

Ecoles primaires en quartier défavorisé: que faire pour surmonter les difficultés ?



Nous avons posé la question à Véronique Grosjean, conseillère pédagogique pour les écoles du réseau communal de Saint-Gilles dont la plupart se trouvent en discrimination positive (D+). Elle nous a parlé des enfants qui fréquentent ces écoles, de leurs difficultés mais surtout de ce qui est mis en place et se met en place pour assurer la réussite de tous...

JOURNAL DE L'ALPHA: Rencontrez-vous des enfants en difficulté d'apprentissage dans les écoles de Saint-Gilles?

Véronique GROSJEAN: Absolument, mais c'est un horizon qui n'est pas particulier à Saint-Gilles. Il est généralisable à l'ensemble des communes bruxelloises. Nous accueillons des populations de primo-arrivants qui viennent d'Amérique latine, d'Afrique noire, d'Afrique du Nord, des pays de l'Est. Chez les enfants primo-arrivants, l'apprentissage de la langue française fait évidemment la plupart du temps défaut. Quand ils arrivent chez nous, ils ont la possibilité de bénéficier d'un encadrement particulier pour l'apprentissage du français. Pour Saint-Gilles, au niveau communal primaire, il n'y a pas de classe-passerelle parce que nous en avons déjà pour notre enseignement secondaire. Le quota sur toute la commune est dépassé. Il faut savoir que pour l'ensemble des communes bruxelloises, il y a un total de 12 classes-passerelles, primaire et secondaire confondus. Mais même sans classe-passerelle,

le, quelle que soit l'école, nous accueillons les enfants. Pour cela, nous bénéficions de périodes qui sont attribuées à des maîtres d'adaptation à la langue de l'enseignement (MALE). Ces professeurs peuvent donner, par modules et par périodes intensives, des cours d'apprentissage de la langue française. Donc, si par exemple, une petite Brésilienne de 9 ans arrive en janvier, elle va être orientée vers la 4^{ème} primaire vu son âge, mais, pour apprendre le français, elle pourra bénéficier pendant un an – ce qui est par ailleurs souvent insuffisant – d'un cours spécifique avec des enfants qui sont primo-arrivants comme elle. Ce cours est donné par un maître d'adaptation à la langue qui travaille avec les élèves au minimum 6 périodes de cours par semaine, mais ce peut être aussi beaucoup plus.

Qu'est-ce qui fait que le nombre de périodes peut ainsi varier ?

V.G.: Cela dépend du nombre d'enfants d'origine étrangère qui, dans chaque école, ne

maîtrisent pas la langue française. Plus précisément, il faut que le profil des enfants corresponde aux critères qui ont été établis par l'administration et sont vérifiés de manière stricte par les documents d'identité des familles.

Et le reste du temps, comment cela se passe-t-il en classe?

V.G.: L'enseignant doit être attentif aux divers degrés de connaissance de la langue française de ses élèves. Il doit en outre faire preuve de beaucoup d'imagination, pratiquer différentes approches et disposer d'un outillage riche et varié. Cela revient à être très attentif à ce qui touche la vie de tous les jours des enfants, à choisir judicieusement les textes qu'on leur propose... L'enseignant doit aussi être attentif à énoncer les choses clairement, ne pas croire que c'est compris du premier coup, ne pas avoir peur de répéter les consignes, demander aux enfants qui sont déjà plus avancés de les reformuler, faire en sorte que chacun finisse par comprendre... Il faut partir de la classe, de ce qu'on a vécu hier, de ce qu'on vit aujourd'hui et de ce qu'on vivra demain pour que l'enfant se sente impliqué. En partant du concret, l'enfant va être curieux de ce qui se passe et donc il va pouvoir se raccrocher très vite. Il faut aussi faire en sorte que les enfants parlent français entre eux à l'école, même dans la cour de récréation.

Qu'observez-vous dans les classes ? Les enfants font-ils rapidement des progrès ?

V.G.: Oui, les enfants se mettent très vite dans le bain de l'apprentissage. En 6 mois, ils font déjà énormément de progrès. Pour des cours comme les maths, ceux qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine vont

normalement pouvoir suivre sans grande difficulté. Il ne faut cependant pas non plus oublier le vécu socio-affectif des enfants. Certains arrivent ici avec un vécu douloureux qu'il faut pouvoir entendre. L'institut n'est pas formé pour ça mais il peut bénéficier de l'aide des assistants sociaux et des psychologues du PMS. Dans la classe, il doit cependant être attentif à ce que vit chaque enfant et ne pas exiger qu'il suive absolument comme les autres, respecter son rythme d'adaptation. C'est une disposition que l'enseignant d'aujourd'hui doit avoir.

Combien y a-t-il d'enfants primo-arrivants dans les classes à Saint-Gilles ?

V.G.: On en a un bon tiers. Ça dépend des années, de l'actualité. Souvent les gens arrivent par vague par nationalité. Comme on est près de la gare du Midi, on a vraiment un public en transit et ce n'est pas sûr que l'année suivante on aura les mêmes enfants dans les classes. Dans ces conditions, c'est très compliqué d'assurer une continuité dans les apprentissages. Même s'il le faudrait, ce n'est pas toujours possible: on peut l'imaginer mais pas la vivre concrètement. Il faut par contre être tout le temps accueillant tout en ne négligeant pas les apprentissages de base.

Les enseignants ont-ils une formation spécifique pour travailler avec ce type de public ?

V.G.: Il devrait y avoir beaucoup plus de formations pour les enseignants qui accueillent ce type de population. Mais presque rien n'est prévu. C'est une lacune. Il faudrait que les instituteurs puissent suivre une formation complète pour l'enseignement du français langue étrangère, étalée sur un ou deux ans,

Quand j'étais petite, j'étais placée dans une colonie. En première primaire, j'étais dans une classe en français et je savais suivre. Mes parents étaient flamands et à la maison, on parlait français et flamand.

Un jour, mes parents ont rempli des papiers pour que j'aille dans une classe en flamand. J'y suis allée et là je savais plus rien. J'ai fait deux fois ma première primaire: une fois en français et une fois en flamand. Les professeurs m'ont laissée tout le temps en arrière. Ils se sont pas occupés de moi pour apprendre à lire. J'étais toujours là derrière dans la classe. J'essayais de faire comme les autres mais je ne savais pas lire. Je voyais bien que ça n'allait pas. Mes parents l'avaient remarqué aussi. Mais en calcul, là ça allait.

Quand je suis arrivée en 6^{ème} année, j'ai changé d'école. Je suis allée chez les sœurs. Je ne comprenais rien du tout. Je ne savais pas suivre non plus. Alors comme les sœurs voyaient que je ne savais pas lire, elles m'ont remise en 1^{ère} année. Mais comme je voyais que c'était tous des petits et que j'étais la seule grande, j'ai dit à mes parents que je voulais aller travailler. Ca ne servait à rien de continuer l'école si ça n'allait pas. C'est comme ça qu'à 13 ans, j'ai quitté l'école et j'ai commencé à travailler.

comme il en existe au niveau du régendat ou au niveau universitaire. Certains enseignants se forment de manière tout à fait volontaire, à titre personnel, et vont suivre des cours à l'unif par exemple. Ils doivent ensuite encore adapter ce qu'ils ont appris pour les enfants du primaire.

Qui sont les maîtres d'adaptation à la langue ?

V.G.: Ce sont des instits qui sont détachés de leur classe pour faire de la remédiation. Mais, pas plus que les instits titulaires d'une classe, ils n'ont eu de formation spécifique. En général, ils sont choisis pour leur expérience. Ce sont des gens qui ont déjà une certaine pratique dans l'enseignement, qui ont un bagage au niveau du français, des techniques d'expression, qui ont beaucoup

lu sur le côté et qui, à force de travailler le français, ont été amenés à adapter ou créer des outils... Mais il n'y a là rien d'officiel. Chacun a sa méthode. Il n'y a pas une même méthode ou une recette toute faite que tout le monde peut appliquer.

Un autre problème c'est que cette fonction n'est pas reconnue. Du jour au lendemain, elle peut ne plus exister car le nombre d'enfants minimum pour y avoir droit n'est plus atteint. Le professeur doit alors réintégrer une classe. On risque alors de se retrouver à certains moments dans un contexte de pénurie, de ne plus trouver les enseignants qui conviennent. Comme il n'y a pas de cadre précis, on est obligé de fonctionner de manière floue. C'est plutôt frustrant car ce travail devrait être reconnu comme incontournable.

Quelle est la spécificité du travail des maîtres d'adaptation ?

V.G.: Ils peuvent vraiment privilégier le dialogue puisqu'ils travaillent avec des groupes de 4 à 12 enfants qui sont regroupés par niveau d'apprentissage. En général, ils font vivre aux enfants des saynètes de la vie de tous les jours comme on le fait habituellement quand on enseigne une langue étrangère, soit via une marionnette, soit via le dessin. Ils sont aussi attentifs à raccrocher ce qu'ils font à des choses vues en classe. Ils peuvent aussi travailler à la correction de la prononciation, à la formation de phrases correctes..., ce qui est difficile pour un titulaire qui travaille avec 25 enfants.

Et vous, quelle est votre fonction dans tout ça ?

V.G.: En tant que conseillère pédagogique, je suis en train d'essayer – je dis essayer parce que c'est en construction – de travailler avec les directions d'école et aussi par cycle en concertation avec les enseignants. L'objectif est d'échanger les pratiques, de construire des outils qui serviront à toutes les écoles de Saint-Gilles. On a par exemple refait un bulletin. On est actuellement en train de travailler avec les enseignants à la préparation de leur journal de classe sur base du programme. Je suis là aussi pour veiller au bon fonctionnement des écoles. Par exemple, quand il y a des professeurs absents, j'essaie de trouver des remplaçants. Je m'occupe encore du recrutement. Mon rôle est d'être attentive à ce qui se passe dans les écoles. Si je vois qu'un problème est spécifique à une école, j'interviens sur le terrain à l'école même. Mais s'il s'agit d'une problématique qui revient systématique-

ment, on rassemble les demandes et on cherche une réponse globale comme mettre en place une formation, adresser une demande particulière au PO, etc.

Vous travaillez avec les deux réseaux ?

V.G.: Mon employeur, c'est la Commune de Saint-Gilles et donc je travaille avec les écoles communales. Comme on est reconnu en D+, un projet en partenariat interréseaux alimente les projets 'discriminations positives'. Là aussi c'est le même objectif, privilégier l'apprentissage de la langue française par la mise en place de projets qui mettent les enfants en contact avec le milieu culturel: visites de musées, d'expositions, rencontres avec des artistes, participation à des concerts, création de projets théâtraux, etc. Ou encore une approche de la langue française par la bibliothèque, la ludothèque... Chaque école peut développer les projets qui l'intéressent. Le but est de ne pas rester dans le scolaire pur mais d'ouvrir l'école et les élèves sur l'environnement extérieur.

Quel est le lien entre les projets D+ et l'apprentissage du français dans les classes ?

V.G.: Le projet D+ c'est une aide pour les écoles qui ont des enfants 'en difficulté'. On sait bien qu'apprendre à lire ce n'est pas seulement déchiffrer ce qui est écrit au tableau mais pouvoir le replacer dans un contexte. Si on va voir une belle exposition, on va avoir envie de raconter ce qu'on a vu, on va avoir besoin d'un type précis de vocabulaire, on lira peut-être des critiques de tableaux, on va avoir envie de réaliser soi-même un tableau, d'en parler, etc. Tout ça met en route, au-delà de la leçon de lecture,

des motivations pour rentrer dans la lecture et dans l'écrit. C'est aussi une manière de travailler la langue française de façon transversale. On espère ainsi que des enfants qui ne sont pas particulièrement motivés en classe vont s'éveiller à autre chose, et à partir de là, vont ressentir le besoin de savoir lire et écrire..

Est-ce que, à part les primo-arrivants, il y a dans les classes de Saint-Gilles des enfants qui ont d'importantes difficultés d'apprentissage ?

V.G.: Oui et on essaie d'identifier les causes. Si c'est par exemple parce que l'enfant ne voit pas bien, on essaie de convaincre les parents de faire en sorte que leur enfant porte des lunettes. S'il s'agit d'un contexte familial difficile, on essaie de voir comment, en classe et à l'école, on peut donner à l'enfant des repères solides pour le stabiliser au moins dans ce contexte-là, pour que les apprentissages deviennent possibles même s'ils vont prendre plus de temps. S'il s'agit de difficultés 'techniques' d'apprentissage, on travaille avec le PMS qui, à partir de tests, essaie de cerner les difficultés.

Et au niveau de la classe, qu'est-ce qui est mis en place pour ces enfants ?

V.G.: On essaie d'avoir la même attente pour chacun mais on différencie les exercices. Quand il y a par exemple un texte à lire, certains vont pouvoir facilement aller jusqu'au bout ; à d'autres, on demandera de lire seulement la première partie et d'essayer de la comprendre le mieux qu'ils peuvent. On fera ensuite une mise en commun de manière à ce que tout le monde ait la fin de l'histoire et que l'activité ait du sens pour tous. Il y a toujours moyen de permettre à chacun, là



où il est, de prendre sa place et de veiller à ce qu'il ne décroche pas dans l'activité. Ça veut donc dire qu'il faut varier un maximum de choses dans la classe pour que chaque enfant réussisse quelque part. L'institutrice va veiller à valoriser ce qui va bien chez les uns et chez les autres.

Et par rapport au programme ? Il est pourtant le même pour tous...

V.G.: Absolument et il n'est pas difficile à mettre en place puisqu'il est défini en terme de compétences. Si les enseignants sont bien au clair que lire ce n'est pas déchiffrer et décoder mais que savoir lire, c'est prélever des indices, émettre des hypothèses, essayer d'après le sens d'identifier tel ou tel aspect de l'histoire – on fait du savoir lire dès 2 ans et demi – le programme ne sera plus un obstacle mais une aide. Je travaille en concertation avec les enseignants pour développer le savoir lire dans cette optique. En partant des socles de compétences, on peut cerner pour chaque enfant ce qu'il sait déjà faire. De cette manière, on ne voit pas la scolarité de l'enfant en terme d'échec mais en terme de compétences déjà

acquises et encore à acquérir. C'est déjà moins dramatique quand on voit les choses de cette façon. Il faut aussi dire que le programme aujourd'hui est défini sur deux années. Donc l'enseignant peut étaler ses démarches et ses projets sur deux ans pour permettre justement à chacun d'y arriver à son rythme.

Et donc, pour les enseignants qui travaillent avec ce genre de public, un programme en terme de compétences est plus intéressant qu'un programme classique avec des matières...

V.G.: Oui. Et s'il a été rédigé comme ça, c'est parce qu'on est parti de ce qui se faisait déjà dans l'enseignement spécialisé et en maternelle où il y avait cette préoccupation de tenir compte du rythme de chacun et de travailler de manière différenciée. Ce qui fait qu'il y a une ligne commune, ce sont les compétences. Tant qu'on travaille par matière, on est accro à la matière et on fait fi de la particularité de chaque enfant. Tandis qu'avec les compétences, on voit où l'enfant en est, ce qui lui manque encore et on met des choses en place pour y arriver. C'est une approche qui va à contresens. La matière est évidemment là mais on y arrive autrement.

Est-ce qu'on arrive ainsi à éviter les redoublements ?

V.G.: Ce que je viens d'expliquer, ce sont des choses qui se mettent en place progressivement mais on n'y est pas encore arrivé partout. Ça dépend des écoles et des équipes. Si le redoublement existe toujours, c'est parce que pour le moment, on reste encore trop souvent fixé sur les 'apprentissages matière' par année et qu'on ne travaille pas

encore assez sur les compétences et dans la durée. A Saint-Gilles, on est dans la réflexion, dans la construction de cette approche-là. Ce qu'on vise c'est d'arriver à établir pour la fin de la 2^{ème} primaire un seuil minimum de compétences qui serait attendu pour chaque enfant et qui garantirait sa réussite. Pour certains enfants, cela pourrait prendre plus de temps que pour d'autres, mais l'important c'est que tous y arrivent. C'est un chantier qu'on espère voir aboutir dans les années à venir...

Aujourd'hui, c'est vrai, on n'évite pas encore le redoublement. Avec ce qu'il apporte comme bénéfices mais aussi comme dégâts du fait que l'enfant doit quitter ses copains de classe, du fait aussi que cela peut induire chez lui un sentiment d'échec – "je ne suis pas capable de..." – avec toutes les conséquences psychologiques que cela peut entraîner.

Il y a-t-il d'autres choses qui sont en projet pour aider les enfants en difficulté ?

V.G.: Qui devraient l'être. Par exemple, une année complémentaire qui serait ajoutée après la 2^{ème} primaire. Pendant cette année, on repartirait de ce que l'enfant sait déjà faire et on travaillerait uniquement sur ce qu'il ne maîtrise pas encore pour pouvoir poursuivre en 3^{ème} année. Dans l'idéal, l'enfant profiterait d'un trimestre supplémentaire de remédiation et réintégrerait la 3^{ème} à Noël. Mais cela demanderait une réorganisation générale des cycles et des changements dans le travail des enseignants...

**Propos recueillis par
Sylvie-Anne GOFFINET**