

Grandir à Bruxelles

Les Cahiers de l'Observatoire de l'enfant #33 | 2017



- **Maternelle et Pacte d'excellence**
- **Le nouvel indice socioéconomique des écoles**
- **Ça bouge à la récré**

Grandir à Bruxelles

	POLITIQUES DE L'ENFANCE	
	L'ÉCOLE MATERNELLE DANS LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE	4
	LE SITE WEB	
	WWW.PIPSA.BE	8
	POLITIQUES DE L'ENFANCE	
	LE CALCUL DE L'INDICE SOCIO-ÉCONOMIQUE DES ÉCOLES : QU'EST-CE QUI A CHANGÉ, ET POURQUOI ?	9
	LE CHIFFRE	
	... QUE NOUS N'AVONS PAS	13
	L'ENFANT ET LA VILLE	
	L'ÉCOLE, UN ENVIRONNEMENT SAIN FAVORISE L'APPRENTISSAGE	14
	LIEUX D'ENFANCE	
	ÇA BOUGE DU CÔTÉ DES COURS DE RÉCRÉ. MAIS POURQUOI DONC ?	16
	PRATIQUES ET MÉTIERS	
	DONNER DU SENS AU TEMPS LIBRE, ASSURER LA CONTINUITÉ POUR CHAQUE ENFANT, FAIRE LIEN DANS L'ÉCOLE : TOUT UN MÉTIER !	20
	VU/LU POUR VOUS	
	DISPOSITIF D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES PRIMO-ARRIVANTS : ÉTAT DES LIEUX	22
	INITIATIVES	24

Colophon

GRANDIR À BRUXELLES N°33 – 2017
Grandir à Bruxelles est une publication
biannuelle de la Commission
communautaire française
de la Région de Bruxelles-Capitale
www.spfb.brussels

ÉDITEUR RESPONSABLE
Bernadette LAMBRECHTS
Administratrice générale
Commission communautaire française
Rue des Palais 42
1030 Bruxelles

COMITÉ DE RÉDACTION
Gaëlle AMERIJKX
Stéphane AUJEAN
Patricia BELFIORE
Perrine HUMBLET
Benjamin WAYENS

ONT COLLABORÉ À CE NUMÉRO
Catherine BOULAND
Véronique DEGRAEF
Anne-Françoise DUSART
Pierre MARISSAL

ILLUSTRATIONS – CRÉDITS PHOTOS

Première de couverture :
Les Ateliers SAFA
photo : Nathan FERLA

Les photos qui illustrent ce numéro
ont été faites dans le lieu suivant :

Enfants et Compagnie
photos : Nathan FERLA

ÉDITORIAL



Chères lectrices,
Chers lecteurs,

Les enjeux de la petite enfance sont de taille en Région Bruxelles-Capitale. Parmi ceux-ci, l'accès à un milieu d'accueil pour tous est un sujet qui me tient particulièrement à cœur. Tous les citoyens et citoyennes bruxellois doivent pouvoir accéder, s'ils le souhaitent, à un milieu d'accueil de qualité, quelles que soient leurs situations sociale et professionnelle.

Ce défi majeur reçoit une attention particulière de la Commission Communautaire Française. Ces dernières années, nous avons pu subventionner des projets, pilotés par des associations issues du monde de l'enfance, dans l'objectif d'apporter des éléments de réponses et des pistes d'évolution pour faire de ce principe de l'accueil pour toutes et tous une réalité à Bruxelles. C'est un travail compliqué et de longue haleine mais qui mérite la mobilisation de toutes les énergies. Je profite donc de ce numéro de «Grandir à Bruxelles» pour remercier chaleureusement non seulement les associations porteuses de ces projets, qui font un travail remarquable, mais également les actrices et les acteurs de terrain qui participent, à leur manière et à leur échelle, à cet effort.

Je vous souhaite à toutes et tous une très agréable lecture.

Fadila Laanan

*Ministre-Présidente du Gouvernement francophone bruxellois,
en charge de l'Accueil de l'Enfance*

Les Ateliers SAFA
photos : Nathan FERLA

CEMÔme
photos : Massimo BORTOLINI

Une Maison en Plus
photos : Massimo BORTOLINI

Nos plus vifs remerciements
à toutes les structures qui se
livrent ainsi à notre regard.

**CONCEPTION GRAPHIQUE
ET MISE EN PAGE**

Nathalie DA COSTA MAYA
CDCS asbl – cdcs.ulb.ac.be

IMPRESSION

IPM Printing S.A., Bruxelles

Cette publication a été imprimée
sur du papier 100 % recyclé

Grandir à Bruxelles est disponible
en PDF sur le site
www.grandirabruelles.be

CONTACT

Observatoire de l'enfant
Commission communautaire française
Rue des Palais 42
1030 Bruxelles
T 02 800 84 86
observatoire@grandirabruelles.be
www.grandirabruelles.be

**ABONNEMENT /
CHANGEMENT D'ADRESSE**

observatoire@grandirabruelles.be
T 02 800 84 86

L'ÉCOLE MATERNELLE DANS LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

Les travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence ont duré plus de deux ans et ont fait l'objet d'une intense médiatisation, surtout en début d'année 2017 au moment de la rédaction par les différents acteurs de l'enseignement (syndicats, pouvoirs organisateurs, fédérations d'associations de parents, administration de l'enseignement), de la version définitive de la synthèse finale des travaux, intitulée avis n°3¹, adressée au Gouvernement et au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Fait remarquable, l'école maternelle a, dès le lancement du Pacte, retenu l'attention des acteurs de l'enseignement qui se sont mis d'accord pour constituer un Groupe de Travail intitulé «*Renforcer l'investissement dans l'enseignement maternel*» dans le cadre de l'axe thématique II «*Améliorer le parcours scolaire de l'élève et lutter contre les échecs et les inégalités scolaires*».²

1 Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3 du Groupe Central, 7 mars 2017, 354 p.

2 Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Note relative au cadre méthodologique de la troisième phase des travaux du Pacte, septembre 2015, p.17

3 Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3 du Groupe Central, op.cit, p.33

4 <http://pactedexcellence.be/index.php/2017/07/06/des-mesures-concretes-adoptees-pour-le-maternel>

5 Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3 du Groupe Central, op.cit, p.39

6 Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3 du Groupe Central, op.cit, p.33

7 Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Socle de savoirs et de compétences du tronc commun. Charte des référentiels. Document adopté par le Gouvernement le 25 octobre 2017, p.3

Investir dans l'enseignement maternel : les orientations

Reconnaissant d'entrée de jeu que l'école maternelle a longtemps été l'enfant pauvre et négligé du système éducatif de la FWB, les acteurs de l'enseignement qui composent le Groupe Central (GC) du Pacte ont ainsi dit et répété dans leurs différents avis «que le renforcement de l'investissement dans le maternel constitue un objectif prioritaire eu égard au fait que la Fédération Wallonie-Bruxelles investit moins dans l'enseignement maternel que la moyenne des pays OCDE, et beaucoup moins que les pays voisins ; et que les indicateurs relatifs à la pauvreté infantile et aux inégalités ont tendance à s'accroître sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles»³. Il s'agit donc d'investir financièrement, mais pas que, puisqu'à l'issue de leurs travaux et délibérations, les membres du Groupe Central se prononcent clairement pour «une stratégie de renforcement de l'investissement dans la qualité de l'enseignement maternel». Il est bien évidemment trop tôt pour tenter d'évaluer les effets des nombreux chantiers du Pacte dont les modalités de mise en œuvre, le calendrier et les moyens font toujours l'objet de discussions à l'heure actuelle. Pour ce qui concerne l'école maternelle, on peut toutefois signaler que le Parlement

de la FWB a décidé en juillet 2017 d'investir dans l'enseignement maternel en mobilisant «près de 50 millions d'euros sur 3 ans afin d'engager plus de 1100 professionnel·le·s supplémentaires : des instituteur·trice·s, des logopèdes, des psychomotricien·ne·s et des puéricultrice·s»⁴. Dans son avis, le groupe central insiste notamment sur l'importance de «la présence d'une puéricultrice par implantation, et si possible par classe d'accueil, dont le rôle et la fonction sont envisagées dans un aspect global "d'edu-care"».⁵

Mais «l'institution d'une école maternelle de qualité pour tous», si elle nécessite un «meilleur encadrement des élèves», passe aussi par d'autres mesures, étroitement imbriquées, qui consacrent, me semble-t-il, la dimension proprement scolaire de l'école maternelle. Il s'agit, d'une part, de son inclusion dans un «nouveau tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire», qui court de la première maternelle à la troisième secondaire et, d'autre part, de «l'élaboration d'un référentiel pour l'enseignement maternel, en cohérence avec les orientations adoptées concernant le tronc commun redéfini et renforcé»⁶. Clé de voûte du curriculum scolaire, comme l'écrit le Pacte, «un référentiel définit de façon explicite et précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun et assure la cohérence et la progressivité des



Photo © Nathan FERLA

apprentissages»⁷. Portant sur le «quoi enseigner ?», «il s'agit du contrat légal entre l'école et la société concernant la formation assurée par tous les enseignants à l'intention de tous les élèves dans le cadre du tronc commun»⁸. Ainsi, un référentiel définit non seulement «ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité («le quoi apprendre») mais précise aussi les attendus par rapport à ces visées d'apprentissage»⁹. Un groupe de travail «référentiel maternel» a été récemment constitué et a reçu un cahier des charges élaboré sur base des «15 balises identifiant les modalités spécifiques d'apprentissages liées à l'école maternelle et les domaines d'apprentissages propres à l'épanouissement des enfants»¹⁰.

Ce référentiel, précise l'Avis n°3, constitue «un cadre normatif d'apprentissage» à partir de l'enseignement maternel dont ne dispose pas encore la FWB, contrairement à la plupart des pays européens. Mais, outre qu'il comble une telle carence, le référentiel vise aussi à mettre fin au décalage «existant entre les objectifs du Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental du 14/02/1994 et sa mise en œuvre» en veillant «à s'articuler, d'une part, au monde de la petite enfance et, d'autre part, aux missions du "cycle 5-8", et ce en cohérence avec l'approche du continuum propre à ce cycle»¹¹. Si la finalité d'un référentiel est aussi de fixer

des attendus évaluables, il n'est toutefois pas question d'organiser d'évaluation certificative en maternel. Comme le précise l'avis, «dans le cadre du référentiel maternel, l'évaluation ne sera en aucun cas certificative mais formative et positive»¹². Elle est un moyen de régulation des apprentissages et non de sélection, le référentiel ne devant en aucun cas se focaliser sur des «seuils à atteindre». En conséquence, dans l'identification «des domaines d'apprentissages propres à l'épanouissement des enfants à l'école maternelle», le groupe central affirme vouloir éviter ce qu'il désigne par «une primarisation précoce»¹³. C'est pourquoi il souligne l'importance du jeu comme modalité essentielle d'apprentissage dans le développement de l'enfant, en attirant l'attention sur la nécessité «d'éviter de passer trop systématiquement l'usage pédagogique du jeu au crible de la discipline. On notera en particulier l'importance du jeu libre en tant que support à la symbolisation»¹⁴. Il précise également que l'élaboration du référentiel devra permettre l'identification d'un nombre précis de domaines d'apprentissages en lien avec les besoins essentiels de l'enfant qui sont propres au maternel, «en particulier le développement social et affectif, le développement psychomoteur, le développement corporel, le développement du langage, le développement intellectuel, en lien avec les besoins et le développement psychologique de l'enfant»¹⁵.

8 *Ibidem*, p.3

9 *Ibidem*, p.3

10 *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*, Avis n°3 du Groupe Central, op.cit, p.34

11 *Ibidem*, p.34

12 *Ibidem*, p.34

13 *Ibidem*, p. 36

14 *Ibidem*, p.35

15 *Ibidem*, p.36

Un idéal, celui d'une école efficace et équitable

Scolarisation de l'école maternelle ?

Au vu de ces mesures destinées à instituer une école maternelle de qualité pour tous, se pose cependant la question de savoir si le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, ne consacre pas l'analyse des évolutions de l'école maternelle proposée par la sociologue Pascale Garnier dans l'ouvrage de référence *Sociologie de l'école maternelle*¹⁶. S'appuyant sur ses travaux menés en France ainsi que sur ceux réalisés par des chercheurs dans d'autres pays européens, Garnier formule en effet l'hypothèse d'un processus de scolarisation de l'école maternelle à l'œuvre, avec une intensité variable selon les pays, depuis une trentaine d'années. Selon l'auteure, une double dynamique de scolarisation serait aujourd'hui en voie d'achèvement. Dynamique institutionnelle, d'une part, qui porte sur les transformations de la position spécifique de l'école maternelle dans le système des institutions scolaires et des modes d'accueil des jeunes enfants de 0 à 6 ans. Dynamique curriculaire, d'autre part, qui se traduit par une évolution de son curriculum institutionnel caractérisée par «une centration croissante sur la maîtrise de la langue en rapport avec les enjeux de la réussite scolaire»¹⁷.

Concernant la première dynamique, les débats et controverses récurrents en France, mais aussi en Belgique, sur ce qui fait «école» dans la maternelle ou, réciproquement, ce qui fait «maternelle» dans cette école, semblent révélateurs d'un déclin tant de l'autonomie relative de l'école maternelle par rapport à la scolarité obligatoire que de l'affirmation de sa différence avec les autres structures d'accueil de la petite enfance. Ces deux facettes du processus de scolarisation de l'école maternelle en font ainsi une «école de plein exercice» qui conjugue une mise en système de l'école maternelle avec l'école primaire et une distance avec les autres structures d'accueil, évolution concrétisée en FWB, par la création à la fin des années 70, de la classe d'accueil à l'école maternelle pour les enfants de 2,5 ans, en réponse à la pénurie de crèches. Significativement, l'avis du groupe central lie explicitement «les orientations relatives à la classe d'accueil, l'obligation scolaire et la fréquentation scolaire» à la volonté d'un renforcement de «la continuité entre l'accueil de la petite enfance et l'entrée à l'école maternelle»¹⁸. Il préconise ainsi une définition concertée des objectifs de la familiarisation à l'entrée en maternelle et une offre de for-

mations continuées communes aux acteurs éducatifs de l'accueil des 0-6 ans.

La deuxième dynamique d'évolution de l'école maternelle mise en lumière par Garnier est d'ordre curriculaire, le processus de scolarisation pouvant aussi s'analyser comme une transformation profonde des objectifs et du curriculum de l'école maternelle qui valorise les apprentissages cognitifs et langagiers. De fait, parmi les domaines d'apprentissages jugés essentiels dans l'enseignement maternel par le groupe central du Pacte, on trouve premièrement, celui de «la familiarisation de l'enfant au statut d'élève et à la culture scolaire», considéré comme «enjeu essentiel pour enrayer la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires»; deuxièmement, «le langage oral et écrit (qui) occupe une place centrale au cours de cette première étape de la scolarité car sa découverte progressive accompagne le développement de l'enfant mais aussi, dans la mesure où il représente le vecteur d'apprentissage, et est ainsi une condition essentielle de la réussite dans l'ensemble des domaines pour la suite du parcours de l'enfant»¹⁹. En outre, la priorité soulignée plus haut accordée à la rédaction d'un référentiel de l'école maternelle, ainsi qu'à la mise en œuvre effective du cycle 5-8, sont considérées par le groupe central comme autant de gages de valorisation de l'école maternelle et de reconnaissance de son rôle dans la prévention et le repérage précoce des difficultés scolaires ainsi que dans la réduction des inégalités sociales devant l'école. C'est pourquoi il préconise l'adoption en FWB «de mesures alternatives permettant d'aboutir au même effet que l'obligation de fréquentation de la 3^{ème} maternelle»²⁰, soit l'équivalent de l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire à 5 ans.



¹⁶ Pascale Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, puf, 2016

¹⁷ Pascale Garnier, «Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle», *Revue française de pédagogie (en ligne)*, 169/octobre-décembre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2013, <http://rpf.revues.org/1278> ; DOI :10.4000/rpf.1278

¹⁸ Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3 du Groupe Central, op.cit, p.38

¹⁹ Ibidem, p.36

²⁰ Ibidem, p.39



Photo © Nathan FERIA

École maternelle et réussite scolaire

Pour Garnier, le point d'articulation de la double évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle se joue précisément sur la volonté d'objectivation de son rôle dans les parcours scolaires des élèves, soit la mesure de ses effets et de sa valeur proprement scolaire. On a ainsi assisté au cours des trente dernières années au développement d'études quantitatives et qualitatives consistant, d'une part, à montrer son poids dans la réussite scolaire, d'autre part, à étudier sa capacité à réduire les inégalités sociales devant l'école. Une série d'organisations internationales (OCDE, UNESCO, Banque mondiale), sans oublier l'Union européenne, soutiennent ainsi depuis de nombreuses années le développement de comparaisons internationales, notamment appuyées sur des indicateurs statistiques, relatifs au triple rôle historiquement attribué à l'école maternelle : éducatif, propédeutique et de gardiennage. Un nouveau pas vient d'être franchi par l'OCDE dans l'évaluation de l'efficacité proprement scolaire de l'école maternelle, par la réalisation, à titre pilote, d'une enquête de mesure des acquis des élèves à la sortie de l'enseignement préscolaire. Cette initiative, développée dans une série d'États membres de

l'OCDE en 2016, mais à laquelle la Belgique n'a pas pris part, a suscité une forte controverse parmi les experts internationaux, qui y voient une tentative manifeste de «primarisation» de l'école maternelle, comme phase ultime du processus de scolarisation amorcé à la fin des années 1970.

Conclusion

Comme l'article le suggère, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence consacre la scolarisation de l'école maternelle, une transformation qui comme le souligne le groupe central, répond «à un idéal, celui d'une école efficace et équitable». Les nombreux chantiers du Pacte étant étroitement interconnectés, la mise en œuvre sera longue et progressive, l'évidence voulant cependant que ce processus de refondation de l'école commence par le début, donc par l'école maternelle. Soulignons aussi que le groupe central considère que pour faire évoluer le métier d'enseignant en phase avec les enjeux actuels de l'école, une réforme de la formation initiale est indispensable de même qu'un renforcement qualitatif et quantitatif de la formation continuée des enseignants.

RÉFÉRENCES

Pacte pour un Enseignement d'Excellence, *Avis n°3 du Groupe Central*, 7 mars 2017, 354 p.

Pacte pour un Enseignement d'Excellence, *Note relative au cadre méthodologique de la troisième phase des travaux du Pacte*, septembre 2015

Pacte pour un Enseignement d'Excellence, *Socle de savoirs et de compétences du tronc commun. Charte des référentiels*. Document adopté par le Gouvernement le 25 octobre 2017, 26 p.

Pascale Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, puf, 2016

Pascale Garnier, "Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle", *Revue française de pédagogie* (en ligne), 169/ octobre-décembre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2013, <http://rpf.revues.org/1278> ; DOI: 10.4000/rpf.1278

LE SITE WEB



PIPSa, késako ?

PIPSa, pour Pédagogie Interactive en

Promotion de la Santé

c'est le petit nom d'un site internet en activité depuis les années 2000. Cofinancé par la Commission communautaire française et la Région wallonne, le site déploie et participe aux actions de l'outilthèque 'santé' du service de promotion de la santé

de la Mutualité Solidaris. Il poursuit trois objectifs :

- Informer les intervenants de terrain en Communauté française des outils pédagogiques existants en prévention et promotion de la santé et des actualités du secteur Promotion de la santé ;
- Augmenter l'adéquation des outils de prévention et de promotion de la santé aux objectifs et stratégies de la Promotion de la santé ;
- Favoriser l'utilisation pertinente de l'outil dans le cadre de projets de promotion de la santé.

Le site PIPSA présente actuellement quelque 400 outils, parmi lesquels on trouve des kits d'animation, des dossiers pédagogiques, des jeux, des fiches d'activités, des photos-expression, des dvd. Ces outils couvrent plus d'une trentaine de thématiques en lien avec la santé, comme l'alimentation, l'environnement ou encore la vie en groupe. On notera que les outils répertoriés peuvent toucher différentes catégories d'âges et ils ne sont donc pas limités au seul public de jeunes enfants.

Pour s'y retrouver, l'internaute pourra facilement se servir du moteur de recherche. Celui-ci permet de sélectionner les outils en fonction du public, du type de support et des évaluations à disposition. En cas d'hésitation entre plusieurs outils,

le «compar'outils» sert, quant à lui, à présenter sous forme de tableau comparatif les caractéristiques de minimum 2 jusqu'à 4 outils.

Le site s'adresse prioritairement aux acteurs de terrain des secteurs de l'enseignement, de la santé et du social, mais aussi à leurs relais, tels les centres de documentation. Il vise, chez ces publics, à «soutenir des démarches actives et participatives en promotion de la santé». Cela veut dire pour PIPSA que les outils considérés doivent

PIPSa met à disposition des internautes, pour chaque outil, une fiche d'avis élaborée grâce au regard croisé de trois types d'expertise : de terrain, pédagogique et thématique. D'initiative ou par sollicitation, la cellule se penche sur les outils qui sont à la fois récents et disponibles en Communauté française (via un centre de documentation, parmi lesquels celui de PIPSA). Elle examine l'outil au départ d'une grille de critères qui a été élaborée en collaboration avec l'APES-ULg, un service de référence en Communauté française en matière de promotion de la santé¹. Cette grille couvre : le développement du thème traité, la dynamique psycho-pédagogique proposée et les caractéristiques opérationnelles de l'outil.

The screenshot shows a catalog page for a tool titled 'Mon corps à moi'. The page includes a sidebar for searching and filtering tools, a main content area with a tool description, and a legend for tool characteristics.

Tool Description:

- Support:** Kit pédagogique
- Âge du public:** De 3 à 8 ans
- Obtention:** Acquisition
- Participants:** Inconnu
- Prix:** 95,00 €
- Editeur:** Editions Erasme
- Consultable chez PIPSA:** Oui (réf. 1CH-KPM-002-MON)

Tool Features:

- Support le bonheur à donner votre avis
- Ajouter à ma liste
- Ajouter à mon Compar'Outils

Legend:

- Coup de cœur de l'équipe PIPSA
- Outil analysé par PIPSA
- Consultable chez PIPSA
- Commentaires des internautes
- Imprimer la page
- Télécharger l'outil en PDF
- Envoyer par email

«faire bouger» quelque chose chez le participant : prise de conscience, sensibilisation, évolution des représentations, etc.». Ils visent à favoriser «une participation active du public».

Une démarche éprouvée

L'un des intérêts majeurs de cette outilthèque 'santé' réside, sans doute, dans l'évaluation des outils, jeux, supports qui sont présentés sur le site. PIPSA est donc bien plus qu'un simple répertoire d'outils.

En plus de cet onglet «avis de PIPSA», un onglet «avis des utilisateurs» est désormais disponible. On précisera toutefois que très peu de fiches contiennent un tel avis.

Mais encore

Il est également possible d'être tenu·e informé·e des nouveautés et actualités du site PIPSA, via sa lettre d'information électronique qui paraît tous les 2 mois.

Le site constitue, enfin, une porte d'entrée vers les autres actions déclinées dans le cadre de ce programme d'outilthèque «santé», à savoir : (i) des formations de groupe relatives à la conception et l'utilisation d'outils en promotion de la santé, et

(ii) un accompagnement méthodologique plus individualisé dans la démarche de réalisation d'outils en promotion de la santé : conseils prodigués par téléphone, mail ou lors d'une visite au centre de documentation. Dans les deux cas, on renverra le lecteur vers le guide méthodologique pour la création d'outils en promotion de la santé, disponible sur le site satellite <http://www.creerunoutil.be>.

Gaëlle AMERIJCKX
Observatoire de l'enfant

¹ La grille est téléchargeable sur le site : www.pipsa.be/medias/outiltheque/comment/Grille_%20analyse_PIPSAv.pdf

Pierre MARISSAL

(Université libre de Bruxelles) est géographe. Il a contribué à la redéfinition de l'Indice socio-économique des écoles dans le cadre de l'équipe interuniversitaire mandatée par le Ministre de l'enseignement obligatoire.

LE CALCUL DE L'INDICE SOCIO-ÉCONOMIQUE DES ÉCOLES : QU'EST-CE QUI A CHANGÉ, ET POURQUOI ?

L'indice socio-économique des écoles, c'est quoi ?

En Communauté française, on calcule pour chaque école un indice socio-économique (ISE), qui permet de la classer sur une échelle de 1 à 20 selon le niveau socio-économique moyen de ses élèves¹.

À l'origine, en 1998, cet indice a été conçu pour répartir les moyens complémentaires accordés aux écoles qui scolarisent le plus d'élèves défavorisés. Pratiquement, les écoles de la classe 1, dont le niveau socio-économique est le plus faible, reçoivent davantage de moyens que celles de la classe 2, qui reçoivent plus que celles de la classe 3, etc. jusqu'à la classe 5, dernière à recevoir des moyens complémentaires. En simplifiant un peu, on peut donc dire que pour la répartition des moyens différenciés, il n'existe que 6 classes de financement. Les 5 premières, financées de manière dégressive, doivent rassembler chacune 5 % des élèves. La 6ième, qui scolarise à elle seule 75 % des élèves de la Communauté française, ne reçoit pas de moyens complémentaires.

À vrai dire, depuis sa mise en place, l'indice a reçu bien d'autres usages. Il a par exemple été utilisé pour la fixation des effectifs scolaires minima ouvrant au subventionnement, pour la réaffectation des enseignants, pour l'octroi d'avantages sociaux, etc. Mais c'est surtout son utilisation dans le Décret inscription qui l'a fait connaître auprès du grand public : le fameux ISEF (F étant l'initiale de 'faible').

Comment calculait-on cet indice avant, et qu'est-ce qui a changé ?

A priori, l'idée de base est très simple : donner à chaque école un indice qui correspond à la valeur moyenne de l'indice socio-économique de chacun de ses élèves.

Jusqu'ici pourtant, pour des raisons de non-disponibilité de données, l'estimation de l'indice socio-économique des élèves ne se basait pas du tout sur leurs caractéristiques individuelles ou familiales, comme par exemple le niveau de diplôme de leurs parents ou le revenu du ménage. Elle se basait uniquement sur les caractéristiques socio-économiques moyennes de leur quartier de résidence (le revenu moyen dans leur quartier, la part des ménages faiblement diplômés dans leur quartier, etc.)². Tous les élèves résidant dans un même quartier se voyaient donc attribuer exactement le même indice socio-économique, qu'ils soient eux-mêmes riches ou pauvres, que leurs propres parents soient très fortement ou très peu diplômés. Cette méthode travaillait donc par approximation à partir des données du quartier.

C'est cela qui vient de changer. Dans l'avenir, le niveau socio-économique des élèves sera estimé directement à partir de leurs caractéristiques propres, et plus seulement à partir des caractéristiques de leur quartier de résidence.

Plus précisément, le calcul de l'ISE se fera dorénavant en trois étapes principales :

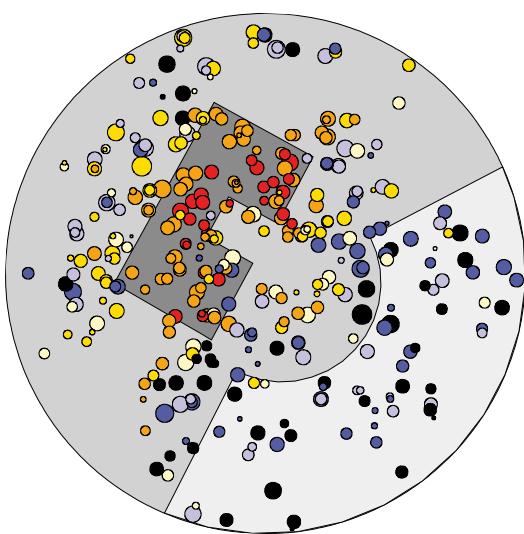
- **Étape 1 :** l'administration de la Communauté française obtient auprès de la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale une série de renseignements sur chacun des élèves : le revenu du ménage ; le niveau de diplôme des parents ; la situation professionnelle des personnes du ménage qui ont plus de 18

1 Cet indice est en réalité calculé pour chaque implantation scolaire (une école peut compter plusieurs implantations).

2 On utilise ici le mot 'quartier' à la place du terme (plus exact administrativement) de 'secteur statistique'. Le secteur statistique correspond à une division infra-communale. La Région bruxelloise, par exemple, en compte un peu plus de 700.

Cartes schématisée de la ville : indice socio-économique des écoles du fondamental, calculé soit sur base des données individuelles (à gauche), soit sur base des données par quartier (à droite). Par souci de lisibilité, les classes de valeurs ont été remplacées par une échelle de 'très faible' à 'très élevé'. Cette échelle est commune aux deux cartes.

A. Sur base des données individuelles



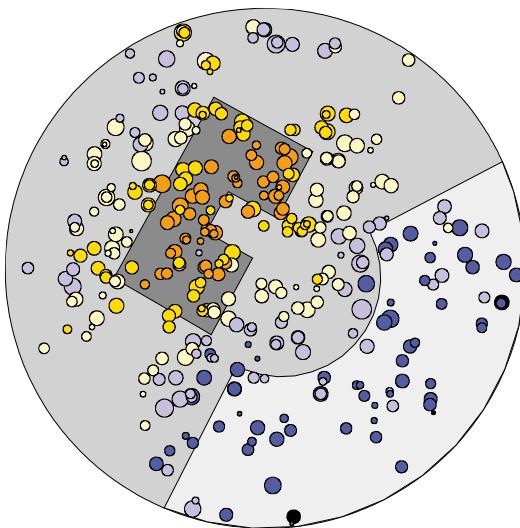
Indice socioéconomique de l'école

- Très faible
- Faible
- Moyen-faible
- Moyen
- Moyen-elevé
- Elevé
- Très élevé

Ville schématisée

- Croissant pauvre
- Quartiers intermédiaires
- Quadrant riche

B. Sur base des données par quartier



ans ; les aides obtenues par le ménage auprès du CPAS.

• **Étape 2 :** l'administration calcule pour chaque école, sur base des caractéristiques individuelles de ses élèves, un ensemble de variables socio-économiques. Par exemple :

- le revenu moyen (du ménage) des élèves de l'école
- la part des élèves de l'école dont les parents sont faiblement diplômés (secondaire inférieur au plus) ; et la part de ceux dont les parents sont fortement diplômés (du supérieur au moins).
- au sein des ménages des élèves de l'école, la part moyenne des personnes de 18 ans et plus qui ont un travail
- la part des ouvriers parmi les personnes qui ont un emploi, dans les ménages des élèves de l'école
- la part des personnes travaillant dans un secteur économique faiblement qualifié parmi toutes les personnes qui, dans les ménages des élèves, travaillent dans les services
- la part des élèves qui vivent dans un ménage aidé par le CPAS

• **Étape 3 :** toutes ces variables décrivant les élèves de l'école sont synthétisées

mathématiquement en une sorte de moyenne³ : c'est l'ISE.

Pourquoi était-il nécessaire de modifier le mode de calcul de l'ISE ?

On l'a dit : l'ancien indice estimait le niveau socio-économique des élèves uniquement sur base des caractéristiques de leur quartier de résidence.

Cette méthode ne pose évidemment aucun problème si les quartiers sont très homogènes socialement. Dans ce cas, les caractéristiques individuelles sont, par définition, assez proches des caractéristiques moyennes du quartier. Par contre, dans le cas où les quartiers sont socialement hétérogènes (et c'est le cas le plus fréquent), la méthode ne fonctionne correctement que si les enfants d'un même quartier sont mélangés dans les mêmes écoles.

Que se passe-t-il autrement ?

À titre d'illustration, imaginons un quartier hétérogène peuplé pour moitié de ménages très riches et pour moitié de ménages très pauvres. Le niveau socio-économique du quartier est donc... moyen. Supposons de plus que deux

écoles seulement, A et B, scolarisent tous les élèves de ce quartier. Et imaginons enfin que l'école A scolarise tous les élèves riches du quartier, et la B tous les élèves restants. Une juste application de la répartition des moyens financiers différenciés voudrait que l'école B les obtienne tous, et l'école A aucun (c'est d'ailleurs le résultat auquel on arrive avec la nouvelle méthode). Or, ce n'est pas du tout ce qui se passait jusqu'ici, puisque selon l'ancienne méthode, on attribuait à tous les enfants, qu'ils soient riches ou pauvres, exactement le même indice socio-économique : celui de leur quartier de résidence. Les deux écoles obtenaient donc chacune les mêmes financements différenciés.

L'exemple est peu réaliste, mais il montre bien où se situe le problème. Il n'est pas acceptable d'utiliser l'indice du quartier quand les enfants d'un même quartier mais de niveaux socio-économiques différents tendent à être scolarisés dans des écoles différentes. Or, on constate que de très nombreuses écoles recrutent de manière socialement sélective au sein des mêmes quartiers⁴.

Les deux cartes ci-dessus utilisent exactement des mêmes variables socio-économiques de base. Elles présentent, pour l'enseignement fondamental bruxellois,

les indices socio-économiques des écoles calculés 'à l'ancienne' (carte B) et les indices calculés aujourd'hui sur base des données individuelles de chaque élève (carte A). Si les écoles recrutaient toutes des élèves représentatifs de leur quartier, ces deux modes de calcul devraient donner des résultats assez voisins. Manifestement, on est très loin du compte.

Ce qui saute tout d'abord aux yeux, ce sont les écarts entre écoles bien plus importants que ce que laissait entendre l'indice dans son ancienne version. Mais une comparaison plus détaillée montre aussi que le niveau relatif de plusieurs écoles change assez nettement selon le mode de calcul utilisé. C'est également ce qu'indique le tableau 1. Pour l'ensemble du fondamental ordinaire en Communauté française, il montre l'ampleur des glissements de classes de financements que l'on provoque quand on utilise l'ancienne méthode plutôt que la nouvelle.

Même si 64 % des glissements se font vers une classe de financement voisine, l'ampleur du reclassement est considérable et justifie donc l'abandon de l'ancienne méthode trop approximative.

Globalement, 34.5 % seulement des écoles conservent leur classe de financement (65.8 % pour ceux de la première classe, la mieux financée ; et seulement 17.2 % pour ceux de la cinquième classe, dernière à obtenir des financements complémentaires). Un peu moins de 19 % des écoles financées sortent des financements (dont environ la moitié depuis la classe 5). Autant de nouvelles écoles y rentrent (dont environ la moitié vers la classe 5), puisque le poids des différentes classes reste par définition inchangé. Ceci n'est vrai qu'au niveau de la Communauté française dans son ensemble. Qu'en est-il donc pour Bruxelles ?

³ Il serait un peu long d'expliquer ici le mode de calcul utilisé, mais le principe est le suivant : trouver la synthèse qui garde, mathématiquement, la plus grande part possible de l'information contenue dans les variables de départ.

⁴ MARISSAL Pierre, WAYENS Benjamin, SERHADLOGLU Eliz et DELVAUX Bernard, 2013. *Inégalités socio-économiques entre implantations scolaires : déjà en maternelle ?* In : Grandir à Bruxelles. 2013. N°28, pp. 3-7.

	Classes de financements selon la nouvelle méthode (par données individuelles)					
	Écoles de la classe 1	Écoles de la classe 2	Écoles de la classe 3	Écoles de la classe 4	Écoles de la classe 5	Écoles de la classe 6
% affectées par l'ancienne méthode à la classe 1	65.8	26.9	5.1	1.8	0.0	0.0
% affectées par l'ancienne méthode à la classe 2	22.6	39.0	21.9	7.7	0.7	0.5
% affectées par l'ancienne méthode à la classe 3	8.2	19.3	23.7	20.3	17.4	0.7
% affectées par l'ancienne méthode à la classe 4	2.6	5.8	21.1	27.0	18.8	1.7
% affectées par l'ancienne méthode à la classe 5	0.3	5.9	14.1	13.6	17.2	3.3
% affectées par l'ancienne méthode à la classe 6	0.6	3.0	14.1	29.6	45.9	93.8
% total	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
Part des élèves de la Communauté française	5 %	5 %	5 %	5 %	5 %	75 %

Tableau 1 : Classement des écoles fondamentales (pour l'ensemble de la communauté française) selon l'ancienne méthode par approximation et selon la nouvelle.

Les % en gras sur la diagonale donnent, pour chaque classe de financement, la part des écoles qui s'y trouvaient déjà lorsqu'on utilisait la méthode approximative. Par exemple, 65.8 % des écoles placées en classe de financement 1 lorsqu'on utilise les données individuelles avaient déjà ce classement lorsqu'on utilisait simplement des données par quartier de résidence ; 22.6 % se trouvaient en classe de financement 2, moins financée ; 8.2 % en classe de financement 3, etc. Ou encore : 26.9 % des écoles placées en classe 2 par la nouvelle méthode étaient rangées par l'ancienne méthode dans la classe 1, la mieux financée ; 19.3 % dans la classe 3, etc. jusqu'à 3.0 % qui ne se trouvaient pas dans les classes financées. Les % sont calculés sur les effectifs d'élèves et non sur le nombre d'écoles.

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classes 1-3	Classes 4-5	Toutes classes financées	Classe 6 non financée
Méthode ancienne (données par quartiers seulement)	60.1	55.5	31.3	49.0	38.0	44.6	16.0
Méthode nouvelle (données individuelles)	47.8	58.5	38.1	48.1	31.8	41.6	17.0

Tableau 2 : Part des écoles bruxelloises dans le total de chaque classe de financements en Communauté française

Quelles conséquences pour les financements complémentaires des écoles fondamentales bruxelloises ?

Globalement, les écoles bruxelloises... y perdent, du moins si les résultats préliminaires présentés ici se confirment⁵. On peut résumer les choses comme suit (tableau 2) :

- Par rapport à l'ancienne méthode, la nouvelle méthode sort 17,7 % d'écoles d'un niveau de financement (dont 52 % issus de la classe 5), contre 11,0 % d'écoles réalisant une entrée dans le système de financement (dont 62 % en classe 5) : soit une perte nette de 6,7 %. Autrement dit, la part de Bruxelles dans le total des effectifs recevant des financements complémentaires en Communauté française passerait de 44,6 % à 41,6 %.
- Ce bilan global cache des différences selon les classes de financement. En % des effectifs totaux en Communauté française :
 - La part des effectifs bruxellois dans les 3 premières classes de financement resterait très stable, mais avec un glissement de la classe 1 vers les classes 2 et 3.
 - La part de Bruxelles dans les deux dernières classes de financement diminuerait.

Bref, puisque les reclassements liés à la nouvelle méthode se font globalement à enveloppe budgétaire fermée, les écoles bruxelloises devraient recevoir moins de financements complémentaires qu'auparavant.

Se pose alors une question : comment expliquer que l'abandon de la méthode approximative par quartiers conduise à rendre moins prioritaires les écoles bruxelloises ?

Le problème mériterait certainement une analyse plus attentive. En attendant, il me semble que deux sortes d'explications peuvent être évoquées.

Une première explication pourrait être liée à une ségrégation plus ou moins intense entre quartiers. En moyenne, les ségrégations spatiales sont plus fortes à Bruxelles (où le marché du logement est spatialement plus contrasté) que dans les villes wallonnes, où les écarts entre les niveaux socio-économiques des différents quartiers restent plus modérés. Or, dans ces cas, un ISE 'ancienne méthode' tend à masquer les concentrations scolaires d'élèves à très faible niveau socio-économique. Autrement dit, avec l'ancienne méthode, la structure urbaine des villes wallonnes conduisait probablement à davantage de 'faux négatifs' (des écoles qui n'obtenaient pas les financements à la hauteur que justifiait leur public réel). La part totale des écoles en classe 1 étant restée inchangée, l'arrivée de ces 'nouveaux positifs' dans la classe 1 y a mécaniquement fait reculer la part des écoles bruxelloises. D'autre part, des écoles bruxelloises qui recrutent substantiellement dans les quartiers du croissant pauvre, mais qui attirent principalement les élèves les moins défavorisés de ces quartiers, voient leur indice augmenter alors que celui-ci était auparavant maintenu artificiellement bas par la présence d'élèves venant de quartiers pauvres.

Ce premier mécanisme ne remet nullement en cause la validité du nouvel indice. Il peut néanmoins conduire à de l'incompréhension dans les écoles qui perdent des financements sans que leur situation ait objectivement changé. Les écoles au recrutement plus sélectif, mentionnées plus haut, manquent de critères pour

comparer le niveau socio-économique de leurs élèves à celui des autres élèves du même quartier et elles n'ont sans doute pas toujours pleinement conscience du caractère sélectif de leur recrutement. Et aucune école bruxelloise n'est vraiment en mesure d'apprécier la situation des écoles wallonnes qui obtiennent dorénavant plus de financements.

Un second mécanisme pourrait, par contre, découler d'une faiblesse bien réelle du nouvel indice calculé sur une base individuelle : aucune des variables utilisées ne rend compte des variations spatiales du coût de la vie, et en particulier du coût du logement. Or, un même revenu de ménage n'a évidemment pas du tout la même signification selon qu'une moitié plutôt qu'un tiers ou un quart en est dévoré par le loyer (ou par l'emprunt hypothécaire). Dans l'ancien indice, cet aspect était indirectement pris en compte par la suroccupation des logements. L'introduction de cette variable avait d'ailleurs conduit à une claire augmentation de la part des financements accordés aux écoles bruxelloises. Il sera sans doute indispensable de réintroduire la variable logement dans la nouvelle méthode consolidée de calcul de l'ISE, de préférence bien avant la fin de la phase transitoire entre l'ancien et le nouvel indice.

Si la nouvelle méthode est sans doute nettement préférable à l'ancienne, elle n'en est pas moins encore perfectible.



⁵ Elles sont faites sur base d'une version non définitive des indices (la version définitive des indices intégrant mieux les primo-arrivants, pour lesquels la BCSS ne détient pas d'information).

LE CHIFFRE que nous n'avons pas

Il y a des chiffres relatifs à l'enfance qui seraient bien utiles pour connaître les conditions de vie des enfants vivant en Région bruxelloise et pouvoir améliorer celles-ci. Pourtant ils ne sont pas toujours disponibles.

Pour quelle raison ? Cela tient au cadre institutionnel bruxellois tellement complexe. L'État fédéral, la Communauté flamande, la Communauté française, la Région de Bruxelles-Capitale et les communes ont chacun des compétences en matière d'enfance, sans oublier les institutions spécifiques bruxelloises, la COCOF, la VGC et la COCOM. La notion de communauté est fondée sur celle de langue et traite des matières dites «personnalisaibles» : culture, enseignement, politique de santé, aide aux personnes. Pour l'enfance, ce sont donc surtout les communautés qui comptent (l'enseignement, l'accueil des jeunes enfants, l'accueil temps libre, la promotion de la santé à l'école ou encore le suivi médico-psycho-social de l'enfant).

Les deux communautés peuvent s'organiser de manière autonome pour ces matières. Un même secteur sera ainsi réglementé de deux manières différentes, selon sa communauté. Pour l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, la taille des groupes d'enfants, le taux d'encadrement, la formation de base du personnel, les salaires, le financement, la participation financière des familles diffèrent. C'est également le cas de la collecte de données et des statistiques. En effet, les données chiffrées sont collectées par les institutions, et sont traitées au sein des deux communautés à des fins qui leurs sont propres.

À l'exception de la région bruxelloise, les compétences des communautés s'appliquent sur des territoires administrativement unilingues ou presque, et les données statistiques y correspondent. Par contre, en région bruxelloise, elles s'appliquent sur un territoire administrativement bilingue, où les populations ne sont pas linguistiquement distinctes. Plusieurs enfants d'une même famille peuvent ainsi fréquenter des écoles de régimes linguistiques différents, à un même moment ou au cours de leur scolarité. À condition d'avoir des connaissances en français ou néerlandais suffisantes. C'est la même chose pour ce qui

concerne le choix de l'ONE ou de Kind en Gezin. Le choix linguistique entraîne le choix d'un service qui, lui, a administrativement une langue, mais cela peut également être l'inverse, le choix d'un service entraînant un choix linguistique.

Mais où est le problème ? Revenons à la question des statistiques, avec un exemple. Le surpoids et l'obésité dans l'enfance représentent un phénomène à dimension biomédicale et psychosociale dont l'importance diffère selon le milieu social de l'enfant. Les deux programmes chargés de la promotion de la santé scolaire dans la région, la Promotion de la Santé à l'École et les Centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) calculent tous deux la prévalence de la surcharge pondérale et de l'obésité avant l'âge de 6 ans. Cependant, le premier programme le fait en 1^{re} et en 3^e maternelle alors que le second en 2^e. Il n'est donc pas possible de cumuler les résultats au niveau de la région puisqu'il s'agit d'enfants d'âges différents. Quel est le chiffre pour l'ensemble des enfants bruxellois ? On ne le saura pas. Pourtant les statistiques sont défavorables¹ et l'école ne peut agir seule sur ce problème. Les espaces verts, les aires de jeux et de sport, l'urbanisme, et les politiques de lutte contre la pauvreté peuvent avoir un impact sur ce phénomène alors qu'ils relèvent de compétences régionales. Elles n'auront pas cette information qui reste communautarisée.

D'autres exemples ? Combien d'enfants ne bénéficient pas d'un suivi médico-psycho-social régulier pendant la petite enfance, à quels groupes sociaux appartiennent-ils ? L'ONE et Kind en

Gezin organisent 102 consultations pour enfants mais les données qu'ils collectent chacun sur leurs bénéficiaires ne peuvent pas être cumulées pour des raisons techniques.

Heureusement il y a des contre-exemples. L'IBSA collecte chaque année auprès de l'ONE et de KG les données sur les places en milieux d'accueil et les met à disposition sur son site. Pour les vaccinations du jeune enfant, une enquête de couverture vaccinale dans la région permet de faire des estimations et de voir si les seuils d'immunité collective sont atteints pour protéger les populations et de connaître le niveau d'acceptation des vaccinations.

Les lacunes soulignées ici posent une question : qui est porteur du projet d'offrir à tous les jeunes enfants bruxellois une santé optimale et de bénéficier d'un accueil et d'une éducation à la hauteur des défis ? Répondre à cette question induit souvent d'avoir les chiffres...

Perrine HUMBLET
Observatoire de l'enfant

¹ En 2011-12 dans l'enseignement francophone bruxellois, le taux de prévalence de la surcharge pondérale chez les élèves inscrits en 1^e maternelle était de 21,2 % et le taux pour l'obésité de 8,8 %.

Catherine BOULAND

Université libre de Bruxelles

Directrice du Centre
de recherche en Santé
environnementale et Santé
au travail

catherine.bouland@ulb.ac.be

L'ÉCOLE, UN ENVIRONNEMENT SAIN FAVORISE L'APPRENTISSAGE

Contrairement à ce que la majorité des gens pensent, l'air intérieur est souvent plus pollué que l'air extérieur.

Nous passons tous la majeure partie de notre temps à l'intérieur de locaux, à la maison, au travail, à l'école et dans les lieux récréatifs, cinémas, restaurants, lieux de loisir et aussi dans les transports. De nombreuses études sont réalisées sur les effets des expositions aux polluants de l'air atmosphérique. Leurs conclusions poussent vers la prise d'actions pour les réduire à tous les niveaux, pour tous mais en particulier pour les enfants, les femmes enceintes et les personnes malades. Encore récemment, des mouvements citoyens ont dénoncé la lenteur dans la mise en place d'actions par les gouvernements.

Les enfants font partie des groupes vulnérables lorsqu'on parle d'expositions environnementales, en particulier. Ils respirent un plus grand volume d'air que les adultes proportionnellement à leur taille et leur poids corporel. Leur corps, avec ses organes et son système immunitaire, n'est pas encore suffisamment aguerri que pour répondre à toutes les agressions de l'environnement. Par ailleurs, la vulnérabilité du cerveau aux substances chimiques qui se retrouvent dans notre quotidien inquiète car elle peut se manifester par une diminution des capacités neurocognitives et des performances d'apprentissage, plusieurs études pointant l'environnement intérieur (par exemple Grandjean et Landrigan, 2014).

Les enfants passant un temps considérable à l'école et dans les établissements scolaires, la bonne qualité de l'air intérieur constitue un défi de taille pour leur santé et favorise l'apprentissage.

De nombreuses études sont réalisées au niveau international ou national. Dans le cadre du projet SINPHONIE, des écoles belges, dont une bruxelloise, ont été étudiées.

Le projet mené au niveau européen visait à établir un réseau d'observatoires de la qualité de l'air dans les écoles. Il a permis d'étudier l'air dans quelques 300 écoles, dans 25 pays, comptant plus de 3000 écoliers de 8 à 11 ans (projet SINPHONIE, Annesi-Maesano et al 2013, Csobod et al 2014, Kephalopoulos et al 2014). Les résultats ont conduit à des recommandations pour les établissements, les enseignants et le personnel des écoles. Des points d'action ont également été identifiés.

À Bruxelles, l'école participante regroupait une cinquantaine d'enfants dans 3 classes. L'école choisie correspond à une structure traditionnelle d'établissement scolaire urbain, située dans un quartier mixte le long d'une voirie. Elle comprend une cour entourée des bâtiments scolaires et des annexes. Les résultats des mesures des polluants ne sont certes pas représentatifs de l'ensemble des écoles bruxelloises, mais ils indiquent des tendances qui ont été retrouvées aussi bien dans les écoles wallonnes ou flamandes, que dans celles des autres pays participant à l'étude.

Les concentrations mesurées par classe ont été comparées aux valeurs recommandées pour protéger la santé. Une première évaluation conduit à se rassurer du faible nombre de composés dépassant les valeurs recommandées pour la protection de la santé. Par contre, l'aération est déficiente et les chiffres de CO₂ sont interpellants. Pendant la période de présence des enfants, on observe une accumulation de CO₂ jusqu'à des valeurs inquiétantes pour la santé (maximum atteint de 2890 ppm). C'est encore plus parlant au regard d'études



Les capacités cognitives et intellectuelles diminuent lorsque les concentrations en CO₂ augmentent



1 À ce sujet, on trouvera des recommandations plus détaillées dans le chapitre «Pour un environnement de qualité» de la publication de l'ONE Mômes en Santé qui est disponible sur le site www.momesensante.be



récentes qui indiquent que les capacités cognitives et intellectuelles, celles que nous mobilisons pour l'apprentissage, peuvent être diminuées lorsque les concentrations en CO₂ dépassent 600 ppm (Satish et al 2012).

Le CO₂ est un élément intéressant à mesurer, non pas pour ses propriétés toxiques ou délétères pour la santé mais parce qu'il indique le confinement ou le manque d'aération. De plus, il est symptomatique de bien d'autres polluants. En effet si le CO₂ augmente, s'il s'accumule dans un local, cela vaut pour tous les autres polluants libérés dans ce local. Les seules solutions pour empêcher cette accumulation de CO₂ et des autres polluants émis à l'intérieur sont d'une part, d'en prévenir l'émission en choisissant des produits faiblement voire pas émissifs et d'autre part, d'aérer pour diluer le mélange respiré à l'intérieur. Toutefois, cette conclusion est à nuancer, les mesures ayant été réalisées sur 5 jours en continu en présence des enfants et de leurs enseignants mais aussi pendant la nuit, en leur absence. Les composés mesurés doivent être classés en deux groupes pour identifier les actions à mettre en place.

Certains composés sont produits à l'intérieur des classes, dont le limonène, le pinène, certains composés organiques volatils, le benzène et des particules, en plus du CO₂. Les actions spécifiques visent alors le choix de produits de nettoyage ou de matériel scolaire et de mobilier, par exemple, sans fragrance ou odeur en plus de l'aération des locaux. On peut penser à aérer les classes entre les différents cours, à donner un rôle à un ou plusieurs élèves qui, lorsqu'ils sentent que l'air manque, ouvrent grand les fenêtres.

D'autres composés proviennent de l'air extérieur, comme par exemple les oxydes

d'azote, les particules fines issues du chauffage et du trafic. Dans ce cas l'ouverture des fenêtres orientées sur la voirie n'est pas une option, surtout lorsque le trafic est dense et embouteillé. Il faudra recourir à l'ouverture de fenêtres éloignées de la rue, des fenêtres qui donnent vers la cour de récréation en intérieur d'ilot par exemple.

Cette recommandation fait suite aux comparaisons faites sur les performances scolaires d'élèves de plusieurs écoles en Flandre selon qu'elles soient situées à proximité ou éloignées de voiries à fort trafic (Saenen et al 2016). L'étude montre que dans un air pollué, la réactivité des élèves peut être diminuée et leur mémoire fonctionner moins bien ; la différence peut atteindre une année scolaire et demi. Une autre étude espagnole montre que des enfants fréquentant des écoles où ils étaient exposés à un haut niveau de pollution atmosphérique avaient un développement cognitif un peu plus lent que les élèves qui évoluaient dans un environnement plus sain (Sunyer et al 2015). D'autres paramètres interviennent, l'environnement résidentiel en particulier.

Plus récemment, Greenpeace a lancé une campagne de mesures de polluants dans des écoles (monairmonecole.be) afin de sensibiliser les partenaires et inciter à des politiques plus ambitieuses. En conclusion, ouvrons les fenêtres dans les écoles, mais si c'est possible pas du côté de la rue, et réduisons l'usage de produits odorants, émetteurs de composés volatils pour favoriser l'apprentissage en milieu scolaire¹. À Bruxelles, soutenons, qui plus est, les politiques de réduction des polluants extérieurs par une mobilité durable et des bâtiments peu énergivores.

RÉFÉRENCES

Annesi-Maesano I., Baiz N., Banerjee S., Rudnai P., Rive S. & on behalf of the SINPHONIE Group 2013. Indoor Air Quality and Sources in Schools and Related Health Effects. *Journal of Toxicology and Environmental Health*, Part B Vol. 16, Iss. 8,2013

Csobod E., Annesi-Maesano I., Carrer P., Kephalaopoulos S., Madureire J., Rudnai P., de Oliveira Fernandes E. et al, 2014. SINPHONIE Schools Indoor Pollution and Health: Observatory Network in Europe – Final report. Co-published by the European Commission's Directorate General for Health and Consumers and Joint Research Centre, Luxembourg 148pp doi: 10.2788/99220

Grandjean P. et Landrigan P., 2014. Neurobehavioural effects of developmental toxicity. *Lancet Neurol* 2014 ; 13:330–38 Published Online February 15, 2014 [http://dx.doi.org/10.1016/S1474-4422\(13\)70278-3](http://dx.doi.org/10.1016/S1474-4422(13)70278-3)

Kephalaopoulos, S., Csobod, E., Bruinen de Bruin Y., de Oliveira Fernandes E. and the SINPHONIE partners 2014. *Guidelines for healthy environments within European schools*. doi: 10.2788/89936 <https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/22916>

Saenen N.D., Provost E.B., Viaene M.K., Vanpoucke C., Lefebvre W., Vrijens K., Roels H.A. and Nawrot T.S., 2016. Recent versus chronic exposure to particulate matter air pollution in association with neurobehavioral performance in a panel study of primary schoolchildren. *Environment International* 95 (2016): 112-119

Satish U., Mendell M.J., Shekhar K., Hotchi T., Sullivan D., Streufert S., and Fisk W.J. 2012. Is CO₂ an Indoor Pollutant ? Direct Effects of Low-to-Moderate CO₂ Concentrations on Human Decision-Making Performance *Environ Health Perspect* 120:1671-1677 (2012). <http://dx.doi.org/10.1289/ehp.1104789>

Sunyer J., Esnaola M., Alvarez-Pedrerol M., et al, & Querol X., 2015. Association between traffic-related air pollution in schools and cognitive development in primary school children: a prospective cohort study. *PLoS Med.* 12 (3), e1001792

ÇA BOUGE DU CÔTÉ DES COURS DE RÉCRÉ

MAIS POURQUOI DONC ?

LIENS

Pour pouvoir visualiser les documents vidéo sur les sites mentionnés, nous vous conseillons de télécharger le numéro du Grandir à Bruxelles en PDF sur notre site et d'utiliser les liens qui sont disponibles dans le texte.

¹ Julie Delalande en a tiré un très joli livre, La récré expliquée aux parents. De la maternelle à l'école élémentaire, la vie quotidienne dans une cour de récré. *Ed Louis Audibert, Paris, 2003.* Il est basé sur sa thèse de doctorat sur le sujet : Pour une anthropologie sociale de l'enfance, *Presses universitaires de Rennes, 2001.*

² Julie Delalande. Se faire des amis pour trouver sa place et partager un plaisir ludique. *Enfants d'Europe, 2016, n° 29, p. 17-18.* (téléchargeable sur notre site)

Aller à l'école c'est être en classe mais c'est également être à la récré, plusieurs fois par jour. La petite taille des familles et des logements urbains, la peur des risques encourus par les enfants, la disponibilité de jouets électroniques variés sont autant de raisons pour réduire les opportunités de jouer entre jeunes enfants. Les expériences vécues dans la cour de récré n'en sont que plus irremplaçables à l'école maternelle et primaire.

La récré, une expérience d'enfance dans un lieu particulier

La récré est rarement considérée comme un moment pédagogique en soi. Commençons par comprendre ce qui s'y passe.

Nous avons choisi de présenter le travail de Julie Delalande sur ce sujet. Ethnologue, elle a consacré quelques années à observer et analyser ce qui se passait dans les cours de récréation d'écoles maternelles et primaires françaises¹. Quel meilleur endroit que la cour de récré pour observer la 'société' des enfants ? Ni en classe ni avec leur famille, ceux-ci s'y retrouvent en groupes d'âges suffisamment hétérogènes pour pouvoir s'amuser, se détendre et mener librement des activités en l'absence d'activité dirigée.

Julie Delalande montre que la cour de récré représente un lieu très important dans la vie sociale des enfants : grâce aux jeux partagés les enfants agissent et apprennent entre eux

et forment une réelle société où se tissent des liens². Elle observe que chez les plus jeunes d'entre eux c'est par l'imitation que les enfants montrent leur intérêt pour l'autre, celle-ci est complétée par des pratiques de don pour créer des partenariats et prouver sa générosité. Au-delà des relations entre enfants, l'ethnologue découvre également tous les ingrédients de pratiques culturelles propres. Celles-ci nécessitent initiation et transmission. Les comptines, les jeux d'équilibre, papa-maman, l'élastique, les jeux de poursuite, et leurs variantes d'un établissement à l'autre, d'une période à l'autre, se partagent et structurent les relations entre enfants. Des savoirs se transmettent et donnent à chacun une place dans le groupe. Des leaders émergent, parfois éphémères, surtout chez les plus jeunes. Les relations d'amitié et d'amour se tissent avec intensité au cours des récrés. Pour Julie Delalande, «l'amitié est une idée qui grandit au fur et à mesure de la maturité de l'enfant et de l'affirmation de sa personnalité. À la maternelle elle est liée surtout au fait de jouer ensemble, [...] alors qu'à l'âge de huit ou neuf ans elle se fonde d'avantage sur [...] la reconnaissance d'un certain nombre de valeurs.»^{1(p.97)}

Les garçons et les filles partagent certains jeux mais pas tous, et cela dépend de l'âge. À la cour de récré, il faut régler des relations de pouvoir, au risque de ruptures d'amitiés. Face à la violence, les enfants ne restent pas passifs. La vie collective dans la cour n'est pas exempte de bagarres, elles se font souvent au nom de la justice ou de l'équité. Déjouer les tensions, gérer les réconciliations, faire adéquatement appel aux éducateurs nécessitent des compétences sociales qui s'apprennent au sein du groupe, la plupart du temps à l'occasion des jeux collectifs. Il y a des «bagarres pour de faux» mais il ne faut pas sous-estimer l'importance de dérapages dont certains enfants font

les frais, nous y reviendrons. Somme toute, Julie Delalande ne voit pas la cour de récré comme «un lieu de désordre»¹ (p.141). Elle la voit comme un lieu privilégié où peut s'exercer une certaine liberté entre enfants qui partagent «les objectifs de s'amuser et de se faire une place parmi les autres»¹ (p.132).

À la récré : se socialiser ou être objet d'éducation ?

D'autres disciplines que les sciences sociales ont également abouti au constat du caractère irremplaçable de la récré où les enfants peuvent jouer, imaginer, ou créer entre eux. L'impact positif est constaté que ce soit sur le plan du développement global, du développement cognitif, de la santé mentale, de la santé physique, des capacités de concentration en classe, etc.

La socialisation occupe une place privilégiée parmi les constats. On a observé que les enfants ont plus d'interactions positives avec leurs pairs et sont plus expressifs lorsqu'ils peuvent diriger eux-mêmes leurs jeux. Ce qui se passe à la récré peut apprendre à faire partie d'une organisation sociale particulière, à s'y faire accepter en intériorisant ses valeurs, à respecter ses codes autant qu'à les faire changer. Ce processus de socialisation se déroule au cours du temps et, pour de nombreux chercheurs, la cour de récré y contribue pleinement.

Ce résultat s'observe lorsque la cour représente un cadre protégé par des adultes. Ceux-ci y interviennent pour des raisons diverses, selon leur manière de voir leur fonction éducative et, de façon plus générale, selon les valeurs de la vie en société. L'intervention des adultes porte à la fois sur les relations sociales entre enfants et sur l'environnement. L'enfant est aussi sujet d'éducation.

Quelles interventions ?

Les nombreux auteurs qui ont étudié la question ont constaté que lorsque des interventions sur la récré sont avancées elles le sont surtout parce que des problèmes y sont rencontrés. Des enfants, parents et professeurs se plaignent d'expériences très négatives qui y sont vécues, sans compter les accidents. Les jeux violents, parfois brutaux, les intimidations, menaces, brimades affectent tout le monde, les enfants comme auteurs, témoins ou vic-



times, leurs familles ainsi que les éducateurs. Les plaintes concernent également la mauvaise qualité des infrastructures et de l'équipement.

La qualité de la récré varie toutefois d'une école à l'autre, ce qui signifie qu'il y a matière à changements. Cependant, il n'est pas certain que démarrer la réflexion en partant uniquement des violences rencontrées soit la meilleure méthode pour faire de la récré l'endroit favori des enfants à l'école. Nous préférions commencer par examiner les expériences qui rendent cet endroit suffisamment riche et sécurisant pour favoriser bien-être et plaisir de tous, enfants et éducateurs.

... pour soutenir l'imagination, le jeu collectif

La proposition qui est faite par le programme Yapaka, 'récré jeu t'aime'³ s'inspire directement d'une initiative développée au Royaume Uni (Scrapstore PlayPod) depuis une dizaine d'années et qui est progressivement expérimentée ailleurs⁴. Il s'agit de stimuler la créativité et le jeu entre enfants en mettant dans la cour de récré un conteneur, un 'coffre à jouer', où sont stockés divers matériaux et objets recyclés (filets, récipients, tubes en plastique, mousses, tissus, objets de la vie courante, etc) dont l'usage peut être détourné. L'accès au coffre est libre et les éducateurs ne donnent aucune consigne de jeu. Les matériaux ont été sélectionnés et font l'objet d'une gestion adaptée aux caractéristiques de l'espace et de son organisation selon une méthode décrite sur le site de Yapaka. Des vidéos illustratives sont également visibles.

Des évaluations scientifiques récentes ont montré qu'avec cette offre de matériaux dissociés l'inactivité des enfants diminue considérablement. Le dispositif a un impact positif à moyen terme sur l'activité physique, sur les

3 <http://www.yapaka.be/les-recres-jeu-taime>

4 À notre connaissance, elle a été évaluée en Angleterre, en France (www.jouerpourvivre.org), en Espagne ainsi qu'en Australie.



5 *Spying on children during a school playground intervention using a novel method for direct observation of activities during outdoor play.*
Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 2017 <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2017.1347048>

6 <http://www.oselevert.be/>

7 *Voir : Vitamine V(erfe). La nature s'invite dans les espaces extérieurs des milieu d'accueil 0-6 ans.*
P. Humbert GAB 32, pages 16-18.

8 *Dans la région bruxelloise, cet objectif ne passe pas par un aménagement de la cour de récré, et ne concerne donc pas notre propos ici. Pour plus de détails, voir : <http://www.environnement.brussels/thematiques/espaces-verts-et-biodiversite/lecole/nature-en-ville-casse-aussi-par-lecole>*

9 https://www.televésdre.eu/www/video/info/environnement/alors-on-change-helmut-la-nature-au-coeur-de-la-cour-de-recre_89600_279.html

10 <http://www.matilda.education/app/course/view.php?id=218>

jeux qui s'intensifient et se diversifient, sur des jeux de constructions (surtout chez les garçons) et sur la participation active des enfants au sein des groupes de jeu⁵. Ce dispositif transforme également la vision des éducateurs par rapport au jeu libre et les rend plus à l'aise avec des jeux moins structurés à l'avance. Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, une quinzaine d'écoles se sont lancées dans l'aventure depuis quelques années.

... pour une récré 'dans la nature'

Depuis deux ans, l'appel à projets 'Ose le vert, recrée ta cour' est destiné aux écoles maternelles et primaires de Wallonie (avec le soutien de Natagora et de GoodPlanet Belgium)⁶. Apprendre dans la nature «*c'est une stimulation des cinq sens, c'est le plaisir d'observer, de faire des découvertes, d'expérimenter librement à son rythme et à sa mesure, c'est imaginer et créer. C'est marcher sur des sols inégaux, grimper, éprouver différents matériaux. Les effets sont bénéfiques sur la santé, sur l'estime de soi, et contre le stress (bien présent chez les enfants aussi). C'est aussi être en relation avec les autres, enfants et professionnels, dans un cadre différent*» écrivions-nous dans un article récent présentant l'outil Vitamine V(erfe)⁷. Près de 280 écoles wallonnes ont entamé ce processus⁸.

Dans une approche semblable, d'autres écoles ont fait appel à un constructeur de mobilier en bois qui vise à apporter la nature dans l'école : Helmut Hahn se préoccupe du manque d'occasions actuelles d'apprendre 'dans la nature'⁹. Aussi construit-il dans les cours de récré des cabanes et du mobilier conçus pour répondre au besoin de créativité des enfants dans leurs

jeux. Les constructions sont imaginatives (les angles ne sont pas tous droits), des morceaux de bois qui ne sont pas destinés à un usage précis sont à la disposition des enfants pour qu'ils aménagent leurs places de jeux, ce qu'ils font - souvent à l'abri du regard des éducateurs.

... et aussi pour (ré)éduquer, pour prévenir

Les relations filles garçons

Les garçons et les filles ne partagent pas tous leurs jeux. Les premiers sont en général plus actifs physiquement, les secondes aiment aussi avoir certains moments de calme et d'intimité. Une expérience intéressante menée en France a tablé sur l'observation et la réflexion des élèves pour comprendre comment ils occupaient l'espace de la cour selon le genre¹⁰. Ceux-ci ont été invités à dessiner sur plan leurs propres positionnements dans la cour, puis à mener des observations sur les élèves pendant la récréation. L'utilisation des espaces par les filles dépendait directement de celle des garçons à l'occasion de leurs jeux de football ou de basket. Partant de ce constat et des contraintes que cela entraîne pour tous sur le choix libre d'une activité, sans stéréotypes, les élèves ont participé ensemble aux réflexions sur les changements souhaitables. Suite à l'intervention d'éducateurs/professeurs sensibles aux inégalités de genre dans la société, les élèves sont devenus des acteurs de changement. Les aménagements de la cour de récré pensés avec un objectif d'équité ne sont cependant pas toujours aussi participatifs qu'ici.

Accompagner, soutenir, superviser, contrôler, sanctionner

La récré doit être à la fois suffisamment riche et sécurisante, cela relève de la responsabilité de l'équipe éducative. Les moyens d'y arriver nécessitent des interventions d'accompagnement, de soutien, de supervision, de contrôle, de médiation, de sanction. Cela nécessite une formation.

Geoffrey Dony, le coordinateur du Service d'Accueil Extrascolaire de Schaerbeek, a récemment décrit les méthodes adoptées par quelques écoles de cette commune pour faire face à l'agressivité, au harcèlement mais également à l'exclusion et à la solitude¹¹. Un banc de l'amitié où peuvent se rendre les enfants qui se sentent isolés, un ou deux bancs de réflexion pour les aider à réfléchir à leurs conflits, une marelle codée comme outils de réconciliation, une zone dédiée à la reformulation du conflit, des conseils de coopération pour responsabiliser sont des exemples de pratiques pédagogiques menées avec les enfants. Geoffrey Dony fait également état de l'implantation dans une école schaerbeekoise d'un projet développé depuis 2015 par l'Université de Mons et que l'on retrouve dans un très grand nombre d'écoles de la FWB¹².

Ce dernier projet cible la prévention du harcèlement et des violences scolaires. Des études ont montré que la cour de récré est l'endroit public où le harcèlement peut être le plus facilement observé. Ce phénomène concernerait un enfant sur trois à l'école (comme auteur, victime, témoin). Il est en outre probable que toutes les écoles soient concernées, selon une ampleur variable. Le projet répond ainsi à la volonté d'intervenir sur ce phénomène. Il englobe dans chaque école toute la communauté éducative, avec pour objectif de «favoriser la régulation des lieux de vacance du pouvoir (cour de récréation par exemple) et fournir aux enseignants des dispositifs d'intervention»¹³, selon une perspective d'inclusion de tous. La transformation de la cour de récré est le premier axe d'intervention et la marque extérieure du projet. Celle-ci se voit structurée en zones distinctes par des marques sur le sol, régulées chacune par une règle simple concernant le fait de courir : courir avec ballon, courir sans ballon, ne pas courir. Les infractions à cette règle sont des sanctions définies comme strictes et systématiques. Le projet global de prévention comprend deux axes complémentaires à celui de la transformation de la cour de récré : il s'agit d'organiser 'des espaces de parole régulés' et, complémentairement, un axe 'conseil de discipline'.



Télé Vesdre - Alors on change : Helmut Hahn, la nature au cœur de la cour de récré

Des pratiques pédagogiques autour des notions de règles, de normes et de lois sont bienvenues pour prévenir et réguler les violences visibles et non visibles qui sont exercées entre enfants. Par ailleurs, il est important que tous les enfants aient l'occasion d'occuper un espace dans la cour de récré qui corresponde à leur choix. Nous nous demandons cependant si l'équilibre visé n'est pas rompu dans cette dernière approche. Si cela se justifie dans le cadre d'un programme de prévention du harcèlement, quels sens peuvent avoir des sanctions «strictes et systématiques», utilisant un vocabulaire répressif (infraction, récidive, sanction, exclusion)¹⁴, pour de jeunes enfants qui ont enfreint la règle de «courir ici» ou «ne pas courir là» ? De même, le dispositif préventif du harcèlement prévoit que dans la cour de récré («lieu de vacance du pouvoir») l'enseignant joue un rôle central en stimulant la pratique d'un jeu, en faisant appliquer les règles et participant aux conversations des enfants.

La sur-organisation peut sembler rassurante dans la période d'instabilité que nous connaissons. Mais peut aussi engendrer du stress. Pour susciter chez les enfants une activité créative et ludique, riche en relations sociales entre eux, il faut trouver le meilleur équilibre entre le respect des principes de liberté à la récré et le respect de règles en adhésion avec des valeurs. Cela ne va pas sans l'organisation d'un environnement matériel de qualité et la présence d'éducateurs attentifs et formés pour accompagner et soutenir de manière adéquate.

11 Dony G. A Schaerbeek, des initiatives pour de meilleures cours de récréation. Badjelinfo 71, pp30-31.

12 <https://www.sciencesdelafamille.be/prevention-et-prise-en-charge-du-harclement-du-cyber-harclement-et-des-discriminations-en-milieu-scolaire/>

13 Disponible sur <https://www.sciencesdelafamille.be/>

14 «Un premier manquement à la règle entraîne un avertissement (sous la forme éventuelle d'un carton jaune). L'élève averti doit toucher le mur de la cour de récréation le plus proche de l'endroit où il se trouve au moment de l'infraction à la règle puis revenir auprès de l'adulte qui l'a sanctionné pour lui énoncer la règle qu'il n'a pas respectée. En cas de récidive au cours de la même récréation, l'élève est exclu de la récréation jusqu'à la suivante au cours laquelle, s'il est en mesure de répéter la règle qu'il a enfreinte, il sera autorisé à prendre part.»

Anne-Françoise DUSART
RIEPP, Réseau des
Initiatives Enfants-Parents-
Professionnels

DONNER DU SENS AU TEMPS LIBRE, ASSURER LA CONTINUITÉ POUR CHAQUE ENFANT, FAIRE LIEN DANS L'ÉCOLE : TOUT UN MÉTIER !

Christophe Bihin
est accueillant
extrascolaire depuis
deux ans à l'école
St Joseph Boondael
d'Ixelles. Son métier,
il pourrait en parler
des heures ! Regard à
la fois enthousiaste,
lucide et éclairé sur
ce métier qui, bien
qu'essentiel au sein
de l'école, passe
encore trop souvent au
second plan.

RIEPP : Christophe Bihin, quelle est la place de l'Accueil Temps Libre (ATL) au sein de l'école ?

Christophe Bihin : À l'école Saint Joseph Boondael d'Ixelles, l'équipe ATL a la chance de travailler au sein d'un environnement stimulant et gratifiant. L'ATL fait partie intégrante du projet de l'école, nous sommes considérés comme des partenaires éducatifs à part entière autour de l'enfant. Nous collaborons très étroitement avec les enseignants, mais aussi avec le PSE, les logopèdes, et toutes les personnes extérieures qui interviennent autour de l'enfant. Et les parents, bien sûr. L'alliance éducative est une valeur fondamentale, inscrite dans le projet de l'école. Nous avons 3 temps de concertation par semaine, et 3 à 4 concertations par an avec les enseignants. Il y a vraiment une cohérence éducative, une continuité pour l'enfant entre temps scolaires et temps extrascolaires.

Comment décrirais-tu ton métier ?

Si l'on s'en tient à ce qui est noté dans notre contrat de travail, notre fonction consiste à «garder les enfants en sécurité et assurer la maintenance des locaux»... autant dire que cela n'a rien à voir avec la réalité !

Quand je regarde notre travail dans sa globalité, je dirais que notre mission est d'arriver à donner du sens à quelque chose qui, initialement, n'en a pas. Parce que le temps extrascolaire, à la base, c'est un temps d'attente, entre deux périodes de temps scolaire, mais aussi entre école et famille.

Donner du sens, cela veut dire proposer un accueil chaleureux et personnalisé, des activités ajustées à l'âge de chaque enfant, dans des espaces adaptés et stimulants.

L'apprentissage par le jeu est une autre valeur forte de notre projet d'école. Cela ne veut pas dire que nous pensons que les enfants doivent être stimulés en permanence, toute la journée ! Nous cultivons aussi le rien faire, et nous laissons aux enfants une grande liberté de choix. Parce que donner du sens, cela veut dire aussi encadrer les enfants de manière cohérente et réfléchie. Par exemple, nous avons mis en place le projet «Récré jeu t'aime» de YAPAKA¹. C'est un des outils parmi d'autres pour aménager les conditions d'accueil de manière à stimuler l'imagination et la créativité des enfants.

Le temps extrascolaire est aussi un moment pendant lequel les enfants apprennent, de façon informelle : le vivre ensemble, l'autonomie, et toute une série de savoirs être... Notre rôle est de permettre que ces apprentissages informels se passent dans de bonnes conditions.

Quelles sont, selon toi, les compétences professionnelles et personnelles à avoir pour être un bon accueillant extrascolaire ?

Être attentif et bienveillant. Attentif parce qu'il faut avoir des yeux partout, être capable d'anticiper. Sur le vif, plusieurs situations peuvent se présenter en même temps, cela arrive très souvent. On peut vite se sentir débordé ! Il faut être capable d'identifier les priorités et de réagir adéquatement dans l'urgence.

Bienveillant, parce que nous devons faire preuve d'empathie envers chaque enfant, pouvoir écouter, avoir de la patience, être sereins. Nous devons être capables aussi de leur poser un cadre, pour leur bien. Et puis aussi leur montrer l'exemple, par nos propres attitudes.

¹ Voir l'article de Perrine Humbert dans ce numéro de Grandir à Bruxelles.

Être accueillant extrascolaire au sein d'une école, c'est une fonction très spécifique. Il ne s'agit pas uniquement d'animation. Il faut des compétences élaborées qui permettent d'accueillir l'enfant dans sa globalité et d'assurer son besoin de continuité, ce qui est particulièrement important quand il est très jeune. Mais aussi des compétences pour gérer un groupe. Et puis, il faut être capable de tisser des relations de qualité avec les familles, et travailler en partenariat avec les enseignants. Tout cela ne s'improvise pas !

Dans l'équipe, on a tous des profils différents : j'ai un bac en psychologie, il y a une assistante maternelle, une personne qui travaille en École de Devoirs, un psychomotricien, et puis il y a Nacera, qui est là depuis toujours et connaît toutes les familles. C'est très riche, mais je déplore qu'il n'existe pas de formation initiale spécifique pour cette fonction, qui reconnaît et prenne en compte la globalité du métier. Parce que c'est un métier à part entière, qui est très exigeant.

Concrètement, une journée-type de l'accueillant extrascolaire, ça se passe comment ?

L'école compte environ 345 enfants inscrits. Ils sont quasiment tous là sur le temps de midi, car très peu repartent manger à la maison.

À l'accueil «du soir», c'est-à-dire de 15h10 à 18h15, il y a entre 150 et 200 enfants inscrits. Nous sommes cinq accueillants, dont deux qui travaillent à temps plein et trois à tiers temps.

Nous sommes là à partir de 7h15 pour l'accueil du matin. Puis sur le temps de midi, nous encadrons le dîner tartines des plus jeunes, et le dîner chaud de tous les élèves. Puis, nous sommes à nouveau là pour l'accueil du soir.

Nous avons des horaires coupés... mais pas tant que ça, finalement. Bien souvent, je reste à l'école entre deux moments d'accueil, pour préparer les activités ou gérer des projets spécifiques.

Chaque jour, nous avons des ateliers différents, dans lesquels les enfants peuvent



Photo © Massimo BORTOLINI

s'inscrire à l'année, sans surcoût pour les parents. Ces ateliers s'adressent à des groupes de maximum 20 enfants, avec des thématiques spécifiques : psychomotricité, danse, mosaïque... accessibles à des enfants de tranches d'âge bien définies. L'équipe ATL prend part aussi à d'autres activités ou projets de l'école, comme l'accompagnement à la piscine, ou encore les classes vertes. Nous sommes aussi mobilisés pour accueillir les enfants lors des journées pédagogiques. En ce qui me concerne, je suis aussi responsable de la commission mobilité, qui gère tous les aspects mobilité de l'école : kiss and ride, déplacements à vélo et rangs piétons.

En fait, il n'y a pas vraiment de journée-type. Chaque jour est différent. Il faut accepter d'être flexible.

Tu parlais d'alliance éducative. Comment cela se concrétise-t-il avec les enseignants ?

Nous voyons les enfants dans un autre contexte que celui de la classe. Les enfants peuvent être très différents d'un contexte à l'autre, montrer d'autres facettes d'eux-mêmes. Nous avons des moments de concertation interdisciplinaire, qui nous permettent d'échanger nos points de vue. Cela permet de croiser les regards sur chaque enfant. C'est important, surtout par rapport à des enfants en difficulté : parfois, cela se passe mal pour un enfant en classe, et pas dans l'extrascolaire, ou inversement. Cela permet parfois de mieux comprendre où se situe le problème, ou encore de relativiser les choses. Nous sommes aussi accompagnés par une psycho-pédagogue externe.

Et avec les parents ?

Nous avons un rôle de communication, d'interface, car beaucoup de parents n'ont pas de contact quotidien avec les enseignants. C'est particulièrement important pour les enfants les plus jeunes, car les parents n'ont pas de moyens structurels pour communiquer avec les enseignants, et vice versa, alors que chez les plus grands, beaucoup de choses peuvent passer par le journal de classe.

On est dans l'informel. C'est, par exemple, un parent qui nous dit le matin : «Mon enfant a été malade cette nuit. Il va mieux ce matin, mais si dans la journée ça ne va pas, appelez-moi».

Qu'en est-il des conditions de travail ?

Nous avons la chance d'être totalement soutenus par la direction, et avons tous un contrat à durée indéterminée. Nous sommes payés par l'école, notre salaire est correct et nous bénéficions d'une intervention de 80 % dans nos frais de transports en commun.

Mais pendant les congés scolaires, nous sommes tous en congé sans solde. Nous devons donc trouver d'autres boulots.

Nous avons des horaires coupés, et devons être très flexibles.

Il faut savoir aussi que nous sommes payés pour les heures prestées en présence des enfants et pour les heures de concertation, c'est-à-dire 3 heures par semaine. Mais pour proposer un accueil et des activités de qualité, cela nécessite bien sûr des temps de préparation, qui ne sont pas tous comptabilisés dans nos heures de travail.

Malgré ces conditions assez précaires, notre équipe est stable depuis maintenant trois ans.

Notre métier est motivant et nous y trouvons du sens. Quand l'ATL fait partie d'un projet d'école, c'est un plus pour tout le monde !

DISPOSITIF D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES PRIMO-ARRIVANTS : ÉTAT DES LIEUX

En 2015, plus de 10.000 enfants, mineurs accompagnés ou non, étaient concernés par des procédures de demandes d'asile en Belgique¹. Ce nombre, on le sait, est soumis à d'importantes fluctuations annuelles, notamment en fonction des conflits et guerres qui secouent les différentes régions du monde, et qui mènent des groupes de populations sur la route de l'exil.

S'agissant de mineurs, qu'ils soient accompagnés ou non, la question de l'accès à l'éducation est centrale. Elle constitue un droit pour toutes et tous, au sens de l'article 28 de la Convention internationale des droits de l'Enfant (CIDE). Ce droit à l'instruction pour les enfants entre 6 et 18 ans est inscrit, depuis 1914 pour l'enseignement primaire, dans la Constitution belge (article 24). La spécificité de l'accueil et de l'intégration des enfants primo-arrivants dans le système scolaire a, quant à elle, été reconnue en 2001 en Communauté française, au travers de la mise sur pied du dispositif de classe-passerelle, renommé DASPA (pour dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants) en 2012.

Nous nous attachons ici à vous présenter les constats du rapport de la CODE consacré à un état des lieux de ce dispositif. La CODE, Coordination des ONG pour les droits de l'enfant, c'est un réseau de 14 associations veillant à la bonne application² en Belgique de la CIDE. Au travers d'un financement en éducation permanente (via l'axe «analyses et études»), la CODE réalise des analyses, qu'elle diffuse

via son site internet, sur l'état des différents droits des enfants en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le DASPA dans les textes

Le DASPA est régit par un Décret de 2012³. Celui-ci s'adresse à des enfants qui remplissent trois conditions (Article 2) : 1^o) être âgé de 2 ans et demi au moins ; 2^o) être en cours de demande ou en obtention d'un statut de réfugié, ou être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'OCDE, ou être reconnu comme apatride ; 3^o) être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an. En principe donc, avant l'âge de l'obligation scolaire, des enfants peuvent déjà être accueillis en classe maternelle.

Ce dispositif poursuit trois objectifs à l'intention des enfants primo-arrivants⁴ : 1) assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves (...) ; 2) proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'apprentissage des élèves primo-arrivants, notamment les difficultés liées à la langue de scolarisation et à la culture scolaire ; 3) proposer une étape de scolarisation intermédiaire et d'une durée limitée (...). Au sens de son appellation d'origine de «classe-passerelle», ce dispositif vise donc à assurer une transition optimale pour les enfants primo-arrivants vers l'enseignement de plein exercice. La maîtrise de la langue d'instruction et la remise à niveau sont au cœur du dispositif. L'article 8 du Décret précise, enfin quant à lui, la durée du

passage en DASPA qui peut être comprise entre une semaine et un an. Durée qui peut éventuellement être prolongée de 6 mois, selon des besoins identifiés chez l'enfant ou le jeune.

Le DASPA sur le terrain

Pour cette année scolaire 2017-18, 14 écoles de l'enseignement fondamental situées en Région bruxelloise (dans les communes d'Anderlecht, de Bruxelles-Ville, de Molenbeek-Saint-Jean, de Saint-Gilles, de Saint-Josse-ten-Noode et de Schaerbeek) se sont engagées à accueillir des enfants au sein de classes DASPA⁵. C'est là l'une des critiques opérées par la CODE sur le dispositif-même : son caractère volontaire⁶. Le rapport constate à ce propos que «De manière générale, ce sont souvent les écoles qui accueillent déjà un public en difficulté d'un point de vue social qui se portent volontaires. Deux conséquences peuvent alors être mises en évidence. Tout d'abord, cette réalité engendre un manque de places disponibles. Ensuite, une fracture entre les 'bonnes' écoles qui rassemblent des enfants dont les parents ont une situation sociale assez stable et celles qui accueillent des familles présentant des difficultés sociales peut apparaître.⁷»

Une autre critique du dispositif en place porte sur la durée maximale de passage dans le DASPA, fixée à 18 mois. Cette période peut s'avérer trop courte pour certains enfants ou jeunes. Comme le rappelle le rapport, les conditions de vie dans le pays d'origine et les parcours

migratoires de ces enfants et jeunes sont souvent complexes, voire douloureux, leurs niveaux scolaires antérieurs parfois très faibles (décrochage, analphabétisme...), leur situation en Belgique plus ou moins précaire. Ces éléments, s'ils ne sont pas suffisamment pris en considération, peuvent constituer des obstacles à une transition réussie vers l'enseignement de plein exercice.

Des questions relatives à la santé mentale des enfants primo-arrivants sont également mentionnées. Les enseignants et encadrants, qui ne sont pas nécessairement formés pour pouvoir accueillir l'ensemble de la parole de ces élèves, doivent pouvoir se reposer sur les professionnels des centres PMS. Or «...on recense la présence de centres PMS (psycho-médico-sociaux) dans beaucoup d'écoles avec des professionnels présents pour aider ces nouveaux arrivants, mais cela n'est pas toujours le cas – ce qui est regrettable car ces soutiens, lorsqu'ils sont mis en place, s'avèrent pourtant efficaces et contribuent à une meilleure adaptation de l'élève.⁸» Le rapport recommande ainsi la mise sur pied d'une cellule psychologique au sein de chaque école engagée dans le DASPA.

Le constat de moyens financiers non adaptés est par ailleurs mis en avant, au travers de la présence du système d'enveloppe fermée. Ainsi, quel que soit le nombre d'enfants accueillis par l'école, ou l'évolution de ce nombre par exemple en cours d'année, le montant alloué à l'école est invariable. On comprend que les écoles doivent dès lors absorber les éventuels surcoûts ; ce qui pourrait, on l'imagine, freiner l'engagement de nouvelles écoles dans le dispositif. À cette contrainte opérationnelle, s'ajoute l'absence de cadre de fonctionnement commun aux écoles. «Ainsi, si cela amène chaque école à devoir réfléchir à la manière dont elle va réaliser l'accueil en fonction des besoins spécifiques de chaque élève qu'elle reçoit, on peut déplorer que certains aspects de l'organisation ne rencontrent pas des conditions communes.⁹» Une taille maximale des classes, la formation spécifique des enseignants par rapport aux enjeux des publics accueillis et l'organisation d'interventions, sont 3 conditions listées dans le rapport, en vue de favoriser une harmonisation par le haut des conditions d'accueil des enfants dans ces classes-passarelles.

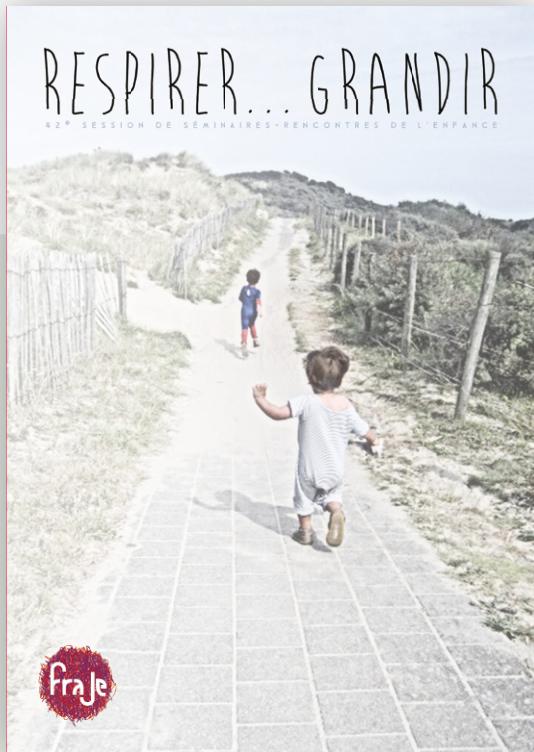


Enfin, le rapport précise que «... aujourd'hui, la plupart des nouveaux arrivants en Belgique sont arabophones (ils proviennent principalement de Syrie) ; la diversité dans les classes DASPA est donc plus faible qu'auparavant. La conséquence est que cela freine l'apprentissage de la langue française puisque ces enfants ont la possibilité de communiquer dans leur langue maternelle avec les autres élèves.¹⁰» Cette réduction de l'hétérogénéité des publics accueillis, ici au niveau linguistique, n'est donc pas neutre au niveau de la gestion d'un groupe-classe. Elle souligne plus généralement la nécessité de prendre en compte les caractéristiques des élèves et de leurs familles, tant pour la dynamique de la classe que pour l'accrochage scolaire de chaque enfant. De grosses différences sociales, économiques, culturelles peuvent exister entre le pays d'origine de l'élève et le contexte belge. Reconnaître une place à ces facteurs, c'est tenter de réduire d'éventuels conflits ou tensions qui pourraient naître chez des élèves, qui seraient écartelés entre une culture familiale et une culture scolaire trop distinctes ou trop sourdes l'une à l'autre.

En conclusion, si l'existence du dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants constitue une avancée dans l'accès à l'enseignement pour ces enfants, de nombreux aspects réglementaires et opérationnels devraient pouvoir être affinés et/ou renforcés.

Gaëlle AMERIJCKX
Observatoire de l'enfant

- 1 La CODE, «Dispositif d'Accueil et de scolarisation des élèves Primo-Arrivants : état des lieux», avril 2017. Le document est disponible à l'adresse suivante : <http://lacode.be/dispositif-d'accueil-et-de.html>
- 2 Ses membres : Amnesty International, ATD Quart Monde, Badje, le Conseil de la Jeunesse, Défense des Enfants International (DEI) Belgique, End Child Prostitution, Child Pornography and Trafficking of Children for sexual purposes (ECPAT), Famisol, Le Forum – Bruxelles contre les inégalités, la Ligue des droits de l'Homme, la Ligue des familles, Plan Belgique, le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté, le service droits des jeunes Bruxelles, UNICEF Belgique.
- 3 Gouvernement de la Communauté française, «Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française», 22 juin 2012.
- 4 Opcit. Article 3.
- 5 Données reprises sur le site internet officiel de l'enseignement organisé en Communauté française : www.enseignement.be. Visité le 03/11/2017. Le site précise également que : «Les écoles proposant un DASPA ont parfois établi des conventions avec d'autres établissements qui accueillent des élèves primo-arrivants en collaboration avec leur dispositif. Ces établissements partenaires ne figurent pas dans cette liste.»
- 6 En 2017, Bruxelles comptabilise 201 enfants scolarisés en DASPA en classe primaire (Données fournies par ETNIC).
- 7 La CODE, Opcit p4.
- 8 La CODE, Opcit p5.
- 9 La CODE, Opcit p6.
- 10 La CODE, Opcit p5.



42^e SESSION DE SÉMINAIRES-RENCONTRES DE L'ENFANCE RESPIRER... GRANDIR

La consommation ne nous a toujours pas conduits à l'Eldorado ! Au contraire, la perte de sens se manifeste de différentes façons : le virtuel fait place au sensoriel, le contrôle des libertés devient omnipotent, l'accélération et la standardisation remplacent le respect des rythmes et des singularités.

Dans ce contexte, comment l'enfant et sa famille trouvent-ils leurs repères pour se développer ? Sur quelles ressources personnelles, communautaires et environnementales peuvent-ils s'appuyer pour rester en phase avec eux-mêmes et reliés aux autres ? Qu'est-ce que l'être humain peut mobiliser pour construire du sens, devenir et rester auteur de sa vie, aussi petit soit-il ?

En tant que professionnels de l'enfance, plaçons notre attention pour préserver le travail invisible, intime, que tout être, à tout âge, doit pouvoir réaliser pour grandir ; or, ce jeu essentiel fait de tâtonnements et d'ajustements incessants est de plus en plus contraint. Lâchons du lest !

Jeudi 1^{er} février 2018 – 19h à 22h

Conférence inaugurale : «Que nous faut-il pour être heureux ?» par Ilios Kotsou

Parlement francophone bruxellois

Entrée gratuite

Jeudi 1^{er} mars 2018 – 9h à 13h

Matinée-rencontre : Projection du film «Une idée folle» de Judith Grumbach suivie d'un débat

Cinéma Nova
PAF : 8€ / 5€*

Mercredi 23 mai 2018 – 15h30

Spectacle «Un tout petit peu plus loin» par le Collectif H2Oz. Dès 2 ans et demi

Petit Théâtre Mercelis
PAF : 5€ / Gratuit pour les enfants

Jeudi 7 juin 2018 – 9h à 11h30

Matinée-rencontre «Organiser l'accueil du jeune enfant : repères éthiques pour un soin spécifique (et partagé entre tous)» par Michel Dupuis

CEMôme
PAF : 8€ / 5€*

Mardi 16 et mercredi 17 octobre 2018 – 9h à 16h

Groupe de travail 0-12 ans «Explorer, courir, rire : la curiosité active au cœur de l'enfance» avec Louis Espinassous

Lieu à confirmer (Bruxelles)
PAF : 120€/participant/module de 2 jours

Jeudi 18 octobre 2018 – 9h à 16h

Journée d'étude «Respirer... Grandir»
– «Explorer, courir, rire : la curiosité active au cœur de l'enfance» par Louis Espinassous
– «Les trésors du dehors - comment la nature stimule le développement de l'enfant» par Sarah Wauquiez
– Témoignages du terrain
Maison des cultures et de la cohésion sociale de Molenbeek
PAF : 30€ / 5€*

Jeudi 22 novembre 2018 – 9h à 13h

Matinée-rencontre : «Label 2018, le corps en moins, l'excellence en plus» par Ana Pinelli

CEMôme
PAF : 8€ / 5€*

* étudiants, chercheurs d'emploi et + 65 ans

Jeudi 13 décembre 2018 – 9h à 11h30

Matinée-rencontre : présentation du nouveau fascicule du FRAJE «Transition. Accompagner l'enfant dans son entrée à l'école» par Céline Bouchat

Maison Pelgrims
PAF : 8€ / 5€*

La 42^e Session s'adresse aux professionnels de l'enfance, accueillants extrascolaires, coordinateurs ATL, responsables de P.O., étudiants, enseignants, parents, mandataires politiques et à tout autre acteur impliqué dans l'éducation et l'accueil de jeunes enfants de 0 à 12 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'ensemble du programme de la 42^e session est agréé par l'ONE dans le cadre de la formation des professionnels de l'enfance (Accueil 0-3 ans et Décret ATL).

Programme complet sur www.fraje.be

Renseignements et inscriptions :

02 800 86 10 ou info@fraje.be

Avec le soutien de la Commission communautaire française

Pour recevoir **Grandir à Bruxelles**,
abonnez-vous gratuitement via
observatoire@grandirbruxelles.be

Téléchargez toutes nos publications sur
www.grandirbruxelles.be

