoles de Beveren ont fusionné, et un nouveau bâtiment a été construit en vue d'héberger le nouveau projet. Walter Van Dam : « Nous avons subitement assisté à la réunion de membres du personnel avec trois passés différents. Le but était donc de pouvoir accueillir tous les enseignants. Les élèves étaient, eux aussi, très différents. Pour commencer, nous les avons regroupés selon un schéma classique et nous avons constaté que certains d'entre eux se retrouvaient toujours face à des ensembles d'options donnés. Par la suite, nous avons procédé à des regroupements plus hétérogènes, le but étant d'améliorer l'épanouissement des élèves dits plus faibles, tout en veillant à maintenir le défi des élèves plus forts à un niveau suffisamment élevé. Nous nous souvenions des études « PISA » et savions que le fossé entre les élèves très "forts" et les élèves très "faibles" était immense dans notre pays. Nous voulions donc aller à contre-courant. Voyez les choses comme suit : au début d'une année scolaire, vous pouvez soit prévoir des trains distincts circulant à différentes vitesses, soit vous limiter à un seul train accueillant différents élèves. Retenir ces enfants est une forme de richesse que l'on a trop tendance à négliger. En effet, la solution la plus facile serait d'embarquer dans le train le plus rapide avec un groupe homogène d'élèves. Certains enseignants ont dû se faire à cette conception. Aujourd'hui, chacun donne cours partout, quelles que soient les compositions de classes, tous types d'élèves confondus ».

Faire fusionner différentes écoles dans le cadre d'un projet aussi révolutionnaire, d'accord, mais comment convaincre les parents ? Walter Van Dam : « Les parents veulent le meilleur pour leur enfant. Plus vous obtenez de bons résultats sur l'échelle des connaissances, mieux c'est. C'est pourquoi les parents choisissent le meilleur. Ils ont néanmoins accordé à notre projet l'avantage du doute. Notre nouvelle structure était extrêmement attrayante. Le climat de l'école, son atmosphère, tout était plaisant. Notre établissement se caractérise également par la présence permanente de culture, ce que vous ne trouvez quasiment jamais dans une école technique. Nous avons abondamment et bien communiqué avec les parents, en utilisant le même langage, convivial et accueillant pour tous. Nous avons sciemment créé un seuil faible et n'avons établi aucune distinction entre le médecin et le chercheur d'emploi qui venaient nous voir avec leurs enfants. A Beveren, les allochtones ne représentent que dix pour cent de la population. Cette situation se reflète également dans la population scolaire. Cependant, même parmi les élèves autochtones, nous constatons que les classes en filière B deviennent plus hétérogènes au fil du temps et les élèves éprouvent parfois de sérieuses difficultés (pas de diplôme d'études primaires, graves problèmes à la maison, enfants issus de l'enseignement primaire spécial...). Parfois, nous nous demandons où se trouve la limite entre le spécial et l'ordinaire ».

Des classes hétérogènes, un programme d'études commun

A quoi ressemble exactement le projet d'enseignement secondaire de l'école St Maarten ? On se base sur des filières A et B. Au sein de ces filières, les élèves qui s'inscrivent en première année, ne choisissent pas une forme d'enseignement ou une orientation particulière, mais suivent une formation de base commune pendant 28 heures de cours sur les 38 hebdomadaires. A cette formation de base, s'ajoutent des ensembles d'options d'orientation liées aux centres d'intérêt de l'élève. Il peut s'agir de cours supplémentaires de néerlandais, de mathématiques, de français, de latin, de sciences humaines ou naturelles ou de création et de bricolage. Cette formation de base constitue donc un tronc commun de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes à partir desquelles les différences peuvent évoluer. Les dispositions et limites de chaque élève sont mises au défi et allégées en fonction d'une orientation ultérieure adaptée au jeune. Il est important de savoir que toutes ces différences peuvent continuer de se rencontrer. Bart De Rudder : « Nous insistons fortement sur l'aspect commun. Au début, afin de permettre aux élèves de choisir plus facilement les matières qui correspondent le mieux à leurs intérêts, nous avons prévu quelques petits groupes de familiarisation, des ateliers de mécanique ou de maçonnerie par exemple. De cette manière, par le biais d'autres défis, des élèves de tous types entrent en contact avec des univers différents. Pour la composition des classes, nous nous basons sur les résultats observés dans l'enseignement primaire : nous mélangeons soigneusement les groupes. En deuxième année, nous pouvons apporter des corrections à cette composition en juxtaposant l'évaluation des titulaires de classes et les préférences des enfants. Lors du "mélange", nous tenons compte de nombreux éléments, comme par exemple, la répartition des élèves ayant des troubles de l'apprentissage entre les différentes classes, une diversité des niveaux atteints dans chaque classe, la proportion de garçons et de filles... nos groupes sont toujours composés de façon bien hétérogène. Nous faisons tout simplement un choix différent du choix classique ». Walter Van Dam : « Il s'agit là d'un casse-tête qui requiert un effort considérable, vous savez. Une activité pour laquelle il faut prévoir le temps nécessaire. Nos coordinateurs y travaillent de façon intensive pendant les mois de vacances. Tout doit être en ordre sur le plan qualitatif ».

Différenciation qualitative au sein du programme d'études

A l'école St Maarten, la différenciation est appliquée dans chaque classe. Pour ce faire, les enseignants ont recours à différents champs d'apprentissage, en fonction des intérêts des élèves dans cette branche. Bart De Rudder : « Dans le système classique, les pièges sont inhérents à la différenciation quantitative. Vous n'êtes bon que lorsque... une différenciation prématurée du curriculum hypothèque également la capacité et le pouvoir de choix des élèves. Nous travaillons avec les mêmes objectifs de formation de base, au sein desquels nous identifions et distinguons différents niveaux de maîtrise. Avec nos deux champs d'apprentissage, nous sommes en mesure de satisfaire à ces différents niveaux de maîtrise. La différence entre le champ d'apprentissage 1 et le champ d'apprentissage 2 concerne donc le niveau de maîtrise (sur le plan des connaissances, des attitudes et des aptitudes) que les élèves atteignent, en fonction de ces mêmes objectifs de formation de base dans le plan d'apprentissage. Les tests sont communs, mais les questions diffèrent selon que l'élève travaille dans le champ des apprentissages 1 ou 2. Prenons, par exemple, le cours de néerlandais. Lors d'un test de "compréhension à la lecture", l'élève qui travaille dans le CA1 devra répondre à des questions en utilisant des phrases du texte, tandis

que celui qui travaille dans le CA2 ne pourra pas reprendre des phrases telles quelles dans le texte, mais devra plutôt raisonner et formuler ses propres phrases. Le bulletin des élèves exprime chaque fois le résultat en pourcentage par champ d'apprentissage et contient une description du niveau de maîtrise par champ d'apprentissage ».

A l'école St Maarten, le défi didactique qui se pose aux enseignants ne porte pas uniquement sur le contenu, mais également sur les formes de travail utilisées. Pour les cours de néerlandais, de français et de mathématiques, la classe est scindée pendant au moins une heure par semaine, selon les besoins. Tanja Coppieters : « Ce groupe peut être scindé de différentes manières et adapté à la situation qui se présente. Parfois, nous prenons six élèves d'un groupe plus important, afin de travailler intensivement avec eux. Souvent, pendant cette heure, deux professeurs travaillent ensemble dans une seule classe. Nous investissons des heures de cours supplémentaires dans cette méthode ». Bart De Rudder : « Au début, le professeur avait du mal à accepter l'arrivée d'un collègue dans sa classe. Les enseignants n'ont pas l'habitude d'être entourés d'espions (rires). Mais la situation évolue positivement, et les élèves sont enthousiastes. Dans chaque classe de deuxième année, les cours de français, de néerlandais et de mathématiques sont actuellement donnés en duo. Nous estimons qu'il s'agit là d'un levier non négligeable pour aborder l'hétérogénéité. L'atmosphère en classe est tout autre. Les élèves nous disent : "nous devons travailler plus, mais c'est plus amusant !" ».

Comment cela se passe-t-il sur le plan pratique ? Tanja Coppieters : « Les enseignants doivent se rapprocher les uns des autres, il faut donc travailler de façon extrêmement flexible. Mais cette flexibilité facilite sensiblement le déroulement pratique des choses. En tant qu'enseignants, nous pouvons concevoir notre propre processus d'enseignement. C'est plutôt stressant car vous n'avez aucun plan auquel vous rattacher. Les manuels classiques favorisent le raisonnement catégoriel. Juxtaposez, par exemple, les manuels de 1^{ère} générale et de 1^{ère} technique, et vous constaterez que ce dernier contient une foule de choses absurdes, davantage d'images, etc. Nous devons bricoler avec du matériel existant et faire beaucoup de choses nous-mêmes. Il nous faut toujours étudier attentivement les niveaux de maîtrise : quels sont les éléments pour le champ d'apprentissage 1 et quels sont ceux pour le champ d'apprentissage 2 ? Pour les branches générales, tous les élèves passent les mêmes examens. Cela signifie qu'il faut trouver un consensus entre les différents professeurs, en vue d'instaurer un examen commun avec deux champs d'apprentissage. Ceci objective l'évaluation et contribue sensiblement au contenu des branches dispensées en duo ». Bart De Rudder : « En mathématiques, par exemple, j'ai ma façon de faire et mon collègue a la sienne. Toutefois, notre branche est notre base commune, et les heures dispensées à deux nous aident à sortir des sentiers battus. En duo, vous vous concentrez sur les différences entre élèves, et ces différences changent d'année en année. Vous ne pouvez donc pas vous contenter de reprendre le cours de l'année précédente. Il s'agit d'une activité à fort coefficient de travail, et vous devez tous les deux être sur la même longueur d'ondes. Pour voir les choses sous un angle pratique, nous sommes passés d'un sport individuel à un sport d'équipe. Gagner ensemble, c'est fantastique ».

L'enseignant doit être capable de faire de la différenciation dans le cadre du projet innovant de l'école St Maarten non seulement pendant les heures dispensées en duo, mais aussi lorsqu'il est seul en classe. Tanja Coppieters : « Pendant mon cours de français, j'ai instauré un moment d'enseignement commun, durant lequel je donne des exercices pour les champs d'apprentissage 1 et 2. Qu'y fait quoi ? Ce sont des éléments qui changent en permanence. Vous devez constamment

contrôler vos élèves et prendre des décisions. En tant que professeur, vous voulez qu'ils obtiennent les meilleurs résultats possibles et, par conséquent, vous devez toujours vous poser la question de savoir ce qui est le plus profitable pour l'élève : rester en CA1 ou essayer le CA2 ? Il est également important de bien faire passer le message. Je dis à mes élèves : là-dedans, tu es fort, ici tu l'es moins. En latin, par exemple, vous avez des enfants qui se trouvent au CA1 en ce qui concerne la grammaire, mais qui, sur le plan communicatif, sont au CA2 ». Bart De Rudder : « Nos formes de travail se chevauchent constamment. Parfois, nous nous contentons d'enseigner, ensuite nous laissons nos élèves travailler sous forme de travail par ateliers ou de travail coopératif. Aucune forme de travail n'est prioritaire par rapport aux autres. Le but est de proposer beaucoup de variation et, à cette fin, les formes de travail sont un instrument, pas un objectif. La variation accroît la motivation chez tout le monde ».

Choix des études

Le directeur Walter Van Dam et ses enseignants me font découvrir le projet de parcours scolaire qu'ils ont élaboré. A St Maarten, non seulement on apprend autrement, mais on fait également d'autres choix, en fonction des études ultérieures. Derrière ce parcours se cache toute une conception. L'élève est personnellement stimulé à apprendre à faire des choix délibérés, en partenariat avec les parents et l'école. Ajoutons à cela l'orientation dont l'école est responsable. Nous obtenons ainsi une décision mûrement réfléchie. Le premier choix se pose lors du passage de la première à la deuxième année d'études. Walter Van Dam : « Sur la base d'une brochure que les élèves utilisent pendant une courte période avec les coordinateurs, les élèves se posent les questions suivantes : est-ce bien ce à quoi je m'attendais ? Suis-je fort dans cette matière ? Etant donné que le programme commun est plus important que dans d'autres établissements scolaires et qu'il se joue sur plusieurs niveaux, les élèves peuvent passer plus facilement de l'un à l'autre. Au cours de la deuxième année, nous prévoyons un encadrement intensif à partir du deuxième trimestre, en collaboration avec le second cycle (les écoles de la communauté scolaire qui proposent le second degré). Le choix fait par les élèves ne se traduit plus en termes d'enseignement secondaire général, technique ou professionnel, mais plutôt en sphères d'intérêt. Le choix est donc opéré de façon totalement différente. Nous nous concentrons avant tout sur l'intérêt de l'élève et ensuite, sur les disciplines et les possibilités de l'élève de suivre ces disciplines. Les écoles secondaires ont également évolué dans leur façon d'évaluer la valeur des différentes orientations ».

Bart De Rudder : « Pour ce choix à faire par les élèves, nous prenons vraiment notre temps. Dans la plupart des écoles, cela se limite à une brochure contenant quelques explications. Nous en avons fait une branche à part entière pendant tout un semestre. A cet effet, nous avons fait de la place dans d'autres branches, mais veillons à ce que les élèves voient la matière qui doit être vue ».

Walter Van Dam : « Dans le programme par lequel les élèves commencent, nous nous concentrons sur le processus de croissance et sur l'autoévaluation. Pour chaque branche, l'élève vérifie les points dont il / elle n'est pas satisfait(e) et se pose la question de savoir pourquoi. Quels sont les facteurs qui font que l'élève est déçu de ses résultats dans une branche donnée ? Quels sont les conseils à lui donner ? Vient ensuite la communication avec les parents. L'équipe pédagogique informe les parents de l'importance de cette communication. Leur enfant sera amené ultérieurement à faire un choix parmi quelque 70 options qu'il leur faut connaître. Nous nous adressons également à diverses écoles, donc pas uniquement aux établissements scolaires de notre réseau. Nous pensons déjà à un futur lointain et allons examiner les postes vacants sur le marché du travail. Que faut-il

avoir étudié exactement pour tous ces noms exotiques ? De cette façon, nos élèves se rendent compte que différentes orientations scolaires les préparent à des emplois différents ».

En travaillant avec les élèves et en explorant avec eux d'autres horizons, des discussions peuvent voir le jour à la maison. Les parents fixent parfois des objectifs différents de ceux que leurs enfants veulent - ou sont capables - d'atteindre. Mais l'équipe pédagogique de l'école St Maarten est préparée à cette situation. « Nous inculquons également aux élèves les aptitudes sociales leur permettant de défendre leurs choix », expliquent Bart De Rudder et Tanja Coppieters. « L'apprentissage de l'utilisation de ces brochures comprend également une partie qui vise à "apprendre à apprendre", apprendre à trouver sa propre voie. En parcourant ces brochures et en consultant diverses sources d'information, les élèves apprennent, par exemple, à lire des tableaux et à les comparer. Ils reçoivent des exercices à ce sujet, on leur pose des questions pour lesquelles ils doivent chercher la réponse. En répondant à des questions types, les élèves créent leur propre profil d'intérêts : dans quelles branches suis-je le plus fort, qu'est-ce que j'aime faire... ? La technique, par exemple, présente de nombreuses facettes différentes, allant de l'évolution technologique aux applications pratiques. Les élèves peuvent chercher à savoir s'ils sont plutôt du genre à réfléchir ou à agir. Et plus cet aspect devient concret, plus il risque de donner lieu à des confrontations avec les parents. La dossier remis à l'élève comprend d'ailleurs des livrets avec des devoirs pour les parents. Quelles études les parents souhaitent-ils pour leur enfant ? Toutes ces informations sont regroupées sur une fiche de synthèse à laquelle est ajoutée leur propre analyse des résultats scolaires, avec mention des champs d'apprentissage et des niveaux de maîtrise. Il est important que les jeunes apprennent à s'autoévaluer, à savoir s'ils sont "moyens", "bons" ou "très bons" dans une branche donnée. »

Le directeur Walter Van Dam : « En mai, nous incitons les élèves et leurs parents à venir assister activement aux journées portes ouvertes et aux soirées d'information. Nous considérons les élèves et les parents comme des partenaires à part entière dans le choix effectué. Sur le formulaire que nous avons créé pour le choix d'études provisoire, la colonne de gauche est réservée à l'élève, celle de droite aux parents. Dans le dernier bulletin avant les examens, les élèves et les parents reçoivent un feed-back de l'école. Nous revenons alors sur le formulaire que les élèves et les parents ont complété. Les examens et les délibérations sont suivis d'une orientation par l'école, et les élèves reçoivent un certificat A ou B. Généralement, ces deux procédures coïncident parfaitement. Les élèves découvrent quelque chose qui les motive et se cramponnent afin d'atteindre leur objectif. La plupart du temps, les élèves s'autoévaluent correctement, et nous sommes disposés à les aider. Les conversations à la fin de l'année scolaire ne se déroulent pas du tout comme si les parents recevaient un simple papier mentionnant le résultat de leur enfant. Ici aussi, nous recourons souvent aux certificats B qui ne sont pas considérés comme négatifs. Ce sont des avis que nous pouvons donner de façon positive, tout au long du processus qui les a précédés. Il y a quelques années, l'Université de Gand a mené une enquête sur le bien-être de nos élèves. Nous étions au-dessus de la moyenne. Les élèves ont dit se sentir bien chez nous. Etant donné que nous cohabitons sous forme de groupes hétérogènes, ils se retrouvent toujours dans le cadre de différents projets. L'évolution de l'enseignement et l'autoévaluation sont une question d'état d'esprit. Elles ne s'imposent pas, et l'on ne peut pas les diriger. Nous pouvons uniquement les favoriser, en proposant un environnement scolaire donné et en créant un climat dans les structures et dans le cœur des individus ».

3. Différenciation qualitative

17 <

Confrontés aux limites des approches traditionnelles en matière de différenciation, les praticiens cherchent de nouveaux moyens pour améliorer le modèle original. Les expériences pratiques ainsi que les nouvelles notions didactiques et psychologiques de l'apprentissage influencent l'évolution du modèle dans le sens de ce que nous pourrions appeler un *modèle de maîtrise* (qualitatif) des *contenus d'apprentissage*.

Il faut toutefois distinguer le modèle de maîtrise de la *pédagogie de la maîtrise* telle qu'elle est décrite sur une base comportementale par Carroll et, surtout, par Bloom (Valcke, 2000). La pédagogie de la maîtrise est basée sur une validation conséquente et immédiate de l'apprentissage. Des études ont d'ailleurs révélé que cet apprentissage est réel et peut constituer en tant que tel une méthode de différenciation, surtout chez les élèves plus faibles. La pédagogie de la maîtrise est donc plutôt une méthode d'apprentissage. Le modèle proposé ici en tant que *modèle de maîtrise des contenus d'apprentissage* porte davantage sur la nature ainsi que sur le niveau de traitement et de maîtrise des contenus et des tâches d'apprentissage qu'un élève est capable d'atteindre. Dans le *modèle de maîtrise des contenus d'apprentissage*, la répartition classique et simple (et, souvent, plutôt quantitative) de la matière de base pour tous les élèves et l'extension (supplément) pour ceux qui sont capables de plus sont développées sous un angle qualitatif.

Comme nous l'avons déjà précisé, ce plaidoyer n'est pas vraiment nouveau. Peut-être a-t-il été quelque peu négligé ici et là. Quoi qu'il en soit, dans le modèle original, nous pouvons, sur le plan qualitatif, insister davantage sur la notion d'*apprentissage*, toute notre attention étant alors portée sur les *objectifs d'apprentissage* qu'un élève peut atteindre dans une branche concrète ou une activité pédagogique, et un peu moins sur la sélection de la matière en soi. De cette manière, c'est surtout le second problème, que nous venons de citer, qui est traduit de façon adéquate dans un environnement d'apprentissage plus qualitatif.

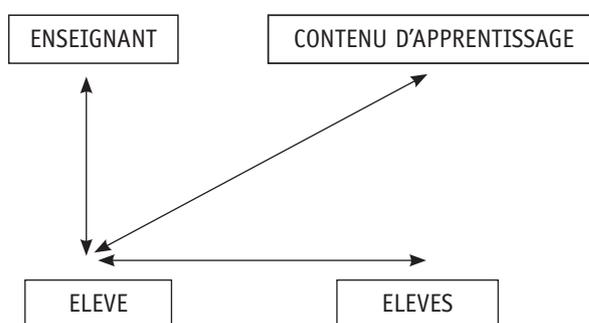
Nous abordons ici ce que nous désignerons plus loin par *différenciation au sein du curriculum* (que nous distinguerons nettement de la *différenciation du curriculum*), basée sur une *analyse approfondie de la taxonomie des objectifs d'apprentissage*. Fondamentalement, cela signifie que le niveau de maîtrise attendu pour les objectifs d'apprentissage cognitifs, psychomoteurs et dynamico-affectifs de chaque élève et dans chaque branche, ne doit pas forcément être égal. Les taxonomies simplifiées de Romiszowski (1984) et De Corte (1973), que nous aborderons plus loin, sont un point de départ devant nous permettre d'élaborer un *modèle de maîtrise des contenus d'apprentissage* à différents niveaux de maîtrise. Concrètement, cela revient à introduire une *différenciation (qualitative) au sein du programme d'études*.

Cette opération porte essentiellement sur l'apprentissage d'un groupe d'élèves, au sein de la formation de base (surtout à l'école primaire et dans le premier degré de l'enseignement secondaire). Notre objectif n'est pas de remédier aux lacunes en matière d'apprentissage, mais porte sur la façon dont nous structurons l'apprentissage.

Le point de départ de cette théorie est la donnée selon laquelle les processus d'apprentissage ont lieu dans un environnement d'apprentissage de préférence puissant (De Corte, 1996). L'élaboration d'un environnement d'apprentissage (Figure 17.1) implique des choix réfléchis et méthodiques, en fonction du rendement d'apprentissage le plus élevé possible pour chaque élève pris individuellement – pensez, par exemple, à la définition initiale de la différenciation – par rapport aux objectifs

d'apprentissage que l'on souhaite atteindre, à la façon dont on établit les rôles entre enseignants et élèves et à la manière dont on organise les rôles entre les élèves d'une classe. En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage, une double question se pose quant à la nature des résultats d'apprentissage que l'on souhaite obtenir (le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage) et à la nature du processus d'apprentissage qui est mis en œuvre (inciter, exécuter, réfléchir). Ici, nous prenons sciemment nos distances par rapport aux slogans trop normatifs et peu fondés, relatifs au façonnement d'un environnement d'apprentissage. Dans notre approche, nous voulons délibérément consacrer de la place à des notions plus actuelles en matière de processus d'apprentissage (notamment le socioconstructivisme, l'intérêt d'apprendre à travailler activement et de façon plus autonome...).

Figure 17.1. Présentation schématique de l'environnement d'apprentissage



3.1. Répartition des rôles entre enseignant et élève

Un des débats classiques – également dans le contexte de l'égalité des chances – porte sur l'opposition entre l'enseignement collectif et l'apprentissage individuel.

Des études démontrent, en effet, que l'enseignement frontal (*whole-class teaching*) et *l'enseignement direct* peuvent livrer des résultats positifs (ex. : Moran & Malott, 2004 ou Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 1999). Cette affirmation s'applique principalement aux élèves les plus faibles sur les plans académique ou psychomoteur (ex. : Slavin & Madden, 2001). Les termes « enseignement frontal » et « enseignement direct » ne signifient pas que le professeur « enseigne » en permanence, mais qu'il donne cours de façon collective et variée à un groupe fixe d'élèves, tout en dirigeant lui-même (dans une mesure plus ou moins importante) le processus d'apprentissage.

Dans son étude réalisée dans l'enseignement secondaire, Opdenakker (2004) démontre de façon convaincante que, pour les mathématiques, l'enseignement direct (déroulement structuré des cours) peut, en effet, s'avérer efficace. Toutefois, elle admet que des tendances récentes (notamment l'apprentissage dit constructiviste ou actif) préconisent davantage d'autonomie et moins de structure dans l'enseignement. Cette étude affirme, à juste titre, que tout dépend, bien entendu, en grande partie des objectifs plus généraux que l'on souhaite atteindre grâce à l'enseignement. La recherche d'un bon équilibre entre l'enseignement direct et la stimulation d'un apprentissage plus autonome et autodirigé est un défi qui implique également des opportunités de différenciation interne.

Nous prenons donc aussi nos distances par rapport à l'hypothèse qui, même en Flandre, est parfois répétée avec une pointe d'accent triomphaliste, et qui stipule que les bons vieux enseignement

frontal et enseignement direct restent les meilleures alternatives, même lorsqu'il s'agit d'aborder les différences. Généralement, nous observons une opposition fortement exagérée entre l'approche de l'enseignement dirigé par le professeur et l'enseignement axé sur l'élève, entre un modèle d'enseignement collectif et un apprentissage autonome. Dans une étude de définition approfondie, Blok (2004) a d'ailleurs souligné que, dans ce domaine, de nombreux termes étaient interprétés de différentes façons. C'est le cas de *l'enseignement direct*, de *l'enseignement frontal*, de *l'enseignement adaptatif* ou de la *différenciation en classe*, mais également des termes « *encadrement renforcé* » et « *différenciation* ». Une approche *pour ou contre* du problème n'est donc sans doute pas vraiment appropriée. Tout dépendra de ce que l'on veut atteindre au final.

3.2. Contenu d'apprentissage

L'idée classique du plan d'apprentissage est basée sur une logique matière / discipline et conçoit ensuite des trajets d'apprentissage qui doivent, en fin de compte, conduire à l'exercice de la profession (éventuellement après d'autres études supérieures). Les méthodes plus récentes de gestion des compétences partent du principe inverse : on se base sur les attentes professionnelles au sens large pour concevoir des trajets d'apprentissage. Sur le plan didactique, les compétences – qui, en fin de compte, sont des résultats d'apprentissage – doivent être soigneusement converties en trajets d'apprentissage. Ce processus s'infiltré déjà jusque dans l'école primaire.

Sur ce point, toutefois, bon nombre d'évolutions aux Pays-Bas (et en Belgique ?) semblent négliger quelques données élémentaires de la didactique générale (Vanderhoeven, 2004a). Une stratégie qui met entièrement l'accent sur l'action et sur les aptitudes, et selon laquelle les connaissances sont réduites à un élément que l'on peut de toute façon rechercher, oublie trop rapidement la structure d'une taxonomie des objectifs d'apprentissage. Un aspect essentiel à ce propos est la nécessité de bien maîtriser le niveau inférieur avant de passer au niveau suivant. Les connaissances factuelles sont ici une condition indispensable à la compréhension, qui, à son tour, est indispensable aux aptitudes cognitives, psychomotrices et affectives de routine ainsi qu'aux aptitudes créatives.

L'apprentissage d'une méthode de travail autonome et axée sur les compétences sera, en tant que parcours d'apprentissage, basé sur un travail encadré et sur l'acquisition de tous les objectifs d'apprentissage intermédiaires, conformément à une taxonomie de la didactique générale. Souvent, des slogans populaires tels que « *Vous ne devez pas connaître cette partie du manuel, mais vous devez la comprendre* » sont souvent, strictement parlant, une absurdité didactique. En d'autres termes, le raisonnement axé sur les compétences ne peut devenir une raison de remettre en question la structure logique et robuste des connaissances et des aptitudes. Sur ce plan également, il faut veiller, dans le prolongement de ce qui a été dit précédemment, à ce que le moyen (l'approche axée sur les compétences ainsi que la rhétorique) n'évince pas l'objectif (accroître l'efficacité de l'apprentissage dans un environnement changeant). En effet, l'enseignement frontal devient trop rapidement, et en quelque sorte automatiquement, la « meilleure stratégie » non prouvée pour offrir aux élèves une structure et un soutien. Le défi didactique est plus complexe.

La logique et la cohésion qui se cachent derrière ce raisonnement se retrouvent dans la taxonomie de Romiszowski (1984), que nous présentons ici dans une version simplifiée (Standaert, Troch, Peeters & Piedfort, 2006) (Tableau 17.1). Romiszowski a intégré dans un schéma unique les taxonomies existantes et répandues de Bloom et ses collègues (1971) (objectifs cognitifs), de

Tableau 17.1. *Taxonomie simplifiée des objectifs d'apprentissage d'après Romiszowski*

I. Connaissances			
1. <i>Connaissances déclaratives</i>	Reconnaître ou se rappeler des informations apprises précédemment, dans une forme pour ainsi dire identique à celle présentée initialement. Ex. : reconnaître des symboles, se rappeler des dates, des faits, des noms – Connaissance factuelle : savoir que... – Connaissance procédurale : savoir comment...		
2. <i>Connaissances de compréhension</i>	Pouvoir donner une signification aux informations proposées, aux exemples, etc. La connaissance des informations doit être plus ou moins nouvelle. L'élève doit pouvoir retrouver la signification en : – convertissant (décrire, expliquer, dessiner, présenter de façon symbolique, etc.), – interprétant (classifier des exemples, résumer ou structurer des informations, distinguer l'essentiel de l'accessoire), – prévoyant (déduire certaines conséquences des informations).		
II. Aptitudes			
	<i>Aptitudes cognitives</i>	<i>Aptitudes motrices</i>	<i>Aptitudes affectives</i>
3. <i>Application routinière (reproductive)</i>	Appliquer une règle ou une procédure apprise précédemment à de nouveaux exemples, situations ou tâches. L'élève connaît la règle, il doit pouvoir en démontrer l'utilisation dans le cadre de nouveaux exercices. Ex. : appliquer des règles d'orthographe.	Pouvoir automatiser des actes : – automatismes (types) ; – capacités sensori-motrices (prononcer des mots étrangers) ; – aptitudes pratiques (découper, forer).	Agir sur la base de normes (comportement dicté par le rôle social) : – par obéissance ; – par responsabilité sociale (conformité, acquisition d'habitudes, étiquette).
4. <i>Résolution de problèmes (application productive)</i>	Raisonnement en vue de résoudre les problèmes. Être capable de résoudre des problèmes pour lesquels on ne connaît pas de règles précises, par l'application de principes et de stratégies : – analyse : raisonnement déductif et inductif ; – synthèse : raisonnement créatif ; – évaluation : émettre des jugements de valeur (esprit critique).	Agir en vue de résoudre les problèmes : penser + faire : – aptitudes de construction (concevoir) ; – aptitudes de stratégie (match de football stratégique) ; – aptitudes artistiques (art, jouer du piano).	Agir sur la base d'un propre système de valeurs : – intégration de valeurs ; – pouvoir faire un choix parmi des rôles ; – vouloir changer une situation (responsabilité personnelle, engagement, mode de vie personnel, initiative).

Source : R. Standaert, F. Troch, I. Peeters, & S. Piedfort (2006)

Simpson (1966) (objectifs psychomoteurs) et de Krathwohl et ses collaborateurs. (1971) (objectifs dynamico-affectifs). Les niveaux *connaissances déclaratives* et *connaissances de compréhension* (connaissances) d'une part, et *application routinière* et *résolution de problèmes* (aptitudes) d'autre part, peuvent chacun faire référence à un *niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage* plus qualitatif, comme nous l'avons décrit plus haut.

Il doit être clair que notre but n'est pas de traiter les taxonomies des objectifs comme un schéma normatif. Dans le contexte des processus d'apprentissage structurés de façon plus constructive (comme par exemple ceux qui apparaissent dans le travail autonome, dans certains nouveaux plans d'apprentissage), leur importance a sensiblement chuté.

Leur valeur et leur signification constantes résident plutôt dans le fait qu'elles expriment des processus d'apprentissage comprenant des tâches de complexités diverses. Un processus structuré de façon didactique, axé sur un élargissement qualitatif du *modèle « base – extension »*, dans le sens d'une approche plus approfondie (ou plutôt axé sur le *niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage*) au lieu d'une approche plus élargie et plutôt quantitative, peut puiser son inspiration dans ces taxonomies. Dans les plans d'apprentissage également, il est tenu compte – implicitement ou explicitement – de la capacité à atteindre les différents niveaux d'action cognitifs, psychomoteurs et affectifs. Nous disposons ici d'une excellente amorce pour créer une base qualitative de conseils d'orientation (à l'intention du secondaire, notamment). La question clé, même lorsque l'on aborde positivement les différences entre élèves, est donc de savoir dans quelle mesure il faut tenir compte des différents niveaux de maîtrise dans le curriculum. Cette approche qualitative peut présenter un rendement d'apprentissage plus élevé pour davantage d'élèves que l'approche quantitative classique, selon laquelle la différence est, en fin de compte, neutralisée dans des groupes de niveaux qui ne stimulent certainement pas davantage les élèves plus faibles.

Sur la base de sa propre lecture critique de Bloom et ses collègues (1971), de Révész (1952) et du modèle d'intelligence de Guilford (1971), De Corte (1973) a proposé une taxonomie alternative pour les objectifs cognitifs (Tableau 17.2). Une comparaison minutieuse entre le schéma de Romiszowski et celui de De Corte révèle que, dans le cas de ce dernier, c'est surtout le niveau des aptitudes qui continue d'être élaboré et différencié. Ici, on peut certainement trouver l'inspiration afin de mettre en œuvre des processus d'apprentissage approfondis dans des groupes hétérogènes, dans le cadre

Tableau 17.2. Taxonomie des niveaux d'aptitude des objectifs cognitifs selon De Corte

Niveaux d'aptitude des objectifs cognitifs	
Opérations réceptives-reproductives	1. Aperception d'informations
	2. Reconnaissance d'informations
	3. Reproduction d'informations
Opérations productives	4. Production interprétative d'informations
	5. Production convergente d'informations
	6. Production évaluative d'informations
	7. Production divergente d'informations

Source : De Corte (1973, p. 152)

d'une extension qualitative du modèle d'élargissement de base (à cet effet, nous faisons référence à l'ouvrage de De Corte à proprement parler).

Nous avons explicitement précisé que nous utilisons la notion de taxonomie en tant que source d'*inspiration*. Nous ne voulons, en aucun cas, revenir à la façon dont les taxonomies des objectifs d'apprentissage étaient appliquées il y a environ trente ans. Sur le plan de la conception de l'apprentissage, il régnait alors une approche sensiblement plus behavioriste, alors qu'aujourd'hui, nous raisonnons davantage selon une optique constructiviste. La distinction fondamentale entre les deux courants réside dans le fait que la première approche considérait l'apprentissage comme une réaction à un stimulus ou à une tâche d'apprentissage proposée. Lors de la préparation des cours, il fallait s'assurer qu'à chaque objectif correspondait un élément du cours, et inversement. Dans une optique plus constructiviste, il est plus important d'apprendre à traiter activement les contenus d'apprentissage. Entre la mise à disposition d'informations et le résultat d'apprentissage, se cache un processus intensif de traitement des informations. Selon la première tradition, l'itinéraire d'apprentissage était plus rigide, délimité avec plus de précision et commandé de façon nettement plus externe (motivation extrinsèque). Une approche constructiviste présente une perspective d'apprentissage beaucoup plus ouverte et plus vaste, basée sur la motivation intrinsèque. L'utilisation d'objectifs doit, avant tout, renforcer la pertinence générale de l'apprentissage et devrait favoriser la motivation intrinsèque ainsi que l'activité d'apprentissage chez les élèves. Néanmoins, il est un fait qu'une forte motivation intrinsèque ne constitue pas toujours pour chaque élève le point de départ d'un parcours d'apprentissage. En outre, les trajets d'apprentissage franchement constructivistes et axés sur les compétences visent souvent des tâches d'apprentissage plus complexes, en négligeant d'ailleurs quelque peu les connaissances de base élémentaires (cf. Stijnen, 2003).

Nous faisons référence aux taxonomies parce qu'elles pourraient, malgré tout, constituer un cadre de référence pour la pratique de l'enseignement et qu'elles peuvent nous aider à ordonner différents niveaux d'objectifs d'apprentissage et de tâches de traitement. Une pratique de classe favorisant un climat d'apprentissage ou un environnement d'apprentissage stimulant et ouvert prime, et suivra l'instrument. Les schémas ne doivent pas déterminer notre regard sur la classe, mais peuvent, par contre, nous aider à comprendre la classe et à lui donner forme.

3.3. Répartition des rôles entre les élèves

Si nous nous basons sur une répartition classique des rôles entre enseignant et élèves, le problème de la répartition des tâches entre élèves ne se pose pratiquement pas. En revanche, il se pose dans une perspective d'un apprentissage plus actif et plus constructif. Une bonne instruction par l'enseignant reste essentielle. Mais si les élèves parviennent, individuellement et, surtout, ensemble, à accéder aux différents niveaux de maîtrise de la matière d'apprentissage, l'élève plus fort représentant d'après les études une valeur ajoutée pour l'élève plus faible ou plus lent, nous assistons à l'apparition de nouvelles opportunités de *différenciation au sein du curriculum*, dans un environnement d'apprentissage équilibré.

Des expériences ont été réalisées (principalement aux Pays-Bas) au cours desquelles on a voulu, sans trop de préparation, accroître considérablement le caractère autonome des élèves. Ces expériences ont également brisé toute forme de structure (collective) identifiable. Le problème en soi ne semble pas être la suppression de ces structures (collectives) pour des activités ciblées, mais bien le fait que les élèves passent à côté de l'effet de la communication sur le processus d'apprentissage,

dans un groupe qu'ils connaissent bien (ex. : Burr, 2003). Cet élément de communication est d'une importance cruciale pour atteindre un rendement d'apprentissage supplémentaire pour tous les élèves, dans des groupes hétérogènes réalistes.

Il est clair que la méthode la plus réalisable et la plus efficace est celle qui se situe entre les deux : favoriser le travail autonome, le cas échéant se risquer à tracer des itinéraires d'apprentissage flexibles, mais continuer de travailler avec un groupe d'apprentissage ou une classe fixe comme lieu d'apprentissage social et de traitement cognitif, à titre de fondement de l'enseignement.

Pour exposer les choses différemment – et dans l'enseignement primaire en Flandre, c'est déjà possible par voie décentralisée – la question cruciale n'est pas tant de savoir si nous devons maintenir le système des classes par année, mais plutôt de savoir comment aider un élève à s'ancrer de façon permanente dans un parcours d'apprentissage et l'intégrer dans une structure claire, un groupe d'apprentissage ou une classe au sein et à partir duquel toutes les activités d'apprentissage sont organisées ou prévues. Dans cette optique, les propositions visant à remplacer les heures de cours en groupe par des formes d'encadrement individuel ou de tutorat doivent être étudiées de façon critique, et il convient d'en vérifier les effets (ex. : Nicaise, 1996-97). Les stratégies basées sur l'un ou sur l'autre ne nous semblent pas prudentes.

L'apprentissage autonome (encadré) – qui, grâce au travail par ateliers, est déjà bien ancré et préparé avec succès dans de nombreuses écoles primaires – offre davantage de possibilités de faire de la véritable différenciation au sein de la classe qu'un système dirigé à un niveau strictement central. Il est toutefois indispensable de consacrer suffisamment d'attention à la mise en œuvre de cette forme de différenciation (Van Looy, 2002 ; VLOR-Raad Secundair Onderwijs, 2003). La différenciation au sein de la classe, en dépit de tous les excellents modèles dans le cadre desquels toute initiative est réservée à l'enseignant, est une mission relativement lourde et accablante, surtout dans les classes de composition plus hétérogène, de taille « belge » normale (Finn, Pannozzo & Achilles, 2003 ; Vanderhoeven, 1996-97). Les enseignants doivent pouvoir compter sur un encadrement, un coaching ainsi qu'un travail de groupe « de discipline » ou d'équipe pour concrétiser ce choix didactique de façon conséquente. Le fait d'accorder la priorité au rôle de l'enseignant peut donner l'impression que celui-ci est davantage mis sous pression. Une part considérable du stress chez les enseignants semble provenir de la hausse des exigences par les pouvoirs publics et des attentes de la société, sans qu'il y ait eu d'évolution des conditions de travail, du temps et du matériel (Ballet & Kelchtermans, 2004). C'est pourquoi nous plaçons en faveur d'un retour aux tâches de base de l'enseignant et de la création de conditions de travail devant lui permettre d'accomplir ces tâches comme il se doit.

Lors de la mise en place d'un apprentissage autonome (encadré), la collaboration, l'apprentissage collectif et la discussion au sein de groupes de projets (qui transforment les connaissances acquises en applications concrètes) ou de groupes de résolution de problèmes (au sein desquels de nouvelles connaissances sont acquises) permettent de réaliser de façon optimale le processus indispensable de fixation de la matière, comme le préconisaient les principes didactiques des manuels d'antan. Des études sur les processus d'apprentissage actif et constructif ont démontré que la valeur ajoutée de cette stratégie d'apprentissage réside précisément dans le fait que les apprenants exercent les tâches d'apprentissage de façon nettement plus active (Pieters & Verschaffel, 2003). On fait des recherches, on pose des questions, on échange des solutions...

Un point de départ non négligeable pour influencer positivement le gain d'apprentissage ainsi que les résultats d'apprentissage chez les élèves et, partant, pour aborder positivement les différences, consiste précisément à stimuler davantage l'activité intense dans un contexte social. En outre, cette stimulation offre bon nombre de possibilités de réorganiser, de façon adaptée, le processus d'apprentissage pour un élève ou un groupe d'élèves. Grâce à cette réorganisation, il est possible d'adapter un projet d'apprentissage en fonction d'un objectif pour un groupe donné d'élèves, à condition, bien entendu, que ce projet réponde à une structure taxonomique des résultats d'apprentissage.

La stratégie d'apprentissage autonome (encadré) est aussi davantage rattachée à l'idée selon laquelle l'enseignant devient un accompagnateur des processus d'apprentissage dans un environnement d'apprentissage. L'enseignant crée un environnement ou un contexte au sein duquel des processus d'apprentissage sont stimulés, encadrés et maintenus pour les apprenants (Valcke, 2000).

Un environnement d'apprentissage est un contexte sur lequel nous pouvons exercer une influence considérable. Un homme du Moyen-âge n'aurait jamais pu imaginer à quel point l'être humain pouvait adapter son environnement à sa croyance, à ses conceptions et à ses aptitudes. Tel est le défi qui attend l'enseignant du 21^e siècle : être pédagogue, connaître sa matière, être didactiquement qualifié, et prendre conscience du fait qu'il peut exercer une influence positive sur l'environnement dans lequel il vit.

4. Evaluation

Nous abordons ici un point complexe et sensible, l'ultime pierre de touche pour tous ceux qui accordent de l'attention aux différences : l'évaluation. L'évaluation est une règle d'or dans chaque processus d'apprentissage formel, que ce soit à l'école ou au sein d'environnements organisés et systématisés, en vue d'obtenir une qualification, un certificat ou un diplôme, qui est supposé être le reflet exact (cela fonctionne dans les deux sens) du parcours d'apprentissage parcouru.

Il est clair que les objectifs minimaux, la matière de base, les compétences de base ou les compétences clés peuvent être définis. Ceci n'implique pas que ces objectifs de base ou ces objectifs clés (quel que soit le nom qu'on leur attribue) portent uniquement sur les processus d'apprentissage inférieurs et moins complexes (ex. : mémoriser des faits ou pouvoir signaler un lien dans la sphère cognitive). Il s'agit bel et bien d'un parcours d'apprentissage aussi complet que possible, mais ramené à l'essentiel. Un trajet qui, idéalement, parcourt l'ensemble des apprentissages, de la simple mémorisation ou imitation à une exécution créative et innovante...

Le problème est le suivant : tant que notre évaluation sera un sas standardisé par lequel chacun doit finir par passer, nous récolterons toujours, en fin de parcours, l'incertitude que nous ne voulions précisément pas semer. Van der Vleuten et Driesen (2000, p. 9) ont brièvement formulé le problème comme suit :

« Pour les étudiants, le curriculum se compose en fait du programme d'examens. Ils font ce que le programme d'examens leur demande et ne font généralement pas ce que le programme d'examens ne leur demande pas de faire. Lorsque les objectifs du programme d'enseignement ne sont pas identiques aux objectifs du programme d'examens, ou plutôt à sa réalisation, des tensions apparaissent. Le programme d'examens l'emportera toujours, quel que soit le degré de noblesse des objectifs d'enseignement visés ».

Cette affirmation concerne peut-être les étudiants de l'enseignement supérieur mais, sur ce point, un élève est tout aussi malin qu'un étudiant.

Dans le même sens, Van de Mosselaer et Heylen (2002, p. 225) constatent qu' : « *Il est étonnant de voir que de nombreux articles et ouvrages qui traitent de l'introduction de nouvelles formes d'enseignement n'accordent absolument aucune attention à l'organisation des formes d'examens et d'évaluation correspondantes* ». Bien sûr, inversement, les formes d'enseignement doivent présenter un lien logique avec la procédure d'examen. Les écoles ne peuvent mettre en œuvre et intégrer différentes formes de projets, de travail autonome (encadré), de différenciation..., sans se préoccuper du système d'évaluation. Dans de telles conditions, il peut difficilement être question d'une approche didactique intégrée. En bref, une nouvelle approche didactique, axée sur un meilleur encadrement et une meilleure orientation des élèves, doit également se traduire par des formes d'évaluation et de communication des résultats adaptées.

Il est donc crucial que l'introduction de nouvelles formes de travail didactiques s'accompagne de l'introduction et du développement de formes d'évaluation adaptées. Le principal point problématique est probablement ce qui a été abordé auparavant : d'un point de vue rationnel, nous partons du principe d'égalité de la différence. Nous voulons traiter les différences de façon positive et constructive mais, sur le plan émotionnel, nous essayons toujours d'insister sur la différence par rapport aux autres. Et les parents ne sont vraiment pas les seuls à demander cette différenciation...

Tant qu'une stratégie d'évaluation uniforme et standardisée qui, en fin de compte, ne fait que souligner les différences et les élève au rang de normes de l'évaluation, sera maintenue, le problème subsistera. Nous ne pouvons pas arrêter d'aborder les différences juste avant l'évaluation. Là aussi, les différences doivent être incluses de façon positive. En outre, il faut tenir compte des trajets d'apprentissage - inévitablement différents - que l'on conseille aux élèves, mais qu'ils parcourent éventuellement de façon autonome.

Pour certains points, il faut sans aucun doute avoir acquis et confronté à la pratique des objectifs minimaux, des ensembles de connaissances minimaux ou des aptitudes. Ensuite, il convient, à ce niveau, de prendre au sérieux l'approche positive de la différence. D'un point de vue purement didactique, il n'est pas normal qu'un élève soit testé par rapport aux objectifs qu'il n'était pas supposé atteindre, lorsque nous prenons au moins au sérieux la différence en termes de possibilités. Un élève qui atteint uniquement les objectifs de base mais pas les objectifs d'extension, à qui on attribue, en fin de compte, une note par rapport à la même norme de tests, reçoit un mauvais signal d'élève plus faible. Sa *différence* est ainsi accentuée.

Cette percée suppose que les parents, les enseignants et les élèves apprennent à aborder les évaluations et les conseils pédagogiques de façon totalement différente.

Toutefois, même si vous voulez anticiper de façon stimulante le développement des élèves avec toutes les différences imaginables, vous vous heurtez, tôt ou tard, à une réalité inéluctable et inflexible. Il en a déjà été question : sur l'échelle de l'évaluation, en dépit de toute l'attention positive accordée aux différences des élèves, la barre est placée au même niveau pour tout le monde. Il serait erroné et suicidaire de penser qu'il est possible de compenser positivement toutes les différences entre élèves dans différents environnements d'apprentissage, avec la certitude qu'ils atteignent tous le même « critère d'évaluation ». Inévitablement, vous vous retrouverez face à la situation que vous vouliez éviter : l'élève qui réussit haut la main, celui qui réussit de justesse et

enfin le malheureux qui doit recommencer un nouveau parcours. Soit vous augmentez le nombre d'options dans votre formation de base de façon tellement artificielle qu'en fin de compte, vous portez préjudice à la formation de base à proprement parler et créez une structure impossible à contrôler. Soit l'heure est venue de convertir les notions d'apprentissage tout au long de la vie en conséquences, et ce dès le début de l'enseignement secondaire.

Nous ne plaidons pas ici pour un casse-tête modulaire au sein duquel tous les éléments sont interchangeables. Ceci est impossible, en raison de l'importance accordée à une structure d'apprentissage taxonomiquement justifiée et axée sur le développement. Nous pensons plutôt à des trajets, pendant toute la durée du secondaire et après, dans le cadre desquels les éléments pertinents et bien acquis d'un parcours d'études sont également considérés et évalués comme des éléments réellement acquis.

Nous disposons ici de place pour la variation et la *différenciation au sein du curriculum*. En fin de compte, l'évaluation – pour autant qu'elle soit greffée sur une taxonomie des objectifs d'apprentissage correctement utilisée – doit permettre de représenter le degré de maîtrise des contenus d'apprentissage de chaque élève. L'évaluation n'est, en fait, rien d'autre que la traduction pédagogique de l'agenda des compétences, en vertu duquel la société juge si un individu est compétent et dans quelles matières. Ici, l'enseignement indique de façon différenciée à quel point le degré de maîtrise des contenus d'apprentissage est différent pour chaque élève.

Références

- Ballet K. & Kelchtermans G. (2004), De intensificatie van het lerarenberoep. Een literatuurstudie, in : *Pedagogische Studiën* 81(3), p. 195-213.
- Blok H. (2004), Adaptief onderwijs, in : *Pedagogische Studiën* 81(1), p. 5-27.
- Bloom B.S., Engelhart M.D., Hill W.H., Furst E.J. & Krathwohl D.R. (eds) (1971), *Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. Een systematische classificatie van expliciet gewenste leerresultaten. I. Het cognitieve gebied*, Anvers-Rotterdam : Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij-Universitaire Pers.
- Boven J. (1982), *Samen uit, samen thuis. Over groepen en differentiatie*, Leuven : Acco.
- Burr V. (2003), *Social constructionism*, Londres : Routledge.
- Daw P. (1995), Differentiation and its meanings, in : *The English & Media Magazine* n° 32, p. 11-20.
- De Corte E. (1973), Onderwijsdoelstellingen. Bijdrage tot de didaxologische theorievorming en aanzetten voor het empirisch onderzoek over onderwijsdoelen, in : *Studia Paedagogica* 2, Leuven : Universitaire Pers Leuven.
- De Corte E. (1996), Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen, in : *Impuls* 26(4), p. 145-156.
- Finn J.D., Pannozzo G.M. & Achilles C.M. (2003), The "Why's" of Class Size : Student Behavior in Small Classes, in : *Review of Educational Research* 73(3), p. 321-368.
- Gamoran A., Nystrand M., Berends M. & Lepore P.C. (1995), An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping, in : *American Educational Research Journal* 32(4), p. 687-715.
- Guilford J.P. (1971), *The nature of human intelligence*, Londres : McGraw-Hill.
- Hoogeveen P. & Winkels J. (2007), *Het didactisch werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*, Assen : Van Gorcum.
- Krathwohl D.R., Bloom B.S. & Masia B.B. (eds) (1971), *Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. Een systematische classificatie van expliciet gewenste leerresultaten. I. Het affectieve gebied*, Anvers-Rotterdam : Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij-Universitaire Pers.
- Lens W. (1987), Motivatie op school : een theoretische benadering, in : *Pedagogisch Tijdschrift* 12(5), p. 280-300.
- Lens W. (1993), *Studiemotivatie. Theorie voor de praktijk op school en thuis*, Leuven : Universitaire Pers Leuven.
- Lens W. & Depreeuw E. (1998), *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken. Tussen kunnen en moeten staat willen*, Leuven : Universitaire Pers Leuven.
- Lowyck J. & Terwel J. (2003), Ontwerpen van leeromgevingen, in : Verloop N. & Lowyck J. (éd.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*, Groningue-Houten : Wolters-Noordhoff, p. 284-328.
- Moran D. & Malott R. (eds) (2004), *Evidence-Based Educational Methods*, Londres-St. Louis (MO) : Academic Press.
- Nicaise I. (1996-97), Onderwijs- en opleidingsstrategieën ter bestrijding van armoede, in : *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 3, p. 145-157.
- Oakes J. (1985), *Keeping the track. How schools structure inequality*, New Haven : Yale University Press.
- Oakes J., Gamoran A. & Page R.N. (1992), Curriculum differentiation. Opportunities, outcomes and meanings, in : Jackson Ph.W. (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York : MacMillan, p. 570-608.
- Opdenakker M.C. (2004), *Leerling in Wonderland ? Een onderzoek naar het effect van leerling-, lesgroep-, leerkracht- en schoolkenmerken op prestaties voor wiskunde in het secundair onderwijs*, Leuven-Voorburg : Acco.
- Opdenakker M.C. & Van Damme J. (2004), Gelijke kansen in secundaire scholen ? Een onderzoek naar het verband tussen lesgroepssamenstelling, klaspraktijk, leerkrachtkenmerken, inzet en leerprestaties, in : *Impuls* 34(4), p. 198-209.
- Pieters J.M. & Verschaffel L. (2003), Beïnvloeden van leerprocessen, in : Verloop N. & Lowyck J. (éd.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*, Groningue-Houten : Wolters-Noordhoff, p. 250-283.
- Révész G. (1952), *Talent en genie. Grondslagen van de psychologie der begaafdheid*, Leiden : E.J. Brill.
- Romiszowski A.J. (1984), *Producing instructional systems*, Londres-New York : Kogan Page-Nichols Publishing.
- Romiszowski A.J. (1992), *The Selection and Use of Instructional Media*, Londres-New York : Kogan Page-Nichols Publishing.
- Schnabel P. (2004), *Een eeuw van verschil. Van achterstelling tot zelfontplooiing : de dynamiek van het gelijkheidsideaal*, La Haye : Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Simpson E.J. (1966), The classification of educational objectives, in : *Psychomotor domain. Illinois Teacher Home Economics* n°10, p. 139-153.

- Slavin R. & Madden N.A. (eds) (2001), *Success for All. Research and reform in elementary education*, Mahwah (NJ) : Erlbaum.
- Standaert R., Troch F., Peeters I. & Piedfort S. (2006), *Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek*, Leuven : Acco.
- Stijnen P. (2003), *Leraar worden : « under construction » ? Over lerarentekorten en afstandsonderwijs voor de opleiding tot leraar*, Maastricht : Shaker Publishing.
- Tallon J. & Van der Veken C. (1997), *Omgaan met verschillen in de school. Geïntegreerde aanpak van de B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs op het niveau van de school* (Studies en Documenten, 4), Bruxelles : D.V.O.
- Tallon J. & Van der Veken C. (2000), *Omgaan met verschillen in de klas. Geïntegreerde aanpak van de B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs op het niveau van de klas* (Studies en Documenten, 6), Bruxelles : D.V.O.
- Terwel J. (2002), Curriculumdifferentiatie en leren denken : een onderwijspedagogisch perspectief, in : *Pedagogische Studiën* 79, p. 192-211.
- Terwel J. & Van den Eeden P. (1990), Effecten van gedifferentieerd wiskundeonderwijs : De toepassing van een model voor multilevelanalyse bij curriculumevaluatie, in : *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 15(5), p. 273-284.
- Terwel J. & De Vries A. (réd.) (1994), *Klassesamenstelling : processen en effecten*, in : *Pedagogisch Tijdschrift* 19(2), p. 89-183.
- Terwel J., Gillies R.M., Van den Eden P. & Hoek D. (2001), Co-operative learning processes of students. A longitudinal multilevel perspective, in : *British Journal of Educational Psychology* 71, p. 619-645.
- Valcke M. (2000), *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Gand : Academia Press.
- Van Damme J., Van Landeghem G., De Fraine B., Opdenakker M.-Ch. & Onghena P. (2004), *Maakt de school het verschil ? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs* (LOSO-Boek, 3), Louvain-Voorburg : Acco.
- Van de Mosselaer H. & Heylen L. (2002), Toets- en assessmentbeleid op opleidingsniveau en praktische richtlijnen, in : Dochy F., Heylen L. & Van de Mosselaer H. (réd.), *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*, Utrecht : Lemma, p. 225-248.
- Vanderhoeven J.L. (1996-97), *Klas- en schoolgrootte in het licht van het actuele debat over de toekomst van het secundair onderwijs. Krachtlijnen uit onderzoek*, in : *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 1996-97(2), p. 105-121.
- Vanderhoeven J.L. (2004), *Competentiegericht opleiden*, in : *TH&MA* 10(1), 55 p.
- Vanderhoeven J.L. (2004), *Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving. Een visie op differentiatie en gelijke kansen in authentieke middenscholen*, Anvers-Apeldoorn : Garant.
- Vanderhoeven J.L. (2005), *Van kansen tot zorg : probleemverkenning bij verschuivende verwachtingen t.a.v. onderwijs en kansenbeleid en gevolgen voor beleidsontwikkeling*, in : VLOR-Raad Secundair Onderwijs, *Nieuwe organisatievormen voor leerlingen met specifieke noden. Een verkenning*, Anvers-Apeldoorn : Garant, p. 75-98.
- Van der Vleuten C.P.M. & Driesen E.W. (2000), *Toetsing in probleemgestuurd onderwijs* (Hoger Onderwijs Praktijk), Groningue : Wolters-Noordhoff.
- Van Houtte M. (2003), *Reproductietheorieën getoetst. De link tussen SES-compositie van de school en onderwijscultuur van leerkrachten en directie*, in : *Mens en Maatschappij* 78(2), p. 119-143.
- Van Hove G., Mortier K. & De Schauwer K. (2003-2004), *Inclusief onderwijs : rechten zijn noodzakelijk maar niet voldoende*, in : *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* n° 6, p. 451-456.
- Van Looy L. (ed.) (2002), *Zelfstandig en coöperatief leren. Kroniek van een Vlaams experiment. Onderwijs en Samenleving* 5, Bruxelles : VUBPress.
- Veenman S., Lem P., Roelofs E. & Nijssen F. (1999), *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*, Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Ver Ecke E. (2004), *Leerwinst als kwaliteitsindicator : een haalbare kaart of een brug te ver ?*, in : *Impuls* 34(3), p. 149-163.
- VLOR-Cel Migranten (1998), *Differentiatie*, Bruxelles : VLOR.
- VLOR-Raad Secundair Onderwijs (2005), *Nieuwe organisatievormen voor leerlingen met specifieke noden. Een verkenning*, Anvers-Apeldoorn : Garant.