



Groupe de discussion Pacte pour un Enseignement d'excellence
**Le soutien aux apprentissages des élèves en maternelle :
différenciation et remédiation immédiate**

Rapport des groupes de discussion
Bruxelles : 08 et 15 mai 2017

C. Van Nieuwenhoven (ISPG/UCL)
A. Bernal ; G. De Lame ; J. Trussart



Table des matières

1. Fondements de la démarche	4
1.1 Définition, objectif du groupe de discussion et méthode de travail	4
1.2 Programme de travail des réunions de discussion	4
1.3 Traitement des données issues du groupe de discussion	5
2. Echantillon du groupe de discussion	6
3. Analyse.....	7
3.1 Quelles modalités de soutien aux apprentissages ?	7
3.1.1 Les pratiques existantes.....	7
3.1.2 Les difficultés rencontrées	9
3.1.3 Les pistes proposées	10
3.2 Quel suivi des soutiens aux apprentissages ?	12
3.2.1 Les pratiques existantes.....	12
3.2.2 Les difficultés	12
3.2.3 Les pistes	13
3.3 Comment collecter les traces du suivi ?	14
3.3.1 Pratiques existantes	14
3.4 Quelles conditions de mise en œuvre d'un dossier d'accompagnement de l'élève ?	15
3.4.1 Les enjeux	15
3.4.2 Les éléments constitutifs du dossier.....	15
3.4.3 Les conditions pour une bonne utilisation.....	16
3.4.4 Les usages à limiter	16
3.4.5 Les effets positifs	16
3.4.6 Les effets négatifs.....	17
3.4.7 Les implications de ce dispositif	17
4. Propos connexes au sujet.....	18
Mot de conclusion	19

1. Fondements de la démarche

1.1 Définition, objectif du groupe de discussion et méthode de travail

Le *groupe de discussion* permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997).

Concrètement, la technique consiste à recruter, en fonction de l'objet de l'étude, un nombre représentatif d'intervenants, composé d'une dizaine de personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'un guide d'entretien (*annexe 1*) définissant les différents thèmes de l'étude. Une analyse/synthèse de la discussion permet de relever les idées principales des participants. Cette méthode de travail se base en outre sur le principe de confidentialité, les participants ont la garantie de l'anonymat.

1.2 Programme de travail des réunions de discussion

Afin de recueillir les représentations et avis des enseignants sur la question du soutien aux apprentissages des élèves en maternelle, des invitations au groupe de discussion ont été envoyées aux établissements d'enseignement fondamental ordinaire des différents réseaux ainsi qu'à des spécialistes de la petite enfance tels que des puéricultrices, ergothérapeutes, psychomotriciennes...

L'objectif général de ces rencontres consiste d'une part en la récolte de mesures, d'initiatives, de bonnes pratiques ou de dispositifs ciblés par les acteurs de terrain. Et d'autre part, il s'agit aussi de repérer les conditions, implications et scénarios d'opérationnalisation de ces différentes initiatives.

Les questions posées au groupe sont reprises dans le tableau ci-dessous et illustrent le programme des rencontres.

Questions :

Le soutien aux apprentissages

- 1. Selon vous, quelles sont les modalités mises en place pour soutenir les apprentissages de chaque enfant ?**
- 2. Selon vous, quelles seraient les modalités à privilégier pour assurer l'évaluation, l'ajustement et la continuité (par ex. d'une année à l'autre, d'un établissement à l'autre...) de ces soutiens aux apprentissages.**

Le dossier d'accompagnement de l'élève¹

- 3. Au sein de votre établissement, quels sont les usages ou outils qui permettent de collecter des traces concernant les apprentissages de chaque enfant ? (A l'instar du PIA dans l'ES ou autre dossier de l'élève)**
- 4. Selon vous, quelles seraient les conditions de mise en œuvre d'un dossier d'accompagnement de l'élève ?**

1.3 Traitement des données issues du groupe de discussion

Suite à ces deux séances, les données ont été analysées de manière thématique en mettant en évidence, les pratiques existantes, les difficultés rencontrées ainsi que les pistes d'opérationnalisation.

Ce rapport se clôture par une série de propos connexes au sujet.

¹ Cette appellation n'est pas utilisée sur le terrain. Nous utiliserons les termes proposés par le public-cible (dossier de l'élève ou autre...)

2. Echantillon du groupe de discussion

Le groupe de discussion a réuni quinze participants lors des deux séances parmi lesquels des institutrices du préscolaire, du primaire P1/P2, ainsi que des intervenants externes dont des ergothérapeutes et psychomotriciennes.

Il est à noter que les participants sont issus des réseaux organisé, subventionné officiel et subventionné libre, confessionnel et non-confessionnel.

3. Analyse

Pour chaque question posée, nous avons identifié les pratiques existantes, les difficultés rencontrées et les pistes proposées.

3.1 Quelles modalités de soutien aux apprentissages ?

3.1.1 Les pratiques existantes

Tous les participants s'accordent à dire que l'hétérogénéité des enfants est de plus en plus prégnante dans les classes et qu'elle touche aussi bien les compétences cognitives, communicationnelles que les aspects culturel, sociologique et socio-économique des élèves.

Devant cette diversité d'élèves de plus en plus affirmée, les enseignants rencontrés proposent une série de pratiques qui soutiennent les apprentissages et permettent de gérer l'hétérogénéité.

Certaines d'entre elles s'inscrivent de manière anticipative, d'autres au moment de l'action ou encore au terme de l'apprentissage. Outre cette temporalité variable, la nature des outils, les aides ou le soutien à apporter sont multiples. Ces pratiques relèvent de dimensions personnelles, structurelles et/ou pédagogiques et reflètent la volonté de ces enseignants de soutenir chacun des enfants.

Soutenir les apprentissages de chaque enfant implique donc divers moyens parmi lesquels :

- Instaurer un climat de bienveillance

Le fait d'instaurer un climat de bienveillance, d'écoute, d'empathie sont autant de conditions qui permettent de créer un cadre sécurisant, bienveillant où l'enfant est heureux de venir à l'école mais où il peut aussi s'exprimer sans crainte.

Pour répondre à l'hétérogénéité de la classe, il faut développer un esprit de collaboration, des attitudes qui permettent la coopération et l'empathie. En outre, les techniques de collaboration, d'entraide, de tutorat donnent la possibilité aux enseignants de mieux prendre en compte les différences, de répondre aux besoins de chaque enfant et de valoriser un climat de respect.

Instaurer un climat de respect entre enseignants est tout aussi primordial. A cet égard, l'expérience d'un échange de classe a suscité l'enthousiasme des participants. En effet, dans un établissement, les titulaires de classe préparent une activité à dispenser à la classe d'un autre niveau. Ainsi, la titulaire de la classe d'accueil enseigne une leçon en 6ème primaire et vice et versa. Cette expérience a contribué à une prise de conscience du travail fourni par chaque enseignant dans sa classe (et son niveau). Cela a rendu la communication et la collaboration entre pairs plus efficaces, plus respectueuses car chacun a pu se rendre compte de la « réalité de terrain » de son collègue.

- Renforcer la connaissance globale de chaque élève

Connaitre les forces et difficultés de chaque enfant apporte une mine d'informations au service des apprentissages. Pour avoir une vision globale du développement de l'élève, certains enseignants privilégient le temps passé avec eux notamment par le fait de pouvoir « monter » avec sa classe dans une classe supérieure (continuité des apprentissages et du lien tissé). D'autres accordent de l'importance à la transmission d'informations entre collègues lors de moments de concertation par exemple. Certains enseignants, se forment en orthopédagogie, gestion mentale, (...) pour être davantage outillés et avoir une compréhension globale de l'enfant.

- Varier les dispositifs pédagogiques

Varier les méthodes d'apprentissage permet de mieux répondre aux différents besoins des enfants et de pouvoir appréhender plusieurs profils d'apprenants. S'adapter à la variété du public scolaire, nécessite de multiplier les méthodes d'apprentissage. Selon les enseignants, cela conforte l'idée de laisser « une certaine » liberté pédagogique dans le chef des écoles. Certaines écoles font le choix d'un recrutement de leur effectif sur base de leur domaine de prédilection ou atout.

Les pratiques de pédagogie active sont mentionnées par certains enseignants et plébiscitées par l'ensemble.

L'évolution vers une école inclusive est aussi évoquée comme étant un dispositif qui permet de prendre en compte la singularité de chaque enfant et de le valoriser dans ses apprentissages.

La mise en place du portfolio apparait comme un outil au service de l'apprentissage puisqu'il permet de collecter les traces, de situer l'enfant dans son apprentissage, de mettre en évidence ses points forts et *in fine* de fixer des objectifs d'évolution.

L'enseignement stratégique en français et en mathématique (exemple de pédagogie explicite), importé du Québec est une pédagogie qui prévoit des moments où les enfants travaillent en autonomie et par petits groupes de trois ou quatre auprès de l'enseignant. Les élèves travaillent en « centres » pour les exercices d'entraînement. Ils n'ont pas vraiment besoin de la présence continue de l'enseignant. Ils sont motivés à se gérer selon les espaces organisés en classe. Ce dispositif permet des apprentissages avec des effectifs d'élèves plus réduits.

- Moduler les groupes d'apprentissage

Tous les enseignants fonctionnent, par moments, en groupes restreints, pour découvrir une matière et/ou pour soutenir les apprentissages.

Les regroupements sont effectués en fonction des besoins ou des niveaux des enfants. Les demi-groupes sont efficaces parce qu'ils permettent de travailler avec un nombre réduit d'enfants et ainsi de pouvoir mieux prendre en compte leurs difficultés. L'inconvénient est que cela nécessite beaucoup d'organisation et de concertation avec les collègues.

Il est à noter que les écoles mettant en place des modalités de regroupements différents peuvent le faire si l'encadrement de l'école le prévoit de manière formelle (engagement d'une autre personne supplémentaire ou école à pédagogie active) et si ces regroupements sont formalisés dans un horaire.

Une enseignante maternelle d'une école à pédagogie active témoigne de sa pratique de co-titulariat (3 enseignantes pour 50 enfants). L'enfant circule chez les trois adultes. Cette organisation permet de moduler les groupes en fonction des besoins ou demandes. Par conséquent, le nombre d'enfants qui travaillent avec l'instituteur varie continuellement. L'adulte vit dans l'espace dédié aux enfants, il n'a pas son propre local. Une telle organisation nécessite un travail collaboratif important de la part des enseignants et leur adhésion totale à ce type de fonctionnement.

- Remédier aux difficultés

Lorsque des difficultés chez certains enfants sont identifiées, les enseignants réalisent de la remédiation sous différentes formes : certains prennent les enfants en difficulté lors de leurs heures de fourche, d'autres prévoient des demi-groupes et gardent les élèves les plus en difficulté en classe. Malheureusement, les personnes prévues pour la remédiation sont bien souvent utilisées pour remplacer les absents. Or, il fait l'unanimité que l'enseignant qui s'occupe de la remédiation doit non seulement être expérimenté mais aussi dédié uniquement à ce poste. Il doit pouvoir aborder la matière différemment et proposer d'autres manipulations aux enfants. Cela nécessite une certaine expertise que les enseignants débutants, généralement sollicités pour cette fonction, n'ont pas encore acquise.

- Collaborer avec des personnes externes ou internes à l'école

Certains enseignants ont la possibilité de faire appel à des mamans logopèdes qui viennent bénévolement en classe. D'autres s'adressent à des spécialistes externes (psychomotriciennes) pris en charge par les familles.

Les écoles à pédagogie active ont plus d'intervenants autour des enfants. Par contre, tous déplorent le manque d'équité pour ce qui concerne l'aide octroyée. Ainsi les écoles du réseau officiel subventionné peuvent bénéficier, dans certaines communes, d'une psychomotricienne relationnelle. Les écoles à encadrement différencié ont aussi plus de ressources pour la remédiation que d'autres écoles dont le public majoritairement allophone n'est pas considéré comme primo-arrivant.

Tous plaident pour une collaboration avec des personnes externes formées et professionnelles dans le domaine de la petite enfance.

3.1.2 Les difficultés rencontrées

De nombreuses difficultés dans la mise en place du soutien aux apprentissages ont été évoquées par les participants parmi lesquelles :

- Le manque d'aide en classe maternelle ;
- L'ouverture de cadre en cours d'année ce qui implique une instabilité du groupe classe ;
- L'hétérogénéité des élèves et la multiplicité des troubles ;
- Le manque de formation des enseignants et la carence de la formation initiale dans les domaines des troubles, de la différenciation et de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves ;

- L'insertion des enseignants débutants qui ne sont pas accompagnés et qui se retrouvent souvent dans la fonction de remédiation ;
- Le manque d'implication des nouveaux enseignants et leur manque d'adhésion au projet d'établissement et à la culture de l'école ;
- La résistance au changement de la part des plus anciens et la difficulté de transition entre deux cultures d'école différentes ;
- La lourdeur administrative pour compléter le dossier d'enfants en difficulté ;
- Le nombre important d'élèves notamment en classe d'accueil où l'une des enseignantes se retrouve avec 32 enfants et une puéricultrice dont l'efficacité resterait à prouver ;
- Le manque de soutien pour les écoles qui ne bénéficie pas d'un encadrement différencié ;
- La pression ressentie en maternelles par le primaire et *a contrario*, l'obstacle de la matière et la pression évaluative subie par les primaires.

3.1.3 Les pistes proposées

Parmi les pistes proposées, les participants dégagent les tendances suivantes : une formation initiale et continuée de meilleure facture, des normes d'encadrement d'élèves différentes, des conditions d'engagement plus souples, des structures plus adaptées et des ressources matérielles plus importantes.

- L'amélioration des formations initiales et en cours de carrière

Cela implique une formation initiale et en cours de carrière de qualité qui privilégierait des modules de formation corporelle pour les enseignants, de pleine conscience, de gestion mentale, (Graine d'émergence...), méthode Félicitée, ...

Une formation qui répondrait aux attentes du terrain en termes de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité du groupe classe.

- Une détection et prise en charge des troubles plus efficaces

Les participants proposent la création d'un service de prévention inter-réseaux qui interviendrait au sein de toutes les écoles quel que soit le réseau.

Par ailleurs, ils insistent sur la nécessité de dépister les difficultés de l'élève assez rapidement. Pour ce faire, ils demandent à être mieux outillés et mieux informés des collaborations que les enseignants peuvent initier avec les spécialistes. Cela implique un relais efficace des informations concernant l'élève.

- Le choix dans le recrutement des enseignants

Tous les participants évoquent l'importance d'engager un MDP qui adhère au projet pédagogique de l'école. Lors d'un primo-recrutement, la direction devrait donc avoir la possibilité de choisir un enseignant qui s'inscrit réellement dans la culture de l'école.

- La révision des normes d'encadrement

Les participants proposent différentes possibilités :

- ⇒ diminuer le nombre d'élèves en classe (pas plus de 15) ;
- ⇒ augmenter le nombre d'intervenants autour des élèves. Ceux-ci devraient avoir une formation complémentaire (détections de troubles, formation psycho-relationnelle...) ;
- ⇒ instaurer le co-titulariat en prévoyant deux enseignants temps plein en classe.

- Renforcer l'autonomie des enfants :

- ⇒ mettre en place une série de mesures qui les rendent plus autonomes (pédagogie par atelier, pédagogie coopérative, utilisation de fichiers...) ;
- ⇒ individualiser les apprentissages à certains moments.

- Favoriser la coopération et la collaboration entre tous les intervenants de l'enfant

Ceci implique la définition et la compréhension du rôle de chacun et par conséquent une communication accrue entre les partenaires avec des temps de rencontre formalisés.

- Le soutien aux enseignants débutants

Accompagner les enseignants débutants en instaurant des binômes (novice-expert) sur base volontaire dans chaque établissement.

- L'augmentation des ressources matérielles et l'adaptation des structures scolaires

Adapter les locaux à des regroupements d'enfants (petits ou grands groupes), pourvoir les classes de matériels didactiques et pédagogiques actualisés.

3.2 Quel suivi des soutiens aux apprentissages ?

3.2.1 Les pratiques existantes

Pour assurer le suivi de ces soutiens aux apprentissages, tous les participants mettent en place des collaborations avec des intervenants internes ou externes à l'établissement. Ces partenariats agissent directement avec les élèves ou avec les enseignants.

A titre d'exemple, épinglons :

- ⇒ Un projet « Psychomotricité en 3^{ème} maternelle » avec la contribution financière des parents ;
- ⇒ Le projet « Prof Essor » qui instaure le travail collaboratif et permet un réel échange de pratiques entre collègues qui sont amenés à chercher des pistes ensemble aux problèmes rencontrés ;
- ⇒ La Cellule EVRAS (Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle) est un moyen de favoriser la santé et le développement affectif, sexuel et relationnel de tous les jeunes.

Tous insistent notamment sur l'importance de communiquer entre collègues, entre cycles et de prévoir des moments de « co-suivi ».

3.2.2 Les difficultés

La continuité entre cycles est mise à mal surtout pour le cycle 2. En effet, les M3 placées à un moment charnière, se sentent tiraillées puisque d'une part elles appartiennent encore au maternel et d'autre part, le cycle 5-8 leur impose des activités avec les primaires. Or, elles n'ont pas la possibilité de se concerter avec les deux niveaux. Cette place complexe des M3 est accentuée par la pression que subissent les enseignants pour préparer leurs élèves au primaire.

Le travail en 5-8 est aussi fort dépendant des infrastructures puisque souvent les locaux sont dispersés sur plusieurs implantations.

La pression évaluative ressentie dès le début des primaires accentue la « primarisation » de la 3^{ème} maternelle. Alors qu'en maternelles, où il y a moins d'attente sociale pour les enseignants, on privilégie une éducation positive, on valorise davantage.

Par ailleurs, les enseignants du primaire ressentent une forte attente des parents et de la société envers leur travail. Les échéances au niveau de la matière sont plus importantes et la pression des collègues se fait ressentir.

La communication avec les parents se distingue aussi entre les enseignants du maternel ou du primaire. En effet, tous les participants déplorent le fait que les parents ne réagissent pas aux observations faites en maternelles car il n'y pas de bulletin ou de points. Cette impuissance est vécue comme un véritable manque de reconnaissance de leur professionnalisme et génère une certaine frustration.

Le partenariat avec le PMS est souvent compliqué en maternelles car il fait encore peur à de nombreux parents. Dès lors, les démarches pour qu'ils prennent contact avec le PMS restent bien souvent lettre morte...

3.2.3 Les pistes

Afin d'améliorer le suivi et la continuité des soutiens aux apprentissages, plusieurs pistes ont été évoquées :

- Améliorer la communication entre enseignants

Le fait d'échanger des professeurs de maternelles avec des professeurs du primaire pour une journée fait l'unanimité. Tous y voient l'occasion d'instaurer un respect entre collègues mais aussi de fédérer l'équipe.

- Décloisonner les années

Permettre de garder un élève un an et demi et le faire passer de classe en milieu d'année permettrait de respecter le rythme de l'enfant. Il faudrait rendre cela possible administrativement. Un partenariat avec les parents reste indispensable.

- Soutenir les pratiques innovantes tant au niveau de la formation qu'au niveau du terrain

- Rendre le PMS plus visible, plus accessible

Le PMS devrait être présent dans l'établissement dès le début de la scolarité (classe d'accueil) et ce dès le 1er septembre. Cela offrirait une meilleure visibilité et cela permettrait aussi de démystifier son rôle auprès des parents qui le verraient donc comme un partenaire auquel ils pourraient faire appel en cas de besoin.

3.3 Comment collecter les traces du suivi ?

3.3.1 Pratiques existantes

La collecte de traces se modélise de différentes manières.

Les usages cités ci-dessous prennent donc des formes variables, impliquent des modes et des temps de récolte différents et ont des degrés d'accessibilité divers.

Plusieurs intervenants externes rédigent des fiches d'observation des enfants pour lesquelles une prise en charge a été formalisée par les enseignants au préalable. Ces fiches viennent compléter le dossier de l'élève. Il s'agit uniquement d'une démarche effectuée au cas par cas et cela ne concerne aucunement l'ensemble des élèves.

Par ailleurs, certains enseignants complètent des fiches suite aux rencontres avec les différents intervenants. Celles-ci permettent de croiser les regards et d'échanger les informations à propos l'élève.

Dans certaines écoles, les dossiers plutôt « littéraires » sont initiés en maternel et complétés par les enseignants tout au long de la scolarité. Les dossiers, dans lesquels tous les documents des intervenants externes sont insérés, offrent alors une vision continue et globale des apprentissages des élèves. Ils sont consultables par toute l'équipe.

Certaines directions imposent des dossiers plus formalisés dans lesquels il faut cocher des cases pour situer l'élève dans ses apprentissages.

D'autres encore privilégient la constitution de dossier uniquement pour les élèves à besoins spécifiques. Ces dossiers, à l'instar du PIA, sont dès lors plus complets et nécessitent un travail de rédaction assez lourd pour l'enseignant. Les enseignants font part d'une certaine frustration puisque seuls les enfants en difficulté sont concernés par cette démarche.

Les informations orales, informelles sont aussi des pratiques de communication fort répandues entre collègues et intervenants externes concernant les enfants qui n'ont pas spécialement de difficultés. Pour les autres, certaines traces écrites sont conservées.

L'utilisation d'un dossier numérique (Questi) a été mentionnée par l'une des participantes. Loin de faire l'unanimité dans son établissement, cette pratique est vue plutôt comme une contrainte financière puisque son utilisation est payante et d'autre part, son accessibilité pour

tous les enseignants reste problématique. Dès lors, son utilisation par l'équipe est remise en question.

Dans tous les cas et quelle que soit sa nature, le « dossier de l'élève » n'est jamais transmis aux parents mais il reste accessible à l'équipe enseignante et aux intervenants externes.

Les traces sont généralement conservées dans la classe, le bureau de la direction ou encore dans la salle des professeurs, ce qui impacte sur leur accessibilité et leur confidentialité.

3.4 Quelles conditions de mise en œuvre d'un dossier d'accompagnement de l'élève ?

3.4.1 Les enjeux

Identifier l'enjeu du dossier questionne le sens réel de ce dossier.

Pour les participants, il s'avère être un levier pour identifier les besoins de l'élève et pour établir un véritable lien entre les différents intervenants.

Tous s'accordent sur l'importance de centraliser ces traces dans un document unique pour d'une part, croiser les regards des différents intervenants et d'autre part, prendre en compte l'évolution cognitive, émotionnelle, socio-affective de l'élève tout au long de sa scolarité. Même si un dossier a tendance à fixer les choses, il faut avant tout le rendre évolutif et proposer des pistes.

Il s'agit d'un véritable outil de communication qui permet, lorsqu'il est bien utilisé, la mise en réseau des différents pôles qui interviennent dans le suivi de l'enfant, et par conséquent qui assure la continuité des informations engrangées autour de l'enfant.

3.4.2 Les éléments constitutifs du dossier

Il n'y a pas réellement de consensus là-dessus si ce n'est que le dossier ne doit pas se limiter à une sorte de bulletin.

Dans la plupart des cas mentionnés, le dossier de l'élève devrait être constitué de renseignements administratifs, familiaux et scolaires. On y retrouverait des fiches d'observations, des fiches d'informations concernant les familles, des rapports d'intervenants externes (logos, ergothérapeutes, psychomotriciens, PMS...), des traces des conseils de classe ou de réunions avec les parents ainsi que des copies de bulletins.

Il est à noter que la tenue du dossier dépend avant tout de l'investissement et du professionnalisme de l'enseignant.

3.4.3 Les conditions pour une bonne utilisation

Aucun participant ne remet en cause le bien-fondé d'un dossier de l'élève. Par contre, tous plaident pour qu'il soit le fruit d'un travail collectif de l'équipe enseignante.

Co-construit en équipe, il prendrait en compte la particularité de chaque école et susciterait dès lors une implication plus importante des enseignants dans sa réalisation. Il faut éviter une formalisation excessive : tous plaident pour avoir une ligne de conduite, un prescrit minimum de ce qui doit se trouver dans le dossier mais aussi pour la liberté de construire l'outil quant à sa forme.

Par rapport au contenu des informations, il faut privilégier le caractère pluridisciplinaire du dossier (croiser les regards) et éviter les jugements personnels à l'égard de l'élève. L'information doit être la plus factuelle et la plus objective possible.

Pour certains, l'accès au dossier doit rester à l'initiative personnelle de l'enseignant. En effet, certains d'entre eux veulent éviter d'étiqueter l'élève trop vite et ne recourent donc pas aux informations traitées dans le dossier.

3.4.4 Les usages à limiter

Les usages à limiter touchent tant au fond qu'à la forme que pourrait prendre ce dossier :

- ⇒ La constitution d'un PIA pour chaque élève est rejetée en bloc étant donné la surcharge de travail que cela représenterait pour les enseignants ;
- ⇒ Une individualisation excessive des éléments constitutifs du dossier (cf PIA) ;
- ⇒ Une formalisation du dossier qui ne répondrait pas aux spécificités des établissements et du public concerné ;
- ⇒ Le constat des difficultés sans la proposition de pistes.

3.4.5 Les effets positifs

Les participants identifient de nombreux bénéfices quant au dossier de l'élève :

- ⇒ Un gain de temps dans la transmission des informations utiles ;
- ⇒ Une connaissance plus globale et générale de l'enfant ;
- ⇒ Une perception de tout ce qui a été mis en place pour l'élève : les démarches effectuées, les pistes proposées ainsi que les partenariats envisagés... Cela rassure la majorité des enseignants ;
- ⇒ Une cohérence et une continuité dans les mesures envisagées pour la poursuite de la scolarité de l'élève ;
- ⇒ Une objectivité dans la perception de l'élève : cela évite d'être dans l'affect et permet d'apporter un éclairage différent car « l'honnêteté intellectuelle a ses limites ». Le regard croisé permet d'équilibrer les remarques et de rechercher l'objectivité. Le rapport à l'enfant est différent ;

- ⇒ Une protection des enseignants à l'égard d'une quelconque remise en cause de leur travail grâce aux traces écrites contenues dans le dossier.

3.4.6 Les effets négatifs

Des contraintes ont été mentionnées par les participants pour la constitution et la gestion du dossier.

- ⇒ Le temps de travail que la gestion du dossier impose. Il faudrait reconnaître cela dans la définition de la charge enseignante. Pour soutenir l'enfant, il faut avant tout soutenir l'enseignant.
- ⇒ L'accessibilité du dossier soulève la question de la confidentialité des informations. Les enseignants déplorent que le PMS soit soumis au secret professionnel, ce qui, selon eux, peut avoir de conséquences importantes pour certains enfants. Ils se sentent aussi exclus par rapport à certaines informations qu'ils jugeraient utiles de connaître (exemple : profil suicidaire d'un enfant).
- ⇒ La formulation trop négative des informations qui relèvent d'un jugement personnel plutôt que d'éléments objectifs. Certains écrits peuvent porter préjudice. Cela nécessite de se questionner sur l'importance de rédiger le dossier de manière constructive en évitant les critiques et jugements de valeur.

3.4.7 Les implications de ce dispositif

Les participants soulignent l'importance d'établir des relations de partenariat notamment avec le PMS. Toutefois, le relais au PMS est remis en cause notamment par la lourdeur de la procédure et le temps que cela prend car les PMS croulent sous les demandes.

De plus, cette collaboration a ses limites puisque le PMS, sous couvert du secret professionnel, entraverait la communication entre les professeurs, les médecins ou psychologues et ce, même si les parents ont marqué leur accord. Les enseignants s'indignent de cela et revendiquent leur statut de professionnels.

Ce manque de communication entre les enseignants et le PMS est mal comprise et vue comme une forme de rétention d'informations.

Les enseignants demandent donc d'avoir la possibilité de prendre plus d'initiatives en ce qui concerne la mise en place d'un suivi de l'élève ou de partenariats externes. D'autres évoquent même le fait de transgresser les règles pour répondre à l'urgence de la situation.

4. Propos connexes au sujet

Les deux séances du groupe de discussion ont été aussi l'occasion pour les participants d'évoquer une série de problématiques connexes aux sujets traités.

Ainsi, le manque de ressources humaines et matérielles a souvent été évoqué, plus particulièrement pour les classes d'accueil et, de manière plus générale pour les écoles qui, malgré leur public fragilisé dans leurs bagages culturel et langagier, ne bénéficient pas de l'encadrement différencié. Cet état de fait est ressenti comme une réelle injustice par des écoles bruxelloises dont le public est fortement allophone.

Les enseignants revendiquent la présence d'intervenants externes (logo, ...) dès la classe d'accueil pour détecter mais aussi agir au plus vite. La présence de ces personnes externes au sein-même de l'école n'est malheureusement pas monnaie courante et dépend d'un réseau à l'autre. La particularité des réseaux ne permet pas une mutualisation des ressources. Pourquoi ne pas permettre à chaque établissement l'intervention d'une psychomotricienne relationnelle, ergothérapeute ou logopède ... ?

Il fut aussi question lors de ces séances du changement de paradigme entre l'école maternelle et l'école primaire : le passage d'une école qui valorise à celle qui évalue reste problématique notamment pour les enseignants de la 3^{ème} maternelle. En effet, ces derniers ressentent une primarisation accrue et leur position charnière n'est guère propice à une collaboration efficace entre le maternel et le primaire. Des moyens financiers devraient être débloqués pour adapter des locaux et aménager des implantations pour le travail en cycle.

Beaucoup de participants ont évoqué les différentes pressions auxquelles ils sont soumis. En effet, les attentes ministérielles pressent les directions qui rejettent la pression sur les enseignants. Par ailleurs, les parents et la société ont des attentes de plus en plus fortes par rapport à l'enseignement. Cela contribue à une forme de pression difficilement gérable pour les enseignants dans l'exercice de leur fonction. Ils mettent en garde contre des dispositions du Pacte qui augmenteraient la bureaucratie et le travail administratif.

Enfin, les enseignants du maternel ont souvent évoqué le manque de considération à leur égard : le discours reste trop négatif et la perception que la société a de leur métier reste restrictive voire péjorative. Ils demandent un soutien et une réelle reconnaissance de leur professionnalisme. Cela passera aussi pour eux, par une amélioration de la formation initiale des enseignants et par un soutien accru des enseignants débutants.

Mot de conclusion

Pour conclure, tous les participants ont témoigné de la richesse de ces rencontres qui ont permis un échange autour de leurs dispositifs, de leurs ressources mais aussi une réelle prise en compte de leurs pratiques et par conséquent de leur professionnalité.

Tous plébiscitent ce genre de démarches pour pouvoir témoigner et participer au processus du Pacte pour un Enseignement d'excellence qui, à leurs yeux, manque encore réellement de communication auprès des enseignants.