



La place des inégalités dans la formation initiale

En préscolaire et ailleurs en Haute École

Sandrine GROSJEAN

Décembre 2016

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



CGé – ChanGements pour l'égalité asbl – Chaussée de Haecht, 66 – 1210 Bruxelles
Tél. : 02 218 34 50 – Fax : 02 218 49 67
courriel : info@changement-egalite.be – site internet : www.changement-egalite.be

Table des matières

1. Introduction	3
1.1. Un sujet d'actualité	3
1.2. Méthodologie	3
1.2.1. Qui rencontrer ?	3
1.2.2. Les questions posées.....	5
1.2.3. Choix des mots.....	6
2. LE PUBLIC.....	6
2.1. L'augmentation de la précarité chez les étudiants.....	7
2.2. La maîtrise de la langue.	7
2.3. Le choc émotionnel.....	8
2.4. Les constats moins partagés.....	10
2.4.1. Les parcours de résilience	10
2.4.2. Les étudiants « dys »	10
2.4.3. Les étudiants « pratiques ».....	11
2.4.4. À l'emporte-pièce.....	11
3. Comment les Hautes Écoles luttent-elles contre les inégalités entre les étudiants ?.....	12
3.1. Les attributions causales.....	12
3.1.1. Les attributions causales externes.....	12
3.1.2. Les attributions causales internes	14
3.2. Les objectifs et stratégies	18
3.2.1. Comblé le handicap de départ.....	18
3.2.2. Augmenter les compétences de l'étudiant.....	18
3.2.3. Augmenter les compétences du futur professionnel	19
3.2.4. Faire le poirier pédagogique.....	20
4. Comment les étudiants sont-ils sensibilisés aux inégalités et formés à travailler avec tous les élèves ?	22
4.1. Quel enseignant idéal pour réellement lutter contre les inégalités ?	22
4.2. Les ruptures nécessaires	24
4.2.1. Informer ou transformer.....	24
4.2.2. Soumission au savoir ou maîtrise de la co-construction des savoirs.....	25
4.2.3. Enseigner à tous ou se préoccuper des apprentissages de chacun.....	25
4.2.4. Enseigner pour la classe moyenne ou enseigner pour ceux qui sont le plus éloignés de l'École ?	26
4.2.5. Sélectionner ou faire apprendre	26
4.3. Les dispositifs existants	27
4.3.1. Identité professionnelle qui traverse différentes ruptures.....	27
4.3.2. Immersion dans le croissant pauvre de Bruxelles	28
4.3.3. Module inégalité en 3 ^e bloc	28
5. Des pistes en guise de conclusion.....	29
5.1. Quels enseignants pour demain ?	30
5.2. Les conditions de la sécurité	31
5.2.1. Un « collectif acculturant »	32
5.2.2. Un cadre explicite	32
5.2.3. Des adultes garants.....	33
Bibliographie	36

1. Introduction

L'enseignant a une responsabilité essentielle dans l'émergence des citoyens qui feront la société de demain. Former des enseignants aptes à faire entrer tous les élèves dans les apprentissages est un enjeu crucial.

1.1. Un sujet d'actualité

Tout le monde en parle, c'est dans le pipeline, la formation des enseignants devrait passer à quatre ans à partir de 2019. Ce projet correspond à la mastérisation en une année, ce qui était prévu dans la déclaration de politique communautaire. La mastérisation en 2 ans devrait attendre un complément de budget.

Dans le même temps, le travail du « Pacte pour un enseignement d'excellence » avance de plus en plus vers un Tronc Commun revisité. La conjoncture des astres politiques et pédagogiques nous invite donc à nous pencher sur la question de la formation initiale des enseignants.

Dans le même temps, la Fondation Roi Baudouin (FRB) lance un deuxième appel d'offres sur la question des inégalités à partir de la formation des instituteurs préscolaires. Depuis 2012, la Fondation soutient des équipes de formateurs de préscolaire en Haute École pour mieux outiller les futurs enseignants à lutter contre les inégalités. Cette année, elle invite les équipes à mettre en place des dispositifs qui permettent d'étendre la réflexion à l'ensemble des équipes. ChanGements pour l'égalité (CGé) a été sollicité à plusieurs reprises pour intervenir dans des équipes ou dans des temps de travail organisés par la FRB.

Dans ce contexte, l'équipe politique¹ de CGé a trouvé pertinent de se pencher sur ce qui existe en matière de lutte contre les inégalités dans la formation initiale des enseignants. L'objectif principal est de se représenter plus complètement ce qui se fait en matière de formation. L'idée étant de pouvoir en tirer quelques pistes pour alimenter la réflexion sur les conditions optimales pour lutter contre les inégalités en allongeant la formation.

1.2. Méthodologie

1.2.1. Qui rencontrer ?

Dans le paysage institutionnel belge francophone, différentes institutions sont en charge de la formation initiale des enseignants² :

¹ L'équipe politique de CGé (ou EPOL) est un groupe d'une dizaine de militants de CGé qui se réunissent mensuellement pour traiter de questions de politiques de l'enseignement en lien avec la question des inégalités. Ils constituent également le comité de pilotage de cette étude.

² Les études pour devenir enseignants : http://www.enseignement.be/index.php?page=26826&navi=3427&rank_page=26826

- **Les Hautes Écoles**
Bachelier instituteur-trice préscolaire, primaire
Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI)
- **Les Universités**
Master à finalité didactique / Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)
Certificat d'aptitudes pédagogiques approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES)
- **Les Écoles Supérieures des Arts**
Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)
- **Les Établissements de Promotion sociale**
Certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP)
Certificat d'aptitudes pédagogiques approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES)

Dans un premier temps nous pensions explorer les Hautes Écoles, les Universités et les établissements de promotion sociale. Mais une première rencontre avec un représentant de l'agrégation à l'ULB nous a permis de nous rendre compte à quel point l'organisation de l'agrégation était complexe. Les cours organisés centralement pour tous les étudiants suivant l'agrégation sont peu nombreux, théoriques et organisés en grands auditoriums. Les cours de didactique, lieu important pour la lutte contre les inégalités, dépendent de chaque faculté.

Explorer ce domaine nous aurait donc demandé de multiples rencontres pour chaque université ce qui était matériellement impossible. De la même manière, il ne nous a pas été possible de nous plonger dans la réalité de la promotion sociale. Cette étude se centre dès lors uniquement sur la formation initiale des enseignants en Haute École qui forme, après tout, une grosse majorité des enseignants.

De plus, les rendez-vous ont été pris sur base du carnet d'adresses disponible à CGé. Or, comme nous l'avons dit plus haut, nous avons beaucoup été sollicités par rapport aux thématiques de maternelle ces derniers temps. C'est pourquoi la réalité des faits nous a amenés à rencontrer majoritairement des personnes et des équipes centrées sur la formation préscolaire.

Nous tenons ici à tous les remercier pour leur accueil et leur confiance.

- La Haute École Galilée (Bruxelles)
- La Haute École Libre Mosane – Helmo (Liège)
- La Haute École Léonard de Vinci - ENCBW (Louvain-la-Neuve)
- La Haute école Louvain en Hainaut - HELHA – dans différentes implantations (Leuze-en-Hainaut, Gosselies et Braine-le-Comte)
- La Haute École Albert Jacquard (Namur)
- La Haute École Robert Schuman (Virton)

Nous avons rencontré une étudiante de la Haute École Namur Liège Luxembourg - HENALLUX.

Plusieurs Hautes Écoles nous ont accueillis dans le cadre de formations ou conférences. Sans que les questions leur aient été posées directement, des

éléments recueillis dans ces échanges ont également nourri la réflexion de cette étude.

Il s'agit de

- La Haute École Condorcet (Mons)
- La Haute École Namur Liège Luxembourg (Champion)
- La Haute École Louvain en Hainaut (Mons)

Comme nous l'avons signalé plus haut, les rencontres se sont faites à la faveur de contacts déjà noués. Les personnes rencontrées sont donc majoritairement des personnes déjà sensibilisées aux questions des inégalités puisque déjà en contact avec CGé. Nos rencontres nous ont amenées auprès de six écoles du réseau libre, deux écoles du réseau officiel subventionné et une école organisée par la Fédération Wallonie Bruxelles.

1.2.2. Les questions posées

Après quelques hésitations, nous sommes partis vers les Hautes Écoles avec quatre questions ouvertes :

1. Quel est votre public ? Comment le décririez-vous ? Y percevez-vous des inégalités, des évolutions ?
2. Que faites-vous pour lutter contre les inégalités entre les étudiants au sein de votre Haute École ?
3. Que faites-vous pour sensibiliser les étudiants aux questions des inégalités dans leurs classes futures ?
4. Que faites-vous pour former vos futurs enseignants à enseigner à tous les élèves ?

Notre hypothèse de départ était que l'on peut sensibiliser les étudiants à la question des inégalités sans nécessairement les outiller pour enseigner à tous et inversement, on peut outiller des étudiants pour permettre à tous les enfants d'entrer dans les apprentissages sans pour autant les sensibiliser. Dans la pratique nous avons vu que ces différents aspects étaient le plus souvent traités ensemble, ce que nous avons donc fait dans l'étude aussi.

Dans la pratique, nous avons également constaté que les formateurs avaient énormément de choses à dire sur leur public et la manière de lutter contre les inégalités au sein de leur institution. Alors qu'au départ, nous y allions surtout pour entendre les réponses aux deux dernières questions, c'est sur les deux premières que nous avons récolté le plus de matière.

Nous verrons donc d'abord ce que les formateurs disent de leur public et ce qu'ils font pour lutter contre les inégalités dans leur Haute École, ensuite nous analyserons les stratégies mises en place pour sensibiliser et former à l'apprentissage de tous. Finalement nous tenterons de dégager quelques pistes en guise de conclusion. Ce découpage amène certaines redondances dans les contenus, mais les lectures étant différentes, nous avons fait le choix de les conserver. Dans le texte nous avons souligné les passages qui sont des propositions du comité de pilotage que forme l'Équipe Politique de CGé.

1.2.3. Choix des mots

Pour la facilité de lecture, nous avons opté pour une convention simple dans tout le document :

- Un « élève » désigne un enfant ou un jeune inscrit dans l'enseignement obligatoire,
- Un « étudiant » désigne un jeune en formation en Haute École
- Un « enseignant » désigne un enseignant de l'enseignement obligatoire ou préscolaire,
- Un « formateur » désigne un enseignant en Haute École quel que soit son statut ou sa fonction précise dans la formation.

Pour le lecteur non averti, il est important de signaler un changement de vocabulaire : dans la nouvelle organisation des études supérieures, les cours ne sont plus organisés par année et par heures de cours, mais par « blocs » et par « crédits ». Au cours du premier bloc, par exemple, un étudiant doit réussir un certain nombre de cours représentant 45 crédits sur 60 pour pouvoir passer au bloc 2. Nous verrons plus loin les conséquences de cette nouvelle organisation pour les étudiants.

Concernant le choix des mots, une autre question, plus fondamentale celle-là, s'est posée dans le comité de pilotage. À savoir s'il fallait utiliser les mots « précaires » ou « pauvres » pour désigner les étudiants en situation financièrement difficile. Il est vrai que le mot « précaire » (et tout son champ sémantique) est politiquement plus admis. Il choque moins l'oreille. De ce fait même, il est plus ambigu car on ne sait pas de quelle précarité on parle (logement, finance, santé, réseau relationnel...), alors que le terme de pauvreté est plus explicite dans la mesure où il couvre les différents domaines.

Ceci dit, les personnes rencontrées nous ont parlé de « précarité » et rarement de « pauvreté ». Nous n'avons pas pu approfondir de quelle précarité il était question et nous ne pouvons pas nous prononcer sur la réelle « pauvreté » ou non des étudiants. Nous avons donc gardé les termes utilisés par nos interlocuteurs.

2. LE PUBLIC

En analysant les discours tenus par les représentants des Hautes Écoles rencontrés, on peut distinguer différents niveaux de réponse à la question « Comment décririez-vous le public de votre École ? »

Il y a des éléments qui sont communs à toutes les Hautes Écoles, avec des nuances bien entendu, mais ils sont suffisamment convergents pour en faire une thématique unique. Ces constats portent sur :

1. l'augmentation de la précarité chez les étudiants,
2. la difficulté massive au niveau de la maîtrise de la langue et ce, particulièrement chez les étudiants en préscolaire,
3. le choc émotionnel que provoque, pour les étudiants issus de milieux précaires, la confrontation avec la question des inégalités.

Ensuite, il y a toute une série de réflexions qui sont plus liées au contexte et à la grille de lecture de chaque école.

Enfin, des éléments plus épars de la description du public, amène déjà toute une série de réflexions sur le fonctionnement propre des formateurs en Haute École, sur l'organisation des études qui peut être, elle-même, excluante, ainsi que sur le fonctionnement du système dans son ensemble. Ces questions seront traitées ultérieurement.

2.1. L'augmentation de la précarité chez les étudiants.

Depuis longtemps les milieux populaires perçoivent les études d'enseignant comme un ascenseur social efficace, qui permettent à leur tour d'aider les enfants du milieu d'origine à utiliser cet ascenseur. La formation d'enseignant a donc toujours été bien investie par les jeunes issus de la classe populaire. Mais les formateurs ont la perception que cette présence de jeunes issus de milieux précaires augmente.

Dans aucun des entretiens réalisés nous ne sommes retournés aux chiffres ni aux dossiers des étudiants. Les constats formalisés ici ne sont basés que sur la représentation et la mémoire des formateurs présents. Un travail plus objectif serait nécessaire pour valider leurs affirmations, mais les exemples cités et leur évolution dans le temps confortent l'idée que la précarité des étudiants augmente. Un exemple frappant qui illustre cette évolution est le fait que dans une Haute École travaillant dans un milieu plutôt favorisé, il y a eu ces trois dernières années, chaque année, au moins une étudiante sans domicile fixe. D'une manière générale, les formateurs témoignent de ce que longtemps il a fallu insister pour que les étudiants fassent appel aux aides financières qui existaient au sein de l'école et que ces dernières années ils doivent plutôt définir des critères pour savoir qui y aura accès ou non.

D'autres écoles partagent la difficulté pour certains étudiants de faire face aux couts de déplacement, ainsi qu'à tous les couts cachés pour la réalisation de travaux ou de matériel pédagogique durant les stages, particulièrement en section préscolaire. Une enseignante expliquait que certains étudiants dépensaient jusqu'à 1000 euros pour un stage au cours duquel il fallait réaliser « un coin » pour une classe de maternelle.

Certains pointent la difficulté de gestion qu'ont certains étudiants et les réflexes acquis d'acheter tout ce dont on a besoin, mais d'autres insistent sur la possibilité de créer des « matériathèques », lieux d'échanges de matériel de récupération, et de sensibiliser les élèves à leur choix de matériaux.

Selon les perceptions de nos interlocuteurs, beaucoup d'étudiants qui reçoivent une aide du CPAS, ont charge de famille et/ou travaillent en plus de leurs études. Les horaires s'étant densifiés ces dernières années, il devient de plus en plus difficile pour les étudiants de combiner études et emploi. Les choix sont parfois douloureux et pas toujours en phase avec les attentes de la formation.

2.2. La maîtrise de la langue.

Partout, mais alors vraiment partout, la question de la maîtrise de la langue et du bagage avec lequel les étudiants arrivent en Haute École est évoquée comme « la difficulté principale » et la cause d'échec essentielle. Mais ce que couvre la maîtrise de la langue est vaste et formulé de manière diverse selon les formateurs

et les écoles. Pour tous le manque de maîtrise de l'orthographe n'est qu'un épiphénomène de ce manque de maîtrise de la langue. De plus ils s'accordent sur le fait qu'avec les outils de correction actuels, les étudiants peuvent surmonter la difficulté s'ils s'approprient ces outils.

Quand ils parlent de manque de maîtrise de la langue ils parlent de la difficulté :

- de comprendre une consigne
- de mettre sa pensée par écrit,
- de lire et de comprendre des textes,
- d'adapter son niveau de langue à la situation (« *putain* » ou « *merde* » devant des élèves),
- d'élever son niveau de langue pour emmener les élèves vers un autre niveau d'expression, de comprendre la nécessité d'enrichir son vocabulaire
- de percevoir la langue comme un système cohérent éventuellement maîtrisable : « *la langue leur apparait comme un chaos, un monstre qui va les dévorer* »
- de réfléchir la langue comme outil d'apprentissage et outil de pensée, y compris la difficulté à faire des liens et à exprimer des nuances
- de développer une pensée formelle,
- d'abstraction et de conceptualisation...

Il s'agit ici d'une compilation d'éléments cités durant les entretiens, et tous n'appartiennent pas à toutes les Hautes Écoles, mais beaucoup d'entre elles devraient pouvoir s'y reconnaître. Cette compilation donne une idée de l'étendue du champ à travailler pour améliorer cette maîtrise de la langue. Si on accepte d'y inclure le fait de développer une pensée formelle et d'avoir accès à une pensée abstraite et conceptuelle, le champ est énorme. Il s'agit bel et bien d'acquérir la culture de l'Écrit et de l'Abstrait !

Cette difficulté en maîtrise de la langue a deux conséquences importantes pour les étudiants. Tout d'abord elle produit régulièrement des échecs dans l'ensemble des cours généraux, ceux qui demandent des capacités d'abstraction entre autres. Cet outil de pensée leur fait défaut pour penser les mathématiques, l'éveil ou la sociologie... Ensuite, la nouvelle organisation des cours par blocs et crédits permet aux étudiants³ d'entamer une deuxième, voire une troisième année sans avoir validé tous les crédits de la première année. Certains étudiants, assidus et travailleurs, arrivent donc en fin de troisième année en ayant satisfait à l'ensemble des exigences, sans toujours réellement maîtriser la langue et la culture de l'Écrit et de l'Abstrait. Il est alors difficile de ne pas certifier un étudiant pour un seul crédit manquant mais comment certifier un enseignant qui ne maîtrise pas la langue de l'enseignement ? À nouveau, il faudra voir plus loin comment les équipes se positionnent par rapport à ces étudiants qu'on voudrait diplômé pour l'effort.

2.3. Le choc émotionnel

³ Le « Décret Paysage » prône une approche programme : http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=39681&referant=l02

Dans plusieurs Hautes Écoles, les formateurs ont partagé le fait que la confrontation avec la question des inégalités était parfois très douloureuse pour les étudiants issus de milieux précaires. Ceci dit, la lecture de ce choc pouvait varier d'un endroit à l'autre.

Comme nous le verrons plus loin, il faut acter que, dans toutes les écoles, un effort de sensibilisation des étudiants à la question des inégalités est fait. Une des réactions possibles des étudiants issus de milieux précaires est de nier la réalité injuste du système et la nécessité de le faire évoluer. Le discours, un peu caricatural serait : « Moi, j'ai bien réussi à m'en sortir dans le système tel qu'il est, pourquoi faudrait-il le changer pour les autres ? » Ces jeunes sont alors dans une position de déni qui rend difficile toute appropriation de la question et qui gêne voire empêche le déplacement identitaire nécessaire pour réellement lutter contre les inégalités.

D'autres étudiants sont dans une position qui laisse s'exprimer plus d'émotion. La réalité présentée lorsqu'ils rencontrent des personnes issues de la grande pauvreté ou qu'ils voient même ces personnes en vidéo leur renvoie une image tellement proche de leur famille qu'ils en sont tout à fait désarçonnés. Cela peut se manifester par des pleurs, des fuites ou des refus de continuer le processus.

Certains formateurs ont une analyse particulière de la situation de ces étudiants. Ils pensent que ceux qui ont réussi à obtenir un CESS et font des études supérieures sont les « porte-étendards » de leur milieu. Ils représentent ceux que l'on peut mettre en avant pour montrer que la réussite est possible. Ces étudiants sont la fierté de leur milieu mais, pour pouvoir le vivre, ils doivent enfouir au plus profond d'eux-mêmes les blessures et déchirures de leur parcours. Se voir confrontés à cette réalité cachée d'eux-mêmes est très douloureux, voire insoutenable.

Un autre regard des formateurs sur cette réalité soulevait la question de l'isolement des étudiants en situation de précarité ou d'échec lié à leur milieu d'origine. Le courant de pensée individualisant les responsabilités⁴, très présent dans la société actuelle, amène les étudiants à considérer leur situation comme étant de leur fait. Ils se perçoivent comme ayant choisi leur parcours scolaire. Même s'ils sont le résultat d'une relégation, ils se sentent responsables de leurs échecs. Leur formation ne les a pas préparés à faire face aux épreuves qu'ils rencontrent et pourtant, ils estiment que c'est de leur faute s'ils ne les surmontent pas.

Ce regard sur eux-mêmes peut favoriser leur autonomie, leur capacité à prendre des décisions pour eux-mêmes, mais les invite à cacher leurs difficultés et ne permet pas de créer des solidarités entre eux afin d'affronter collectivement les obstacles.

Un autre choc frappe les étudiants qui entament leurs études en Haute École, plus culturel celui-ci. C'est le décalage qui existe entre la représentation qu'ils ont du métier et le métier réel. Pour beaucoup, il suffit d'aimer les enfants pour devenir un « bon » enseignant préscolaire. Du coup, l'aspect affectif du métier prend le dessus et est légitimé dans toute une série de situations où en fait il n'est pas de

⁴ Vincent DE GAULEJAC et Taboada LENOETTI, La lutte des places, Desclée de Brouwer, 1994

mise (laisser sortir sa colère lors d'une évaluation, se frapper la tête au mur si une activité s'est mal passée...). Dans la section préscolaire en particulier, la dimension affective est souvent très présente car il est difficile de la mettre en sourdine. Cette caractéristique pourrait être mise en lien avec la difficulté de maîtrise de la langue, l'entrée dans l'écrit et la pensée abstraite. Les outils manquent pour pouvoir mettre l'affect à distance.

Dans cette représentation erronée du métier, les étudiants ne s'identifient pas du tout à l'École *carrée* que décrit Danielle Mouraux⁵. Ils ne perçoivent pas les passages auxquels ils vont devoir amener leurs futurs élèves : sans doute ne les ont-ils faits que très partiellement eux-mêmes. La question se pose au moins pour une des formatrices rencontrées de savoir s'il faut garder cette École *carrée* ou bien s'il faut admettre qu'avec les étudiants tels qu'ils sont aujourd'hui, l'École va se modifier.

2.4. Les constats moins partagés

Un certain nombre de constats, faits seulement dans l'une ou l'autre Haute École, méritent cependant d'être relevés car ils sont potentiellement porteurs de vrais questionnements.

2.4.1. Les parcours de résilience

Dans la formation d'enseignant, comme dans d'autres formations de l'humain, certains étudiants s'engagent pour faire la paix avec des parcours d'enfance douloureux. Certains trouvent là l'occasion de se réparer et font souvent de très « bons » enseignants par la suite. Mais certains sont tellement abimés par leur parcours que deux dérives peuvent se présenter :

- soit la formation les renvoie à de telles difficultés qu'elle est dangereuse pour leur propre santé mentale,
- soit ces étudiants ont réussi à développer une fonction cognitive très efficace et réussissent bien les cours théoriques mais ils s'avèrent tout à fait inadéquats, voire nocifs pour leurs élèves.

Si cette question n'est pas nouvelle, elle se complique du fait de l'augmentation du nombre des étudiants issus de milieux précaires. Ces jeunes ont sans doute encore un peu moins de moyens de verbaliser leur difficulté et de pouvoir formuler l'aide dont ils auraient besoin.

2.4.2. Les étudiants « dys »

Parmi les parcours de résilience, il en est un type particulier dans la formation des futurs enseignants, ce sont les étudiants porteurs d'un trouble de l'apprentissage. Contrairement au discours ambiant qui vise à médicaliser ces troubles, plusieurs formateurs ont souligné combien ces étudiants, lorsqu'ils avaient bien surmonté leur trouble et s'étaient outillés pour y faire face, pouvaient devenir d'excellents

⁵ Ces quatre passages doivent emmener élèves et enseignants du registre affectif au cognitif, du personnel au professionnel, du particulier à l'universel, de l'appréciatif à l'évaluatif. Voir Danielle MOURAUX, *Entre rondes familles et école carrée... l'enfant devient élève*, de boeck 2012

enseignants très aptes à résoudre les difficultés d'apprentissage de leurs élèves. De plus ils se trouvent souvent être un soutien pour les formateurs, durant la formation, pour nommer et dépasser des difficultés collectives de maîtrise de la langue. Par contre, certains étudiants porteurs de ces troubles se cantonnent dans une position de victime et suscitent la pitié des formateurs, s'épargnant ainsi le travail nécessaire pour dominer leur difficulté. Il est alors beaucoup plus difficile pour eux de devenir des professionnels performants.

2.4.3. Les étudiants « pratiques »

De nombreuses hypothèses ont été émises lors des rencontres sur le profil des étudiants de section préscolaire provenant des filières qualifiantes. Le constat global est que ces jeunes avaient acquis des pratiques dans leurs rapports aux enfants et aux groupes d'enfants et qu'ils y étaient performants. Après, deux discours différents se dégagent.

Le premier souligne la difficulté pour ces personnes de comprendre qu'on leur en demande plus que ce qu'elles savent déjà faire. Bien que dans la formation en secondaire technique d'animation, ils apprennent à animer un groupe, certains étudiants ne comprennent pas que le même type d'animation à l'école maternelle vise un objectif pédagogique qu'il faut pouvoir définir et idéalement atteindre : « *On fait la même chose et maintenant c'est plus bon !* »

D'autres formateurs soulignent la compétence pratique de ces jeunes et leur besoin de se montrer compétents dans le cadre de l'enseignement supérieur. Ils surinvestissent donc le côté pratique de leur formation pour renforcer une image positive d'eux-mêmes.

D'une manière plus générale, les formateurs soulignent la demande de « trucs pratiques » des étudiants, qui ont besoin de savoir ce qu'ils vont faire en classe. Pourtant une formatrice explique qu'à certains moments, les étudiants se montrent très intéressés par des analyses théoriques sur les malentendus qui se produisent en classe. Ces concepts leur révèlent leur pouvoir d'action une fois enseignants.

2.4.4. À l'emporte-pièce

Quelques constats sont posés avec moins de nuance, mais ils méritent malgré tout d'être relevés puisqu'ils font partie des représentations de certains formateurs.

- Les étudiants ont du mal à dire leurs difficultés,
- Le bagage avec lequel ils arrivent est de plus en plus léger,
- La curiosité intellectuelle diminue, ainsi que les connaissances sur le fonctionnement de la société et de la politique. Cette idée est liée à la prédominance des réseaux sociaux virtuels qui seraient leur seule source d'information et qui ne donnent que peu d'informations complètes ou des informations contradictoires.
- Les étudiants ne sont pas motivés à faire le travail correctement, ils le font en dernière minute et bâclent la recherche des sources.

3. Comment les Hautes Écoles luttent-elles contre les inégalités entre les étudiants ?

Comme nous l'avons vu dans la partie concernant les étudiants, les analyses des formateurs concernant les difficultés de leur public « en fragilité » varient beaucoup d'une équipe à l'autre et parfois aussi d'une personne à l'autre.

Si des Services d'Aide à la Réussite (SAR) ou des équivalents existent dans toutes les Hautes Écoles rencontrées, la manière de les penser et de les organiser dépend largement de la manière dont les formateurs perçoivent les difficultés de leurs étudiants.

Comme dit plus haut, les Hautes Écoles organisent des services sociaux (minerval, logement, repas...) qui sont de plus en plus sollicités par les étudiants. Il est difficile de savoir si cette augmentation des demandes est liée au fait que les étudiants qui choisissent de faire ces études sont de plus en plus issus de milieux vivant des situations de précarité, si ces situations sont de plus en plus nombreuses dans l'ensemble de la société ou bien qu'il est simplement de plus en plus admis de faire appel aux aides et qu'il y a moins de honte à les demander. Toutes ces explications peuvent évidemment se combiner et il peut y en avoir encore d'autres. Ceci dit, l'objectif de cette étude est de se centrer sur l'organisation des études et sur les dispositifs pédagogiques qui sont mis en place pour lutter contre les inégalités. Nous n'approfondirons donc pas la question des aides matérielles, même si elles revêtent une réelle importance dans l'accès aux études.

Pour comprendre les dispositifs mis en place par les Hautes Écoles, il nous a paru intéressant de nous arrêter d'abord sur ce que les formateurs disent des causes des difficultés de leurs étudiants, avant d'analyser les objectifs annoncés et les stratégies qu'ils mettent en place pour y arriver.

3.1. Les attributions causales

Les formateurs et/ou les équipes de formateurs tiennent différents discours à propos des difficultés rencontrées par leurs étudiants. Ils attribuent la cause des difficultés de leurs élèves à des éléments sur lesquels ils ont prise ou non. Selon leur lecture des attributions causales, leur posture peut évoluer bien entendu. S'ils estiment que la cause des problèmes est hors de leur portée (attribution causale externe), ils verront moins comment agir dessus, leur posture risque d'être plus distante. S'ils estiment qu'ils peuvent agir sur les causes (attribution causale interne), la mobilisation sera plus immédiate, mais aussi plus interpellante. Il ne s'agit bien entendu pas d'une dichotomie claire, mais bien d'un continuum.

3.1.1. Les attributions causales externes

Liées aux étudiants

Certains formateurs, assez rares dans nos rencontres, se plaignent du manque de motivation de leurs étudiants. Ils les décrivent comme peu curieux, peu au fait de

la réalité de la société actuelle. Ils semblent alors assez démunis pour faire entrer ces étudiants dans les apprentissages dont ils ont la responsabilité.

D'autres formateurs pointent l'augmentation du nombre d'étudiants identifiés comme porteurs d'un trouble d'apprentissage. Dans ces équipes, on semble avoir mis en place des dispositifs pour accompagner ces étudiants (cellule d'inclusion, outils de correction, adaptations raisonnables...)

Certains soulignent également une difficulté importante liée à la représentation du métier d'enseignant : les rêves des jeunes gens ne correspondent pas toujours à la réalité du métier. Cependant, pour les jeunes issus de milieux éloignés de la culture scolaire belge contemporaine, la confrontation peut être importante. L'image d'Épinal de l'enseignant détenteur du savoir qui a toute autorité sur sa classe peut encore avoir cours dans ces milieux. Le chemin à faire pour devenir le praticien réflexif attendu aujourd'hui peut paraître inconcevable pour certains.

Liées aux familles et à la société

Parmi les causes d'inégalités, les formateurs pointent évidemment les différences de moyens financiers entre les étudiants. Ils ont bien conscience que certaines familles ont plus de moyens que d'autres et rappellent régulièrement la possibilité de faire appel à des aides financières. Mais, malgré ces aides, on voit bien que cet aspect continue d'influencer la réussite des études et l'insertion socioprofessionnelle ensuite. Le coût des transports pour aller en stage, le coût du matériel et des photocopies, souvent à charge des étudiants, sont régulièrement une cause de choix à la baisse pour les étudiants (*Je choisis un stage près de chez moi, dans le même type de milieu social, parce que je n'ai pas les moyens de me déplacer ailleurs*). Si certains formateurs sont très conscients de cette forme d'inégalité, nous n'avons entendu nulle part qu'ils aient trouvé des solutions pour y faire face. Lors d'entretiens préparatifs pour des formations données en Haute École, nous avons entendu qu'à certains endroits, les lieux de stages étaient entièrement ou partiellement imposés. Ce mode de fonctionnement peut être un moyen de lutter contre les inégalités s'il est pensé comme tel et pas simplement le fruit d'une organisation plus efficace.

Pour certains formateurs, la question de la maîtrise de la langue est également liée à la famille d'origine. Certaines familles initient à la pensée conceptuelle, à l'expression sur plusieurs niveaux de langue, à l'usage de l'écrit comme moyen de mettre à distance... D'autres familles le font peu, d'autres pas. Ceci dit, même si certains formateurs font le lien avec les familles, la plupart sont d'accord pour dire que c'est l'École obligatoire qui est responsable de l'acquisition de ces compétences à la fin du secondaire.

Liée à l'École obligatoire

Que ce soit dit explicitement ou implicitement, la majorité des Hautes Écoles disent qu'elles sont en difficulté avec le niveau de langue maîtrisé par les étudiants à la sortie du secondaire. Beaucoup le lient aux filières suivies pas les élèves durant leurs études secondaires. Certains formateurs vont jusqu'à dire qu'ils n'ont plus de référentiel culturel commun avec les étudiants qui entrent en formation. Les étudiants issus du qualifiant auraient, en moyenne, une moins bonne maîtrise de la langue que les étudiants issus des filières de transition. Une

Haute École ne partage pas l'opinion selon laquelle les filières suivies par les étudiants sont en lien direct avec le bagage global acquis au cours de leur cursus obligatoire. Mais quand on creuse un peu la question, on se rend compte que c'est surtout contre l'aspect prédictif de la réussite en fonction des filières d'origine que ces formateurs s'insurgent. Ils voient les étudiants comme étant « tous capables » d'acquiescer les gestes professionnels de l'enseignant.

Ceci dit, s'il peut y avoir un accord global en termes de difficultés liées à la maîtrise de la langue au sens de la maîtrise de l'écrit et des niveaux de langue, quand il s'agit d'entrer dans la pensée conceptuelle et la capacité de prendre distance grâce à l'écrit, les propos sont plus nuancés. Certains pointent le manque de sens pratique et relationnel de certains étudiants issus du général. D'autres soulignent à quel point les étudiants, issus du qualifiant, sont capables d'avancer à pas de géants quand la conceptualisation fait sens pour eux. Ces compétences d'entrée dans la langue scolaire sont indispensables pour acquiescer une posture professionnelle réflexive, la langue scolaire donne des outils pour penser. Les formateurs sont donc obligés de mettre cela au travail.

D'une manière générale, les Hautes Écoles s'adaptent plus ou moins au public qui arrive chez eux. Les SAR (Services d'Aide à la Réussite) existent partout, mais la façon de les organiser, ainsi que les cours de remédiation, varient d'un endroit à l'autre. Dans beaucoup de Hautes Écoles on trouve un module de méthodologie de travail, des remédiations en maîtrise de la langue, en français et en mathématique.

3.1.2. Les attributions causales internes

Parmi les causalités internes, on distingue un continuum allant des causalités liées à l'organisation de la Haute École à celles liées à l'équipe des formateurs, pour finir avec les causalités liées à la personne même du formateur.

Les causalités liées à l'organisation de la Haute École

- Les questions matérielles et d'organisation ont déjà été soulevées plus haut, mais il est clair que les horaires, de plus en plus chargés, avec peu d'espace pour que les étudiants puissent travailler et gagner leur vie en dehors des cours, ont un impact certain pour ce qui est de permettre aux étudiants avec peu de moyens financiers d'accéder aux études d'enseignant. Ces derniers doivent faire des choix entre survie matérielle et réalisation des travaux ou présence au cours, ce qui les met en situation d'échec.

- L'organisation du décret paysage qui permet, aujourd'hui, à certains étudiants de passer dans le bloc suivant (ancienne année académique) en ayant échoué dans certaines matières du bloc précédent, devrait être un facteur de plus d'égalité, puisqu'il laisse le temps à chacun de faire les apprentissages nécessaires sans être sanctionné pour l'ensemble d'une année. Cependant, quand l'étudiant se trouve en situation d'échec en maîtrise de la langue et qu'il ne prend pas conscience de la nécessité de réellement progresser en cette matière, cette disposition peut devenir un piège. L'étudiant peut, en fin de 3^e bloc, devoir encore valider des unités d'apprentissage des 1^{er} et/ou 2^e blocs. Il peut alors, soit vivre comme une injustice profonde le fait d'être mis en échec, soit être finalement diplômé « à l'effort » sans réellement maîtriser les gestes professionnels. Certains enseignants soulignent combien ces diplômes sont des « faux cadeaux », car le monde professionnel ne leur permettra pas de s'intégrer pleinement.
- Les personnes rencontrées sont souvent sensibles au fait que les SAR ne touchent pas les bonnes personnes. Si le constat est le même : « Les étudiants le plus en difficulté ne viennent pas au SAR », les éléments d'explications varient un peu selon les lieux.
 - Dans une école, on a investi dans les logiciels et les cours en ligne pour permettre aux étudiants de compenser des contenus qui ne sont pas acquis. Mais l'équipe ne semble pas s'être questionnée sur l'accessibilité de ces outils pour des étudiants qui ne sont pas familiers avec ces usages informatiques, même s'ils savent parfaitement surfer sur Facebook.
 - Dans une autre école, les modules de méthode de travail, de remédiation dans certaines branches, de gestion du temps, etc. se donnent au-delà des heures de cours habituelles. Dans une région où les bus et les trains passent toutes les heures voire toutes les deux heures, cette organisation pénalise les étudiants qui viennent de loin en transport en commun. Or, on peut supposer que ce sont ceux-là qui n'ont pas les moyens de se payer un kot à proximité.
 - Dans plusieurs Hautes Écoles, on a pointé le fait que les étudiants n'étaient pas conscients de ce qui leur manquait pour pouvoir réussir (comme ceux qui n'ont pas conscience qu'il va falloir travailler double pour combler un cours en échec d'un bloc précédent). Ils semblent déjà en grande difficulté pour identifier leurs lacunes. Ne sachant pas ce qui ne va pas, il leur est difficile de faire une demande précise ou de s'inscrire dans un module qui puisse apporter ce qui manque. On pourrait se limiter à voir cet aspect des choses comme une causalité externe (« Les étudiants sont incapables de s'évaluer »), mais dans la majorité des équipes rencontrées, existe un sentiment de responsabilité quant à l'aide que les formateurs peuvent apporter aux étudiants pour discerner leurs besoins. Pour apprendre à nommer ses difficultés, il faut du temps, des lieux et des formateurs à l'écoute, pas seulement dans les temps prévus pour cela mais aussi dans les autres cours.

Comment former des étudiants à une réelle posture réflexive ? Certaines écoles soulignent le peu de temps officiellement consacré à cela : seulement quelques heures à chaque retour de stage. D'autres écoles semblent mettre cette question au travail à travers de nombreux cours, mais les outils langagiers nécessaires à construire sa pensée et donc sa posture réflexive semblent parfois faire défaut. On rejoint alors la question de la maîtrise du langage.

Au niveau de l'équipe des formateurs.

La première question qui se pose à ce niveau, et qui est parfois même le lieu d'une réelle souffrance pour certains de nos interlocuteurs, est de savoir comment mobiliser ses collègues sur la question des inégalités. Certaines personnes se sentent très seules dans leur équipe. Rien ne les empêche d'agir seules dans leur cours ou autour, celles que nous avons rencontrées le font. D'autres cherchent à rassembler leurs équipes autour de projets plus cohérents avec des actions de sensibilisation des élèves, pendant une semaine par exemple. Ces actions ont pour vertu de mobiliser les collègues pendant quelque temps, mais aussi le défaut de la légitimation. « Une fois qu'on en a parlé pendant une semaine, c'est bon, on ne doit plus en parler ».

Une fois l'équipe mobilisée, on peut se demander par quel bout prendre la question : comment être cohérent ensemble ? Comment organiser une évaluation réellement formative ? Comment travailler la représentation du métier chez les jeunes étudiants ? Quelle organisation du travail des groupes ? Comment organiser le choix des stages ? ... Encore de nombreuses questions qui peuvent être des points d'appui pour lever des inégalités, mais qui ne résoudront jamais toute la question d'un coup.

Au niveau des compétences personnelles du formateur

Partir du discours des formateurs pour regarder ce qu'ils disent eux-mêmes de leurs propres compétences donne un résultat assez « impressionniste ». Ils ont chacun leurs petites touches de ci ou de là qui nuancent les observations. Pourtant l'ensemble peut nous donner quelques idées, même si l'image n'est pas très nette.

Le questionnement sur les compétences personnelles des formateurs a été mis en évidence par rapport à la question du « diplôme à l'effort ». Comme signalé plus haut, la majorité des équipes ont admis que dans des circonstances exceptionnelles, il leur arrivait de diplômer des enseignants « dont elles n'étaient pas fières ». Ce sentiment de ne pas avoir diplômé des professionnels suffisamment compétents peut avoir deux origines. Soit l'étudiant fait preuve d'une bonne, voire d'une très bonne maîtrise de tous les contenus enseignés, mais se positionne de manière jugeante, voire cassante dans ses relations humaines. Les formateurs sont alors inquiets de la manière dont il va traiter ses élèves dans sa future classe. Mais ils n'ont pas trouvé le moyen d'objectiver suffisamment cette lacune relationnelle pour empêcher la diplomation. Soit les étudiants ont de bonnes compétences relationnelles mais restent très faibles au niveau des contenus ; ils ont fait tant d'efforts pour arriver jusqu'au bout de leur parcours qu'on ne peut pas ne pas les diplômer.

Plusieurs formatrices ont mis en évidence des compétences personnelles de type relationnel qui leur permettent d'accueillir des étudiants en difficulté et de les

accompagner soit vers la réussite, soit vers une réorientation murie, voire choisie. Ce travail peut se faire lors d'un cours sur l'identité professionnelle ou sur la sensibilisation aux questions de genre et multiculturelles, voire même dans le cours de maîtrise de la langue, mais aussi lors du suivi de stage, en visite sur place, ou dans les temps de reprise à posteriori. Cette compétence d'accueillir le vécu et d'accompagner l'élève vers une autre orientation, demande de pouvoir dire, de façon explicite et respectueuse, les lacunes mises en évidence dans la formation. Cette parole ne peut avoir lieu que si une relation de confiance est établie, ce qui demande du temps et des petits groupes de travail.

Mais, même si les conditions matérielles sont réunies, certains formateurs ne se sentent pas capables d'accompagner les étudiants dans cette réflexion très personnelle. Souvent ce chemin demande de revisiter un parcours de vie parfois très douloureux que les enseignants ne sont pas nécessairement formés à entendre et accueillir. Tous les formateurs ne sont pas des accompagnateurs compétents et c'est bien normal, leur formation d'enseignant ne les y prépare pas et aucune formation spécifique n'est prévue pour les formateurs de Haute école.

Cependant, tous les formateurs rencontrés veulent emmener le plus possible d'étudiants au bout de leur formation. S'ils n'ont pas les moyens d'accompagner les étudiants en situation d'échec massif, dans le processus de deuil que représente le fait de renoncer à un projet de formation, ils sont pris entre une certaine forme de violence qui est celle d'imposer l'échec, ou une certaine forme de renoncement en diplômant « à l'effort », avec toutes les demi-mesures créatives que les équipes proposent entre ces deux scénarios, bien entendu.

Ce type de compétence d'accueil d'un vécu émotionnel de la part des formateurs peut être vu au travers des cours ou de l'organisation de certaines activités. Certains formateurs se sentent prêts à faire vivre à leurs étudiants des expériences déconcertantes, voire interpellantes et à accueillir les émotions qui s'en suivent.

On peut penser, par exemple, à un cours sur l'identité professionnelle qui explore l'identité personnelle, en commençant par les territoires. Dans un exercice, la formatrice invite les étudiants à explorer quels sont leurs territoires dans leur famille d'origine (qui occupe quel espace à table, dans la maison, devant la TV...), cette demande, qui peut sembler anodine, peut amener à une vraie remise en question du système familial de l'étudiant, ce qui peut être bousculant. La formatrice relatant cette expérience pensait avoir les compétences pour accompagner les cheminements qu'elle provoquait, mais elle pouvait tout à fait admettre que tous ses collègues n'estimaient pas avoir les épaules pour le faire. Une autre formatrice emmène ses étudiants visiter le croissant pauvre de Bruxelles durant une semaine, en logeant sur place, avec des visites et des temps de rencontres dans différentes associations. Le choc culturel est parfois désarçonnant pour ces jeunes adultes, mais elle se sentait capable de les accompagner pour le traverser. D'autres formateurs ne se sentent pas prêts pour accompagner ce type de travail.

De ces différentes touches impressionnistes, il ressort, à nos yeux, l'importance de mettre en place des formations pour les formateurs de Hautes Écoles et en particulier pour les personnes qui accompagnent les stages. Si la formation d'enseignant peut préparer à être formateur en Haute École, rien ne les prépare dans leur formation initiale à l'accompagnement relationnel.

3.2. Les objectifs et stratégies

Une autre façon de traverser les propos de formateurs est de s'arrêter sur la manière dont ils formalisent les objectifs qu'ils poursuivent en matière de réduction des inégalités parmi leurs étudiants. Il est évident que la lecture causale qu'ils font des difficultés influence leur façon de formuler leurs objectifs, ces deux aspects d'un même discours étant révélateurs des postures adoptées.

3.2.1. Comblant le handicap de départ

Quand la lecture causale met essentiellement la responsabilité sur l'étudiant, son milieu d'origine et sa formation préalable, les objectifs poursuivis s'expriment en termes de « remédiation », « donner un bagage », « combler les lacunes ». Les dispositifs mis en place alors sont variés dans les méthodes utilisées : tutorat, cours en petits groupes, e-learning... mais partent du principe que l'étudiant n'a pas appris un certain nombre de choses, qu'il doit se « rattraper » et que c'est avant tout de sa responsabilité de combler le retard. D'une Haute École à l'autre cela varie, mais souvent ce temps de travail est pris en plus des heures de cours, sur des temps privés, après les cours ou sur des temps de midi.

Par rapport à ce type de dispositif, le constat de certaines équipes n'est pas tendre : « Ça fait des années qu'on essaie tout en remédiation pour la maîtrise de la langue et le taux d'échec est toujours aussi problématique ».

Cette dernière remarque montre qu'il faudrait qu'un travail sur la « langue des études » comme pour le FLSCO (Français Langue Scolaire) soit mené. Il permettrait sans doute de se rendre compte que la remédiation ne servira à rien si, parallèlement, l'approche langagière des formateurs, dans leur propre cours, n'évolue pas. Partir de l'oral et du pratique et donner la possibilité de structurer sa pensée oralement, dans un va-et-vient progressif avec l'écrit et l'abstrait, pourrait également permettre aux étudiants d'appivoiser ce « monstre qui va les manger ».

3.2.2. Augmenter les compétences de l'étudiant

Si la lecture causale situe le problème dans la formation de départ de l'élève devenu étudiant, la formulation des objectifs évolue. Une formulation qui en rend compte est de dire que leurs jeunes recrues doivent « apprendre le métier d'étudiant », comme si c'était une série de compétences qu'ils devraient pouvoir maîtriser de manière professionnelle pour pouvoir envisager de réussir leurs études. Les Hautes Écoles qui conçoivent ainsi les lacunes de leurs étudiants investissent alors dans les modules d'aide à la réussite du type : méthode de travail, gestion du temps, lecture de textes scientifiques, gestion du stress, soutien dans la réalisation des préparations, travail sur l'identification des difficultés rencontrées. De nouveau, l'organisation varie d'une Haute École à une autre, mais la posture implicite est légèrement différente. En effet, par rapport à la première lecture, ici la Haute École peut admettre une part de responsabilité dans l'état des choses. Il est plus ou moins admis de ne pas encore maîtriser le métier d'étudiant avant de commencer ses études. Certains peuvent avoir eu la chance de développer ces compétences ailleurs avant de commencer, soit en ayant fait déjà

l'une ou l'autre année d'études supérieures, soit en ayant fréquenté école ou milieu qui ont favorisé l'acquisition de ces compétences. Mais ils ne sont plus tout à fait perçus comme étant la norme : *« On leur demande de passer d'une pensée concrète à une pensée conceptuelle, mais on ne fait rien pour les accompagner dans ce passage. Ceux qui y arrivent, ce sont ceux qui travaillent beaucoup et trouvent de l'aide à l'extérieur, ce qui questionne les inégalités. »*

Pour l'anecdote, dans le cadre de ces modules d'aide à la réussite inscrits dans le cadre des cours, deux écoles poursuivant le même objectif ont mis en place des stratégies qui pourraient sembler contradictoires. Dans la première, tous ces cours sont obligatoires durant le premier quadrimestre, puis deviennent facultatifs, les étudiants s'y inscrivent en fonction de leur réussite aux examens. Dans l'autre, les cours sont facultatifs au premier quadrimestre et deviennent obligatoires au deuxième, en fonction des résultats aux examens de janvier.

3.2.3. Augmenter les compétences du futur professionnel

Devant les difficultés de leurs étudiants, certains formateurs affichent leur objectif principal de permettre à tous (ou au maximum, en tout cas) leurs étudiants d'acquérir les compétences professionnelles nécessaires. Ces écoles mettent alors le paquet sur la maîtrise de la langue et des matières disciplinaires. Ils organisent le travail de maîtrise de la langue à partir des tests diagnostics de leurs élèves, et ce dans le cadre des cours qu'ils aménagent en fonction des difficultés majoritairement identifiées. Dans les cours disciplinaires, ils systématisent les temps prévus pour la remédiation, partant du principe que certains étudiants auront d'office besoin de ce temps supplémentaire, comme dans une classe d'élèves de l'enseignement obligatoire.

Cette posture de départ est bienveillante car elle permet à tous les étudiants d'être considérés comme des professionnels en devenir, à égalité par rapport à leur objectif, et non comme des produits plus ou moins aboutis de l'École obligatoire, différenciés par leur parcours antérieur. Cependant, si elle ne s'appuie pas également sur un travail pour augmenter les compétences des étudiants, la marche est haute et certains étudiants se retrouvent incapables de s'approprier les outils proposés tant ils semblent éloignés de leur représentation du métier.

Dans cette posture on peut également identifier les formateurs qui cherchent à faire vivre des expériences déstabilisantes à leurs étudiants (travail avec la Croix-Rouge, dans les associations du croissant pauvre de Bruxelles, avec des médiateurs...). Ces dispositifs demandent qu'il y ait des espaces pour gérer les débordements éventuels. Certaines formatrices ont même assuré des permanences dans le cadre des SAR, où les étudiants pouvaient venir « vider leur sac » qu'il soit lié à la formation ou à leur vie privée.

Quand on en arrive là, le travail d'accompagnement des formateurs pose des questions de limites. En effet, dans certaines organisations, certains enseignants se retrouvent dans une position de « coach » soutenant les évolutions cognitives et personnelles de leurs étudiants et donc étant le réceptacle de certaines histoires de vie douloureuse. Puis l'année suivante, les attributions ayant évolué, ils

deviennent le professeur de ces mêmes étudiants. Comment rétablir alors une relation « prof - élève » suffisamment distanciée ? Bien entendu, il peut arriver à un étudiant de dévoiler des histoires privées à son formateur, mais alors le contrat est clair, il sait à qui il le dit et les conséquences que cela peut avoir. Ici, la casquette change en cours de contrat ce qui avait été dit dans le cadre d'une relation d'aide.

Une autre façon de formuler la question serait de partir de la notion de transfert. Le travail identitaire qui est demandé aux étudiants implique fréquemment un transfert (au sens psychanalytique du terme) de la part des étudiants vis-à-vis de l'un ou l'autre formateur. Tout transfert peut, s'il n'y a pas de prise de recul de la part de l'objet du transfert, provoquer un contretransfert. Autrement dit, le formateur peut être pris dans des émotions importantes du fait des émotions de ses étudiants. Dans le travail psychologique, le thérapeute se garantit contre ce dernier en travaillant en supervision. Dans le travail enseignant, il n'y a pas de dispositif prévu pour se prémunir de ce risque. Or, il doit pouvoir passer de l'affectif à la mise à distance, garder le contenant et continuer à guider le processus.

Dans la pratique, les formateurs adoptent différentes stratégies :

- ils évitent de s'exposer au transfert en ne proposant pas de dispositifs de cours trop confrontants. Dans ce cas, la formation qu'ils proposent est plus une « information » qu'une « transformation ».
- Ils s'outillent personnellement pour faire face à ce transfert, soit dans des expériences de vie, soit en se (trans) formant à des méthodes d'analyse de type psychologique.
- Ils se constituent en collectif apprenant entre professionnels, se garantissant ainsi une forme d'intervision informelle qui permet d'éviter certaines dérives du contretransfert.

Il est évident que dans un système humain, aucune de ces stratégies n'est totalement efficace, et heureusement. C'est dans les failles du système que s'ouvre la place pour les formateurs d'être eux-mêmes des praticiens réflexifs exemplaires pour leurs étudiants.

Ceci dit, lorsque le formateur est isolé dans sa recherche de transformation des étudiants ou lorsque le statut du formateur change au cours de la formation des étudiants, les risques de dérives sont importants et ne peuvent être ignorés.

Malgré des dispositifs fort réfléchis, des enseignants mobilisés par la question des inégalités constataient tout de même qu'« on exclut en cours de route tous ceux qui n'entrent pas dans le moule ». Il faut bien admettre que tout le monde n'est pas fait pour devenir enseignant, toute la question étant de savoir dans quelles conditions se déroule cette « exclusion ».

3.2.4. Faire le poirier pédagogique

Dans certaines équipes le questionnement va jusqu'à inverser l'implicite des attentes des formateurs. Le constat qu'ils font au départ est que tout l'enseignement est pensé en fonction de ce que l'élève doit être capable de faire au terme d'une période d'apprentissage. Tant qu'on pense l'élève comme devant être prêt à.... On l'identifie, lui, comme étant le lieu des manques.

Dans ces écoles on veut inverser la pensée en se disant que c'est l'école qui doit être prête à accueillir tous les élèves. La question se pose alors d'identifier les dispositifs qui vont à l'encontre de cette capacité d'accueil de tous et de donner des chances à chacun. Il est évident que dans le contexte de pensée actuelle, c'est vraiment nager à contrecourant que de tenter ce poirier pédagogique. Il s'agit donc plus d'un idéal vers lequel on veut tendre que d'une réelle pratique. On retrouve d'ailleurs dans ces écoles, comme partout, des dispositifs qui correspondent un peu à tous les objectifs et stratégies pointées plus haut, mais le fait de les penser collectivement change la posture des formateurs. À ce stade, cette évolution de la posture se traduit autour d'un questionnement sur deux angles précis.

L'organisation des groupes de travail

Régulièrement au cours de la formation on demande aux étudiants de réaliser des travaux de groupe. Si la constitution des groupes est laissée au choix des étudiants, ils forment « naturellement » des groupes de pairs qui se renforcent ou se déforcent collectivement dans les compétences socialement acquises. On favorise ainsi une reproduction des inégalités, simplement en laissant les gens se choisir.

L'organisation des stages

La même dérive peut être présente si le choix des lieux de stages est laissé aux étudiants. Certains vont être rapidement inscrits dans une vision proactive de leur carrière et viser des stages précis qu'ils pourront valoriser sur leur CV, d'autres pris dans une temporisation plus courte, vont chercher le stage de proximité qu'elle soit sociale ou géographique. Au final, les expériences de stages seront inégales en termes d'occasions d'apprentissages variés. Ceci dit, il est évident que les expériences de stages sont par définition inégales, mais pour plus d'égalité dans la formation, il faudrait pour le moins garantir aux étudiants des occasions d'apprentissages équivalentes.

De manière générale, les Hautes écoles imposent un stage dans une école en discrimination positive. Mais les réalités sont tellement diverses que certains étudiants peuvent, consciemment ou non, contourner la difficulté.

4. Comment les étudiants sont-ils sensibilisés aux inégalités et formés à travailler avec tous les élèves ?

Nous avons tenté de rassembler, au chapitre précédent, des actions menées par les Hautes Écoles pour lutter contre les inégalités entre les étudiants. Ces actions s'inscrivent évidemment dans le cadre de la formation et donc dans la préparation à devenir des enseignants qui luttent contre les inégalités. Des actions de sensibilisation et de formation à des outils qui permettent à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages peuvent en elles-mêmes être l'occasion de lutter contre les inégalités entre les étudiants.

Par exemple, lorsque des étudiants sont porteurs de troubles de l'apprentissage, la Haute École peut mettre en place des dispositifs similaires à ceux qui sont attendus dans les classes face aux élèves porteurs de ces troubles.

4.1. Quel enseignant idéal pour réellement lutter contre les inégalités ?

Avant d'entrer dans l'état des lieux de ce qui se fait dans les Hautes Écoles, il est important de définir ce qui nous semble essentiel pour qu'un enseignant soit outillé pour lutter contre les inégalités.

En 2014, le Journal de l'alpha publiait un dossier passionnant intitulé « École et analphabétisme ». Dans ce dossier, Pascale Lassablière fait part du résultat d'un travail mené dans le cadre de l'évaluation de la formation initiale des enseignants, initiée par le ministre Marcourt en 2011⁶. Pour répondre à cette demande, Lire et Écrire a fait le choix de demander aux apprenants de tracer le profil idéal de l'enseignant de l'enseignement obligatoire susceptible de lutter contre les inégalités⁷.

Plutôt que de reprendre le résultat de l'évaluation de la formation initiale, nous choisissons ici de mettre en évidence ce que les personnes éloignées de la culture scolaire que représentent les apprenants de Lire et Écrire attendent d'un enseignant idéal : ce qu'ils pensent qu'il faut qu'un enseignant aie dans la tête, voie, entende, dise et ce qu'il aie dans le cœur, dans les mains et dans sa mallette pour permettre à tous les enfants de réussir à l'école.

Ce qu'il doit avoir dans la tête :

⁶ Véronique DEGRAEF pour le Centre d'études sociologiques des Facultés Universitaires de Saint-Louis ; Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants, CES-FWB 2012 : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26831>

⁷ Pascale LASSABLIÈRE, Quand les apprenants tracent le profil de l'enseignant idéal, in Journal de l'alpha n° 194, Lire-et-Écrire, 3^{ème} trimestre 2014.

- *savoir comment on apprend : qu'est-ce qui se passe dans le cerveau quand on apprend.*
- *Expliquer le pourquoi de chaque savoir, son histoire*
- *Savoir comment on apprend : en faisant, en refaisant, en cherchant, en essayant, en répétant...*
- *Adapter sa méthodologie à la classe.*
- *Avoir des outils pédagogiques adaptés aux différents niveaux des enfants.*
- *Attention aux devoirs, il faut en comprendre les enjeux et les impacts.*
- *Avoir comme but que tous les élèves réussissent,*
- *Il veille à ce qu'il n'y ait pas de violence (ni physique, ni psychologique ni morale) dans la classe. Pas d'attitude raciste.*
- *Connaitre des notions de psychologie.*
- *Être conscient de ses propres préjugés.*
- *Valoriser les cultures, les religions, les milieux culturels.*

Ce qu'il doit entendre

- *Être à l'écoute.*
- *Donner la parole aux élèves, écouter ce qu'ils ont à dire.*
- *Être attentif*
- *Comprendre le vécu des familles => médiateur*
- *Savoir se faire écouter (discipline), créer une cohésion dans la classe.*

Ce qu'il doit voir

- *Voir tous les enfants (surtout les invisibles)*
- *Reconnaître la difficulté dès qu'elle arrive.*
- *Travailler plus, autrement, avec ceux qui sont en difficulté*
- *Une évaluation qui doit servir à comprendre le niveau de difficulté et à mettre en place des dispositifs pour remédier rapidement*
- *Savoir aider et orienter dans la classe*

Ce qu'il doit dire

- *Être encourageant et rassurant*
- *Faire ressentir la réussite, trouver le point fort de chaque élève ;*
- *Valoriser l'apprentissage*
- *Communiquer de manière constructive, avec les parents, avec les élèves, même quand quelque chose se passe mal. Communiquer aussi quand il y a de bonnes choses.*

Ce qu'il doit avoir dans le cœur

- *Être juste, considérer tous les élèves de manière égale, mais en tenant compte de leurs différences et de leurs particularités*
- *Travailler à l'entente et la solidarité dans la classe*
- *Être passionné par son métier, aimer la matière qu'il enseigne*
- *Être bienveillant, ne pas juger*
- *Avoir de la patience*
- *Aimer les enfants, les ados*
- *Savoir se remettre en cause : reconnaître ses erreurs, savoir dire « je ne sais pas », briser la relation de pouvoir de « celui qui sait tout ».*
- *Donner du plaisir à apprendre*

Ce qu'il doit avoir dans les mains

- *Bien organiser le travail*
- *Organiser du travail en groupe.*
- *Travailler en équipe, accepter la collaboration avec d'autres : d'autres enseignants ou d'autres personnes, dans l'école et en dehors de l'école.*

Ce qu'il doit avoir dans les pieds

- *Comprendre le fonctionnement de la société, ses inégalités, son déterminisme social.*
- *Le rôle du prof, c'est de lutter contre cela*
- *Faire des stages en entreprises, au CPAS... pour se rendre compte de la vie dans d'autres endroits que l'école.*

Ce qu'il doit avoir dans sa mallette

- *Des activités variées*
- *Savoir intéresser sa classe : donner du sens aux activités, insister sur la découverte, le travail collectif.*
- *Ne pas accepter une classe trop nombreuse.*
- *Veiller à une mixité sociale dans sa classe.*
- *Une bonne connaissance de la langue (bonne orthographe et syntaxe)*

4.2. Les ruptures nécessaires

Depuis plusieurs années, des formateurs de Haute École et des militants de CGé tentent de formaliser le chemin nécessaire pour former des enseignants réellement capables de lutter contre les inégalités. C'est sous la plume de Jacques Cornet⁸ que cette formalisation s'est le plus structurée. En nous inspirant de ses écrits, nous tentons ici une reformulation.

4.2.1. Informer ou transformer

L'organisation de certaines écoles de l'enseignement obligatoire a préparé les étudiants à « recevoir » des cours qu'ils devront mémoriser et restituer pour « réussir leurs études ». Or, faire réussir tous les enfants demande des compétences qui ne correspondent pas du tout à ce mode d'apprentissage. Au contraire « faire ressentir la réussite, trouver le point fort de chaque élève » demande justement de pouvoir se distancier des apprentissages théoriques pour rencontrer l'enfant ou l'élève tel qu'il est.

Se former au métier d'enseignant demande donc une transformation, un déplacement identitaire, une évolution dans la manière d'être, en plus d'une somme d'informations. Il est clair que la transformation ne suffit pas sans l'intégration de la série d'informations nécessaires à la maîtrise des disciplines. Se former demande une implication personnelle, une prise de risque identitaire, une mutation vers une position adulte empreinte des gestes professionnels.

Comme nous l'avons vu plus haut, cette transformation demande des conditions de sécurité relationnelle minimale. Les formateurs en Haute École sont plus ou moins aptes et plus ou moins organisés pour garantir cette sécurité. Mais l'organisation globale du décret paysage rend de plus en plus difficile l'organisation des

⁸ Jacques CORNET, *Changer le Métier*, TRACeS de ChanGements n° 226 « Spécial Pacte », mai-juin 2016

conditions matérielles qui puissent garantir cette sécurité relationnelle (groupes trop nombreux, trop peu stables dans le temps).

4.2.2. Soumission au savoir ou maîtrise de la co-construction des savoirs

L'image d'Épinal qui habite encore notre inconscient collectif veut que l'enseignant soit le détenteur d'un savoir qui a été « découvert » par des savants et qu'il le transmette à ses élèves. Or le savoir (comme l'illustre la progression de cette étude) est un résultat provisoire d'un travail de recherche, jamais tout à fait complet, jamais tout à fait fini. C'est aussi le produit d'un collectif, qu'il soit concomitant ou non, un travail de recherche s'appuyant toujours sur le travail et la pensée de plusieurs personnes, aucun nouveau savoir ne peut être produit du néant, que ce soit pour le formateur ou l'enseignant.

Les apprenants de Lire et Écrire disent qu'il faut pouvoir « expliquer le pourquoi de chaque savoir, son histoire », mais aussi « savoir se remettre en cause : savoir reconnaître ses erreurs, savoir dire “je ne sais pas”, briser la relation de pouvoir de “celui qui sait tout” ».

De nouveau, dans certaines écoles, certains élèves auront pu faire l'expérience de la co-construction du savoir durant l'enseignement obligatoire, mais beaucoup auront eu une expérience plus proche de la soumission au savoir. Il est important que la formation d'enseignant permette aux étudiants de vivre cette co-construction et de s'approprier une vision relative de leur savoir et du Savoir en général.

4.2.3. Enseigner à tous ou se préoccuper des apprentissages de chacun

On l'a vu et revu, certains dispositifs pédagogiques provoquent des erreurs et des incompréhensions chez certains élèves. Les histoires relationnelles, pédagogiques, mais aussi sociologiques des élèves expliquent, partiellement au moins, les capacités d'apprentissages à un moment donné. Il faut donc tenir compte de ces histoires et concevoir les différentes manières d'apprendre qui vont permettre à chacun d'entrer dans les apprentissages. Le métier d'enseignant ne peut absolument plus se contenter de transmettre un savoir unique que tous devront restituer, mais doit concevoir les différents chemins qui permettront à chacun d'accéder au savoir et de se l'approprier.

Dans toutes les Hautes Écoles, on insiste sur les dispositifs qui vont permettre à tous les enfants d'entrer dans les apprentissages. D'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre, l'accent sera mis sur la différenciation, sur l'enseignement explicite, l'inclusion...

Ceci dit, une question se pose dans la progression qui est organisée dans les apprentissages au cours des différents blocs de la formation. Pour rendre les apprentissages accessibles aux étudiants du 1^{er} bloc (ancienne première année), on a tendance à leur présenter les méthodes comme si elles s'appliquaient à une classe homogène, alors que la diversité devrait être perçue comme la normalité. La différenciation vient ensuite comme si cela ne s'appliquait que dans des

circonstances particulières. Or, il faudrait faire passer l'idée que c'est la diversité qui est la normalité.

4.2.4. Enseigner pour la classe moyenne ou enseigner pour ceux qui sont le plus éloignés de l'École ?

Nous ne sommes pas les premiers à le dire, l'École est conçue pour les enfants de la classe moyenne. Si on veut vraiment lutter contre les inégalités, il faut pouvoir concevoir les dispositifs pour ceux qui sont le plus éloignés de la culture scolaire. Rendre les choses plus explicites n'est nocif pour personne. Les enfants de classe moyenne s'y adapteront sans difficulté et sans perdre leur temps. Cela va bien au-delà des demandes de Lire et Écrire, mais cela comprend ce que les apprenants demandent : « comprendre le fonctionnement de la société, ses inégalités, son déterminisme social », « le rôle du prof, c'est de lutter contre ça ».

Certains modules sur les inégalités, organisés dans les hautes Écoles, tentent de travailler la question, entre autres, au travers de grilles d'observation qui amènent les étudiants à analyser des gestes professionnels en fonction du fait qu'ils produisent des inégalités ou non. Si l'observation peut se faire, le dispositif est assez délicat lorsqu'il s'agit de rendre compte des observations aux personnes observées. Les gestes qui ne s'adressent qu'aux enfants de classe moyenne et qui, de ce fait, excluent les autres paraissent si naturels aux personnes issues de cette même classe qu'il est presque impossible de n'en produire aucun, quelles que soient les intentions. La confrontation peut donc être douloureuse.

4.2.5. Sélectionner ou faire apprendre

C'est un des implicites qui fait partie des fondements de l'École. Si l'École est un lieu d'apprentissage, elle est à ses débuts en tout cas, un lieu de sélection. Aujourd'hui, la démocratisation de l'enseignement est passée par là, mais l'implicite de sélection n'a pas disparu pour autant. Il se cache à tous les tournants, dans la conception même de « l'élève doit être capable de... », « l'élève doit être prêt à... »

« Avoir comme but que tous les élèves réussissent » comme le demandent les apprenants de Lire et Écrire implique de faire le poirier pédagogique dont nous parlions plus haut. Il faut un enseignant et une école prêts à faire réussir tous les élèves.

Des Hautes Écoles se posent cette question pour elles-mêmes et réfléchissent aux moyens d'action concrets qu'elles ont pour agir au sein de leur système. Elles veulent avant tout faire apprendre et ne sélectionner que dans un cadre bien précis avec des outils d'objectivation et un temps d'accompagnement. Dans le temps restreint des entretiens, nous n'avons pas récolté d'information sur une réflexion plus globale au niveau du système de l'enseignement en général.

4.3. Des dispositifs existants

Après ce détour par les objectifs qu'on peut se fixer pour former des étudiants réellement aptes à lutter contre les inégalités, arrêtons-nous sur quelques dispositifs mis en œuvre dans les Hautes Écoles.

La réflexion sur la question de l'information ou de la transformation nous incite à ne pas nous attarder sur tous les cours « sociopolitiques de l'éducation », « sensibilisation à la diversité culturelle et aux questions de genre »... Il nous paraît établi maintenant qu'une information n'est pas suffisante pour permettre la transformation que nous espérons, même si elle peut être nécessaire.

Plusieurs Hautes Écoles nous ont rappelé la modestie de leurs objectifs en termes de lutte contre les inégalités. Il est question d'outiller les étudiants pour comprendre et ne pas amplifier les inégalités, mais elles n'osent pas toujours espérer que leurs étudiants soient vraiment capables de lutter contre les inégalités.

Certains formateurs, individuellement ou collectivement, veulent être plus ambitieux. Nous relevons, ici, 3 initiatives parmi tous les dispositifs rencontrés.

4.3.1. Identité professionnelle qui traverse différentes ruptures

Une des formatrices rencontrées au travers de cette étude avait pris en charge la transformation identitaire de ses étudiants au travers du cours d'identité professionnelle. La conception du cours demande, en passant par des exercices pratiques de regard sur soi, de revisiter une série de rapports au monde (territoires, groupes d'appartenances...) en tenant un journal de bord. D'une certaine façon, le cheminement proposé permet de toucher à différentes ruptures évoquées par Jacques Cornet, bien que les mots choisis ne soient pas toujours les mêmes.

Ce qui est interpelant dans ce dispositif, c'est l'impression de solitude qui reste en écoutant la formatrice. Elle semble avoir pensé son cours seule et l'avoir mis en œuvre dans une relative indifférence de la part de ses collègues. Si elle semble avoir le bagage nécessaire pour accueillir les émotions qu'elle provoque dans ses cours, il est inquiétant de voir un tel dispositif reposer sur une personne seule. Aussi bien formé soit-on, face à des émotions fortes des étudiants, on a besoin de pouvoir les partager avec d'autres professionnels pour pouvoir prendre une position ajustée. Nous pensons que les dispositifs d'intervision, formels ou informels, sont essentiels pour garantir la sécurité relationnelle nécessaire aux déplacements identitaires des étudiants.

Cet exemple illustre une constatation relevée dans différentes Hautes Écoles à savoir que nos interlocuteurs seraient demandeurs de plus de cohérence dans leurs équipes, mais que ce n'est pas facile à obtenir. Certains mettent en évidence une « crise identitaire » chez les formateurs désireux d'avancer dans cette lutte contre les inégalités quand ils sont pris dans des équipes qui ne s'inscrivent pas dans la même démarche.

4.3.2. Immersion dans le croissant pauvre de Bruxelles

Dans une implantation d'une Haute École, hors de Bruxelles, on a fait le choix d'emmener, tous les étudiants, pendant une semaine en immersion dans le croissant pauvre de Bruxelles, le logement se fait dans une des commune bruxelloise accueillant une population précaire et d'origine immigrée. Les stages d'observation se déroulent dans différentes associations de ce quartier et plus loin dans d'autres zones défavorisées de Bruxelles. Ce « stage » se fait en deuxième année pour deux raisons principales, la première est logistique, on ne pourrait pas l'organiser pour tous les étudiants de première, la deuxième correspond aux garanties de sécurité relationnelle que nous avons déjà évoquées. Il faut que les relations de confiance entre étudiants et formateurs soient suffisamment tissées pour que la confrontation identitaire que cette expérience représente puisse être vécue de façon constructive.

Par contre, certains formateurs signalaient avoir tenté des expériences similaires, sans l'immersion, mais en laissant le choix du lieu de stage aux étudiants. Cette formule comporte des risques importants, car les formateurs ne connaissent pas la qualité professionnelle des personnes qui accueillent les étudiants. Certaines étudiantes ont donc été confrontées à des pratiques particulièrement choquantes qui laissent des traces, encore des mois après leur passage dans ces associations. Ce type d'expérience demande que les formateurs aient évalué sérieusement la pertinence du lieu de stage par rapport à leurs objectifs de confrontation identitaire.

Une claque ou une gifle ?

Dans la discussion autour des expériences de stage que les étudiants doivent faire durant leur parcours, les deux mots ont été utilisés. La formatrice qui participait activement à l'organisation du stage d'immersion dans le croissant pauvre de Bruxelles évoquait une « claque positive ». Les étudiants y vivent des expériences qu'ils ne feront jamais dans le cadre classique de la formation, et du coup « bougent dans leur tête ». Une série de préjugés peuvent tomber, ils peuvent réellement rencontrer des gens à qui ils n'auraient pas adressé la parole en d'autres circonstances.

D'autres participants soulignaient à quel point certaines expériences de stage trop dures étaient des gifles pour les étudiants qui s'en remettaient difficilement. Ce type de discussion montre bien à quel point les dispositifs visant de réelles transformations identitaires chez les étudiants doivent être encadrés avec vigilance et par des formateurs ayant de réelles compétences pour accueillir des émotions, voire gérer des transferts au sens psychanalytique du terme.

4.3.3. Module inégalité en 3^e bloc

Depuis plusieurs années, une Haute École réfléchit à la sensibilisation de ses étudiants. La Fondation Roi Baudouin, au travers de son appel à projets concernant le maternel, lui a permis d'approfondir et de développer une réflexion déjà existante.

Au départ, les étudiants étaient invités à aller faire une observation relativement libre dans les classes, puis ils avaient un module de formation sur les inégalités. Enfin, ils retournaient dans les classes, outillés d'une grille d'observation portant sur les inégalités. Ce dispositif était assez frustrant car les étudiants voyaient beaucoup de choses qu'ils n'avaient pas l'occasion de communiquer à la personne observée.

Les subsides de la FRB ont permis d'imaginer un dispositif où les enseignants se formaient de leur côté, pendant que les étudiants prenaient leur classe en charge. Par la suite, les étudiants avaient également un temps de formation. Enfin un temps de concertation était prévu, pour que les étudiants puissent faire un feedback de leurs observations aux enseignants qu'ils avaient observés. Ce module a été évalué de façon positive, mais la concertation avec les enseignants est un moment délicat.

Même si le module a dû se recentrer, l'équipe des formateurs a saisi les occasions qui se sont offertes pour se former elle-même et faire de cette thématique une question transversale dans l'organisation des cours et dans l'évaluation des stages. Toute l'équipe a récemment travaillé deux jours pour définir ses priorités et choisir les axes sur lesquels ils allaient pouvoir agir pour continuer le travail.

5. Des pistes en guise de conclusion

Certaines pistes, plus ou moins pratiques, ont déjà été mises en évidence plus haut.

Une première piste déjà signalée était de considérer la langue des études comme la langue scolaire. Il faudrait organiser des modules permettant aux étudiants d'entrer dans l'usage qui est fait de la langue française dans le cadre des études. Il faut donc aller encore un cran plus loin que l'usage du français comme langue scolaire. Comme pour toute forme d'apprentissage transversal, il faudrait également que l'ensemble des formateurs soient sensibilisés à la question pour pouvoir aider les étudiants à surmonter les obstacles de cet usage de la langue dans leur cours. Dans la maîtrise de l'écrit, il est également suggéré de travailler plus à l'oral, avec des va-et-vient vers l'écrit pour que les gestes mentaux puissent être acquis à l'oral puis à l'écrit.

Une deuxième piste demanderait, entre autres, d'augmenter la vigilance quant aux coûts cachés de la formation, particulièrement dans la formation préscolaire où certains étudiants dépensent parfois des sommes importantes durant leurs stages. Pour y arriver, il faudrait sensibiliser les étudiants à la récupération et au recyclage en leur montrant qu'on peut atteindre ses objectifs pédagogiques autrement qu'en achetant du matériel neuf. Il faudrait également former les enseignants (maîtres de stage) et les formateurs à évaluer sur des critères pédagogiques et non esthétiques les productions de leurs étudiants. Même si cela est déjà bien présent dans certaines Hautes Écoles, ce n'est pas le cas partout et sans doute pas non plus dans toutes les écoles.

Mais pour aller plus loin, il faut repenser les éléments récoltés de manière plus globale. Comme nous l'avons dit au début, l'organisation des études supérieures et celles des futurs enseignants en particulier ont déjà été revisitées largement ces

dernières années. Les effets du décret paysage n'ont pas encore pu prendre toute leur mesure qu'on annonce une maîtrise en 4 ans pour cette formation.

Dans ce contexte, il nous paraît important de dégager des pistes générales qui ressortent de cette étude pour que cette nouvelle modification puisse être l'occasion de former des enseignants réellement capables de limiter les effets des inégalités dans leur classe.

5.1. Quels enseignants pour demain ?

Il est clair que dans les conditions actuelles, bon nombre d'étudiants formés sont finalement certifiés en ayant une maîtrise de la langue ou des disciplines qui ne permet pas de varier les entrées dans les apprentissages ou de construire les savoirs avec les élèves. Du fait même de ces lacunes, ces enseignants risquent d'entrer dans une reproduction classique des modèles de classe et d'apprentissage et du coup risquent plus que d'autres de reproduire les inégalités.

« ... pour que [l'École] ne creuse pas davantage les inégalités sociales, pour que le nombre d'échecs scolaires diminue, il est impératif que les enseignants considèrent le savoir comme un construit, qu'ils voient leurs missions comme une aide à l'apprentissage plutôt que comme un enseignement, qu'ils interrogent les situations d'apprentissage plutôt que les qualités intrinsèques des élèves pour expliquer l'échec »⁹

Pour pouvoir faire ce travail, il faut d'excellents enseignants. Or les élèves qui sortent du secondaire n'ont, pour le moins, pas toujours eu une *excellente* formation. Les formateurs de Haute École doivent donc travailler pour rompre le cycle d'élèves faibles qui deviennent des étudiants faibles qui deviennent des enseignants faibles, pour former à leur tour de faibles élèves. Une fois ce constat posé, deux chemins se dessinent :

- sélectionner les élèves qui ont les compétences de base pour réussir les études d'enseignant
- mettre en place les moyens pour accompagner tous les élèves qui désirent devenir enseignants pour les rendre compétents.

En termes économiques à court terme, il n'est pas difficile de voir quelle est la moins coûteuse des solutions. Sélectionner dès l'entrée demande beaucoup moins d'investissement et de temps de travail pour amener une cohorte d'étudiants au terme de sa formation. Mais laissons de côté un instant la réflexion économique pour se demander quels seraient les effets en termes d'égalité d'une telle mesure.

Quel type de sélection mettre à l'entrée de la formation ou à la fin d'une première année ? Quelle que soit la solution envisagée, pour qu'elle soit efficace et peu coûteuse, il faudra qu'elle passe par l'écrit. On ne testera donc pas la capacité d'un étudiant à gérer une classe, à mettre en œuvre un geste pédagogique, à concevoir un dispositif adapté à une situation... mais bien la capacité de l'étudiant à raconter et analyser par écrit la façon dont il perçoit sa capacité à faire tout cela. Il y a donc là une difficulté supplémentaire à laquelle la filière générale confronte habituellement ses élèves, mais pas nécessairement les filières de

⁹ Fulvie JACQUES, La classe coopérative verticale, TRACeS de ChanGements n°228, nov-déc 2016

qualification. Il ne faudrait pas non plus tester les candidats sur des compétences qu'ils sont censés pouvoir acquérir au cours de la formation. Il est donc difficile de concevoir une épreuve qui puisse prédire avec pertinence quels sont les candidats qui feront à terme les meilleurs enseignants.

En organisant une épreuve écrite, on serait donc quasi inévitablement dans la reproduction des inégalités. On sélectionnerait les candidats sur base de critères qui ne sont pas nécessairement pertinents pour leur futur métier. De plus, on éliminerait probablement bon nombre de candidats ayant vécu des difficultés scolaires et qui, en s'outillant au cours d'une formation choisie, auraient pu devenir des enseignants particulièrement aptes à soutenir les élèves en difficulté.

Les dispositifs de sélection qui s'appuieraient sur des compétences observées en situation (et non plus retransmises par écrit ou par oral), seraient terriblement couteux en temps et pourraient représenter des risques pour les éventuels cobayes. D'une manière ou d'une autre, pour être respectueux des gens, ils s'apparenteraient aux dispositifs présents dans les formations en Haute école.

Il faut donc envisager la deuxième piste comme étant celle qui a terme permettra au mieux de lutter contre les inégalités.

Même si l'avis des membres de CGé n'est pas unanime, nous voulons promouvoir des mécanismes qui permettent à tous les candidats et en particulier ceux qui ont surmonté le plus de difficulté pour obtenir leur CESS de faire des études d'enseignant. Certains militent en faveur d'une possibilité de faire une première année différenciée, donc d'étaler son premier bloc en 2 ans, suite à un test diagnostique anonyme. Ce test permettrait à l'étudiant de se faire une idée de ses compétences en regard de ce qui est attendu en formation, et lui laisserait le libre choix d'étaler ou non¹⁰. Il est donc bien différent d'un examen d'entrée et correspond plutôt aux tests diagnostics qui existent partout en début de 1^{er} bloc. Mais ce dispositif officialiserait la possibilité d'étaler sur deux ans les apprentissages nécessaires au premier bloc et offrirait une aide spécifique.

Au-delà de cette proposition existante, cette étude nous amène à identifier d'autres conditions nécessaires à la réussite des étudiants les plus éloignés des codes scolaires.

5.2. Les conditions de la sécurité

Nous l'avons vu au travers de l'étude, former des enseignants ce n'est pas leur transmettre une série d'informations nécessaires à l'exercice de leur métier. C'est leur permettre une transformation identitaire. C'est leur permettre de revisiter leur vécu antérieur, d'expérimenter de nouvelles situations d'apprentissage, d'oser de nouvelles manières d'être.

Nous avons déjà pointé les ruptures nécessaires à la formation d'enseignants capables de lutter contre les inégalités (passer d'un savoir donné à un savoir construit, se voir comme accompagnateur des apprentissages plutôt que comme

¹⁰ Jacques CORNET, Faire échouer pour réussir, in TRACeS n° 187, sept-oct 2008 : <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1419>

transmetteur de savoir, penser la difficulté d'apprentissage à partir de la situation et non de compétences intrinsèques de l'élève...) Au bout du compte, il s'agit de refuser la sélection implicite pour chercher le moyen de les aider tous.

Cette transformation demandera à l'étudiant de s'éloigner de sa zone de confort habituelle. Elle sera donc porteuse d'émotions fortes. Pour oser s'élancer dans des territoires inconnus, pour oser les émotions que peuvent provoquer les déplacements nécessaires, il faut avoir une base de sécurité suffisante. Certains étudiants ont pu l'acquérir au cours de leur histoire personnelle. Mais au sortir (s'ils en sont sortis) de l'adolescence, ils sont bien peu nombreux à avoir intégré cette base. Il faut donc que le cadre dans lequel ils s'inscrivent puisse la leur offrir.

5.2.1. Un « collectif acculturant ».

Appartenir à un groupe stable dans lequel les liens de confiance peuvent se tisser de manière à ce que les expériences, les essais et erreurs puissent se réaliser sans que cela ne soit trop coûteux pour l'estime de soi est essentiel à une transformation.

Il y a là des contraintes du décret paysage. L'enseignement modulaire qui simplifie les apprentissages en réduisant les dimensions des gestes pédagogiques va à l'encontre de cette nécessité. Mais certaines écoles ont trouvé des mécanismes permettant, malgré tout, de garder des groupes assez stables. Ceci dit, les cours en auditoire avec plusieurs dizaines d'étudiants ont toujours lieu et il est difficile, voire malhonnête alors, de travailler réellement à partir du vécu des étudiants. Il faut une stratégie murement réfléchie pour articuler les éléments théoriques qui seront pertinents en auditoire et les éléments plus relationnels en plus petits groupes. Tout ceci en gardant à l'esprit, qu'on ne sait jamais par quel processus exactement auront lieu les transformations chez les étudiants.

5.2.2. Un cadre explicite

Pour que ce collectif acculturant puisse être sécurisant, il doit être garanti par des consignes, une organisation, une structure institutionnelle qui permettent que le groupe continue d'exister au-delà des aléas existentiels inhérents à un groupe de jeunes. Il faut qu'il y ait là une éthique du groupe qui sera une première expérience de l'éthique professionnelle.

À titre d'exemple : « *Chacun est tenu de s'impliquer dans le travail et chacun est sujet, nul ne peut être considéré comme objet* »¹¹

Le contexte des Hautes Écoles est balisé de contraintes institutionnelles qui offrent un cadre parfois tellement présent qu'il peut en être étouffant. Il faut donc une certaine vigilance pour le rendre le plus explicite possible en précisant bien les contraintes, les objectifs visés et les critères d'évaluation. Au passage, il est toujours intéressant de montrer, tout aussi explicitement, les espaces de liberté que laisse le cadre : insister sur ce qu'on peut faire autant que sur ce qu'on ne peut pas faire.

¹¹ Fulvie JACQUES idem

5.2.3. Des adultes garants

Pour se sentir en sécurité, il faut que les jeunes rencontrent des adultes qui assument d'être les garants de la continuité de leur groupe, au sein de leur institution, ainsi qu'un contenant pour les débordements émotionnels que les expériences tentées dans ce groupe peuvent provoquer.

Dans ces conditions, avec un groupe stable, un cadre clair et des adultes garants, on peut imaginer que les inégalités entre les étudiants au sein des groupes puissent être, elles-mêmes, une matière à travailler collectivement. En partant de leur vécu, ils pourraient imaginer les stratégies qui permettent l'entrée dans les apprentissages de tous.

Or, la formation d'enseignant ne prépare pas à accompagner les personnes au niveau relationnel et émotionnel et les formateurs en Haute École doivent officiellement être porteurs d'un master au moment de leur engagement et d'un CAPAES à terme. Ces formations minimales, en plus du diplôme d'enseignant, ne garantissent pas une réelle formation en terme d'accompagnement. Certains ont été chercher cette formation ailleurs, mais institutionnellement, rien ne les oblige à se former plus pour devenir enseignants et particulièrement accompagnateurs en Haute École.

Comment distinguer alors, parmi les formateurs, les informateurs des transformateurs ? La formule peut paraître simpliste et il est évident que des professionnels compétents ne peuvent être réduits à cette dichotomie simpliste. Mais il nous paraît important de prendre conscience que parmi les formateurs de Haute École, certains cherchent de multiples façons de transmettre des informations pour rendre leurs cours vivants, intéressants, mais restent dans une position où ils ne favorisent pas les déplacements identitaires de leurs étudiants, pour ne pas s'exposer aux débordements que cela pourrait provoquer.

Comme nous l'avons déjà dit, la transformation ne peut se suffire à elle-même. Les étudiants doivent intégrer et s'approprier un certain nombre de savoirs théoriques ou pratiques pour pouvoir mettre en œuvre leur transformation. Il est donc nécessaire que ces apports soient faits, et sans doute utile qu'ils soient faits par des personnes qui sont restées plus à distance de leur évolution émotionnelle.

Par ailleurs, le formateur qui pourra réellement accompagner les étudiants durant leurs stages, face aux expériences de vie nouvelles qu'il doit intégrer, face à la complexité des gestes professionnels qu'il doit forger, doit lui-même être formé.

Dans un premier temps, il nous paraît essentiel d'identifier les gestes professionnels de l'accompagnateur en Haute école. Selon les modèles¹² choisis, l'accompagnateur peut être ou non celui qui sanctionne l'évolution en fin de parcours. Dans certaines équipes, on soutient un modèle où l'accompagnateur doit être explicite sur les temps et les lieux pour ses différentes fonctions, mais il doit pouvoir changer de casquette à un moment donné et reconnaître le chemin parcouru et les obstacles surmontés sans pour autant certifier un étudiant qui

¹² Sandrine GROSJEAN et Elise UGEUX : « L'accompagnement : une vue d'ensemble » CGé 2014 : <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article3049>

n'aurait pas atteint les objectifs minimaux. Dans d'autres équipes, cette démarche semble moins explicite. Dans l'étude sur l'accompagnement, nous avons montré que dans bon nombre de cas, il était utile de dissocier les personnes responsables de l'accompagnement de celles qui devaient sanctionner. Mais nous n'avons rencontré aucune école qui ait fait le choix de dissocier les fonctions de bout en bout. Certains formateurs n'évalueront pas certains étudiants certaines années, mais tout cela peut changer l'année suivante. Il nous faut donc acter que le modèle accompagnateur/certificateur est probablement le plus adéquat ou, à tout le moins, le plus réaliste au sein des Hautes écoles. Mais cette bascule de casquette ne se fait pas sans efforts et demande elle aussi des prises de conscience et des ruptures.

Certaines équipes ont créé des « collectifs apprenants » qui leur permettent de se soutenir mutuellement, de chercher collectivement des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent, d'imaginer des dispositifs concertés pour permettre aux étudiants de se confronter à leurs ruptures. Ces collectifs apprenants peuvent également être le lieu d'intervision plus ou moins formelle quand un formateur est dépassé par une situation avec un étudiant. Il est clair que les aides de la Fondation Roi Baudouin ont permis à ceux qui s'en sont saisi d'ouvrir les espaces et les temps de travail nécessaires pour que ces collectifs puissent émerger. Ce « confort de travail » a permis d'oser prendre le risque de « dysfonctionner ensemble ». Certains peuvent percevoir comme plus sécurisant de travailler seul pour garder le contrôle sur le domaine que l'on maîtrise. Oser le « collectif apprenant » qui questionne, argumente, voire même critique, demande alors d'autres formes de sécurité que le cadre de la FRB a permis de trouver pour certains.

Pour ceux qui n'ont pas l'occasion d'apprendre au sein de ces collectifs ou qui voudraient élargir leur horizon, il faudrait officialiser une formation d'accompagnateur. Certains groupes de recherche sont déjà en place et on peut s'en inspirer¹³, mais il faut la généraliser ou la multiplier.

Il est clair que cette formation doit préparer les futurs « transformateurs » ou « accompagnateurs de transformation » à l'évaluation des compétences relationnelles des étudiants. Ils doivent pouvoir s'assurer que leurs étudiants seront capables d'avoir une posture adéquate, qui réponde aux attentes des apprenants de Lire et Écrire¹⁴, entre autres.

Ce travail de création de collectifs apprenants – que ce soit au sein de la Haute École ou en dehors en croisant les groupes – devrait inviter à tenter davantage le « poirier pédagogique » et à réfléchir aux situations d'apprentissage qui vont permettre à un maximum d'étudiants de devenir d'*excellents* enseignants. Mais si

¹³ GRAPPE : Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes. Rudi Wattiez dans « L'accompagnement sous tous ses angles » : http://www.changement-egalite.be/etude_acc/laccompagnement_angles07.pdf

L'UCL organise également un Certificat en accompagnement des pratiques professionnelles des superviseurs de stage, <http://www.uclouvain.be/449892.html>

¹⁴ Cf « Quel enseignant idéal pour réellement lutter contre les inégalités ? » au Chapitre 5

on met tant d'énergie à accompagner un maximum d'étudiants, il faut une énergie proportionnelle pour discriminer activement, en fin de parcours, lesquels feront les enseignants compétents et lesquels doivent encore cheminer avant d'y arriver ou se réorienter.

La question, pour nous, reste entière : ne faudrait-il pas une certification professionnelle (après une ou deux années rémunérées comme « apprenti¹⁵ ») distincte du diplôme donné par la Haute École ? Certaines professions exigent ce parcours. Le métier d'enseignant est tellement crucial pour la société de demain, qu'il mériterait que des regards différents se portent sur la compétence réelle des jeunes professionnels. Il est en tout cas essentiel qu'une instance formée de professionnels critiques puisse se prononcer sur les compétences réelles d'un futur enseignant, indépendamment du chemin parcouru pour arriver jusque là.

¹⁵ Au sens des contrats d'apprentissages qui prévoient la formation par la pratique et une rémunération progressive.

Bibliographie

Jacques CORNET, *Faire échouer pour réussir*, in TRACeS n° 187, sept-oct 2008 : <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1419>

Jacques CORNET, *Changer le Métier*, TRACeS de ChanGements n° 226 « Spécial Pacte », mai-juin 2016

Véronique DEGRAEF pour le Centre d'études sociologiques des Facultés Universitaires de Saint-Louis ; *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants*, CES-FWB 2012 : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26831>

Vincent DE GAULEJAC et Taboada LENOETTI, *La lutte des places*, Desclée de Brouwer, 1994

Sandrine GROSJEAN et Elise UGEUX, *L'accompagnement : une vue d'ensemble*, CGé 2014 : <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article3049>

Fulvie JACQUES, *La classe coopérative verticale*, TRACeS de ChanGements n° 228, nov-déc 2016

Pascale LASSABLIÈRE, *Quand les apprenants tracent le profil de l'enseignant idéal*, in Journal de l'alpha n° 194, Lire-et-Écrire, 3^{ème} trimestre 2014.

Danielle MOURAUX, *Entre rondes familles et école carrée... l'enfant devient élève*, de boeck 2012