



**Groupe d'étude « enseignants » du maternel**  
**Pacte pour un Enseignement d'excellence**  
**« Thématiques prioritaires *spécifiques* au maternel »**

**Rapport final du groupe d'étude mené auprès d'acteurs de l'enseignement maternel :**  
**institutrices préscolaires, psychomotriciennes, puéricultrices, directrice avec classe**

Bruxelles : 15 novembre 2017, 13 décembre 2017, 17 janvier 2018, 21 février 2018, 21 mars 2018, 18 avril 2018

Agnès Deprit (ISPG)  
Olivier Fossoul (ISPG)  
Catherine Van Nieuwenhoven (UCL/ISPG)



## Table des matières

Table des matières.....	2
Avant propos.....	4
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre.....	5
1.1. Principes généraux du « groupe collaboratif ».....	5
1.2. Objectif du groupe de collaboratif mené auprès d'acteurs de l'enseignement maternel (institutrices, psychomotriciennes, puéricultrices, directrice avec classe).....	5
1.3. Thèmes abordés et démarche méthodologique.....	5
1.3.1. Thèmes abordés.....	5
1.3.2. La démarche méthodologique.....	6
1.4. Déroulement des séances.....	7
1.5. Traitement des données.....	9
1.6. Participants.....	9
2. L'analyse (synthèse) des discours.....	10
2.1. La priorisation des thèmes à travailler.....	10
2.1.1. Organisation de la séance.....	10
2.1.2. Les intérêts du groupe.....	10
2.1.3. Les thématiques priorisées.....	11
2.2. Thème I : l'accueil et l'encadrement des élèves.....	12
2.2.1. Organisation des séances.....	12
2.2.2. Élaboration des questionnaires à destination des parents et de l'équipe éducative.....	13
2.2.3. Fondement de la thématique selon les participants.....	14
2.2.4. Bonnes pratiques mises en œuvre.....	14
2.2.5. Freins relevés.....	14
2.2.6. Conditions au bon fonctionnement des bonnes pratiques identifiées.....	15
2.3. Thème II : la différenciation et la remédiation.....	17
2.3.1. Organisation des séances.....	17
2.3.2. Fondement de la thématique selon les participants.....	17
2.3.3. Bonnes pratiques mises en œuvre.....	18
2.3.4. Freins relevés.....	19
2.3.5. Conditions de bon fonctionnement des bonnes pratiques identifiées.....	19
2.4. Thème III : l'évaluation formative et le dossier d'accompagnement de l'élève.....	19
2.4.1. Organisation des séances.....	19
2.4.2. Les avantages identifiés.....	20
2.4.3. Les inquiétudes et questionnements soulevés.....	20

Supprimé: 17

Supprimé: 18

2.4.4. Les suggestions proposées .....	21
2.4.5. L'évaluation formative.....	22
2.5. Thème IV : le partenariat école/famille .....	22
2.5.1. Organisation de la séance.....	22
2.5.2. Les fondements selon les acteurs concernés (parents et équipe éducative).....	23
2.5.3. Les bonnes pratiques identifiées .....	24
2.5.4. Les avantages perçus.....	24
2.5.5. Les freins relevés .....	25
2.5.6. Les balises identifiées pour un fonctionnement idéal.....	25
2.5.7. Une suggestion à mettre en place.....	25
2.5. Thème V : Le travail collaboratif des enseignants.....	25
2.5.1. Organisation de la séance.....	25
2.6.2. Les bonnes pratiques identifiées .....	26
2.6.3. Les avantages perçus.....	26
2.6.4. Les freins relevés .....	26
2.6.5. Les balises identifiées pour un fonctionnement idéal.....	27
2.6.6. Des suggestions à mettre en place .....	27
2.6. Thème VI : les compétences à développer et le référentiel .....	27
2.6.1. Organisation de la séance.....	27
2.7.2. Les bonnes pratiques identifiées .....	28
2.7.3. Les avantages perçus.....	28
2.7.4. Les freins relevés .....	28
2.7.5. Les balises identifiées pour un fonctionnement idéal.....	29
2.7.6. Des suggestions à mettre en place .....	29
3. En synthèse .....	29
4. Mot de clôture .....	30
Références.....	30
Annexes.....	31

Supprimé: 28

Supprimé: 30

## Avant propos

Ce rapport clôture l'étude menée par le groupe « enseignants » du maternel et en présente une synthèse. Ce groupe, composé d'acteurs de la petite enfance (institutrices maternelles, psychomotriciennes, puéricultrices, directrice avec classe) issus de l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles, s'est réuni durant 6 séances, à raison d'une fois par mois de novembre 2017 à avril 2018. Ce rapport aborde les différents thèmes spécifiques à l'enseignement maternel, issus de la « Note au Gouvernement de la Communauté française » (28.08.2017).

Dans la première section, nous précisons le dispositif méthodologique mis en œuvre : les principes généraux de la méthode qui guide ce « groupe collaboratif », les thèmes abordés et le cadrage méthodologique, le déroulement des séances, la méthode de traitement des données recueillies, les caractéristiques des participants.

Dans la seconde section, nous présentons une synthèse des discours tenus par les participants autour des premiers six thèmes abordés : l'accueil et l'encadrement des élèves, la différenciation et la remédiation, le partenariat école/famille, l'évaluation et le dossier d'accompagnement de l'élève, le travail collaboratif des enseignants, les compétences à développer et le référentiel. La manière dont les thèmes ont été priorisés par le groupe débute ce point.

## 1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

Nous présentons, dans cette section, les différents aspects du dispositif méthodologique sur lequel repose le groupe d'étude maternel en commençant par clarifier les principes généraux qui le sous-tendent. Par la suite sont détaillés les thèmes abordés, le déroulement des séances et la manière dont les données ont été traitées ; la présentation des participants clôt ce point.

### 1.1. Principes généraux du « groupe collaboratif »

Si le travail collaboratif au sein et entre les établissements est préconisé par l'Avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence, le groupe d'étude « maternel » en est une illustration.

La méthode sur laquelle se base le fonctionnement du groupe est apparentée à celle d'une « recherche collaborative » qui fédère, autour d'un projet commun, des acteurs issus de différents milieux (enseignements fondamental, supérieur et universitaire) provoquant à la fois une co-construction de connaissances et le développement professionnel de chacun (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013).

Concrètement, Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013) décrivent la démarche à suivre en quatre étapes (l'incitant de départ, les conditions, le processus et les effets) dont le cadrage est explicité au point 1.3.2.

### 1.2. Objectif du groupe de collaboratif mené auprès d'acteurs de l'enseignement maternel (institutrices, psychomotriciennes, puéricultrices, directrice avec classe)

Cette méthode de « groupe collaboratif » a été appliquée auprès d'un collectif constitué d'institutrices préscolaires, de psychomotriciennes, de puéricultrices et d'une directrice avec classe qui se sont, jusqu'à présent, réunies à trois reprises (sur les six rencontres prévues). Ce groupe a pour objectif, dans le cadre participatif du Pacte, de nourrir les réflexions autour des thèmes prioritaires de l'Avis n°3 qui concernent plus spécifiquement l'enseignement maternel.

Plus précisément l'objectif est de :

1. **recueillir les « bonnes pratiques »**, les mesures, les initiatives ou les dispositifs jugés pertinents par ces acteurs de la petite enfance au sujet de chaque thème proposé ;
2. **repérer les conditions**, les implications et les scénarios d'opérationnalisation de ces différentes initiatives : selon ces acteurs, *quelles conditions doivent être réunies pour que ces « bonnes initiatives » fonctionnent ?*

### 1.3. Thèmes abordés et démarche méthodologique

Dans cette section, nous énumérons les thèmes prévus au cours des six séances et la démarche méthodologique à mettre en œuvre pour que les rencontres s'inscrivent dans la dynamique collaborative recherchée.

#### 1.3.1. Thèmes abordés

Les thèmes discutés lors des rencontres proviennent de la « Note au Gouvernement de la Communauté française » (28.08.2017). Ils ont été restructurés en six axes :

- l'accueil et l'encadrement des élèves ;

- la remédiation et la différenciation ;
- le travail collaboratif des enseignants ;
- les compétences à développer et le référentiel maternel ;
- le partenariat école/famille ;
- l'évaluation formative et le dossier d'accompagnement de l'élève.

### 1.3.2. La démarche méthodologique

La démarche méthodologique appliquée est détaillée ci-dessous. Elle reprend les quatre étapes nécessaires à la mise en place d'un groupe collaboratif.

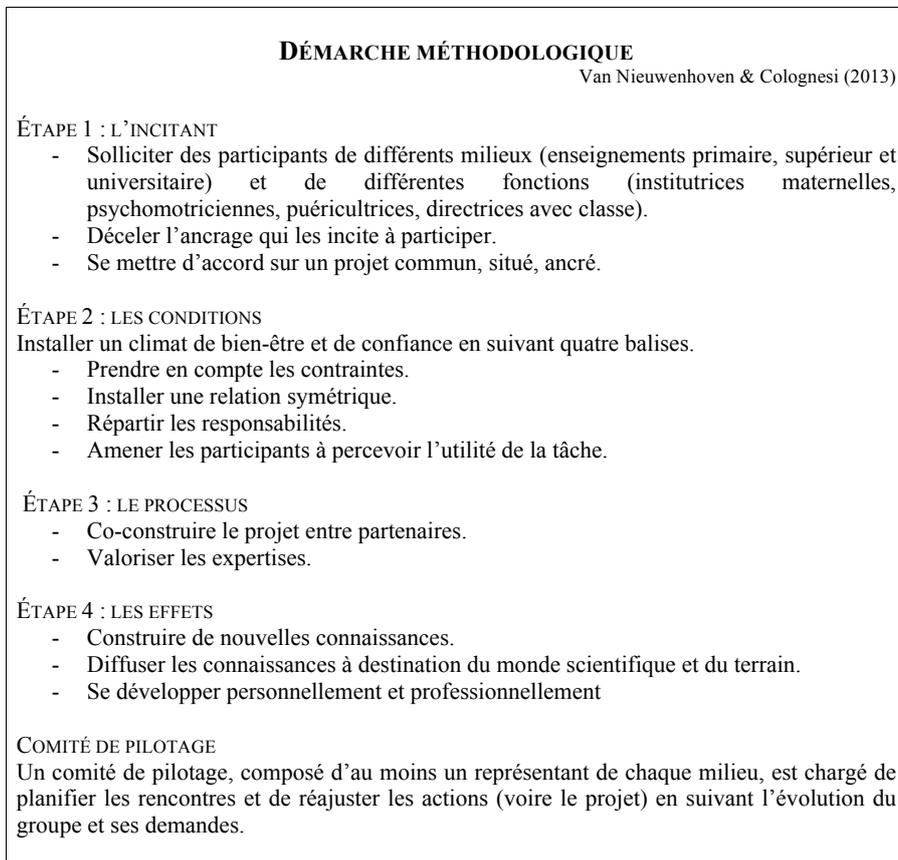


Figure 1. Démarche méthodologique du groupe collaboratif (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013)

#### 1.4. Déroulement des séances

Le groupe s'est rencontré à Bruxelles (Institut Supérieur de Pédagogie Galilée, ISPG), à six reprises, lors de séances de 3h.

La **première rencontre** a débuté par un mot d'accueil et de présentation. D'une part, les membres de l'équipe scientifique du Pacte (qui participent au groupe en tant que « formateurs de Hautes Écoles ») se sont présentés ainsi que le chercheur qui a expliqué le fonctionnement du groupe collaboratif: son objectif, les thèmes à traiter, les principes et règles méthodologiques (garantie de l'anonymat, enregistrement des séances...). D'autre part, les participantes se sont exprimées lors d'un tour de table pour préciser la fonction qu'elles occupent dans leur école, leur lieu et contexte de travail, leur motivation à participer au groupe de discussion.

Par la suite, une phase d'information axée sur six thématiques de la réforme, plus spécifiques à l'enseignement maternel (Avis n°3 du Groupe central, 7 mars 2017), a suivi et un temps de réaction a été accordé. Un échange a permis aux participantes d'associer leurs bonnes pratiques aux thématiques du Pacte. Chacune est ensuite venue apposer une étoile sur la thématique qu'elle souhaitait travailler, une étoile plus grosse indiquait le thème qu'elle souhaitait prioriser (figures 2 à 7).

C'est le thème de l'accueil et de l'encadrement qui a été choisi pour démarrer la réflexion. La rencontre s'est dès lors terminée par la décision d'apporter, pour la séance suivante, des traces d'expériences positives d'accueil et d'encadrement, vécues dans les pratiques quotidiennes.

Une évaluation a clôturé la séance (et les suivantes) afin de permettre au comité de pilotage de réajuster les objectifs du groupe si nécessaire.

Lors de la **deuxième rencontre**, afin de nourrir les échanges, les formateurs ont d'abord présenté quelques brochures et articles traitant de l'accueil et de l'encadrement tels que la brochure « Enseignants » publiée par le ministère (2017) ou le livre de Rayna et Garnier (2017) traitant des transitions dans la petite enfance.

La réflexion autour de « l'accueil et l'encadrement » a alors été menée en deux temps : un moment de présentation des bonnes pratiques par les participantes suivi d'un moment d'échange en sous-groupes structuré autour de questions : Quels sont les avantages de cette bonne pratique pour l'accueil et l'encadrement des élèves ? Quels en sont les inconvénients ? Identifiez-vous des freins à sa mise en place ? Identifiez-vous des besoins particuliers pour accueillir et encadrer les enfants ? Chaque sous-groupe s'est ensuite attelé à repérer les conditions au bon fonctionnement de ces pratiques. Une mise en commun a ensuite permis de lister l'ensemble des conditions relevées.

Conscientes que ces balises sont le résultat de leurs propres réflexions, les participantes ont souhaité avoir l'avis des personnes directement concernées par l'accueil et l'encadrement des enfants de leur école. Ainsi, à partir des balises, elles ont créé deux questionnaires à destination de l'équipe éducative (directeur, instituteurs, surveillants, animateurs, puéricultrices et psychomotriciennes) et des parents (annexes 1 et 2). Avant diffusion, le questionnaire a été restructuré par un chercheur qui a fait correspondre les variables, les cadres théoriques, les balises et les questions (annexe 3), il a ensuite été soumis au groupe collaboratif pour approbation, lors de la troisième rencontre.

La rencontre s'est terminée par le choix de démarrer le thème « différenciation et remédiation » lors de la séance suivante et d'inviter des personnes-ressources pour exposer la pratique du portfolio. L'évaluation du fonctionnement du groupe collaboratif a clôturé les échanges.

La **troisième rencontre** a débuté par la validation du questionnaire « accueil et encadrement ». Ensuite, mesdames Michèle Masil (directrice) et Jessica Gilquin (institutrice maternelle) sont venues témoigner de la pratique du portfolio dans l'ensemble des classes de l'enseignement fondamental de leur école (École fondamentale du Tivoli, Bruxelles). Certaines participantes ont dès lors émis le souhait de tester la technique du portfolio dans leur classe. La mise en perspective pour la rencontre suivante est d'essayer des outils de différenciation et de remédiation (dont le portfolio) en classe et de venir, à la séance suivante, avec des traces des essais effectués ainsi qu'une analyse réflexive en trois points : avantages et inconvénients, freins et adaptations, conditions au bon fonctionnement.

La **quatrième rencontre** a permis aux participantes de recevoir une information de Catherine Van Nieuwenhoven (professeur à l'UCL) sur le fonctionnement du groupe collaboratif. Si jusqu'alors les participantes se réunissaient de manière « classique », elles n'avaient pas conscience du dispositif collaboratif installé. Mettre des mots sur ce qu'elles vivent, percevoir l'évolution du groupe et les effets qui en découlent accroît la valorisation de chacun de ses membres. En effet, les évaluations réalisées à la fin de chaque séance (annexe 4), et ce dès la première rencontre, sont construites sur la base des constituants d'un groupe collaboratif (figure 1) et permettent d'en observer la progression. Ainsi, à ce stade des rencontres, les résultats des évaluations montrent que les participantes perçoivent un projet commun, se sentent de plus en plus à l'aise, utiles, reconnues et valorisées en tant qu'expertes de leur métier (institutrice, puéricultrice, ou psychomotricienne) et identifient davantage la co-réflexion et la co-construction d'outils qui animent le groupe. C'est au niveau des effets du groupe collaboratif que les résultats sont les plus remarquables : la construction de nouvelles connaissances et les développements personnel et professionnel sont ici soulignés. Ces effets ont engendré l'engagement des participantes à témoigner et à animer un atelier dans le cadre du colloque du 18 mai 2018 : « Le Pacte et l'école maternelle : enjeux et perspectives ». Le groupe fonctionne donc efficacement, ce qui est de bon augure pour la suite du travail.

La rencontre s'est poursuivie par une discussion autour des pratiques du portfolio testées dans les classes ou déjà mises en place au quotidien. Les avantages, freins et balises au pour un fonctionnement idéal ont pu être dégagés. D'autres pratiques de différenciation ont ensuite été présentées par le groupe pour alimenter la réflexion : la classe plateau, la marguerite de la différenciation, les multibrios et intelligences multiples.

Les consignes de diffusion du questionnaire « Accueil et encadrement » ont clos la séance. Les participantes ont veillé à toucher les différentes régions francophones et les différents acteurs ciblés. La distinction des réseaux n'a pas été souhaitée afin de récolter des avis neutres.

La **cinquième rencontre** avait trois objectifs : clôturer le thème « Accueil et encadrement de l'élève » en l'étoffant des résultats obtenus aux deux questionnaires, finaliser l'axe « Différenciation et remédiation » puis échanger autour du Dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE) pour récolter les réactions du groupe.

Enfin, la **sixième et dernière rencontre** a offert un espace supplémentaire de discussion autour du DAccE après qu'une participante ait essayé de le compléter sur la base des grandes lignes retenues lors de la présentation des 3 volets à la séance précédente (le DAccE étant pour l'instant un dossier confidentiel, un support plus concret n'a pu être proposé). Un « Welcome café » a ensuite été organisé pour faire le point sur les autres thèmes déjà évoqués au sein des discussions qui ont jalonné les rencontres : le travail collaboratif des enseignants, les compétences à développer et le référentiel, le partenariat école/famille.

L'étude menée par le groupe collaboratif s'est terminée par une évaluation des séances et une mise en perspective pour le colloque. À cet effet, une rencontre en comité restreint a été programmée pour construire l'atelier 5 « Des outils au service de la différenciation en maternelle » (annexe 5) qui sera animé par quatre représentantes du groupe. À la demande générale, une séance post-colloque a été fixée pour pouvoir se retrouver une dernière fois et évaluer le déroulement de l'atelier.

### 1.5. Traitement des données

Chaque séance a été enregistrée. Par thème, les verbatims ont été regroupés et analysés selon 5 axes : les représentations des participants concernant le thème, les bonnes pratiques mises en place au quotidien, les freins rencontrés et les leviers permettant de les dépasser, les conditions communes garantissant un bon fonctionnement des dispositifs identifiés et les propositions suggérées pour une situation idéale.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants. Si l'analyse a été attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participantes dans leur globalité, il faut cependant souligner une limite au dispositif : le compte-rendu sous forme de synthèse empêche de rendre compte de l'ensemble des différents discours tenus, dans toutes leurs nuances, singularités et détails.

### 1.6. Participants

Afin de recueillir les représentations et avis sur les thématiques prioritaires du Pacte, spécifiques à l'enseignement maternel, un appel à participer au groupe d'étude a été envoyé via courriels aux directions, mails et contacts téléphoniques personnalisés, diffusion sur les réseaux sociaux et sollicitations sur le site du Pacte. Les participantes se sont inscrites volontairement. Les organisateurs ont veillé à ce que le groupe soit représentatif des fonctions liées à la petite enfance (institutrices maternelles, psychomotriciennes, puéricultrices, directrice avec classe), des réseaux (libre et officiel), des régions couvrant la Fédération Wallonie-Bruxelles.

A son origine, le groupe collaboratif réunit 17 institutrices maternelles, 2 institutrices maternelles/psychomotriciennes, 1 psychomotricienne, 1 puéricultrice. Un certain équilibre entre les deux réseaux est respecté (officiel : 9 ; libre : 12) et les différentes régions de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont représentées (Bruxelles-Capitale : 15 ; Hainaut : 3 ; Brabant Wallon : 2 ; Liège : 1). Afin d'amener la dimension collaborative attendue, 2 formateurs de Hautes Écoles (les animateurs, membres de l'équipe scientifique du Pacte) et un chercheur ont rejoint les échanges. Notons que ce groupe évolue d'une rencontre à l'autre en fonction des aléas personnels (deux institutrices ont ainsi quitté le groupe), des fonctions qui évoluent (une institutrice maternelle est à présent directrice faisant fonction dans son

école) ou des besoins identifiés par les participantes (une seconde puéricultrice est récemment arrivée pour soutenir la diversité des acteurs).

## 2. L'analyse (synthèse) des discours

Dans cette section, nous présentons l'ensemble différentes thématiques abordées tout au long des rencontres, à savoir l'accueil et l'encadrement des élèves, la remédiation et la différenciation, le l'évaluation formative et le DAccE, le partenariat école/famille, le travail collaboratif des enseignants, les compétences à développer et le référentiel maternel. Avant d'analyser ces deux thèmes, nous commençons par expliquer le choix des thèmes que le groupe a voulu prioriser.

### 2.1. La priorisation des thèmes à travailler

La première séance a permis d'identifier les intérêts du groupe (incitants) et de définir un projet commun à travers la priorisation des thèmes à travailler. Ci-après, nous présentons l'organisation de la séance, les intérêts identifiés et les thématiques que le groupe souhaite aborder en premier.

#### 2.1.1. Organisation de la séance

La séance initiale s'est déroulée selon ce programme.

##### SÉANCE 1

1. Qu'est-ce qui motive ma participation au groupe ?
2. Information sur le fonctionnement de notre groupe collaboratif (apport du chercheur).
3. Information sur les thématiques du Pacte (apport des formateurs).
4. Identification des bonnes pratiques liées à chaque thème.
5. Priorisation des thèmes à aborder.

Les lignes suivantes synthétisent les points 1 (motivation/intérêt) et 5 (priorisation des thèmes). Les points 2, 3 et 4 consacrés à informer et à initier une réflexion ne sont pas traités pour l'instant.

#### 2.1.2. Les intérêts du groupe

D'emblée, le groupe s'est mobilisé face à un intérêt commun : la petite enfance et la réforme. Cet ancrage partagé s'est manifesté dans les propos des participantes catégorisés en 22 items répartis comme suit :

- un besoin d'être informées sur les mesures du Pacte (6/22) ;

« Très intéressée par le Pacte d'excellence et ce qu'il pourra apporter à l'école maternelle en général. »

« J'étais intéressée par le sujet qui me paraissait insurmontable et incompréhensible jusque là...»

« Je souhaite des infos autres que celles divulguées par la presse. »

- un rêve pour un enseignement idéal (1/22) ;
  - « Je voudrais un enseignement qui tienne plus compte du bien-être des enfants... pour un enseignement de meilleure qualité. »
- une envie de prendre une part active dans la réforme (9/22) ;
  - « Je m'intéresse au Pacte et je souhaite m'impliquer dans la réflexion. »
  - « Je souhaite également être active dans les propositions à soumettre au cabinet. »
  - « Être un partenaire actif (puisque'on nous en donne l'occasion). »
- un intérêt pour réfléchir et échanger sur ses pratiques (6/22) ;
  - « Il est important que des personnes du terrain puissent partager leurs pratiques. »
  - « J'adore réfléchir à nos pratiques. »
- un souhait de participer à un groupe collaboratif (2/22).
  - « Envie de travailler avec un groupe collaboratif à nouveau. »

### 2.1.3. Les thématiques priorisées

Un projet commun est rapidement né, celui de réfléchir à partir de chaque thème aux bonnes pratiques à partager (celles qui animent le quotidien des participantes), à tester et à analyser en vue de dégager les conditions au bon fonctionnement, les freins et les suggestions pour une situation idéale.

Parmi les six thématiques proposées, les participantes ont choisi celles qu'elles souhaitent traiter en premier au moyen d'étoiles à apposer. Une étoile plus grande permettait d'indiquer le thème qui recevait leur préférence (figures 2 à 7). De cette manière, le groupe a décidé de commencer à travailler sur le thème de « l'accueil et l'encadrement des élèves » qui sera suivi du thème « remédiation et différenciation ». Viennent ensuite les thématiques liées au « travail collaboratif des enseignants », aux « compétences à développer et au « référentiel », au « partenariat école/famille » et à l'« évaluation et dossier d'accompagnement ».



Figure 2. Premier choix du groupe



Figure 3. Deuxième choix du groupe



Figure 4. Troisième choix du groupe



Figure 5. Quatrième choix du groupe



Figure 6. Cinquième choix du groupe



Figure 7. Sixième choix du groupe

Les projets proposés par le groupe nécessitant du temps pour créer des outils (ex. construction, diffusion et analyse d'un questionnaire), tester des pratiques, les analyser et y porter un regard réflexif, les thématiques sont souvent traitées en parallèle au cours d'une même séance. Par souci de clarté dans ce rapport, chaque thème est considéré isolément.

## 2.2. Thème I : l'accueil et l'encadrement des élèves

Le premier thème abordé est celui de l'accueil et de l'encadrement des élèves. Dans ce point, nous présentons l'organisation des séances autour de ce thème, l'élaboration des questionnaires à destination des parents et de l'équipe éducative, le fondement de la thématique selon les participants, les freins relevés, les conditions au bon fonctionnement.

### 2.2.1. Organisation des séances

Les quatre séances prévues pour ce sujet ont été organisées comme suit.

#### SÉANCE 2

1. Apport des formateurs (brochures, livres).
2. Partage et analyse des pratiques d'accueil et d'encadrement des élèves.
3. Identification des conditions au bon fonctionnement.
4. Construction d'un questionnaire à destination des acteurs impliqués dans l'accueil et l'encadrement des élèves.

### SÉANCE 3

5. Validation du questionnaire et proposition d'ajustements.

### SÉANCE 4

6. Diffusion du questionnaire

### SÉANCE 5

7. Observation des résultats et analyses.
8. Synthèse du thème.

#### 2.2.2. *Élaboration des questionnaires à destination des parents et de l'équipe éducative*

Les deux questionnaires ont été construits pour sonder l'avis des parents et des membres de l'équipe éducative (directeur, instituteurs, surveillants, animateurs, psychomotriciennes, puéricultrices) sur ce thème et plus précisément sur les 7 axes identifiés par le groupe comme des balises permettant d'optimiser l'accueil et l'encadrement des élèves (voir 2.2.6.).

Ils sont constitués de questions fermées et ouvertes. Les questions fermées conviennent les interrogés soit à se positionner, face aux affirmations proposées, sur une échelle en 5 points allant de « 1 » (pas du tout d'accord) à « 5 » (tout à fait d'accord), soit à cocher leur avis parmi un choix multiple de réponses énumérées. Les questions ouvertes sont présentées pour récolter une explication ou une justification du choix du répondant. Seule une question différencie le questionnaire des parents de celui de l'équipe éducative car le groupe a souhaité demander aux acteurs directs quelles seraient les conditions de travail qui les placeraient dans un dynamisme d'accueil et d'encadrement favorables.

Les questionnaires ont été diffusés par les participantes en version papier auprès des parents et des membres de leur école et via les réseaux sociaux pour toucher un public plus étendu. Une version « Google Forms » a dès lors été créée. Tous les questionnaires complétés, reçus en version papier, y ont également été encodés en ligne. Au total 473 personnes ont participé au sondage (tableau 1) : 200 enseignants, 187 parents, 39 directeurs, 24 psychomotriciennes, 9 puéricultrices et 4 animateurs. La majorité des répondants provient de la région de Bruxelles (354), ensuite viennent par ordre décroissant, le Brabant wallon (59 participants), le Hainaut (28), Liège (19) et Namur-Luxembourg (13).

Tableau 1. Répartition de l'échantillon (parents et membres des équipes éducatives) suivant les régions.

	Enseignants	Directeurs	Psychomotriciennes.	Puéricultrices	Animateurs	Parents	TOTAL
Bruxelles	145	27	18	7	3	154	354
Brabant wallon	32	8	2		1	16	59
Hainaut	10	4	11			3	28
Namur-Luxembourg	6		1	1		5	13
Liège	7		2	1		9	19
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>39</b>	<b>34</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>187</b>	<b>473</b>

Sur la base des graphiques générés par « Google Forms » (annexe 6), les résultats ont été lus et interprétés par le groupe collaboratif au cours de la 5<sup>e</sup> séance. Dès lors, ils viennent alimenter la réflexion sur le thème de l'accueil et de l'encadrement des élèves et complètent le présent rapport aux points 2.2.5. et 2.2.6. (ainsi qu'au point 2.5.2. traitant du partenariat école/famille).

### *2.2.3. Fondement de la thématique selon les participantes*

L'accueil et l'encadrement retenu comme premier thème soulignent un vif intérêt du groupe. En effet, les participantes ont souhaité l'aborder car elles se disent préoccupées notamment au sujet de l'encadrement des enfants qui vivent des situations particulières (ex. parents absents) ou des plus petits dont les besoins affectifs et physiologiques priment sur les apprentissages (« Un enfant de 2 ans et demi placé dans une classe d'accueil, c'est de la maltraitance » dira une enseignante). Elles évoquent à ce propos la difficulté de collaborer avec le personnel extrascolaire « qui change tout le temps », « qui n'a pas de formation », « qui n'a pas de statut ».

### *2.2.4. Bonnes pratiques mises en œuvre*

Quatre bonnes pratiques sont recensées par les participantes. Il s'agit de pratiques qu'elles vivent dans leur quotidien :

- un encadrement multiple en classe d'accueil par la présence d'un personnel d'expertises complémentaires : deux institutrices préscolaires, une puéricultrice et une extrascolaire ;
- un suivi particulier pour l'enfant de 2 ans et demi au sein d'une « classe d'envol » où il est accueilli en attendant d'être prêt à rejoindre la première maternelle. Un espace (cour et cantine) est réservé aux petits et moyens, séparés des grands ;
- des aides spécifiques grâce à la prise en charge de groupes de besoins par des animatrices ;
- un regard différent posé sur l'enfant reconnu en tant que personne et pas uniquement en tant qu'apprenant.

### *2.2.5. Freins relevés*

Les freins relevés sont de plusieurs ordres. Sans identifier un facteur dominant, les participantes évoquent plusieurs obstacles à un encadrement efficace. Elles soulignent d'abord le **manque de formation** pour encadrer les enfants de la classe d'accueil dont les besoins affectifs et physiologiques impliquent que l'instituteur préscolaire réalise un tout autre métier que celui pour lequel il est formé.

Ensuite, la difficulté pour les parents de **respecter le moment réservé à l'accueil** est soulevée par les participantes. Si l'école veut être ouverte et accessible aux familles, il est essentiel que cela se fasse dans un cadre où chacun (école et famille) perçoit son rôle et sa manière de collaborer à la transition.

Un autre frein est le besoin, né des attentats, de sécuriser les enfants par la **fermeture des portes** qui rend l'accès moins facile aux classes. Néanmoins, les participantes insistent pour mentionner que les écoles vivent des réalités différentes, certaines plus permissives, plus ouvertes que d'autres qui dépendent parfois des pédagogies qui s'y vivent (ex. les écoles à pédagogies actives solliciteraient plus d'interactions avec le monde extérieur).

L'**adulte isolé** face au groupe d'enfants est un quatrième obstacle relevé. L'**aide à temps partiel** n'est pas la solution la plus utile étant donné que cet encadrement est ponctuel, entrave l'organisation et laisse les enseignantes seules face au groupe-classe le reste du temps. De plus, les **emplois ACS** qui engagent du personnel pour 2 ans freinent l'installation d'une collaboration entre les membres de l'équipe éducative et nuit à l'accompagnement des enfants.

Un cinquième frein est lié au **comptage des enfants** duquel découle le nombre d'encadrants octroyés. Le moment de ce comptage (à des périodes où certains enfants sont parfois encore en vacances) ainsi que le fait de compter les présents biaise la réalité des classes, les réels besoins, pénalise les équipes et, par conséquent, a un impact sur l'encadrement des enfants.

Enfin, du questionnaire proposé aux parents surgit un autre frein qui est le **manque de communication de certaines informations**. En effet, ils sont 70 % à se dire au courant de ce que leur enfant fait en classe mais, par exemple, 10,7 % d'entre eux ne connaissent pas le rôle de la puéricultrice lorsqu'elle est présente dans l'école. Ce constat interpelle le groupe collaboratif qui y voit une nécessaire transparence à y opposer (ex. coller la photo des encadrants et indiquer leur rôle sur la porte de la classe, proposer à la puéricultrice d'accueillir les enfants le matin) ainsi qu'une nécessité de reconnaître le travail de la puéricultrice qui ne se borne pas à s'occuper du change des enfants comme le pensent 3 % des parents interrogés.

#### *2.2.6. Conditions au bon fonctionnement des bonnes pratiques identifiées*

Les balises, relevées par le groupe, qui conditionnent le bon fonctionnement des pratiques d'accueil et d'encadrement se structurent autour de 8 axes : l'organisation spatio-temporelle pour un bien-être des enfants, l'organisation structurelle, la prise de conscience du rôle de l'école maternelle, le soutien à la transition, l'implication des intervenants formés, la présence des liens école/famille et le travail collaboratif entre les différents acteurs.

Les huit axes, détaillés dans la suite de ce rapport, sont nourris, quand il y a lieu, par les résultats (en pourcentages) obtenus aux questionnaires diffusés auprès des parents et de l'équipe éducative.

##### ***Axe 1 : l'organisation spatio-temporelle pour un bien-être des enfants***

L'organisation spatio-temporelle est une balise identifiée principalement pour favoriser l'accueil et le bien-être de l'enfant en classe. Ainsi est évoquée la nécessité d'avoir des locaux adaptés et bien spécifiques qui permettent d'améliorer la qualité de vie en classe (un local sieste séparé mais attenant au local-classe, un local spécifique pour l'accueil des familles et des enfants, des toilettes propres et à proximité).

Ces différents espaces structurent la journée de l'enfant (aspect temporel) mais concourent également au respect de son rythme et de ses besoins physiologiques. Une reconnaissance de l'enfant en tant que personne est ainsi soulignée et considérée comme indispensable à cet âge (même si on sait que cette reconnaissance est nécessaire tout au long de la vie), cependant elle marque ici un impératif à ne pas le considérer uniquement comme un apprenant.

##### ***Axe 2 : l'organisation structurelle***

L'organisation structurelle est une deuxième condition repérée pour que l'encadrement soit de qualité. Ainsi, le nombre d'enfants par classe, la présence de deux encadrants par groupe

d'élèves (un enseignant et un animateur par exemple) ou la présence d'une puéricultrice pour l'accueil du matin sont des balises évoquées dans les pratiques quotidiennes. Cet encadrement renforcé est, selon 61,5 % des parents et 80,4 % des membres de l'équipe éducative, perçue comme la condition rêvée pour un accueil dans les meilleures conditions.

Cependant, les participantes du groupe collaboratif soulignent combien le nombre restreint d'enfants par enseignante est la condition d'un encadrement optimal et d'un meilleur travail avec les petits.

### ***Axe 3 : la prise de conscience du rôle de l'école maternelle***

Un troisième point important et déterminant selon les participantes est de percevoir que le rôle de l'école maternelle laisse une place de choix à l'affectif et aux besoins de l'enfant. Dans ce sens, aussi bien les parents (86,6 %) que les membres de l'équipe éducative (93 %) pointent, au travers du questionnaire, l'importance de la présence de deux adultes par classe chez les tout-petits des classes d'accueil et de 1<sup>re</sup> maternelle : quand un encadrant s'occupe des apprentissages, l'autre peut gérer les besoins affectifs.

Cette prise de conscience est d'autant plus nécessaire quand on constate, de l'avis de tous, que l'école maternelle est prioritairement perçue comme un lieu d'apprentissages scolaires (27,2 % des parents et 26,6 % des acteurs de l'école) ou de développement de l'autonomie (16,6 % des parents, 26,2 % de l'équipe éducative).

### ***Axe 4 : le soutien à la transition***

Les difficultés liées à la transition doivent être prises en compte et constituent une autre balise. Le groupe évoque à la fois ce qu'on pourrait appeler des transitions internes et une transition externe. Les transitions internes sont les passages vécus par les enfants d'une année à l'autre. Elles peuvent être facilitées et allégées par la continuité du personnel encadrant (présence des mêmes acteurs dans les différentes années et continuum dans les apprentissages, par exemple). La transition externe est celle qui marque la séparation de l'enfant avec sa famille et qui est, selon le groupe, facilitée par des espaces réservés à l'accueil des parents en début de journée. Plus de la moitié des parents interrogés (52,4 %) perçoivent ces moments comme des espaces transitionnels alors que 35,9 % de l'équipe éducative partagent cet avis.

### ***Axe 5 : l'implication d'intervenants formés***

Une cinquième condition au bon fonctionnement de l'accueil et de l'encadrement des enfants est l'implication d'intervenants formés. D'une part, il semble essentiel que le personnel encadrant soit motivé, impliqué et qu'il ait une réelle volonté d'accueillir et d'encadrer les enfants tant dans leurs besoins affectifs et physiologiques que dans leurs apprentissages. D'autre part, la nécessité d'un personnel formé est soulignée par chaque membre du groupe.

### ***Axe 6 : la présence des liens école/famille***

Une autre balise dont il faut tenir compte est le soin porté aux liens école/famille afin non seulement de faciliter la transition externe vécue par l'enfant mais également de créer un partenariat pour sa socialisation. Les participantes soulignent l'accueil et la communication à privilégier (réunion de pré-rentree, espaces d'accueil le matin, transparence des informations sur le rôle d'encadrement de chaque membre de l'équipe éducative), les parents à coacher

dans leur rôle de « parents d'élève », les moments d'échanges à installer pour qu'ils puissent s'exprimer et qu'une information sur l'évolution de leur enfant puisse être communiquée.

L'ouverture de l'école aux parents est par conséquent une condition pour installer un accueil et une transition favorables. Cette ouverture implique un cadrage et une collaboration entre partenaires, ce qui requiert une définition claire des rôles de chacun dans un espace-temps déterminé (ex. le café des parents les lundis matins de 8h30 à 9h avec un partage des tâches, l'organisation d'un temps d'adaptation sur plusieurs jours pour les nouveaux venus durant lequel les parents et l'enfant rencontrent l'institutrice...).

#### ***Axe 7 : le travail collaboratif entre les différents acteurs***

Enfin, le travail collaboratif entre les acteurs qui encadrent les enfants est mentionné comme un fondement conditionnant l'ensemble des différents axes qui viennent d'être énumérés.

### **2.3. Thème II : la différenciation et la remédiation**

Ce thème s'étend également sur plusieurs séances afin de permettre l'accueil de personnes-ressources, de laisser aux participantes l'occasion d'exposer les outils de différenciation et de remédiation qu'elles utilisent dans leur classe respective, de tester des pratiques et d'y porter un regard réflexif.

#### *2.3.1. Organisation des séances*

Les séances ont été organisées comme suit.

##### SÉANCE 3

1. Autour du portfolio : intervention de personnes-ressources (Mmes Masil et Gilquin de l'école fondamentale du Tivoli, Bruxelles) suivie d'échanges.
2. Mise en projet : tester la technique du « portfolio » et des « tables d'appui » dans les classes maternelles.

##### SÉANCE 4

3. Partage des pratiques de remédiation et de différenciation utilisées en classe.
4. Choix d'outils à tester.

##### SÉANCE 5

5. Analyse des pratiques de différenciation et de remédiation testées.
6. Mise en évidence des balises au bon fonctionnement.

#### *2.3.2. Fondement de la thématique selon les participants*

Pour le groupe collaboratif, la différenciation est une démarche qui permet d'amener tous les enfants au même endroit mais par des moyens différents.

### 2.3.3. Bonnes pratiques mises en œuvre

Les bonnes pratiques de différenciation et de remédiation évoquées par les participantes concernent des outils utilisés tels que le portfolio ou les intelligences multiples (Octofuns, Multibrios); une redéfinition de la classe en sous-groupes comme les groupes besoins ; des personnes encadrantes et spécifiquement mobilisées pour différencier et remédier (ex. un psychomotricien pour remédier par le corps et l'espace, une collègue retraitée qui vient s'occupe de 3 enfants en difficulté) ; la présence du personnel encadrant (dans chaque implantation) et sa fréquence d'intervention régulière (ex. 1 jour/semaine).

Les avantages principaux de ces pratiques, relevés par le groupe collaboratif, se situent au niveau de l'enfant et de l'enseignant. L'enfant est respecté dans sa globalité et dans sa diversité, la chance lui est accordée d'apprendre, d'être reconnu et valorisé. L'enseignant, lui, en différenciant, se sent conforté dans ses pratiques qui respectent les exigences du Décret Mission (1997).

#### **Le portfolio**

Un focus particulier est ici apporté à la pratique du portfolio dont la mise en œuvre a été expliquée par mesdames Massil (directrice) et Gilquin (institutrices maternelles) qui l'utilisent au sein de l'ensemble de leur école fondamentale du Tivoli (Bruxelles). De multiples avantages à cette pratique sont relevés et peuvent se structurer à trois niveaux : l'élève, les parents, les enseignants.

D'abord, l'élève augmente la confiance qu'il a en ses capacités grâce au regard positif que chacun porte sur lui. Il apprend aussi à faire des choix, à coopérer et à s'autoévaluer. Ainsi c'est l'évaluation formative qui est installée et qui amène l'enfant à développer ses propres démarches mentales, à poser une réflexion critique sur son apprentissage, à identifier ses faiblesses pour pouvoir progresser grâce aux défis qui lui sont proposés. L'enfant en difficulté scolaire ou le primo-arrivant en tirent un bénéfice assuré. Le système de points étant révolu, les comparaisons entre enfants disparaissent, ce qui provoque moins de violences au sein de l'école. Le rapport de l'enfant à l'école s'en voit modifié. Ajoutons que la pratique du portfolio est imbriquée dans une pédagogie active qui incite l'enfant à construire ses propres stratégies et à développer des apprentissages fondamentaux tels que le savoir parler, le savoir écouter, le savoir écrire, le savoir lire, la résolution de problèmes et l'éveil. Un suivi individuel de chaque élève par l'enseignant l'accompagne dans ses réflexions, ses choix à la fois au moment de compléter son portfolio et lorsqu'il devra le présenter à ses parents.

Ensuite, les parents semblent manifester davantage d'implication dans la scolarité de leur enfant. Invités régulièrement à des rencontres au cours desquelles l'enfant présente son portfolio, le taux de participation aux réunions atteint, dans ce contexte, les 80 % en maternelle.

Enfin, les enseignants sont impliqués et collaborent. Ils échangent autour de l'outil, de ses réajustements et de la continuité à y apporter entre les années. L'équipe se soude, se dynamise, le taux d'absentéisme des enseignants diminue.

Sur le principe et son fonctionnement, notons que la pratique du portfolio s'apparente au « **Carnet de l'élève** » préconisé par le Pacte et pourrait dès lors en constituer une piste de cadrage.

#### *2.3.4. Freins relevés*

Les freins au bon fonctionnement des pratiques différenciées dans les classes maternelles sont multiples. Les participantes évoquent à tour de rôle, la formation insuffisante des enseignants (ex. Comment gérer un enfant « super actif » ?), l'hétérogénéité des classes et la multiplicité des profils à gérer qui entraîne une charge mentale lourde. Sont également identifiés comme obstacles : l'enseignant isolé dans sa classe, les classes surchargées, le manque de matériel et le peu de moyens pour le réaliser ou l'acheter quand il est absent, le manque de communication avec le CPMS, la motivation de l'équipe, la difficulté d'observer l'élève pour déceler ses difficultés, les locaux inadaptés ou manquants (ex. utilisation de la cave ou des couloirs pour rassembler les enfants en groupes de besoin).

Concernant la pratique du portfolio telle que mise en place dans l'ensemble de l'école du Tivoli (Bruxelles), soulignons la nécessité d'avoir un nombre important d'encadrants pour faire fonctionner l'outil et le bénévolat qui s'installe dans l'équipe pour aider, durant certaines heures de fourches, un collègue dans sa classe. Ceci peut également en constituer un frein.

#### *2.3.5. Conditions de bon fonctionnement des bonnes pratiques identifiées*

Les conditions pour un fonctionnement optimal des pratiques de différenciation et remédiation peuvent être regroupées en quatre points : l'organisation, les moyens, la formation et la motivation des équipes.

L'organisation d'une pratique de différenciation, qu'elle soit destinée à remédier ou non, nécessite d'être pensée et organisée. Elle implique des espaces adéquats, un encadrement suffisant permettant un co-enseignement ou un partage d'enfants en fonction des besoins.

Les moyens sont également indispensables pour permettre d'utilisation d'outils au service de la différenciation.

La formation est, quant à elle, une demande forte du groupe collaboratif qui constate que les équipes éducatives sont démunies pour identifier et gérer les différences au sein des classes classe. Les formations idéales doivent être longues, constructives et allier théorie et pratique.

Enfin, une dernière balise au bon fonctionnement des pratiques différenciées réside dans la motivation de l'équipe et l'organisation structurelle des écoles. Une école qui travaille en cycles, par exemple, propose un fonctionnement qui facilite la différenciation.

### **2.4. Thème III : l'évaluation formative et le dossier d'accompagnement de l'élève**

Nous abordons ce thème de manière différente suite à la demande du cabinet d'informer le groupe collaboratif et de récolter son avis au sujet du DAccE. Par conséquent, après avoir présenté l'organisation des séances, nous nous attardons sur les avantages de l'outil perçus par le groupe ainsi que sur les inquiétudes et les questionnements qu'il soulève. Des suggestions sont ensuite proposées. Cette section se termine par quelques réflexions qui ont émergé lors de la séance 3 relative à la pratique du portfolio et qui concernent l'évaluation formative.

#### *2.4.1. Organisation des séances*

Les séances prévues pour aborder ce thème ont été organisées comme suit.

#### SÉANCE 5

1. Informations projetées autour des 3 volets du DAccE
2. Échanges et réactions

#### SÉANCE 6

7. Partage autour de l'application du volet « Observations et suivi de l'élève », testé par deux participantes

Les informations étant encore confidentielles, les 3 volets qui structurent le DAccE ont été projetés, au cours de la cinquième séance, au moyen d'un PowerPoint. Aucun document n'a été transmis. Dans un premier temps, les participantes ont été invitées à y réagir ; ensuite, deux d'entre elles ont proposé de tester le volet « Observations et suivis de l'élève » en s'exerçant à le compléter les élèves de leur classe. D'emblée, soulignons que le manque de précisions quant à l'outil et à son mode de fonctionnement n'a pas permis de mettre ces enseignantes dans un contexte d'utilisation authentique et a pu engendrer des difficultés. Une synthèse des réactions est proposée à la suite. Elle reprend les avantages identifiés, les inquiétudes et questionnements soulevés ainsi que des suggestions proposées émergeant de la réflexion du groupe.

Notons que le DAccE ne fait pas l'unanimité parmi les participantes qui, dès lors, suggèrent que ce projet soit testé dans plusieurs écoles pilotes avant d'être implémenté.

#### *2.4.2. Les avantages identifiés*

De prime abord, les atouts relevés ne sont pas partagés par l'ensemble du groupe. Seul le dossier qui suit l'enfant dans son parcours scolaire, quel que soit l'école ou le réseau reçoit l'unanimité. Ainsi sont surtout relevées, à la séance 5, des réactions de participantes qui relativisent les craintes évoquées par d'autres. À l'aspect énergivore soulevé par certaines est opposé le rapport à l'écrit qui diffère d'une personne à l'autre : des enseignants écrivent beaucoup ce qui alourdit la tâche, d'autres écrivent peu. À la crainte des réactions des parents qui lisent le DAccE sont opposées les réalités différentes des écoles qui complèteront le dossier en fonction du contexte et des attentes du terrain.

Ensuite, une fois l'outil testé par les deux volontaires, un avantage a été ajouté : la structure qui guide l'observation de l'enfant et la rédaction du rapport le rendant, de la sorte, plus objectif et mieux organisé.

#### *2.4.3. Les inquiétudes et questionnements soulevés*

Au moment de la présentation de l'outil et de sa structure, durant la séance 5, la première réaction est principalement de l'**inquiétude quant à l'accès du DAccE aux parents** et à la sécurité des enseignants. Les participantes estiment qu'elles écriraient différemment si les parents sont amenés à lire ce volet du dossier et se demandent si, dans ce cas, le fond resterait le même. Elles craignent les recours, les réactions inappropriées, les justifications des choix d'actions pédagogiques amenant à « rendre des comptes » aux parents qui constateraient un manque dans le travail de l'équipe éducative (telle qu'une action prévue non réalisée par exemple) ou interprèteraient mal l'écrit. Elles prennent en exemples deux situations rencontrées. Dans la première une enseignante suspecte une dyspraxie chez un enfant. Si cette information est importante et doit, selon l'institutrice, figurer dans le dossier de l'élève, elle

précise qu'elle n'osera pas l'écrire par crainte d'une mauvaise interprétation des parents qui auraient accès à cette partie du dossier. Dans le second cas, une famille en souffrance est évoquée : le papa boit et bat la maman. Cette information est utile et devrait apparaître dans le DAccE car la situation peut expliquer le comportement de l'enfant et orienter l'équipe dans les actions à mener, le suivi scolaire à entreprendre. Cependant, à nouveau, de l'avis des enseignantes, ce renseignement ne sera pas noté s'il est lisible par les parents.

Une autre crainte concerne l'**aspect énergivore et la lourdeur administrative**. À cet effet, les équipes qui utilisent déjà l'outil QUESTI expliquent combien l'investissement est conséquent alors qu'elles n'ont choisi, délibérément et pour cette raison, de ne le compléter que pour les enfants en difficulté. Une explication au côté énergivore est apportée par les deux enseignantes qui ont testé le DAccE avec les élèves de leur classe. Elles constatent qu'elles complètent le dossier en situant l'enfant par rapport à un attendu. De cette manière, elles peuvent identifier ceux qui sont en difficultés (sous la norme) et ceux qui ont des facilités (au-delà des attendus). Cependant, si un enfant se trouve dans la norme, noter « rien à signaler » dans chacune des rubriques est long et lourd, comme le souligne cette enseignante qui a 34 enfants dans sa classe maternelle.

Des questions émergent ensuite à propos de la sécurité des données si les dossiers se trouvent sur Internet, et sur les données qui fourniraient aux directeurs des arguments pour refuser une inscription, constatant par exemple que l'élève a déjà essuyé plusieurs renvois suite à des difficultés de comportement. Enfin, un questionnement émerge lorsque la rédaction du rapport en équipe est évoquée. Selon les participantes, dans certaines écoles, la collaboration avec le PMS est très légère, les observations des enfants réduites et le suivi peu entrepris. Elles se demandent donc comment cette collaboration pour le DAccE pourra devenir efficace dans les conditions de partenariats actuels.

#### *2.4.4. Les suggestions proposées*

Concernant le contenu du dossier, dans l'idéal, le groupe souhaiterait que des **éléments soient maintenus dans le dossier d'une année à l'autre** pour témoigner de la progression de l'élève mais aussi pour que les encadrants connaissent les outils, les stratégies ou les aides qui font progresser l'enfant vers la réussite. Ainsi, les actions concrètes mises en place et qui ont fonctionné devraient rester disponibles. Il est par exemple important de savoir qu'un tel élève doit être placé devant le tableau pour arriver à se concentrer. Ces informations sont un gain de temps dans le suivi individualisé lorsque l'enfant change d'enseignante ou d'école.

En plus des constats basés sur l'acquisition des compétences et les actions à entreprendre, les participantes indiquent qu'il serait utile de mentionner « le comment » : la manière dont l'enfant apprend, la manière dont il s'intègre dans un groupe

À propos de la rédaction du DAccE, **une formation est souhaitée** tant sur le plan de l'observation de l'enfant (un besoin de grilles, de balises est évoqué), sur le type d'écrit attendu (apprendre à rester objectif par rapport aux faits observés) et sur le recul nécessaire pour objectiver ainsi que sur l'utilisation de l'outil informatique.

En suggestions, les participantes proposent deux **rubriques supplémentaires** : l'une mentionnant les **informations communiquées aux parents** ainsi que les rencontres. De cette manière, d'une part l'enseignant qui aura l'enfant dans sa classe l'année suivante saura ce qui a déjà été communiqué aux parents ; d'autre part, cette rubrique constitue une protection du travail de l'enseignant face aux réactions ou aux recours. L'autre rubrique aurait trait au

« **savoir-être** » de l'enfant et pourrait mentionner son attitude par rapport au travail (son besoin d'aide, son autonomie...).

Enfin, il serait utile qu'un ordinateur et un accès au WIFI soient disponibles dans chaque classe pour éviter un double travail : rédiger les observations à la main en classe puis les retranscrire dans le DAce le soir, à la maison.

#### 2.4.5. L'évaluation formative

L'évaluation formative est un thème touché par la pratique du portfolio. Dans cette optique, les progrès sont identifiés, des défis sont proposés et c'est la progression de l'enfant, sans cesse valorisée dans son apprentissage qui prime. Ce système sans points n'a pas d'impact sur l'atteinte des compétences de l'enfant tout aussi bien préparé à réussir son Certificat d'Études de Base (CEB). Le passage dans l'enseignement secondaire ne pose pas de problème. Si les intervenantes soulignent que l'idéal serait que l'élève intègre une école secondaire à pédagogie active, elles constatent aussi que ceux qui choisissent une école « traditionnelle » gèrent très bien leur scolarité et sont dotés d'une confiance en leurs capacités qui facilite leurs apprentissages.

Dans le cas du portfolio, l'évaluation formative est basée sur l'évaluation que fait l'enfant de son apprentissage. Dans un premier temps, l'enfant, encore petit, est guidé par l'enseignant dans les choix qu'il fait. Ce dernier l'invite à justifier ses décisions, à placer des mots sur les choix qu'il opère (Pourquoi je place ce dessin dans le portfolio et pas l'autre ?). Ensuite, progressivement, le regard réflexif de l'élève s'aiguisé, son autoévaluation s'affine et il parvient petit à petit à se comprendre en tant qu'apprenant (Comment j'apprends ? Comment j'évolue ? Comment je progresse ?). Amener l'enfant, dès l'école fondamentale, à se voir en tant que personne, à se situer en tant qu'apprenant et à faire des choix est un levier qui l'aidera lorsque, plus tard, il se trouvera face à des **choix d'orientation**.

### 2.5. Thème IV : le partenariat école/famille

Le thème IV ayant été abordé différemment, nous évoquerons dans un premier temps la méthodologie du « *Welcome café* » utilisée. Ensuite, les points suivants seront abordés : le fondement de la thématique pour les acteurs, les bonnes pratiques identifiées, les avantages perçus et les freins rencontrés, les balises ainsi qu'une suggestion proposée pour un fonctionnement idéal.

#### 2.5.1. Organisation de la séance

Le partenariat école/famille a été spécifiquement abordé au cours de la séance 6 organisée en « *Welcome café* ».

#### SÉANCE 6

« *Welcome café* » autour des thèmes suivants :

- **le partenariat école/famille** ;
- le travail collaboratif des enseignants ;
- les compétences à développer et le référentiel.

Le « Welcome café » est une méthodologie qui consiste co-construire une réflexion en sous-groupes amenés à se compléter mutuellement. Concrètement, trois zones sont délimitées dans le local, elles correspondent aux trois thèmes à traiter. Dans chaque zone se trouve une table recouverte d'une nappe en papier sur laquelle cinq cadres sont définis : les bonnes pratiques, les avantages, les freins, les balises au bon fonctionnement et les suggestions éventuelles. Les participantes partagées en 3 groupes, sont invitées à noter, au marqueur sur la nappe, le résultat de leurs discussions pour les cadres « bonnes pratiques », « avantages » et « freins ». S'en suivent deux tournantes permettant à chaque sous-groupe de compléter ou de nuancer les éléments apposés sur chaque nappe. À chaque tournante, une consigne supplémentaire est donnée : énumérer les balises au bon fonctionnement et une suggestion de fonctionnement idéal (tournante 1) ; entourer ou (ré)écrire des mots-clés (tournante 2).

La synthèse ainsi obtenue a été photographiée (figure 8) et est explicitée ci-après.

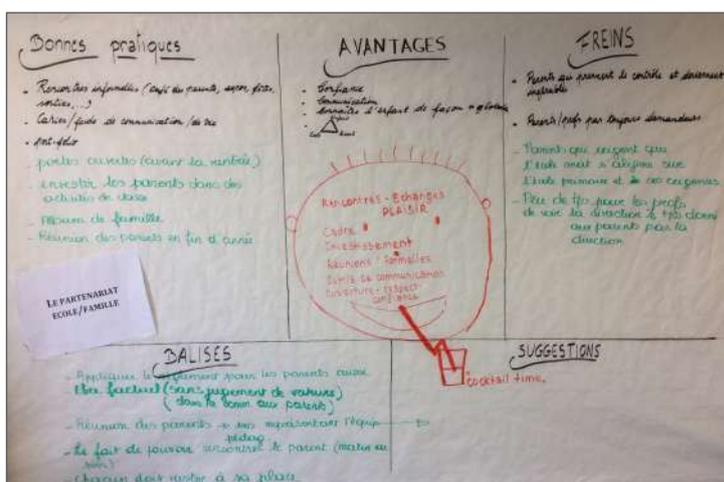


Figure 8. Synthèse du thème « le partenariat école/famille », réalisée par le groupe collaboratif

### 2.5.2. Les fondements selon les acteurs concernés (parents et équipe éducative)

Étant donné la perméabilité des différents thèmes travaillés, l'analyse des questionnaires sur l'accueil et de l'encadrement des élèves (voir 2.2.2) nous a permis de recueillir des informations sur le « Partenariat école/famille ». Dès lors, nous abordons ce thème en présentant ses fondements perçus par les acteurs concernés : parents et équipe éducative.

Nous observons que 42,8 % des parents et 55,5 % des encadrants scolaires disent que les parents n'ont **pas ou peu l'occasion de s'exprimer** et de partager leurs idées sur la scolarisation de leur enfant. Or, ils sont une majorité (64,7 % des parents et 67,8 % des membres de l'équipe éducative) à estimer que les parents ont un **rôle à jouer** à l'école. Leur implication souhaitée, dont un aperçu synthétique est illustré par la figure 9, touche différents domaines tels que la transition école/famille, le respect des valeurs et des règles, l'éducation, l'apprentissage, la vie de l'école, les fêtes scolaires, les projets ou les sorties. Les répondants ajoutent que le partenariat pourrait être favorisé par une **réunion de pré-rentrée** qui

clarifierait le rôle de chacun (d'après 87,7 % des parents et 69,6 % des membres de l'équipe éducative).

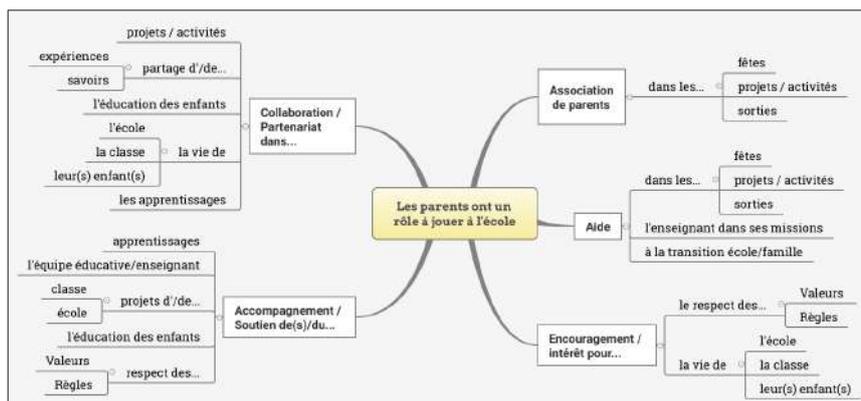


Figure 9. Synthèse issue des questionnaires « Accueil et encadrement » pour l'équipe éducative et les parents

### 2.5.3. Les bonnes pratiques identifiées

Quatre domaines de partenariat avec les parents, vécus par les participantes, sont retenus comme pratiques efficaces : les rencontres informelles (invitation aux fêtes, aux expositions, organisation d'un « café des parents »...), les rencontres formalisées telles que les portes ouvertes organisées avant la rentrée des classes pour échanger des informations utiles sur l'enfant (propreté, habitudes alimentaires...), les divers moyens de communication (fardes, cahiers de vie, portfolio (voir aussi le point 2.3.3. traitant du portfolio) ainsi que l'investissement des parents dans certaines activités de la classe.

### 2.5.4. Les avantages perçus

De ces pratiques vécues, les participantes identifient des avantages ancrés dans la construction d'un lien « parents-enfant-école » plus fort. Ainsi sont évoquées la confiance mutuelle qui s'instaure et qui rend la communication plus facile ainsi qu'une meilleure connaissance de l'enfant par l'équipe éducative.

Soulignons ici l'avantage dégagé de la pratique du portfolio puisqu'il a été travaillé de manière plus approfondie par le groupe collaboratif. Ainsi, le groupe observe qu'une répercussion sur les familles a d'office lieu dès que le portfolio se met en place dans une classe étant donné qu'un des objectifs de celui-ci est de donner à voir l'enfant au travail, de souligner ses forces et de le situer dans ses apprentissages. L'implication des parents se fait à deux niveaux. D'une part, ils sont amenés à prendre une part active dans sa réalisation. Ainsi, dès la classe d'accueil, ils aident l'enfant à le créer, à le compléter et le customisent. D'autre part, des moments de présentation du portfolio par l'enfant sont organisés à destination des familles et rythment l'année. Ils remplacent les traditionnelles réunions de parents qui deviennent alors des espaces de convivialité et d'échange « à trois » (parents, enfant, enseignant) où chacun discute des réussites, des défis liés aux apprentissages, de la place de l'enfant dans l'école et dans son environnement. Cette organisation encourage la participation des parents.

### 2.5.5. Les freins relevés

Les freins au partenariat efficace sont principalement liés à un équilibre à tenir dans la relation. Des parents trop présents, trop « dans le contrôle », qui exigent, par exemple, que les apprentissages de l'école maternelle s'alignent aux apprentissages de l'école primaire pour que leur enfant soit préparé pour entrer dans une certaine école ou, au contraire, des parents (ou des enseignants) peu demandeurs de ce partenariat, le rendent difficile.

Un autre frein est lié à la hiérarchisation des informations. Le rôle d'un directeur est de rencontrer les parents, de donner du temps à l'écoute et à la compréhension des situations. Les équipes éducatives ont moins l'occasion de rencontrer longuement leur directeur et, par manque d'informations, sont parfois mises en porte-à-faux.

### 2.5.6. Les balises identifiées pour un fonctionnement idéal

Quatre balises semblent dès lors indiquées pour qu'un partenariat efficace se mette en place : avoir des espaces de rencontre avec les parents matin et soir, rester à sa place dans son rôle de parent ou d'accompagnateur de l'enfant, soigner la communication en se basant sur des faits pour éviter tout jugement de valeurs et faire appliquer le règlement de l'école aussi par les parents.

Pour synthétiser la réflexion autour des avantages, les participantes ont identifié, sous forme de mots-clés, les ingrédients nécessaires à un partenariat école/famille optimal : du plaisir (lors des rencontres et échanges informels), des outils de communication, un cadre structurant l'implication des parents, des réunions formalisées, l'investissement de chacun, l'ouverture, le respect et la confiance en l'autre.

### 2.5.7. Une suggestion à mettre en place

Lors de réunions officielles (ex. conseil de participation, association de parents...) devraient se trouver de manière assurée des représentants d'enseignants et de parents qui adhèrent à la fonction de délégué. Il arrive que les parents y présentent leur propre point de vue ou que des enseignants soient absents, ce qui ne permet pas d'appréhender la réalité scolaire.

## 2.5. Thème V : Le travail collaboratif des enseignants

À l'image du thème IV, le thème V a été abordé au moyen de la méthodologie du « Welcome café ». Dans ce point seront dès lors abordés l'organisation de la séance, les bonnes pratiques identifiées, les avantages perçus du travail collaboratif, les freins rencontrés, les balises ainsi que des suggestions proposées pour un fonctionnement idéal.

### 2.5.1. Organisation de la séance

Le travail collaboratif des enseignants a été spécifiquement abordé au cours de la séance 6 organisée en « Welcome café ». La méthodologie est précisée au point 2.5.1.

#### SÉANCE 6

« Welcome café » autour des thèmes suivants :

- le partenariat école/famille ;
- **le travail collaboratif des enseignants ;**

- les compétences à développer et le référentiel.

La synthèse ainsi obtenue a été photographiée (figure 10) et est explicitée ci-après.

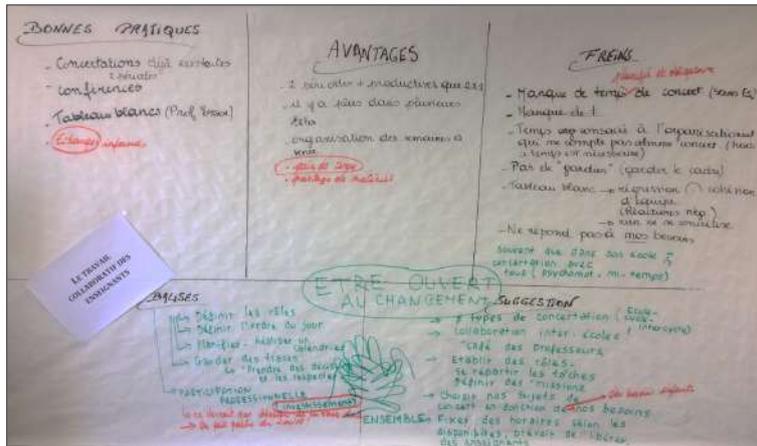


Figure 10. Synthèse du thème « le travail collaboratif des enseignants », réalisée par le groupe collaboratif

### 2.6.2. Les bonnes pratiques identifiées

Quelques pratiques satisfaisantes sont identifiées par le groupe : les concertations de deux périodes consécutives qui donnent le temps à d'installer et de construire une réflexion, les conférences, les échanges informels et, mais avec réserve car seule une participante le vit comme un point fort dans son école, la technique du « tableau blanc ».

### 2.6.3. Les avantages perçus

Le partage d'informations et la multiplicité des idées quand on est plusieurs autour de la table sont les principaux atouts évoqués au travail collaboratif. De là découlent aussi un gain de temps grâce à la mutualisation du matériel et des préparations, et des facilités comme la planification des semaines à venir réfléchies ensemble.

Trois mots-clés résumant, pour le groupe, les avantages perçus de la collaboration : échanges, gain de temps, investissement.

### 2.6.4. Les freins relevés

Les freins au travail collaboratif semblent, eux, plus nombreux. Les participantes mentionnent :

- le manque de temps ;
- les réflexions avortées lorsqu'après une heure de concertation les élèves sont à récupérer et la classe à organiser ;

- les soucis organisationnels qui doivent être réglés et qui postposent les réflexions pédagogiques ;
- l'absence d'un gardien du cadre qui pourrait recentrer la réflexion ;
- la pratique du tableau blanc qui dégrade la cohésion de l'équipe par un manque de concrétisation des actions ;
- Prof Essor imposé alors qu'il ne répond pas à un besoin de l'équipe, une fois le coach parti, l'équipe s'essouffle ;
- l'impossibilité de se concerter avec les enseignants qui n'ont pas un temps plein dans l'école (ex. les psychomotriciens).

#### *2.6.5. Les balises identifiées pour un fonctionnement idéal*

Dès lors, pour que la collaboration soit efficace, il faudrait que les balises suivantes soient respectées : des rôles, un horaire et un ordre du jour définis ; des traces gardées sur les décisions prises et les mises en œuvre réalisées ; un investissement professionnel de chacun qui ne devrait pas faire partie de la bonne volonté des accompagnateurs puisqu'il fait partie du métier.

#### *2.6.6. Des suggestions à mettre en place*

Les participantes proposent que

- les temps de concertations soient organisés sur plusieurs niveaux pour nourrir la réflexion (en cycle, en inter-cycles, en école, en inter-écoles) ;
- les missions de chacun soient définies ;
- les sujets de concertation soient choisis en fonction des besoins vécus au sein des classes : les besoins des enseignantes et des enfants ;
- les enseignantes soient « libérées » pour ces rencontres à fixer à l'horaire.

Soulignons en suggestion la pratique du portfolio qui génère une collaboration de l'équipe surtout lorsqu'il est mis en place à l'échelle de l'école. Il a alors un effet de rayonnement et a généré, dans l'école du Tivoli qui l'applique dans toutes les classes maternelles et primaires, un accord collégial. Les enseignants, soucieux d'adapter l'outil aux besoins rencontrés, se concertent pour le faire évoluer. Un co-enseignement permet les aides utiles au sein de la classe pour appliquer cette pratique.

## **2.6. Thème VI : les compétences à développer et le référentiel**

Ce dernier thème a été abordé de la même manière que les deux précédents. Dès lors, identiquement, après avoir évoqué l'organisation de la séance, nous présentons les bonnes pratiques vécues au sein des écoles, les avantages perçus par le groupe, les freins rencontrés, les balises ainsi que la proposition d'une suggestion pour un fonctionnement idéal.

### *2.6.1. Organisation de la séance*

Le thème « Les compétences à développer et le référentiel » a été abordé au cours de la séance 6 organisée en « Welcome café ». La méthodologie est précisée au point 2.5.1.

## SÉANCE 6

« Welcome café » autour des thèmes suivants :

- le partenariat école/famille ;
- le travail collaboratif des enseignants ;
- **les compétences à développer et le référentiel.**

La synthèse ainsi obtenue a été photographiée (figure 11) et est explicitée ci-après.

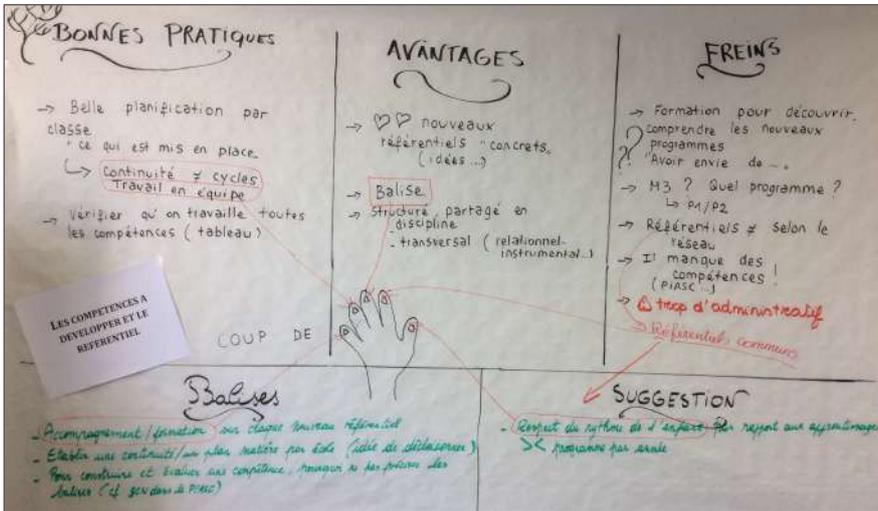


Figure 11. Synthèse du thème « les compétences à développer et le référentiel », réalisée par le groupe collaboratif

### 2.7.2. Les bonnes pratiques identifiées

La pratique correspondant au thème « compétences à développer et référentiel » sur laquelle peuvent se baser les participants est le nouveau programme de l'enseignement catholique qu'elles utilisent (réseau libre). Disposer de cet outil facilite la planification par année et favorise à la fois la continuité entre les cycles et le travail d'équipe. Les compétences atteintes par chaque enfant peuvent également être mieux ciblées sur base de la liste des attendus.

### 2.7.3. Les avantages perçus

L'avantage du nouveau programme est qu'il est construit de manière structurée détaillant les différentes disciplines ainsi que les compétences transversales (relationnelles, instrumentales...) à développer. Il propose des idées concrètes, identifie les balises à atteindre. Pour les enseignantes, il est perçu comme un « sérieux coup de main ».

### 2.7.4. Les freins relevés

L'absence de formation pour susciter l'envie de découvrir l'outil, de se l'approprié et de l'utiliser est un frein pour son implémentation. D'autres limites sont relevées : la disparition

du cycle 2 (les programmes de M3 et P1/P2 étant distincts), les programmes différents selon les réseaux et des compétences qui semblent manquantes.

#### *2.7.5. Les balises identifiées pour un fonctionnement idéal*

Pour que l'outil soit fonctionnel, le référentiel doit préciser le contenu et sa progression (ex. d'abord la litanie puis l'invariance du nombre...) et une continuité dans les matières abordées doit être établie au sein de chaque école. Néanmoins, pour permettre une utilisation optimale de tout nouveau référentiel, un accompagnement ou une formation est à envisager.

#### *2.7.6. Des suggestions à mettre en place*

Les participantes insistent sur le respect du rythme de l'enfant dans ses apprentissages : définir des attendus par cycle et non par année, devient une condition essentielle pour un référentiel adapté au terrain.

En résumé, pour qu'un référentiel soit fonctionnel, les participantes considèrent qu'il doit proposer des balises-contenus qui jalonnent la progression de l'apprentissage de l'enfant en respectant son rythme et qui favorisent la continuité entre les années. Ce référentiel devrait être commun aux réseaux et implémenté grâce à une formation, un accompagnement indispensable pour que l'outil soit accepté et utilisé par les équipes.

### **3. En synthèse**

Le groupe d'étude maternel, constitué d'acteurs de la petite enfance (institutrices maternelles, puéricultrices, psychomotriciennes et directrice), s'est réuni à 6 reprises de novembre 2017 à avril 2018. Ancrées dans une démarche collaborative (Van Nieuwehoven & Colognesi, 2013), les discussions ont porté sur les mesures du Pacte spécifiées dans la « Note au gouvernement de la Communauté française » (28.08.2017) et furent nourries de diverses ressources (apports de chercheurs, témoignages de personnes-ressources, lectures) et de réflexions sur les actions concrètes menées sur le terrain (enquêtes par questionnaires, les tests d'outils dans les classes maternelles). De ces échanges ont émergé plusieurs balises pour un fonctionnement optimal des mesures prévues par la réforme.

Ainsi, le thème « Accueil et l'encadrement des élèves » a retenu 7 points de vigilance : l'organisation spatio-temporelle adaptée aux besoins physiologiques, affectifs et cognitifs des enfants ; l'organisation structurelle axée sur un nombre restreint d'enfants par classe ; la prise de conscience du rôle affectif de l'école maternelle ; le soutien à la transition ; l'implication d'intervenants formés ; la présence des liens école/famille et le travail collaboratif entre les différents acteurs.

Le deuxième thème traité « Différenciation et remédiation » a, quant à lui, soulevé 4 balises pour une pratique optimale : une organisation pensée (espace, encadrement, constitution des groupes...) ; des moyens alloués pour la création ou l'achat des outils ; une formation dispensée pour identifier puis gérer les différences et des équipes motivées.

La présentation du Dossier d'accompagnement de l'élève, objet du troisième thème, a provoqué des inquiétudes liées principalement à la réaction possible des parents qui y auront accès ainsi qu'à l'aspect administratif énergivore. Des suggestions émises, retenons le souhait

de maintenir, dans le DAccE, les actions (outils, aides, stratégies) qui se sont révélées être efficaces pour l'élève, la proposition de deux nouvelles rubriques (les informations communiquées aux parents et le savoir-être de l'enfant) ainsi que la nécessité d'une formation à l'utilisation de l'outil.

Le quatrième thème « partenariat école/famille » a permis d'identifier quatre repères pour un fonctionnement idéal : l'organisation d'espaces de rencontre ; le respect des rôles de chacun (parents et accompagnateurs de l'enfant) ; le soin apporté à une communication sans jugements ; l'application du règlement par tous les acteurs dont les parents.

Concernant le travail collaboratif des enseignants, trois bases ont émergé des discussions : la nécessité d'avoir un horaire, un ordre du jour et des rôles prédéfinis ; l'importance d'aller au-delà des constats en mettant en œuvre les décisions (en garder des traces) ainsi que l'indispensable investissement professionnel des membres de l'équipe éducative.

Le dernier thème traitant des « compétences à développer et du référentiel » a mis en évidence le respect du rythme de l'enfant comme condition essentielle pour un référentiel adapté au terrain. Pour ce faire, il convient que les attendus soient définis par cycle et non par année. Deux autres balises sont évoquées pour rendre le document fonctionnel : disposer d'une liste de contenus avec leur progression et envisager une formation à l'outil.

#### 4. Mot de clôture

Au moment de clôturer ce rapport, nous souhaitons souligner le travail d'envergure et de qualité réalisé par ce groupe collaboratif. Leurs échanges approfondis sur les thématiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence, leur travail assidu ainsi que l'exploitation des outils de différenciation testés tout au long des séances sont à remarquer. Leurs réflexions seront, par ailleurs, partagées dans le cadre du colloque « Le Pacte et l'école maternelle : enjeux et perspectives », qui se déroulera le 18 mai 2018 à la Haute École Galilée de Bruxelles. À cette occasion, les participantes animeront un atelier destiné aux acteurs de l'enseignement maternel et intitulé : « Les outils de différenciation en maternel » (annexe 5). Ce cheminement, tout au long des rencontres, a fécondé leurs développements personnel et professionnel. La communauté de pratique créée pour l'occasion se trouve, au final, être une application du travail collaboratif entre enseignants préconisé par la réforme. Une collaboration fructueuse à poursuivre.

#### Références

Décret mission : décret de la Communauté française 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. (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre, p.24653.

Pacte pour un Enseignement d'excellence (7 mars 2017). Avis n°3 du Groupe central. Récupéré du site du Pacte pour un Enseignement d'excellence : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/documents-officiels/>

Pacte pour un Enseignement d'excellence (2017). *Enseignants*. Bruxelles : Laurent de Briey FWB.

Rayna, S. & Garnier, P. (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : PIE Peter Lang.

Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leurs stagiaires. *Interações*, (27), 118-138.

### **Annexes**

Annexe 1 : questionnaire « Accueil et encadrement » - pour l'équipe éducative.

Annexe 2 : questionnaire « Accueil et encadrement » - pour les parents.

Annexe 3 : correspondance variables, cadres théoriques, balises et questions.

Annexe 4 : questionnaire d'évaluation des séances.

Annexe 5 : brochure du colloque : « Le Pacte et l'école maternelle : enjeux et perspectives ».

Annexe 6 : représentation des résultats aux questionnaires, générée par « Google Forms ».