



**F É D É R A T I O N  
W A L L O N I E - B R U X E L L E S**

**Bilan du séjour Erasmus Adam Belgique du 7 au 11 octobre  
2019 dans les locaux du Ministère de la Fédération  
Wallonie-Bruxelles**

La séance est animée par Gérard Alard, Directeur général de l'Enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est secondé par Isabelle Polain, Chargée de mission "Programme d'Ouverture aux Langues et aux Cultures" pour la Direction générale de l'Enseignement obligatoire. Madame Typhaine Biard-Hamon, attachée de coopération pour le français auprès de l'Ambassade de

France en Belgique nous fait aussi l'honneur de sa présence.

Gérard Alard nous interroge au sujet de ce que nous avons appris de nouveau au terme de cette visite sur le système éducatif en Wallonie-Bruxelles, l'intéressant, l'original ou le cocasse ; les parallélismes et les ressemblances. Il nous invite à partager nos impressions quant à ce qui nous a le plus marquées, et/ou ce qui a pu nous étonner dans une certaine perplexité.

Au préalable, le Directeur nous demande quelles sont nos impressions liées à la visite de l'établissement Leonardo Da Vinci. Nous saluons toutes la qualité du travail qui y est mené à destination notamment des publics migrants et allophones, de même que nous avons été marquées par l'engagement de l'équipe. Notre interlocuteur explique que cet établissement revient de très loin. Il a été confronté à de nombreux problèmes de violence dans le passé. Les préfets (nom des chefs d'établissement) s'y sont succédé de façon importante. Depuis, s'est constituée une équipe particulièrement impliquée dans la dynamique de l'école inclusive, l'encadrement différencié et la discrimination positive. Les stratégies novatrices font leurs preuves. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'encadrement différencié est octroyé à 25% des écoles mais pas aux mêmes taux. Il existe 22 niveaux ; au niveau 1, l'octroi d'argent est nettement plus important que le niveau 22 qui concerne des établissements installés dans des quartiers favorisés. Les dispositifs de subventions rejoignent la politique de grande autonomie des établissements, tant dans la pédagogie que pour la gestion financière. La liberté des établissements reste une des valeurs fortes du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est une réalité et une caractéristique de l'enseignement en Wallonie-Bruxelles. Dans un cadre défini, une grande liberté de fonctionnement est accordée aux écoles. Il y a des fortunes diverses, en fonction des équipes au bon endroit, dans bonne conjoncture - ou pas. Néanmoins la presse se régale dès qu'elle le peut du moindre dysfonctionnement du système éducatif. Il est regrettable que les médias n'accordent pas davantage de place aux établissements et aux projets qui fonctionnent.

Avant le DASPA, il existait des classes passerelles qui relevaient d'un concept identique : la volonté des gouvernements successifs d'injecter énormément de moyens pour l'accueil des primo-arrivants au sens large (enfants d'ambassadeurs comme migrations socio-économiques). Le 1er choc migratoire a été la guerre en Yougoslavie. Depuis lors, les migrations se sont succédé en fonction des conflits mondiaux. Le système éducatif a dû s'adapter. Les enfants, même en situation illégale sont accueillis à l'école. Autant que faire se peut, il faut les socialiser (à commencer par les besoins vitaux tels que la nourriture). Le travail auprès de ces populations est mené en partenariat avec Fedasil,

ASBL qui gère l'arrivée des migrants. Au départ, les classes passerelles étaient liées à la proximité d'un centre Fedasil, et la volonté était de leur enseigner la langue en priorité pour les insérer ensuite dans le système scolaire normal. Certains enfants étaient scolarisés avant le conflit qui les a amenés à se déplacer. Pour ceux-là, la seule difficulté était la langue : le danger était qu'ils perdent leur potentiel de réussite sans la maîtrise langue. Aujourd'hui, les effets commencent à se mesurer avec de plus en plus d'élèves, anciens primo-arrivants, qui sortent de l'école en prenant leur place dans la société. Les assistés sont d'abord des belgo-belges. Il existe donc un va-et-vient entre le système d'insertion et le système éducatif qui répond à une logique politique. Aujourd'hui, il est fréquent de trouver 40 nationalités dans un établissement donné.

Anne-Laure Mattern demande si la Fédération Wallonie-Bruxelles réalise des études statistiques sur l'évolution des populations migrantes dans le système scolaire (il est interdit en France de faire statistiques officielles fondées sur la discrimination).

Gérard Alard répond qu'il existe un suivi des cohortes assuré par la direction du service éducatif. Ce suivi de cohorte reste confiné et confidentiel. Mais il est nécessaire pour cibler les écoles dans lesquelles telle nationalité d'enfants est représentée pour la mise en place du LCO par exemple.

Chantal Magar demande des éclaircissements sur le transfert de DASPA vers le français vulnérable.

Gérard Alard convient qu'il s'agit d'un problème important. Longtemps le focus a été dirigé vers les élèves issus de la migration. Il est récent de s'interroger sur la maîtrise de la langue française par les élèves belgo-belges. La Fondation du Roi Baudoin (dont les travaux sont de très grande qualité) a mené une étude et une analyse sur le français langue d'apprentissage, qui a montré des failles nombreuses. De nombreuses stratégies ont été mises en place à destination des enfants de milieux socio-économiques et culturels qui maîtrisent très mal le français. Le handicap peut être encore plus important pour un enfant belgo-belge que pour un petit iranien pris en charge en DASPA. D'où la nécessité de travailler sur l'image qu'ont les parents de l'école. Dans certaines familles, l'école est vue comme l'enfer, le diable. L'enfant dans ces familles doit faire double chemin : apprendre une langue mal maîtrisée par sa famille et adopter une attitude différente face à l'école. Par exemple, Charleroi, qui a subi de plein fouet le choc pétrolier, a commencé à péricliter avec tous les dégâts sociaux, économiques et culturels associés. Certains enfants de Charleroi aujourd'hui évoluent dans des conditions malheureuses. Il est apparu nécessaire de rencontrer les parents. Une action a été menée avec l'université auprès des familles. Après 5 ans, les résultats scolaires décollaient. Associer les familles à l'école, et collaborer permet de bien expliquer le chemin à suivre et les objectifs. Ainsi, les parents doivent devenir des partenaires de l'éducation de leurs enfants. Certains viennent faire les devoirs avec leurs enfants. Changer le regard sur l'école est un défi à relever. Cela se développe. Dans les milieux bobos, on constate aussi des problèmes avec les enfants qu'on appelle « clacés ». Leurs deux parents travaillent sur des amplitudes horaires importantes. Les enfants sont livrés à eux-mêmes. Dans ces milieux privilégiés, les enfants en décrochage existent aussi. Et il est parfois plus difficile d'approcher les parents de ces classes privilégiées pour les intéresser à la scolarité de leurs enfants.

Peggy Gattoni remarque l'efficacité de la pédagogie de projets dont l'équipe de l'école Leonardo Da Vinci a témoigné, déclinée en gros projets (comme celui sur le Mémoire) ou projets plus petits comme des sorties dans les musées, au cinéma, au théâtre, etc.

Gérard Alard acquiesce. Auparavant il existait des écoles « poubelles ». Aussi, la Fédération Wallonie-Bruxelles a développé un pilotage pour l'ouverture des écoles sur le monde. L'un des enjeux du dispositif DASPA est de permettre une très grande liberté des équipes dans l'organisation des cours. Mais il constate qu'aucune formation spécifique n'est proposée pour devenir professeur dans un DASPA, ce qui peut être un handicap. À l'époque des classes passerelles, un certain nombre de professeurs sortaient des études pour être affectés dans des classes avec 10 ou 15 enfants de niveaux de maîtrise de la langue très divers... Certains étaient motivés (voire hyper motivés) et d'autres partaient au bout de quelques temps car ils n'avaient jamais appris comment gérer ces disparités. Au fur et à mesure, la Fédération s'est rendu compte qu'il s'agissait d'une hérésie : il y a eu un mouvement inverse : pour développer un DASPA de qualité, il fallait des enseignants qui savent s'adapter, anticiper, et travailler sur les trois « c » : cerveau, corps et cœur. Cela a permis la création de DASPA de qualité. La formation pour les enseignants en DASPA n'est pas encore effective aujourd'hui. Toutefois, des week-ends de formations sont dispensés par la Haute école et l'université au Ministère pour former les professeurs perdus, démotivés et apeurés.

Caroline Zimmermann intervient pour évoquer la suspicion d'une enseignante de Leonardo Da Vinci eu sujet des nouveautés de la formation des enseignants en lien avec la réforme du système éducatif. Celles-ci appauvriraient la formation auprès des enseignants engagés en DASPA.

Anne-Laure Mattern a compris à ce sujet que la réforme de la formation sur le DASPA consiste à toucher non pas seulement les enseignants de français mais l'ensemble des disciplines.

Gérard Alard admet qu'il s'agit d'un point complexe. La formation des enseignants s'oriente aujourd'hui vers des cursus mixtes entre les Hautes écoles et les Universités qui ne se passent pas bien. Une partie des cours est dispensée par les Hautes écoles, mais une autre partie l'est par les Universités. Or il faut créer un passage d'une école à l'autre : si le FLE est hébergé à l'Université, il faut faire évoluer ce type de formation pour articuler théorie et pratique. Si les deux sont dissociés, c'est l'échec avéré. Un enseignant apprend la théorie, et la pratique permet de s'adapter à la réalité du terrain.

Chantal Magar évoque l'inscription de cette réflexion dans un temps long et détaché du politique, ce qui lui apparaît comme un point positif, d'autant que tous les changements liés au Pacte d'excellence ne démarrent pas en même temps.

Gérard Alard explique qu'en effet, le monde enseignant n'est pas ami avec le monde politique. On observe une valse des ministres de l'éducation (depuis 1983, 22 ou 23 ministre de l'éducation). Chaque ministre désire marquer son passage d'une pierre (un caillou ?). Pour ce qui est de ces thématiques, quel que soit le ministre ou le parti, elles perdurent. Les problématiques liées à l'accueil des migrants ne sont jamais remises en question ; elles ont évolué. Chaque fois des moyens supplémentaires ont été mis à la disposition des enseignants et des écoles. On observe donc une continuité malgré l'alternance politique. Il est donc possible de détacher aléas politiques et amélioration des DASPA. Ce chemin peut se poursuivre. Sur certaines thématiques, il existe un large consensus. Tous les acteurs de l'éducation contribuent aux questions collégiales (associations de parents, réseaux...). Le lancement du Pacte est le fruit de deux ans de discussions sur les bases et la méthodologie. Une fois que les décisions ont été entérinées par toutes les parties, on ne revient plus en arrière. Nous sommes les rois du phasage car nous sommes très prudents. Le Pacte est une structuration hors du commun. Chaque pas est maîtrisé, supervisé par un organisme privé (Mc

Kinsey). Cela a valu beaucoup de critiques à l'égard de la ministre de l'époque, car ce sont des consultants privés. Mais cela permet un regard externe. Auparavant la supervision se faisait de l'intérieur. Cette situation avait beau être confortable, la Ministre a voulu déranger. Pour ce qui est de la liberté des projets, Gérard Alard indique que dans les années 80, il y avait des projets partout. Mais on oubliait tout ce qui relevait de la structuration, qu'il explique par un défaut de maîtrise de la matière mère. Il fallait restructurer. La pédagogie de projet s'est un peu inclinée ensuite. Mais il est certain que le projet permet la transversalité, et il donne sens aux apprentissages. Avec humour, il déclare « On est les champions du monde des appels à projets » (sport, culture, administration, interculturalité...). Les écoles répondent - ou pas. Chaque dossier est examiné par un jury en fonction de critères. Il reçoit, lorsqu'il est validé, une subvention. Les projets supervisés par l'administration ont pour ambition d'ouvrir sur le monde : ils donnent vie à école.

Isabelle Polain intervient pour signifier que les projets sont portés souvent par les mêmes équipes/établissements, mais il est difficile de toucher les équipes peu impliquées.

Gérard Alard revient alors sur la question de formation initiale qu'il est nécessaire de réformer. Les mêmes profils de formation existent depuis les années 60. Mais le système éducatif fait face à un déficit d'enseignants. Certains abandonnent au bout de quelques temps. C'est là un grand chantier (qui est aussi un enjeu du pacte) que de former des enseignants pour les classes de 2020, en prenant en considération l'interculturalité, la différenciation... La maîtrise professionnelle nécessite un haut niveau, pour que le professeur puisse se retrouver devant n'importe quelle classe. En toute connaissance de cause, il doit savoir quel métier il a choisi d'exercer. Ainsi, il est indispensable que les compétences professionnelles développées au sein de la formation initiale soient suffisantes pour faire face à réalité du terrain : comment aborder la transversalité ? comment s'adresser aux parents ? comment associer les parents dans le processus d'apprentissage des enfants ?... Les professeurs sont des professionnels de l'éducation : ils n'ont pas à se justifier mais doivent pouvoir expliquer leur métier, leurs pratiques. Pour cela, il faut être solide sur ses jambes. C'est l'une des raisons pour lesquelles il faut revoir la formation des enseignants.

Chantal Magar demande des précisions au sujet de la formation des enseignants : ils bénéficient de 3 ans de formation pour le fondamental ?

Gérard Alard répond que les instituteurs, les régents reçoivent 3 ans de formation pour l'heure, 4 ans bientôt ; les licenciés et ceux qui passent l'agrégation enseignent dans le supérieur (niveau classe de rhétorique, plus hautes classes de lycée). À l'avenir, il est prévu d'associer les deux, mais cela nécessitera des millions d'euros. Pour ce qui est de l'organisation de la formation initiale : elle alterne cours théoriques et stages en classe.

Chantal Magar établit une comparaison avec la formation des professeurs des écoles en France. Ils doivent avoir un master, mais la formation en ESPE dure un an seulement.

Morgane Jaehn revient sur les impressions à l'issue de cette semaine Erasmus. Elle souligne la grande humanité des gens Bruxellois qui se sont montrés très accueillants. Elle remarque aussi que l'humain est au cœur du discours. Mais aussi que le bien être des enseignants est une préoccupation de l'administration. Elle retient le souci des équipes vis-à-vis des élèves. Elle prend appui sur l'une des fiches de formation reçue en début de semaine qui met l'accent sur l'idée de se décentrer, pour apprendre à connaître le fonctionnement de l'autre, un fonctionnement différent.

Isabelle Polain précise que cette formation est l'une des premières pour ceux qui participent au programme OLC. Il faudrait que ce soit étendu à toutes les formations initiales de ceux qui seront amenés à travailler en DASPA.

Gérard Alard aborde l'idée que la mobilité n'est pas le point fort des belges francophones. Notamment pour ce qui est des enseignants.

Anne-Laure Mattern observe que cela concerne aussi la mobilité à l'intérieur d'un établissement.

Gérard Alard explique que c'est institutionnalisé : 60 périodes par année sont dévolues aux échanges entre équipes. Mais il est difficile d'organiser une supervision entre collègues, par crainte d'être jugé/critiqué. Des initiatives en ce sens existent, mais elles restent locales. Les deux dernières primaires et les deux premières du secondaire sont amenées à se rencontrer. Car la réalité des uns n'est pas la même que les autres. Il est nécessaire d'institutionnaliser les échanges car le métier d'enseignant est multiple et pluriel. Les mobilités intra et internationales doivent être développées.

Anne-Laure Mattern remarque qu'en définitive nos pas systèmes scolaires respectifs ne sont pas si différents.

Typhaine Biard-Hamon de l'Ambassade ajoute que les échanges d'expériences comparables sont à cultiver. La question des migrants et de leur accueil est d'ailleurs un sujet de coopération entre nos deux pays.

Gérard Alard évoque les chiffres actuels : la Fédération Wallonie-Bruxelles gère grosso modo 1 million d'élèves en obligatoire et non obligatoire (environ 880 000 en obligatoire). La singularité du système belge est qu'il est fortement décentralisé ; alors qu'en France il est centralisé à l'extrême.

Peggy Gattoni expose l'intention de la Daac de travailler sur des projets transfrontaliers, notamment dans le cadre d'appel à candidatures pour des résidences artistiques transfrontalières (avec la Belgique et l'Allemagne), ou encore pour le projet du livre audio « Plume de paon » et son prix littéraire associé.

À la question du salaire des enseignants belges, Gérard Alard répond qu'un enseignant touche 1 600/1 700€ en début de carrière, et à 2 500€ en fin de carrière en fondamental. Un agrégé touche environ 500 € de plus.

Chantal Magar observe la grande place des ASBL auprès des écoles.

Gérard Alard confirme que le tissu associatif est très large en Belgique, et représente un héritage historique. Et ce fonctionnement école/associations est horizontal : les écoles sont associées avec le local de proximité : pas de prédominance de l'école sur l'associatif, ni de l'associatif sur l'école. Si aucun dysfonctionnement n'apparaît, l'administration régulatrice n'intervient pas ; car le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles est fondé sur la liberté d'entreprendre.

Au terme de ce bilan, la délégation française remercie chaleureusement la Fédération Wallonie-Bruxelles et ses représentants pour cette expérience professionnelle et humaine qui a profondément enrichi sa vision des métiers de l'enseignement dans cet état voisin.