

## DROIT A L'EDUCATION

### L'enseignement fondamental en Communauté flamande

<b>1. CONTEXTE DE CE CHAPITRE .....</b>	<b>192</b>
<b>2. LE 'RAPPORT GENERAL SUR LA PAUVRETE' COMME POINT DE DEPART .....</b>	<b>194</b>
2.1 L'ENSEIGNEMENT COMME THEME CENTRAL.....	194
2.2 LES CONSTATS PRESENTS DANS LE 'RAPPORT GENERAL SUR LA PAUVRETE' ET LEUR ACTUALISATION .....	195
2.2.1 ELEMENTS ESSENTIELS DU CYCLE SCOLAIRE .....	195
2.2.2 DEUX MONDES DIFFERENTS .....	196
<b>3. QU'EST-CE QUI A CHANGE DEPUIS LA PUBLICATION DU RAPPORT GENERAL SUR LA PAUVRETE ? .....</b>	<b>197</b>
3.1. LA CONNAISSANCE ET LA RECHERCHE.....	197
3.1.1. LES MAUVAIS RESULTATS SCOLAIRES.....	197
3.1.2. LA REORIENTATION VERS L'ENSEIGNEMENT SPECIAL .....	200
3.1.3. LE COUT DE L'ENSEIGNEMENT.....	202
3.2. FORMATION ET RECYCLAGE DES ENSEIGNANTS .....	206
3.2.1. CONSTATATIONS.....	206
3.2.2. PROPOSITIONS ET INITIATIVES .....	208
3.3. L'ECOLE ET LES PARENTS : DE LA COMMUNICATION A LA PARTICIPATION .....	209
3.3.1. CONSTATATIONS.....	209
3.3.2. PROPOSITIONS ET INITIATIVES .....	211
<b>4. PROPOSITIONS ET RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>215</b>
<b>GLOSSAIRE: BRUGFIFUUR, CENTRES D'ENCADREMENT DES ELEVES, OBJECTIFS FINAUX, POLITIQUE D'ENSEIGNEMENT PRIORITAIRE, 'SCHOOLPOUWWERK', ENCADREMENT RENFORCE DES ELEVES ..</b>	<b>217</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>218</b>

Traduction du néerlandais

## 1. Contexte de ce chapitre

Ce chapitre a été rédigé sur la base de documents écrits, recueillis par le Service tant auprès des Associations dans lesquelles les personnes pauvres s'expriment qu'auprès d'universités, d'administrations, du monde politique et du monde de l'enseignement. Les expériences des familles concordent, quelle que soit la communauté linguistique à laquelle elles appartiennent ; les autres sources concernent uniquement la Communauté flamande.

Le choix de travailler à partir de contributions écrites s'explique de deux manières: d'une part, beaucoup de littérature relative à ce thème a été publiée depuis la sortie du Rapport Général sur la Pauvreté, et d'autre part, les groupes de dialogue ne peuvent être multipliés à l'infini. Nous avons néanmoins tenté de recueillir le plus d'opinions possible. Soulignons également ceci: même si le Service n'organise pas de dialogue, cela ne signifie pas que ce dialogue n'a pas eu lieu. La plupart des publications d'Associations sur lesquelles le Service se base résultent bien d'un dialogue. Cette manière de faire entre parfaitement dans le cadre de la collaboration entre les Associations et le Service : ce qui est transmis, oralement ou par écrit, au Service a déjà été travaillé et élaboré, a fait l'objet d'un dialogue.

Le processus de dialogue sur le thème de l'enseignement amorcé par la *Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen*<sup>1</sup> (BMLIK) à Gand a incontestablement fourni beaucoup de matière pour ce texte. Au cours d'une des dernières réunions de l'Association dans le cadre du Rapport Général sur la Pauvreté, des participants ont lancé l'idée de continuer à travailler sur le sujet de l'enseignement. Pendant les trois années qui ont suivi, des parents mais aussi de nombreux partenaires du monde de l'enseignement (enseignants, directions, 'schoolopbouwwerk', 'brugfiguren', centres PMS/centres d'encadrement des élèves<sup>2</sup>, écoles normales<sup>3</sup>...) ont travaillé dans un groupe de travail selon la méthode du dialogue. Ces partenaires ont été interpellés personnellement pour ce travail et ils se sont engagés avec enthousiasme dans ce processus. Les témoignages recueillis, le dialogue et les divers travaux ont finalement été regroupés dans une publication intitulée « *Armoede en onderwijs – Startkansen voor een volwaardig burgerschap* ».

Après la parution de cette publication et une « Journée mondiale du refus de la misère », consacrée à ce thème, les activités se sont poursuivies. Les parents avaient en effet formulé un certain nombre d'attentes et de propositions et on cherchait comment y donner concrètement suite (qu'est-ce qui fonctionne et qu'est-ce qui ne fonctionne pas ? Pourquoi certaines questions sont-elles difficiles ? Quels exemples de bonne pratique peut-on faire connaître?). Depuis début 2000, des accompagnateurs pédagogiques de l'enseignement secondaire sont impliqués aussi. L'idée de base était toutefois de sensibiliser les professionnels de l'enseignement fondamental surtout car les écoles normales sont plus faciles à atteindre.

---

<sup>1</sup> *N.D.T. : Mouvement des personnes à bas revenu ayant des enfants. Dans la suite du texte, nous utiliserons l'abréviation BMLIK.*

<sup>2</sup> Depuis le 1<sup>er</sup> septembre 2000, le CLB (centre d'encadrement des élèves) remplace l'ancien PMS (centre psycho-médico-social) et le MST (centre d'inspection médicale scolaire). Dans la suite du texte, nous utiliserons la nouvelle appellation 'centre d'encadrement des élèves' (CLB).

<sup>3</sup> Vous trouverez l'explication de concepts tels que 'schoolopbouwwerk', 'brugfiguren'... dans le glossaire à la fin de ce chapitre.

Dès le début de ce processus de dialogue, une collaboration pour ainsi dire spontanée est née entre la Cellule pauvreté<sup>4</sup> du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme et la BMLIK. Le Service participe encore de manière intense au travail actuellement mené en aidant à la préparation de réunions, par exemple, et à la rédaction des comptes rendus. L'implication étroite est, en effet, une condition pour rester en contact avec le terrain.

Ce chapitre est donc né grâce à l'intense collaboration avec la BMLIK mais aussi grâce à une collaboration 'indirecte' avec d'autres associations. Il s'agit entre autres de: Centrum Kauwenberg (Anvers), ATD Quart Monde/Vierde Wereld (Bruxelles), Recht-Op (Anvers), De Keeting (Malines)<sup>4</sup> Vlaams Forum Armoedebestrijding, Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid voor Stad Aalst (Alost).

Le grand nombre de lieux où des personnes travaillent sur ce thème illustre le vaste intérêt qu'il suscite et la prise de conscience de son importance. La multitude d'études universitaires et les publications émanant des administrations et du monde politique indiquent la pertinence de cette matière comme levier possible en matière de lutte contre la pauvreté.

\* \* \* \* \*

Le point de départ de ce texte a été le Rapport Général sur la Pauvreté: quelles lignes de force y retrouvons-nous ? Ensuite, nous avons cherché quelles nouvelles idées avaient surgi depuis lors et quelles initiatives avaient été prises. S'il était alors déjà question de deux mondes différents par exemple qu'a-t-on fait pour jeter un pont entre eux ? Qu'en pensent les personnes pauvres ? Que disent les études à ce sujet ? Comment les personnes travaillant dans le monde de l'enseignement le vivent-elles ?

---

<sup>4</sup> L'actuel Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale.

<sup>5</sup> Soulignons que nous avons cité des textes de l'association 'De Keeting' de Malines qui a aussi travaillé de manière intensive sur le thème de l'enseignement, plus précisément le 'schoolopbouwwerk', en collaboration avec 'Mensen voor mensen', association d'Alost.

## 2. Le Rapport Général sur la Pauvreté comme point de départ

### 2.1 L'enseignement comme thème central

«Si l'école connaît depuis près d'un siècle un profond processus de démocratisation qui a nourri les espoirs et ambitions de ceux qui vivent dans la pauvreté et de ceux qui portent le souci de la réussite de tous à l'école, celle-ci reste pourtant pour les pauvres un lieu où se confirment des trajectoires d'exclusion», ainsi débute le chapitre «Savoir et culture, enseignement» du Rapport Général sur la Pauvreté (RGP, 1994: 325).

Verhoeven et Kochuyt abondent dans ce sens quand ils affirment que les chances de scolarisation réussie des enfants pauvres sont plus réduites, malgré les nombreuses mesures juridiques, financières et pédagogiques prises dans notre société pour que tous les enfants aient les mêmes possibilités (1994-95 : 350). La démocratisation de l'enseignement ne vaut pas pour les enfants de parents peu scolarisés et ceux provenant de familles à bas revenu (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1997: 122). La démocratisation de l'enseignement stagne dans pratiquement tous les pays industrialisés et la Flandre ne constitue pas une exception (Tan, 1998: 23). Des études plus récentes encore montrent que la moitié à peine des enfants de milieu ouvrier obtiennent un diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur contre 90 % des enfants d'employés de niveau supérieur (Groenez, 2001). Bien que l'enseignement soit généralement considéré comme un des leviers la lutte contre la pauvreté, il n'arrive toujours pas à garantir suffisamment de chances de réussite aux enfants vivant dans la pauvreté et les mécanismes d'exclusion y sont même renforcés.

Pour les personnes pauvres, l'enseignement représente souvent une accumulation d'échecs, de retards et de honte. Inverser cette tendance ne va pas de soi, il faut plus qu'une approche pédagogique, plus que l'instauration et l'application d'une méthode. «La tentation est grande de penser qu'en modifiant seulement les conditions de fonctionnement de l'école, on combattrait la pauvreté. L'école ne pourra jouer pleinement son rôle que dans le cadre d'une lutte globale contre la pauvreté, où les différentes politiques (logement, emploi, sécurité sociale, accès à la culture) assureront les droits économiques, sociaux, culturels, politiques et civils de tous les citoyens, permettant à tous les parents d'élever leurs enfants dans la dignité. **Il est donc important d'agir dans tous les domaines à la fois et également dans celui de l'enseignement.** Pour vaincre l'exclusion dont sont victimes les familles les plus pauvres, il faut une volonté politique de la part de tous les acteurs concernés, qui doit aboutir à des actions réfléchies menées à long terme. Pour y arriver, un changement de regard, de mentalité est indispensable. Les réflexions incitent à se tourner vers ceux qui vivent la pauvreté pour les comprendre et les associer au changement» (RGP, 1994: 325).

Cette volonté politique semble maintenant présente puisque que la Ministre flamande de l'Enseignement affirme clairement dans sa note de politique 2000-2004 que donner plus de chances aux plus faibles est une priorité politique. Lutter contre la dualisation entre autres, notamment en étant attentif aux obstacles culturels et sociaux rencontrés au niveau de l'accès à l'enseignement et du passage à un cycle supérieur doit être un objectif stratégique pour l'enseignement (Vlaams Minister van Onderwijs, 2000 : 5, 8). On retrouve cette approche dans le plan d'action flamand de lutte contre la pauvreté approuvé par le gouvernement flamand le 23 février 2001 (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn, 2001: 4).

Sans perdre pour autant de vue la globalité de la problématique, nous approfondissons ci-après les problèmes rencontrés par la plupart des enfants de familles pauvres pendant la partie de leur parcours scolaire dont beaucoup de parents parlent, à savoir l'enseignement fondamental.

## 2.2 Les constats présents dans le 'Rapport Général sur la Pauvreté et leur actualisation

### 2.2.1 *Éléments essentiels du cycle scolaire*

Pour mieux comprendre la suite du chapitre et se plonger dans l'environnement des personnes pauvres, nous donnons un aperçu des éléments clés relevés dans la période préscolaire et l'enseignement fondamental. Ce faisant, nous pouvons indiquer des constantes renforçant l'exclusion : il s'agit d'un certain nombre de données et d'attentes propres aux personnes pauvres et à l'école, qui peuvent renforcer les inégalités existantes par le biais de mécanismes opérant une sélection, même s'ils n'ont pas été conçus avec cet objectif.

#### 2.2.1.1 La petite enfance

« A cause des difficultés que vit son milieu (en matière de logement, de ressources financières, de savoir...), le développement psychomoteur et la santé de l'enfant défavorisé sont compromis dès avant sa naissance. Très jeune, il présente souvent des retards de développement puis de langage. On constate aussi que sa famille bénéficie moins que les autres de nombreux services susceptibles d'apporter une aide aux jeunes familles, parce qu'elle en ignore l'existence, qu'elle ne peut matériellement y accéder (coût, déplacements, horaires...) ou parce qu'elle craint les conséquences (jugements négatifs, hospitalisation ou placement de l'enfant, etc.)» (RGP, 1994: 326).

C'est pourquoi on souligne l'importance de l'accompagnement, de l'aide, de l'échange... dans le cadre d'une rencontre entre les familles les plus pauvres et les institutions et associations qui travaillent avec des familles ayant de jeunes enfants. Le Rapport Général sur la Pauvreté mentionne un certain nombre de projets-pilotes dans ce domaine (RGP, 1994: 327).

Les rapports annuels de l'organisme 'Kind en Gezin'<sup>6</sup> prêtent une grande attention à l'accessibilité de leurs services, mentionnent diverses manières de la garantir (Kind en Gezin, 1994 : 28, 38), et reconnaissent le projet de vie fondamental, à savoir un meilleur avenir pour les enfants (Kind en Gezin, 1995: 45). De là ont découlé diverses initiatives concrètes telles que la 'pedagogische oefenschool'<sup>7</sup> de Kauwenberg, l'accompagnement intensif à domicile organisé par 'Het Spoor' et les 'steungezinnen'<sup>8</sup> de 'De Mutsaard' (Kind en Gezin, 1995 : 57). 'Kind en Gezin' constate néanmoins que dans le cas de visites à domicile par exemple, la proportion de familles atteinte par rapport à leur objectif est de 80 % mais seulement de 27,3 % pour les familles pauvres (Kind en Gezin, 1997: 36).

---

<sup>6</sup> N.D.T. : l'équivalent de l'Office de la Naissance et de l'Enfance

<sup>7</sup> N.D.T. : organisation d'activités de formation pour des familles pauvres ayant de jeunes enfants.

<sup>8</sup> N.D.T. : projet relatif à l'accueil d'enfants pauvres dans des familles offrant un soutien pour éviter le placement.

### 2.2.1.2 L'école maternelle

Les enfants des familles pauvres fréquentent peu l'école maternelle ou de manière irrégulière. « Cette fréquentation irrégulière peut notamment s'expliquer par la distance culturelle qui existe entre l'école et la famille. Pourtant, l'école maternelle joue un rôle positif dans la réussite à l'école primaire, notamment par le développement du langage » (RGP, 1994 : 327). Ce rôle positif, poursuit le texte, n'est possible que dans la mesure où l'école maternelle ne devient pas l'antichambre de l'enseignement primaire où on donne des exercices de type scolaire au lieu de permettre à toutes les dimensions de l'enfant de s'exprimer.

### 2.2.1.3 L'école primaire

« L'entrée à l'école primaire se révèle le haut-lieu d'un mécanisme d'exclusion (...). Beaucoup trop d'enfants échouent à ce niveau d'étude, principalement les plus démunis. Certains n'y arrivent qu'après avoir 'doublé' une année de maternelle parce qu'ils accusaient trop de retard au niveau du langage ou présentaient des difficultés psychomotrices. Tout au long de la scolarité primaire, les situations d'échec et de redoublement se cumulent et engendrent des sentiments de honte et de découragement » (RGP, 1994 : 328).

Plus loin, le texte indique clairement quels aspects de la relation pédagogique peuvent constituer un obstacle pour les enfants et leur famille :

- les attentes des enseignants ou leurs représentations,
- le langage que les enseignants utilisent est fort éloigné de la langue parlée en famille,
- la culture familiale et les compétences extra-scolaires sont sous-estimées par rapport à la culture 'dominante',
- le système d'évaluation reste influencé par les prédictions et les perceptions personnelles des enseignants,
- les devoirs à domicile supposent un certain encadrement, soutien et certaines conditions matérielles.

### 2.2.1.4 L'enseignement spécial

Le Rapport Général sur la Pauvreté constate que les enfants de familles pauvres sont souvent orientés vers l'enseignement spécial. Cette forme d'enseignement engendre des sentiments mitigés: d'une part, un tel transfert est ressenti comme une honte mais d'autre part, certains parents s'y sentent mieux accueillis car l'ensemble des intervenants tient plus compte de leurs difficultés et fait davantage attention à leurs enfants (RGP, 1994 : 329).

## 2.2.2 Deux mondes différents

En parcourant ce cycle scolaire, on peut constater l'existence de deux mondes différents.

Dans le cadre de son 'Project Onderwijs', le centre Kauwenberg a exprimé de manière particulièrement claire l'existence de ces deux mondes différents: «Les contacts entre l'école et les parents sont insuffisants. Par conséquent, le monde de l'école et celui des personnes du Quart Monde demeurent étrangers l'un à l'autre. Aucune information n'est échangée entre ces deux mondes. Cela signifie que les parents ne savent pas comment cela se passe à l'école, comment leur enfant se comporte et quels problèmes il rencontre. A leur tour, les enseignants ne savent pas comment l'enfant vit chez lui et ils ne peuvent par conséquent ni tenir compte

de la situation ni réagir. Quand deux mondes différents ne se connaissent pas, des malentendus surgissent très vite et il est souvent aussi difficile de susciter des contacts positifs. Vu ce manque de contacts positifs, il est difficile de résoudre des conflits quand ceux-ci éclatent. Nous voyons dès lors des enfants changer régulièrement d'école à la suite de conflits résolus » (Centrum Kauwenberg, 1999a: 16 – traduction du néerlandais).

Certes, le manque de contacts n'est pas le seul problème. Souvent, les parents eux-mêmes ont peu d'expérience scolaire, ils peuvent difficilement soutenir leur enfant dans ce qu'il vit à l'école, leurs réseaux sont limités et leur environnement (langue, TV, etc.) ne correspond pas à celui de l'école. Ajoutons-y une certaine méfiance et les différences deviennent des oppositions : «De cette manière, le capital culturel des familles pauvres reste clairement opposé au capital culturel que les écoles sont censées transmettre. Le fossé entre la famille et l'école subsiste donc" (Verhoeven, Kochuyt, 1994-95 : 356). L'école subsiste donc " (Verhoeven, Kochuyt, 1994-95 : 356 - traduction du néerlandais) Le fossé est même accentué et renforcé par le contenu de l'enseignement lui-même, dans la mesure où l'accent est mis sur la transmission de savoir théorique et symbolique, ce qui permet bien entendu aux élèves de milieux plus favorisés d'obtenir de meilleurs résultats (Nicaise, 1997 : 15).

Les concepts-clés du Rapport Général sur la Pauvreté sont: la connaissance (dans le sens de recherche), la connaissance de la spécificité de la situation et des besoins des élèves pauvres et de leur famille, l'accueil et le partenariat, la discrimination positive (RGP, 1994 : 330-332).

Dans la section suivante, nous précisons ces éléments-clés à l'aide de témoignages de personnes vivant dans la pauvreté, de recherches scientifiques mais aussi de démarches entreprises par le monde politique et les diverses instances et administrations concernées par l'enseignement.

### **3. *Qu'est-ce qui a changé depuis la publication du Rapport Général sur la Pauvreté ?***

#### **3.1. La connaissance et la recherche**

En ce qui concerne la connaissance relative au lien entre pauvreté et enseignement – ou son absence – les pierres d'achoppement suivantes sont souvent citées : les mauvais résultats scolaires, le transfert vers l'enseignement spécial et le coût de l'enseignement.

##### *3.1.1. Les mauvais résultats scolaires*

###### **3.1.1.1. Constatations**

**Les personnes vivant dans la pauvreté** constatent que mauvais résultats scolaires et pauvreté sont souvent liés. Selon elles, une telle situation est inacceptable mais pas fatale. Ce n'est pas parce que des personnes sont pauvres qu'elles ont moins de dispositions pour apprendre. Presque tous les parents vivant dans la pauvreté attendent beaucoup de l'enseignement. Ils espèrent que leurs enfants y acquerront la connaissance et les aptitudes leur permettant d'échapper à la pauvreté. Ils se rendent compte qu'un diplôme est nécessaire pour trouver un bon travail. Les personnes ayant un faible niveau de formation et peu diplômées effectuent des travaux mal payés et en changeant souvent au cours de leur carrière professionnelle. La boucle est ainsi bouclée. L'accès à la formation de base pour chaque

enfant est donc une condition à remplir pour briser le cercle vicieux de la pauvreté. L'enseignement a en effet beaucoup à offrir, il procure des connaissances et soutient aussi le développement de compétences sociales, auxquelles une reconnaissance officielle est liée sous la forme d'un diplôme. Citons également la possibilité pour des milieux sociaux différents de se rencontrer. Il n'est cependant pas du tout évident pour des enfants de familles pauvres de s'adapter à l'école et d'avancer au rythme des enfants de leur âge. Ils ont plein de soucis en tête et leurs parents les gardent parfois à la maison pour les protéger. Ils portent des vêtements différents, on se moque plus facilement d'eux parce qu'ils ont l'air différent, ils sont moins souvent invités à des fêtes d'anniversaire. Chez eux, ils ne disposent ni de l'espace ni de la tranquillité nécessaires pour bien faire leurs devoirs. Beaucoup d'enseignants consentent des efforts importants mais, par manque de temps, ils ne peuvent pas toujours accorder une attention supplémentaire aux enfants qui ont des difficultés en classe (ATD Quart Monde, 1999 ; Recht-Op 1999 : 2; ATD Quart Monde Belgique, 1999 :1; Centrum Kauwenberg, 1999a : 4 et 6). Certaines personnes ont tellement perdu confiance en elles qu'elles se croient incapables d'obtenir un diplôme même si elles sont conscientes de son importance.

**Les recherches scientifiques** s'intéressent aussi beaucoup à la problématique des résultats scolaires. Ainsi Verhoeven et Kochuyt confirment, dans le cadre de leur recherche sur «Recht op onderwijs en minderheden: de situatie van kansarmen»<sup>9</sup> qu'on peut difficilement qualifier le parcours scolaire des enfants de familles pauvres de réussi et qu'en dépit de toutes les mesures (juridiques, économiques et sociales), une partie déterminée de la société est exclue de certains secteurs de l'enseignement (Verhoeven en Kochuyt, 1994-95 : 352-53). Les parents ne souhaitent pas cela: ils veulent que leurs enfants apprennent mais leur environnement est si différent de celui de l'école qu'il n'y a qu'une place 'limitée' pour eux à l'école. Les parents estiment que l'école peut permettre de décrocher un diplôme, unique moyen d'échapper au chômage. Eux-mêmes ont suffisamment expérimenté les problèmes qu'engendre le manque de diplôme sur le marché de l'emploi. L'importance qu'ils accordent à la réussite de leurs enfants à l'école est plutôt basée sur ces expériences négatives vécues sur le marché de l'emploi que sur des expériences positives à l'école. La manière dont ils ont vécu leur scolarité est en grande partie similaire à ce que leurs enfants vivent actuellement. Ces derniers n'ont en effet que très peu d'estime pour l'école (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1996 : 115).

D'autres scientifiques divisent les causes de retard scolaire en deux types: inégalité des chances (à cause des conditions de vie: santé, confort dans le logement, déménagement, stress, chômage, parents ne pouvant apporter qu'un soutien limité...) et traitement inéquitable (plus d'investissement dans les meilleurs élèves, manque de connaissance de la vie dans la pauvreté,...) (Nicaise, 1997: 5). L'avantage de cette approche est qu'elle énumère clairement des facteurs sur lesquels on peut agir au sein du monde de l'enseignement. En outre, la problématique est située dans un contexte plus large, ce qui montre que toutes les facettes sur lesquelles il faut travailler ne se situent certainement pas au niveau de l'enseignement.

Le dialogue mené au niveau local démontre bien que le **monde de l'enseignement** lato sensu commence à se mobiliser et à s'interroger, qu'il est ouvert à des initiatives garantissant un questionnement de qualité et s'efforçant en même temps d'apporter des réponses à des situations difficiles. A Gand (collaboration avec la BMLIK), à Anvers (collaboration avec le centre Kauwenberg), à Alost (Coördinatiecomité Welzijnsbeleid) et ailleurs en Flandre (le

---

<sup>9</sup> *N.D.T.* : le droit à l'enseignement et les minorités : la situation des personnes pauvres



‘Centrum voor Ervaringsgericht Leren’ de Louvain a posé des questions à 150 enseignants), des professionnels de l’enseignement se tournent vers l’extérieur : des enseignants du fondamental et d’autres niveaux, des directeurs, des collaborateurs des centres d’encadrement des élèves, du ‘schoolopbouwwerk’, des professeurs d’écoles normales et des ‘brugfiguren’, tous réseaux confondus.

### 3.1.1.2. Propositions et initiatives

Selon les parents, des contacts devraient avoir lieu à l’école entre eux-mêmes, la direction, l’instituteur et l’enfant pour examiner quelle direction est la meilleure pour l’enfant. Les parents désirent être impliqués dans la décision de faire redoubler leur enfant ou de le changer d’école. L’enfant aussi doit être impliqué. Quand on écoute les parents, ils se sentent respectés (BMLIK, 1999: 11; BMLIK, 1998: 54).

Les parents demandent aussi un soutien supplémentaire pour les enfants qui éprouvent des difficultés à suivre. «L’enseignante qui donne des leçons particulières accorde une attention spécifique à ces enfants. Mon fils a fait des progrès à l’école grâce à ces leçons particulières. Pendant le cours, l’enseignante se met à part avec les enfants qui ne savent pas suivre. Un enfant qui ne sait pas suivre en classe rate tout. Il passe à côté de l’amitié, il ne peut pas travailler au bon rythme. La maîtresse qui donne les cours particuliers apprend aux enfants à travailler en rythme. Elle leur donne aussi de l’amitié BMLIK, 1998: 20 – traduction du néerlandais). Les parents expriment ici clairement, à leur manière, l’importance du renforcement de l’encadrement et le rôle des personnes chargées de l’enseignement de soutien.

L’administration est aussi attentive à cette question et plaide en faveur d’une prolongation de l’encadrement renforcé des élèves et de la politique d’éducation prioritaire (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs, 2000 : 3-4). En effet, cette politique tente de répondre aux besoins supplémentaires en attention et en soutien des élèves pauvres, autochtones et allochtones, en mettant à la disposition des écoles des moyens pour engager des enseignants supplémentaires.

La discrimination positive exige toutefois de faire preuve de beaucoup de tact. Dans certaines écoles, on a demandé aux parents quel était leur niveau d’instruction – en vue d’obtenir des moyens supplémentaires destinés à l’élargissement du suivi des élèves. Un certain nombre de parents ont appris qu’ils avaient été qualifiés de pauvres en raison de leur faible niveau d’instruction, ce qui les a blessés (ATD Quart Monde Belgique, 2001).

Les étudiants des écoles normales constatent qu’il existe des différences nettes entre enfants et que ceux-ci les utilisent les uns contre les autres. Selon ces étudiants, cela pose la question du respect envers les personnes qui vivent autrement, qui rencontrent des difficultés, qui ne se comportent pas toujours comme attendu. Des enseignants plus expérimentés gardent toujours à l’esprit qu’il faut respecter tous les parents mais ils ajoutent immédiatement: «ce n’est pas toujours si simple». Ils essaient de gérer cette situation à leur manière et d’y remédier en donnant à l’enfant un surcroît d’attention et d’affection par exemple. Mais même l’enseignant le plus motivé peut se décourager (BMLIK, 1998: 27-29 ; BMLIK, 1999: 17-18).

De Keeting plaide pour inscrire l'attention supplémentaire dans une approche structurelle de l'école au lieu de choisir une approche purement individuelle. Lorsque l'attention supplémentaire tente de 'combler' le manque subi par l'enfant, les parents risquent de ne pas se sentir à la hauteur de leur rôle. «Il y a un problème à l'école par exemple : un enfant n'aurait pas de tartines. La maman dit qu'elle lui en donne mais à l'école, elles ont disparu. Pleine de bonnes intentions, l'école a décidé de donner à l'enfant un repas chaud (gratuit) sans prévenir les parents. Il est apparu que cet enfant préférait un repas chaud et faisait disparaître ses tartines » communiqué par De Keeting, 2001 – traduction du néerlandais).

### 3.1.2. Réorientation vers l'enseignement spécial

#### 3.1.2.1. Constatations

**Les parents** affirment que trop d'élèves sont encore orientés vers l'enseignement spécial et qu'on ne travaille pas de manière assez intensive avec les enfants pour qu'ils puissent réintégrer l'enseignement ordinaire (De Keeting, 2000; BMLIK, 1998: 49). Dans certains cas, cela peut être dû à une mauvaise évaluation des élèves pauvres (Recht-Op, 1999 : 5).

Selon les parents, le centre d'encadrement des élèves ose parfois envoyer des enfants difficiles dans l'enseignement spécial alors qu'ils ont leur place dans une école normale et qu'on doit pouvoir s'occuper d'eux là-bas (BMLIK, 1999: 11).

**Les scientifiques** ne sont que partiellement d'accord avec ces propos. Dans le cadre du 'traitement inéquitable', Nicaise établit un lien entre d'une part le quotient intellectuel et d'autres tests utilisés et, d'autre part, l'orientation vers l'enseignement spécial. Ces tests s'appuient souvent les compétences verbales du groupe dominant des utilisateurs de la langue ou sur des modèles de vie qui ne sont pas toujours présents chez les familles pauvres. Les enfants pauvres obtiennent par conséquent des résultats moins bons (Nicaise, 1997: 13-14).

Au lieu d'être intégrés dans l'enseignement ordinaire, les enfants présentant un handicap ou des difficultés d'apprentissage (ceux qui ne savent pas suivre dans l'enseignement ordinaire basé essentiellement sur la société de la connaissance) sont souvent obligés de rejoindre rapidement l'enseignement spécial. Ces mécanismes de sélection et d'exclusion sont valables pour les enfants de familles pauvres et de familles d'immigrés (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1997: 127).

En 1999, une étude sur la pratique de réorientation des élèves allochtones a été menée au sein des écoles d'Anvers (Stad Antwerpen, 1999). Le point de départ de cette étude était le même reproche, mais formulé par la communauté immigrée, à savoir que les enfants allochtones seraient trop facilement orientés vers l'enseignement spécial. Il est rapidement apparu que les problèmes rencontrés par les enfants autochtones issus de milieux socialement défavorisés étaient en grande partie similaires. L'étude – réalisée par les centres PMS eux-mêmes – aborde beaucoup d'éléments mentionnés dans d'autres recherches aussi: la problématique des tests d'intelligence qui tiennent seulement compte de l'intelligence relative à la logique formelle ou académique; les facteurs provoquant un retard chez les familles (caractéristiques structurelles de la famille, place dans la société, langue...), facteurs à cause desquels les enfants sont moins bien préparés à l'école; le fait que l'enseignement est moins adapté à l'environnement de ces enfants et leur impose un parcours d'apprentissage inspiré de la famille de la classe moyenne, sans tenir compte des connaissances préalables des enfants (Stad Antwerpen, 1999: 1-9)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Une étude de l'HIVA (Institut supérieur du travail) relative aux pratiques en matière d'orientation vers l'enseignement spécial des centres (anciennement appelés) PMS est sur le point de s'achever.

### 3.1.2.2. Propositions et initiatives

Les nouveaux centres d'encadrement des élèves (CLB) ont certainement un rôle clé à jouer. Premièrement, ils sont officiellement compétents pour garantir un transfert justifié de l'enseignement ordinaire vers l'enseignement spécial. Deuxièmement, une de leurs missions, explicitée dans le décret de 1998, consiste à promouvoir les chances de réussite des élèves pauvres.

Dans l'étude anversoise, les ex-centres PMS voyaient dans cette problématique des tâches correspondant parfaitement à leur fonctionnement: contribuer au soutien en matière d'éducation et à l'encadrement renforcé des élèves à l'école, orienter les élèves vers un autre type d'enseignement quand cette décision se justifie (Stad Antwerpen, 1999 : 13-14). On entend par là que le collaborateur doit établir une distinction claire entre des enfants souffrant d'un handicap ou d'un trouble et des enfants qui se retrouvent à la traîne à cause du retard accumulé ou parce qu'ils proviennent d'un milieu défavorisé. Pour éviter autant que possible les orientations erronées, le collaborateur doit suivre un schéma de travail déterminé, subdivisé en plusieurs phases: responsabilisation de l'école (c'est en premier lieu en classe que le soutien doit être apporté et le comportement de base des enseignants est important à cet égard), discussion approfondie à propos de l'élève, entretien individuel avec les parents, enquête individuelle, discussion de l'avis avec l'école et les parents (Stad Antwerpen, 1999 : 33-36).

La transformation récente des centres PMS en centres d'encadrement des élèves offre peut-être l'occasion de mettre en pratique ces priorités. Vandervoort et Verlot estiment toutefois qu'en l'absence d'une orientation au niveau du contenu en matière de lutte contre la pauvreté dans ce processus de réforme, trop de choses seront peut-être laissées au hasard (Vandervoort et Verlot, 2000: 185).

Le plan d'action flamand de lutte contre la pauvreté s'intéresse, en des termes non équivoques, au rôle des centres d'encadrement des élèves dans la lutte contre la pauvreté, tant dans le cadre des objectifs que des mesures à prendre (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap- Administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn, 2001: 42).

### 3.1.3. Le coût de l'enseignement

#### 3.1.3.1. Constatations

Le coût de l'enseignement est aussi constamment cité comme un obstacle important. «Nos enfants sont exclus quand nous ne pouvons pas payer. La garderie, les voyages scolaires, les revues, les livres... ne rendent pas l'enseignement gratuit » (De Keeting, 2000; BMLIK, 1998: 47 – traduction du néerlandais). Les coûts sont multiples. Dans l'association Recht-Op, **un groupe de parents** a étudié les coûts de toute une année, du cartable aux livres, aux excursions, etc. Voici un bref aperçu d'un certain nombre de problèmes liés au coût de l'enseignement:

- les interventions financières demandées pour la garderie, avant ou après les cours, la surveillance à midi, l'achat obligatoire de boissons à l'école ou encore le fait que la garderie soit seulement ouverte aux parents qui travaillent,
- les frais tombent généralement en même temps et doivent être payés dans leur intégralité;
- les frais pour les activités organisées par l'école (tombola, vente de gaufres...);
- le transport domicile-école (Recht-Op, 1999: 9-14, 17, 19; ATD Quart Monde Belgique, 1999: 4-5).

Quelles sont les conséquences pour les enfants quand les parents ne peuvent pas payer, par exemple les frais d'excursions et que l'enfant ne peut donc pas participer? Les enfants ressentent clairement la pression et se sentent impuissants, ils préféreraient rester chez eux mais souvent, ils sont mis dans une autre classe. Ils sont pour ainsi dire exclus des activités de leur propre classe. Si l'excursion fait l'objet d'une discussion en classe par la suite ou sert de base à un travail, ils sont à nouveau exclus. Sans parler des éventuelles réactions de leurs condisciples et du comportement que l'enfant va adopter à cause de tous ces facteurs (De Cirkel, document de travail non publié). Les parents aussi prennent des initiatives pour réduire les coûts de la scolarité : «Un père qui voulait réduire le coût de la surveillance de midi raconte : 'A l'école, j'ai dit qu'ils n'avaient qu'à laisser mes enfants manger leurs tartines dans la plaine de jeux, sans chaise et sans surveillance (Recht-Op, 1999 : 6 - traduction du néerlandais).

Généralement, et aussi difficile que ce soit, les parents déclarent qu'elles trouvent l'école trop importante pour réaliser des économies dans ce domaine (Recht-Op, 1999 : 7). Mais les frais et les conséquences négatives continuent à s'accumuler et gâchent, jour après jour, le parcours scolaire des enfants ou rendent leur fréquentation de l'école difficile. Les familles sont honteuses (ATD Quart Monde Belgique, 1999: 7-8). On le serait à moins. Quelques exemples:

- ne pas avoir le matériel nécessaire et risquer de ne pas pouvoir participer aux leçons ou à l'excursion à cause de cela,
- faire l'objet de moqueries et entendre régulièrement des remarques désagréables sur soi-même ou sa famille;
- perdre des points parce qu'on n'est pas en ordre, par exemple pour son équipement d'éducation physique;
- subir une punition;
- être obligé de changer d'école ou de section;
- ne pas recevoir son bulletin (ATD Quart Monde Belgique, 1999 : 8-10).

Parfois, le seul moyen pour échapper à la pression consiste à garder les enfants à la maison et à attendre dans l'angoisse ce qui va se passer. Les parents protègent leurs enfants, ils n'ont en effet qu'eux (BMLIK, 1998 : 43; Centrum Kauwenberg, 1999a: 22)<sup>11</sup>.

**Les scientifiques** Verhoeven et Kochuyt affirment que, pour choisir un type d'enseignement, les parents vivant dans la pauvreté se basent sur l'aspect utile de l'enseignement (obtention d'un diplôme lié à un métier) mais que cette attitude utilitaire à l'égard de l'enseignement se comprend encore mieux quand on tient compte de son coût (Verhoeven en Kochuyt, 1994-95 : 353). Même si l'enseignement est censé être gratuit, il demande encore de sérieux efforts financiers de la part des familles pauvres.

Le Hoger Instituut van de Arbeid (KULeuven) a calculé qu'en Flandre, les frais scolaires s'élevaient en moyenne à 12.011 Bef (297,74 €) dans l'enseignement fondamental pour l'année scolaire 1998-99. L'étude constate que les excursions scolaires et le transport sont les principales causes d'augmentation des coûts (Bollens, Nicaise, Verhaeghe, 2000: 8, 10). Tan ajoute que les bourses d'études touchent peut-être plus qu'avant ceux à qui elles sont destinées mais qu'elles couvrent encore moins qu'avant les frais liés aux études (Tan, 1998 : 23).

Les témoignages et les rapports scientifiques signalent donc beaucoup de problèmes liés au coût de l'enseignement. Pourtant, le texte du **décret sur l'enseignement fondamental**<sup>12</sup> est clair: l'enseignement fondamental ordinaire doit offrir un encadrement permanent à autant d'élèves que possible et ce grâce à une attention permanente et à un élargissement du suivi des élèves (art. 8), l'accès à l'enseignement est gratuit (art. 27) et le budget de fonctionnement comprend entre autres aussi la distribution gratuite de manuels et d'outils didactiques aux élèves. Ce décret prévoit aussi un élargissement des compétences de la 'Commission de pratiques déloyales' (en néerlandais : Commissie Laakbare Praktijken). A l'avenir, cette Commission pourra se prononcer sur des plaintes relatives au coût de l'enseignement et élaborer des directives en la matière.

### 3.1.3.2. Propositions et initiatives

Pour remédier à cette problématique, certains parents insistent sur la gratuité qui doit être étendue à toutes les activités scolaires comme la cantine et le transport. C'est seulement de cette manière que les familles auront les moyens d'assurer la scolarité de leurs enfants. Il doit bel et bien s'agir d'une gratuité réelle, pour les voyages scolaires ou les excursions aussi (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999 : 51).

« Dans le contrat de l'école, il devrait être indiqué que chacun a le droit d'étudier. L'école doit chercher des moyens pour que tous puissent payer les frais scolaires tels que les livres, le matériel, les leçons de natation, les voyages d'étude, les abonnements scolaires. La bourse d'études est insuffisante et nous devrions la recevoir au début de l'année scolaire, quand les frais scolaires sont les plus élevés. Mais le mieux, ce serait que l'enseignement soit vraiment gratuit" ( BMLIK, 1999 : 53 - traduction du néerlandais).

<sup>11</sup> Cet aspect est aussi fortement mis en évidence dans le chapitre relatif à la famille.

<sup>12</sup> Décret du 25.02.97, M.B. du 17 avril 1997, version coordonnée

<http://www.ond.vlaanderen.be/wetgeving/basisonderwijs/bao-decr-hfdst-l.htm>.

Une fois que les parents sont réunis autour de la table, des propositions particulièrement créatives destinées à réduire les frais surgissent, en fonction des situations spécifiques. Elles sont favorables à tous les élèves et ne sont pas spécifiquement axées sur une catégorie de revenu particulière : octroi d'informations à temps permettant aux parents de planifier les paiements. Il est clair qu'il faut éviter la création d'un enseignement de seconde zone. Des accords et des informations clairs concernant les paiements sont souhaités. De tels accords sont parfois formalisés (Recht-Op, 1999: 10-14 et 19; ATD Quart Monde Belgique, 1999: 13-14; Centrum Kauwenberg, 1999 : 23-27). Les initiatives prises au niveau local pour assurer la gratuité devraient être complétées par d'autres à plus haut niveau pour éviter 'l'arbitraire' (Vlaams Forum Armoedebestrijding - Werkgroep onderwijs, 2000 : 20).

Recht-Op a étudié les avantages et les inconvénients des caisses sociales organisées par la ville d'Anvers. Il est apparu que plus l'école comptait d'élèves pauvres, moins la direction faisait appel à ces caisses. Elle les utilisait pour réduire ses propres dépenses, ce qui diminue les chances d'épanouissement des enfants (Recht-Op, 1999). Comme c'est toujours le cas pour de telles initiatives, les critères et la sélection lors de l'octroi d'aide financière sont sujet à discussion (Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid : Stad Aalst, 2000). Il paraît plus indiqué d'instaurer des bourses d'études pour l'enseignement fondamental.

Dans une 'Nota Onderwijs'<sup>13</sup>, le Vlaams Forum Armoedebestrijding demande que l'on soit attentif à un certain nombre de propositions destinées à assurer la gratuité de l'enseignement:

- «Tout ce qui est repris dans les objectifs finaux doit être gratuit.
- Les écoles doivent rester raisonnables en ce qui concerne ce qu'elles offrent et ce qu'elles attendent (pas d'excursions coûteuses, pas de matériel ou de vêtements de sport chers).
- Les bourses d'études contribuent à corriger les inégalités sociales (le système des bourses d'études n'est pas connu et leur montant est insuffisant, nous demandons qu'elles soient automatiquement octroyées (sur la base de données fiscales ou par la banque carrefour) et qu'elles soient payées au début de l'année scolaire, pour tout l'enseignement pendant la scolarité obligatoire).
- Le coût de certaines orientations et les économies d'échelle restreignent le choix qu'ont les familles.
- La réintroduction du système de doubles allocations familiales pour les mois où les dépenses sont élevées (cette mesure n'est pas stigmatisante si elle s'applique à tous, les personnes ne dépendant pas d'un revenu de remplacement reçoivent actuellement deux fois par an un montant supplémentaire pour supporter des frais spécifiques (pécule de vacances et prime de fin d'année).
- Chaque école doit rédiger un plan expliquant de quelle manière elle gère les frais liés à l'enseignement, comment elle garde à l'esprit les obstacles financiers et comment elle traite ce problème. C'est à elle que revient la responsabilité de veiller à ce que tous les parents soient impliqués dans l'élaboration de ce plan» (Vlaams Forum Armoedebestrijding, 2000: 2).

---

<sup>13</sup> N.D.T. : note sur l'enseignement. La citation ci-après est traduite du néerlandais

Selon Nicaise, comme la Constitution stipule que la scolarité obligatoire devrait être 'gratuite', la suppression des obstacles financiers s'impose (1997: 23-24). Peut-être le législateur n'a-t-il pas pensé aux frais indirects mais les frais directs aussi pèsent sur le budget des familles et représentent un véritable obstacle. Des moyens de fonctionnement supplémentaires et l'augmentation des bourses d'études ainsi que des informations approfondies sur ces bourses sont dès lors indispensables. Le fait que les subventions couvrent à peine les dépenses oblige l'école à faire supporter beaucoup de frais par les parents (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1997: 123).

Les professionnels de l'enseignement ont aussi travaillé sur la problématique du coût, en collaboration ou non avec des associations. Ce n'est pas étonnant car pour une école, les factures impayées constituent souvent une première confrontation avec la pauvreté qui frappe certains ménages. Même si certaines écoles réagissent de manière relativement dure face à ce problème, la plupart tentent de trouver une solution réalisable et satisfaisante pour tous. La compréhension de la problématique de la pauvreté joue un rôle considérable à ce niveau : non seulement, elle permet d'évaluer le problème mais elle détermine aussi en partie la recherche de solution.

Différents types de solutions ressortent des diverses publications.

- Certaines écoles optent pour des facilités administratives : plans d'épargne, possibilité de payer par tranches, plans de remboursement mensuels. Ces solutions s'accompagnent ou non d'un entretien ou d'un échange de courrier avec les parents (Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid Stad Aalst, 2000; BMLIK, 1999: 37). D'autres écoles établissent elles-mêmes une liste des frais possibles pour se faire une idée claire de la manière dont elles pourront traiter cette problématique par la suite (BMLIK, 1999 : 44).
- D'autres écoles recourent aux interventions financières qui sont très diverses. Quelques exemples: les bénéficiaires du minimex ne paient pas la garderie ; l'école intervient pour les excursions, les voyages ou offre des repas gratuits ; l'amicale de l'école aide financièrement, des avantages sont offerts à partir du troisième enfant... (Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid Stad Aalst, 2000; BMLIK, 1999: 32).
- D'autres écoles s'inspirent plus de moyens de pression classiques pour obtenir le paiement de factures impayées: procédures juridiques, administratives, etc. (Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid Stad Aalst, 2000).
- Certaines écoles renoncent à réclamer l'argent dont les parents sont redevables mais le ressentiment à leur égard ne disparaît certainement pas pour autant.
- La discrétion est citée comme aspect important lors de la prise d'initiatives (Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid Stad Aalst, 2000).
- Les écoles considèrent qu'une intervention accrue des pouvoirs publics offre des avantages. Il s'agit alors souvent d'accompagnements budgétaires ou de la constitution de fonds mais elles-mêmes voient aussi un certain nombre de possibilités (modification de l'offre, recherche d'activités moins chères, excursions éducatives raisonnables et organisées de manière avantageuse...) (BMLIK, 1998 : 37; BMLIK, 1999 : 24).
- A Malines, après avoir reçu une demande de l'association De Keeting, le CPAS a dégagé un budget supplémentaire pour financer les frais scolaires supportés par les parents, et ceci pas seulement pour les bénéficiaires du minimex).

Un fil conducteur particulièrement intéressant pour les écoles qui désirent agir est le code de bonne conduite pour l'aspect financier qu'on retrouve dans 'Kansrijk voor Kansarm' (Laevers, Vanhoutte, 1998 : 84-85). Celui-ci donne des informations relatives à la Commission des pratiques déloyales et développe les points suivants dans un plan de travail pour l'école :

- l'école doit essayer d'évaluer correctement la situation (connaissance de la situation de pauvreté),
- il faut communiquer à propos des affaires d'argent (comment gérer cette question le mieux possible ?),
- l'école doit mener une politique financière (passer des accords relatifs à la discrétion, élaborer une politique en matière d'excursions et de voyages, ne pas insérer les éléments facultatifs dans la formule de base, réduire les frais, avoir une gestion centralisée pour la recherche de financement, permettre des paiements étalés pour des montants importants, passer des accords sur les fêtes et les cadeaux, ne pas faire jouer aux enseignants le rôle de caissier ou d'huissier...).

L'intérêt de ce code de bonne conduite, c'est qu'il est à la portée de tous et permet de réduire les tensions, ce qui bénéficie finalement tant à l'école et aux parents qu'aux élèves.

Dans cette problématique du coût de l'enseignement, rappelons que dans sa note de politique 2000-2004, la Ministre flamande de l'enseignement affirme que tous les élèves doivent pouvoir suivre l'enseignement fondamental, notamment grâce à la gratuité, aux bourses d'études, aux services sociaux et au transport scolaire (Vlaams Minister van Onderwijs, 2000 : 35). Sur la base de leur calcul des frais, Bollens, Nicaise et Verhaeghe citent un montant de 7,6 milliards de francs (188,4 millions €) par an nécessaires pour assurer la gratuité totale de l'enseignement fondamental (Bollens, Nicaise, Verhaeghe, 2000).

Les solutions créatives au niveau de l'école (répartition des frais, caisses sociales, etc.) sont positives car elles témoignent d'une prise de conscience grandissante, mais elles sont insuffisantes et ne font que souligner la gravité du problème.

## 3.2. Formation et recyclage des enseignants

### 3.2.1. Constatations

« L'école connaît peu ou pas la problématique de la pauvreté. Les parents trouvent qu'on ne tient pas compte de leur expérience et que les solutions sont généralement imposées par l'école. Ils ne peuvent le plus souvent pas satisfaire aux conditions posées" (tDe Keetingske, 2000 - traduction du néerlandais).

Outre la problématique des frais qui, il est vrai, peut empoisonner les relations entre l'école et les parents dès le début (ATD Quart Monde Belgique, 1999 : 1) d'autres obstacles sont régulièrement évoqués: "Nous voyons que nos enfants doivent davantage doubler, qu'ils se sentent moins bien à l'école (on se moque d'eux, l'école ne tient pas compte de leur situation par exemple quand elle demande de rédiger une rédaction sur les vacances) et que souvent, ils ne terminent pas leurs études secondaires " (t Keetingske, 2000; ( Centrum Kauwenberg, 1999a: 8 - traduction du néerlandais). Il est donc clairement question d'un profond fossé entre l'environnement des familles pauvres et celui de l'école qui suit les normes, les valeurs et les habitudes de la classe moyenne. Cela se reflète dans les méthodes d'apprentissage, les exemples donnés dans les leçons ainsi que les travaux à effectuer. Ainsi lorsqu'un enseignant donne des devoirs, il part du principe que toutes les conditions sont réunies à la maison pour



que les enfants puissent travailler en étant concentrés. Or le monde des enfants pauvres est plus restreint, leurs parents ont un faible niveau d'instruction et peuvent peu voire pas du tout les soutenir dans leur scolarité (Recht-Op, 1999 : 4-5).

Les **parents** trouvent qu'ils doivent se défendre et rencontrent peu de compréhension à l'école. Ils se plaignent de «devoir rendre des comptes» quand quelque chose ne va pas avec les enfants, du manque de prise en compte des autres problèmes de la famille, d'éprouver des difficultés à payer, de ne pas oser demander à payer par mensualités par crainte de la réaction de l'école, de ne pas oser aller à la réunion de parents parce qu'ils sont toujours critiqués etc. (De Keeting, 2000).

Quand, en tant que parent, on est contacté pour des problèmes qu'on connaissait généralement déjà, le fait que personne ne vous aide à trouver des réponses ou des solutions est particulièrement angoissant. C'est pourquoi il est important d'écouter les parents et de connaître les attentes des personnes pour qui il est déjà si difficile de venir à l'école (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999 : 52-53). En n'assistant pas aux réunions de parents, pour éviter d'entendre une nouvelle fois des propos négatifs sur leurs enfants, les parents expriment l'angoisse et la peine qu'engendrent une telle confrontation et ses conséquences éventuelles (De Cirkel, document de travail non publié). Les personnes pauvres sentent intuitivement quel 'regard est posé sur elles, celui-ci les influence profondément (BMLIK, 1998 : 42).

Dans le cadre de leur **recherche**, Verhoeven et Kochuyt sont arrivés à la conclusion que la plupart des enseignants n'avaient pas la moindre idée de la situation dans laquelle les élèves vivaient (1994-95 : 355). Ce sont pourtant les enseignants et le centre d'encadrement des élèves qui exercent le plus d'influence sur la scolarité des enfants issus de familles pauvres étant donné que les parents peuvent donner peu de conseils en la matière. Cette constatation est particulièrement inquiétante quand on la lie avec celle de Nicaise. Il énumère la multitude de facteurs environnementaux influençant les enfants pendant leur scolarité et explique quelles peuvent être les conséquences d'une mauvaise interprétation de leurs comportements: «(...) certains problèmes comportementaux d'enfants pauvres (manque de concentration, de persévérance, hyperactivité) sont des conséquences psychologiques directes de privation (...). On peut toutefois deviner que des enseignants ignorants vont plutôt imputer de tels problèmes de comportement au caractère des élèves" (Nicaise, 1997: 6-10, 17-18, 27)

Une formation sur la pauvreté a été organisée dans trois **écoles** à l'intention des équipes d'enseignants, dans le cadre de la mise sur pied d'un projet de 'schoolopbouwwerk' à Alost. «Elle s'est avérée très nécessaire. Une des mères engagées dans le groupe du Quart Monde a témoigné de sa propre expérience en matière de pauvreté et d'enseignement. Les enseignants étaient impressionnés. Pour beaucoup, il s'agissait en effet d'un premier vrai contact avec une personne du Quart Monde" ('tDe Keetingske, 2000 - traduction du néerlandais). Il est clair que les enseignants ont toujours été touchés par des rencontres avec les personnes elles-mêmes : «Je savais que des personnes étaient pauvres mais je n'avais jamais réfléchi au fait qu'elles étaient contraintes à l'isolement» ('t Keetingske, 2000).

Les enseignants, ou du moins une partie d'entre eux, demandent des informations et une formation. Des enseignants d'écoles normales, à qui on propose de collaborer, demandent du matériel avec lequel ils pourraient travailler et qu'ils pourraient transmettre à leurs étudiants. Certaines publications citées dans cette contribution sont d'ailleurs le résultat d'une telle demande qui, à un moment donné, a coïncidé avec la préoccupation des parents pour la scolarité de leurs enfants.

### 3.2.2. Propositions et initiatives

« L'intelligence, c'est comme une plante: pour qu'elle grandisse, il faut l'arroser. Les enseignants devraient essayer de comprendre la situation, réfléchir à certains cas et se poser des questions quand il y a des problèmes avec un enfant : Qu'est-ce qui se passe ? Comment rencontrer les parents (...) ? » (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 49-50). Un climat d'ouverture et de compréhension fait partie des conditions nécessaires à une scolarité sans problèmes et à l'apprentissage du calcul et de l'écriture (BMLIK, 1998: 42 et 53). Dans plusieurs contributions, on demande de chercher à connaître le monde des enfants et des parents qui vivent la pauvreté et d'être attentif au rôle que peuvent jouer la formation des enseignants et le recyclage à cet égard.

Le centre Kauwenberg souligne aussi l'importance de la formation des enseignants (Centrum Kauwenberg, 1999a : 11). Avant de commencer à exercer leur métier, ils doivent être en mesure de comprendre l'environnement des enfants pauvres et aussi de les accepter. Ils doivent être formés à mieux comprendre les parents et les contacter. Si des enfants sentent que leurs parents sont acceptés au sein de l'école, ils s'y sentiront aussi mieux eux-mêmes. Les enseignants doivent être aidés pour pouvoir travailler de manière efficace. « Une enseignante donne l'exemple suivant à ce sujet: Elle était très en colère contre un élève parce que son devoir était mal écrit. Elle l'a fait venir auprès d'elle, lui a fait part de son étonnement et lui a demandé s'il avait fait exprès de mal écrire. L'enfant a alors expliqué que l'électricité était coupée et qu'il avait fait ses devoirs dans l'escalier mais à cause de cela, il devait constamment s'interrompre et se lever pour aller rallumer la minuterie » (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999 : 54).

Les institutions et les professionnels devraient pouvoir changer leur façon de voir la situation, regarder au-delà du système scolaire les familles et les enfants qui se cachent derrière. En traitant les personnes avec respect, beaucoup de choses peuvent changer et les enfants peuvent mieux apprendre (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999 : 56). Des contacts informels - préparés avec soin - entre les parents, les enseignants et la direction permettent de résoudre beaucoup de problèmes. Ils peuvent amener les parents à oser négocier des questions de paiements avec l'école. Des contacts informels et une attitude respectueuse peuvent réduire la stigmatisation (Recht-Op, 1999: 16).

La BMLIK plaide en faveur d'un soutien et d'une valorisation : « ce n'est que quand les autres nous (les personnes pauvres) connaîtront et nous comprendront que des pas en avant pourront être faits » (BMLIK, 1999 : 58 – traduction du néerlandais). « Il est important de se placer dans l'environnement des parents. Les conditions dans lesquelles certaines familles vivent sont très difficiles. Quand on est extérieur à la situation ou qu'on est un jeune enseignant, on n'a souvent pas conscience de cette situation. On ne peut pas s'imaginer dans quelle misère les familles doivent parfois vivre. Pour s'en rendre compte, il faut être quotidiennement en contact avec elles". La connaissance est importante si on veut que les efforts ne soient pas vains ou si on veut éviter de commettre des erreurs engendrant des frustrations. La connaissance est indispensable pour arriver à une collaboration constructive autour de l'enfant (BMLIK, 1998 : 31, 39 - traduction du néerlandais).

Il est particulièrement important de disposer d'informations correctes. Dans la plupart des Etats membres de l'Union européenne, la formation des enseignants ne prévoit aucun volet spécifique sur les difficultés d'apprentissage ou la situation dans laquelle vivent les élèves socialement défavorisés. Ces aspects devraient pourtant être abordés à intervalles réguliers dans le recyclage (Nicaise, 1997 : 6-10, 17-18, 27).

Il est essentiel que les enseignants apprennent à mieux connaître l'environnement des enfants pauvres pour faire preuve de plus de compréhension, pour apprendre à gérer les différences, pour être plus vigilants et pour adapter les exemples utilisés dans les leçons et mieux les faire correspondre à leur réalité de vie (Verhaeghe, 2000: 79 et suivantes.). Il est donc important de connaître non seulement le récit individuel d'une vie de misère mais aussi la lutte menée par les personnes pauvres pour survivre, obtenir leurs droits, répondre à des attentes, remplir des obligations et de savoir comment la société réagit face à la pauvreté.

C'est en partie parce qu'il assouvit cette soif de connaissance de manière appropriée qu'on peut applaudir à la publication du livre 'Kansrijk voor kansarm' dont il a déjà été abondamment question ci-avant. En effet, il aborde la problématique en des termes clairs et bien pesés et d'une manière telle que les enseignants - et même toute une équipe et une école - peuvent l'utiliser.

L'administration estime que de 'nouveaux thèmes' tels que les compétences langagières, l'enseignement interculturel, l'implication des parents sont peu à peu intégrés dans la formation des enseignants (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs, 2000: 5). Dans sa note de politique 2000-2004, la Ministre flamande de l'enseignement prévoit une augmentation du budget pour la formation continuée. Faire en sorte qu'une place importante soit accordée au thème 'enseignement et pauvreté' représente dès lors un défi.

### **3.3. L'école et les parents : de la communication à la participation**

#### *3.3.1. Constatations*

Pour des **parents** vivant dans la pauvreté, il n'est pas toujours évident d'entrer en contact avec l'école et de répondre à ses attentes. La manière dont celles-ci sont formulées est importante: elles peuvent, en effet, être ressenties comme un reproche ou, au contraire, comme une invitation à collaborer pour changer la situation. Les parents ressentent particulièrement bien cette différence : «si à l'école, ils sentent qu'en tant que père, on est prêt à collaborer, alors ils font tout ce qu'ils peuvent... En tant que père de Kimberley, ce n'était pas si simple au début. En effet, je n'avais aucun exemple! Il n'y avait pas de père chez moi (il est décédé) et j'avais été abandonné à mon sort" (Centrum Kauwenberg, 1999b: 1).

Pourtant, les parents se sentent souvent 'petits' et seuls face à l'école et aux difficultés liées à leur pauvreté. Souvent, ils n'osent pas contacter l'école pour parler de leurs enfants. On en déduit, à tort, que cela ne les intéresse pas.

Parents, professeurs et directeur doivent entamer un dialogue pour veiller ensemble à ce que les enfants pauvres ne soient pas mis au ban de la société et de l'école (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 52; ATD Quart Monde Belgique, 1999: 4).

Les parents qui vivent dans la pauvreté ont peur d'échouer, ils veulent bien faire et répondre aux attentes des autres. Mais quand les attentes ne sont pas exprimées clairement et que les parents ne sont pas familiers avec celles-ci, ils essaient d'y répondre de manière intuitive. Ce phénomène ne vaut pas uniquement vis-à-vis de l'école : les ménages vivant dans la pauvreté doivent tenir compte des attentes de beaucoup de personnes qui les accompagnent et doivent y répondre. L'école n'est qu'un de ces facteurs environnementaux qui peut soit soutenir les personnes soit provoquer une pression supplémentaire. Parfois, une école pense soutenir les parents mais l'enseignant ou la direction ne reçoit pas la réaction escomptée (De Cirkel, document de travail non publié).

Quand des parents ne répondent pas aux attentes de l'école et qu'on leur en fait part, ils ressentent les remarques comme une critique sur la manière dont ils jouent leur rôle de parent et la faible image qu'ils ont d'eux-mêmes n'y résiste pas. Certains parents réagissent de manière agressive ou apathique, on dirait qu'ils sont indifférents mais ce n'est absolument pas le cas (De Cirkel, document de travail non publié). Beaucoup d'efforts consentis par les professionnels de l'enseignement en faveur des enfants issus de familles pauvres seront couronnés de succès, si seulement ces enfants et leurs parents peuvent compter sur l'estime de la société, le respect de leur dignité et la solidarité. Pour donner des chances égales à tous les enfants, il faut commencer par donner, aux yeux des autres enfants, un statut égal aux enfants pauvres, faire preuve de considération et d'estime à leur égard. Une école peut promouvoir un bon climat social de respect et d'amitié entre les enfants. En ce qui concerne leurs cours et leurs attentes, les enseignants devraient tenir compte des conditions de vie des élèves les plus pauvres.

Les parents pauvres évoquent beaucoup la question de la communication : les familles et le monde de l'enseignement communiquent peu, voire pas du tout ou bien de manière inadéquate (Vlaams Forum Armoedebestrijding – Werkgroep Onderwijs, 2000 : 5; Centrum Kauwenberg, 1999a: 14,15,16). La communication est primordiale et pourtant, il est encore souvent question de communication à sens unique (de l'école vers la famille). Dans l'autre sens, elle est assez laborieuse et difficile, voire même impossible (De Keeting, 2000). La manière de communiquer dans notre société est relativement directe et souvent perçue comme menaçante par les personnes qui vivent dans la pauvreté. Par conséquent, elles n'entendent pas souvent les préoccupations des enseignants et de l'école, ce qui engendre des malentendus et des conflits. Des mécanismes d'exclusion sont sous-jacents. Cela n'a rien à voir avec une mise à l'écart consciente mais bien avec l'interprétation erronée d'actions suivie d'une réaction incorrecte (De Cirkel, document de travail non publié).

Certaines situations suscitent toutefois de sérieuses questions: «L'année dernière, je suis allée rechercher mon petit garçon à l'école maternelle. J'étais en retard de paiement pour la garderie de midi. L'enfant se promenait dans la plaine de jeux avec une pancarte autour du cou. Sur celle-ci, on pouvait lire: ENCORE 350 FRANCS A PAYER» (Recht-Op, 1999: 15).

Il faut aussi prendre le concept 'communication' au sens large. La communication dépasse le fait de se parler, la manière dont on s'exprime et les éventuelles conséquences de l'incompréhension. Un profond fossé existe aussi au niveau de la communication non-verbale. Il suffit de penser à l'achat de certains biens matériels pour être comme tout le monde et à la réaction que cela suscite chez les autres qui pensent: «ils ont donc bien de l'argent pour des choses accessoires». Toute cette problématique de la communication doit aussi être replacée dans un contexte de manque d'aptitudes telles que la gestion d'argent, l'administration ou la tenue d'un ménage (Recht-op 1999 : 3).

Il ressort de la **recherche** de Verhoeven et Kochuyt que – outre les difficultés rencontrées par les parents et les enfants pour faire en sorte que l'étude puisse se dérouler dans une ambiance calme et sans problèmes (c.-à-d. l'aspect matériel des choses) – les parents se débattent aussi autant avec les attentes de l'école: elles leur sont tellement étrangères qu'ils éprouvent des difficultés à soutenir et accompagner leurs enfants. L'aide dont ils auraient besoin leur est souvent imposée, elle est perçue comme un contrôle. Les parents ont alors tendance à se débarrasser de la problématique sur quelqu'un d'autre ou se mettent à se méfier de l'école et vont à nouveau éviter les contacts avec elle. Le fait de ne pas aller aux réunions de parents est donc clairement inspiré par la crainte d'être confrontés à de nouveaux problèmes. Les parents

ne savent pas assez ce que leurs enfants font à l'école et ils les défendent, ce qui n'est pas favorable aux relations entre les parents et l'école et augmente encore la distance entre eux (Verhoeven en Kochuyt, 1994-95: 354-55). D'autres chercheurs sont arrivés aux mêmes conclusions (voir aussi Nicaise, 1997 : 17).

Les **écoles** sont conscientes de la nécessité des contacts et savent que ce n'est pas du tout évident. Elles disent qu'elles cherchent à entrer en relation avec les parents mais que ceux-ci ne réagissent pas ou peu, ce qui rend leur démarche difficile. Elles ne se rendent que trop bien compte des conséquences du manque de contacts. Elles réalisent que les personnes cachent leur situation effective ou l'embellissent pour se protéger.

Des projets tels que le projet gantois SIF relatif aux 'brugfiguren' - qui sont actives à trois niveaux (relation famille-école, encadrement renforcé des élèves et constitution d'une équipe) - peuvent jouer un rôle important à cet égard. Certaines 'brugfiguren' considèrent que faire disparaître les nombreux préjugés et convaincre les enseignants que le contexte social dans lequel vivent les enfants est aussi important que leur aptitude à engranger de la matière et à la restituer font partie de leurs tâches (BMLIK, 1999: 27).

Le soutien peut aussi venir de l'extérieur. Les parents accordent beaucoup d'importance à un 'schoolopbouwwerk' fonctionnant bien dont la mission consiste à permettre aux parents et aux jeunes de se sentir plus forts à l'école (Vlaams Forum Armoedebestrijding-Werkgroep onderwijs, 2000: 19-20).

### 3.3.2. Propositions et initiatives

«Les réunions de parents sont très importantes pour nous (les personnes pauvres). Il en faudrait encore plus. Nous aimons savoir qui s'occupe de notre enfant et comment on s'en occupe. Nous devons échanger davantage pour savoir ce que les enfants savent bien faire et ce qu'ils ne savent pas faire et pour chercher des solutions ensemble. Alors nous pourrions en parler avec les enfants, les aider et les soutenir. Plus il y a de contacts, mieux c'est et il est préférable de s'adresser personnellement aux personnes concernées" (BMLIK, 1999: 11 et 62 - traduction du néerlandais).

L'information est considérée comme une 'arme' importante. Il s'agit d'informations relatives aux frais, aux caisses sociales existant dans certaines écoles, aux bourses d'études, à l'orientation vers un autre type d'enseignement (De Keeting, 2000; Recht-Op, 1999: 20). Mais il s'agit aussi d'informations sur ce que les enfants font à l'école. Les parents aiment recevoir des réponses à leurs questions, ils veulent par exemple pouvoir suivre, par le biais de documents pédagogiques, les activités de leur enfant (BMLIK, 1998: 46). La revue 'Klasse voor ouders', distribuée gratuitement, essaie clairement d'apporter une réponse à partir du point de vue du lecteur.

La nécessité de communiquer autrement est évidente. Il faut essayer de parler à partir des mêmes objectifs, à savoir une éducation de bonne qualité pour les enfants afin que plus tard, leur vie soit meilleure, et tenter de laisser les parents être des parents. Cela peut se faire en posant des questions, pas de manière indiscreète mais pour accorder ses violons. Cela concerne souvent beaucoup de petites choses, évidentes pour nous mais qui doivent faire l'objet d'une discussion avec eux pour mieux se connaître et pour éviter des malentendus ou des interprétations erronées (De Cirkel, document de travail non publié). Se faire confiance et connaître l'environnement de l'autre et sa mission est vraiment nécessaire. Il faut se parler

davantage (et pas seulement quand il y a des problèmes). Cela demande naturellement du temps et jusqu'à maintenant, ce temps n'est pas prévu de manière structurelle dans l'ensemble des tâches des enseignants qui doivent principalement veiller (de préférence en collaboration avec les parents) à terminer le programme (Vlaams Forum Armoedebestrijding, 2000: 6-7; BMLIK, 1998 : 44).

Il faut donc établir une distinction claire entre les réunions de parents et le contact quotidien qui permet à la confiance de s'installer progressivement. Il n'est dès lors pas impensable que des contacts aient lieu en dehors des traditionnelles réunions de parents le soir, au cours desquelles sont remis les bulletins (réunions dont les parents sont souvent absents, comme on l'a dit précédemment). Ces contacts pourraient se faire dans le cadre de petits 'modules ' où l'écoute, la discussion et la compréhension sont possibles, sans qu'un lien soit fait avec les prestations des enfants (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 55; BMLIK, 1998: 43). Les contacts peuvent, par exemple, avoir lieu lors de l'inscription de l'enfant à l'école (on expliquerait le fonctionnement de l'école, le contenu du règlement de l'école, on ferait une visite guidée des lieux) ou à différents moments pendant l'année scolaire. Le fait que les parents ne se présentent pas ne peut constituer une raison d'abandonner (Centrum Kauwenberg, 1999: 18-20; Recht-Op, 1999 : 16).

Dans le cadre de ses travaux sur l'enseignement, le centre Kauwenberg a organisé un projet de formation relatif à la communication. Les participants ont appris à formuler ce qu'ils voulaient dire, à parler au nom d'autrui, à faire en sorte que les autres écoutent ce qu'ils disaient et en tiennent compte (Centrum Kauwenberg, 1999a: 17).

Si les parents n'assistent pas aux réunions des parents, s'ils évitent le contact avec les enseignants et la direction, des personnes extérieures en concluent assez légèrement qu'ils ne s'intéressent pas au travail et aux résultats de leurs enfants à l'école alors qu'ils se soucient bel et bien de leurs enfants.

Laevers et Vanhoutte plaident aussi en faveur de davantage de contacts. Plus encore, ils plaident pour qu'on travaille à l'instauration d'un dialogue. L'initiative doit émaner de l'école et être répétée à plusieurs reprises si nécessaire. Les rencontres doivent être empreintes de respect: les parents pauvres sont des parents comme les autres et une approche informelle est celle qui a le plus de chances de réussir dès le départ. On peut essayer d'impliquer les parents par des réunions plus organisées ou par des visites à domicile (Laevers, Vanhoutte, 1998: 86).

Ils soulignent ensuite l'importance de l'utilisation, par les professionnels de l'enseignement, d'un langage adapté. Expliciter oralement le message même s'il a déjà été communiqué par écrit ne peut jamais faire de mal. Ce n'est pas seulement en cas de problèmes qu'il faut s'adresser aux parents. Il est particulièrement important de leur parler d'événements agréables aussi.

Les associations de parents pourraient jouer un rôle important dans le dialogue et le partenariat en l'amorçant et en soutenant les parents pauvres. Néanmoins dans la pratique, les membres de ces associations sont déjà habitués à la culture scolaire. Les autres parents ne viennent pas ou ne prennent jamais la parole, tendance difficile à inverser.

Pourtant, certaines associations de parents essaient d'y remédier. Ce faisant, elles constatent que la première tâche à remplir consiste à réconcilier les parents issus de milieux pauvres avec l'école, vu leur propre expérience négative. Il convient aussi d'expliquer quelle est la structure de l'école et ce que les enfants y apprennent (étant donné que tout a changé depuis le moment où les parents étaient à l'école) (Mouvement international ATD Quart Monde, 1999: 53).

Laevers et Vanhoutte lancent un appel pour que les parents pauvres aient aussi la possibilité d'être entendus au sein des associations de parents. Ils doivent être impliqués dans le fonctionnement, avoir leur mot à dire et être aidés à s'exprimer. Il s'agit donc plus que d'une simple permission. Les activités peuvent tenir compte des moyens financiers des parents et l'association de parents peut évaluer la politique financière de l'école (Laevers, Vanhoutte, 1998: 87). Greetje Adams ('Hoe betreft u alle ouders bij uw oudervereniging?'), publié dans un récent numéro de KOOGO-info (Koepel van Ouderverenigingen van het officieel, gesubsidieerd onderwijs, nr. 2, 11/2000) plaide en faveur de l'implication des parents pauvres et précarisés dans le fonctionnement de l'association de parents. (2000)

On retrouve dans la littérature cependant peu de commentaire sur les Conseils de participation qui sont clairement des organes plus officiels tandis que les associations de parents remplissent souvent un rôle de soutien lors de l'organisation de fêtes. La participation des parents est loin d'être évidente : le matériel, les programmes et la connaissance nécessaire manquent (OECD, 2000: 35).

Verhaeghe souligne qu'il est important de faire participer les familles pauvres à des associations de parents ou des Conseils de participation: «lorsqu'elles élaborent leur politique et qu'elles concrétisent leur propre projet pédagogique, les écoles ont à l'esprit un groupe de référence précis. Les parents et enfants pauvres n'en font généralement pas partie. Si on veut veiller à ce que les écoles tiennent réellement compte des conditions de vie des familles pauvres dans l'application de leur politique, il faudra essayer que ces familles soient reprises dans le groupe de référence. La représentation active de familles pauvres dans le comité de parents par exemple ou dans le conseil d'école local ou le Conseil de participation peut y contribuer" (Verhaeghe, 2000: 11 - traduction du néerlandais).

Les écoles elles-mêmes comprennent que les contacts doivent se construire lentement, de manière presque informelle pour que les parents se sentent en confiance. Ces contacts informels peuvent amener les parents à quand même assister à une réunion de parents. De telles réunions ne se déroulent pas toujours sans problèmes. On dirait presque que certains enseignants/certaines écoles comprennent bien la situation mais ne savent pas bien comment s'y prendre. Certaines écoles essaient d'impliquer davantage les parents en organisant des soirées d'information sur le fonctionnement de l'école ou en rendant visite aux parents chez eux (bien que la crainte de violer la vie privée soit considérable). Le rôle que les enseignants jouent n'est dès lors pas toujours clair non plus: sont-ils enseignants ou assistants sociaux? (BMLIK, 1998: 32, 69-71).

Ces dernières années, les pouvoirs publics ont mis sur pied des campagnes d'information. Cependant, jusqu'à présent, aucune recherche n'a été menée pour évaluer dans quelle mesure le groupe cible a reçu l'information. Il semble que les brochures ne suffisent pas. Un rôle pourrait revenir à l'école dans ce cadre. Elle pourrait, par exemple, fournir des informations en même temps que le formulaire de demande de bourse d'études au moment de l'inscription (Nicaise, 1997: 38; De Keeting, 2000).

Un certain nombre de brochures sont néanmoins particulièrement claires. L'une d'entre elles a même été réécrite avec l'aide de De Keeting entre autres; il s'agit du 'Gids voor ouders met kinderen in het basisonderwijs'<sup>14</sup>, édité par le Ministère flamand de l'enseignement

---

<sup>14</sup> N.D.T. : Guide destiné aux parents ayant des enfants dans l'enseignement fondamental.

(Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1998). Mentionnons également 'Zoveel ga ik leren' (1998), qui fournit des informations sur les objectifs en matière de développement et les objectifs finaux (publié par la même administration) et la brochure présentant les nouveaux centres d'encadrement des élèves (1999).

Fournir aux parents des informations de meilleure qualité et le faire de manière appropriée sont manifestement des préoccupations du monde de l'enseignement lato sensu. Pendant une table ronde consacrée à la pauvreté et à l'enseignement, des résolutions claires ont été formulées à ce sujet. Les centres d'encadrement des élèves voudraient essayer de mieux jouer le rôle d'intermédiaire entre les parents et l'école et ils voudraient donner, dans l'école elle-même, des informations sur la vie dans la pauvreté (BMLIK, 1999 : 35-36). Certaines écoles choisissent d'organiser des après-midi sur certains thèmes (par exemple l'école des devoirs), au cours desquels on peut travailler en petits groupes et en se basant sur les expériences, c.-à-d. que les parents et les collaborateurs de l'école échangent leurs expériences et leurs attentes (BMLIK, 1999: 42). Nous sommes ici très près de 'l'autre mode de communication' demandé par les parents. Les écoles doivent faire preuve de créativité dans leur recherche de moyens pour transmettre les informations et communiquer efficacement avec les parents.

Effectuer des visites à domicile, organiser des soirées de rencontre, mettre sur pied des projets de lecture, des après-midi de lecture à voix haute et de contes pour montrer aux parents comment ils doivent s'y prendre, prévoir un parrainage pour les familles pauvres sont des initiatives qualifiées d'intéressantes mais isolées (Vranken, Geldof, Van Menxel, 1998: 124). Peut-être les écoles doivent-elles être plus soutenues dans leur échange d'expériences avec d'autres, peut-être doivent-elles avoir davantage l'occasion de collaborer avec d'autres et d'organiser des choses ensemble. L'expérience acquise dans le cadre de la recherche-action 'Armoede en basisonderwijs'<sup>15</sup> menée par l'unité de recherche 'Onderwijskunde' de la RUG (Université de Gand) est certainement intéressante. Les équipes d'un certain nombre d'écoles sélectionnées pour le projet ont travaillé – sous la direction des chercheurs – pour (entre autres) réduire le fossé socioculturel séparant les parents pauvres et l'école. Le rapport comprend des éléments théoriques, des témoignages ... mais aussi un certain nombre de conseils concrets et une description des méthodes utilisées (Verhaeghe, 2000).

Outre la communication, un soutien concret en ce qui concerne la situation scolaire a été demandé (De Keeting, 2000). Soutien du maillon le plus faible, les parents (pour leurs contacts avec l'école par exemple) et donc pas un soutien allant dans le sens d'une intervention, auprès de chaque enfant séparément, pour remédier à des difficultés. Le soutien vise ici clairement la participation.

L'équipe de l'école, les personnes assurant un soutien interne à l'école (cf. l'initiative de Gand en matière de 'brugfiguren') et le 'schoolopbouwwerk' (soutien externe) peuvent travailler de manière complémentaire au rapprochement des parents pauvres et de l'école.

Les professionnels du schoolopbouwwerk sentent très bien quelles sont les possibilités et les limites de toutes les parties concernées, ils se trouvent pour ainsi dire entre elles (BMLIK, 1999: 47-50). L'objectif final du 'schoolopbouwwerk' est de favoriser la participation des parents et des jeunes pauvres à l'enseignement. Cet objectif doit essentiellement être réalisé en faisant usage d'une méthode de conception de projets, où l'on essaie - sur base d'une analyse des problèmes et des possibilités - de mettre en œuvre des initiatives et des solutions

---

<sup>15</sup> N.D.T. : *Pauvreté et enseignement fondamental.*



concrètes. La participation des parents et des jeunes vivant dans la pauvreté doit former l'essence du processus de changement <sup>16</sup>.

Dans le domaine du soutien interne à l'école, citons le projet 'brugfiguren'<sup>17</sup> du SIF (Fonds d'impulsion sociale) à Gand. Le projet est régulièrement rectifié sur la base des évaluations et entre-temps, il a été prolongé de 3 ans (au départ, il devait se dérouler entre 1997 et 1999 inclus, il durera jusqu'en 2003). Chaque 'brugfiguur' fonctionne évidemment au sein d'un ensemble donné et en fait, on ne peut pas les comparer étant donné que leur travail s'effectue dans le cadre d'une population scolaire déterminée et avec une équipe scolaire existante. Au cours de rencontres, des personnes ont dit que la «'brugfiguur' était présente à la porte de l'école comme un autre parent», ce qui facilite manifestement les contacts. Une évaluation universitaire est actuellement en cours. Le souci des parents, mais aussi des 'brugfiguren', est que ces dernières n'empêchent pas un contact direct avec les enseignants (BMLIK, 1999: 45). ATD Quart Monde Belgique attire l'attention sur le fait qu'aux endroits où les 'brugfiguren' et les personnes assurant le 'schoolopbouwwerk' sont actifs, les parents ne dépendent pas de «cet enseignant qui, par chance, a le sens de la communication» (communiqué par ATD Quart Monde Belgique, 2001). Lorsqu'on consulte les documents, il est d'ailleurs frappant de constater combien de fois le terme 'brug' (pont) revient. Les étudiants disent textuellement qu'ils veulent surmonter les obstacles lorsqu'ils exerceront leur métier (BMLIK, 1998: 58).

#### 4. Propositions et recommandations

- Intégrer un volet concernant la 'diversité' et la 'pauvreté' dans les formations des enseignants et les recyclages.

Dans différents témoignages et contributions, nous avons relevé un appel pour une meilleure connaissance des conditions dans lesquelles vivent les personnes pauvres. Une meilleure compréhension de la situation des enfants pauvres et de leurs parents doit aboutir à adopter une attitude respectueuse envers eux. A plusieurs reprises, on a souligné l'importance de la formation des enseignants et de leur recyclage. Des initiatives intéressantes ont sans aucun doute déjà été prises pour travailler sur les thèmes de la 'pauvreté' et de la 'diversité' dans certaines formations d'enseignants et certains programmes de recyclage. Les expériences issues de ces différentes initiatives pourraient être rassemblées afin d'aboutir à une offre structurelle au sein des différentes formations et formations continuées.

Il ne s'agit d'ailleurs pas seulement d'une connaissance de la situation mais aussi des méthodes et des infrastructures. Des publications comme 'Kansrijk voor kansarm' (Laevers en Vanhoutte, 1999) et 'Armoede en onderwijs' (Verhaeghe, 2000) contiennent beaucoup d'éléments relatifs aux possibilités d'améliorer les relations entre l'école et les familles vivant la pauvreté. Il est important que ces éléments soient communiqués de différentes façons (par exemple via l'organisation de journées d'étude) aux personnes travaillant sur le terrain. Le besoin de faire connaître et d'échanger des bonnes pratiques est énorme et on n'est jamais assez ambitieux à cet égard. Il est dès lors indiqué d'aller voir, loin au-delà de nos frontières, comment on s'attaque à cette problématique. Citons à ce sujet la publication 'The Right to Learn' (Nicaise, 2000) dans laquelle sont décrites d'autres initiatives menées en Europe.

<sup>16</sup> Visietekst schoolopbouwwerk, naar een doelgericht en emancipatorisch concept, goedgekeurd door de Vlaamse regering op 23.07.1997.

<sup>17</sup> *N.D.T* : personnes qui jettent un pont, 'brug' signifiant pont.

- Veiller à ce que l'information donnée aux parents soit suffisante et compréhensible  
Les parents souhaitent recevoir assez d'informations en ce qui concerne leur enfant et ce qui se passe à l'école. L'usage d'un langage compréhensible est un élément important pour une bonne communication entre l'école et les parents (cf. exemple au point 3.3.2.).
- Veiller à ce que la communication entre les parents et l'école soit bonne.  
Concrètement, les initiatives de 'Kansrijk voor kansarm' (Laevers et Vanhoutte, 1999) et la recherche-action 'Armoede en basisonderwijs' (Verhaeghe, 2000) entre autres offrent une série d'idées intéressantes et de conseils concrets. En se basant sur ces initiatives, il faudrait stimuler la mise sur pied de nouveaux projets. Il y a lieu également d'insister pour que les parents pauvres aient plus l'occasion de participer aux comités de parents, aux associations de parents et aux conseils de participation.
- Etre attentif au soutien interne ou externe à l'école pour les familles vivant la pauvreté et reconnaître son importance: les initiatives favorisant la participation des parents au sein de l'école et le 'schoolopbouwwerk'.  
Ce soutien peut être apporté par un partenaire interne à l'école (comme les 'brugfiguren' à Gand par exemple) et/ou externe (cf. les initiatives en matière de 'schoolopbouwwerk'). Différents témoignages montrent que ces initiatives sont fort appréciées. Cependant, il n'en est nullement question dans le texte de présentation du département de l'enseignement – intitulé 'Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen het onderwijs',<sup>18</sup> par exemple. Sur le terrain aussi, les personnes menant des initiatives dans le domaine du 'schoolopbouwwerk' ne sont pas encore assez reconnues en tant que partenaires dans le domaine de la participation des parents.
- Continuer à mener un travail en matière de gratuité et prévoir un planning de mise en application.  
Bien que la gratuité de l'enseignement soit inscrite dans le décret concernant l'enseignement fondamental, la réalité est totalement différente. Le financement de certains frais scolaires pose problème à bon nombre de ménages vivant dans la pauvreté (cfr. les frais liés à la natation, diverses excursions, la documentation scolaire nécessaire pour effectuer les travaux scolaires, les fournitures scolaires etc.). Aucune solution satisfaisante n'a été prévue jusqu'à présent. Il faut non seulement continuer à viser cette gratuité mais aussi y ajouter un planning concret de mise en application.
- Etudier la possibilité de bourses d'études dans l'enseignement fondamental.  
La possibilité d'obtenir des allocations d'études pour l'enseignement fondamental n'existe pas dans la Communauté flamande (mais bien en Communauté française). Elle devrait être étudiée dans le cadre de la discussion sur la gratuité de l'enseignement.
- Poursuivre les programmes de soutien aux élèves en difficulté : l'encadrement renforcé des élèves et la politique d'enseignement prioritaire  
On ne peut qu'applaudir la poursuite et l'intégration de diverses mesures bien que les budgets qui y ont été consacrés jusqu'à présent (moins de 1 % du budget total de l'enseignement) soient disproportionnés par rapport à l'ampleur du problème. Doubler ces efforts d'ici à la fin de la législature prouverait que cette politique est sérieuse. L'encadrement renforcé des élèves doit, entre autres, permettre d'éviter que des élèves

<sup>18</sup> *N.D.T.* : Vers une politique d'égalité des chances intégrée au sein de l'enseignement.

soient orientés vers l'enseignement spécial ou obligés de doubler des années. Quand on sait qu'un redoublement multiplie par deux le coût d'une année scolaire et qu'un élève de l'enseignement primaire spécial revient 3,5 fois plus cher qu'un élève de l'enseignement primaire ordinaire, cela vaut vraiment la peine d'investir davantage dans l'encadrement renforcé des élèves.

La politique actuelle d'encadrement renforcé des élèves présente notamment l'inconvénient suivant : les moyens supplémentaires ne peuvent être consacrés qu'à des périodes supplémentaires. La pauvreté a néanmoins plusieurs facettes (santé, développement psychomoteur, relations familiales fragiles) et nécessite par conséquent aussi une approche multidisciplinaire. Une raison importante pour laquelle de plus en plus d'enfants sont orientés vers l'enseignement spécial est précisément le fait que ce dernier dispose de capitaux-heures au lieu de capitaux-périodes, les 'heures' pouvant aussi être prestées par du personnel paramédical, des psychologues, des travailleurs sociaux, etc. Il serait donc souhaitable que les écoles dispensant l'enseignement ordinaire puissent utiliser les moyens destinés à l'encadrement renforcé des élèves plus librement qu'actuellement.

- Chercher à avoir des garanties quant à un passage justifié de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécial.

Différentes études ont étudié ou étudient l'hypothèse selon laquelle les enfants issus de milieux socialement défavorisés seraient plus facilement renvoyés vers l'enseignement spécial. Elle semble être confirmée par les résultats de différentes recherches. Les centres d'encadrement des élèves ont, à cet égard, une importante tâche à assumer. On peut augmenter les chances d'un transfert justifié vers l'enseignement spécial en vérifiant si toutes les possibilités d'accompagnement et d'accueil ont été épuisées au sein de l'établissement (d'enseignement ordinaire), en explicitent correctement la réorientation et en veillant à ce que les parents soient fortement impliqués dans les différentes phases de la réorientation.

## Glossaire

Brugfiguur: les activités de la 'brugfiguur'<sup>19</sup> concernent la relation entre la famille et l'école, de l'encadrement renforcé des élèves et de la constitution de l'équipe. Son fonctionnement quotidien relève de la responsabilité de la direction de l'école et varie donc d'école à école. Il s'agit jusqu'à présent d'un projet exclusivement gantois, mené dans le cadre du Fonds d'impulsion sociale.

Centres d'encadrement des élèves (CLB): ils résultent de la fusion des centres PMS (centres psycho-médico-sociaux) et des centres d'inspection médicale scolaire (MST).

Objectifs finaux (pour l'enseignement primaire) ou objectifs de développement (pour l'enseignement maternel): ce sont des objectifs minimaux dans les domaines de la connaissance, de la compréhension, des aptitudes et des attitudes définis dans un décret qu'il est absolument nécessaires d'atteindre.

Politique d'enseignement prioritaire: heures et formation supplémentaires pour les enseignants d'écoles où un pourcentage élevé d'élèves appartient à des minorités ethniques.

---

<sup>19</sup> N.D.T. : personne jetant un pont (traduction littérale).

‘Schoolopbouwwerk’: il doit offrir un soutien aux parents et aux jeunes pauvres afin que dans un avenir proche, ils puissent faire valoir, de manière autonome, leurs intérêts au sein de l’école et des structures d’enseignement.

Encadrement renforcé des élèves: programme dont l’objectif est d’augmenter le nombre d’heures et la formation des enseignants s’occupant de groupes d’élèves risquant d’accuser un retard au niveau de l’apprentissage.

## Bibliographie

Aalsters Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid (2000), *Infomap studienamiddag ‘Schulden op school’*, Aalst.

Adams Greetje, « Hoe betreft u alle ouders bij uw oudervereniging » in : *KooGo – info*, nr. 2, 11/2000.

ATD Quart Monde Belgique, réseau enseignement, à l’initiative d’ATD Quart Monde (1999), *L’enseignement fondamental et secondaire n’est pas gratuit*.

BMLIK - Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen – BMLIK (1998), *Armoede en Onderwijs. Startkansen voor een volwaardig burgerschap*, Gent.

BMLIK - Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen – BMLIK – (1999), *Armoede en onderwijs, verslagboek ronde tafel te Gent op 17 oktober 1998*, Gent.

BMLIK - Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen – BMLIK (2000), *Samen gaan we vooruit, – Over de methode van de dialoog*, Oostende.

Bollens J., Nicaise I., Verhaeghe J.P. (2000), *Materiële drempels in het onderwijs afbouwen, Resultaten van recente OBPWO-onderzoeken*, tekst persconferentie 24.10.2000, HIVA – Universiteit Gent (Vakgroep Onderwijskunde).

Centrum Kauwenberg (1999a), *Project Onderwijs*, Antwerpen.

Centrum Kauwenberg (1999b), *Kauwenberg Info – themanummer Onderwijs*, december, nr. 66.

De Keeting (1999), *Een organisatie waar armen het woord nemen en de basisschakel-methodiek in de praktijk*, *Evaluatie 1998*, Mechelen.

De Keeting (2000), *Verslag over de werkgroepen onderwijs*, ’t Keetingske, Mechelen.

Groenez S. (2001), *De sociale ongelijkheid in het onderwijs in cijfers. Een overzicht van indicatoren uit diverse recente HIVA-onderzoeken*, Bijdrage op de studienamiddag ‘Achterstevoren. Onderwijs en sociale achterstelling’, 19 april 2001.

Kind en Gezin (1994), *Jaarverslag 1994*.

Kind en Gezin (1995), *Jaarverslag 1995*.

Kind en Gezin (1997), *Jaarverslag 1997*.

Laevers F., Vanhoutte T. (1998), *Kansrijk voor kansarm, Zorgverbredend werken in het basisonderwijs met de meest kwetsbaren uit de samenleving*, Centrum voor ervaringsgericht onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement onderwijs, Administratie Basisonderwijs (1998), *Gids voor ouders met Kinderen in het basisonderwijs*.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs (2000), *Visietekst ten behoeve van een discussie in het Vlaams Parlement, Naar een geïntegreerd gelijke kansenbeleid binnen het onderwijs*.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn (2001), *Vlaams Actieplan Armoedebestrijding goedgekeurd door de Vlaamse regering op 23 februari 2001*.

Mouvement international ATD Quart Monde (1999), *Tous nous sommes acteurs des droits de l'homme. Dialogue avec le Quart Monde.*, Actes de la 6<sup>ème</sup> Session européenne des Universités populaires Quart Monde, 28 mai 1999, Comité économique et social européen, Bruxelles.

Nicaise I. (1997), "Armoede op school. Oorzaken en remedies", in: *Schoolleiding en – begeleiding*, oktober 1997, nr. 19, pp. 1-38.

Nicaise I. (ed.) (2000), *The right to learn, Educational strategies for socially excluded youth in Europe*, The Policy Press, Bristol.

OECD (2000), *Early childhood education and care policy in the Flemish Community of Belgium*, OECD Country Note, April 2000.

*RGP - Rapport Général sur la Pauvreté* (1994), ATD Quart Monde Belgique et l'Union des Villes et Communes belges (section CPAS), Fondation Roi Baudouin, Bruxelles.

Recht-Op (1999), *Onderwijs: gratis? Dossier van de werkgroep onderwijs april 1998-mei 1999*, Antwerpen.

Stad Antwerpen (1999), *Netoverschrijdende Werkgroep diagnostiek migranten en kansarmen, PMS-Centra Antwerpen, Alle leerlingen gelijk voor de wet ?, Antwerpen*.

Tan B. (1998), *Blijvende ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, Centrum voor Sociaal beleid - Berichten, UFSIA – Universiteit Antwerpen, Antwerpen.

Vlaams Minister van Onderwijs (2000), *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*.

- Vandevoort L., Verlot M. (2000), "Onderwijsbeleid en armoedebestrijding in Vlaanderen. Tussen continuïteit en vernieuwing", in: Vranken J., Geldof D., Van Menxel G., *Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting 2000*, Acco, Leuven/Leusden.
- Verhaeghe J.P. (1999), *Externe evaluatie van het Gentse SIF-brugfigurenproject. Beginmetingen. Synthese*, Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde, Gent.
- Verhaeghe J.P. (2000), *Armoede en basisonderwijs, Een actieonderzoek in opdracht van de Koning Boudewijnstichting*, Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde.
- Verhoeven J., Kochuyt T. (1994-1995), "Recht op onderwijs en minderheden: de situatie van de kansarmen", in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, nr. 5-6, pp. 350-357.
- Vlaams Forum Armoedebestrijding (2000), *Werkgroep Onderwijs*, Antwerpen.
- VICA - Vlaamse Intersectorale Commissie Armoedebestrijding (1999), *Legislatuurrapport 1995-1999*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Vranken J., Geldof D., Van Menxel G. (1996), *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 1996*, Acco, Leuven/Leusden.
- Vranken J., Geldof D., Van Menxel G. (1997), *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 1997*, Acco, Leuven/Leusden.
- Vranken J., Geldof D., Van Menxel G. (1998), *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 1998*, Acco, Leuven/Leusden.