

**Université Libre de Bruxelles
Faculté de Sciences Psychologiques et de l'Éducation
Service des Sciences de l'Éducation**

*Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe
des enseignants du préscolaire.
Quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves
dans le domaine de la langue écrite.*

**Rapport final de la deuxième année
Août 2006**

**Recherche en éducation n°111/04
Communauté française de Belgique**

**Caffieaux C., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB.
Promoteur de la recherche : Professeur Bernard Rey**

Table des matières

1. Introduction	p. 4
1.1 Poursuite de l'étude des pratiques et des représentations des enseignants	p.5
1.1.1 Observations d'activités graphiques et de lecture.....	p.5
1.1.2 Entretiens avec les enseignants	p.6
1.2 Elaboration et mise à l'épreuve de l'outil-parents et l'outil-enseignant.....	p.6
1.2.1 L'outil-parents.....	p.6
1.2.2 L'outil-enseignant	p.8
1.3 Echantillonnage	p.8
2. Cadrage théorique.....	p.10
2.1 Les recherches sur les apprentissages à l'école maternelle	p.10
2.2 Les modèles éducatifs dans l'enseignement préscolaire	p.18
2.2.1 Modèle « productif » et modèle « expressif »	p.18
2.2.2 Pédagogie « visible » et pédagogie « invisible »	p.18
2.2.3 Dirigisme éducatif et libéralisme éducatif	p.19
2.2.4 Une quatrième tension : le degré de didactisation	p.19
2.2.5 A propos de didactisation	p.19
2.2.6 Influence de ces conceptions sur les pratiques et sur les apprentissages	p.21
2.3 L'entrée dans l'écrit	p.26
2.3.1 A propos des formes sociales scripturales	p.26
2.3.2 Un obstacle majeur induit par un degré trop faible de maîtrise de la pensée scripturale.	p.27
2.3.3 Quelques études sur la difficulté à considérer le langage comme un objet d'étude	p.29
2.3.4 L'enseignement de la lecture	p.32
2.4 Les rapports école-famille	p.36
2.4.1 Pourquoi s'intéresser à la relation famille-école	p.36
2.4.2 L'implication des parents dans l'école, un remède ?	p.42
2.4.3 Une autre façon de voir	p.46
3. Analyse des programmes scolaires	p.48
3.1 Le document « Socles de compétences »	p.49
3.2 Le programme des études de l'enseignement fondamental de la Communauté française	p.53
3.3 Le programme intégré de l'enseignement fondamental catholique	p.55
3.4 Le programme d'étude pour l'enseignement maternel du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces.....	p.60
3.5 Conclusions	p.63

4. Analyse des observations et des entretiens.....	p.67
4.1. Dépouillement et analyse des entretiens	p.67
4.2 Analyse des données.....	p.109
5. Compte-rendu et analyse des observations	p.115
5.1. Ecole A - Institutrice A1 et A2	p.115
5.2. Ecole B – Institutrice B1 et B2	p.124
5.3. Ecole C – Institutrice C1, C2 et C3	p.132
5.4 Analyse des observations.....	p.144
6. Pistes pour l’élaboration de l’outil-enseignant	p.146
7. Evaluation de l’effet de la recherche-action	p.148
7.1 Analyse descriptive et statistique des résultats aux épreuves.....	p.149
7.1.1 Description des différentes épreuves	p.149
7.1.2 Statistique descriptive générale	p.155
7.2 Bilan qualitatif des rencontres parents-enseignants autour de l’entrée dans l’écrit	p.170
Bibliographie	p.174

1. Introduction

Le présent rapport débute par un bref rappel de l'objet de la recherche. Ensuite, le chapitre 2 reprend le cadrage théorique tel qu'il a été rédigé dans le cadre du rapport final de la première année de recherche. Nous avons également repris dans le chapitre 3, l'analyse des programmes scolaires figurant dans le rapport de la première année.

Le chapitre 4 propose l'analyse des entretiens et le chapitre 5 l'analyse des observations. Nous proposons ensuite les différentes pistes qui nous ont guidés pour l'élaboration de l'outil-enseignant (chapitre 6). Le dernier chapitre (7) comprend l'analyse des épreuves administrées aux enfants ainsi qu'une analyse plus qualitative des rencontres parents-enseignants.

Pour rappel, la présente recherche s'intéresse à un niveau d'enseignement faisant l'objet de peu de recherche en Belgique francophone : l'enseignement préscolaire. Plus précisément, notre problématique touche à la question des apprentissages en 3^{ème} maternelle. Afin de délimiter notre objet, nous avons privilégié un apprentissage en particulier : **l'entrée dans l'écrit.**

Pourquoi s'intéresser à ce niveau d'enseignement ?

L'enseignement préscolaire avait, entre autres, pour objectif de combler les inégalités inhérentes à l'hétérogénéité des milieux d'origine des enfants. Les espoirs se sont révélés illusoires.

En effet, malgré les essais de démocratisation de l'enseignement, les enfants de milieux socio-économiques défavorisés réussissent proportionnellement moins bien que les enfants de milieux socio-économiques plus favorisés. D'après Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour (1996), en dépit des efforts déployés, des recherches au niveau de l'enseignement préscolaire français démontrent que trois années d'école maternelle n'empêchent pas l'échec scolaire, celui-ci étant toujours dépendant du milieu social. De plus, d'autres études en France (Jarousse et al., 1992) ont montré que la fréquentation de l'enseignement préscolaire est favorable à la réussite scolaire en primaire, mais de manière plus prononcée pour les enfants des classes moyennes et supérieures, ce qui signifie le maintien des inégalités.

En ce qui concerne la Belgique, Marcel Crahay (1996) a recueilli des données fournies par la radioscopie de l'enseignement sur le taux de redoublement en Communauté Française de Belgique. Près de 4% des élèves sont retenus en maternelle, plus de 7 % des élèves répètent leur première année primaire et 20 % des enfants ont redoublé au moins un an à la fin de l'école primaire. Fijalkow (1996a) parle d'une double prise de conscience sociologique de l'échec : non seulement les enfants qui échouent en début de scolarité sont très nombreux mais aussi ils se recrutent principalement dans les milieux sociaux défavorisés.

Il n'est pourtant pas question d'en rester à ce fatalisme sociologique. Il nous faut persévérer dans la mise en évidence des mécanismes à l'origine du maintien et parfois même du renforcement des inégalités sociales.

Bien entendu, ce n'est pas une préoccupation nouvelle. Cependant, la plupart des études tentant de cerner ces mécanismes ont envisagé les élèves issus de milieux défavorisés comme

présentant un « handicap ». Soit ce handicap était propre à l'enfant (visée psychologisante), soit ce handicap était imputé au milieu familial en terme de manque de stimulation (visée sociologisante).

De notre côté, nous nous rapprochons plutôt d'une perspective systémique se basant sur l'idée qu'il n'y a pas de handicap « en soi ». En effet, c'est seulement à l'école et dans les situations qu'impose l'école que certains groupes paraissent connaître des difficultés d'adaptation.

Notre démarche s'appuie sur l'idée que l'apprentissage ne consiste pas en la confrontation solitaire d'un enfant avec un objet de connaissance. Il faut prendre en compte les contextes sociaux dans lesquels sont mises en œuvre les activités cognitives.

« Le paradigme culturaliste, qui sous-tend la théorie du handicap, permet ainsi de faire l'économie théorique d'une réflexion sur le fonctionnement de l'école comme appareil d'inculcation et de sélection culturelle au sein d'une société inégalitaire, de même que les pédagogies de compensation ont permis un certain temps de faire l'économie pratique (ou politique) d'une transformation radicale du système d'éducation et du système social » (Forquin, 1982, p.56).

Ainsi, l'objectif général de la recherche est d'étudier les pratiques pédagogiques d'enseignants de 3^{ème} maternelle et ce, plus spécifiquement, dans des classes accueillant des enfants issus de milieux plus défavorisés ou hétérogènes afin de tenter de mettre en évidence ces mécanismes à l'origine du maintien et parfois même du renforcement des inégalités sociales.

L'objectif de cette deuxième année de recherche était double. Il s'agissait de poursuivre l'étude des pratiques pédagogiques et des représentations d'enseignants de 3^{ème} maternelle et ce, plus spécifiquement, dans des classes accueillant des enfants issus de milieux plus défavorisés ou hétérogènes afin de tenter de mettre en évidence les mécanismes à l'origine du maintien et parfois même du renforcement des inégalités sociales. En outre, il s'agissait également de construire deux types d'outils : l'un destiné aux parents et l'autre aux enseignants.

1.1 Poursuite de l'étude des pratiques et des représentations des enseignants

Lors de la première phase de la recherche (septembre 2004 – août 2005), nous avons élaboré un cadrage théorique que nous reprenons ci-dessous et réalisé des observations et des entretiens. Bien entendu, il nous a d'abord fallu prendre contact avec de nombreux établissements et de nombreuses classes.

1.1.1 Observations d'activités graphiques et de lecture

Nous voulions observer des activités graphiques et de lecture mais également des activités amenant les enfants à prendre conscience de la structure formelle (phonologique et syntaxique) de la langue française (par exemple, jeux de rimes) et d'activités visant à développer le lexique sémantique.

Les observations devaient concerner tant les modalités pratiques des activités que la manière dont elles se déroulent : la manière dont l'enseignant(e) s'adresse aux enfants, les feed-back qu'il (elle) leur donne, la manière de commencer et de terminer une activité.

Sur un plan pratique, nous avons effectué une demi-journée d'observation par classe. Nous n'avons pas demandé aux enseignants d'orienter leur activité vers des activités graphiques et de lecture. En effet, cela aurait biaisé nos observations.

Nous avons préféré aller observer toute une matinée dans chaque classe, sachant que nous assisterions de toute façon à l'une ou l'autre activité graphique ou de lecture.

Grâce à ces observations, nous avons déjà un certain nombre d'éléments nous permettant d'en savoir plus sur les pratiques de classe de ces institutrices. Dans le présent rapport, nous proposons un compte-rendu de ces observations (4 d'entre eux figuraient déjà dans le rapport final de la première année), des éléments d'information sur le contexte dans lequel ces enseignantes travaillent et une analyse de ces données.

1.1.2 Entretiens avec les enseignantes

Il est évident qu'une observation ponctuelle telle que nous l'avons menée dans chaque classe n'est pas suffisante pour émettre des hypothèses sur les mécanismes à l'origine du maintien et parfois même du renforcement des inégalités sociales.

Ainsi, nous voulions également cerner le modèle éducatif mis en œuvre par l'institutrice, c'est-à-dire :

- sa conception de l'école maternelle et de son rôle,
- sa conception de son propre rôle et de celui des parents,
- sa conception de ce que c'est « apprendre » et ce qu'est un « enfant » ou encore un « élève »,
- sa conception de l'objet même de l'apprentissage (dans le cas de la présente recherche, la conception de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture).

Pour réunir ces éléments, nous avons mené des entretiens avec les enseignant(e)s et nous avons mis le contenu de ces entretiens en rapport avec les observations réalisées en classe. Le guide d'entretien figure en annexe.

Grâce à ces entretiens, nous en savons un peu plus sur les représentations des institutrices. Dans le présent rapport, nous proposons une analyse de ces entretiens (les retranscriptions complètes des entretiens figurent en annexe).

1.2 Elaboration et mise à l'épreuve de l'outil-parents et l'outil-enseignant

1.2.1 L'outil-parents

Ainsi, suite à la première phase de type exploratoire, nous avons mené une recherche-action.

Il s'agit d'abord de l'accompagnement d'un certain nombre d'institutrices dans l'organisation de rencontres avec les parents. Ces rencontres ont pour objectif de favoriser le dialogue à

propos des apprentissages visés par l'école maternelle et du rôle de chacun des acteurs de la vie de l'enfant dans ces apprentissages.

Il s'agit pour l'institutrice de comprendre le vécu des parents, leurs représentations et de leur proposer, éventuellement, des représentations alternatives.

Pour les parents, les rencontres sont l'occasion de comprendre les activités proposées à leurs enfants à l'école maternelle et les besoins des enfants pour les mener à bien. Ces rencontres visent donc une meilleure connaissance réciproque, ce qui favorise une collaboration dans une perspective commune : la réussite des enfants à l'école primaire.

L'outil élaboré dans la perspective de ces rencontres (voir fascicule séparé) se présente sous la forme d'une série de fiches proposant, d'une part, des activités de la vie quotidienne qui peuvent aider l'enfant à entrer dans la culture de l'écrit et, d'autre part, divers petits jeux à faire avec les enfants afin de les aider dans leurs premiers apprentissages autour de l'écrit. L'aspect ludique de cet outil nous semble particulièrement important. Une première version a été présentée dans le chapitre V du rapport final de la première année. Dans le cadre du rapport final de cette deuxième année, nous proposerons une version retravaillée de ces outils en tenant compte des informations récoltées dans le cadre de leur mise à l'épreuve.

Afin de tenter d'évaluer l'effet de notre intervention, certains enfants des classes participantes ont été soumis à une série d'épreuves évaluant une série d'aptitudes en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit au début et à la fin de l'année. Dans chaque classe nous avons demandé aux enseignants de choisir 10 enfants. Nous avons demandé que la liste des enfants compte 3 enfants dont l'enseignant pensait que les parents ne participeraient pas aux rencontres et 7 enfants dont l'enseignant pensait que les parents seraient fort susceptibles de participer aux rencontres.

Ainsi, nous espérions pouvoir comparer les résultats de ces deux groupes d'enfants avant et après notre intervention. Nous avons demandé plus d'enfants dans la catégorie « parents fort susceptibles de participer » car nous avons estimé que parmi ces parents, il était fort probable que certains ne participent finalement pas. Ainsi, les deux catégories pourraient éventuellement s'équilibrer. Nous étions conscients du risque que les enfants des parents participants soient au départ plus performants que les autres dans la mesure où l'on peut penser que ces parents sont plus investis dans l'éducation de leurs enfants. Malheureusement, depuis le début des rencontres, les enseignants sont étonnés de la présence assidue de certains parents alors qu'ils ne l'avaient pas imaginée et inversement. Ceci nous laisse penser qu'il ne sera sans doute pas évident d'utiliser nos données dans un but de comparaison entre les deux groupes d'enfants car nous n'avons peut-être pas testé les « bons » enfants.

Il est à noter que les résultats à ces épreuves ne devaient de toute façon être pris en considération que comme des indices en faveur ou non de notre intervention. Ils seront pris à titre informatif. En effet, les biais sont multiples et difficilement contrôlables.

D'un point de vue pratique, nous avons, dès septembre, administré aux enfants dont les institutrices ont accepté de participer à la recherche-action une série d'épreuves touchant aux compétences associées à l'entrée dans l'écrit.

A partir du cadrage théorique, nous avons sélectionné des épreuves d'évaluation des apprentissages.

Nous nous basons sur les idées défendues par plusieurs auteurs, dont Gombert et Chauveau. Ainsi, les compétences associées à l'entrée dans l'écrit et donc à l'apprentissage de la lecture appartiendraient à deux grandes catégories :

- la découverte des fonctions de l'écrit,
- la découverte des règles de codage du système d'écriture.

En ce qui concerne la découverte des fonctions de l'écrit, nous avons repris une épreuve élaborée par Christine Caffieaux dans le cadre de son DEA.

Dans cette épreuve (cf. annexe), il est demandé aux enfants de distinguer différents types d'écrit et d'y associer leur fonction. On leur demande d'abord s'ils peuvent nommer l'objet (calendrier, journal, livre,...) et ensuite s'ils savent ce qu'on peut faire avec cet objet. En cas de difficultés, on leur propose une série de scénarios correspondant à chacune des fonctions. Ils doivent faire le lien entre le scénario et l'objet adéquat.

En ce qui concerne la découverte des règles de codage du système d'écriture, nous avons sélectionné des épreuves évaluant les habilités métalinguistiques (l'épreuve sera principalement inspirée de celles créées par le Laboratoire de Psychologie Expérimentale de l'ULB dont la batterie « Isadyle », non encore publiée).

Enfin, nous avons également évalué les habilités linguistiques avec un test de vocabulaire.

Lors du post-test, nous allons également prendre quelques minutes avec chaque enfant participant aux épreuves pour discuter avec lui de ce qu'il pense des jeux qui lui ont été proposés et de la manière dont ils ont été accueillis et investis dans sa famille.

Les données obtenues et leur analyse figurent plus loin dans le présent rapport.

1.2.2 L'outil-enseignant

Afin d'enrichir notre projet, nous proposons également un autre outil (voir fascicule séparé) créé à l'intention des enseignants et ce sur la base des données fournies par les observations de pratique et par les entretiens.

1.3 Echantillonnage

En ce qui concerne le choix des classes visitées, nous avons choisi de sélectionner des classes accueillant des enfants issus de milieux défavorisés ou hétérogènes mais parlant majoritairement le français à la maison.

En effet, la question des enfants fréquentant les classes maternelles belges francophones mais n'ayant pas pour langue maternelle le français nous apparaît comme un problème à part entière. Cependant, ce n'est pas spécifiquement l'objet de notre étude.

Dans la mesure où il s'agit d'une recherche inter-réseaux, nous avons contacté des écoles dans les trois réseaux.

Nous avons également fait le choix de contacter uniquement des classes regroupant des enfants du même âge. Nous avons donc écarté les « classes plateaux. »

Le nombre de classes participant à cette expérience dépend du nombre d'institutrices ayant accepté de collaborer à l'ensemble du projet (phase 1 et phase 2). Nous avons obtenu, non sans mal, l'accord de 7 institutrices.

Ces 7 institutrices n'ont cependant pas accepté systématiquement le projet comme tel. En effet, deux d'entre elles, pour des raisons diverses, se voient dans l'impossibilité de s'engager dans un projet qui impliquerait une demi-douzaine de rencontres avec les parents. Nous avons donc convenu avec ces deux institutrices qu'elles ne rencontreraient les parents que trois fois au cours de l'année et que nous les aiderions à éditer une petite feuille d'informations aux parents pour assurer le lien entre ces trois moments de rencontres.

Dans toutes les classes, nous avons également dû nous engager à leur offrir une « permanence ludothèque » : en effet, notre outil destiné aux parents étant en partie constitué de jeux, les institutrices ont affirmé qu'il leur était impossible d'assumer la charge du prêt et de la vérification des jeux. Nous avons convenu qu'un membre de notre équipe de recherche viendrait systématiquement, une fois par semaine, dans chacune de leurs classes, pour assurer cette « permanence ludothèque » durant le temps de l'accueil.

Nous pensons que les difficultés organisationnelles que nous avons rencontrées dans l'élaboration de notre dispositif sont en partie dues à des réticences et des peurs de la part des enseignants. Néanmoins, nous avons impérativement besoin de leur adhésion au projet pour le mener à bien. C'est pourquoi nous avons opté pour une position souple tentant de trouver un consensus.

2. Cadrage théorique

2.1 Les recherches sur les apprentissages à l'école maternelle

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, à notre connaissance, l'enseignement préscolaire a fait l'objet de peu de recherches en Belgique francophone. Quand elles le font, elles se centrent plus particulièrement sur la question de l'adaptation des enfants à l'école maternelle (problématique de la séparation, de la socialisation,.....) et sur la question des relations entre la famille et l'école.

Les apprentissages à l'école maternelle font néanmoins l'objet de quelques études. Celles-ci investissent la question de deux manières différentes : soit sur base d'un plan expérimental intégrant une intervention auprès dans la classe soit sur base d'une étude de type clinique analysant le développement de certaines habilités, connaissances ou conceptions.

Lorsqu'on examine les quelques recherches touchant à la question de l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, les plus rigoureuses s'appuient sur un plan expérimental. Ces recherches procèdent généralement comme suit : une équipe de chercheurs intervient auprès d'une ou plusieurs classes de maternelle afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle un certain type d'intervention, dont les conditions sont contrôlées (administration d'un pré-test, d'un post-test, élaboration d'une méthodologie d'intervention précise et reproductible, contrôle de l'échantillon et des biais éventuels), permet d'améliorer les performances des élèves dans un certain secteur d'apprentissage. Les hypothèses émises à la base du plan expérimental se basent sur les résultats d'un certain nombre d'autres recherches ayant montré un lien entre certaines aptitudes des enfants d'âge préscolaire (le plus souvent en 3^{ème} maternelle) et la réussite scolaire à l'école primaire.

L'apport de ces recherches est indéniable. Celui-ci se situe au niveau de la connaissance des mécanismes et des conditions qui permettent aux élèves d'acquérir certaines compétences précises.

La limite de ce type de recherche s'explique par sa méthodologie même. Ce sont généralement des psychologues, spécialisés dans les apprentissages, ou des logopédes, qui sélectionnent certaines classes, qui effectuent des animations avec un petit groupe d'enfants de la classe pendant que les autres sont occupés par l'enseignante ou un autre adulte. Ces professionnels maîtrisent parfaitement les tenants et les aboutissants du concept et de l'attitude qu'ils tentent de faire acquérir aux enfants.

Dans la mesure où les résultats de la recherche viennent à confirmer l'hypothèse émise par l'équipe de recherche, il reste une série de questions non résolues :

Comment réaliser ces apprentissages avec le groupe classe en entier ?

Comment amener l'enseignant à introduire ces animations dans ses pratiques de classe ?

- L'enseignant possède-t-il les connaissances nécessaires dans le domaine précis en question pour mener à bien les animations ?
- Les représentations de l'enseignant sont-elles compatibles avec celles sous-tendues par la méthodologie proposée ?

- Est-il possible et réaliste pour l'enseignant de gérer ces animations sur le long terme ?

Quelles sont les représentations qu'ont les enfants des activités qu'on leur propose ?

- L'effet de « nouveauté » passé, seront-ils toujours motivés ?
- Trouveront-ils un sens à ces activités ?

Ces animations centrées sur une compétence bien particulière sont-elles réellement plus importantes que d'autres activités également essentielles aux yeux de l'enseignant ?

- Le temps nécessaire à leurs réalisations n'obligera-t-il pas l'enseignant à faire des choix ?
- Sur quelle base effectuer ces choix ?
- Les autres partenaires du monde scolaire (inspections, parents, les autres enseignants,...) seront-ils d'accord avec ces choix ?

Ainsi, au regard de ces questions non résolues, et tout en questionnant les apprentissages à l'école maternelle (et plus précisément l'entrée dans l'écrit en 3^{ème} maternelle), notre recherche porte un autre regard sur la question.

En effet, les recherches menées par les spécialistes de l'apprentissage de la lecture, sous forme de plan expérimental, suppriment une série de contraintes liées au contexte habituel dans lesquelles l'apprentissage doit se faire et ce pour répondre aux contraintes de leur propre pratique : celles du plan expérimental.

De notre côté, nous voudrions réintroduire l'ensemble des contraintes émanant du contexte scolaire et de l'ensemble des acteurs afin de les analyser. Nous voudrions ainsi examiner dans quelle mesure ces contraintes influent sur les pratiques de classes et donc sur les apprentissages des élèves.

Quelles sont ces contraintes ?

Afin d'éclaircir ces questions, nous voudrions proposer une description des dimensions constitutives des pratiques de classe (B. Rey, 1998). Les propos de Bernard Rey concernent plus particulièrement l'enseignement primaire. Ainsi, chaque référence à cet ouvrage sera suivie d'un commentaire précisant les spécificités de l'enseignement préscolaire.

Les dimensions ainsi mises en évidence évoquent chacune une, ou plusieurs, contraintes inhérentes au contexte scolaire, ou à un des acteurs concernés.

Les dimensions constitutives des pratiques de classe

L'organisation matérielle de la classe

« La classe, c'est une salle avec des meubles et un certain nombre d'objets. Le choix de leur disposition n'est pas négligeable, car il facilite certaines activités et en rend d'autres difficiles : il structure la vie de la classe. En outre l'organisation matérielle et spatiale porte la trace du travail en commun et des relations entre les individus et renvoie par là au groupe, une image de lui-même et de son activité » (B. Rey, 1998, p. 81).

Dans une classe maternelle, les éléments composants cette organisation sont les suivants :

- les bancs et les chaises,
- les « coins » spécifiques dont le « coin tapis » ou le « coin rassemblement »,
- le matériel à la disposition des élèves (livres, jouets, fichiers, ordinateur, plantes, animaux, matériel de bricolage, bac à sable ...),
- les affichages qui peuvent être regroupés en trois catégories :
 - les affichages organisationnels : l'emploi du temps, répartition des services,.....
 - les affichages d'outils didactiques : liste de graphies, liste des chiffres,.....
 - les affichages esthétiques : affichage de réalisations plastiques collectives et individuelles, ...

La manière dont une classe de maternelle est organisée peut dépendre de contraintes indépendantes de la volonté de l'enseignante (taille de la classe, nombre d'enfants, matériel mis à disposition, plus ou moins grand espace pour les affichages,.....) et aura des conséquences sur ce qui va s'y passer. Néanmoins, l'organisation spatiale et matérielle de la classe dépend également des choix qu'aura effectués l'institutrice, choix qui auront des implications sur la faisabilité et sur le déroulement de certaines activités. De plus, ces choix seront également le reflet, l'expression de certaines conceptions de son métier, de son rôle et des activités à proposer aux enfants de cet âge.

Organisation temporelle

« En dehors de l'organisation spatiale dont nous venons de parler, l'élément qui a également une influence décisive sur la conduite de la classe, c'est la répartition temporelle des activités. Par là il faut entendre évidemment l'emploi du temps qui fixe le moment et la durée des séances de chaque discipline, mais aussi ces activités à caractère régulier que sont les « services », les « rituels » et les moments « institutionnels » » (B. Rey, 1998, p. 86).

A l'école maternelle, l'emploi du temps est déterminé par les horaires qui précisent le nombre d'heures à prester en classe par l'institutrice, le temps consacré aux récréations et au repas et le temps consacré aux éventuels intervenants extérieurs ou spécialisés (cours de psychomotricité,...).

Au-delà de ces contraintes dictées de l'extérieur, l'institutrice (ou éventuellement l'équipe enseignante) fait des choix au niveau de la répartition des activités sur la journée et sur la semaine, de la durée de chacune des séquences (jeux libres, rassemblements, rituels, services, ateliers, travail individuel, rangements, collation).

A nouveau, les choix réalisés par l'enseignante à ce niveau auront des conséquences sur la manière dont les activités se déroulent et sont le reflet de ses conceptions et de ses décisions pédagogiques et didactiques.

Les diverses situations de travail

« On peut dire, pour simplifier, qu'on peut faire travailler les élèves selon trois modalités principales : le travail en collectif (toute la classe collabore avec le maître), le travail individuel (chaque élève accomplit une tâche sans échange avec les autres) et le travail en

petits groupes (les élèves collaborent à une tâche, par groupes de quatre ou cinq) ». (B. Rey, 1998, p. 89)

Le travail collectif nécessite, sur un plan pédagogique, un certain nombre de précautions : ne pas privatiser l'échange, exiger le respect strict des règles de prise de parole, poser les questions à la classe entière puis désigner ensuite celui qu'on sollicite pour répondre, renvoyer au jugement de la classe ce que dit un élève,

Le travail individuel devra également faire l'objet d'un certain nombre de précautions : donner des consignes précises, annoncer le temps imparti, vérifier que tous sont au travail, prévoir une autre activité pour ceux qui ont fini,

Le travail en petit groupe ne peut atteindre ses objectifs que s'il y a une nécessité de l'échange. Il faut être attentif à la mise en commun, à la répartition des élèves (homogène ou hétérogène) et à la taille des groupes.

Il faut également tenir compte de la capacité de l'enseignant à passer d'une situation à une autre et à utiliser le matériel (aisance, visibilité,....).

Ces diverses situations peuvent aboutir ou non à divers écrits. Ceux-ci peuvent avoir diverses fonctions : pour montrer à un observateur extérieur (par exemple aux parents), pour garder une trace de l'activité réalisée au sein de la classe, pour juger de l'évolution des apprentissages des enfants, pour être utilisé par la suite par les élèves (d'une manière autonome ou collective)

Ces diverses situations peuvent également être caractérisées par le type d'évaluation qui en découle.

En ce qui concerne l'enseignement maternel, il faut noter l'occurrence d'une forme de travail particulière : les ateliers. Il s'agit le plus souvent de la constitution de sous-groupes d'enfants qui se retrouvent autour d'une même activité. Les groupes passent d'une activité à une autre, autrement dit d'un atelier à un autre. Dans ces ateliers, la collaboration entre enfant peut être indispensable (par exemple, les jeux de société), encouragée ou juste tolérée. Une organisation en atelier peut donc, suivant les cas, être associée à un travail individuel ou à un travail collectif.

Néanmoins, même si la collaboration entre enfants n'est pas encouragée dans la réalisation même de l'activité, du fait de la situation même de travail, les enfants seront amenés à communiquer à propos du partage du matériel, de la gestion de l'espace disponible, du rangement,.....

Il est à noter qu'en raison de l'âge des élèves, le véritable travail en petits groupes peut être difficile à obtenir. De plus, les activités présentées par l'enseignante comme « travail en collectif » prennent souvent la forme d'un dialogue entre chaque enfant et l'institutrice.

Les règles de fonctionnement de la classe

« Les règles que les élèves ont à respecter en classe sont nombreuses et contraignantes. Mais elles n'ont pas toutes à être officiellement instituées. Car un grand nombre d'entre elles

découlent de l'organisation du travail, laquelle à son tour doit être clairement perçue par les élèves comme au service des apprentissages. Dans une classe où les élèves sont confrontés sans temps morts à des tâches qui ont du sens pour eux, qui sont intellectuellement stimulantes, qui ont des enjeux forts en ce qu'elles contribuent à augmenter leur capacité à comprendre le monde, beaucoup de règles sont de faits suivies sans avoir à être énoncées. Celles qui requièrent une explication peuvent se regrouper autour de trois rubriques : la prise de parole, les déplacements et le respect d'autrui ». (B. Rey, 1998, p. 97)

Il est à noter qu'à l'école maternelle les règles de prise de la parole doivent être plus que fréquemment rappelées. On pourrait même dire qu'il s'agit du lieu par excellence où l'élève apprend à respecter cette règle, non sans difficulté. Par contre, en ce qui concerne les règles de déplacement, elles sont certes présentes mais moins exigeantes qu'à l'école primaire. Il faut ajouter, au niveau préscolaire, le rappel fréquent de règles plus spécifiques : règles de sécurité (manipulation des ciseaux, manière de s'asseoir sur sa chaise, etc.) et règles de déploiement et de rangement des activités (ou aller chercher son matériel, comment l'utiliser, comment ne pas l'abîmer, comment et où le ranger,....).

Globalement, à l'école maternelle, les règles d'actions et de conduites sont plus fréquemment explicitées qu'ailleurs, dans la mesure où il s'agit du lieu premier de leurs apprentissages.

L'enseignant peut également se caractériser par la manière dont il sanctionne les attitudes de non-respect des règles : pas de sanctions, réponse par l'humour, admonestation individuelle ou collective, colère, punition individuelle ou collective.

De plus, l'enseignant peut développer différentes formes d'autorité. Ainsi, il peut asseoir sa légitimité sur différentes bases : son statut ou sa fonction, ses diplômes, son savoir, son âge, son expérience, sa capacité à s'interroger et à se remettre en question.

On pourrait dire, globalement, qu'à l'école maternelle les règles d'actions et de conduites sont plus fréquemment explicitées dans la mesure où il s'agit du lieu premier de leurs apprentissages.

Les attitudes du maître

« Bien que les attitudes du maître soient difficiles à décrire, variables selon les individus et très nombreuses, il est possible d'en énumérer quelques-unes » (B. Rey, 1998, p. 101).

- Sa manière de s'adresser à la classe : est-il attentif à ce qui se passe dans la classe ? Quel est son rapport à son propre corps ? Parle-t-il de manière distincte ? Son expression est-elle plutôt lente ou rapide, plutôt forte ou faible ? Parle-t-il beaucoup ou peu ? Utilise-t-il les silences ou des effets de surprise ? Comment lit-il aux élèves ? Son langage est-il familier ? Présente-t-il des tics de langage ? Comment se présente sa syntaxe ? Utilise-t-il l'humour ? Comment et quel effet cela produit-il sur les élèves ? Son ton est-il aimable, chaleureux, froid ou distant ? Comment se positionne-t-il par rapport aux élèves en termes de distance affective et sociale ? S'adresse-t-il plus fréquemment à certain enfant plutôt qu'à d'autres ? Développe-t-il plus ou moins de connivence avec les enfants (parle de sa vie personnelle, émet des

jugements sur d'autres adultes, fait de l'humour et de l'auto-ironie, attitude de mépris, manifestation de mauvaise humeur) ?

- Sa manière de transmettre les consignes : quel vocabulaire utilise-t-il ? Comment procède-t-il ? Quelle posture adopte-t-il et quelle posture fait-il adopter par ses élèves ? Est-il précis dans ses explications ? Prend-il beaucoup de temps à cet exercice ? Vérifie-t-il que les consignes ont été comprises ?
- Sa manière d'apaiser une classe : comment procède-t-il ? Toujours de la même manière ? Quels sont les effets ?
- Sa manière de se présenter aux élèves : comment est-il habillé ? Comment oriente-t-il son regard ? Comment se présente sa physionomie (expressive ou non, souriante, triste, enthousiaste, uniforme ou variée,...) ? Comment se caractérise sa gestuelle (faible, rigide ou expressive, exagérée, répétitive ou variée, à l'aise ou pas avec son corps) et sa mobilité (assis, debout, distant ou non des élèves, avec ou sans variations) ?
- Sa sensibilité à la valence : est-il sensible à l'ennui, au désintérêt, à la fatigue du public ? Est-il sensible aux conditions matérielles (salle trop chaude, trop froide, soleil, lumière insuffisante, bruits extérieurs gênants) ?
- Sa sensibilité aux difficultés cognitives du public : repère-t-il les indices montrant que les élèves ne comprennent pas ? Reprend-il spontanément une explication quand elle est difficile ? Fait-il de fréquents rappels ?

Les modalités de présentation du savoir

Même si l'école maternelle n'est pas le lieu d'apprentissages formels, elle a néanmoins pour objectif de faire acquérir du savoir aux enfants. L'enseignant peut présenter ce savoir comme une série d'informations ou comme un récit d'expériences ou encore comme un discours organisé, rationnel, déductif (insistance sur les articulations logiques.)

La problématisation du savoir peut être plus ou moins présente. L'enseignant peut expliquer en quoi le savoir concerné est différent de ce qu'on aurait pu penser.

Il peut également expliquer chaque concept par sa différence avec les concepts voisins ou encore faire découvrir le savoir à partir de l'examen d'un problème ou d'une question (qui peut être proposé par l'enseignant ou provenir des enfants.)

La mise en fonctionnalité permet à l'enseignant de montrer comment le savoir s'applique à résoudre des problèmes pratiques. Celle-ci peut être plus ou moins utilisée.

Les modalités d'exposés du savoir peuvent également varier : présence ou non de digressions, étalage éventuel de détails,.....

Degré d'intégration de la classe dans l'école et rapport avec les parents

On peut ainsi observer les interventions extérieures, les regroupements entre classe, la concertation entre les collègues, le rôle de la direction ainsi que le type de rapport entretenu avec les parents.

Conclusions

Nous avons ainsi décrit un certain nombre de dimensions constitutives des pratiques de classe. Ce chapitre fourni à la fois un certain nombre d'indications sur les caractéristiques des pratiques de classe (et leurs modalités à l'école maternelle) mais est également un instrument à l'intention des chercheurs allant observer dans les classes. Ainsi, **les observations pourront être menées sur base de l'ensemble des dimensions mises en évidence, ce qui nous amènera à décrire et analyser les pratiques de classe de chaque enseignant en particulier et à mettre en rapport les différentes dimensions de sa pratique de classe.**

Néanmoins, comme nous l'avons déjà évoqué dans l'introduction, les pratiques de classe influent et sont influencées par les modèles éducatifs associés.

En effet, l'enseignant se caractérise aussi pas les représentations qu'il possède à propos du rôle de l'école maternelle, de son propre rôle et de celui des parents mais aussi de ce qu'est un « enfant » et un « élève », de ce que cela signifie « apprendre » et par les représentations qu'il a des divers objets de savoir (dans le cas présent : l'écrit et, plus globalement, la culture de l'écrit).

Afin de mieux cerner les caractéristiques, et donc les modes d'influences, de ces modèles éducatifs sous-jacents, nous allons proposer de développer trois thèmes.

Le premier traitera de l'évolution des modèles éducatifs durant ces dernières décennies. Pour ce faire, nous ferons principalement appel aux travaux de Plaisance (1986) mais aussi ceux de Bernstein (1975a et 1975b), de Florin (1989), d'Yves Prêteur et Eva Louvet-Schmauss (1995). De plus, nous proposons une prolongation de la réflexion au-delà de cet état de littérature sur la question et, pour ce faire, nous nous basons sur le mémoire de DEA de Christine Caffieaux (2004) et sur un article du même auteur en cours de publication².

Nous pourrons dès lors interpréter les résultats obtenus dans la présente recherche à partir de ce cadre théorique. Néanmoins, les principales publications sur le sujet étant françaises, nos résultats mettront peut-être en évidence des mécanismes différents. Il s'agira alors pour nous d'apporter les modifications nécessaires au cadre théorique telle que nous l'avons construit suite à l'étude de l'état de la littérature.

Le deuxième thème sera celui de l'entrée dans l'écrit. En effet, pour cerner les représentations qu'ont les enseignants de « l'écrit » et des compétences associées à l'entrée dans l'écrit, nous avons besoin de faire le point sur la littérature disponible à ce sujet. Il ne s'agit en aucun cas d'un état de la question tel qu'un spécialiste de l'apprentissage de la lecture pourrait l'envisager. Il s'agit plutôt de mettre en évidence les connaissances diffusées sur la question auprès d'un public intéressé mais non-spécialiste. Ainsi, grâce à ses repères, nous pourrons comprendre et analyser les représentations des enseignants telles qu'elles seront apparues à travers leurs pratiques et leur discours.

² Article de Christine Caffieaux : ouvrage collectif sous la direction de Olivier Maulini et Michèle Bolsterli faisant suite au Symposium du REF (septembre 2003 à Genève) en cours de publication chez De Boeck.

Le troisième thème, tout en ayant un intérêt certain dans la réflexion, sera rédigé dans la perspective de l'éventuelle deuxième phase dont nous avons parlé précédemment. Ainsi, nous proposons un état de la question sur les rapports famille/école. Que sait-on à l'heure actuelle sur ces rapports, parfois difficile, d'autant plus lorsqu'il s'agit de milieux défavorisés ?

2.2 Les modèles éducatifs dans l'enseignement préscolaire.

Afin d'étudier la question des conceptions pédagogiques et donc des pratiques de classe à l'œuvre à l'école maternelle, nous allons faire référence à trois auteurs. Ceux-ci ont mis en évidence l'existence de différentes tensions au sein cette institution.

2.2.1 Modèle “ productif ” et modèle “ expressif ”

Au cours de ces dernières décennies, l'école maternelle a connu une évolution des conceptions pédagogiques et des pratiques de classes.

Eric Plaisance (1986) a montré qu'en France, depuis la seconde guerre mondiale, l'école maternelle a subi une évolution du point de vue des finalités et des activités éducatives : on passe d'un modèle productif à un modèle expressif. On est dans le modèle “ productif ” lorsque l'enseignante se préoccupe principalement de la qualité technique des réalisations, des connaissances, de l'effort, de l'attention ou de l'application et de l'adéquation à une norme de réussite pré-établie. On est, au contraire, dans le modèle “ expressif ” lorsqu'elle se focalise sur ce qui relève de l'affectivité, de la joie, du plaisir ou encore de la qualité esthétique et personnelle des travaux.

Le modèle “ productif ” tend à favoriser les qualités qui correspondent effectivement à celles qui sont directement utiles aux classes populaires dans les rapports de production. Le modèle expressif serait plus proche des attentes des familles des classes moyennes et supérieures qui possèdent l'habitus adéquat pour comprendre et apprécier les objectifs et les activités de l'école maternelle.

2.2.2 Pédagogie “ visible ” et pédagogie “ invisible ”

Pour Bernstein (1975a et 1975b), la pédagogie appliquée dans les écoles maternelles peut prendre différentes formes en fonction de son caractère plus ou moins visible. La pédagogie dite “ invisible ” serait caractérisée par un contrôle de l'enseignant plus implicite qu'explicite. Le rôle de l'enseignant est seulement d'aménager le contexte que l'enfant va réordonner et explorer. Dans ce contexte ordonné, l'enfant jouit apparemment d'une grande autonomie dans le choix, dans l'organisation temporelle des activités et dans les relations sociales qu'il entretient avec les autres membres de la classe. C'est une pédagogie qui met peu l'accent sur la transmission et l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques ; les critères d'évaluation y sont multiples et diffus. C'est en observant que l'enseignant infère le stade de développement, ce qui conduit à une définition en termes de capacité. On attend de l'enfant qu'il soit actif, occupé à faire des choses dans le cadre d'activités. Le concept fondamental de cette pédagogie est celui du jeu comme moyen de s'extérioriser, de façonner la situation à son idée et de fournir une réponse originale.

Le passage du modèle “ productif ” vers le modèle “ expressif ” semblerait être accompagné d'une tendance au passage d'une pédagogie “ visible ” à une pédagogie “ invisible ”, d'une pédagogie où les différents exercices sont encore relativement isolés les uns des autres, où les produits de l'activité fournissent une trace tangible et où la transmission éducative est encore centrée sur l'institutrice, à une pédagogie où s'intègrent et se combinent les différentes tâches,

où l'expression de chaque personne est recherchée et où l'enfant en tant que tel devient le centre de la transmission.

2.2.3 Dirigisme éducatif et libéralisme éducatif

Florin (1989), dans une étude sur les modèles éducatifs implicites dans les conversations à l'école maternelle en France, dégage deux courants de pensée qui auraient marqué le système éducatif français. “

L'un réfère à une pensée positiviste et exprime une intervention éducative nettement dirigiste, l'autre met surtout l'accent sur l'individualité, la liberté et la créativité de l'enfant ” (Florin, 1989, p.89).

Dans la perspective du dirigisme éducatif, “ l'enfant doit reproduire, en tant qu'individu, la marche vers le progrès de l'Humanité tout entière ; éduquer l'enfant, c'est donc favoriser son dépassement ” (Florin, 1989, p.90). Il s'agit donc d'une “ pédagogie de l'effort ” dont les maîtres mots sont “ apprendre ” et “ mémoriser ”.

Dans la perspective du libéralisme éducatif, représenté par les idées de Rousseau, l'enfant n'est pas un adulte imparfait, mais un être complet dont l'activité exprime l'épanouissement. Les productions littéraires et artistiques de l'enfant sont valorisées. La démarche du pédagogue sera fondée sur l'intuition et le tâtonnement de l'élève : il s'agit de partir d'objets concrets, sensibles, qu'on explore, de dégager des évidences et d'aider l'enfant à remonter peu à peu aux principes généraux. Il s'agit de s'appuyer sur la spontanéité et la libre créativité exprimées naturellement et constamment par l'enfant.

2.2.4 Une quatrième tension : le degré de didactisation

Notons que les différentes conceptions mises en évidence ci-dessus ne se recouvrent pas automatiquement. Ainsi, par exemple, le modèle “ expressif ” peut être plus ou moins “ visible ” et plus ou moins “ dirigiste ”. Néanmoins, ces conceptions semblent émerger en alternance dans le système éducatif, selon que l'on insiste davantage sur la structuration équilibrée de la personnalité des enfants, sur l'affectivité et la personnalité ou plutôt sur l'acquisition des connaissances en vue de l'exercice d'une profession, sur les dimensions cognitives, de dépassement et sur les exigences de l'école.

Outre ces trois premières tensions mises en évidence au niveau des conceptions et des pratiques de classe (tendance “ productive ”/tendance “ expressive ”, tendance “ visible ”/tendance “ invisible ” et tendance “ dirigiste ”/tendance “ libérale ”), nous voudrions mettre en évidence une quatrième tension qui semble traverser l'institution préscolaire : le passage d'un apprentissage didactisé (planifié, progressif avec pratiques objectivées, explications, justifications) vers un apprentissage nettement moins didactisé dans le sens où l'on apprend au gré des activités. Le savoir de l'individu se réduit donc à son expérience, c'est-à-dire à un ensemble de connaissances étroitement liées à l'aléatoire de l'existence et limitées à ce que chacun peut observer de son environnement.

2.2.5 A propos de didactisation

A propos de ce concept de didactisation, rappelons qu'à l'époque où les apprentissages des savoir-faire se réalisaient dans la sphère sociale familiale, la transmission était orale,

l'imitation était la méthode principale. L'apprentissage était contextualisé de par l'exercice empirique du métier. Ce processus consiste en un apprentissage non-didactisé.

Par la suite, ces apprentissages ont été confiés à d'autres personnes et se sont déroulés dans des lieux spécifiques avec des règles et procédés particuliers : on assiste à l'apparition de la forme scolaire, c'est-à-dire un ensemble de pratiques entraînant une forme particulière de relations sociales. Par exemple, on voit apparaître la systématisation de la gestion du temps (découpage de l'année, de la semaine, de la journée) ainsi qu'une organisation particulière de l'espace, des contenus (les savoirs sont découpés, codifiés, systématisés), des supports d'apprentissage, de la relation pédagogique élève-enseignant et des méthodes. Ce processus consiste en une didactisation des apprentissages.

On peut mettre en évidence la différence entre ces deux formes d'apprentissage en distinguant la condition de l'apprenti sous sa forme la plus traditionnelle de celle de l'élève : " l'apprenti apprend sur un lieu de production et en participant activement à la pratique. L'élève apprend dans un lieu où l'on ne produit rien. L'apprenti apprend en faisant ou en voyant faire. Il est immergé dans l'ensemble des opérations du métier et les aborde, non pas dans un ordre de difficulté croissante, mais dans l'ordre qu'imposent les exigences de la production. Au contraire, l'élève aborde les pratiques intellectuelles auxquelles on veut l'initier dans un ordre concerté. Il apprend non pas en voyant faire le maître, mais en recevant un discours qui lui explique comment faire " (Rey, 1999, p.11).

Il est à noter que même dans les formes les plus archaïques d'apprentissage de type " apprenti ", une didactisation minimale se produit. A l'inverse, l'école transmet très vraisemblablement de l'implicite : un certain nombre de compétences décisives sont transmises d'une manière non didactisée. Nous reviendrons ultérieurement sur cette idée.

Plus généralement, l'apprentissage didactisé est planifié. On opère une analyse des pratiques à apprendre en actes élémentaires qui seront abordés un à un. La didactisation fait travailler séparément ces éléments ainsi découpés selon un ordre systématique et prémédité. Cet ordre permet la mise en évidence d'une certaine progressivité allant du plus simple au plus complexe. La didactisation a conduit à la décomposition des savoirs en éléments et à la mise en évidence d'une certaine progressivité allant du plus simple au plus complexe et a garanti également l'exhaustivité de l'apprentissage. Elle a, en effet, non seulement permis à l'apprentissage d'échapper à l'aléatoire de la vie, mais également d'éviter de présenter des savoirs à des enfants qui ne sont pas encore prêts. Dans cette forme d'apprentissage, la parole joue un rôle décisif : l'action à accomplir est décrite avec des mots. En outre, elle aurait dû permettre d'échapper à la préoccupation de l'efficacité. En effet, l'école devrait normalement laisser le temps et le droit à l'erreur.

Nous pouvons dès lors, pour en revenir à l'enjeu même de notre problématique, nous poser la question de l'influence de ces différentes conceptions sur les pratiques pédagogiques et sur les apprentissages.

2.2.6 Influence de ces conceptions sur les pratiques pédagogiques et sur les apprentissages.

En ce qui concerne le passage d'un apprentissage didactisé (planifié, progressif, passant par l'explicitation de ce qu'il y a à faire) vers un apprentissage nettement moins didactisé, il fut initié par différents mouvements pédagogiques en réponse aux nombreux inconvénients de la didactisation.

Quels sont ces inconvénients ?

- La parcellisation des savoirs a entraîné une perte de sens pour l'élève ;
- L'écart entre ce qui est appris et les usages sociaux de ces savoirs ont amené une carence d'intérêt pour les savoirs scolaires ;
- Dans la mesure où l'enseignant fait écran, par l'intermédiaire du discours, entre l'élève et la réalité, l'élève n'a pas la possibilité de distinguer le vrai du faux, ce qui est juste et ce qui ne l'est pas. En effet, il devient dépendant du jugement du professeur.

Parmi les mouvements pédagogiques ayant cherché à résoudre ces difficultés, citons la pédagogie de Freinet (comme alternative au manque de sens des savoirs scolaires) ou l'idée de globalisation avancée par Decroly (comme réponse au risque de la parcellisation du savoir). A l'heure actuelle, les conceptions véhiculées par ces différents mouvements ont influencé l'ensemble du système éducatif, y compris au niveau de l'enseignement préscolaire.

A priori, ces nouveaux modes d'action pédagogique tentent d'apporter des éléments de réponse face aux inconvénients de la didactisation. Ils avaient également pour objectif de combler les inégalités inhérentes à l'hétérogénéité des milieux d'origine des enfants. Cependant, comme nous en avons fait mention précédemment, ces nouvelles pratiques n'ont pas rencontré le succès escompté, principalement avec les enfants de milieux plus défavorisés.

a) Quels sont les mécanismes à l'origine de ce processus de maintien ou de renforcement des inégalités ?

Même si, comme nous l'avons mentionné plus haut, les différentes tensions mises en évidence ne se recouvrent pas automatiquement, il nous semble que les pédagogies caractérisées par un degré de didactisation plus faible auront également tendance à être plutôt de type "expressif", "invisible" et "libéral". Nous émettons donc l'idée qu'un parallélisme peut être fait entre les idées développées par les différents mouvements pédagogiques nés en réponse aux inconvénients de la didactisation, et celles des pédagogies de type "expressif", "invisible", "libéral".

Nous avons vu, avec Plaisance, que le modèle "productif" tend à favoriser les qualités qui correspondent effectivement à celles qui sont directement utiles aux classes populaires dans les rapports de production et que le modèle expressif serait plus proche des attentes des familles des classes moyennes et supérieures qui possèdent l'habitus adéquat pour comprendre et apprécier les objectifs et les activités de l'école maternelle.

Nous pouvons dès lors penser qu'il peut en être de même en ce qui concerne les autres conceptions : les pédagogies de type "invisible", "libéral" seront, sans doute, également plus proches des attentes des familles de classes moyennes et supérieures.

De plus, même dans les conceptions “ expressive ”, “ invisible ” et “ libérale ” de la pédagogie, l’accent est mis, à des degrés divers, sur la transmission de compétences spécifiques : il s’agit de ce que l’on nomme le “ programme caché ”. Il y aurait deux sortes de transmission : l’une apparente, accompagnée de systèmes de cadres sociaux relativement souples, et l’autre cachée, avec des formes rigides de classification. Il nous semble très vraisemblable que la prise de conscience de cette double transmission soit socialement déterminée dans la mesure où il s’agit d’un mode de fonctionnement mieux maîtrisé par les familles des classes moyennes et supérieures.

Afin d’illustrer nos propos, nous voudrions faire référence à une enquête de terrain.

Yves Prêteur et Eva Louvet-Schmauss (1995) ont tenté d’évaluer l’impact du contexte éducatif scolaire sur l’acquisition de l’écrit en 1^{ère} année élémentaire. L’analyse porte sur un échantillon de 165 enfants français et allemands suivant une pédagogie traditionnelle ou fonctionnelle.

Par pédagogie traditionnelle, les auteurs entendent différents critères : accomplissement synchronisé de tâches identiques, fragmentation des activités, standardisation, existence d’une composante écrite, caractère individuel du travail, caractère quantifiable des tâches, alternance rapide de tâches courtes, relative facilité des tâches et caractère peu interactif des consignes.

Par pédagogie fonctionnelle, les auteurs entendent les critères suivants : centration sur la personne de l’apprenant, reconnaissance de l’élaboration comme construction active non seulement à travers une activité personnelle mais également à travers des interactions sociales entre élèves accompagnés d’un guidage par l’enseignant, volonté de décloisonner les disciplines, ouverture de l’école sur la vie, respect des diversités des personnalités et des cultures, travail comme source de plaisir, insistance sur la coopération, prise en compte des erreurs et des représentations.

Les résultats indiquent que la pédagogie fonctionnelle ne manifeste pas d’effet de compensation puisqu’elle ne profite pas vraiment aux enfants peu familiarisés à la lecture-écriture en famille. En effet, aucune différence significative n’apparaît selon la pédagogie scolaire lorsque l’éducation familiale est elle-même traditionnelle (c’est-à-dire une vision traditionnelle de la part des parents en ce qui concerne leurs conceptions et leurs pratiques éducatives vis-à-vis de l’écrit). Pour expliquer, en partie, cet échec, les auteurs reprennent l’idée selon laquelle l’école doit rendre “ visible ” ses démarches pédagogiques et ses objectifs à la fois aux yeux de l’enfant en classe et aux yeux des parents. Lorsque l’écrit n’est pas intégré dans les pratiques quotidiennes des familles, les enfants sont “ confrontés en classe à des activités trop nouvelles pour eux et donc déroutantes puisqu’ils ne peuvent pas s’appuyer sur des schémas expérimentiels acquis progressivement en dehors de l’école ”.

Accepter l’idée que les mouvements pédagogiques tels Freinet ou Decroly, ainsi que l’influence qu’ils ont eu sur l’ensemble de système éducatif, dont le préscolaire, n’ont pas permis de combler les inégalités inhérentes à l’hétérogénéité des milieux d’origine des enfants ne signifie par pour autant ne pas reconnaître qu’ils ont véhiculés un certain nombre de conceptions particulièrement intéressantes et innovantes.

En effet, ces pédagogies sont sous-tendues par une conception particulière de l'apprentissage : l'enfant se développe à travers l'intuition et le tâtonnement.

Il s'agit donc, entre autres, de partir d'objets concrets et de considérer l'apprentissage comme une construction active non seulement personnelle mais également à travers des interactions sociales entre élèves accompagnées d'un guidage par l'enseignant. Il y avait également la volonté de décloisonner les disciplines, d'ouvrir l'école sur la vie, de respecter la diversité des personnes et des cultures etc.

Nous pouvons dès lors souligner l'importance accordée à l'apprenant dans le sens où il construit activement son savoir ainsi que l'intérêt témoigné pour les interactions sociales au sein de l'apprentissage (avec les élèves et avec l'enseignant comme “ guide ”.)

b) Quelques réserves à l'égard de la conception de l'apprentissage : l'intuition et le tâtonnement en question.

Au-delà des apports indéniables de ces mouvements pédagogiques et leurs influences sur le système éducatif en général, nous pouvons émettre un certain nombre de réserves soit à l'égard de la conception même de l'apprentissage qui est sous-jacent, soit à l'égard de la manière dont cette conception s'est concrétisée dans les pratiques de classe

Comme nous avons pu le voir à travers la recherche de Yves Prêteur et Eva Louvet-Schmauss, il arrive que les enfants soient confrontés en classe à des activités trop nouvelles pour eux et donc déroutantes puisqu'ils ne peuvent pas s'appuyer sur des schémas expérimentiels acquis progressivement en dehors de l'école. Les enfants confrontés à ce type de difficulté appartiennent plus souvent à des milieux plus défavorisés.

Mais, au fait, en quoi certaines activités peuvent-elles être « trop nouvelles » pour certains enfants ? Quelles sont les caractéristiques de ces activités ?

L'école maternelle est un milieu artificiel constitué d'objets “ culturels ” (signes ou outils). Il s'agit d'un milieu spécialement organisé pour apprendre : un milieu didactique centré sur des objets culturels particuliers. L'école assure la transmission d'une mémoire culturelle. Elle est censée diffuser des actes antérieurs de pensée, comme les histoires, les modes de classification, l'écriture, le schéma narratif

L'école a un rôle de médiateur en ce qui concerne la construction des connaissances. En effet, l'élève n'agit pas directement sur la réalité physique du monde qui l'entoure. Il utilise des documents intermédiaires, des techniques, des représentations particulières à partir desquels il construit des connaissances. Certains élèves sont plus familiarisés que d'autres avec ces documents intermédiaires, ces techniques et ces représentations.

L'enfant n'est pas en mesure de déterminer par lui-même si ce qu'il fait est juste ou non. En effet, ces éléments culturels ne relèvent pas de son expérience immédiate. Ce sont des éléments porteurs de sens au-delà de leur simple matérialité. Pour que l'enfant accède à la maîtrise de ces objets, il doit apprendre le “ code d'accès ” et ce par l'intermédiaire d'un médiateur, généralement un adulte.

C'est dans ce sens que la transmission de savoirs est nécessairement une transmission culturelle. Les enfants issus de milieux favorisés profitent de leurs parents comme médiateurs de cette transmission culturelle mais aussi médiateurs du rapport à l'école et au savoir.

Ainsi, à nouveau, les tâches proposées en classe revêtent un sens pour ces élèves, ce qui n'est pas toujours le cas pour les enfants de milieux moins favorisés.

C'est ainsi que l'on peut mieux comprendre en quoi un des aspects de la conception particulière de l'apprentissage des mouvements pédagogiques auxquels nous avons fait référence précédemment pose problème. En effet, selon cette conception, l'enfant se développe à travers l'intuition et le tâtonnement. Cependant, quand l'apprentissage concerne des objets culturellement construits durant des milliers d'années comme l'écrit, par exemple, l'enfant ne peut pas passer par une reconstruction personnelle entière de ces objets. De plus, comme nous venons de le dire, l'enfant est en grande partie dépendant de l'adulte en ce qui concerne le jugement du caractère juste ou non de sa réponse. Par exemple, dans une activité de psychomotricité consistant à lancer un ballon dans un cerceau, l'enfant pourra juger seul de la réussite ou de l'échec de sa tentative.

Par contre, lorsqu'il doit apprendre à reconnaître la première lettre de son prénom, le caractère juste ou faux de sa réponse n'émerge pas de la situation. L'enfant dépend de l'adulte pour juger de sa performance. De plus, en fonction de son origine culturelle, l'enfant profite ou non d'autres médiateurs du savoir que l'école, ce qui provoque de fait une inégalité devant les apprentissages.

Cela fonctionne comme un cercle vicieux : plus l'enfant est entouré d'adultes ou d'enfants plus âgés que lui jouant le rôle de médiateur de la transmission culturelle (situation plus fréquente dans les milieux plus favorisés), plus il aura la possibilité de s'appuyer sur des schémas expérientiels acquis progressivement en dehors de l'école pour profiter des dispositifs pédagogiques mis en place par l'enseignant en classe. Il aura moins besoin, de fait, que les enfants de milieux plus défavorisés, de l'enseignant comme médiateur du savoir. Ces schémas expérientiels sont non seulement constitués de bribe de savoirs déjà acquis mais aussi d'attitudes qui traduisent un certain type de rapport au savoir. Ces deux éléments s'alimentent mutuellement et, ce faisant, ne fait que renforcer le cercle vicieux décrit précédemment. En effet, non seulement certains enfants arrivent à l'école avec plus de connaissances sur le monde et sur les « objets culturels » mais aussi avec un rapport au savoir plus proche de celui exigé par l'école. Ce rapport au savoir leur permet de donner un sens aux tâches proposées en classe proche de celui envisagé l'enseignant et donc d'acquérir de nouveaux savoirs.

Bernard Charlot (1997) définit le rapport au savoir comme “ l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir ” ou encore comme “ le rapport au monde à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ”.

Par exemple, dans une enquête auprès d'élèves de grande section de l'enseignement préscolaire, Christine Passerieux (2003), s'inspirant d'une recherche de Jacques Bernardin (1997), met en évidence deux catégories de réponses correspondant à deux “ idéals-types ” dans leur rapport au savoir et à l'école.

Les élèves dit “ actifs chercheurs ” qui disent qu’apprendre à l’école leur permet de “ devenir grand ”, de s’affranchir de la tutelle des adultes. Ces élèves mesurent la nécessité d’un engagement personnel (“ il faut essayer ”).

Ils ont conscience que l’activité intellectuelle est essentielle (“ il faut réfléchir dans sa tête ”). Ils apprennent à mesurer l’efficacité de leurs stratégies, s’appuient sur ce qu’ils savent déjà, sur leurs réussites et ont une bonne image d’eux-mêmes.

Les élèves “ passifs récepteurs ” ne disent “ je ” que pour dire “ je ne sais pas ”. Ils ne perçoivent ni le but de l’activité, ni les finalités de l’apprentissage (“ lire ça sert à lire ”, “ pour lire, il faut tourner les pages, parler avec sa bouche et regarder avec ses yeux ”). Ils sont dans le faire, exécutent des tâches successives, identifiées au contexte, sans que celles-ci ne soient porteuses de sens ou assimilables à une activité qui met en jeu la réflexion (pour bien apprendre il faut “ travailler, écrire, lire les cahiers, jouer, sonner pour aller dans la classe ”). Ils conditionnent leur réussite à un comportement supposé attendu par le maître (pour bien apprendre, il faut “ pas faire de bêtises ”). Cette dépendance affective s’accompagne d’une dépendance cognitive : il est important d’apprendre à l’école pour faire ce que dit la maîtresse (“ il faut mettre des étiquettes dans les boîtes ”).

Sachant que ce qui est intéressant dans le savoir, ce n’est pas la masse d’informations qu’il apporte sur le monde et qu’il faudrait enregistrer mais le souci de la preuve, la dynamique du questionnement et le courage de l’examen critique, ceci dans la perspective de se libérer à la fois de ses propres préjugés et de l’autorité d’autrui. Entrer dans le savoir, c’est d’abord apprendre que la vérité d’une affirmation ne dépend pas du statut de la personne qui la profère.

Dans le même ordre d’idée, certains élèves ne perçoivent pas qu’il existe des contenus d’apprentissage spécifiques et des disciplines scolaires qui dépassent la diversité et la succession des exercices dans le quotidien de la classe.

Ainsi, l’intuition et le tâtonnement ne peuvent suffire à l’apprentissage et ce d’autant plus que l’enfant ne peut profiter d’autres lieux de médiation que l’école. En effet, même si la construction des connaissances est médiatisée par les dispositifs pédagogiques, il est réducteur de penser que c’est en fréquentant ce dispositif que l’enfant va acquérir, de fait, presque spontanément des savoirs.

La construction relève d’une activité socialement élaborée et partagée avec l’adulte et les autres enfants et ce dans le cadre d’une organisation pédagogique caractérisée par des conditions matérielles spécifiques.

“ Ce n’est pas la multiplication des actions qui permet d’apprendre mais leur compréhension, leur mise en lien. Les élèves même jeunes doivent découvrir grâce aux sollicitations des maîtres la réflexion derrière chacune de leurs actions : par exemple il ne suffit pas de trier des objets pour se construire le concept de catégorie. Encore faut-il pouvoir expliciter les critères de constitution d’un ensemble, nommer ce qui est commun à différents éléments réunis ” (Christine Passerieux, 2003, p.2).

En bref, si l'on reprend la conception particulière qui sous-tend les pédagogie de type « expressive », « libérale », « invisible » à savoir l'idée que « l'enfant se développe à travers l'intuition et le tâtonnement » et « qu'il s'agit donc, entre autres, de partir d'objets concrets et de considérer l'apprentissage comme une construction active non seulement personnelle mais également à travers des interactions sociales entre élèves accompagnées d'un guidage par l'enseignant », nous avons de sérieux doutes quant à l'efficacité, pour tous, d'un apprentissage s'appuyant sur l'intuition et le tâtonnement et ce d'autant plus que le caractère décisif des interactions sociales et du guidage par l'enseignant nous semble être trop souvent négligé dans la traduction pratique de cette conception dans les classes. Nous venons ainsi d'envisager des mécanismes qui pourraient être à l'origine du maintien des inégalités inhérentes à l'hétérogénéité des milieux d'origine des enfants y compris dans le cas des mouvements pédagogiques et des conceptions pédagogiques visant à répondre aux inconvénients de la didactisation. Ceux-ci seraient liés tant aux conceptions même de l'apprentissage sous-tendues par ces mouvements qu'à la manière dont cette conception a été traduite dans les pratiques de classe.

2.3 L'entrée dans l'écrit

L'entrée dans la culture de l'écrit, objet d'étude spécifique à cette recherche, est, sans conteste, un apprentissage fondamental. A l'heure actuelle, différentes recherches abordent cette problématique. Beaucoup d'entre elles ont mis en évidence certains mécanismes sous-jacents au lien entre le degré de maîtrise de compétences associées à l'entrée dans la culture de l'écrit, avec la réussite scolaire et l'origine sociale des enfants.

Pour rappel, l'objectif du présent chapitre est de mettre en évidence les connaissances diffusées sur la question auprès d'un public intéressé mais non spécialiste. En effet, pour cerner les représentations qu'ont les enseignants de « l'écrit » et des compétences associées à l'entrée dans l'écrit et pour réaliser nos observations des pratiques de classe, nous avons besoin de repères qui permettent de comprendre et d'analyser ces pratiques et ces représentations. Le présent chapitre ne prétend donc en aucune manière proposer un état de la question tel qu'un spécialiste des processus cognitifs de l'apprentissage de la lecture pourrait le faire.

Notre première référence (Lahire, 1993) est une étude réalisée sur le terrain (classes primaires) à partir d'observations et de productions d'élèves. Des recherches de type expérimental viendront ensuite enrichir le débat.

2.3.1 A propos des formes sociales scripturales...

Bernard Lahire (1993), sociologue de l'éducation, développe l'idée selon laquelle dans les sociétés où l'écrit a fait son apparition, la manière de voir le monde s'est modifiée.

Il se base sur les travaux de Jack Goody. Celui-ci a montré que dès qu'une société possède l'écriture, elle est capable d'établir des listes d'objets et des listes d'actions. Ainsi, le fait de se référer aux listes, même longtemps après l'élaboration, contribue à catégoriser le monde selon des concepts aux contours précis.

De même, il devient possible d'établir des listes d'actes à accomplir et ainsi de planifier l'action.

“ Par là, le rapport au temps est profondément modifié : il ne s'agit plus de réagir aux événements un par un, mais on peut conduire une suite d'actes selon une consécution voulue et anticipée ” (Rey, 1999, p.62).

Dans les sociétés où l'écrit a fait son apparition, la formulation des règles d'action (règles techniques, politiques, morales, juridiques, religieuses, etc....) peut être détachée de la situation singulière dans laquelle elle est mise en œuvre (ce qui n'est pas le cas dans les sociétés sans écriture). En outre, ces règles sont susceptibles d'être l'objet d'une discussion.

Cependant, d'après Lahire, même dans les sociétés scripturales, les individus se distinguent par la fréquentation plus ou moins prolongée des formes sociales scripturales et donc par l'accession ou non à la pensée scripturale. Notons qu'il convient de ne pas réduire l'oral à “ce qui est dit” et l'écrit à “ce qui est inscrit”. Lahire insiste sur le fait que “ des choses dites peuvent très bien être des produits de formes sociales scripturales dans les objets qu'elles construisent, les modes de raisonnements qu'elles mettent en œuvre, le type d'énonciation qu'elles impliquent...”. Les choses dites qui sont le produit de formes sociales scripturales sont des paroles détachées de l'action et n'ont aucune fonction immédiate (par exemple, un récit).

L'apparition de l'écriture a fait émerger un objet nouveau : *le texte*. “ En rendant coprésents des énoncés qui, à l'oral, seraient disjoints, la pratique de l'écrit rend plus attentif à leur cohérence logique ” (Bernard Rey, 1999, p.62).

Dans un texte, le sens naît du *contexte*. En effet, on comprend un énoncé en se référant aux autres énoncés. Par contre, dans l'action quotidienne, les paroles échangées prennent sens par référence à une situation, un environnement commun (choses matérielles qui entourent les interlocuteurs et actions accomplies).

Au niveau de l'école, l'existence de savoirs autonomes par rapport aux pratiques, organisés selon une logique propre (systématisation, formalisation, généralisation,...) nécessite un mode inédit de transmission : “ il s'agit de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture... ”.

Sachant que ce sont, dans notre formation sociale, les formes sociales scripturales qui sont dominantes, Lahire montre, à travers l'analyse de productions scolaires et d'observations faites en classe, que les enfants de classes populaires ne parviennent pas toujours à maîtriser des formes de relations sociales scripturales et, par conséquent, le type de rapport au langage et au monde correspondant.

2.3.2 Un obstacle majeur induit par un degré trop faible de maîtrise de la pensée scripturale.

La recherche de Bernard Lahire illustre l'existence d'un obstacle majeur, déjà évoqué par d'autres auteurs, induit par un degré trop faible de maîtrise de la pensée scripturale et du type de rapport au langage et au monde correspondant.

Il s'agit de la difficulté à considérer le langage comme objet d'étude et non pas comme quelque chose de dépendant de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve toute sa fonction et son sens.

Les recherches de Bernard Lahire mettent en évidence diverses manifestations de cette difficulté, plus particulièrement chez les enfants d'origine sociale plus défavorisée.

Par exemple, nous retrouvons la difficulté à traiter le langage comme un objet autonome étudiable d'un point de vue strictement phonologique. Il s'agit de la disposition réflexive-phonologique à l'égard du langage. Pour Luria, cité par Downing (1984, p.44), lorsque l'enfant ne parvient pas à faire d'un mot et d'une relation verbale l'objet de sa conscience, " le mot peut être employé mais non remarqué par l'enfant, et fréquemment il représente les choses de manière semblable à une vitre à travers laquelle l'enfant regarde le monde environnant, sans faire du mot lui-même l'objet de sa conscience, et sans soupçonner qu'il a une existence propre, des aspects de construction qui lui sont propres ".

Jésus Alégria, Jacqueline Leybart et Philippe Mousty (1995) nous expliquent à ce propos que la prise de conscience de la structure phonémique de la parole est essentielle dans le processus d'acquisition de la lecture parce qu'elle permet de mettre en place un système génératif de traduction de l'orthographe en phonologie. Ces auteurs ont montré que, grâce à des expériences comparant les habiletés en lecture d'un groupe expérimental recevant un entraînement en rapport avec les habiletés métaphonologiques avec celle d'un groupe contrôle recevant un entraînement placebo, nous pouvons conclure que les rapports entre cette compétence et la lecture sont de nature causale.

Une autre manifestation mise en évidence par Bernard Lahire dans le cadre de sa recherche est liée à la difficulté de se détacher par rapport à la situation d'énonciation. L'enfant se doit de devenir moins dépendant du contexte situationnel immédiat dans l'usage et la compréhension du langage. Le langage doit être dissociable de la situation réelle ou imaginaire qu'il permet de raconter.

Cette aptitude s'opérationnalise en une double compétence : donner du sens à un monologue et produire du sens indépendamment du contexte d'énonciation

En ce qui concerne le fait de donner du sens à un monologue, nous nous situons au niveau de la capacité à comprendre un énoncé sans dialogue, un monologue figé et à maîtriser les articulations propres à un texte de lecture.

En ce qui concerne la capacité à produire du sens indépendamment du contexte d'énonciation, nous nous situons au niveau de la capacité à " faire des phrases " c'est-à-dire en formulant explicitement ce qui dans des situations de communication situées se transmet par l'intermédiaire des gestes, des intonations, des mimiques, etc.

D'après Jacques Fijalkow (1996b), au moment où l'enfant arrive à l'école primaire, l'oral manque d'objectivation. Tout comme le geste, il se confond souvent avec l'action : l'oral et le geste resteraient fort indifférenciés de l'action dont ils font partie.

Charmeux (1996) met en avant à ce propos les incontournables lois de la communication. Dans une communication écrite ou orale différée, on écrit ou on dit ce qu'on veut que les correspondants comprennent en se mettant à leur place. Il faut expliciter ce qui habituellement va sans dire en communication directe.

Bresson (1970) établit également un lien entre des difficultés dans l'acquisition de la lecture et un appauvrissement des échanges verbaux autour de l'enfant. Cependant, pour lui, cet appauvrissement ne concernerait pas tant le langage de la communication ou de l'information mais plutôt des formes de langage plus gratuites, principalement la langue du récit. Ces travaux s'appuient sur l'existence de deux formes opposées du langage que les linguistes ont mises en évidence. La première forme est la langue des actes ou factuelle qui accompagne une situation vécue ou connue par les locuteurs. L'autre forme est la langue du récit ou du raconté. La première forme ne peut être transcrite dans la mesure où une partie du sens, qui est prise en charge par la situation, échappe au discours. Par contre, la seconde forme est entièrement transcribable parce que tout le sens est énoncé dans le discours.

Si l'on reprend les travaux de Bernstein (1975a), nous pouvons faire un parallélisme avec les concepts de code élaboré et de code restreint. Dans le cas du code élaboré, l'accent est mis sur le canal verbal à travers lequel s'expriment les intentions du locuteur. Par contre, dans le cas du code restreint, les canaux non verbaux sont l'objet d'une attention particulière sans pour autant que les utilisateurs de ce code soient inaptes à la verbalisation. « Les codes élaborés donnent accès à des significations universalistes qui sont moins fortement liées au contexte, tandis que des codes restreints donnent accès à des significations particularistes qui sont bien davantage liées au contexte c'est-à-dire dépendantes d'une situation particulière » (Bernstein, 1975a, p.258).

« Les significations universalistes sont celles où les principes et les opérations par lesquels on les met en œuvre sont explicités dans le discours, les significations particularistes sont celles où les principes et les opérations sont relativement implicites. Là où le système de significations est particulariste, une grande partie du sens est immergée dans la situation et n'est connue que de ceux qui ont eu l'expérience des mêmes situations, alors que, là où les significations sont universalistes, elles sont en principe à la portée de tous parce que les principes et les règles d'opération ont été explicités. » (Bernstein, 1975, p.230).

Par conséquent, d'après M. Bonnafé (1994), il est essentiel de proposer à l'enfant le jeu avec les deux formes opposées du langage. Certes beaucoup d'enfants acquièrent la maîtrise de l'écrit sans avoir beaucoup fréquenté les livres mais, ce qui serait indispensable, c'est l'usage du langage propre au livre existant aussi dans l'oral sous l'aspect du récit (sous la forme d'un " pré-écrit ").

Cet obstacle majeur illustré par la recherche de Bernard Lahire à savoir la difficulté à considérer le langage comme objet d'étude et non pas comme quelque chose de dépendant de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve toute sa fonction et son sens, a déjà fait, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'objet de nombreuses études introduisant différents concepts. Passons-en quelques-unes en revue.

2.3.3 Quelques études sur la difficulté à considérer le langage comme un objet d'étude.

D'après Gombert (1999), très tôt le jeune enfant manipule le langage en compréhension et en production et ce de manière automatique. Ce ne sera que plus tard qu'il pourra analyser consciemment les traitements linguistiques qu'il opère. Il s'agit de l'activité (ou conscience) métalinguistique. Celle-ci semble être essentielle dans l'apprentissage de la lecture dans la

mesure où il s'agit d'une tâche linguistique formelle nécessitant une conscience explicite des structures linguistiques qui devront être intentionnellement manipulées.

D'après ce même auteur, une distinction doit être faite entre les capacités manifestées dans les comportements spontanés (par exemple, le trouble engendré chez le jeune enfant par l'audition d'une phrase agrammaticale) d'une part et, de l'autre, les capacités qui sont fondées sur des connaissances mentalisées et intentionnellement appliquée (par exemple, corriger la syntaxe d'un texte écrit).

En se référant au linguiste Culioli, Gombert utilise la notion " d'épilinguistique " pour désigner des activités qui s'apparentent au comportement métalinguistique mais qui sont effectuées sans contrôle conscient. Une activité strictement métalinguistique possède un caractère réfléchi et intentionnel.

Ce même auteur met en évidence une distinction radicale entre l'apprentissage de la langue écrite et du langage oral. L'enfant peut apprendre à parler et à comprendre le langage oral sans connaître consciemment la structure formelle (phonologique et syntaxique) de sa langue ni les règles qu'il applique et sans qu'il ait conscience d'effectuer un travail destiné à l'installation de nouvelles connaissances.

Pour le langage écrit, création culturelle, des tâches d'analyse de la structure formelle du langage sont nécessaires. Ces tâches requièrent un plus haut niveau d'abstraction, d'élaboration et de contrôle que pour le traitement du langage oral.

Il ajoute que le simple contact avec l'écrit (le " bain d'écrit ") ne suffit pas à installer chez l'enfant des habiletés de traitement de ce niveau.

D'après Downing (1996), l'importance du développement de cette capacité de réfléchir sur le mot en tant qu'objet a été reconnu par Vygotsky et résultant de son travail en URSS, la recherche scientifique sur ce problème s'est développée.

Downing cite Luria : " La première période importante dans le développement de l'enfant est caractérisée par le fait que l'enfant, tout en se servant activement d'un discours grammatical et en signifiant avec des mots les objets et les actions appropriés, n'est pas encore capable de faire du mot et des relations verbales un objet de conscience ".

Karpova cité également par Downing, résume ainsi cette position : " La préparation de l'enfant d'âge scolaire ne peut être limitée au développement de sa parole dans le processus de communication pratique et à son enrichissement du point de vue du vocabulaire et de la structure grammaticale. Pour que l'exercice de l'enfant soit fructueux, il est absolument nécessaire que la parole elle-même en tant que réalité spécifique ainsi que ses éléments, et particulièrement les mots dans la totalité de leurs aspects externe (intonation, phonétique) et interne (sémantique) deviennent un objet de conscience, d'activité cognitive pour l'enfant ".

Dans le même ordre d'idée, Halliday, cité par Downing (1996), fait référence à deux fonctions de la parole : " pragmatiques " et " mathétiques ". Les fonctions pragmatiques sont les aspects interactifs et manipulatifs de la parole. Les fonctions mathétiques consistent en ces émissions déclaratives et observables qui apparaissent quand l'enfant essaie de comprendre le moi et le monde environnant. Ces fonctions mathétiques conduiraient l'enfant à prendre conscience du

langage même et à gagner de plus en plus d'auto-contrôle sur son propre comportement verbal de communication.

D'après Downing, les fonctions mathématiques de Halliday semblent être à la base de ce que Mattingly appelle " conscience linguistique " dans le sens où " l'écrit dépasse le champ des fonctions pragmatiques de la parole, et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture apparaît comme un prolongement naturel des fonctions mathématiques au fur et à mesure que les enfants accroissent leur propre conscience linguistique et leur compréhension des fonctions et des propriétés du langage ". (Downing, 1996, p.41)

Downing évoque le concept de " confusion cognitive " de Vernon comme rupture dans la capacité de l'élève à réfléchir logiquement sur les relations entre le langage oral et écrit. Un enfant dont le niveau de conscience linguistique est faible, aura plus de difficultés à comprendre les règles du système d'écriture. On pourra alors dire qu'il présente une certaine confusion cognitive. Par contre, un enfant ayant une conscience linguistique bien développée devrait parvenir plus aisément à la clarté cognitive dans sa compréhension des concepts spécifiques et fonctionnels qui interviennent dans l'enseignement de la lecture.

La théorie de la clarté cognitive proposée par Downing met l'accent sur la phase cognitive au cours de laquelle l'apprenant cherche à comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir-lire.

Cette théorie pose huit postulats :

1. L'écrit ou l'imprimé d'une quelconque langue est un code visuel des aspects de l'oral qui ont été accessibles à la conscience linguistique des inventeurs de ce code ou de ce système d'écriture.
2. La conscience linguistique des inventeurs d'un système d'écriture comportait une conscience simultanée de la fonction de communication du langage et de certaines caractéristiques de la langue parlée qui étaient accessibles à l'analyse logique du locuteur-récepteur.
3. Le processus d'apprentissage de la lecture consiste en la redécouverte des fonctions et des règles de codage du système d'écriture.
4. Cette découverte dépend de la conscience linguistique qu'a l'apprenant de ces mêmes caractéristiques de communication et de langage qui furent accessibles aux inventeurs du système d'écriture.
5. Les enfants abordent les tâches de lecture à l'école avec des concepts relatifs aux fonctions et aux caractéristiques de l'oral et de l'écrit qui ne sont qu'en partie développés.
6. Dans des conditions convenables, la clarté cognitive des enfants quant aux fonctions et aux caractéristiques de la langue va en se développant.
7. Quoique le stade initial d'acquisition de la langue écrite soit le plus fondamental, des défis conceptuels demeurent, qui conduisent à un élargissement de la clarté cognitive lors des étapes scolaires ultérieures lorsque de nouveaux savoir-faire s'ajoutent au répertoire de l'élève.
8. La théorie de la clarté cognitive s'applique à toutes les langues et à tous les systèmes d'écriture. L'aspect communication est universel, mais les règles techniques du codage varient d'une langue à l'autre.

Jusqu'à présent nous avons abordé la problématique du comportement métalinguistique en général et nous avons, à travers les recherches de Bernard Lahire, illustré ce comportement à travers deux manifestations possibles (la disposition réflexive-phonologique à l'égard du langage et la capacité à dissocier le langage de la situation réelle ou imaginaire qu'il permet de raconter).

Nous venons d'évoquer l'existence d'un certain nombre d'habiletés qui auraient des liens plus ou moins prouvés avec l'entrée dans l'écrit des enfants. Cependant, dans le cadre du débat sur l'apprentissage de la lecture, ce ne sont pas les seules évoquées. Nous ne pouvons pas, dans cette étude, faire l'économie d'un chapitre consacré à ce débat en question. Nous allons tenter ainsi de mettre en évidence les principales habiletés associées à l'entrée dans l'écrit telles qu'elles apparaissent dans la littérature diffusée dans le monde de l'éducation et ce dans la perspective de nous y référer dans le cadre de l'analyse des pratiques de classe que nous allons observer, des entretiens que nous allons menés et des épreuves que nous allons administrer aux enfants. Nous insistons à nouveau sur le fait que notre propos n'est pas d'apporter des éléments confirmant ou infirmant des positions actuelles dans ce débat.

2.3.4 L'enseignement de la lecture

Durant tout le 20^{ème} siècle, l'enseignement de la lecture a fait l'objet d'innovations, de recherches et de débats souvent passionnés.

Pendant longtemps, la lecture experte était considérée uniquement comme un processus de transformation des lettres en sons (les phonèmes) et d'assemblage phonologique visant à reconstituer les mots de la langue orale. Ce processus a souvent été qualifié de "bottom-up" dans la mesure où il partait des niveaux perceptifs inférieurs vers des niveaux supérieurs de la cognition.

Des expériences, entre autre réalisées par Cattell (1886), ont remis en question l'idée que les mots ne seraient lus que lettre par lettre.

Par exemple, il a été montré que la perception des lettres est plus rapide quand elles se trouvent dans un mot que lorsqu'elles appartiennent à un ensemble inorganisé.

D'autres études indiquent que la lecture habile se fonde largement sur l'information orthographique : les lecteurs experts sont capables de lire les mots phonétiquement irréguliers de façon aussi aisée que les mots réguliers.

C'est à partir de ces résultats que s'est fondé un courant pédagogique en faveur d'un enseignement initial qui porte sur la maîtrise des comportements de reconnaissance visuelle de mots entiers.

Ces auteurs (Smith aux Etats-Unis, Foucambert en France, etc.) considèrent que les pratiques d'assemblage phonologique (le "déchiffrage) constituent un frein pour l'apprentissage des comportements de "véritable" lecteur. Il s'agit d'une conception "descendant" ("top-down) des actes de lecture : grâce à des hypothèses fondées sur le contexte, le lecteur doit sélectionner les traits visuels les plus pertinents pour "faire du sens".

Pendant plusieurs dizaine d'années, les chercheurs ont débattu afin d'établir la supériorité d'une méthode sur l'autre.

En faveur du modèle de type " bottom-up ", de nombreux travaux, déjà mentionnés précédemment, ont démontré les effets positifs d'un entraînement phonologique préalable à l'apprentissage de la lecture. Précisons que plusieurs études ont montré qu'un entraînement exclusivement phonologique s'avérerait nettement moins efficace qu'un programme d'entraînement où les élèves étaient initiés à la manière d'utiliser des stratégies phonologiques dans leur lecture ou leur écriture (Cunningham, 1990).

Ces résultats participent à l'idée selon laquelle la lecture doit être considérée comme une stratégie, plus précisément comme un ensemble de procédures utilisées pour résoudre un problème. Nous reviendrons sur cette idée ultérieurement.

Toujours en faveur du modèle " bottom-up ", il semble aujourd'hui entendu qu'il ne suffit pas que l'enfant soit confronté aux régularités orthographiques pour qu'il puisse progresser dans sa conscience phonologique et découvrir par lui-même le principe alphabétique.

D'un autre côté, en faveur d'une conception de type " top-down ", des recherches semblent indiquer qu'il ne suffit pas d'enseigner directement les correspondances lettres-sons aux enfants pour que ceux-ci réussissent cet apprentissage (Fijalkow, 1990).

Que conclure ?

A l'heure actuelle, bien que le débat ne soit pas clos, on voit apparaître une conception " interactive " de la lecture (L. Sprenger-Charolles, par exemple) qui tente de dépasser la dichotomie traditionnelle " son " vs " sens " : le lecteur expert utiliserait de manière interactive les divers niveaux d'information dont il peut disposer : contexte extralinguistique, contrainte syntaxico-sémantiques, orthographe des mots et code des correspondances graphophonétiques.

Dans ce modèle, la compréhension en lecture est conçue non plus comme un sous-ensemble d'habiletés à enseigner les unes après les autres, mais comme une interaction continue entre toutes ces habiletés : une habileté apprise de façon isolée n'amènera pas forcément à l'acte réel de lecture. Il s'agit d'aborder d'emblée le sens et le code de manière intégrée.

Avant le développement de cette 3^{ème} conception de l'acte lexique, le lecteur débutant était envisagé comme l'utilisateur d'une démarche privilégiée : soit la lecture idéovisuelle soit, au contraire, le passage par le déchiffrement systématique. Cette troisième conception semble vouloir dépasser un tel point de vue dichotomique : " l'apprenti lecteur emploie, en alternance et en synergie, différentes manières d'être lecteur " (G. et E. Chauveau, 1990, p.25).

D'après E. et G. Chauveau (1990), de nombreuses données expérimentales vont dans le sens de la perspective interactive de la lecture. Dans une étude qui comparait des bons et des faibles lecteurs (enfants anglophones de 7 à 9 ans), l'enfant lecteur qui est un bon utilisateur du contexte est aussi généralement un bon décodeur de termes inconnus hors contexte (Murray et Maliphant, 1982). Les bons « compreneurs » sont aussi les plus performants dans deux activités lexiques contrastées : le complètement de phrases " à trous " et l'identification de mots isolés (Perfetti, 1982).

Les bons lecteurs seraient plus habiles pour utiliser " en même temps " diverses sortes d'informations linguistiques : grapho-phonologiques, syntaxiques, sémantiques.

G. et E. Chauveau (1990) ont utilisé une autre approche : ils ont observé et analysé les comportements des lecteurs novices durant le premier trimestre du CP. Ils ont examiné une centaine de protocoles et en ont conclu que le fait d'être un chercheur de sens (ou de contenu) permettrait à l'apprenti lecteur de rendre opératoires des savoir-faire qui, pris en soi ou séparément, apparaissent encore bien insuffisants.

Ainsi, ils aboutissent à l'idée que le savoir-lire est une compétence élaborée (stratégique) de (re)construction de sens prenant appui sur une série de compétences restreintes (spécifiques) en para-lecture :

1. Compétences verbo-prédicative : savoir compléter ou terminer un énoncé verbal "à trou".
2. Compétence grammaticale : avoir conscience des structures de la langue parlée ou écrite ; avoir par exemple saisi les concepts de mot et de phrase.
3. Compétence idéographique : constituer et accroître son "capital mots".
4. Compétence grapho-phonique : avoir compris la relation oral/écrit, acquérir le code de correspondance graphème/phonème, pouvoir faire la synthèse et l'analyse d'un groupe de phonèmes ou de graphèmes.
5. Compétence fonctionnelle : savoir distinguer des supports et des types d'écrits différents ; adapter son comportement de questionneur en fonction de la nature du texte et de la situation.
6. Compétence culturelle : avoir des connaissances générales sur "le sujet à lire".
7. Compétence tactique : s'efforcer d'intégrer des informations très diversifiées, connecter des opérations sectorielles.

E. et G. Chauveau précise que certains de ces savoir-faire particuliers sont eux-mêmes dépendants de fonctions ou de capacités plus générales : la compétence verbo-prédicative serait liée au niveau lexical de l'enfant et implique une capacité à se servir du contexte linguistique, à tenir compte des contraintes syntaxiques et sémantiques (habiletés métalinguistiques). L'habileté à saisir la combinatoire et la nature alphabétique de l'écriture serait déterminée par le niveau de conscience phonologique (habileté métaphonologique).

La possibilité de coordonner des informations et des activités variées serait à rapprocher des capacités de l'enfant à résoudre des situations-problèmes ou à séparer-relier parties et tout d'un objet. La compétence grammaticale est directement liée à l'habileté métasyntaxique.

Cette conception s'accorde avec l'idée évoquée plus haut selon laquelle la lecture doit être considérée comme une stratégie, plus précisément comme un ensemble de procédures utilisées pour résoudre un problème.

D'après cette conception, les démarches de l'enseignant doivent présenter l'acte lexique comme une résolution de problèmes, en proposant aux enfants des découvertes de textes simples et illustrés : "A votre avis, qu'est-ce qui est écrit ici ? Comment peut-on le découvrir ? Qu'est-ce qui te fait dire que c'est cela qui est écrit ? Les autres sont-ils d'accord ? Comment peut-on le vérifier ?" (Rapport de la Communauté Européenne, 1999).

Les démarches d'enseignement devraient également rendre aux exercices spécifiques d'identification de lettres ou de mémorisation de mots une fonction stratégique, en expliquant aux enfants qu'il est utile de développer ces connaissances pour mieux s'en sortir dans les découvertes de textes. En outre, il faudrait également créer les conditions d'enseignement où

les interactions entre élèves permettent des échanges de stratégies de résolution de problèmes, compte tenu de la dynamique sociale de tout apprentissage.

En bref.....

Finalement, que pouvons-nous retenir de ce débat dans le cadre de notre étude et dans la perspective du choix des épreuves évaluant les “ compétences associées à l’entrée dans l’écrit ” en début et en fin de troisième maternelle ?

Il nous semble que les auteurs sont nombreux (Gombert, Chauveau,..) à défendre l’idée que les compétences associées à l’entrée dans l’écrit et donc à l’apprentissage de la lecture appartiendraient à deux grandes catégories :

- la découverte des fonctions de l’écrit qui se traduit, par exemple, par la capacité de distinguer différents types d’écrit et d’y associer leur fonction,
- la découverte des règles de codage du système d’écriture qui se traduit, entre autre, par des habilités métaphonologiques, métasémantiques, métapragmatiques et métasyntaxiques

Nous proposerons donc des épreuves relatives à ces deux catégories et aux habilités qu’elles renferment.

2.4 Les rapports école - famille

2.4.1 Pourquoi s'intéresser à la relation famille - école ?

Nous l'avons déjà écrit, tous les résultats des recherches sociologiques convergent : loin d'apporter des chances égales, le système éducatif tend à reproduire la stratification sociale existante. **Les chances de réussite scolaire restent profondément liées à l'origine sociale des élèves** : le revenu des parents, la profession et surtout le niveau d'études des parents sont déterminants. (Tableau de bord de l'enseignement 2000)

Le rapport PISA montre également qu'une des faiblesses caractéristiques du système scolaire de la Communauté française est son impuissance à compenser les inégalités sociales de départ. Le système reste marqué par de très importantes inégalités de résultats, par une importante différenciation des publics entre les établissements et par de lourdes inégalités des chances, en particulier en fonction du statut socioprofessionnel des parents.

Une exception : les enfants d'enseignants.

Cependant, il nous semble intéressant de souligner une exception importante : les enfants d'enseignants.

En effet, les enfants d'enseignants ont systématiquement de meilleurs résultats que ceux issus d'autres catégories professionnelles, y compris les cadres et les professions libérales (Tableau de bord de l'enseignement 2000 : enquête menée en 1996 auprès de 1852 élèves de 17 écoles secondaires de la province du Hainaut et une du brabant wallon, établissements des 3 réseaux et couvrant l'enseignement général, technique et professionnel).

Deux types de mécanismes pourraient expliquer cette constatation : d'une part, les pratiques enseignantes reproduisent et valorisent probablement le rapport au savoir et le rapport à l'école auxquels les enfants de professeur ont été habitués dans leur milieu familial ; d'autre part, les instituteurs et les professeurs ont, sans doute, plus que quiconque, le niveau d'instruction et la connaissance des « règles du jeu » qui leur permettent d'apporter à leurs propres enfants la guidance individualisée que ceux-ci ne trouvent pas toujours à l'école.

Une précision intéressante : l'origine étrangère et la maîtrise malaisée du français ne suffisent pas à elles seules à expliquer l'échec scolaire.

Si, en moyenne, les enfants issus de l'immigration réussissent moins bien à l'école que les élèves d'origine belge, ce constat doit être nuancé : le handicap des enfants d'immigrés disparaît en effet quand on établit une comparaison à origine sociale égale. En d'autres mots, les enfants d'ouvriers immigrés obtiennent globalement les mêmes résultats, voire des résultats légèrement supérieurs que ceux des enfants d'ouvriers belges. De même, les élèves dont le père a un diplôme d'un niveau donné obtiennent des résultats scolaires légèrement meilleurs si la nationalité d'origine de ce père n'est pas belge (Tableau de bord de l'enseignement 2000).

On obtient des tendances similaires lorsqu'on prend comme critère principal la langue maternelle du chef de ménage et non plus sa nationalité d'origine.

Si les élèves issus de l'immigration connaissent, globalement, une scolarité plus difficile que les jeunes d'origine belge, cela ne semble donc guère lié à leur nationalité ni à leur langue maternelle, mais simplement au fait que leur origine sociale est, en général, plus modeste :

53% des élèves issus de l'immigration ont un père ouvrier, contre seulement 22% des élèves belges ; 36% des élèves belges ont un père ayant fait des études supérieures alors que seulement 18% des enfants immigrés sont dans ce cas (Tableau de bord de l'enseignement 2000.)

Tout porte à croire donc que le handicap culturel ou linguistique est compensé par d'autres facteurs et mécanismes spécifiques.

Les enfants d'enseignants sont la preuve que ce n'est pas le revenu, ni le milieu économique qui permet d'expliquer l'échec et la sélection scolaire mais plutôt quelque chose de l'ordre du culturel.

Les enfants d'immigrés sont la preuve que le handicap culturel et linguistique peut être compensé puisqu'ils réussissent globalement mieux que les élèves belges de même origine sociale.

Face à ces constats, les recherches sociologiques se sont alors focalisées sur les pratiques éducatives des familles.

De nombreux travaux analysent les divers effets de pratiques familiales sur les carrières scolaires des élèves et le rôle actif de la famille dans le processus de scolarisation.

Il semble s'avérer que ces pratiques se révèlent plus prédictives des destinées scolaires que l'origine sociale, même s'il existe une forte corrélation entre ces deux types de variables.

Ces études ont permis de mettre en évidence quelques éléments de compréhension :

Valeurs familiales et valeurs scolaires

Dans leur enquête auprès de 300 familles genevoises (milieu favorisé), Kellerhals et Montandon (1991) montrent que les parents interrogés valorisent en premier lieu l'autorégulation et l'accommodation c'est-à-dire la capacité à auto évaluer son attitude et son comportement et à l'adapter en fonction de la situation.

Ce sont, avant tout, des enfants autonomes, responsables et sûrs d'eux-mêmes qu'ils veulent former.

Toutefois, toutes les catégories sociales ne souhaitent pas transmettre les mêmes valeurs à leurs enfants.

Dans le haut de la hiérarchie sociale, on insiste sur la définition autonome des objectifs alors que dans les strates inférieures on valorise davantage l'adaptation aux contraintes extérieures et l'obéissance aux règles.

Nous reprendrons à E. Mangez et son équipe (2002), la définition de 7 axes de ce qu'ils appellent « l'ethos domestique » ou comment les familles issues de milieux défavorisés interprètent, classent et évaluent le monde préscolaire. Ces définitions ont été établies à l'issue d'une recherche qui a réalisé des entretiens auprès d'enseignants de 6 écoles des différents réseaux et se situant en zone urbaine, semi urbaine et rurale ainsi que 19 entretiens auprès des familles défavorisées.

L'ethos, ou habitus, est un ensemble de dispositions qui permet de voir le monde sous certains aspects, de lui donner un certain sens.

Les éléments que les familles issues de milieux défavorisés mettent en avant lorsqu'elles se penchent sur l'école sont :

- 1/ la propreté, l'hygiène, versus la saleté : l'école c'est comme à la maison : tout doit être propre, rangé, à sa place. L'école sera jugée en fonction de ce type de repère (propreté des toilettes, odeurs, mains sales des enfants etc.)
- 2/ la surveillance, la protection versus la négligence : une bonne institutrice est donc une institutrice qui surveille et protège les enfants. A cette conception peut s'opposer celle de laisser les enfants se débrouiller seuls de temps en temps et de découvrir le monde de manière autonome.
- 3/ la discipline versus le laisser aller : il faut apprendre aux enfants la politesse, les bonnes manières, les empêcher de faire des bêtises, les punir sinon c'est le chaos, le désordre et la catastrophe.
- 4/ apprendre versus jouer : les jeux n'ont d'autres fonctions que de faire plaisir aux enfants, de les occuper calmement à la maison. De même une activité à visée récréative (une excursion) n'est pas comprise dans sa dimension éducative.
- 5/ la chaleur, la gentillesse versus la froideur, la distance : les familles défavorisées accordent beaucoup d'importance à l'affectivité, la familiarité des relations, la chaleur domestique. Ces manifestations concrètes constituent des repères interprétatifs, sans pour autant être mis en lien avec une dimension pédagogique. Il s'agit essentiellement d'agir comme une « maman ».
- 6/ la matérialité des objets versus l'inconsistance : les objets perdus à l'école, les jouets disponibles sont des repères tangibles, concrets, ancrés dans une réalité immédiate et visible. Cette matérialité s'oppose à l'immatérialité des intentions pédagogiques.
- 7/ la quantité versus la pénurie : le « beaucoup » est important : avoir beaucoup de jouets, d'enseignants, faire beaucoup d'activités, beaucoup de travaux. Cela s'oppose probablement, dans l'esprit des familles, à la pénurie et donc, finalement, à la pauvreté, au manque.

Cette vision permet de comprendre pourquoi ces familles mettent souvent le doigt sur des éléments considérés comme peu scolaires. Dans les aspects domestiques, proches de leur vie familiale, elles se sentent compétentes et habilitées à s'exprimer.

Ce travail confirme à plusieurs égards les résultats de diverses études anglo-saxonnes plus anciennes qui avaient montré que les parents de milieux populaires visaient à inculquer à leurs enfants l'ordre, la propreté, la politesse et l'obéissance, alors que les parents des classes moyennes et supérieures accordaient plus d'importance au respect des autres, à la maîtrise de soi, à l'indépendance et à la créativité (in FORQUIN J.C., « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 » in revue française de pédagogie 48 et 51 (repris in collectif, Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche, L'Harmattan – INRP, Paris 1990.)

Tentons maintenant de rapprocher ces valeurs définies dans le cadre familial et les valeurs prônées par l'école.

Il apparaît assez clairement que les familles issues de milieux défavorisés semblent se baser sur un modèle éducatif assez proche du modèle productif, visible, dirigiste alors que les familles de milieux plus favorisés se basent sur un modèle proche de celui défini comme expressif, invisible et libéraliste.

Comme nous l'avons développé plus haut, l'école maternelle d'aujourd'hui semble s'orienter vers le modèle expressif, en tout cas au niveau des intentions théoriques.

Dans le même ordre d'idées, dans son article « Les pédagogies actives : un non-sens pour certaines familles. La pédagogie du sens ne fait pas sens pour tous », E. Mangez (UCL) dénonce le modèle dit de l'épanouissement de tous qui prévaut aujourd'hui dans les discours pédagogiques.

Au fil du temps, il identifie des valeurs différentes qui ont été, parfois en même temps, des moteurs idéologiques du système scolaire :

- Le bon ordre des choses et des personnes (rester à sa place, respecter le maître etc.) ; la rentabilité de l'investissement éducatif (développer des apprentissages efficaces notamment par rapport aux évolutions du marché de l'emploi) ;
- L'équité entre groupes sociaux (garantir l'égalité entre les élèves de différents groupes sociaux) ;
- Le développement de la citoyenneté (développer des compétences civiques à l'école) et, maintenant,
- L'épanouissement de chacun (se centrer sur l'intériorité des élèves, favoriser la créativité, l'imagination, l'originalité.)

Il souligne que ce dernier modèle en date peut sembler résoudre la question de l'équité en prédisant que tous les élèves sont égaux face à l'épanouissement individuel mais sommes-nous réellement tous égaux face à ce modèle ?

E. Mangez, à partir d'entretiens qualitatifs avec des parents confrontés à l'école maternelle, pose l'hypothèse selon laquelle ce modèle participe au renouvellement de mécanismes de domination culturelle dans l'école. En effet, ce modèle passe par un effritement des normes explicites et extérieures aux personnes au profit d'une valorisation des individualités (qui doivent être créatives, pleines d'imagination et d'esprit critique), cela implique non seulement une responsabilité individuelle accrue mais aussi une habileté culturelle particulière.

Il est évidemment intéressant de se rendre compte que ce modèle de l'épanouissement, promu par une pédagogie du sens, se rapproche très fort des valeurs exprimées par les classes dominantes.

Les élèves issus des classes dominantes bénéficient donc d'une convergence ainsi que d'une cohérence entre les valeurs prônées au sein de leurs familles et celles vécues à l'école.

Par contre, les enfants de familles issues de milieux défavorisés vivent très tôt des contradictions entre les valeurs prônées au sein de la famille et vécues à l'école.

Socialisé par son groupe familial, l'enfant est porteur de modèles mentaux et comportementaux. Si ces modèles sont différents de ceux de l'école, ils constitueront autant d'obstacles à son intégration à l'univers scolaire. Cela constitue ce que B. Lahire (1995) appelle le « premier conflit. »

De plus, « vivant de nouvelles formes de relations sociales à l'école, l'enfant, quel que soit son degré de résistance à la socialisation scolaire, intériorise de nouveaux schèmes culturels qu'il importe dans l'univers familial et qui peuvent, plus ou moins, selon la configuration familiale, le placer en porte-à-faux par rapport à son univers d'origine : c'est le « deuxième conflit. »

L'échec scolaire est alors autant le produit d'un conflit entre l'enfant et l'école qu'entre l'enfant et les membres de sa famille » (ibidem p.146)

Pratiques familiales au quotidien et relations à l'enfant

Loin de balayer l'ensemble des pratiques familiales, nous nous limiterons ci-après à illustrer l'une ou l'autre pratique au quotidien afin de mettre en évidence quelques différences au sein des familles selon leur appartenance sociale. Nous traiterons du langage, du style éducatif ainsi que des formes familiales de la culture écrite.

Au niveau du langage

Depuis longtemps on a stigmatisé l'utilisation, dans les familles issues de milieux défavorisés, d'un code langagier restreint : usage de phrases courtes, grammaticalement simples, répétition fréquente de tournures proverbiales, difficulté à garder l'unité d'un thème, importance des éléments implicites etc. (Bernstein, B 1975a.)

Cependant, des recherches plus récentes montrent l'intérêt d'analyser de façon fine les pratiques langagières familiales au quotidien.

En comparant les interactions verbales entre des enseignantes blanches et leurs propres enfants et des mères noires et leurs enfants, Heath, sociologue américain, a montré, en 1983 que dans le cas des premières, les questions sont globalement perçues comme indispensables pour stimuler l'enfant et l'intégrer dans la conversation des adultes. Ayant pour but principal d'apprendre à l'enfant à maîtriser son environnement par l'apprentissage des noms et des attributs de personnes et d'objets réels ou imaginaires, les questions sont aussi fréquemment employées pour diriger et corriger son comportement.

En revanche, dans les familles noires, alors que l'environnement linguistique est aussi riche, sinon plus, en personnes, thèmes et styles de langage, les questions ne sont pas souvent utilisées dans un but pédagogique. Comme elles ont principalement pour objet d'obtenir de véritables informations, elles ne sont adressées aux enfants que lorsque ceux-ci, à un âge plus tardif, deviennent des informateurs sérieux et maîtrisent bien les structures de la langue.

Or, c'est le premier type d'usage qui est privilégié à l'école de sorte que le deuxième groupe d'enfants se trouve d'emblée désavantagé.

Au niveau des styles éducatifs

C'est dans le domaine des méthodes éducatives que les différences entre les milieux sociaux ont été le plus étudiées.

La plupart des travaux mettent en évidence que les familles des milieux populaires ont principalement recours à la surveillance et aux punitions corporelles alors que les classes moyennes utilisent davantage des punitions d'ordre psychologique (isolement, menace de retrait d'affection etc.) ou le raisonnement.

L'école d'aujourd'hui attend des élèves qu'ils respectent d'eux-mêmes les règles de comportement qu'elle leur impose, autrement dit qu'ils intériorisent ces règles. Mais il arrive souvent, dans les familles populaires, que la contrainte ne s'exerce que de l'extérieur sous la forme de sanctions immédiates d'actes jugés délictueux. Dans ce cas, il n'y a pas d'intériorisation possible car il n'y a pas de verbalisation qui s'attacherait à faire comprendre à

l'enfant ce qu'il sera à même de comprendre et d'accepter seul à l'avenir. Dès lors, les enfants ne modifient temporairement leurs comportements qu'aux moments où tombent les sanctions. L'absence de verbalisation de la part des parents s'accompagne parfois d'une très grande permissivité, mais les transgressions de limites sont sanctionnées brutalement.

En France, LAUTREY J. (1980) a examiné l'impact sur le développement cognitif de trois types d'environnement familial : l'environnement aléatoire (normes implicites, grande permissivité) l'environnement souplesment structuré et l'environnement rigide (contrôle fort, normes explicites et non négociables.)

Le second, caractérisé par le fait que les règles existent mais sont négociées avec les enfants correspond à de meilleurs résultats aux tests.

Le cadrage familial dans lequel évolue l'enfant apparaît donc très important mais les interactions quotidiennes le sont également. C'est qu'ont montré, notamment, les travaux de J.-P. Pourtois (1979) qui ont examiné la manière dont les mères tentent d'apprendre à leur enfant une tâche nouvelle. Les mères instruites acceptent plus volontiers de laisser l'enfant « tâtonner » et leurs interventions concernent surtout la démarche à suivre. A l'inverse, les mères moins instruites sont plus portées à faire à la place de l'enfant quand celui-ci hésite.

Les enfants issus de milieux défavorisés semblent donc être soumis à des régimes disciplinaires, relationnels et même didactiques différents voire opposés selon qu'ils sont à l'école ou à la maison.

Les formes familiales de la culture écrite

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, l'école est un univers de culture écrite qui privilégie un rapport particulier à l'écrit.

B. Lahire (1993) oppose le rapport « scriptural - scolaire » au monde, qui implique une relation réflexive au langage, au rapport « oral - pratique », qui implique une relation pratique au langage. Ce rapport « scriptural - scolaire » au monde se caractérise par des modes d'apprentissage permettant la construction de « savoirs objectivés » (savoirs détachés des pratiques, qui s'organisent selon une logique propre, qui n'est plus celle de la pratique.)

La question est dès lors de savoir **dans quelle mesure sont présents, dans les familles populaires, des recours aux pratiques de lecture et d'écriture du type de celles qui sont valorisées à l'école.**

L'enfant à qui ses parents lisent des histoires, qui voit ses parents lire et écrire régulièrement, avec facilité et plaisir, sera incité à les imiter.

En outre, la plupart des pratiques familiales de l'écrit, par les formes d'organisation domestique qu'elles rendent possible, peuvent avoir un effet indirect mais puissant sur l'enfant en contribuant à l'apprentissage de sa capacité à différer et à planifier, capacités requises dans le contexte scolaire.

Ainsi, l'utilisation d'un calendrier ou d'un agenda permet une planification des activités, ce qui implique un rapport plus réflexif au temps. Les listes (de courses, de choses à faire ou à emporter en voyage), les livres de recettes, de compte, les classements des papiers administratifs ou de photographies, les carnets d'adresses et de numéro de téléphone, les petits

mots qu'on laisse à des membres de sa famille, sont des moyens d'objectivation qui contribuent à une gestion plus rationnelle, moins immédiate, des activités familiales. Ces pratiques de l'écrit sont, la plupart du temps, le fait des populations favorisées. L'écrit n'occupant qu'une place marginale, voire effrayante, dans la plupart des familles issues de milieux défavorisés (factures, exploit d'huissier, amendes etc.)

Ce rapide survol des pratiques éducatives au niveau familial met en lumière des différences entre les milieux socioculturels ainsi qu'entre les pratiques prônées par l'école et celles des milieux défavorisés.

L'échec ou la réussite scolaire pourrait donc être le résultat d'une plus ou moins grande contradiction entre la famille et l'école : différences au niveau des modèles éducatifs, des pratiques familiales, de la culture écrite.

Face à ce constat, l'implication des parents dans l'école est apparue comme un des remèdes possibles aux difficultés d'apprentissage des enfants. Le rapprochement des deux principaux pôles éducatifs des enfants allait permettre de gommer petit à petit les différences constatées et permettre une meilleure cohérence entre l'école et la famille de milieux défavorisés.

On a donc vu s'instaurer officiellement en Communauté française, par le décret Missions de 1997, une politique de participation des parents organisée à partir de structures rendues obligatoires (le conseil de participation.)

2.4.2 L'implication des parents dans l'école, un remède ?

Aujourd'hui, l'école invite les parents, sollicite leur appui, leur propose informations et formations de toutes sortes sur les principes éducatifs, les modes de fonctionnement, les disciplines scolaires etc.

La recherche d'E. Mangez et son équipe (2002) établit une **typologie des dispositifs concernant les rencontres parents – école maternelle.**

Ils distinguent d'une part,

A/ les rencontres planifiées (nécessité pour les parents d'être à l'endroit prévu au moment prévu et d'en avoir saisi l'intérêt.) Ces rencontres peuvent poursuivre 4 objectifs différents :

- ◆ fournir aux parents des repères scolaires pour se situer et évoluer dans le monde préscolaire (informer les parents du fonctionnement, horaire, habitudes mais aussi évolution de l'enfant, progrès, difficultés)
- ◆ éduquer les parents c'est - à - dire leur fournir des ressources pour gérer la vie quotidienne (hors scolaire)
- ◆ créer du lien social entre les instituteurs et les parents et/ou entre les parents eux-mêmes (souper annuel, fancy-fair, rencontres hebdomadaires, ...)
- ◆ faire une véritable place aux parents dans l'école (accompagnement lors d'excursion, local réservé aux parents, ...)

B/ les rencontres non planifiées ou spontanées. Deux dimensions semblent intervenir dans la facilitation de ces rencontres :

- ◆ la proactivité du personnel : prise d'initiative volontariste de la part du personnel éducatif qui fera le premier pas, qui cherchera à « accrocher » les parents, profiter de leur venue pour les informer, les écouter etc.
- ◆ l'ouverture de l'école : organisation générale de l'espace et du temps qui peut donner l'impression aux parents qu'ils sont ou non les bienvenus dans les murs de l'école.

Cette recherche souligne la complémentarité de ces deux types de rencontre et leurs limites. Elles sont complémentaires car les rencontres planifiées permettent une information précise et sérieuse, elles permettent de discuter plus longuement mais elles ne correspondent pas toujours à la culture et aux habitudes culturelles des parents.

Les rencontres non planifiées sont importantes pour la prise de contact, pour l'information rapide, le feed-back sur le comportement de l'enfant en classe etc.

Cependant l'aisance relationnelle des enseignants et des parents, la langue, la concordance des horaires sont autant d'obstacles à ces rencontres.

Néanmoins chacun de ces dispositifs nécessite, de la part des parents, des ressources et des compétences culturelles spécifiques (aisance relationnelle, rapport à l'écrit positif, gestion du temps etc.)

Ces types de dispositifs communicationnels, quels qu'ils soient, sont du ressort de l'école elle-même et varieront donc d'une école à l'autre, voire même d'un enseignant à l'autre.

Nous voudrions souligner **l'importance de l'objectif réel de ces rencontres et de la philosophie qui les sous-tend.**

Si ces rencontres expriment une action volontariste de l'école en vue de (trans)former les parents, si l'école a surtout tendance à dire aux parents ce qu'ils doivent faire et être, sans trop se préoccuper de qui ils sont ni de ce qu'ils font, ces rencontres pourraient connaître des revers !

Au Québec, où on développe depuis une trentaine d'années des programmes systématiques d'éducation parentale, on n'hésite pas à qualifier ces actions **d'impérialisme scolaire.**

Michèle Vatz- Laaroussi (1996) dénonce les dégâts dans les familles : à force de vouloir devenir de super parents d'élèves, compétents, performants, motivants... certains parents se dénaturent.

Ils se mettent au service de la seule réussite scolaire, s'angoissent au moindre faux pas, scolarisent tout, même les jeux et les vacances, dosent leur amour selon les points du bulletin ; ils oublient qu'ils sont, avant tout, des parents d'enfants et non pas d'élèves !

A l'opposé, d'autres parents découvrent leur impuissance et leur incompetence dans cette mission impossible pour eux.

D'autres enfin, effrayés par cet envahissement scolaire, se protègent en fuyant l'école et en se refermant sur eux afin de protéger la famille et sauvegarder ses valeurs.

La recherche du Cerisis (Mangez, 2002) exprime ces différentes réactions en identifiant deux axes : la famille s'oppose ou accepte l'école (premier axe) et elle le fait de manière active ou passive (deuxième axe.)

Le croisement de ces deux axes produit quatre grandes stratégies utilisées par les familles : la lutte, le repli, la collaboration ou la distanciation soumise.

La lutte est caractérisée par une forme de désaccord « actif » vis - à - vis de l'école, des instituteurs et de la manière dont le personnel éducatif définit les situations et les rôles de chacun. Elle peut s'exprimer par la critique ouverte, le recours à la ligne hiérarchique, la résistance ou le sabotage par rapport aux règles de l'école ou la négociation.

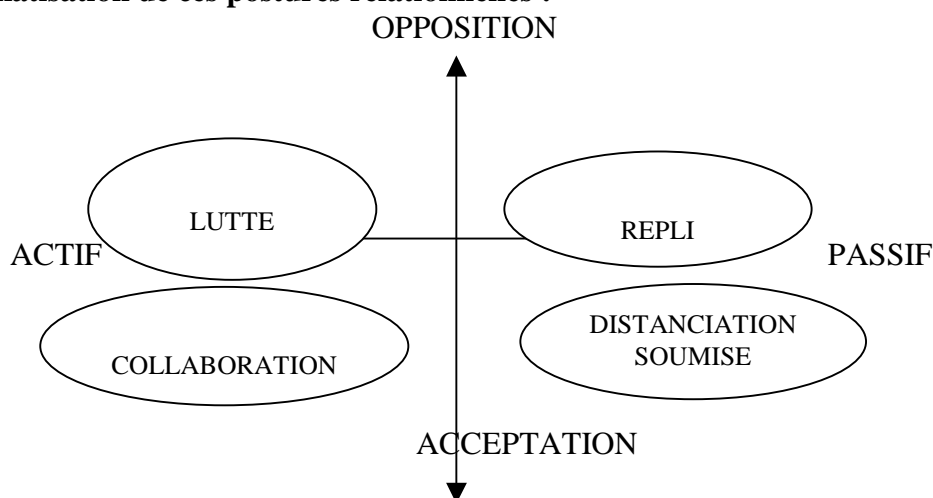
La collaboration, accord « actif », se caractérise par une certaine implication dans les activités de l'école et certaine reconnaissance de la légitimité de l'école. On peut distinguer deux formes de collaboration selon que celle-ci implique une médiation réflexive (une connaissance pédagogique par exemple) ou un rapport direct au monde des choses concrètes (cuisiner pour une fête de l'école, peindre des bâtiments.) On parlera de collaboration savante et de collaboration domestique.

Le repli se caractérise par un désaccord passif, une attitude critique à l'égard de l'école mais seulement en coulisse. On distingue le repli identitaire qui permet à la personne de protéger son identité contre une menace identitaire et le repli stratégique qui anticipe des conséquences relatives à une intervention conflictuelle sur la scolarité de l'enfant.

La distanciation soumise, accord « passif, se caractérise sans doute les familles qui ont le moins de maîtrise sur l'école, qui ont intériorisé le différentiel de légitimité en leur défaveur et s'y sont soumises. Piot (2002) parle d'un processus d'intériorisation par ces familles de leur incompétence éducative supposée qui les conduit à la soumission et à la résignation.

Seules les familles les plus actives oseront s'adresser à l'école, le plus souvent en parlant aux enseignants, entre deux portes, d'incidents de la vie quotidienne vécus par leur propre enfant. La plupart du temps, ces messages traduiront le mécontentement et porteront des reproches car l'effort de parler à l'école est si grand qu'il ne se justifie que lorsque quelque chose ne va pas.

Schématisation de ces postures relationnelles :



Les enseignants auront donc directement affaire aux parents actifs : c'est eux qui se bougent, qui viennent à l'école, qui osent parler aux enseignants et à la direction. Ils y viennent pour deux raisons : soit pour lutter, pour s'opposer, pour dire ce qui ne va pas, soit pour collaborer, aider, soutenir, voire applaudir à tout ce que l'école fait. Ils peuvent, dans certains cas, pousser ces attitudes à l'excès : leur opposition peut devenir systématique (chaque fois qu'ils s'adressent aux enseignants, c'est pour émettre une critique) et ils peuvent l'exprimer de manière violente (lorsqu'ils ne se sentent pas entendus.)

Leur collaboration peut, elle aussi devenir systématique (ils sont présents tous les jours, ils accaparent les enseignants, monopolisent leur attention, donnent leur avis sur tout, ...) et leur présence peut se transformer en ingérence (ils prennent la place des enseignants, ils interviennent, s'imposent, prennent le pouvoir.)

On se retrouve donc souvent, malgré les meilleures intentions du monde, dans une situation, sinon pire, en tous cas pas meilleure, qu'auparavant.

Il semble en outre que l'investissement des familles vis - à - vis de l'école ne garantit pas la réussite scolaire de leurs enfants.

A notre époque, l'accès à l'emploi passe par la scolarisation et les parents des milieux populaires en sont conscients. Ils considèrent l'école comme un enjeu important mais la mobilisation familiale n'entraîne pas automatiquement la réussite scolaire.

B. Lahire affirme « dans certains contextes familiaux traversés par des contradictions (entre les espérances scolaires et les moyens concrets de leur réalisation, entre les paroles et les actes, entre les principes affichés et les principes mis en œuvre), où les parents punissent lors de mauvais résultats scolaires sans pouvoir aider véritablement ou donner le « bon exemple » et n'incitent leur enfant au travail scolaire que sous la forme de sanctions, la mobilisation familiale produit des effets négatifs non contrôlés »

Par contre, certains parents peuvent, à partir parfois d'un petit capital scolaire, s'occuper très efficacement de la scolarité de leur enfant.

Pour faire apparaître un aspect positif de la tentative de rapprochement famille - école, soulignons que ces tentatives ont néanmoins permis de **démonter le mythe de la démission parentale**.

Au contraire, dans la plupart des cas, les parents s'investissent énormément dans la scolarité de leurs enfants : le diplôme est devenu indispensable pour s'intégrer dans la vie sociale et les parents, premiers éducateurs des enfants, sont mobilisés pour l'avenir de leurs enfants.

Il semble que ce soit une mauvaise compréhension et interprétation des comportements des parents issus de milieux défavorisés comme, par exemple, leur absence de l'espace scolaire, qui ait donné naissance à ce type de mythe. B. Lahire propose une explication sociologique à ce peu de présence à l'école : « les parents des classes moyennes et supérieures sont ceux qui rencontrent le plus les enseignants de manière informelle, mais ces relations relèvent moins d'un suivi de la scolarité que d'une sociabilité fondée sur des positions et des dispositions sociales communes ou proches. Ces relations de proximité ou de distance entre adultes de différents milieux sociaux sont fondées sur des différences sociales évidentes. »

Il note d'ailleurs que les instituteurs rencontrent moins les parents des classes supérieures, victimes qu'ils seraient du mépris de ceux-ci, souvent titulaires de diplômes et détenteurs de revenus plus élevés.

2.4.3 Une autre façon de voir

Depuis peu, des tentatives nouvelles ont vu le jour : conscients du rapport de force qui s'installe entre l'école et les familles dès que la volonté de « combler des lacunes », de « surmonter un handicap » existe, ces nouvelles expérimentations ont la volonté d'instaurer des relations saines, un climat de réelle communication entre l'école et les familles issues de milieux défavorisés.

Ces actions établissent des rencontres entre parents et enseignants avec comme objectif de lister les questions et les désaccords, de traiter les problèmes identifiés en profondeur jusqu'à la négociation et la décision de programmes d'action.

En parallèle, des formations pour les enseignants sont proposées afin de leur permettre de bien cerner les fonctions de la famille, la diversité des modèles ainsi que les règles et les enjeux de l'école maternelle.

Nous souhaitons inscrire notre action - recherche dans cette voie.

Toutefois, nous voudrions aller plus loin : non seulement, créer un climat de relations humaines égalitaires mais aussi mener une action réellement centrée sur l'apprentissage.

A ce stade de notre travail, nous ne ferons que tracer quelques grandes lignes directrices de notre action « parents – enseignants au service de l'entrée dans l'écrit. »

Nous tenterons par la suite de traduire concrètement ces lignes directrices en propositions d'actions réalistes et ancrées dans un quotidien qui a du sens pour les différents partenaires de ce défi.

Vers un partenariat parents – enseignants pour l'apprentissage de la lecture, quelques lignes directrices :

1/ De la dénonciation à la concertation, vers un partenariat respectueux
« Echec de l'école » et « déficience (voire incompétence) de la famille défavorisée » : la société n'a-t-elle pas réussi à stigmatiser l'école ainsi que la famille pour les renvoyer dos à dos ?

La dévalorisation des familles défavorisées n'est-elle pas à l'image de la dévalorisation sociale du métier d'enseignants ? L'implication des parents dans l'école n'est-elle pas un palliatif aux carences de l'institution scolaire ? Les parents doivent-ils aider l'école à éduquer leurs enfants ou les enseignants doivent-ils éduquer les parents ?

Ce débat conflictuel nous semble stérile et nous proposons une vision différente : sortons de l'opposition anonyme « école – familles », toutes deux stigmatisées dans une situation d'échec et construisons ensemble, « parents et enseignants », un partenariat pour l'éducation de nos enfants.

2/ Vers plus de cohérence interne et un équilibre des modèles
Tant au niveau de l'école que de la famille, il y a des différences entre les discours et les pratiques, entre les intentions politiques, les textes officiels et les pratiques de terrain. Ainsi, le modèle expressif prôné aujourd'hui comme modèle éducatif au sein de l'école n'est pas toujours d'application dans les classes, tout comme l'ethos domestique, repère

interprétatif des familles issues de milieux défavorisés, n'est pas toujours respecté à la maison.

Nous voudrions dépasser ces antagonismes et construire ensemble un modèle équilibré qui puisse tenter de construire les bases éducatives (à la maison) et pédagogiques (à l'école) de l'entrée dans l'écrit.

3/ De la différence à la complémentarité des valeurs

Plutôt que de stigmatiser la culture populaire en terme de handicap, nous voudrions que l'école puisse reconnaître la dignité de cette culture. L'école n'a pas à former les parents, ni à combler un manque culturel. Des relations démocratiques et empathiques sont à promouvoir afin que chacun puisse agir tout en restant soi-même.

Pourquoi faudrait-il choisir entre une éducation à l'autonomie et une éducation à la conformité aux règles alors qu'on pourrait former des enfants autonomes et respectueux des règlements ?

Nous espérons ainsi construire une convergence des actions dont l'enfant sera le premier bénéficiaire car, pour se lancer dans l'aventure scolaire, D. Mouraux (2004) affirme que tous les enfants ont besoin de trois autorisations :

- 1/ ils doivent s'autoriser à apprendre en dehors de la famille et à devenir « autre » que leurs parents.
- 2/ ils doivent se sentir autorisés à le faire par leurs parents.
- 3/ ils doivent autoriser leurs parents à rester ce qu'ils sont.

Les parents sont les premiers responsables de l'éducation des enfants, non seulement par tout ce qu'ils leur donnent, mais aussi par le rôle central qu'ils jouent dans ses rapports à l'école. C'est donc ensemble, grâce à une action concrète, complémentaire et concertée, que parents et enseignants pourront atteindre les objectifs de l'école : permettre aux enfants d'entrer dans l'écrit.

C'est ce défi –là que nous avons tenté de construire et d'expérimenter au cours de notre recherche.

3. Analyse des programmes scolaires.

Comme nous l'avons annoncé dans le rapport intermédiaire, nous avons réalisé une analyse des programmes scolaires de l'enseignement préscolaire.

En effet, il nous a semblé intéressant de faire état du positionnement des programmes scolaires en ce qui concerne le développement des premières compétences autour du monde de l'écrit au niveau préscolaire.

Nous avons ainsi analysé non seulement le programme intégré de l'enseignement subventionné libre, le programme de la Communauté Française et le programme d'étude pour l'enseignement maternel du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces mais également le document « *Socles de compétences* ».

Nous allons d'abord focaliser notre attention sur le document « *Socles de compétences* ». Ainsi, nous pourrons ensuite effectuer une comparaison entre chaque programme et ce document de référence.

Pour chacun des documents, nous procéderons de la même manière. Après un bref descriptif de la structure de chaque document, nous allons faire mention des principales compétences. Ensuite, nous mettrons en évidence une catégorie spécifique de compétences : les compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...).

Pour rappel, notre cadrage théorique nous a amené à distinguer deux catégories de compétences associées à l'entrée dans l'écrit et donc à l'apprentissage de la lecture :

- la découverte des fonctions de l'écrit qui se traduit, par exemple, par la capacité de distinguer différents types d'écrit et d'y associer leur fonction,
- la découverte des règles de codage du système d'écriture à laquelle s'associe la prise de conscience de la chaîne parlée (syllabe, phonème,...), autrement dit le fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite.

En effet, une première lecture nous a laissé entrevoir le fait que les compétences mentionnées concernent la plupart du temps les fonctions communicationnelles du langage écrit. De plus, les programmes semblent relativement homogènes et complets à ce niveau. Les compétences liées à la découverte des règles de codage et de la prise de conscience de la chaîne parlée apparaissent dans une proportion moindre. De plus, c'est plus particulièrement à ce niveau que les programmes semblent se différencier.

Afin de faciliter la lecture de ce chapitre, les compétences touchant aux fonctions communicationnelles du langage écrit seront nommées «fonctions du langage » et les compétences liées à la découverte et à la prise de conscience de la chaîne parlée seront nommée « fonctionnement du langage ».

Les commentaires sur les particularités de chaque document apparaîtront dans des encadrés afin de les distinguer des descriptifs.

3.1. Le document « Socles de compétences »

Pour rappel, le décret « Missions », définit le document « Socles de compétences » comme « un référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celle-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études ».

Ainsi, ce document comporte 8 chapitres abordant les différentes matières (français, formation mathématique, éveil-initiation scientifique, langues modernes, éducation physique, éducation par la technologie, éducation artistique, éveil-formation historique et géographique).

Les compétences sont présentées sous forme de tableaux comprenant trois colonnes correspondant à 3 étapes :

- Première étape : de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième primaire.
- Deuxième étape : de la troisième année à la sixième année primaire.
- Troisième étape : les deux premières années de l'enseignement secondaire.

Nous pouvons déjà constater que les compétences de la première étape concernent tant l'enseignement préscolaire que les deux premières années de l'enseignement primaire. Le choix a donc été fait de ne pas distinguer des compétences qui seraient spécifiquement à acquérir au sein de l'enseignement préscolaire.

Nous pouvons dès lors nous poser la question des conséquences de ce choix dans les pratiques de classe et dans les représentations des enseignant(e)s. En effet, les instituteurs (-rices) de l'enseignement maternel arrivent-ils (-elles) à cerner, à fixer les compétences qui sont à maîtriser en fin de troisième maternelle ? En effet, même si le cycle 5-8 vise à assurer une continuité entre le niveau préscolaire et les deux premières années du primaire, on ne peut nier que, dans les faits, les deux niveaux d'enseignement présentent des différences marquées tant en terme d'organisation que de pratiques de classe et de modèles éducatifs sous-jacents.

Les entretiens que nous avons menés dans le cadre de cette présente recherche nous fourniront peut-être des éléments de réponse à ce sujet.

Nous allons dès à présent centrer notre analyse sur le premier chapitre nommé « Français ». Celui-ci comporte 4 chapitres :

- Principes généraux
- Compétences transversales
- Compétences disciplinaires
- Glossaire

Le chapitre « Principes généraux » insiste sur très explicitement sur l'importance des fonctions communicationnelles de l'appropriation de la langue française en y intégrant l'idée du plaisir de communiquer et du sens que les situations de communication ont pour l'élève.

A ce niveau, il y a une importance clairement accordée à la première catégorie de compétences telle que nous l'avons distingué plus haut, à savoir la découverte des fonctions de l'écrit, dont les fonctions communicationnelles, en y intégrant l'idée du plaisir et du sens. Ceci est très vraisemblablement lié l'idée même d'approche par compétences tel que défini dans le décret « Missions » du 24 juillet 1997 : « Aptitude à mettre en œuvre une ensemble organisé de savoirs, de savoir faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

Ainsi la référence à l'accomplissement de tâches conduit à l'idée d'une action (manuelle ou intellectuelle) qui a une finalité, une utilité. Ceci se ressent clairement à travers l'insistance mise sur les aspects communicationnels de l'appropriation de langue française.

Le chapitre 3 « *Compétences disciplinaires* » se divise en trois parties : lire, écrire et parler-écouter. Pour chaque compétence figure un tableau comprenant trois colonnes (correspondant aux étapes). Nous allons plus particulièrement nous intéresser à la première colonne. Pour chaque sous-compétence est indiqué le niveau d'approche à la compétence c'est-à-dire initiation, certification ou entretien de la compétence. Lorsque nous indiquons les principales sous-compétences, nous ne reprendrons que celles dont le niveau d'approche pour la première étape est celui de la certification. Dans la mesure où cette certification est prévue en fin de deuxième primaire, il paraît logique de penser que ces sous-compétences sont au stade de l'initiation dans les années qui précèdent.

- **Lire**

« Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses...) ou visuel (image fixe ou animée : dessin, tableau, affiche film...). » (Document Socles de compétences, p.11)

Les principales compétences sont :

- Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication : repérer les informations relatives au titre dans une collection adaptée à l'âge de l'enfant, choisir un document dans le référentiel élaboré par la classe en fonction du projet et du contexte de l'activité,....
- Elaborer des significations : dégager les informations explicites, vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées, percevoir le sens global (afin de pouvoir restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques, reformuler et utiliser des informations, reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes), réagir selon la nature du document et distinguer le vrai du faux,....
- Dégager l'organisation d'un texte : reconnaître un nombre diversifié de documents en identifiant la structure dominante narrative (repérer les personnages principaux, le temps et les lieux d'une histoire à l'aide du document), en identifiant la structure dialoguée (repérer le locuteur), repérer les marques de l'organisation générale de mise en page,...

- Tenir compte des unités grammaticales : comprendre le sens d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales (identifier les phrases d'un texte),...
- Traiter les unités lexicales : comprendre en émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte écrit, illustré,...
- Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux : relier un texte à des éléments non verbaux (typographie, illustrations),...

- **Ecrire**

« *Ecrire, c'est produire ou reproduire du sens en tant qu'émetteur d'un message* » (document « *Socles de compétences* », p.15).

Les principales compétences sont :

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication.
- Elaborer des contenus : rechercher et inventer des idées, des mots à partir des connaissances de chacun,...
- Assurer l'organisation et la cohérence du texte : reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) (reprise par des pronoms personnels sujets),...
- Utiliser les unités grammaticales et lexicales : utiliser de manière appropriée les signes de ponctuation (point en fin de phrase), orthographier les productions personnelles en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale (50 % des formes correctes dans ses propres productions),...
- Assurer la présentation : au niveau graphique, mise en page de textes simples travaillés lors de l'élaboration des contenus, écriture soignée et lisible,...

- **Parler-Ecouter**

Dans la mesure où le développement de compétences associées à l'entrée dans l'écrit dépendra également très directement des connaissances et des aptitudes de l'enfant en ce qui concerne la langue parlée (par exemple, connaissance des caractéristiques de la chaîne sonore), nous allons également nous intéresser aux compétences intitulées « Parler-écouter » (cf. cadrage théorique page 43).

« *Parler, c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps ; c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message. Ecouter, c'est mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores (le volume de la voix, le débit, l'articulation, l'intonation...), verbaux et corporels ; c'est produire du sens en tant que récepteur d'un message* ». (Document « *Socles de compétences* », p.18).

Les principales compétences sont :

- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication : dans une conversation sur un sujet familier avec un interlocuteur familier, tenir compte de l'intention poursuivie.
- Elaborer des significations : sélectionner les informations répondant à un projet inhérent à son cadre de vie quotidien, réagir à un document, en interaction éventuelle

avec d'autres, dans un cadre de vie quotidien, dégager des informations explicites dans son cadre de vie quotidien, vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées (proposer une suite plausible à un texte entendu), gérer le sens global du message et reformuler les informations (à partir d'un message simple présenté dans une structure simple, à la suite d'une expérience vécue en classe).

- Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message : veiller à la présentation phonique du message : s'exprimer de manière audible en situation de communication proche et familière.

Nous avons prévu de mettre en évidence les compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et les compétences touchant à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...). Néanmoins, force est de constater que ces compétences n'apparaissent pas dans le document. Les « Socles de compétences » proposent la liste des compétences à certifier à trois moments précis de la scolarité. Ce document ne mentionne pas les sous-compétences qui seraient à développer en dehors de ces moments pour permettre à l'enfant de développer des compétences plus générales à certifier. Par exemple, la capacité à analyser la chaîne sonore (par exemple, prise de conscience de la syllabe) qui semble être une compétence préparant à l'acquisition de la lecture, et donc de toutes les compétences à certifier dans le chapitre « Lire », n'apparaît pas. Il s'agit donc d'un choix lié à l'objectif même du document (homogénéisation des compétences à certifier en fin de deuxième primaire). Néanmoins, comme nous l'avons dit précédemment, nous nous posons la question des conséquences de ce choix dans les pratiques de classe et dans les représentations des enseignant(e)s. En effet, les instituteurs (-rices) de l'enseignement maternel arrivent-ils (elles) à cerner, à fixer les compétences qui sont à maîtriser en fin de troisième maternelle ? Comment font-elles leurs choix à ce niveau ? En effet, même si le cycle 5-8 vise à assurer une continuité entre le niveau préscolaire et les deux premières années du primaire, on ne peut nier que, dans les faits, les deux niveaux d'enseignement présentent des différences marquées tant en terme d'organisation que de pratiques de classe et de modèles éducatifs sous-jacents. Nous tenterons de répondre à cette question lors de l'analyse des entretiens. Mais, préalablement, nous voudrions analyser les programmes scolaires des trois réseaux afin d'examiner de quelle manière les programmes reprennent à leur compte ces compétences à certifier et ce qu'ils proposent pour l'enseignement préscolaire et, plus spécifiquement, pour la troisième année maternelle.

3.2 Le programme des études de l'enseignement fondamental de la Communauté française

Nous pouvons déjà mettre en évidence le fait qu'il n'y a qu'un document pour l'ensemble de l'enseignement fondamental.

Ce document comporte 5 chapitres : éducation physique, éveil, langages fondamentaux (mathématique et langue française), éducation artistique et langues modernes. Nous allons nous attarder sur le chapitre III.B. « *Langue française* ».

Dans le sous-chapitre définition, nous pouvons lire : « *La langue française est un mode de communication particulier qui fonctionne grâce à trois systèmes de base : les grammaires textuelle, morphologique et syntaxique.* » (Programme des études de la communauté française, p.290).

Dans le tableau de la page 291, la grammaire morphologique est décomposée en quatre catégories : l'étude de toutes les formes que peuvent prendre les mots (genre, nombre, conjugaison), la phonologie (étude des sons appelés phonèmes) servant à produire les énoncés, l'orthographe (transcription des phonèmes), le lexique (ensemble des mots employés par un locuteur).

Dans le chapitre « *Démarche* » (page 290), nous lisons : « *On trouvera les lignes directrices d'une méthodologie adaptée dans chacun des chapitres mais, dans tous les cas, les situations de communication seront la base des apprentissages* ».

Cette phrase nous indique l'importance accordée à un enseignement de type fonctionnel.

Le chapitre « *Langue française* » se compose de 7 sous-chapitres et de quelques fiches pédagogiques. Les 7 chapitres sont organisés de la même manière. Tout d'abord, quelques considérations préalables (définition, concept et démarche) sont évoquées. Ensuite figurent des tableaux pour chaque étape. Le tableau correspondant à la première étape est subdivisé en deux parties : le 1^{er} cycle (de 2 ans ½ à 5 ans) et le 2^{ème} cycle (de 5 ans à 8 ans). Néanmoins, les compétences principales (correspondant exactement aux compétences reprises dans le document « *Socles de compétences* »), et les sous-compétences sont communes aux deux cycles. C'est principalement à un niveau de précision plus élevée (contexte dans lequel la compétence doit être exercée, type de documents, évolution des contenus sur lequel peut porter la compétence,...) que les deux cycles se différencient.

Dans la mesure où le deuxième cycle comprend la dernière année de l'enseignement préscolaire et les deux premières années du primaire, nous nous demandons sur quels critères les instituteurs (rices) maternels (-les) se basent pour choisir les compétences qui doivent déjà être développées en fin de maternelle, celles que l'on peut déjà initier et celles qui ne doivent pas être abordées en maternelle.

Nous allons maintenant examiner chacun des chapitres en y relevant les compétences principales et les sous-compétences. Dans la mesure où les compétences principales

reprennent exactement celles du document « *Socles de compétences* », nous n'allons pas les mentionner à nouveau. Par contre, comme nous l'avions annoncé, nous nous attarderons sur les compétences touchant spécifiquement la découverte des règles de codage du système d'écriture et à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...).

- **Savoir-écouter – savoir-parler**

Sous l'intitulé général « *Elaborer des significations en situation de communication* », nous trouvons les sous-compétences « *Chanter, dire une comptine, une poésie* » dans la colonne correspondant au 1^{er} cycle et « *Lire, dire un poème* » et « *Jouer avec les sons, les mots, les rimes* » dans la colonne correspondant au deuxième cycle.

- **Savoir-lire**

Dans le paragraphe « *définition* » (page 302), il est écrit : « *Lire, c'est comprendre* ». Sous l'intitulé « *démarche* », nous lisons : « *C'est en lisant qu'on apprend à lire.* », « *Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre.* » et « *Le plaisir de lire, c'est le plaisir d'avoir compris.* ».

Sous l'intitulé « *Elaborer des significations* », nous trouvons dans la colonne 1^{er} cycle (page 308), « *Découvrir des ressemblances entre des graphies, des mots* » et dans la colonne 2^{ème} cycle « *Découvrir des ressemblances entre des syllabes* ».

- **Savoir-écrire**

Dans le paragraphe « *définition* » (page 322), il est écrit : « *Ecrire, c'est pratiquer un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteur d'un message* ».

Sous l'intitulé « *orienter son écrit en fonction de la situation de communication* » (page 324), « *Reproduire son prénom en imprimé en utilisant le référentiel pour signer ses travaux* » apparaît dans la colonne 1^{er} cycle et « *Reproduire en cursive son nom, son prénom et son adresse* » dans la colonne 2^{ème} cycle.

Au sein de la compétence « *Elaborer des contenus* » (page 325), dans la colonne 2^{ème} cycle, nous lisons « *jouer avec les mots, choisir une rime pour compléter un vers, produire un écrit dont la rime est donnée sous forme de phonème* ».

Sous l'intitulé « *Assurer la présentation* », apparaissent les sous-compétences suivantes : « *Jouer avec les traits, les formes pour passer de la trace non significative à la trace significative en respectant le sens du mouvement et la main préférentielle* » (1^{er} cycle) et « *Reproduire correctement les lettres minuscules, les chiffres et les majuscules fréquentes* » (2^{ème} cycle).

Nous avons repéré quelques activités touchant au « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite ». Néanmoins, nous constatons que ces activités sont rattachées à des sous-compétences du document « *Socles de compétences* » qui, à notre avis, correspondent plus aux « fonctions de langue ». Par exemple, l'activité « *Chanter, dire une comptine, une poésie* » a été rattachée à la compétence « *Elaborer des significations* » (*savoir écouter – savoir parler*) ou encore l'activité « *Découvrir des ressemblances entre des syllabes* » a été rattachée à la compétence « *Elaborer des significations* » (*savoir-lire*).

3.3 Le programme intégré de l'enseignement fondamental catholique

Ici aussi, il n'y a qu'un document pour l'ensemble de l'enseignement fondamental.

Ce document comprend quatre grands chapitres.

Le chapitre « *Ancrage dans le projet éducatif et pédagogique* », indique le lien entre ce programme et le projet éducatif de l'enseignement fondamental catholique. Sont abordées des notions telles que la construction du savoir, l'évaluation formative, la continuité des apprentissages en cycles, les apprentissages différenciés,.....

Le chapitre « *En comprendre le fond et la forme* » aborde les concepts suivants : compétences transversale et disciplinaire, activités fonctionnelle et de structuration, évaluation formative, sommative et certificative, pédagogie fonctionnelle, pédagogie différenciée, pédagogie participative et les cycles.

Ensuite, quelques points sur « la manière dont l'enfant apprend » (page 4). On notera le paragraphe suivant : « Le statut constructif de l'erreur doit être mis en évidence. Partir de l'erreur pour construire la connaissance est une manière de prendre en compte les représentations multiples des enfants. La confrontation de ces représentations permettra à chacun de faire évoluer ses modèles de fonctionnement et de différencier ainsi ses diverses voies d'accès au savoir ».

Toujours dans ce même chapitre apparaît une distinction entre activités fonctionnelles et activités de structuration.

Les activités fonctionnelles possèdent les caractéristiques suivantes (page 7) :

- *Elles correspondent aux intérêts, besoins et questions des enfants.*
- *Elles visent l'aboutissement d'une action dans un contexte particulier.*
- *Il s'agit d'activités généralement plus globales parce qu'elles sollicitent la mise en œuvre de nombreuses compétences qu'il n'est pas souvent possible de déterminer avec précision avant la réalisation complète de l'activité.*
- Elles sollicitent de nombreuses compétences dans des situations d'actions ou de productions réelles ou simulées. La gestion du temps y est dès lors plus contraignante pour aboutir dans les délais que l'on se donne.
- L'erreur y est autorisée avec néanmoins le souci de la réduire en vue d'une action ou d'une production optimale. »

Les activités de structuration possèdent les caractéristiques suivantes (page 7) :

- « Elles ont le souci d'étendre volontairement le champ de ce qui a été acquis ponctuellement (apprentissage spontané).
- Elles se situent autant en rupture avec les intérêts, les besoins et les questions des élèves que dans leur prolongement.
- Elles visent un acquis (compétences spécifiques) qui dépasse la situation concrète travaillée. On y est plus systématiquement attentif aux processus et à la prise de conscience de ceux-ci par chacun.
- On s'y appuie sur les erreurs pour progresser.
- Il s'agit de faire face à un problème scientifique, mathématique, linguistique, artistique,... où l'enfant se heurtant à un obstacle est conduit à prendre du recul ».

Si nous avons pris la décision de décrire en détail les caractéristiques de ces deux types d'activités telles qu'elles apparaissent dans le document que nous analysons, c'est parce qu'il nous semble que ces deux catégories d'activités recouvrent, du moins partiellement, les deux catégories de compétences que nous avons mis en évidence en ce qui concerne les premiers contacts avec l'écrit. En effet, il nous semble que les compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et les compétences touchant à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...) correspondent plus à des activités de structuration. Par contre, les compétences touchant aux fonctions communicationnelles du langage écrit s'exercent assez logiquement à travers des activités fonctionnelles.

Nous voudrions vérifier l'hypothèse suivante : le fait de mettre en évidence de manière explicite l'importance des activités de structuration qui, selon nous, serait un type d'activité qui permettrait plus facilement d'aborder la découverte des règles de codage du système d'écriture et la prise de conscience de la chaîne parlée, a pour conséquence que ce type de compétences soit plus souvent évoqué.

Le document comprend encore deux chapitres. D'abord, le chapitre intitulé « *Explication de compétences et propositions d'activités de formation* » reprend la question des compétences transversales et ensuite les compétences disciplinaires dont la « *langue française* ». Pour terminer apparaît un dernier chapitre nommé « *Ressources, soutiens et partenaires* ».

Nous allons dès lors analyser plus finement la partie consacrée à la « *langue française* ».

Le chapitre « *Intentions générales* » met en évidence deux pôles de l'utilisation de la langue : « *tantôt outil de simple communication, dans une perspective intellectuelle ou utilitaire ; tantôt instrument de création et d'émotion, à des fins littéraires ou simplement ludiques* » (Page 3).

Le paragraphe suivant rappelle « l'équilibre fondamental qui doit s'établir entre des pratiques effectives de la langue dans les situations réelles (ou simulées) de la vie scolaire et extra-scolaire, et des activités plus artificielles, qui portent sur tel ou tel aspect particulier de son fonctionnement, isolé à des fins d'observation attentive et d'exercice ».

On peut lire ensuite « Les pratiques globales dites fonctionnelles ne doivent cependant pas faire oublier les activités plus spécifiques, dites de structuration, qui amènent les enfants à apprendre, sur certains éléments précis, des savoir-faire de base et ainsi à les maîtriser progressivement ». (Page 3)

Savoir parler - savoir écouter

Le programme intégré propose une liste de sous-compétences spécifiques à chacune des ces deux compétences. Ces listes reprennent les sous-compétences figurant dans les *Socles* mais d'autres sont ajoutées. Nous allons présenter cette liste, en indiquant en gras les sous-compétences qui sont communes avec le document *Socles de compétences*.

Savoir parler

Orienter sa parole en tenant compte de la situation de communication.

Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.

Assurer l'organisation générale de l'énoncé selon le genre utilisé.

Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.

Veiller à la présentation phonique du message.

Etre attentif à la dimension non verbale de la communication

Savoir écouter

Orienter son écoute en tenant compte de la situation de communication.

Elaborer des significations.

Dégager l'organisation générale du message entendu.

Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

Interpréter les unités lexicales et grammaticales.

Etre attentif au niveau phonique du message.

Percevoir la dimension non verbale de la communication.

- **Savoir lire**

Orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication.

Elaborer des significations.

Dégager l'organisation générale du texte lu.

Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

Interpréter les unités lexicales et grammaticales.

Interpréter les indices graphiques et orthographiques.

Percevoir la dimension non verbale du texte.

- **Savoir écrire**

Orienter son écrit en tenant compte de la situation de communication.

Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.

Assurer l'organisation générale de l'énoncé selon le genre utilisé.

Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.

Veiller à la présentation graphique et orthographique du message.

Etre attentif à la dimension non verbale du texte.

Comme pour les autres documents analysés, nous allons tenter de repérer les compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et les compétences touchant à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...).

Dans « Savoir écouter », la sous-compétence « *Etre attentif au niveau phonique du message* » (sous-compétence ajoutée par rapport au document « *Socles de compétences* ») propose de « *développer la perception des sons et leurs différentes fonctions (lexicale, grammaticale). Etre attentif aux autres aspects phoniques : débit, volume, intonation, accentuation... et à leurs effets de sens. Maîtriser un métalangage minimum : son (consonne ou voyelle), syllabe (orale).* » (page 31).

Pour le cycle 1 et le cycle 2, cette sous-compétence se traduit comme suit : « *Classer des images connues et oralisées à de multiples reprises, en deux ou trois séries, selon une syllabe orale ou un phonème (choisi par l'enfant ou donné par l'enseignant) et comparer avec celles de son voisin* ». Pour le cycle 2, s'ajoute ceci : « *A partir d'un texte oralisé par l'enseignant, redire les mots qui comportent un même phonème (imposé ou non)* » et « *Comparer des oralisations différentes (aux points de vue du volume, de l'articulation, de l'intonation, du débit) d'un même texte, dégager les caractéristiques phoniques de ces différentes présentations et interpréter les variations (colère, étonnement, joie...)* ». (page 31)

Ces activités sont notées comme devant faire l'objet d'une sensibilisation à ce niveau d'enseignement.

Dans « Savoir écrire », la sous-compétence « *Veiller à la présentation graphique et orthographique du message* » propose comme activité de sensibilisation au cycle 1 et comme activité particulièrement indiquée au cycle 2 « *Recopier des phrases (qui font sens pour chaque enfant) proposées en diverses grandeurs et favoriser l'expression verbale sur chaque acte graphique* » (page 39).

Pour le cycle 2, nous pouvons également lire (en tant qu'activité particulièrement indiquée) :

- « *Copier en se servant d'outils (y compris le clavier) et favoriser la mémorisation visuelle des mots en diminuant la fréquence des consultations visuelles (regarder mieux et moins souvent)* ».
- « *Pour découvrir les différentes graphies d'un même phonème, dans des textes connus, collecter des mots qui présentent une même analogie phonique (même son) et classer ces mots selon leurs différentes graphies* ».
- « *Dans des textes connus, collectionner des mots qui présentent des analogies graphiques (mots d'une même famille lexicale, mots qui comprennent certaines constances (préfixe, suffixe, groupe de lettres) et décrire les régularités graphiques ou phoniques observées* ».

Dans « savoir lire », la sous-compétence « *Interpréter les indices graphiques et orthographiques* » (sous-compétence ajoutée par rapport au document *Socles de compétence*) propose une série d'activités de type « fonctionnement de la langue écrite » en terme de sensibilisation pour le cycle 1 et une série d'activités particulièrement indiquées pour le cycle 2 (page 52).

Voici ces activités proposées pour le cycle 1 et le cycle 2 :

- « *Apparier des mots (issus de textes connus) proposés sous différentes graphies (script, cursive, imprimée) et vérifier l'association à l'aide d'un référentiel d'écritures.* »
- « *Associer des mots et leur silhouette respective et verbaliser les indices pris en compte.*»
- « *Repérer, dans un ou plusieurs textes déjà rencontrés, des mots ou groupes de mots donnés par écrit.*»
- « *Associer des mots ou des groupes de mots à leur image, à partir d'adaptation de jeux (loto, domino, jeu des familles, jeu des paires....) et verbaliser les stratégies de mise en mémoire.* »

Les activités proposées en plus pour le cycle 2 :

- « *Entourer, dans des textes déjà lus, des mots qui ont le même début, la même finale, les mêmes lettres doublées, la même syllabe.* »
- « *Entourer dans un texte (oralisé par l'enseignant à de multiples reprises et dont les mots sont devenus familiers) les mots qui comprennent tel ou tel son donné et les classer selon leur graphie.* »
- « *Dans un texte (sur lequel le groupe classe a déjà élaboré des significations) souligner des mots qui présentent des analogies graphiques et classer ces mots selon les types d'analogie.* »
- « *Entourer dans un texte, lu à voix haute par l'enseignant et dont les mots sont familiers, les lettres finales qui sont écrites et non prononcées.* »

3.4 Le programme d'étude pour l'enseignement maternel du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces.

Notons tout d'abord qu'il s'agit du seul programme parmi les trois évoqués dans ce chapitre qui est spécifique à l'enseignement maternel. Nous allons examiner les spécificités éventuelles d'un tel programme.

Après avoir abordé des thèmes tels que les objectifs généraux de l'enseignement fondamental (référence à l'article 6 du décret « Missions »), les objectifs particuliers de l'enseignement maternel (référence à l'article 12 du décret « Missions »), les projets éducatif, pédagogique et d'établissement, nous trouvons à la page 11 du chapitre « Repères pédagogiques » un paragraphe intitulé « *Cadre didactique du programme maternel du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces* ». Ainsi, le programme propose, pour mettre en œuvre des compétences, de partir de situations mobilisatrices. « *Par situation mobilisatrice, nous entendons le point de départ d'un problème concret (en relation avec la vie courante), à appréhender, à comprendre, à résoudre. Cette situation doit être perçue comme un élément déclencheur permettant la mise en œuvre d'un processus actif d'apprentissage dans lequel l'enfant sera en mesure d'agir avec et sur des objets, d'interagir avec les autres, les événements, les phénomènes, les idées, de s'investir et d'investiguer des démarches de recherche diversifiées* ».

Un autre paragraphe (page 12) insiste sur le sens des apprentissages. « *Les diverses activités proposées seront proches du cadre social de référence de l'enfant. Elles devront tenir compte de ce qu'est l'enfant de cet âge en considérant tous les aspects de sa personne : ses valeurs, sa culture, ses croyances.... Il s'avère donc essentiel de proposer des situations proches de son vécu, de sa réalité quotidienne, de ses expériences familiales, sociales, morales et culturelles...* »

Dans un autre paragraphe intitulé « *Orientations méthodologiques* », nous lisons « *Favoriser l'apprentissage par la résolution de situations mobilisatrices implique la mise en œuvre d'une méthodologie qui respecte certaines conditions :*

- *Faire émerger et construire les représentations.*
- *Créer les conditions favorisant les conflits cognitif et sociocognitif.*
- *Mettre en œuvre des démarches de recherche pertinentes.*
- *Pratiquer des démarches réflexives.*
- *Organiser ses savoirs.* »

Le programme comprend ensuite 6 chapitres : *Psychomotricité, Français, Mathématique, Sciences et Technologie, Education artistique* ainsi que *Histoire et Géographie*.

Nous allons centrer notre analyse sur le chapitre « *Français* ».

Un premier paragraphe met en évidence « *une des priorités de la section maternelle* » qui serait de « *favoriser le langage oral et de l'envisager selon différents aspects : en tant que support de l'action, en tant que moyen de communication, en tant que facteur de socialisation, en tant qu'outil de structuration de la pensée* » (page 3).

Plus loin, nous lisons : « *Tous les écrits présents dans la classe vont lui faire prendre conscience de l'utilité de cette autre forme de communication. Ils doivent susciter de l'intérêt et de la curiosité afin de développer le goût et le plaisir de la lecture, si importants pour les apprentissages futurs.* »

A partir de la page 6 figure un tableau reprenant les compétences et sous-compétences proposées par le document « *Socles de compétences* ». Les sous-compétences sont numérotées (de F1 à F92).

A la page 13, ce même tableau est repris mais à côté de chaque sous-compétence est indiqué un ou plusieurs numéros de pages qui se réfèrent à un chapitre nommé « *grilles programme* ».

Ce chapitre propose une soixantaine de situations mobilisatrices. Chaque situation mobilise une ou plusieurs des sous-compétences répertoriées précédemment. Ces situations mobilisatrices sont exemplatives. Il est bien précisé qu'elles sont susceptibles d'être adaptées.

Voici quelques exemples de situations mobilisatrices faisant intervenir des sous-compétences répertoriées en *Français* :

- Ensemble créons des formes, des mouvements avec un parachute, un drap : traduire verbalement ou non ses actions, ses émotions, verbaliser son vécu.
- Réalisons un spectacle de cirque pour la fête de l'école : réaliser des affiches, des programmes, des invitations (tenir compte de la situation de communication, formuler, dicter les informations sous forme de phrases concises, soigner la présentation.)
- A la piscine, à la salle de sport, suspendre, ranger les vêtements : les enfants pourraient, à cette occasion, reconnaître, lire leur prénom, celui d'un autre.
- Un animal dans notre classe : est-ce un être vivant ? Exprimer oralement ses représentations du vivant et du non vivant, les lister (dictée à l'adulte).
-

Comme nous l'avons précisé dans l'analyse du document « *Socle de Compétences* », les compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et les compétences touchant à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...) n'apparaissent pas explicitement. Dans la mesure où le programme que nous sommes occupés à analyser reprend exactement les sous-compétences proposées par le document « *Socle de Compétences* », nous nous attendions à ne trouver que peu d'activités mobilisatrices amenant explicitement à la découverte des règles de codage du système d'écriture et les compétences touchant à la prise de conscience de la chaîne parlée. Nous avons ainsi parcouru l'ensemble des activités mobilisatrices.

D'après notre lecture, deux activités mobilisatrices évoquent des compétences de type « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite » :

- Avec les mots, inventons...une poésie, une comptine à l'occasion de ... : trouver des nouveaux mots pour enrichir le champ lexical dans lesquels j'entends le même son (compétence F 75 : « *Elaborer des significations : relier des informations significatives du message à ses connaissances et à d'autres sources* » (page 42).
- Comment lire le menu des repas chauds tous les jours : émettre des hypothèses sur les différentes stratégies de lecture (compétence F 67 : « *Parler-écouter en tenant compte de l'intention poursuivie (informer, s'informer)* » (page 46).

Notons que ces activités touchant au « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite » sont rattachées à des sous-compétences du document « Socles de compétences » qui, à notre avis, correspondent plus aux « fonctions de langue ». En effet, l'activité « *trouver des mots dans lesquels on entend le même son* » a été rattachée à la compétence « *Elaborer des significations : relier des informations significatives du message à ses connaissances et à d'autres sources* » et l'activité « *émettre des hypothèses sur les différentes stratégies de lecture* » a été rattachée à la compétence « *Parler-écouter en tenant compte de l'intention poursuivie* ».

Si l'on en revient au chapitre « Français », nous trouvons dans les dernières pages un paragraphe nommé « *D'autres activités à transformer en situations mobilisatrices* » (page 34). Une liste d'activités supplémentaires est proposée pour chaque compétence. En ce qui concerne les activités qui seraient orientées vers la découverte du « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite », nous trouvons :

- Pour la compétence « *Parler-écouter* » : « *jouer sur les sons* » et « *écouter un poème* ».
- Pour la compétence « *Lire* » : « *lire une affiche, une lettre, une récitation à l'aide d'un référentiel* », « *repérer une majuscule comme indice d'un prénom* », « *reconnaître les prénoms de la classe* », « *identifier des mots familiers : charges, ateliers, collations,...* ».
- Pour la compétence « *Ecrire* » : « *Ecrire devant les enfants des écrits significatifs* », « *Produire au départ du capital-mots de la classe, des écrits significatifs* », « *signer ses travaux, écrire son prénom* », « *utiliser le clavier d'ordinateur* ».

A nouveau, il est à noter que chacune de ces activités est rattachée à une sous-compétence qui se rapporte plutôt aux « fonctions de la langue écrite et/ou parlée ». En effet, par exemple, pour « *Parler-écouter* », l'activité « *jouer sur les sons* » apparaît au sein de la sous-compétence « *Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication* ».

3.5 Conclusions

L'analyse du document « *Socles de compétences* » et des trois programmes nous amène à différents constats.

Les compétences apparaissant dans le document « *Socles de compétences* » sont celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes. La première étape allant de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année primaire, il n'y a pas d'indication sur les compétences qui seraient à maîtriser à la fin de la 3^{ème} maternelle.

Les programmes de l'enseignement catholique et de la Communauté française se rapportent à l'ensemble de l'enseignement fondamental. Les compétences y sont décrites par cycle. Il n'y a donc pas d'indication précise sur les compétences qui seraient à acquérir pour la fin de l'enseignement préscolaire. Par contre, le Conseil de l'enseignement des communes et des provinces propose un document spécifique à l'enseignement maternel.

Le document « *Socles de compétences* » ainsi que les programmes de l'enseignement fondamental de la Communauté française et de l'enseignement des communes et des provinces accordent clairement une grande importance à la découverte des fonctions de l'écrit dont principalement les fonctions communicationnelles. A ce niveau, le discours du programme de l'enseignement catholique se présente différemment. Nous y reviendrons ultérieurement.

Le document « *Socles de compétences* » ne se réfère jamais explicitement à des compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ceci s'explique sans doute par la nature même de ce document qui précise des compétences à atteindre à trois moments précis de la scolarité, dont la deuxième primaire. Ce document ne mentionne pas des éventuelles compétences intermédiaires qui seraient à développer en dehors de ces moments.

Le programme de la Communauté française fait référence d'une manière générale, dans l'introduction du chapitre « *Langue française* », aux compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et à la prise de conscience de la chaîne parlée. Néanmoins, plus loin, on lit : « dans tous les cas, les situations de communication seront la base des apprentissages ».

Au sein de ce même chapitre, nous retrouvons les compétences et les sous-compétences fixées par le document « *Socles de compétences* ». Comme nous l'avons précisé précédemment, c'est à un niveau plus détaillé que le programme se précise par cycle (et non plus par étape) et fourni des éléments qui vont au-delà du document « *Socles de compétences* ». Ainsi apparaissent des références à des compétences du type « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite ».

Sous l'intitulé général « *Elaborer des significations en situation de communication* » de la compétence « *Savoir écouter – savoir parler* », nous trouvons les sous-compétences « *Chanter, dire une comptine, une poésie* » (1^{er} cycle), « *Lire, dire un poème* » et « *Jouer avec les sons, les mots et les rimes* » (2^{ème} cycle).

Au sein de la compétence « *Savoir-lire* » et de la compétence « *Elaborer des significations* » apparaissent les activités suivantes : « *Découvrir des ressemblances entre des graphies, des mots* » (1^{er} cycle) et « *Découvrir des ressemblances entre des syllabes* » (2^{ème} cycle).

Pour la compétence « *savoir-écrire* », les activités suivantes sont proposées :

- « *Orienter son écrit en fonction de la situation de communication* » : « *Reproduire son prénom en imprimé en utilisant le référentiel pour signer ses travaux* » (1^{er} cycle) et « *Reproduire en cursive son nom, son prénom et son adresse* » (2^{ème} cycle).
- « *Elaborer des contenus* » : « *Jouer avec les mots, choisir une rime pour compléter un vers, produire un écrit dont la rime est donnée sous forme de phonème* » (2^{ème} cycle).
- « *Assurer la présentation* » : « *Jouer avec les traits, les formes pour passer de la trace non significative à la trace significative en respectant le sens du mouvement de la main préférentielle* » (1^{er} cycle) et « *Reproduire correctement les lettres minuscules, les chiffres et les majuscules fréquentes* » (2^{ème} cycle).

Nous pouvons nous poser la question des conséquences du choix qui est fait d'incorporer des compétences de type « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite » dans des catégories plus générales dont les intitulés nous paraissent définir des compétences de types « fonctions de la langue écrite et/ou parlée ». Ceci nous semble particulièrement le cas pour les compétences « savoir écouter – savoir parler » et « savoir-lire ».

Pour rappel, dans le cadrage théorique, nous avons fait référence à de nombreuses recherches mettant en évidence la difficulté de certains enfants à considérer le langage également comme un objet d'étude et non pas seulement comme quelque chose de dépendant de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve son sens (cf. cadrage théorique page 43).

Il nous semble que les modalités de présentation du programme n'invitent sans doute pas les enseignants à être attentifs au fait que développer des compétences ayant trait aux « fonctions du langage » et des compétences ayant trait au « fonctionnement » de ce même langage fait appel à deux types de regards différents sur le langage : un regard « langage dépendant de l'expérience, des situations qu'il structure » et un regard « langage comme objet d'étude ».

Le programme d'étude pour l'enseignement maternel du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces a fait le même choix. Bien qu'il propose un document spécifique à l'enseignement maternel agrémenté de fiches pratiques proposant un choix varié d'activités (situations mobilisatrices) en lien avec les différentes compétences, les références aux compétences du type « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite » apparaissent plus ou moins dans les mêmes proportions que dans le programme de la Communauté Française. Elles sont également rattachées à des intitulés du type « fonctions du langage ».

Par exemple, l'activité « *Trouver des mots dans lesquels on entend le même son* » a été rattachée à la compétence « *Elaborer des significations : relier des informations significatives du message à ses connaissances et à d'autres sources* » ou encore l'activité « *Emettre des hypothèses sur les différentes stratégies de lecture* » a été rattachée à la compétence « *Parler-écouter en tenant compte de l'intention poursuivie* ».

Ce choix est peut-être dicté par la volonté de ne pas aller à l'encontre de l'idée « d'approche par compétence ». Le fait d'ajouter explicitement des compétences touchant au « *fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite* » pourrait donner l'impression à certains que cela trahit l'idée d'approche par compétence dans le sens où il ne s'agirait plus d'une action (manuelle ou intellectuelle) qui a une finalité, une utilité.

Nous pensons que cette crainte est non fondée. En effet, il nous semble envisageable de proposer des activités touchant spécifiquement à la question du « fonctionnement de la langue parlée » sous la forme d'une approche par compétence dans le sens où l'on distingue deux manières d'envisager l'usage des savoirs en rapport avec les compétences. « On peut en faire un usage pragmatique dans des activités à finalité extra-scolaire ou du moins fonctionnelle. On peut en faire un usage d'un élément de savoir pour résoudre des problèmes qui sont inhérents au savoir lui-même » (Rey, 2003).

Le programme intégré de l'enseignement fondamental catholique a fait un choix différent et ce à deux niveaux.

Tout d'abord, même s'il met l'accent sur l'importance des activités fonctionnelles qui « *correspondent aux intérêts, besoins et questions des enfants* », qui « *visent l'aboutissement d'une action dans un contexte particulier* », il met également l'accent sur des activités de structuration où il s'agit de « *faire face à un problème scientifique, mathématique, linguistique, artistique, ... où l'enfant se heurtant à un obstacle est conduit à prendre du recul* ».

Plus loin, dans le chapitre « *Langue française* », nous lisons : « *un équilibre fondamental doit s'établir entre des pratiques effectives de la langue dans les situations réelles (ou simulée) de la vie scolaire et extra-scolaire et des activités plus artificielles qui portent sur tel ou tel aspect particulier de son fonctionnement* ».

Ainsi, ces « *intentions générales* » se traduisent à un 2^{ème} niveau dans la présentation des compétences et des sous-compétences dans la mesure où, au-delà des compétences reprises du document « *Socles de compétences* », d'autres ont été ajoutées. C'est principalement au sein de ces compétences ajoutées que l'on trouve des activités qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe, ...).

Par exemple, dans « *Savoir écouter* », la sous-compétence « *Etre attentif au niveau phonique du message* » (sous-compétence ajoutée par rapport au document « *Socles de compétences* ») propose de « *développer la perception des sons et leurs différentes fonctions (lexicale, grammaticale). Etre attentif aux autres aspects phoniques : débit, volume, intonation, accentuation... et à leurs effets de sens. Maîtriser un métalangage minimum : son (consonne ou voyelle), syllabe (orale).* » (page 31). Pour le cycle 1 et le cycle 2, cette sous-compétence se traduit comme suit : « *Classer des images connues et oralisées à de multiples reprises, en deux ou trois séries, selon une syllabe orale ou un phonème (choisi par l'enfant ou donné par l'enseignant) et comparer avec celles de son voisin* ».

Pour le cycle 2, s'ajoute ceci : « *A partir d'un texte oralisé par l'enseignant, redire les mots qui comportent un même phonème (imposé ou non)* » et « *Comparer des oralisations*

différentes (aux points de vue du volume, de l'articulation, de l'intonation, du débit) d'un même texte, dégager les caractéristiques phoniques de ces différentes présentations et interpréter les variations (colère, étonnement, joie...). » (page 31)

Ces activités sont notées comme devant faire l'objet d'une sensibilisation à ce niveau d'enseignement.

Nous ne discutons pas ici du bien-fondé du choix de ces activités par rapport à d'autres faisant appel à la découverte du fonctionnement de la langue mais nous voulons mettre l'accent sur le choix qui a été fait d'y faire référence dans le programme intégré d'une manière plus explicite et ce en ajoutant des compétences par rapport au document « *Socles de compétences* ».

Bien évidemment, les programmes de chaque réseau ne présentent pas précisément des pratiques de classe effectives, celles-ci pouvant varier d'un établissement à l'autre et d'un enseignant à l'autre. C'est à ce niveau que nos observations et nos entretiens prennent toute leur signification.

4. Analyse des entretiens

4.1 Dépouillement et analyse des entretiens

La retranscription intégrale des 7 entretiens figure dans les annexes du rapport intermédiaire. Le lecteur trouvera ci-dessous une première forme de dépouillement.

Les données ont été regroupées par thème. On trouve d'abord l'ensemble des données pour l'école A(1) et l'école B(2), puis les données pour les trois institutrices de l'école C(3). Nous avons intégré dans les tableaux des extraits des propos des enseignantes en tant qu'illustration. L'analyse des données recueillies, leur comparaison et la mise en évidence d'éléments particulièrement intéressants, tant au niveau d'une meilleure connaissance des pratiques de classe qu'au niveau des pistes pour l'élaboration de l'outil enseignant, figurent à la suite de l'ensemble des tableaux de dépouillement.

	Ecole B – Institutrice B1	Ecole B – Institutrice B2	Ecole A – Institutrice A1	Ecole A – Institutrice A2
Parcours.	<p>Enseigne depuis 31 ans. Depuis très longtemps dans cet établissement. A travaillé dans tous les niveaux. Depuis plusieurs années en troisième maternelle.</p>	<p>Enseigne depuis 25 ans. Depuis très longtemps dans cet établissement. A travaillé dans tous les niveaux. Depuis 15 ans en troisième maternelle.</p>	<p>Enseigne depuis 25 ans. Depuis 20 ans dans cet établissement. A travaillé dans tous les niveaux. Depuis 4 ans en troisième maternelle dans cet établissement.</p>	<p>Enseigne depuis 22 ans. Depuis longtemps dans cette école. Travaille alternativement avec des enfants de 2^{ème} et 3^{ème} maternelle (monte avec sa classe).</p>

<p>Rôle de l'école maternelle.</p>	<p>Rendre les enfants autonomes, les faire grandir, établir les bases, provoquer une ouverture.</p> <p><i>« Je ne fonctionne pas en disant que je les prépare à l'école primaire mais je les prépare à accepter tout ce qu'on va leur apprendre à l'école primaire ; à être ouvert, à pouvoir comprendre... »</i></p> <p><i>« Une préparation à l'école primaire, certainement pas. Préparer dans le sens où on apprend déjà les chiffres, les lettres, ça doit se faire naturellement, ce n'est pas un apprentissage, un drill par exemple. Apprendre l'alphabet ou des choses comme ça, c'est passer à côté de pleins de choses, de pleins de possibilités. »</i></p>	<p>La socialisation, apprendre à vivre avec d'autres enfants, apprendre à partager dans un schéma plus grand que la famille, avec des enfants de toutes sortes de milieux.</p> <p>Prendre plein d'informations de tout ce que les entoure, s'intéresser, aimer l'école.</p> <p>Prendre confiance dans d'autres adultes que les parents.</p> <p>Se familiariser avec toutes sortes de méthodes, travailler de manière différente (en équipe, en frontal,...)</p> <p>Approcher tout ce qui est lecture, tout ce qui est mathématique, comparer ses expériences avec les autres, se frotter à des plus grands.</p>	<p>Objectif principal : l'autonomie des enfants.</p> <p><i>« A partir du moment où on lui donne les moyens de se débrouiller, de s'adapter, pour moi, un enfant qui quitterait cette école-ci pourrait s'adapter à une autre école, enfin bon c'est vraiment l'autonomie. Donc ici on travaille beaucoup par contrat, enfin des choses comme cela. Je ne suis pas du tout l'institutrice mère poule derrière eux, ils doivent se débrouiller. Donc, c'est l'autonomie et j'essaye d'accentuer beaucoup la créativité. »</i></p> <p>Préparation à l'école primaire (volonté de l'établissement). Dans ce milieu assez défavorisé (parents parlant peu le français à la maison), un rôle important de l'école maternelle au niveau de la langue française.</p>	<p>L'enfant doit apprendre à se connaître. Il doit apprendre à connaître son corps.</p> <p>La socialisation : l'enfant doit apprendre à se connaître et puis à connaître l'autre.</p> <p>Considérer l'enfant dans sa globalité.</p> <p>Importance des jeux de rôle.</p> <p>Rôle affectif : <i>« Ils ont besoin de ça, un sourire le matin, d'être pris dans les bras, d'avoir un petit bisou, un réconfort quand on tombe ».</i></p>
---	---	---	--	--

<p>Evolution durant la carrière</p>	<p>□ Du côté des enfants : Les enfants, plus qu'avant, arrivent tôt à l'école et restent à la garderie après l'école (les mamans travaillent plus). Les situations familiales ont changé.</p> <p>« Les situations familiales à l'école ne sont pas toujours évidentes et y'a des enfants qui n'arrivent pas à se structurer, à se situer par rapport à ce qu'on leur demande. Passer d'un parent chez l'autre, c'est parfois même des enfants qui n'ont pas cette chance d'avoir des parents qui peuvent les seconder. Il y a des enfants qui viennent des homes. Il y a des demandes qui n'existaient pas il y a quelques années et auxquelles maintenant on doit répondre. »</p> <p>□ Du côté de l'institutrice : A suivi une formation qui lui a donné envie de changer vers un enseignement plus global, moins systématique.</p> <p>« C'était du systématique qu'on faisait à l'époque, maintenant, grâce à cette</p>	<p>Beaucoup plus grand rôle au niveau social.</p> <p>Beaucoup plus de « pression » par rapport à l'acquisition de prérequis de type « scolaire ».</p> <p>« Mais les primaires ici c'est fort traditionnel. Donc moi quand on m'a demandé beaucoup d'apprentissages, je veux dire ils arrivent en troisième maternelle ils sont censés quand même déjà tous écrire leur prénom en imprimé. Pfff...c'est quand même fort lecture et tout ça. Enfin bon, nous on le fait mais finalement je me rends compte que bon c'est une demande des inspections. On a eu l'inspection qui a débarqué ici. Moi ma classe je dois enlever tous les clowns etc...c'est une classe de troisième maternelle quoi. Je sens du coup que je dois mettre de l'écrit partout, c'est des prérequis. Enfin..c'est très scolaire. Ce qui par exemple ne correspond pas tellement à ce que moi on m'a appris il y a 20 ans à l'école normale.</p> <p>« Moi je suis pour tout ce qui est graphisme etc. Mais bon</p>	<p>On prend moins en compte la globalité de l'enfant. On se centre plus sur certains secteurs (lecture, pré-écriture,...).</p> <p>Tout ceci au regret de l'institutrice.</p> <p>« Au départ moi ce que je pense qui est le plus important ce sont les jeux de rôles qu'on a un petit peu, je trouve maintenant, progression en 20 ans, mis à l'écart. Je pense qu'on en faisait plus avant. Moi je ne voudrais pas que l'école maternelle devienne...c'est une école d'apprentissage mais la lecture, enfin pour moi c'est pré-lecture, pré-écriture, oui mais c'est pas le rôle pour moi principal de l'école maternelle. »</p>
--	---	--	--

Elaboration d'un outil de formation pour les enseignants du préscolaire.
Communauté française – Recherche n°111/04
Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

<p>Rôle d'institutrice dans les apprentissages</p>	<p>Etre un guide pour les enfants, être à l'écoute, être ouverte à toutes leurs demandes, être attentif à la personnalité de chacun, ne pas « bourrer le crâne » des enfants.</p> <p>« Parce qu'il y a des enfants qui sont en difficulté dans certains domaines, qui sont demandeurs au niveau affectif aussi...tout ça ce sont des choses auxquelles on doit répondre. »</p>	<p>Etre un guide, leur donner, les pousser vers des indices, vers des pistes.</p> <p>« Pour moi c'est guide, c'est pas vraiment enseigner, leur faire comprendre des choses. Cela doit être induit, je trouve, cela doit être mené doucement. Je dois leurs donner plusieurs façon quand je vois que cela ne va pas... »</p> <p>Partant des demandes des enfants, il faut structurer pour que l'activité soit intéressante en tant qu'apprentissage.</p> <p>« C'est souvent quand je présente un matériel, comme le magasin, ils voulaient jouer au magasin et j'ai voulu le structurer pour qu'il soit intéressant pour eux en tant qu'apprentissage et pas simplement chipoter, à sortir tous les ingrédients des caisses puis mélanger. Non je voulais que ce soit quelque chose de bien typé.»</p>	<p>Leur donner le maximum, leur donner plein de choses qui ne feront peut-être plus.</p> <p>« Si je prends l'atelier bricolage, pas se limiter à bêtement ciseaux, enfin on essaye de leur donner toute une série de choses et puis y prennent ce qui veulent. Au niveau mathématique, je vais dire on a fait beaucoup de manipulations au départ. Il y en a qui vont plus loin. Enfin les Lexidatas, moi je travaille beaucoup avec ça aussi. Il y a en qui sont mordus....enfin moi je trouve c'est essayer de leur donner le maximum, parce qu'une fois qu'ils se retrouvent en primaire, moi je le vois quand ils reviennent en deuxième en cycle, je dis enfin vous avez tous oublié ce que je vous ais appris.....J'ai fait sur les vacances, ils avaient de tout, des éponges, des bouchons, etc...mais ils ont presque tous fait avec des marqueurs, des crayons.....Moi je me dis c'est essayer de leur donner pleins de choses, qui ne feront peut-être plus. Mais je me dis bon maintenant, ils en retiennent ce qui en</p>	<p>Se remettre en question, remettre en question les dispositifs.</p> <p>« Ben...je me mets toujours en question, ça c'est certain. Bon, si je vois, ça m'est déjà arrivé, de faire un exercice et que ça ne marche pas. Ben je dis aux enfants : voilà, j'ai pas bien pensé ce que je voulais faire avec vous, je vais le travailler on va le refaire après....comme cela on recommence. »</p> <p>Rôle très maternel vis-à-vis des enfants.</p> <p>« Moi, je suis leur deuxième maman...j'ai un regard très affectif vis-à-vis des enfants. »</p> <p>« Ils ont besoin de ça, un sourire le matin, d'être pris dans les bras, d'avoir un petit bisou, un réconfort quand on tombe ».</p>
<p>Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe Communauté française – Recherche n°111/04 Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.</p>				<p>74</p>

<p>Attitude des parents</p>	<p>Il y a différents types de parents. Certains enfants et certains parents ne voient pas l'école comme quelque chose qui peut répondre à leurs besoins. Ils considèrent l'école comme une garderie. Il y a deux rencontres par an avec les parents.</p> <p><i>« C'est vrai qu'il y a des parents qui sont super chouettes avec lesquels on peut travailler main dans la main mais il y en a comme cela : on est en maternelle, donc c'est pas important ! »</i></p>	<p>Différents types de parents.</p> <p><i>« Il y a des parents qui encadrent bien leurs enfants, qui s'intéressent à ce qu'ils font, qui regardent, quand ils ramènent des travaux, d'autres où les fardes reviennent avec les feuilles intactes, comme on les avait mises. »</i></p>	<p>Pour certains parents, <i>« l'école ça reste quand même la garderie »</i>, pour d'autres <i>« va à l'école, c'est à l'école que t'apprendras tout »</i>.</p> <p>Certains parents ont des réactions inappropriées dans l'aide qu'ils veulent donner à leurs enfants.</p> <p><i>«...c'est-à-dire qu'en fait je crois qu'ils sont mal informés, donc quand ils voient qu'il y a des problèmes à l'école alors ils se disent, on va lui apprendre l'alphabet. »</i></p>	<p>Parle globalement d'un bon rapport avec les parents. Parfois quelques difficultés mais cherche une solution.</p> <p><i>« J'avais une petite fille en début d'année scolaire, elle ne parlait pas. Mais je me rendais compte que la maman ne parlait pas bien français, une maman très timide. Quand elle amenait sa fille, elle déposait ses affaires et puis elle repartait. Mais il n'y avait pas de gestes tendres, pas de petit bisou pour dire au revoir, quitter la classe. Et j'en ai parlé par l'intermédiaire d'une autre maman portugaise, j'ai un peu fait part de mon inquiétude. Elle l'a tout à fait bien pris et maintenant on ne sait plus l'arrêter, c'est devenu un vrai petit moulin à parole, la maman rentre, elle est beaucoup plus souriante, elle va plus facilement ranger ses affaires et s'en occuper.... »</i></p>
------------------------------------	--	---	--	---

<p>Rôle « idéal » des parents selon l’institutrice</p>	<p>Doivent seconder sans empiéter sur les demandes des institutrices et de l’école en général. Chacun doit rester dans son rôle. Les parents peuvent à la maison compléter ce qui se fait à l’école.</p>	<p>Doivent regarder de temps en temps les productions des enfants et venir aux réunions.</p> <p><i>« Chaque semaine, je leur donne leur farde de contrat, leur farde de comptine (j’appelle cela « Français ») et la farde de « math ». Et bien que les parents aient au moins un petit peu regardé cela, peut-être pas chaque semaine parce que c’est peut-être un peu contraignant mais qu’y ait au moins une fois de temps en temps un petit paraphe qui veut dire qu’on a vu et qu’on les a suivis. Et que les parents viennent aux réunions. »</i></p>	<p>Etre au courant, tenir, vis-à-vis de l’enfant, le même discours que l’institutrice, regarder les classeurs (au minimum chaque trimestre), revoir parfois certaines petites choses moins bien maîtrisées pendant les congés, montrer aux enfants que leurs parents suivent, fournir à l’enfant le matériel demandé, faire des activités avec les enfants telles que faire les lacets, des puzzles, des jeux de sociétés.</p>	<p>Règle importante aux yeux de l’institutrice : respect mutuel.</p> <p>Porter un intérêt sur ce qui se passe pour leur enfant en classe.</p>
---	--	---	--	---

<p>Principes didactique et pédagogique</p>	<p>Cherche à répondre aux demandes des enfants. A partir d'un thème ou d'une visite (par exemple à la ferme), lancement d'un projet. Les enfants recherchent les activités qu'ils ont envie de faire. Exemples d'activités : activités manuelles, les enfants apportent des livres en classe, discussion autour de ces livres, remettre en mémoire les informations reçues lors de la visite mais aussi des classements d'animaux en familles.</p>	<p>Partir de la demande des enfants mais proposer des activités qui sont structurées pour aboutir à certains apprentissages. Travailler avec des méthodes différentes et de différentes manières (frontal, en équipe).</p>	<p>Cherche à développer l'autonomie des élèves. Par exemple, à travers les contrats qui sont une série de 5 à 8 feuilles de petits exercices autour d'un thème traité en classe et que les enfants doivent réaliser pour une date précise.</p> <p><i>« On fait ça souvent autour d'un thème et donc quand j'arrive en novembre, là je reprends toutes les activités qu'on a déjà réappries, que ce soient, des activités mathématiques, du graphisme, enfin toutes des choses comme ça. Et alors je regroupe entre 5 et 8 feuilles donc et alors c'est pour leur apprendre à gérer leur temps sur le calendrier, il y a le petit dessin du contrat et ils savent que 10 jours après, le contrat doit être terminé. »</i></p> <p>Propose un maximum de manipulations avec des jeux « agrandis » pour en arriver au papier.</p>	<p>Tente de répondre aux questions des enfants et propose des exercices individualisés en fonction du niveau des enfants.</p> <p><i>« Par exemple, si on fait des mathématiques...des fois il y a des choses qu'on a prévues mais une question s'est posée ...ben on est parti sur tout autre chose. Un petit exemple, ils m'avaient demandé ce que c'était le tableau...et puis on a commencé à regarder les chiffres, ils ont commencé à parler où l'on voit des chiffres (sur les maisons, sur les plaques de voiture,...) Et on est parti dans une de ces discussions ! Et si je veux faire quelque chose là-dessus, je regarde toujours par rapport au niveau des enfants. On peut faire un stencil sur les chiffres par exemple, en conclusion de toute une série de compétences qu'on a vues mais tout le monde ne va pas avoir la même chose à faire. »</i> 80</p> <p><i>« Il y a des enfants qui se mettent à table, il y en a qui n'ont déjà plus de manipulation à faire parce qu'ils n'en ont plus besoin.</i></p>
<p>Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire. Communauté française – Recherche n°111/04 Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.</p>			<p><i>« Par exemple, le graphisme, on reprend les gestes dans l'espace avec des rubans, la peinture, etc... »</i></p>	

<p>Représentation de ce qu'est « apprendre » en troisième maternelle.</p>	<p>Il faut leur présenter, leur faire voir beaucoup de choses. Il faut des points de repères, des choses qui les rassurent (le calendrier, par exemple).</p> <p><i>« Ils savent lire les jours (le calendrier), c'est fait tous les jours donc à force de les voir.... »</i></p> <p>Importance du coin affectif (par exemple, avec des photos des personnes auxquelles on peut penser).</p> <p>Certains enfants sont prêts pour tel apprentissage, d'autres ne sont pas encore prêts à apprendre telle chose.</p>	<p>L'apprentissage part de l'observation et de la répétition.</p> <p><i>« Le calendrier, chaque mois passé on le met au-dessus. Les jours de la semaine, les feuilles rouge, lundi, mardi, mercredi... c'est tous les jours tous les jours qu'on regarde, on lit ce qui est au-dessus, à la fin ils savent ce qui est écrit dessus... ».</i></p> <p>Il nécessite de la concentration.</p> <p>Il y a aussi une question de maturité.</p> <p><i>« Les enfants qui n'observent pas bien, les enfants qui n'ont pas vraiment de concentration, c'est déjà flagrant en troisième maternelle. Ils ne savent pas et quand on met le doigt en leur montrant ce que c'est à ce moment-là alors ils tombent des nues. »</i></p>	<p>L'apprentissage en maternelle fait surtout appel à l'autonomie (matérielle, temporelle, organisationnelle) et la créativité.</p> <p>Idée d'un lien entre ces apprentissages et l'apprentissage de la vie.</p> <p><i>« Je me dis que s'ils savent sortir d'ici en sachant utiliser pleins de choses, et pouvoir s'adapter, je me dis qu'ils seront plus capables de s'adapter peut-être par rapport à quelqu'un qui est plus rigide...quelqu'un qui est plus souple...c'est un peu dans ce sens-là quoi. Puis je me dis c'est un apprentissage de la vie au moins ils perdent pas leur temps ».</i></p> <p>L'apprentissage débute presque systématiquement par de la manipulation (ruban pour apprendre les ronds, faire des spirales dans du sable) pour passer ensuite à du travail sur papier (écrire le prénom en imprimé).</p> <p>Idée d'une gradation, une chronologie dans les apprentissages.</p> <p><i>« On essaye d'abord plus par</i></p>	<p>Aspect « naturel » de l'apprentissage (par opposition à un apprentissage plus structuré).</p> <p>Allant jusqu'à l'idée qu'il ne faut parfois rien dire à propos d'une production, qu'il faut laisser aller les choses naturellement.</p> <p><i>« Il y a des choses à faire naturellement pour l'apprentissage des enfants en troisième maternelle pour l'entrée à l'école primaire mais pas de fardes, pas de stencils, pas de... Le jeu, les apprentissages, c'est le plus important, moi je pense, que l'enfant apprenne à se connaître, connaître son corps, d'abord lui-même, l'autre après. »</i></p> <p><i>« Et puis petit à petit, je leur ai demandé quand ils faisaient un dessin : « tiens t'essayerais pas de faire ton nom derrière ta feuille ». Ils essayaient mais je ne corrigeais rien, je disais rien, ça restait.... »</i></p> <p><i>« Sans jamais rien leur dire hein donc...ils ne savent pas que c'est un N, un E euh...il y a rien qui a été dit à ce niveau</i></p>
<p>Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe Communauté française – Recherche n°111/04 Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.</p>				<p>83</p>

Attitude des enfants attendue par l'institutrice lors des activités.	Etre à l'écoute, retirer quelque chose de l'activité, agir, ne pas rester sur le côté.	Concentration et motivation (parfois absente à cause de l'environnement familial).	De la souplesse, de la créativité (utiliser différents matériels) et de l'autonomie.	Les attentes se situent plutôt au niveau d'un climat de classe positif.
---	--	--	--	---

<p>Statut et réaction face à l'erreur.</p>	<p>□ Travail individuel avec les enfants en difficulté.</p> <p><i>« Essayer de mettre le doigt sur ce qui ne va pas. »</i></p> <p><i>« ...ça sert à déceler les enfants qui ne sont pas sensibles à ce genre d'exercices, et ceux qui ont des problèmes ça risque de se reporter... »</i></p> <p>□ Rôle de l'affectif.</p> <p><i>« Il faut savoir aussi que parfois ce qu'ils ont vécu empêche d'être suffisamment ouvert et c'est un refus alors. Ils ont l'esprit trop occupé par d'autres choses et pas assez ouvert à ce qu'il peut se passer ici. Donc, eux, dans ce qui est manipulation libre et compagnie, ils s'y retrouvent mais dans ce qu'on essaye de leur apprendre c'est beaucoup plus difficile. »</i></p>	<p>Ne pas réprimer mais faire répéter.</p> <p>L'erreur est liée à un manque de maturité ou encore un manque d'intérêt (toujours mis en relation avec le milieu familial).</p> <p><i>« On ne les réprime pas mais on les fait souvent répéter pour que ça vienne, on fait répéter par des autres »</i></p> <p><i>« Ils ne réussissent pas tous ça c'est normal. Certains sont un peu en retrait parce qu'ils n'ont pas la maturité mais je les pousse pas, ils viennent petit à petit. »</i></p> <p><i>« Les enfants qui n'observent pas bien, les enfants qui n'ont pas vraiment de concentration. C'est quelque chose de déjà flagrant en troisième maternelle, ils ne savent pas et quand on met le doigt en leur montrant ce que c'est à ce moment là alors oui ils tombent des nues : » ah oui c'est vrai. »</i></p>	<p>Travail individuel avec les enfants en difficulté. Retour par la psychomotricité.</p> <p>Pendant que les enfants sans difficultés particulières s'occupent, jouent, l'institutrice s'occupe des autres.</p> <p><i>« Quand, par exemple, les autres sont en contrat, alors je reprends des enfants qui ont plus de difficultés dans le graphisme. J'ai parfois de l'aide le mardi après-midi alors je retourne à la salle de psychomotricité avec eux. J'essaye de dessiner dans l'espace et tout ça... »</i></p> <p>Idée qu'à la fin de l'année, les enfants plus avancés peuvent s'occuper librement (bricolage, Lexidatas,...) pendant que l'institutrice « approfondit » avec les autres.</p> <p>Rôle et importance de l'acte de « retenir » et du risque de « l'oubli ».</p> <p><i>«Je me dis bon maintenant ils en retiennent ce qu'ils en retiennent, il y en a qui vont tout à fait oublier, mais y'en a</i></p>	<p>Individualisation des exercices sans stigmatiser ces différences.</p> <p><i>« Il en a certains qui doivent avoir des manipulations, d'autres non, des choses comme cela. Ou alors on se met en groupe, on ne dit jamais... ils ne savent pas qu'ils font un exercice différent des autres. Bon par exemple, si on fait un exercice de pré-lecture où ils ont le référentiel des couleurs ; et bien il y en a certains qui vont avoir des couleurs plus difficiles que d'autres mais chaque fois l'exercice est mélangé. »</i></p> <p>Volonté que les enfants réussissent : donne des exercices en fonction des capacités de chaque enfant.</p> <p><i>« Moi je leur dis que pour que chacun soit autonome et que chacun réussisse son exercice personnel, ben il n'a peut-être pas le même que celui qui est à côté de lui et ça passe bien ! »</i></p> <p>Décrit deux attitudes face à l'erreur : expliquer l'erreur à</p>
<p>Elaboration d'un outil d'accompagnement des enseignants de la Communauté française – Recherche n°111/04 Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S., chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.</p>	<p>Idée selon laquelle les enfants doivent être prêts, être sensibles à tel ou tel apprentissage.</p>	<p>« Et quelques-uns qui n'ont vraiment pas du tout d'intérêt de ce genre d'activité, math, lecture et tout ça, cela ne les intéresse pas. »</p>	<p>« ...Je me dis bon maintenant ils en retiennent ce qu'ils en retiennent, il y en a qui vont tout à fait oublier, mais y'en a</p>	<p>86</p>

<p>Activités et apprentissage autour de l'entrée dans l'écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire son prénom. Lire le prénom des autres enfants. Lire les jours de la semaine. <p><i>« En leur mettant beaucoup de choses sous les yeux, en les forçant à aller voir, parce que c'est pas systématique non plus, il y en a qui ont tout de suite le déclic (tiens, c'est là que je vais trouver le renseignement) et il y a en a qui suivent parce qu'ils ont vu faire les autres et il y en a qui ne sont pas du tout sensibles encore maintenant. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Au niveau auditif : se rendre compte que plusieurs mots commencent par le même son et rechercher plein de mots qui débutent par ce même son. <p><i>« Là, c'est moi qui l'ai suggéré et puis ils ont trouvé plein d'autres mots. Et ils se corrigeaient mutuellement parce quand ils en a un qui donne un mot qui ne commence pas par cette lettre-là, ils arrivent à se corriger. »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Familiariser avec les mots de la semaine, les mois, leurs prénoms, réaliser une liste avec les ingrédients dans le magasin. Repérer les voyelles. <p><i>«...C'était avec les prénoms, ils ont leur photo avec leur prénom et on joue beaucoup avec ces petits cartons, les attribuer, ils doivent, ils essayent. Maintenant ils savent tous bien à cette période-ci, les prénoms des autres. Et puis on avait remarqué qu'on avait une petite qui s'appelait Ophélie et on était au mois d'octobre. Donc cela faisait déjà deux fois le O pour commencer un mot. Alors on s'est dit qu'on allait faire un panneau, ils ont cherché des mots et ça marchait déjà très bien. Ce panneau est toujours ouvert ce qui permet de rajouter encore d'autres mots. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire des livres et essayer de trouver tous les indices qu'on connaît déjà (uniquement les 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Psychomotricité : mouvement dans l'espace (rond, ruban,...) et utilisation de divers support de manipulation (graver une spirale dans le sable). <input type="checkbox"/> Fiche graphisme : repasser avec un marqueur sur des traits divers (rond, serpents,...) <input type="checkbox"/> Ecrire son prénom en majuscule avec, au départ, un référentiel. <input type="checkbox"/> Ecrire son prénom en attaché. <input type="checkbox"/> Sensibilisation à la lecture. Diverses affiches écrites en imprimé minuscule : tableau des charges, calendrier, les casiers,.... <input type="checkbox"/> Ecriture lors de production : par exemple, pour la fête des pères, les enfants ont écrit « pour toi papa ». 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reconnaissance du prénom (avec photo d'abord et prise d'indices) <input type="checkbox"/> Ecriture du prénom sur les productions. <input type="checkbox"/> Graphisme : repasser sur des traits (rond, vague, ...). <input type="checkbox"/> Psychomotrice : mouvement dans l'espace (rond,...). Puis, c'est reproduit dans le sable, à la peinture. <p><i>« On commence à la psychomotricité aussi par tout ce qui est mouvement. Puis on reproduit dans le sable, on reproduit à la peinture, au doigt sur des grandes feuilles, sur le tableau. Tout ce qui est apprentissage du mouvement naturellement d'abord et moi je suis passée donc après à associer avec les prénoms. »</i></p>
--	--	---	---	--

Elaboration d'un outil de accompagnement des enseignants du préscolaire.
 Communauté française – Recherche n°111/04
 Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

<p>Spécificité du maternel par rapport au primaire.</p>	<p>L'affectif est plus important au niveau de l'école maternelle. En primaire, c'est le bulletin qui importe plus.</p> <p>Au niveau maternel, on reste dans le domaine du vécu, on répond aux demandes des enfants. Il ne faut pas aller au-delà.</p> <p>« Les forcer à lire quelque chose par exemple c'est pas... simplement, on recherche des mots qui se ressemblent... »</p> <p>« J'essaie de ne pas empiéter sur le primaire, c'est un fait ! Je dirais par exemple apprendre l'alphabet, des choses comme cela, apprendre à écrire les chiffres, moi s'ils ne le demandent pas, je ne leur montre pas donc s'ils l'écrivent, c'est parce qu'on leur a montré à la maison ou bien parce qu'ils essayent d'imiter ».</p> <p>« Au risque de les dégoûter plus qu'autre chose ! Parce que s'ils n'arrivent pas à le faire, ils vont baisser les bras quoi . »</p>	<p>Pas vraiment de limite précise : suivre les enfants.</p> <p>« Je trouve qu'on peut aller jusqu'où vont les enfants. On voit avec eux, on avance avec eux dans une année et une année n'est pas l'autre. »</p> <p>« Moi, je les familiarise avec toutes sortes de choses... »</p> <p>Le décodage et la structuration seraient plutôt réservés pour le primaire.</p> <p>« On se rend compte parfois les parents le font déjà, ça c'est pas facile. Oui parce qu'ils embrouillent l'enfant et ils veulent aller trop vite. »</p>	<p>Trouve que dans son établissement, il n'y a justement pas assez de spécificité du maternel (en tout cas de la troisième maternelle) par rapport au primaire. L'école maternelle doit préparer à l'école primaire. Les jeux sont considérés comme accessoires.</p> <p>La maternelle devrait être moins « scolaire ».</p> <p>« Les primaires ici c'est fort traditionnel. Donc moi quand on m'a demandé de faire 3^{ème} maternelle, j'ai suivi mes collègues de 3^{ème} maternelle. Du coup, j'ai fait déjà beaucoup d'apprentissages. Je veux dire, ils arrivent en troisième maternelle, ils sont censés quand même déjà tous écrire leur prénom en imprimé. Pfff... bon c'est quand même fort « lecture » et tout ça..... On a eu l'inspection qui a débarqué ici. Moi, ma classe, je dois enlever tous les clowns, etc... c'est pas une classe de troisième maternelle quoi. Je sens du coup que je dois mettre de l'écrit partout, c'est des prérequis... c'est très très scolaire quoi. »</p>	<p>Trouve que dans cet établissement, il n'y a pas assez de spécificité du maternel. L'institutrice se dit pas très « scolaire » et considère que l'enseignement maternel a d'autres choses à faire que la préparation à la lecture et l'écriture pour le passage à l'école primaire.</p> <p>Considère également que l'apprentissage est plus « naturel » et moins structuré, moins rigide, moins planifié.</p>
--	--	--	---	---

Elaboration d'un outil d'accompagnement des pratiques de classe des enseignants du préscolaire.
 Communauté française – Recherche n°111/04
 S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.
 Caffieaux Ch., Lecloux S.

	Ecole C – Institutrice C1	Ecole C – Institutrice C2	Ecole C – Institutrice C3
Parcours.	Enseigne depuis 13 ans.	Enseigne depuis 6 ans.	Enseigne depuis 11 ans. Depuis plusieurs années en troisième maternelle.
Rôle de l'école maternelle.	<p>Donner envie de venir à l'école. Socialiser. Sensibiliser à différents domaines.</p> <p><i>« Bon, on leur ouvre déjà quelques domaines en maternelle, ça leur donne envie plus tard de pouvoir continuer et de faire d'autres choses. »</i></p>	<p>Socialisation. Apprentissages de base : préécriture, langage, les jeux de langage, le calendrier, le vocabulaire, l'écriture.</p> <p><i>« Le verbal, c'est surtout le matin à l'accueil, on laisse parler les enfants, on les laisse dire ce qu'ils ont envie de dire. L'écrit, moi, à part le prénom, moi, j'en tiens pas...oui on écrit des choses mais j'en tiens pas tellement compte. Et alors point de vue langage, depuis le mois de septembre, en fait tous les matins à l'accueil pour pouvoir aller prendre sa collation, j'ai instauré des petits jeux de langage et s'ils ont réussi, ils peuvent aller chercher leur cartable. »</i></p>	<p>Donner envie de venir à l'école maternelle.</p> <p>Donner des outils qui permettront d'apprendre en primaire.</p> <p><i>« C'est-à-dire pas leur apprendre à lire, pas leur apprendre à écrire mais leur donner les choses qui leur permettront de déchiffrer, de lire et d'écrire. Même chose pour les mathématiques, pas leur apprendre à compter mais leur permettre dans leur globalité d'être prêts à compter à l'école primaire. Bien entendu, on leur apprend aussi quelque part les math et le français mais pas comme ça va être donné en primaire. »</i></p>

<p>Evolution durant la carrière</p>	<p>Evolution due aux socles de compétences et aux recherches. Avant, le programme tournait autour d'activités. Aujourd'hui, beaucoup plus de précisions, moins de bricolage, plus d'exigence dans le domaine de l'écrit et des mathématiques.</p>	<p>Ne peut dire grand-chose car n'enseigne que depuis 6 ans. Mais quand elle compare à ses propres années d'école maternelle, elle note une différence au niveau des apprentissages.</p> <p><i>« Au niveau des apprentissages, au niveau déjà des affichages, j'ai jamais fait un calendrier en maternelle, tous les ateliers que nous on fait maintenant, j'ai jamais vécu ça avant ou alors un petit atelier comme ça plic ploc mais pas les ateliers d'apprentissage qu'on fait maintenant. »</i></p>	<p>Les parents sont de plus en plus exigeants.</p> <p><i>« Ils demandent maintenant en troisième maternelle de pouvoir lire et écrire à la limite. De pouvoir faire un alphabet qui va leur servir à rien mais ils nous demandent, la plupart, pas tous. »</i></p> <p>La Communauté Française demande également de plus en plus.</p> <p><i>« Et au niveau de ce qu'on nous demande de mettre en place légalement, y'a de plus en plus de choses, je pense au 5-8, je pense aux compétences, des choses qu'il n'y avait pas lorsque je suis rentrée il y a 10 ans. De plus en plus, on nous demande d'aller de plus en plus loin sans spécialement nous donner les moyens pour aller de plus en plus loin. Je pense en moyens de formations par exemple. »</i></p>
--	---	--	---

<p>Rôle de l'institutrice dans les apprentissages</p>	<p>« C'est leur apprendre les choses et les aider à faire leurs travaux convenablement en classe. »</p>	<p>Pilier, centre de la classe. Aider, donner les consignes, faire évoluer. Les enfants se réfèrent à elle pour avoir des informations.</p> <p>« Je suis le centre, c'est entre guillemets quoi. Oui, je suis le pilier de la classe et tous les enfants se réfèrent à moi pour avoir des informations. A part ça je suis là pour aider, pour donner les consignes, pour faire évoluer. Et finalement, les enfants c'est un peu mes copains, je les considère pas vraiment comme mes élèves. C'est une complicité entre nous. »</p>	<p>« On est le phare, ça c'est clair. C'est nous qui dirigeons. On doit pouvoir se remettre en question, parce que tout ce qu'on fait n'est pas bon, ça c'est clair, on évolue en fonction du temps »</p> <p>Donner l'envie de travailler, d'apprendre. Donner les moyens à l'enfant d'être prêt dans tous les domaines.</p> <p>« C'est donner les moyens, c'est pas de leur apprendre à lire, de leur apprendre à écrire, mais c'est : tiens cette lettre-là, ce son-là, on l'a déjà reconnu, dans quoi ? Alors on a des référents pour y arriver donc allez me chercher là où on peut trouver ça. Même chose pour les mathématique, tiens on a déjà utilisé ce chiffre-là tu sais pas où ? Est-ce que tu peux te repérer. Et donc ça ce sont des outils, je suis là pour leur donner les outils. »</p> <p>Mais pas possible de le faire avec tous les enfants.</p> <p>« Tout en sachant qu'on a pas toutes les clés non plus et que</p>
<p>Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire. Communauté française – Recherche n°111/04 Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.</p>			

<p>Attitudes des parents</p>	<p>L'éducation : règles, disciplines. Il y a une dégradation à ce niveau.</p> <p><i>« Comme apprendre à rester tranquille sur une chaise quand ils doivent manger, enfin l'éducation proprement dite quoi, ça laisse vraiment à désirer ! »</i></p> <p>Il y a une incidence de l'attitude des parents vis-à-vis des enfants sur les apprentissages.</p> <p><i>« On voit directement les enfants en classe qui sont fort incités à la maison et on voit ceux dont les parents travaillent énormément, qui n'ont pas tellement le temps de s'occuper d'eux, on voit tout de suite la différence. »</i></p>	<p>Pas problématique car pas dans un milieu défavorisé.</p>	<p>Il y a des parents avec lesquels cela se passe bien et puis des parents qui ne soutiennent pas l'institutrice.</p> <p>Quand un parent évoque l'idée que l'on ne convient pas à son enfant, il faut pouvoir se remettre en question mais il faut aussi parfois continuer de la même manière si on est convaincu que cela fonctionne.</p> <p>Certains parents mettent beaucoup de pression et se plaignent à des niveaux d'autorités supérieurs. <i>« C'est-à-dire on ne se contente plus de dire à l'institutrice : écoutez, ce que vous faites ne me convient pas. Mais en général ici on va vite à la direction mais sans s'entretenir avec l'institutrice ou alors même plus haut, chez l'échevine, ou même plus haut ! »</i></p>
-------------------------------------	--	---	--

<p>Rôle « idéal » des parents selon l’institutrice</p>	<p>S’occuper de l’éducation. Stimuler les enfants en complément de l’école. Ne pas trop forcer l’enfant dans des apprentissages.</p> <p><i>« C’est vrai qu’il y a parfois des parents qui ont tendance à leur faire écrire des mots beaucoup à la maison et on leur dit : si les enfants sont demandeurs, faite- le mais ne forcez pas. »</i></p>	<p>Coopération et investissement dans la vie de la classe.</p> <p><i>« Ca doit être des complices, on doit pouvoir parler de ce qui va, de ce qui ne va pas sans qu’eux s’offusquent, on doit pouvoir gérer leur enfant à deux. Quand ça ne va pas, ils doivent me le dire, quand moi ça va pas, ben je leur dit aussi. Et puis j’attends d’eux qu’ils participent un maximum à la vie de la classe. Quand je demande quelque chose, j’attends d’eux qu’ils incitent un peu les enfants à apporter... On a parlé de la mer, j’ai demandé des coquillages, j’ai reçu presque toute la mer du Nord dans ma classe ! »</i></p>	<p>Collaboration entre les parents et l’enseignant.</p> <p>Que les parents accrochent à la façon dont on travaille.</p>
---	---	---	---

<p>Principes didactique et pédagogique</p>	<p>Les activités partent d'un thème et de l'envie des enfants.</p> <p>Les enfants apportent des livres, des objets en classe en lien avec le thème. Ces objets sont observés.</p> <p>Il y a une volonté de respect de la diversité des enfants.</p> <p>«c'est le monde marin, donc les enfants ont apporté plein de livres, parce qu'on demande beaucoup aux enfants de participer.... »</p> <p>« On a observé tous les animaux, les coquillages.... »</p> <p>« On a regardé des cassettes vidéo avec des reportages... »</p> <p>« On a dû beaucoup observer pour pouvoir peindre un monde marin. »</p> <p>« Ca leur apporte déjà de voir qu'il faut aller dans les livres pour chercher des renseignements et alors observer, connaître l'animal, pouvoir voir sa forme, voir les différentes parties de l'animal.... »</p> <p>« <i>Eils ont adoré travailler avec ça, et bon le résultat est beau, on va peindre et après on va faire un énorme aquarium dans le couloir »</i></p> <p>« <i>Je les laisse en général aller</i></p>	<p>Base son année sur la socialisation : on travaille tous ensemble, on respecte l'autre, on ose parler, pas avoir de crainte.</p> <p>Importance du respect des consignes.</p> <p>« <i>Alors, moi, ce que je trouve important c'est que je montre une fois les consignes, les enfants arrivent à emmagasiner les consignes données et que après ils puissent tous ensemble me redonner les consignes données au départ. Ça je trouve hyper important parce que ça va être la base des apprentissages pour le primaire. »</i></p>	<p>Mettre devant un problème, le résoudre par essais/erreurs.</p> <p>Les enfants doivent se rendre compte qu'ils ont droit à l'erreur et qu'en essayant, on y parvient.</p> <p>Il faut amener les enfants à trouver une solution en donnant des indices, en aiguillant.</p> <p>Poser les questions pertinentes qui vont permettre aux enfants d'arriver à trouver les solutions.</p> <p>« <i>Donc ce n'est jamais qu'un guide mais pas quelqu'un qui va apporter les trucs tout faits. Parce qu'alors l'enfant n'aura rien appris. »</i></p>
---	--	--	--

Elaboration d'un outil d'accompagnement à l'usage des enseignants du préscolaire.
 Communauté française – Recherche n°111/01
 Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

<p>Représentation de ce qu'est « apprendre » en troisième maternelle.</p>	<p>C'est avoir du plaisir.</p> <p><i>« C'est le plus important parce que si l'enfant n'y prend pas du plaisir, ça l'intéressera pas, il ne fera pas attention à l'activité »</i></p> <p>C'est leur ouvrir l'esprit sur plein de domaines différents.</p> <p>Apprendre par le jeu.</p> <p><i>« Par exemple, en mathématiques, voir les différents chiffres, c'est ce qu'on va travailler cette année, on voit la maison des nombres et donc savoir dénombrer, savoir prendre un objet, savoir dissocier que un c'est zéro plus un. On le fait par exemple pour le nombre 5, c'est deux plus trois mais ça se fait par les jeux en maternelle, tout se fait par le jeu, c'est le plus important. »</i></p> <p><i>« Tout se fait par le jeu et parfois on donne quelques exercices, genre un tas de classe pour voir s'ils ont vraiment acquis ce qui a été fait par le jeu. C'est la finalité, faut voir le résultat, voir si ça été acquis ».</i></p>	<p>Prendre du plaisir à apprendre, apprendre en s'amusant.</p> <p><i>« Je pense qu'en maternelle le plus important c'est s'amuser, de venir avec plaisir et de prendre du plaisir à chaque fois. »</i></p> <p>C'est être plus grand (d'esprit), savoir des choses en plus que le matin quand ils arrivent.</p> <p>Etre fier d'avoir appris des choses et pouvoir répéter à papa et maman le soir.</p> <p><i>« On a plus de choses, on a emmagasiné plus de choses. »</i></p> <p>Apprentissage par la répétition.</p> <p><i>« Pour tout ce qui est lecture, le calendrier, je trouve ça important, qu'ils arrivent à reconnaître les mots, les jours de la semaine, par exemple. Parce que c'est un truc qu'on voit tous les jours, qu'on remet chaque fois, chaque fois, chaque fois. »</i></p>	<p>Apprendre, c'est connaître une information qu'il ne possédait pas avant.</p> <p>Apprendre, c'est parvenir à faire quelque chose qu'il ne parvenait pas à faire avant.</p> <p><i>« C'est arriver à écrire un mot qu'on n'écrivait pas, c'est arriver à découper sur une ligne alors qu'on n'y arrivait pas, c'est faire quelque chose en plus par rapport au moment avant. »</i></p> <p>Apprendre par tâtonnements.</p> <p>Mettre les enfants devant un problème. Les enfants doivent trouver le moyen de le résoudre en passant par des essais-erreurs.</p>
--	--	---	--

Attitude des enfants attendue par l'institutrice lors des activités.	Réussir l'activité, avoir acquis ce qui était prévu en y prenant du plaisir.	Etre respectueux de son travail mais surtout du travail des autres. Essayer à plusieurs reprises si cela ne va pas tout de suite. Ecouter et respecter les consignes	Persévérance : on peut faire des erreurs mais il faut finir par y arriver.
---	--	--	--

<p>Statut et réaction face à l'erreur.</p>	<p>Apporter de l'aide, examiner où se situe le problème, corriger, recommencer. Laisser à chaque enfant le temps pour faire son activité (vitesse différente).</p> <p><i>« On l'aide, je vais voir où est le problème, par exemple si c'est un problème qu'il ne savait pas tenir ses ciseaux, je corrige la façon de tenir les ciseaux, on recommence l'activité de manière à le faire convenablement et de cette manière-là ils y arrivent en général. »</i></p> <p><i>« Je lui demande des crayons gris et il m'amène la boîte avec la colle parce que ça commence aussi par C, il va l'amener et au moment où il va l'ouvrir, il va voir que c'est pas le bon matériel et on va retourner voir sur l'affiche et je lui dis regarde un peu, le mot, regarde le dessin qu'il y a à côté... »</i></p>	<p>Si les consignes sont bien données et si les enfants écoutent bien les consignes, les activités se passent sans problème.</p> <p><i>« Pour l'instant, ceux que moi j'ai eus, ceux qui ont réalisé l'activité, sans problème quoi. Mais j'ai redonné chaque fois les consignes claires au départ et eux ils ont pu reformuler les consignes eux-mêmes avant de commencer l'activité. »</i></p> <p><i>« J'ai donné les consignes ce matin, ils se sont directement mis au travail. Maintenant on verra ceux qui devront travailler cet après-midi s'ils auront retenu pendant le temps de la cantine. Si pas on recommence, on reformule la consigne tous ensemble pour pouvoir repartir et refaire le bricolage. »</i></p> <p>Si l'activité pose problème, il faut se remettre en question.</p>	<p>L'enfant a le droit de se tromper mais il doit en final réussir.</p> <p>Demander à l'enfant de justifier sa réponse.</p> <p><i>« Bon ok c'est pas juste mais alors je demande à l'enfant d'expliquer pourquoi il pense que c'est pas juste, de justifier sa réponse. Donc l'autre va dire ben regarde là on a mis tous les rouges, là on a mis tous les bleus, ce n'est pas normal qu'il y ait un rouge avec le bleu. Ok donc je demande à l'enfant écoute voilà ce qu'il vient de te dire, qu'est-ce que toi tu en penses, est-ce que tu penses toujours que c'est juste ? Oui ou non justifie. S'il n'y arrive pas tout seul moi je vais demander à quelqu'un de venir l'aider, de lui expliquer pourquoi il ferait un autre choix et puis je lui laisse choisir et repositionner son choix. Mais parfois ça se passe tout seul, il va bien voir »</i></p> <p><i>« Il essaye donc, il va se rendre compte que ça fonctionne pas et à force de tâtonnements il va finir par y arriver. »</i></p>
<p>Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe Communauté française – Recherche n°111/04 Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Prof</p>	<p>des enseignants du préscolaire. « Chaque fois me remettre en question. Là c'était trop dur donc je vais changer mes ateliers, ma façon d'approcher les différentes consignes,.... »</p>	<p>des enseignants du préscolaire. « Chaque fois me remettre en question. Là c'était trop dur donc je vais changer mes ateliers, ma façon d'approcher les différentes consignes,.... »</p>	<p>des enseignants du préscolaire. « Chaque fois me remettre en question. Là c'était trop dur donc je vais changer mes ateliers, ma façon d'approcher les différentes consignes,.... »</p>

<p>Activités et apprentissage autour de l'entrée dans l'écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Discriminer la première lettre d'un mot. <input type="checkbox"/> Sensibiliser aux différentes écritures (cursive, imprimé). <input type="checkbox"/> Recopier des mots (en fonction de l'envie des enfants.) <p>« Ce mot-là est vu au tapis, on montre aux enfants qu'il y a deux écritures, bon parfois on va leur faire recopier s'ils ont envie, on crée la fiche et puis la fiche est mise, on va aller voir dans quel casier. Ca commence par quelle lettre, on le dit juste, c'est pas important qu'ils le retiennent, ben on voit que c'est un « C », faut reconnaître le tiroir dans lequel on voit la même lettre, et alors on va mettre cette fiche là. Et donc là c'est un coin écriture où les enfants vont librement en classe, et donc ils vont avoir un cahier avec leur nom et ils vont en toute liberté ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Recopier des mots et s'en servir comme référent à côté de l'image correspondante. <p>« Ils ont le mot, ils savent dire que c'est « carotte ». C'est surtout des référents quoi, je leur cache jamais le dessin, je ne leur dis pas : dis-moi ce qui est écrit. »</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Discriminer certaines lettres. <p>« ...moi j'écris le mot au tableau, on regarde les lettres, on cherche avec les prénoms... »</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ecrire le prénom. <input type="checkbox"/> Reconnaissance de certains mots : les jours de la semaine par exemple. <input type="checkbox"/> Lecture d'histoire. <p>« Les livres d'image aussi où ils se rendent bien compte que je lis et que je raconte l'histoire qui est dans le livre. Que je l'invente pas et que je suis le texte. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Exercices grapho-moteurs (partir de grand espace pour aller vers de petits espaces) <input type="checkbox"/> Prendre conscience du sens de l'écriture : de gauche à droite. <input type="checkbox"/> Ecouter des histoires <input type="checkbox"/> Donner envie d'apprendre à lire (si je savais lire, je pourrais lire les histoires plutôt que les écouter). <input type="checkbox"/> Ecrire sous la dictée des enfants (et insistant sur le fait que plus tard ils pourront le faire eux-mêmes). <input type="checkbox"/> Utiliser le livre comme source d'informations. <input type="checkbox"/> Exercice libre d'écriture à l'aide de référentiel. <input type="checkbox"/> Jeux de discrimination auditive autour des sons. <input type="checkbox"/> Jeux de sons, jeux de mots. <input type="checkbox"/> Maintenir son outil correctement. <input type="checkbox"/> Reconnaître son prénom. <input type="checkbox"/> Ecrire son prénom. <input type="checkbox"/> Mise en évidence de l'utilité (les fonctions) de la lecture et de
--	---	--	---

Elaboration d'un outil d'accompagnement des enseignants de classe
 Communauté française – Recherche n°111/04
 Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

- Reconnaissance du prénom
- Trouver du matériel grâce au référentiel.
- Journal de bord (ce qu'on a fait chaque

<p>Spécificité du maternel par rapport au primaire.</p>	<p>L'école maternelle ne doit pas aller trop vite. Elle doit partir de ce que les enfants apportent, de leur vécu et de leurs envies.</p> <p><i>« Le travail en maternelle, c'est de connaître des mots globalement, avec la méthode globale, de reconnaître des mots mais pas de commencer à écrire les lettres et tout ça donc il ne faut pas avancer..... »</i></p>	<p>Il faut beaucoup s'amuser, jouer. Prendre du plaisir à venir à l'école. Ne pas être trop rigoureux, pas trop attendre des enfants.</p>	<p>Prendre du plaisir à venir. Laisser évoluer chaque enfant à son rythme. Il n'a pas pour rôle l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, et des mathématiques comme on le voit en primaire.</p>
--	--	---	--

4.2 Analyse des données

En ce qui concerne **le parcours** des enseignantes interrogées, c'est l'institutrice C2 qui enseigne depuis le moins de temps (6 ans), les autres institutrices de l'école C enseignant depuis un peu plus de 10 ans. Par contre, les deux enseignantes de l'école A et les deux enseignantes de l'école B exercent depuis plus de 20 ans.

Lorsqu'on demande aux enseignantes quel est, selon elles, **le rôle de l'école maternelle**, la socialisation revient dans tous les discours (mis à part dans l'entretien de l'institutrice C3). Les institutrices C1 et C3 évoquent l'importance de donner envie de venir à l'école. Trois institutrices (C2, C3 et A1) parlent d'apprentissages préparatoires à l'école primaire. Néanmoins, A1 regrette cette orientation de l'école maternelle.

Les institutrices B1, B2 et C1 évoquent l'ouverture d'esprit, une disposition à apprendre et une connaissance du monde qui les entoure. L'institutrice A2 accorde beaucoup plus d'importance au développement psychoaffectif des enfants. Cette tendance se retrouvera dans presque toutes les réponses fournies par cette enseignante.

Les institutrices B1, B2 et A1 visent également l'autonomie des enfants. Par rapport aux observations que nous avons réalisées, nous verrons que cela s'accompagne chez ces enseignantes d'une tendance au retrait durant les ateliers. Il s'agit en réalité d'une autonomie dans l'organisation (temporelle, matérielle) et dans l'application des consignes et des procédures dictées par l'adulte. Nous le verrons à travers l'analyse des observations, il ne s'agit pas d'autonomie intellectuelle au sens d'une construction personnelle des apprentissages.

En ce qui concerne **l'évolution au sein de l'école maternelle durant leur carrière**, l'institutrice B1 évoque une dégradation au niveau du rôle éducatif des parents. Pour les enseignantes A1, A2, C1, C2 et C3, les programmes scolaires sont plus exigeants en termes d'apprentissage (mathématiques, français,....). Certaines regrettent d'ailleurs cette tendance à ce qu'elles considèrent comme une « scolarisation » de l'école maternelle.

Au niveau de l'école 3, les institutrices ressentent également une augmentation des exigences des parents face aux apprentissages et à la préparation à l'école primaire.

Nous avons également demandé aux enseignantes comment elles envisageaient **leur rôle d'institutrice dans les apprentissages**. L'institutrice A1 désire donner « le maximum » aux enfants, des « choses » qu'ils ne feront peut-être plus. L'exemple qu'elle donne est celui de techniques artistiques. L'institutrice décrit son rôle sous un aspect principalement maternant. Les enseignantes B1 et B2 se définissent comme des guides et veulent répondre aux demandes des enfants. En réalité, les observations nous montrent qu'elles s'inspirent des questions des enfants pour le choix des thèmes et non dans le choix d'apprentissages spécifiques. Les institutrices C1 et C2 voient leur rôle comme une aide dans les tâches et dans les apprentissages. Cependant, cette aide est définie différemment pour ces deux enseignantes. L'institutrice C2 dit inciter les enfants à se référer à elle pour avoir des informations, pour rappeler les consignes (nous verrons que les observations corroborent ces propos). L'enseignante C3 décrit son rôle différemment : guider l'enfant dans sa réflexion sur ses procédures. Il est à noter, nous y reviendrons ultérieurement, que ces propos ne sont pas confirmés par nos observations.

En ce qui concerne la manière dont elles pouvaient décrire **l'attitude des parents**, les institutrices B1, B2 et A1 distinguent deux types de parents : ceux qui considèrent l'école comme une garderie et qui ne voient pas la nécessité de s'investir dans la scolarité de leur enfant et ceux qui suivent et encadrent bien leur enfant. L'institutrice A2 dit avoir de bons rapports avec tous les parents et chercher à résoudre les problèmes quand il s'en présente. Les institutrices C1 et B1 considèrent qu'il y a une dégradation dans le rôle éducatif des parents et que cela a une incidence sur les apprentissages. L'institutrice C2 ne voit pas de problème avec les parents dans la mesure où elle n'exerce pas dans un milieu défavorisé. L'institutrice C3 distingue également deux types de parents mais cette distinction n'est pas la même que celle faite par les institutrices B1, B2 et A1. Il y a les parents avec lesquels tout se passe bien et puis ceux qui « mettent la pression ».

Ces enseignantes décrivent **le rôle idéal des parents** d'une manière assez similaire : seconder les institutrices sans empiéter sur la tâche de l'enseignant, se tenir au courant, venir aux réunions et collaborer avec les enseignants. Seule l'institutrice C1 insiste sur le fait que les parents ne doivent pas mettre trop de pression sur les apprentissages à la maison. L'institutrice A2 évoque également le respect mutuel entre l'enseignant et les parents. A nouveau, elle est très attentive à l'aspect affectif et relationnel.

Si on tente de regrouper au sein des entretiens toutes les indications concernant **les principes didactiques et pédagogiques des enseignantes**, on constate que :

- L'institutrice A1 dit s'appuyer sur la manipulation et sur le travail individuel sous forme de « contrat » à remplir dans un certain délai.
- L'institutrice A2 dit travailler à partir de thèmes et des questions des enfants et tenter d'individualiser les exercices en fonction des niveaux.
- L'institutrice B1 dit partir de l'envie des enfants, de thèmes qui les intéressent. Elle dit inciter les enfants à se référer aux livres pour trouver des informations. Son discours met en évidence un rôle important accordé à la mémorisation.
- L'institutrice B2 dit partir également des thèmes proposés par les enfants mais insiste sur la nécessité de structurer les activités en vue d'aboutir à des apprentissages visés.
- L'institutrice C1 a un discours très semblable à celui de l'institutrice B1. Cependant, elle n'évoque pas le rôle de la mémorisation mais dit se baser sur l'observation des objets apportés par les enfants.
- L'institutrice C2 dit baser sa pratique sur l'instauration d'un climat de travail respectueux de chacun et accorde beaucoup d'importance au respect des consignes.
- L'institutrice C3 dit mettre les élèves devant un problème, les amener à le résoudre par essai/erreur et donc vers la solution et ce à l'aide de questions pertinentes.

Les observations, nous y reviendrons ultérieurement, semblent confirmer ou, du moins, n'infirment pas les propos tenus par les enseignantes si ce n'est pour l'enseignante C3 dont le discours ne s'accorde pas aux pratiques observées (du moins durant la demi-journée à laquelle nous avons assisté).

Nous avons demandé : « **qu'est-ce « apprendre » en troisième maternelle ?** ». L'institutrice A1 nous a, à nouveau, parlé d'autonomie. Pour elle, l'apprentissage débute par de la manipulation. Dans son discours, elle semble opposer « jouer » et « travailler » avec une connotation plus négative pour cette deuxième activité. L'enseignante A2 met en opposition un apprentissage « naturel » et un apprentissage « structuré ». Elle utilise le terme « naturel » dans le sens d'un apprentissage par le jeu et par des tâches auxquelles on ne donne pas forcément de feed-back. A nouveau, cette institutrice évoque l'aspect psychoaffectif des apprentissages dans le sens d'un développement personnel de chaque enfant.

Pour les institutrices B1 et B2, il y a une incidence de la maturité sur les capacités d'apprentissage. Certains enfants sont prêts, d'autres pas. Tout comme l'enseignante A2, elles envisagent également l'apprentissage par la répétition. L'institutrice B1 relève sur le plan affectif l'importance des points de repère (ce qui va également dans le sens d'une série de tâches répétées quotidiennement) et évoque l'apprentissage par l'observation. Elle accorde de l'importance aux capacités de concentration dans l'apprentissage.

Les institutrices C1 et C2 insistent sur le fait qu'apprendre, c'est avoir du plaisir et savoir des « choses » en plus dans différents domaines. Elles envisagent également (cf. B1, B2, et A2) l'apprentissage par la répétition. Le discours de l'institutrice C3 se distingue à nouveau de celui des autres institutrices. Elle évoque l'idée que pour apprendre, les enfants doivent être mis devant un problème et trouver le moyen de le résoudre en passant par des essais/erreurs. Néanmoins, comme nous l'avons mentionné précédemment, ces propos ne coïncident pas aux pratiques réellement observées. De plus, dans son discours, nous pouvons mettre en évidence des propos en contradiction avec cette idée de construction du savoir. En effet, l'institutrice ajoute qu'apprendre, c'est soit connaître une information qu'on ne possédait pas avant, soit parvenir à faire quelque chose qu'on ne parvenait pas à faire avant. Ainsi, ces propos n'évoquent pas l'idée selon laquelle la construction de la procédure, de la démarche est un apprentissage en tant que tel.

Nous avons demandé **quelle attitude elles attendaient des enfants lors des activités.**

L'institutrice A1 évoque à nouveau l'autonomie mais aussi la créativité et la souplesse.

L'institutrice A2, à nouveau très sensible à l'affectivité, dit attendre des enfants qu'ils participent au climat de classe positif. Pour l'institutrice B1, c'est écouter et agir et pour l'institutrice B2, se concentrer et se motiver.

L'institutrice C1 dit demander à ses élèves de réussir en prenant du plaisir. Pour l'enseignante C2, c'est écouter les consignes, persévérer et respecter le travail des autres et ; pour l'enseignante C3, c'est persévérer et réussir.

En ce qui concerne le **statut et les réactions face à l'erreur**, avant d'entrer dans le détail des particularités de chaque enseignante, on relève de manière générale deux caractéristiques : une volonté de faire réussir les enfants (par conséquent, une grande importance donnée au produit final) et le fait d'accorder la responsabilité de l'erreur à l'élève (même si l'idée que les erreurs peuvent se produire est partagée). Seule l'institutrice C2 ne met pas la responsabilité de l'erreur sur les enfants mais quasi exclusivement sur la mauvaise conception des consignes ou du dispositif.

L'institutrice A2 se préoccupe à nouveau d'un aspect plus affectif et met en évidence l'importance à ses yeux de donner aux enfants des exercices qu'ils sont capables de réussir (essaye donc d'éviter qu'il puisse y avoir erreur).

L'institutrice C3 semble accorder un rôle à l'erreur au sein même de l'apprentissage. Néanmoins, on remarque, dans son discours, qu'elle accorde plus d'importance au produit final et moins à l'élaboration des procédures et des démarches. En effet, elle évoque l'utilité de questionner l'élève sur la démarche utilisée mais comme moyen de l'amener au produit final. Il est à noter que lors de nos observations, nous avons constaté, dans cette classe, un climat peu propice à l'acceptation de l'erreur. En effet, les élèves semblaient inquiets du jugement que l'institutrice (et même les autres élèves) pouvait porter sur leur production. Mis à part dans le discours de l'enseignante C3 et dans celui des institutrices C2 et A2 (ces deux dernières procédant de manière à ce que l'erreur ne se produise pas), il semble que la « solution » face à l'erreur est la répétition : recommencer individuellement ou collectivement l'activité.

Lorsque nous avons abordé la question de **la spécificité du maternel par rapport au primaire**, les institutrices A1 et A2 trouvent que, dans leur établissement, il n'y a justement pas assez de spécificité du maternel, que les jeux sont, à leur grand regret, considérés comme accessoires et que la maternelle devrait être moins « scolaire ».

Les institutrices B1 et C1 évoquent principalement l'idée qu'en maternelle, on reste plus dans le domaine du vécu. Les institutrices C2 et C3 parlent du plaisir de venir à l'école. L'institutrice C2 dit qu'il faut beaucoup s'amuser et l'institutrice C3 dit qu'il faut laisser évoluer chaque enfant à son rythme.

En ce qui concerne **les activités et les apprentissages autour de l'entrée dans l'écrit**, nous proposons à la page suivante un tableau reprenant les différents éléments évoqués par au moins une institutrice et, pour chaque élément, les enseignantes qui l'évoquent.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	C3
Discriminer certaines lettres.					X	X	
Sensibiliser aux différentes écritures (cursive, imprimé).	X	X			X		
Recopier des mots (en fonction de l'envie des enfants).	X		X		X	X	
Se servir de mots recopiés comme référent à côté de l'image correspondante.						X	X
Reconnaissance du prénom.	X	X	X		X		X
Reconnaissance de certains mots : les jours de la semaine par exemple.			X	X		X	
Ecriture du prénom.	X	X	X	X	X	X	X
Journal de bord (ce qu'on a fait chaque mois).					X		
Lecture d'affiche.	X	X			X		
Lecture d'histoire.	X	X			X	X	X
Trouver du matériel grâce au référentiel.					X		
Bonne tenue de l'outil.					X		X
Graphisme.	X	X			X		
Exercices de psychomotricité.	X	X					X
Structuration du schéma corporel : connaissance gauche/droite.				X			
Prendre conscience du sens de l'écriture : de gauche à droite.							X
La discrimination visuelle et le rythme.				X			
Donner envie d'apprendre à lire.							X
Ecrire sous la dictée des enfants.			X	X			X
Utiliser le livre comme source d'informations.							X
Jeux de discrimination auditive autour des sons.				X			X
Jeux de sons, jeux de mots.							X
Mise en évidence de l'utilité (les fonctions) de la lecture et de l'écriture, des différents types d'écrits.							X
Les observations systématiques.			X				
Repérer les voyelles.				X			

Lire des livres et essayer de trouver tous les indices qu'on connaît déjà (uniquement les voyelles).				X			
Banque de mots	X			X			
Prise de conscience « auditive » de la syllabe.		X					
Reconnaître les chiffres		X					

5. Compte-rendu et analyse des observations.

Nous avons effectué une demi-journée d'observation dans les sept classes ayant accepté de participer à la recherche-action. Ces observations ont été précédées de nombreuses visites dans les classes concernées à l'occasion de la présentation du projet et de la discussion des modalités. Pour chacun des établissements, nous allons indiquer la manière dont les enseignantes ont réagi au projet et les modalités particulières demandées par certaines enseignantes en vue de leur participation.

Les demi-journées d'observation réalisées visaient une connaissance préalable du milieu et des acteurs. Il s'agissait d'observations non participantes (les enseignants et les enfants ont été mis au courant de cette position). Notre présence s'est voulue discrète mais assumée et impliquée : pas de prise de note intensive, mais réécriture et mise au net immédiate des observations, exigence d'ouverture et absence de planification et de codification a priori de l'observation.

Nous allons donc présenter les caractéristiques des 3 établissements concernés et des 7 enseignantes de 3^{ème} maternelle ayant accepté de participer. Nous allons fournir quelques indications sur la manière dont le projet a été accueilli. Nous fournirons ensuite une description des observations de chaque classe. Au sein même des retranscriptions figureront quelques commentaires et une analyse des données ainsi recueillies. Suite à la description des observations, le lecteur trouvera une brève conclusion de l'analyse effectuée.

Pour rappel, cette analyse a pour objectif non seulement une meilleure connaissance des pratiques de classe d'enseignantes de troisième maternelle mais aussi de nous fournir les données nécessaires au choix et à l'élaboration de l'outil enseignant.

Afin de garantir l'anonymat, des codes ont été choisis pour désigner les écoles et les enseignantes. Nous avons également pris la décision de ne pas préciser le réseau d'appartenance des établissements.

5.1 Ecole A(1) – Institutrice A1 et A2

Il s'agit d'une école fondamentale accueillant des enfants de milieux défavorisés (mais ne faisant pas partie des écoles D+). Il y a cette année deux classes par année d'enseignement maternel. L'une des institutrices est, chaque année, titulaire d'une troisième maternelle, l'autre suit sa classe et prend donc en charge la deuxième et la troisième année alternativement. Il s'agit d'un choix des institutrices pour des raisons de préférence dans le cadre de leur pratique professionnelle. En effet, l'enseignante qui, chaque année, reçoit une nouvelle classe de 3^{ème} pratiquait l'autre système auparavant mais, après plusieurs années, s'est rendue compte qu'elle trouvait plus d'énergie en s'occupant d'enfants différents chaque année.

Néanmoins, cette organisation a une influence sur les caractéristiques des enfants fréquentant les deux classes : l'institutrice qui accueille une nouvelle classe chaque année est aussi celle qui s'occupe des enfants qui arrivent dans l'école. Ces enfants ont souvent pour caractéristiques d'avoir un parcours scolaire plus instable et une pratique du français moins élaborée. De ce fait, on ne peut pas considérer les populations des deux classes comme comparables.

Nous avons d'abord présenté le projet à la directrice. Celle-ci nous a affirmé qu'il rencontrait une de leurs priorités : la relation avec les parents.

Depuis quelque temps, l'équipe avait le souhait de se lancer dans des contacts plus étroits et organisés avec les parents, sans parvenir toutefois à concrétiser ce projet, par manque de temps. Nous avons alors rencontré les enseignantes et celles-ci nous ont confirmé ce fait.

Dans un premier temps, en concertation avec la coordination D+ de la commune, nous avons convenu d'aller assister ensemble à un « café des Mamans » organisé dans une autre école de la même commune.

Ensuite, nous nous sommes réunis avec les enseignantes et la psychologue de la coordination D+ de la Commune afin de discuter des modalités pratiques d'organisation de ces rencontres au sein de leur école.

Deux « petits déjeuners parents » ont été organisés au cours de notre première année de recherche (les 25/04/05 et 24/06/05). Nous y avons participé et avons pu présenter le projet à tous les parents de maternelle présents. Ils se sont montrés très enthousiastes. La collaboration entre les enseignantes, les parents et nous est donc, d'ores et déjà, mise en route.

Institutrice A1 :

Il s'agit de l'enseignante qui s'occupe chaque année des enfants de troisième maternelle. Elle enseigne depuis 25 ans.

Sa classe n'est pas très grande et communique avec la classe de l'autre institutrice de 3^{ème} maternelle. Le local donne dans le hall central de l'école dans lequel ont lieu certaines récréations des enfants de primaire. Il y a un coin rassemblement avec un mur sur lequel figurent le calendrier et d'autres référentiels de ce type. Il y a également des boîtes de jeux (voitures, poupées, jeux de construction). Celles-ci sont à disposition des enfants lors de l'accueil du matin et à certains moments de la journée (pour les enfants qui ont fini leur activité).

Au fond de la classe se trouve le bureau de l'institutrice. Elle s'y assoit assez souvent. Les enfants s'y rendent également régulièrement pour montrer l'avancement de leur travail. Ainsi, du moins la matinée durant laquelle nous avons observé, l'institutrice s'est peu déplacée dans la classe. Ce sont plutôt les enfants qui se rendent à son bureau pour lui montrer leur production.

L'institutrice a, avec nous, un comportement très jovial et très accueillant. Cependant, dans la manière de s'adresser à la classe, on peut avoir le sentiment d'une certaine lassitude face au manque d'implication des enfants ou face aux erreurs répétitives. Il faut dire que ses élèves viennent pour la plupart de milieux très défavorisés.

La journée débute à 8h30. Le jour de notre observation, l'enseignante a rassemblé les enfants vers 9h30, avant cela ils avaient été invités à jouer librement.

Le matin de notre observation, le temps de jeux libres fut assez long (jusque 9h30). Nous ne pouvons néanmoins pas nous avancer sur ce qui se passe quotidiennement.

Le rassemblement :

Les enfants ont entamé une chanson sur le thème des jours. Ils peuvent suivre des dessins figurant sur le mur. Il s'agit de l'histoire de deux petits canards. Un enfant est invité à avancer un anneau pour qu'il figure sur le dessin correspondant au bon jour.

L'enseignante demande à un enfant le nom du jour en lui fournissant une série de fiches sur lesquelles figurent les différents jours de la semaine. L'enfant regarde le mot indiqué sur le dessin de l'histoire des deux canards (dessin sur lequel l'anneau a été placé) et trouve parmi les fiches le « mercredi ».

L'enseignante montre le calendrier et demande à l'enfant de lui dire quel était le dernier chiffre barré. L'enfant se trompe et puis rectifie et dit « 15 ».

Nous assistons ensuite à l'échange suivant :

I : « et après ? »

E : « 16 »

I : « Tu te rappelles le nom du mois ? »

E « Hiver »

I : « ça, c'est la saison »

L'enfant semble perdu.

Un autre enfant montre au premier où se trouve l'information sur le calendrier.

Le premier rétorque : « Mais je n'étais pas là hier ».

L'institutrice rétorque avec un petit sourire : « Oui mais on est en février depuis 16 jours ! »

I : « Quel est le temps aujourd'hui ? »

E : « Un peu de soleil »

I : « Et le ciel ? »

L'enfant ne sait pas quoi répondre.

I : « bleu »

I : « Est-ce qu'il y a autre chose dans le ciel ? »

E : « Des nuages » (d'une voix très faible)

I : « Tu vas changer alors »

L'enfant cherche dans une farde le dessin qui correspond à la météo du jour. Au bout d'un bon moment, il trouve et met la fiche.

Ce moment de rassemblement met en évidence le travail d'un enfant. Les autres sont censés écouter. Néanmoins, nous ne pouvons pas réellement savoir si les élèves se trouvent réellement en activité intellectuelle pendant tout ce temps.

Durant cette activité, l'institutrice incite l'enfant désigné à reconnaître le nom du jour de la semaine en comparant à un référent qui lui est fourni. Il doit lire un nombre (15) et énoncer le nombre qui suit (16). Il doit ensuite retrouver dans sa mémoire le nom du mois, ce qu'il ne parvient pas à faire puisqu'il évoque une saison (hiver). Il s'agit de la seule erreur que l'enfant commet. Cette erreur est relevée avec un peu d'ironie. Un

enfant intervient pour indiquer l'endroit où le nom du mois est indiqué. L'autre élève ne semblant pas tirer profit de cette information, l'institutrice donne la réponse. En final, ce moment « rituel » aura duré 10 minutes. L'activité s'est centrée sur une série de questions plutôt factuelles.

Activité graphique, découpage et écriture

A 9h40, l'institutrice propose aux enfants diverses activités.

Certains sont invités à écrire leur prénom en cursive en suivant le modèle figurant sur la fiche-prénom. Lors des consignes, elle fait le lien entre « écriture attachée » et les graphismes de type lignes de ponts, de ronds,.... L'institutrice insiste sur le fait qu'ils doivent essayer et que, s'ils n'y arrivent pas, ce n'est pas grave.

D'autres enfants (qu'elle considère comme « pas encore prêts pour le prénom ») sont invités à réaliser des activités graphiques. Ils doivent repasser avec un feutre sur des lignes et des courbes qui représentent un dessin (nuage, bateau,....). La fiche est plastifiée et permet à l'enfant d'effacer et de recommencer. L'institutrice observe un enfant qui commence l'exercice et, alors qu'il déborde beaucoup, lui fait remarquer qu'il va trop vite.

Un autre groupe d'enfants est invité à découper un dessin (qu'ils ont colorié précédemment) en suivant les lignes afin de constituer un puzzle. Ils doivent ensuite reconstituer le dessin et, quand c'est fait, le coller sur une feuille.

A 10h30, les enfants qui ont terminé sont invités à réaliser l'activité du puzzle (activité plus longue que les deux autres). A 11h15, les enfants qui ont fini le puzzle peuvent faire de l'aquarelle ou jouer librement.

L'institutrice a proposé divers ateliers aux enfants. A certains, elle a demandé d'écrire le prénom en cursive. A d'autres, qu'elle n'estime pas encore prêts pour écrire en cursive, elle a proposé des exercices graphiques (repasser sur des lignes et des courbes). Elle semble donc penser qu'une bonne maîtrise de ce dernier type d'activité est préalable à l'écriture en cursive.

En final, les ateliers d'écriture du prénom et d'exercices graphiques auront duré 50 minutes.

L'atelier de découpage et collage du puzzle aura lui duré plus longtemps. A 11h15, tous les ateliers sont terminés. Les enfants jouent librement jusque 11h45.

A 11h40, on observe de nombreux enfants qui ne font plus rien. A 11h45, l'institutrice invite les enfants à ranger la classe et puis à se rassembler.

L'institutrice demande alors : « demain, on sera quel jour ? »

E : « Mercredi »

I : « Non, c'est aujourd'hui »

E : « Jeudi »

I : « Oui »

L'institutrice annonce que le lendemain, il n'y aura pas de « cycle 5-8 » car il y a la répétition du spectacle. Les enfants sont invités à préparer leur cartable. Ensuite, ils sortent.

Pendant les ateliers, l'institutrice est passée chez quelques enfants. Elle m'a également parlé de sa pratique (ce qui est évidemment un biais dans cette observation). Néanmoins, elle s'est également absentée un peu et a passé du temps à son bureau.

En ce qui concerne les réalisations des enfants et les difficultés que nous avons pu observer, nous avons noté :

- Un enfant qui gomme les premières lettres de son prénom car il considère sa réalisation comme imparfaite. On observe également un regard inquiet.

- Un enfant qui a le regard dans le vide et qui ne se lance dans son travail qu'après de nombreuses sollicitations.

- Un enfant qui semble bâcler son travail (repasser sur les lignes pour reproduire le dessin). Il donne l'impression de s'ennuyer.

- Un enfant qui a de grandes difficultés à recopier son prénom en cursive. En l'observant, il nous donne l'impression de ne pas avoir compris qu'en français l'écriture se faisait de gauche à droite.

- Un enfant qui écrit son prénom en décalquant. Elle refuse de faire autrement car ce n'est pas aussi beau autrement.

Face à ces difficultés, l'institutrice a, à plusieurs reprises, incité à la persévérance sans réellement intervenir.

En quoi ces données confirment ou infirment les données fournies par l'entretien ?

Dans l'entretien, l'institutrice insiste sur la nécessité de rendre les enfants autonomes. Il semble en effet que durant les ateliers, les enfants sont amenés la majorité du temps à travailler sans l'aide de l'institutrice. Néanmoins, il s'agit d'une autonomie au niveau organisationnel (au niveau temporel ou matériel). Il n'y a pas d'incitation à l'autonomie intellectuelle (construction de démarche, justification,...).

L'institutrice insiste sur l'importance de l'école, dans ce milieu assez défavorisé, au niveau de l'acquisition de la langue française. Néanmoins, durant nos observations, nous n'avons pas assisté à beaucoup d'échanges verbaux entre les enfants et encore moins entre les enfants et l'institutrice.

Dans l'entretien, l'institutrice insiste sur l'importance du graphisme. Nous avons en effet observé deux ateliers autour de cet apprentissage.

Elle avait également mis en avant l'importance de la manipulation. Nous n'avons pas observé d'activité allant dans ce sens.

Dans l'entretien ressortait une distinction assez importante entre « jouer » et « travailler », ce dernier représentant le côté plus scolaire et moins apprécié des apprentissages. Il ressort de notre observation la même distinction dans les pratiques. L'institutrice alterne des moments de jeux libres et des moments d'exercices individuels que l'on pourrait caractériser d'assez scolaires. L'institutrice reproche d'ailleurs à l'enseignement maternel, du moins dans son établissement, d'être trop scolaire.

L'institutrice évoque l'importance de « retenir » et les risques de « l'oubli ». Durant le rassemblement du matin, elle réagit de manière assez ironique avec un enfant qui a oublié le nom du mois.

Institutrice A2 :

Il s'agit de l'enseignante qui suit ses élèves depuis la 2^{ème} maternelle jusqu'à la 3^{ème} maternelle. Nous avons donc observé une demi-journée de classe en 2^{ème} maternelle puisque c'est à ce niveau d'enseignement qu'elle exerce cette année. Elle enseigne depuis 22 ans.

Sa classe n'est pas très grande non plus. On y trouve un coin rassemblement plus grand et plus aménagé que celui de l'institutrice A1. Il y a un coin jeux (constructions, voitures, poupées). L'institutrice dispose d'un bureau au fond de la classe mais il faut noter qu'il déborde de feuilles, livres et autre matériel et que nous ne l'avons jamais vue assise derrière celui-ci.

L'institutrice a une attitude très maternante et complice avec les enfants. Elle semble beaucoup s'amuser en classe avec eux. Elle leur parle très doucement et avec beaucoup d'attention.

La journée débute à 8h30. Le jour de notre venue, les jeux libres se sont terminés vers 9h10. L'institutrice arrête la musique et invite les enfants au tapis pour le rassemblement.

L'institutrice circule constamment dans la classe. On remarque directement une grande complicité entre elle et les enfants et le plaisir qu'elle a à interagir avec ses élèves.

Le rassemblement :

L'institutrice prend une petite marionnette.

I : « On se dit bonjour »

Les enfants acquiescent et entament une petite chanson « rituelle » avec les prénoms des enfants.

I : « Qui est Monsieur Calendrier de la semaine ? »

L'enfant se désigne.

I : « Quel jour sommes-nous ? »

L'enfant regarde les dessins correspondant aux 7 jours de la semaine. L'enfant avance la pince à linge d'un jour. L'institutrice demande ce que les canards font sur le dessin. Cela aide les enfants à trouver le nom du bon jour car il y a un lien entre le dessin et le début du nom du jour (par exemple, sur le dessin de mercredi, les canards vont à la mer).

I prend une farde.

I : « Quel est ce chiffre ? »

E : « 1 et 2 »

I : « oui mais on commence par le côté gauche, donc 2 et 1. Vous savez de quel chiffre il s'agit ? »

E : « non »

I : « On compte alors ».

Les enfants comptent à partir du référentiel. C'est principalement l'intonation de l'institutrice qui incite les enfants à arrêter sur le nombre 21.

I : « Après 21, c'est ? »

E : « Le 2 et le 2 »

I : « Cela fait 22. On sait donc qu'on est mardi 22.
Quel mois ? »

E : « Février »

I : « Quelle année ? »

E : « 2005 »

I : « On dit la phrase ensemble ? »

E et I : « Aujourd'hui on est mardi 22 février 2005 »

L'institutrice donne les fiches à un enfant et demande qu'il cherche le « 22 ».

I : « Qui est Monsieur Météo ? »

L'enfant prend un faux micro et décrit le ciel dans lequel il y a des nuages blanc et gris.

I : « Quand le ciel est comme cela, qu'est-ce qu'il risque d'arriver ? »

E : « De la pluie ou de la neige ».

I : « Quelle saison ? »

Les enfants se trompent jusqu'au moment où un des enfants donne la bonne réponse.

L'enfant est invité à changer le soleil. Il ne comprend pas tout de suite mais les sollicitations de l'enseignante le mettent sur la bonne voie. Il faut noter que pendant tout ce temps, les enfants paraissent enthousiastes et sont souriants.

Un enfant est désigné pour s'occuper du calendrier. Il doit reconnaître le nom du jour. Pour ce faire, il a pu s'aider de la chanson des canards parfaitement mémorisée. En effet, sur le dessin du jour, les canards vont à la mer, ce qui permet à l'enfant de déduire que l'on est mercredi.

L'institutrice montre ensuite le nombre correspondant à la date du jour. L'enfant dit qu'il s'agit du « 1 » et du « 2 ». Face à cette erreur, l'institutrice corrige tout de suite en rappelant que l'on commence à lire à gauche. Comme l'enfant ne parvient toujours pas à lire le nombre, l'institutrice invite tous les élèves à compter sur la base d'un référentiel jusqu'à ce qu'ils arrivent à 21. Néanmoins, on observe que c'est plutôt l'intonation de

l'institutrice et son comportement non verbal qui amènent les enfants à s'arrêter sur le bon nombre.

L'élève désigné, par un jeu de questions/réponses, parvient sans difficulté à trouver le nom du mois et l'année ainsi qu'à restituer la phrase récapitulative.

C'est ensuite l'élève chargé de la météo à intervenir. L'institutrice demande le nom de la saison. Les enfants doivent faire appel à leur mémoire et finissent par les citer toutes.

L'institutrice désigne le ou les élèves ayant la bonne réponse.

Tout comme dans le cadre de l'observation précédente, ce moment de rassemblement qui a duré dix minutes, fut composé de questions de type factuelles. Peu d'erreurs ont été commises. Quand il y en eu, la bonne réponse a été donnée tout de suite par

l'institutrice. Plus encore, diverses stratégies (intonation, communication non verbale) sont mises en œuvre par l'institutrice pour amener les enfants vers la bonne réponse.

La plus grande différence avec l'observation précédente réside dans un climat de classe plus convivial de par la connivence et la patience de l'institutrice.

L'institutrice demande qui doit s'occuper des collations (mettre les poubelles sur les tables, etc.)

Vers 9h20, les enfants se rendent à leur table et mangent leur collation.

Vers 9h35, les enfants qui ont fini de manger sont invités à lire un livre au coin tapis.

Nous remarquons que la collation est l'occasion de beaucoup d'échanges entre l'institutrice et les enfants. Nous observons beaucoup de tendresse et d'écoute.

Nous remarquons que la collation est l'occasion de beaucoup d'échanges entre l'institutrice et les enfants. Nous observons beaucoup de tendresse et d'écoute.

Les enfants deviennent ensuite plus agités.

A 9h45, l'institutrice demande que l'on range les livres et elle les attend au coin tapis. Elle a pris un petit tambourin. Elle frappe et les enfants suivent en tapant dans leurs mains. Elle vérifie ensuite si toutes les charges ont été effectuées. Un enfant ne s'est pas occupé de sa charge (vérifier si les chaises sont en place). L'institutrice rappelle calmement à la petite fille qu'elle a choisi elle-même sa charge et qu'elle doit la respecter.

L'institutrice annonce qu'elle va raconter une histoire. Certains enfants écoutent. D'autres sont distraits. L'institutrice passe d'abord près de ces enfants à deux reprises. Puis, elle s'arrête et propose de reprendre l'histoire l'après-midi avec ceux qui ont envie d'écouter. Elle explique que de cette façon, ce n'est agréable pour personne.

L'institutrice s'est rendue compte que les élèves n'étaient pas attentifs à l'histoire. Elle s'adapte alors à l'état d'attention des enfants et change d'activité.

Il est 9h55. L'institutrice organise le travail des enfants. Ceux qui n'ont pas encore fait « l'atelier prénom » sont invités à se mettre autour d'une certaine table. L'institutrice écrit en grand et en imprimé le prénom des enfants sur une feuille à dessin. Ils doivent à l'aide de peinture et de cotons-tiges faire des points en suivant le tracé de leur prénom.

L'atelier prénom ne constitue en réalité pas du tout une activité d'écriture mais plutôt une activité artistique de « décoration ».

Entre temps, l'institutrice prend à part la petite fille qui était la principale responsable du « chahut » durant la lecture d'histoire. Elle lui indique avec douceur qu'elle doit modifier son comportement.

Dans son intervention auprès de la petite fille principalement responsable du chahut, elle centre ses propos sur le comportement de l'élève en question et non sur sa personne même.

Ce message semble avoir été bien perçu par la petite fille en question qui réagit positivement.

D'autres enfants sont invités à terminer une série de feuilles (principalement des exercices de graphisme du type reproduire à main levée des croix ou des carrés ou encore repasser sur des pointillés). Dans le cadre de cette activité, nous remarquons de nombreux enfants en difficulté. Une petite fille tourne sa page dans tous les sens pour réussir à faire ses graphismes.

Plusieurs enfants tournent leur feuille dans tous les sens pour effectuer les graphismes. Ceux-ci sont donnés par l'institutrice aux enfants pour exercer leurs capacités en vue de l'apprentissage de l'écriture. Le fait même que les enfants aient la possibilité de disposer leur feuille dans tous les sens nous pose la question de savoir s'il y a réellement un lien entre les deux types d'apprentissage.

D'autres enfants doivent colorier.

Elle rappelle aux enfants qu'ils doivent « dessiner » leur prénom.

Nous relevons le terme « dessiner » qui est employé alors qu'il s'agit d'écrire son prénom.

Elle demande ce qu'ils vont utiliser pour le faire. Les enfants répondent qu'ils doivent prendre leur fiche (sur laquelle se trouve le prénom en imprimé et leur photo).

L'institutrice prend dix minutes pour écrire en imprimé le prénom de chaque enfant participant à l'atelier « prénom-peinture et coton-tige ». Les enfants observent sans commentaire. Pendant ce temps, les autres enfants travaillent seuls.

Le temps pris par l'institutrice pour écrire les prénoms ne lui a pas donné de temps pour interagir avec les enfants à propos de leur production.

Les feed-back donnés par l'institutrice s'orientent vers des incitations à terminer son travail, à se concentrer, à ne rien oublier. Un enfant demande de l'aide. L'institutrice montre (elle fait le graphisme), explique. L'enfant en réussit un puis échoue à nouveau.

Les enfants qui ont terminé peuvent aller jouer.

A 10h35, les enfants se rangent et vont à la récréation.

A 11h15, ils reviennent en classe. Certains terminent leur activité, d'autres jouent.

A 11h25, ils partent au dîner.

En quoi ces données confirment ou infirment-elles les données fournies par l'entretien ?

L'entretien indique que cette institutrice accorde énormément d'importance au côté affectif du développement et des relations. Nos observations vont tout à fait dans ce sens.

L'institutrice nous a dit remettre ses dispositifs en question quand ils n'ont pas bien fonctionné. Nos observations ne nous permettent pas réellement de confirmer ces propos. Néanmoins, nous avons vu qu'elle était attentive aux capacités d'attention de ses élèves et qu'elle était capable de modifier les activités en fonction de cela.

Dans l'entretien, l'institutrice nous parle d'un aspect naturel des apprentissages allant jusqu'à l'idée qu'il faut parfois ne rien dire à propos d'une production, qu'il faut laisser aller les choses naturellement. Nous nous demandons si c'est pour cela qu'elle n'a pas cherché à se libérer des tâches d'organisation lors des ateliers. En effet, nous pouvons penser qu'elle ne considère pas utile d'aller voir les diverses productions de ses élèves.

En ce qui concerne sa réaction face aux erreurs, elle nous dit dans l'entretien que soit elle explique l'erreur (et donne la bonne réponse), ce que nous avons en effet observé, soit elle amène l'enfant à faire des comparaisons avec le modèle, ce que nous n'avons pas observé.

5.2 Ecole B(2) – Institutrice B1 et B2

Il s'agit d'une école fondamentale accueillant des enfants de milieux hétérogènes. Il y a cette année trois classes par année d'enseignement maternel.

Cette école et ces institutrices sont bien connues d'un des chercheurs, ce qui a facilité la prise de contact. Lorsque nous leur avons parlé du projet, les deux institutrices ont directement adhéré au projet. L'une des deux vivra l'année scolaire 2005-2006, sa dernière année d'enseignement et a dit « vouloir terminer en beauté »... Néanmoins, nous percevons une différence dans l'adhésion par rapport à l'école A : en effet, ce projet n'est pas « le leur », aucune initiative n'a été prise de leur part et nous savons que nous devons prendre l'initiative de l'organisation de toutes les rencontres avec les parents.

Institutrice B1 :

Cette institutrice enseigne depuis 31 ans.

Sa classe est assez grande. Il y a un coin rassemblement avec un mur sur lequel figure le calendrier et d'autres référentiels de ce type. Il y a également un coin jeux.

L'institutrice a, avec nous, un comportement jovial mais semble un petit peu mal à l'aise face à notre présence, du moins les premiers instants. Cependant, dans la manière de s'adresser à la classe, on peut ressentir un peu d'agacement envers certains élèves.

La journée débute à 8h30. La matinée de notre venue était consacrée au cycle 5-8.

L'accueil, organisé de 8h30 à 9h00, s'est fait en cycle 5-8. De ce fait, certains enfants se sont rendus dans la classe de 1^{ère} primaire et, inversement, des enfants de primaire sont venus jouer dans la classe de 3^{ème} maternelle.

A 9h00, chacun est retourné dans sa classe. L'institutrice de 3^{ème} maternelle rassemble ses élèves au coin tapis afin d'expliquer l'activité qui aura lieu dans l'heure qui suit dans le cadre du cycle 5-8.

En réalité, les élèves doivent terminer une série d'exercices qui figurent dans un carnet. Il s'agit du « contrat » c'est-à-dire un feuillet d'exercices individuels « papier-crayon » que les enfants doivent réaliser en une ou plusieurs fois.

Les exercices en question sont au nombre de cinq. Trois représentent des labyrinthes.

L'institutrice insiste sur l'importance de commencer par suivre le chemin avec son doigt et puis, seulement quand on a trouvé le bon chemin, de le reproduire avec le crayon. Nous observerons ultérieurement qu'aucun enfant ne procède comme cela. Ils commencent tous directement avec leur crayon. Néanmoins, les labyrinthes sont assez simples et les élèves parviennent très rapidement à trouver le bon chemin.

Un autre exercice concerne les couleurs. Il y a différents œufs cassés. Dans les parties basses des œufs se trouve le nom d'une couleur (en imprimé). Les enfants doivent aller voir sur leur carton référentiel de couleur à quelle couleur correspond le nom. Ensuite ils doivent colorier la partie basse et trouver grâce à la forme de la cassure, la partie haute qui correspond et la colorier également.

Le dernier exercice est un exercice de comptage. Il y a des gâteaux sur lesquels il y a un certain nombre de bougies. En dessous de chaque gâteau, il y a un chiffre. La consigne est de colorier le nombre de bougies correspondant au chiffre indiqué en dessous.

Avant de se rendre aux tables pour commencer le travail, l'institutrice demande aux enfants d'aller chercher le matériel dont ils ont besoin. Ainsi, ils doivent prendre leur référentiel de couleurs. Certains enfants mettent beaucoup de temps à fouiller leur casier afin de trouver la fiche en question. Des commentaires sont faits par les enfants et l'institutrice sur ceux qui trouvent directement et ceux qui ne trouvent pas. On observe quelques moqueries.

A 9h25, les enfants de 1^{ère} primaire reviennent. Ils ont leur propre travail à faire. La collaboration est ouvertement non souhaitée. Alors qu'un enfant de 1^{ère} essaye d'aider très discrètement une petite fille de 3^{ème} maternelle, l'institutrice intervient et dit qu'elle n'a pas bien écouté.

Dans le cadre de l'atelier 5-8, les enfants du primaire viennent en classe travailler avec les enfants de 3^{ème} maternelle. Mais, en réalité, chaque classe a reçu du travail de son enseignant et doit l'effectuer individuellement. Il n'y a aucune interaction entre les

enfants (au sein d'un groupe d'âge et entre les groupes d'âge). Toute interaction est d'ailleurs sanctionnée verbalement.

Les exercices des élèves de 3^{ème} maternelle reprennent trois labyrinthes. L'institutrice conseille fortement une certaine procédure (suivre d'abord avec le doigt pour trouver le chemin). Les enfants ne suivent pas du tout la procédure car ils parviennent très rapidement à trouver le chemin.

Avant le démarrage des ateliers, l'institutrice a demandé aux enfants d'aller chercher leur matériel. Certains ne trouvent pas ce dont ils ont besoin dans leur casier. On assiste à des commentaires et des moqueries.

Le premier exercice du carnet est celui des couleurs. On peut observer que soit les enfants le font très rapidement, soit ils restent bloqués très longtemps et ne passent pas aux exercices suivants. Les enfants qui sont rapides terminent le carnet en moins de 20 minutes. L'institutrice intervient peu. Elle a pris quelques minutes pour aider une petite fille de primaire.

A 9h45, les enfants sont invités à ranger et à vérifier s'ils ont mis leur nom sur la feuille.

A 10h10, les enfants reviennent de la récréation et se rassemblent au tapis.

L'institutrice demande : « quel jour sommes-nous ? ». Plusieurs enfants répondent vendredi et l'institutrice déplace une boule pour qu'elle soit face au bon jour.

Ensuite a lieu une interaction collective sur la date, l'institutrice pose les actes (retirer une feuille du calendrier, barrer le chiffre 14 sur un autre calendrier, enlever la fiche « jeu » mais pas « le » ni « di » et rajouter « vendre », enlever le « 4 » mais pas le « 1 » et ajouter un « 5 »). L'institutrice étale alors les fiches avec le nom des enfants en imprimé. Les enfants doivent en choisir une (pas la leur) et la remettre à l'enfant dont le nom se trouve sur la fiche. Ce dernier doit alors choisir son « service ». Pour aider à trouver l'enfant à qui la fiche est attribuée, un référentiel avec photo peut être consulté.

Le rituel du calendrier a l'air d'être très bien rôdé. Le rituel des prénoms l'est également. Néanmoins, dans la mesure où les enfants procèdent les uns après les autres, ils passent beaucoup de temps à attendre leur tour. Ce moment de rassemblement aura duré 10 minutes.

A 10h20, les enfants prennent la collation.

A 10h40, les enfants se regroupent au tapis. L'institutrice va lire une histoire. Il s'agit d'une enquête. L'institutrice demande aux enfants à quoi sert un détective.

Ensuite, elle observe la couverture du livre avec les élèves pour les inviter à deviner ce qu'il va se passer. Le livre est un livre « didactique ». Les premières pages sont consacrées à la présentation des personnages de l'histoire, du lieu où cela se passe.

Ensuite, l'institutrice lit l'histoire en s'arrêtant de temps en temps pour poser des questions vérifiant la compréhension de l'énigme par les élèves. Elle travaille beaucoup sur les inférences.

A 11h00, les enfants chantent puis posent quelques questions sur l'histoire. L'institutrice répond puis clôture car les enfants doivent faire leur cartable, prendre un livre dans la bibliothèque et ranger un bricolage qu'ils ont réalisé quelques jours auparavant. L'institutrice distribue également une série de travaux qu'elle a corrigés. Les enfants doivent les mettre dans leur farde. Aucun commentaire n'est fait.

Lors de sa lecture, l'institutrice est très attentive à ce que les enfants fassent des inférences logiques par rapport à l'histoire. L'attention des enfants est bien maintenue. Ils semblent très intéressés par les questions qui leur sont posées par l'institutrice.

A 11h20, les enfants sont à nouveau invités à se regrouper au tapis. L'institutrice dépose au centre des bouteilles d'eau de couleurs différentes. Sur les bouteilles figurent des points. Il y a six bouteilles, elles ont de 1 à 6 points. Elle demande à une petite fille (qui visiblement a des difficultés dans ce domaine) de mettre les bouteilles dans l'ordre. Elle le fait. L'institutrice lui demande ce qu'il y a sur les bouteilles. L'enfant ne semble pas comprendre la question.

L'institutrice prend des petits cerceaux et tente d'élaborer les règles d'un jeu avec les enfants. Elle désigne d'abord les enfants qui sont à sa droite. Elle donne un cerceau à chaque enfant. Il y a dix cerceaux et 10 enfants. Elle demande alors au groupe qui est à sa gauche combien ils sont. Ils comptent et annoncent qu'ils sont 11. L'institutrice arrive à la conclusion qu'il va manquer un cerceau. Elle demande comment on peut faire.

Les enfants ne semblent pas trop comprendre le problème. De plus, pour l'instant, les enfants n'arrivent pas à lancer les cerceaux autour des bouteilles.

L'institutrice en arrive à la conclusion que pour avoir assez de cerceaux à chaque fois, il faut faire trois équipes. Nos observations ne nous donnent pas l'impression que les enfants aient compris le problème et sa résolution. Il n'a jamais été mentionné qu'on ne pouvait pas aller ramasser un cerceau par terre pour que le dernier enfant puisse le lancer. L'idée que les groupes devraient être égaux n'a pas non plus été explicitement énoncée.

Après une petite modification spatiale, les enfants parviennent à atteindre les bouteilles. Quand une équipe est passée, l'institutrice invite un des enfants à faire le calcul. Comme les calculs deviennent difficiles (car les enfants ont atteint plusieurs bouteilles), l'institutrice va chercher le boulier compteur. L'enfant qui doit comptabiliser est invité à pousser autant de perles qu'il y a de points sur les bouteilles. Il est fortement dirigé par l'institutrice qui lui indique de passer à la ligne d'en bas quand la première a été totalement utilisée. Le boulier est utilisé simplement comme une collection de perles qui aide à compter (pas de passage à la dizaine).

Ensuite, la matinée est terminée. Les enfants quittent la classent.

Tout au long de cette dernière activité, l'institutrice semble vouloir mettre ses élèves face à des problèmes et les inciter à trouver des solutions. Nous avons eu le sentiment que les enfants n'avaient pas compris les problèmes en question. Nous posons l'hypothèse qu'il leur manquait un certain nombre d'éléments pour y parvenir. Lors de l'utilisation du boulier compteur, l'institutrice dirige les opérations et les enfants exécutent la procédure donnée.

En quoi ces données confirment ou infirment les données fournies par l'entretien ?

Tout comme l'institutrice A1, cette institutrice insiste sur la nécessité de rendre les enfants autonomes. Durant les ateliers, les enfants sont amenés la majorité du temps à travailler sans l'aide de l'institutrice.

L'institutrice voit son rôle comme celui d'un guide. On remarque que pendant l'atelier 5-8, elle n'intervient pas auprès des enfants. Par contre, lors de la lecture et du jeu des bouteilles, elle semble en effet guider les enfants et ce d'une manière plus importante encore durant le jeu des bouteilles. Nous posons l'hypothèse que durant la lecture de l'enquête, les enfants étaient très investis et l'institutrice a reçu beaucoup de réponses riches et intéressantes de la part des enfants. Par contre, durant le jeu des bouteilles, les problématiques posées par l'institutrice ne faisaient pas écho chez les enfants, ce qui a conduit l'institutrice à diriger plus fortement l'activité.

L'institutrice considère que les enfants ont besoin de points de repère, de choses qui les rassurent. En effet, on constate que le rituel du calendrier et celui des prénoms sont bien rôdés.

L'institutrice invoque la responsabilité de l'enfant lorsqu'il fait des erreurs. Nous n'avons rien observé qui confirme ou infirme cette position. Cependant, dans l'entretien, elle évoque le risque de décourager les enfants si on les confronte trop à leurs erreurs. Durant l'activité 5-8, nous avons observé des enfants qui ne parvenaient pas à compléter la première feuille. Ces enfants sont restés bloqués sur cette première page jusqu'à la fin de l'activité.

Institutrice B2 :

Cette institutrice enseigne depuis 25 ans.

Sa classe est très grande. Il y a un coin rassemblement avec un mur sur lequel figure le calendrier et d'autres référentiels de ce type. Il y a également un coin jeux.

De 8h30 à 9h00, les enfants jouent librement.

A 9h00, les enfants se rassemblent au coin tapis.

Les enfants sont invités à prendre une pince à linge sur laquelle il y a le nom d'un enfant (en imprimé). Ils doivent comparer à l'aide d'un référentiel reprenant la liste des prénoms et les photos.

L'enfant donne la pince au propriétaire qui va la mettre sur une fiche reprenant les services. Certains enfants trouvent rapidement, d'autres mettent beaucoup de temps.

Ce travail est totalement individuel. L'institutrice se déplace du tapis vers l'affiche qui sert de référentiel pour aider l'un ou l'autre enfant. Les enfants attendent leur tour.

A la fin de la séquence, l'institutrice pose un problème : il y a trois pinces sur le sol et tel enfant en a une dans la main, combien d'enfants doivent encore recevoir leur pince ? Les enfants donnent la réponse. L'institutrice est très attentive et soutient l'effort sans donner la réponse.

A 9h15, l'institutrice reprend un à un les services et demande qui doit les faire. Elle semble chercher à vérifier si les enfants ont bien retenu leur charge.

A 9h18, l'enfant qui en a la charge change le jour sur un calendrier à l'aide de carton « scratch ». Un autre s'occupe de la date et un dernier de la météo. Il y a peu d'interactions car les enfants qui sont chargés des tâches s'en sortent bien.

L'institutrice demande aux enfants de lire la date. Un enfant dit qu'il s'agit d'un « 1 » suivi de « 8 ». L'institutrice demande combien cela fait. Un enfant répond 28. L'institutrice montre sur une liste de nombres et indique qu'on a passé le 10 mais pas le 20.

A 9h25, l'institutrice laisse la parole aux enfants. La discussion se lance sur la question du recyclage, de la décomposition et de la sélection. Une petite fille a rapporté une pierre fossilisée. Un enfant demande ce que c'est « fossilisé ». L'institutrice donne peu d'explications à ce moment-là.

A 9h40, l'institutrice propose un jeu où les enfants doivent poser les mains sur une partie du corps qu'elle nomme. Elle demande qu'ils soient précis. Quand un enfant se trompe, elle demande de nommer l'endroit où il a mis ses mains.

A 9h50, les enfants effectuent une danse sur une chanson qu'ils ont apprise quelque temps auparavant. L'institutrice demande aux enfants de se rappeler les paroles.

A 9h55, les enfants peuvent aller à la récréation. Elle demande d'abord aux enfants qui ont le son « A » dans leur prénom de mettre leur manteau. Une petite fille nommée Aurélie veut y aller. L'institutrice lui fait remarquer qu'elle n'a pas le son « A » mais la lettre « A ».

Durant le rituel du prénom, la plupart des enfants se débrouillent bien. Ils passent chacun à leur tour et attendent donc beaucoup. L'institutrice intervient auprès des enfants qui ont plus de difficultés en les guidant mais ne leur donne pas la réponse. Lors du rituel de la date, les enfants désignés réalisent leur tâche sans hésitation. Il n'y qu'au moment de la lecture du nombre correspondant à la date qu'une erreur se produit. L'institutrice justifie la bonne réponse en faisant référence au concept des dizaines.

Par la suite, l'institutrice laisse la parole aux enfants. Il s'agit d'un moment où elle cherche à valoriser affectivement divers enfants.

Juste avant de sortir pour la récréation, l'institutrice lance un jeu de discrimination de sons.

Un problème se pose avec une petite fille qui confond le son et la lettre. L'institutrice lui fait alors remarquer qu'il y a le son « A » et la lettre « A ».

A 10h15, les enfants reviennent en classe et prennent leur collation.

A 10h 30, l'institutrice propose aux enfants de se rappeler le poème qu'ils ont inventé quelques jours avant. Ils doivent d'abord se rappeler le titre et ensuite les différentes parties du poème.

L'institutrice a écrit le poème sur un grand panneau. Elle le dépose par terre. Un enfant lui fait remarquer que pour lui, c'est à l'envers. L'institutrice lui demande comment résoudre le problème. L'enfant propose de bouger et de se mettre de l'autre côté. L'institutrice lit le poème. Elle a laissé des « trous ». Il manque donc des mots.

I : « Qu'est ce qu'on va faire ? »

E : « On va écrire »

I : « Ah, tu sais écrire ? »

L'institutrice va chercher une feuille et demande à l'enfant d'écrire le mot FLEUR. La petite fille écrit « FERRE ». L'institutrice valorise un instant la production de la petite fille et puis lui demande comment on pourrait faire pour que cela soit plus facile car tous les enfants ne savent pas encore écrire et lire. Un enfant propose de dessiner. L'institutrice l'invite à le faire. Puis d'autres enfants vont suivre pour d'autres mots. Pendant que les enfants dessinent (2 ou 3 à la fois), les autres attendent. Il y a beaucoup de bruit.

L'institutrice fait appel à la mémoire de ses élèves pour se rappeler le poème qu'ils ont inventé. Les enfants mettent tous leurs souvenirs en commun et, avec l'aide ponctuelle de l'institutrice, parviennent à reconstituer le poème. L'institutrice a préparé une affiche sur laquelle figure le poème en question. Il y a des « trous » dans le texte. Elle invite les enfants à imaginer comment remplir les « trous » pour pouvoir se rappeler les mots ainsi ajoutés.

Une petite fille plus avancée que les autres propose d'écrire les mots. Sa proposition, bien que valorisée par l'enseignante, n'est pas retenue. L'institutrice, sans poser la question aux autres enfants, explique à la petite fille que les autres ne savent pas lire ni écrire.

Les enfants, les uns après les autres, viennent dessiner un des mots. Cela prend beaucoup de temps. Les autres, n'étant pas occupés, font beaucoup de bruit.

L'institutrice arrête les enfants et demande lesquels d'entre eux désirent continuer les dessins sur l'affiche et lesquels veulent travailler aux ateliers.

Les groupes se forment ainsi. Un groupe joue à un jeu de société. Un autre découpe des fleurs dans des revues qu'ils doivent ensuite coller pour former les différentes lettres de leur prénom. Un dernier groupe découpe des fleurs dans du papier de couleur afin de faire un tableau.

Jusqu'à 11h30 (fin de la matinée), les enfants travaillent à leur atelier. Il y a beaucoup de bruit. L'institutrice gère la distribution du matériel.

En quoi ces données confirment ou infirment les données fournies par l'entretien ?

Dans l'entretien, l'institutrice envisage le rôle de l'école maternelle dans une perspective d'apport d'informations diverses qui pourraient intéresser les élèves. L'incitation de l'institutrice à la discussion sur les fossiles et sur le traitement des déchets va dans ce sens.

Cette institutrice voit son rôle comme celui d'un guide. Tout comme pour l'enseignante précédente, ce rôle de guide se voit dans les moments collectifs mais pas dans le travail en atelier. Il est à noter que cette enseignante a tendance à guider les enfants mais pas autant que la précédente. Elle ne fournit presque jamais la réponse elle-même. Dans l'entretien, l'enseignante semble penser que l'apprentissage part de l'observation et de la répétition. L'observation semble confirmer cette idée. Par exemple, l'introduction du fossile s'est faite par son observation et le rassemblement du matin est constitué de rituels bien rôdés.

Par rapport à l'erreur, l'institutrice insiste dans l'entretien sur le fait qu'il ne faut pas la réprimer. Nous pouvons confirmer cette attitude lors de notre observation.

Dans l'entretien, alors qu'on posait la question de la spécificité du maternel par rapport au primaire, l'institutrice dit que pour elle, il n'y a pas de limite précise et qu'il faut suivre les enfants. Cependant, lors de l'activité autour du poème, l'institutrice n'a pas suivi la petite fille dans son effort d'écriture.

5.3. Ecole C(3) – Institutrice C1, C2 et C3

Il s'agit d'une école qui, depuis quelques années, a vu se modifier son public. Accueillant auparavant des enfants issus de milieux hétérogènes, il semble que maintenant le public tende davantage à être nettement plus privilégié, surtout au niveau culturel.

Il y a trois classes de troisième maternelle qui donnent dans le même couloir.

Lorsque nous avons présenté le projet à la direction, celle-ci a rapidement accepté moyennant l'accord des institutrices et des instances supérieures.

Néanmoins, l'adhésion des institutrices ne fut pas immédiate : nous avons dû faire preuve de souplesse et même proposer une organisation différente du projet de base (rencontrer moins souvent les parents et éditer une petite feuille d'information à leur intention).

Finalement, la relation s'établissant peu à peu, l'enthousiasme des parents vis-à-vis de l'expérience, la totale prise en charge par les chercheurs de l'organisation pratique des rencontres, ont permis aux enseignants d'adhérer davantage au projet.

Les rencontres s'organisent au même rythme que dans les deux autres écoles.

Institutrice C1 :

Il s'agit d'une des trois classes de troisième maternelle. L'institutrice enseigne depuis 13 ans.

La classe n'est pas très grande. Elle comporte un coin tapis (avec des étagères comprenant des caisses avec divers jeux), un coin poupée, un coin « magasin », une estrade avec le bureau de l'enseignante et un tableau noir, plusieurs tables avec des chaises. On trouve également un aquarium, une télévision et un lecteur vidéo, un lecteur de cassette et de CD, un présentoir de livres.

L'institutrice nous a accueillis très gentiment, sans appréhension apparente. Elle a pris le temps d'expliquer la raison de notre présence. Elle parle avec beaucoup d'enthousiasme de ses projets en cours (la création en 3D d'un fond marin et la participation à un concours de dessin à propos des fonds marins). Elle s'adresse aux enfants avec beaucoup d'affection.

Les enfants entrent en classe à 8h30. Ils s'occupent librement jusque 9h00. A 9h00, l'institutrice demande aux enfants de ranger.

A 9h05, les enfants se rassemblent au coin tapis. L'institutrice propose de s'occuper du calendrier dans la mesure où cela fait longtemps qu'ils ne l'ont plus fait. Mais d'abord, l'institutrice interroge les enfants à propos de l'instauration d'un chef de table à la cantine. Les enfants expliquent qu'il s'agit de quelqu'un qui doit dire quand un enfant de la table parle. L'institutrice explique aux enfants qu'elle n'est pas d'accord avec ce principe de dénonciation et rappelle qu'à table on a le droit de parler doucement. L'institutrice annonce qu'elle va parler de cette décision qu'elle conteste à la surveillante des repas du midi.

L'institutrice place la pince à linge sur le carton « Mardi ». Plus tard, elle demande à un enfant de « descendre la pince à linge » en ajoutant que hier on était « Mardi ». Elle demande aux enfants quel jour nous sommes. Plusieurs répondent « Mercredi ».

Un autre enfant est chargé de trouver la fiche plastifiée sur laquelle est indiqué le mot « Mercredi ». L'enfant trouve facilement. La fiche est placée sur le mur.

Un enfant est invité à retirer une feuille du calendrier. Les enfants voient alors la date (le 23) et une petite fille est chargée de trouver la fiche « 2 » et la fiche « 3 ». La petite fille demande comment elle doit mettre les fiches sur le mur. L'institutrice lui indique de mettre d'abord le « 2 » et ensuite le « 3 ».

L'institutrice prend le boulier compteur. Elle demande « ce que signifie 23 » sur le boulier compteur ? Elle ajoute « que signifie le 2 sur le boulier compteur ? ». Elle donne la réponse : « deux dizaines...donc on prend deux lignes de 10 ». Elle demande ensuite ce que signifie le 3 ? ». Certains enfants indiquent qu'il faut déplacer 3 boules. L'institutrice ajoute que si l'on compte, on devrait obtenir 23 boules. Les enfants comptent ensemble jusque 23.

L'institutrice présente aux enfants un nouveau calendrier. Il s'agit d'un calendrier reprenant l'année complète avec des dessins indiquant des moments particuliers (hiver, automne, Pâques,...). L'institutrice montre et commente certains de ces dessins (automne, hiver,...). Elle demande pourquoi à tel endroit il y a un sapin. Un enfant répond : « c'est Père Noël ». L'institutrice rectifie : « c'est Noël ».

L'institutrice parle du voyage organisé par l'école (3 jours dans une ferme). Elle propose de l'indiquer sur le calendrier. Elle indique qu'ils partent au mois de mai et précise la date. Ensuite, elle met la croix sur le calendrier. Elle précise qu'elle va découper l'image d'un bus pour mettre à cet endroit.

L'institutrice parle d'autres moments dans l'année : carnaval, Pâques. Elle demande aux enfants de lui dire à quoi correspond un certain petit dessin. Les enfants s'approchent mais tous ne peuvent voir. Finalement, c'est l'institutrice qui explique le dessin en question et indique que cela correspond à la nouvelle année.

Ce moment de rassemblement a duré environ 12 minutes. Nous avons observé soit des tâches et des questions parfaitement maîtrisées de la part de l'enfant désigné (par exemple, reconnaître le mot mardi à partir d'un référent) et à des questions posées par l'institutrice auxquelles les enfants ne savent pas répondre (par exemple, la transposition du nombre 23 sur le boulier compteur). Dans ce dernier cas, c'est systématiquement l'institutrice qui fournit la réponse.

A 9h17, l'institutrice annonce l'heure de la collation. Les enfants s'installent et mangent. Pendant ce temps l'institutrice regarde les cahiers d'avis et aide les enfants à ouvrir leurs collations. En outre, elle veille à ce que les enfants ne privilégient pas les bonbons sur le reste de leur collation.

A 9h30, l'institutrice demande aux enfants qui ont terminé leur collation de ranger les tables. Ils sont invités à terminer leurs travaux : pour certains, il s'agit de l'élaboration d'un animal aquatique en volume (papier journal collé sur des bouteilles ayant contenu des produits ménagers) ou d'un dessin représentant la mer et les poissons (ils doivent terminer de dessiner et ensuite colorier avec des pastels gras).

L'institutrice distribue les dessins. Elle indique à une petite fille que son dessin ne répond pas aux consignes : l'institutrice avait demandé de dessiner des poissons différents et des animaux marins alors que tous les poissons sur le dessin de cette petite fille sont identiques. L'institutrice lui demande de gommer et de rajouter des éléments différents.

A 9h35, l'institutrice tente de redistribuer les animaux marins en volume à leur propriétaire. A ce moment de la matinée, 4 ou 5 enfants sont occupés, les autres attendent que l'organisation se mette en place. Un enfant a terminé tous ses travaux et est invité à aller jouer.

A 9h44, l'institutrice regarde dans un livre avec une petite fille pour qu'elle choisisse le poisson qu'elle veut représenter avec sa bouteille.

A 9h50, un petit garçon a demandé de réaliser un espadon. L'institutrice fabrique le « pic » du poisson et commence la réalisation. Ensuite, quand elle estime que le petit garçon peut s'occuper de la suite, elle l'incite à coller les bandelettes de papier journal.

A 9h57, trois enfants attendent que l'institutrice leur indique comment procéder pour faire les nageoires de leur poisson ou dauphin. L'institutrice découpe dans du carton les nageoires du poisson d'une des trois petites filles, prend du papier adhésif, les colle sur la bouteille. Ensuite, elle indique à la petite fille comment coller les feuilles de papier journal autour de la bouteille et des nageoires.

A 10h05, elle s'occupe de la même manière de l'avant-dernière petite fille qui attendait pour les nageoires.

L'institutrice passe également voir chez les enfants qui font leur dessin. Elle montre, entre autre, comment on peut colorier en gris avec des pastels noir et blanc. Elle indique également aux enfants qu'ils doivent ajouter des algues et du corail. L'institutrice fait remarquer à deux enfants que leur dessin n'est pas bien colorié, que cela a été fait un peu « vite vite », pour avoir fini.

A 10h20, deux petits garçons ont fini d'encoller leur bouteille et attendent l'institutrice pour ajouter les nageoires. L'institutrice commence d'abord par ajouter les nageoires de la dernière petite fille qui attend depuis la collation.

Ensuite, l'institutrice annonce à cette petite fille et aux deux petits garçons qu'ils réaliseront l'encollage le lendemain car il est temps de ranger pour se rendre à la gymnastique.

A 10h25, elle invite l'ensemble de la classe à ranger, à mettre les chaussures de gym.

A 10h30, tous les enfants se retrouvent dans le couloir. L'institutrice leur propose de passer aux toilettes. Par la suite, l'institutrice les conduira en cours de gym.

Après le cours de gym, les enfants se rendront au réfectoire pour dîner.

L'institutrice propose aux enfants deux ateliers qu'ils doivent poursuivre. Certains terminent un dessin avec des pastels représentant un fond marin. L'institutrice intervient peu auprès de ces enfants durant le temps de l'atelier si ce n'est pour indiquer un non-respect de la consigne et pour faire une remarque sur des productions qu'elle trouve un peu bâclées. D'autres enfants doivent continuer leur animal marin en 3D. Néanmoins, ce bricolage est assez complexe et les enfants passent beaucoup de temps à attendre que l'institutrice réalise certaines des tâches (mise en place des nageoires) pour pouvoir coller le papier. Certains n'auront pas la possibilité de faire quoi que ce soit car l'institutrice est submergée de demandes.

En quoi ces données confirment ou infirment les données fournies par l'entretien ?

Dans l'entretien, l'institutrice accorde beaucoup d'importance au fait de donner envie aux enfants de venir à l'école (avoir du plaisir, apprendre par le jeu). Nous avons, en effet, observé une réelle volonté d'établir un bon climat de classe.

Au niveau de son rôle en tant qu'institutrice, elle dit vouloir aider les enfants à faire leurs travaux convenablement en classe. Nous avons constaté qu'elle aide beaucoup les enfants en réalisant certaines tâches à leur place. Au niveau du statut de l'erreur, elle propose aux enfants qui échouent de les aider à corriger et à recommencer. Les interventions observées auprès des enfants vont bien dans ce sens.

L'institutrice envisage l'apprentissage également par la répétition. Dans l'entretien, elle donne elle-même l'exemple du calendrier. Cela correspond à ce que nous avons observé à travers ce rituel. Les enfants répètent les mêmes tâches le matin au rassemblement. Par contre, quand ils ne parviennent pas à réaliser la tâche ou à répondre à la question, l'institutrice donne la solution. Peut-être pense-t-elle qu'ils pourront ainsi le faire eux-mêmes par la suite ? Elle dit d'ailleurs plus loin dans l'entretien que l'attitude qu'elle attend des enfants est de réussir l'activité en y prenant du plaisir. On ressent au sein des activités observées l'importance qu'accorde l'institutrice à ce que l'activité soit réussie ou que la bonne réponse soit donnée, même si c'est elle qui doit effectuer une partie des tâches ou fournir la réponse.

Institutrice C2 :

Cette institutrice enseigne depuis 6 ans.

La classe est d'une taille similaire à celles de ses collègues mais est plus dégagée. Le rangement semble avoir été optimisé.

De 8h30 à 9h00, les enfants sont invités à jouer librement. Plusieurs enfants réalisent des puzzles. A 9h00, l'institutrice demande de ranger. Elle met un fond musical. Elle aide les enfants qui rangent leur puzzle afin de disposer la partie déjà assemblée sur un support. Ainsi, ils pourront l'achever plus tard. Le tempo de la musique s'accélère. Les enfants sont censés

savoir qu'à un certain moment, elle va s'arrêter et qu'ils devraient être tous au coin tapis à ce moment-là. C'est en effet ce qui se passe.

L'institutrice prend les présences (les enfants doivent dire « présent(e) »). Elle remplit également la feuille des repas (dîner tartine, dîner chaud). L'institutrice ayant comptabilisé les deux totaux, deux enfants sont désignés pour les écrire sur deux ardoises accrochées à la porte d'entrée (afin que ces totaux soient affichés pour les responsables de l'organisation du midi). Ces deux enfants vont chercher chacun un référentiel sur lequel est indiqué le nombre qu'il doivent écrire. L'institutrice interroge ensuite les enfants les uns après les autres afin de vérifier qu'ils se souviennent de la couleur de leur groupe dans le cadre des activités 5/8. L'institutrice annonce le thème des ateliers : créer des décorations pour le sapin qui se trouve dans la salle des fêtes de l'école. L'institutrice demande ce qu'ils pourraient faire. Les enfants proposent des boules, des bonshommes de neige, des petits cadeaux. Plusieurs enfants font des commentaires. L'institutrice les interromp pour leur rappeler qu'il faut s'écouter les uns les autres. L'institutrice écoute plusieurs enfants consécutivement à propos du thème de la décoration de Noël.

A 9h15, l'institutrice clôture la conversation. Elle désigne un enfant pour trouver et indiquer la date. Un autre enfant se met à pleurer. Il aurait voulu être désigné. L'institutrice explique à sur un ton calme que c'est chacun son tour et que cela ne sert à rien de pleurer. Elle lui propose plutôt d'expliquer ce qui se passe.

I : « On laisse C. réfléchir pour ne pas se tromper ».

« Quel jour sommes-nous ? »

Es : « Mardi »

I : « Jour de ? »

Es : « L'atelier 5/8 »

I : « Et le matin ? »

Es : « le jour de néerlandais »

I : « Et hier ? »

Es : « Lundi »

I : « Demain ? »

Es : « Mercredi »

I : « Qu'est-ce qu'il y a demain ? »

Es : « La gym »

I : « C'est un petit ou un grand jour ? »

ES : « un petit »

L'enfant désigné doit trouver « mardi » dans les fiches. L'enfant l'accroche sur le tableau à la bonne place (dans la phrase : « Aujourd'hui, nous sommes le décembre 2005). Pendant ce temps, les autres enfants discutent entre eux et font du bruit. L'institutrice intervient en répétant que C. ne peut pas réfléchir ainsi.

L'enfant est invité à trouver, parmi des fiches, le chiffre correspondant au chiffre indiqué sur la page du calendrier (l'institutrice a affiché la bonne page). L'enfant y parvient, accroche la fiche au bon endroit.

Il doit maintenant lire la phrase suivante : « Aujourd'hui, nous sommes le mardi 13 décembre 2005 ». Quand l'enfant a des difficultés, l'institutrice lui fournit des indices. Par exemple, pour la lecture du mois, elle lui dit que c'est le mois de « Saint-Nicolas » et de « Père Noël ». L'enfant doit encore réaliser une dernière tâche : mettre des croix sur un calendrier reprenant l'année entière et ce jusqu'au jour d'aujourd'hui (il doit barrer les jours passés). L'institutrice demande aux autres enfants si C. est bien le champion de la date. Les enfants acquiescent.

L'institutrice semble avoir mis en place une très bonne organisation, ce qui amène les enfants à une grande autonomie et à un climat de classe agréable. Le moment de rassemblement est très ritualisé. Les enfants savent qui doit faire quoi et où aller chercher les référentiels pour pouvoir écrire un chiffre ou pour trouver les bonnes fiches pour la date du jour. Quand l'enfant ne parvient pas à trouver la réponse, l'enseignant le guide à travers des indices d'ordre factuel (il ne reconnaît pas le mot « décembre » dans la phrase, l'institutrice lui dit que c'est le mois de « Saint-Nicolas » et de « Père Noël »). Le but de l'exercice est de parvenir à la réponse finale. En effet, l'enfant concerné est désigné « champion de la date ».

A 9h25, les enfants sont invités à aller chercher leur cartable. Pour ce faire, l'institutrice organise un petit jeu que les enfants semblent beaucoup apprécier. Ils le réclament. Ainsi, les enfants doivent lever le doigt dès qu'ils ont trouvé un mot qui se termine par le son « on ». L'institutrice leur donne alors le droit d'aller chercher leur cartable ou bien dit que ce n'est pas correct et l'enfant peut réessayer autant de fois qu'il en a besoin.

Les enfants prennent un grand plaisir à ce dernier jeu. Nous avons observé qu'ils le réclament à cor et à cris. Cela se déroule dans une ambiance très valorisante.

Pendant la collation, l'institutrice met un CD de comptines qu'un enfant a apporté.

Vers 9h35, la plupart des enfants ont fini leur collation. Ils peuvent jouer jusqu'à la venue du professeur de Néerlandais. Certains enfants continuent leur puzzle. L'ambiance est chaleureuse et calme. L'institutrice est occupée à son bureau mais répond très cordialement aux enfants qui viennent lui poser une question (par exemple, deux enfants ne sont pas d'accord sur la marque d'une petite voiture, l'institutrice leur dit que c'est une Citroën). Elle aide également à régler l'un ou l'autre conflit entre enfants.

Les enfants sont très autonomes en termes d'organisation. Cependant, ils ont pris l'habitude de se référer à l'institutrice dès qu'ils ont besoin d'une information.

A 9h48, l'institutrice demande aux enfants de ranger et de s'asseoir au coin tapis. Elle va profiter du temps qu'il reste, avant la venue du professeur de néerlandais, pour décrire les ateliers qui seront lancés après le cours de néerlandais. Elle explique qu'il y a aura trois ateliers. Elle montre une feuille blanche sur laquelle est imprimé le contour d'une étoile. Les élèves devinent (en se rappelant quelque chose qu'ils ont déjà fait) ce qu'il faut faire : redessiner le contour à l'intérieur et à chaque ligne, changer de couleur.

Elle présente une feuille sur laquelle on voit plusieurs petites cases présentant un sapin et des décorations. Chaque image est différente car les décorations sont de plus en plus nombreuses. Elle explique aux enfants qu'il va falloir découper et mettre à l'endroit. Elle insiste sur le fait qu'il faut couper sur les lignes. Elle montre qu'il y a une case avec le titre et 5 cases avec le dessin du sapin. L'institutrice explique qu'il faut d'abord mettre le sapin qui n'a pas de décoration et ensuite bien regarder le nombre de boules et de bougies.

Le troisième atelier consiste en la réalisation d'un Père Noël grâce au découpage et au collage suivant des gabarits préparés par l'institutrice (la jambe, la chaussure, le manteau, la barbe,...).

Ils doivent reconstituer le Père Noël en collant les diverses parties découpées dans une couleur bien spécifique et cela selon le modèle.

Les consignes sont explicitées très clairement et en détails. A travers ces explications, l'institutrice donne plein d'indices sur les procédures à utiliser. Nous verrons ultérieurement que les enfants n'ont aucune difficulté dans la réalisation des activités et qu'ils exécutent presque parfaitement les procédures dictées par l'enseignante.

A 10h00 débute le cours de néerlandais.

A 11h00 se termine le cours de néerlandais.

L'institutrice accroche au-dessus des tables les modèles correspondant à chaque atelier. Elle regroupe au coin tapis les enfants afin de distribuer les places aux ateliers.

Elle commence par un bref rappel où elle demande aux enfants le nombre d'ateliers et ce qu'on doit y faire.

Pour l'atelier « Père Noël », elle demande de ne pas gaspiller le papier. Pour l'atelier des sapins, elle indique un paquet de longues feuilles qui doit servir à la reconstitution de l'histoire. Elle indique que l'on doit commencer à coller à gauche. Elle rappelle qu'il ne faut pas oublier d'indiquer son nom.

Enfin, elle leur demande d'aller mettre une croix dans le tableau à double entrée qui se trouve en classe lorsqu'ils ont fini un atelier. Elle ajoute qu'ils ont déjà travaillé avec des tableaux à double entrée, que cela n'avait pas été facile. L'institutrice rappelle qu'il faut prendre le marqueur et elle montre la démarche (case de croisement entre tel prénom et tel atelier).

A 11h10, l'institutrice distribue les places aux ateliers suivant les demandes des enfants. Les enfants se rendent aux différentes tables. Elle demande aux enfants de l'atelier Sapin ce dont ils ont besoin comme matériel. Ils sont invités à aller chercher le matériel. Elle rappelle la consigne selon laquelle il faut bien découper sur les lignes. Elle précise à l'atelier étoile qu'il ne faut pas colorier mais faire un simple trait qui suit le contour. En examinant le travail d'un enfant, elle lui fait remarquer que l'intérieur des branches de l'étoile est en pointe et non pas arrondi.

Les enfants de l'atelier « Père Noël » ont pris chacun une feuille rouge. L'institutrice leur rappelle qu'elle a demandé de ne pas gaspiller et de se partager les feuilles de couleur.

A 11h16, l'institutrice passe entre les bancs. Les enfants de l'atelier « Sapin » récitent l'alphabet en travaillant. Un enfant demande à un autre de quel côté il faut commencer à coller les images du sapin. L'autre enfant lui répond que c'est à gauche. Le premier vient demander confirmation à l'institutrice.

A 11h22, les premiers enfants ont terminé (2 enfants de l'atelier Sapin et 1 enfant de l'atelier étoile). Ils ont parfaitement respecté les consignes. Ils sont invités soit à découper (en ce qui concerne l'étoile) soit à colorier (en ce qui concerne le sapin). Les enfants viennent mettre leur croix dans le tableau à double entrée. L'institutrice s'occupe à son bureau. Un enfant vient montrer son travail (atelier « sapin »). L'institutrice lui dit qu'il y a une consigne qui n'a pas été respectée. L'enfant se rend vite compte qu'il a oublié son prénom.

Devant le tableau à double entrée, deux enfants discutent sur l'endroit où se trouvent certains prénoms. Leur discussion porte sur une comparaison entre le prénom « Louis » et le prénom « Loïc ».

A l'atelier sapin, un enfant n'a pas collé les 6 images car il a perdu l'une d'entre elles. Mais on ne la retrouve pas.

A 11h30, presque tous les enfants des ateliers « Sapin » et « Etoile » sont déjà occupés soit à colorier soit à découper.

Les enfants de l'atelier « Père Noël » poursuivent leur découpage sur base des gabarits.

Vers 11h45, les enfants sont invités à ranger.

Les consignes pour les ateliers sont à nouveau rappelées après le cours de néerlandais. Les enfants se mettent au travail et effectuent avec rapidité et facilité les tâches. L'institutrice fait l'un ou l'autre commentaire sur les productions. A la fin, elle demande aux enfants de lui montrer leur travail et, en cas de nécessité, rappelle l'une ou l'autre consigne non respectée. En dehors du coloriage final, certains enfants ont mis moins de 10 minutes pour découper, coller et écrire leur prénom à l'atelier sapin. De plus, pendant qu'ils exécutaient leur tâche, ils chantaient ensemble l'alphabet.

En quoi ces données confirment ou infirment les données fournies par l'entretien ?

Dans l'entretien, l'institutrice décrit son rôle comme celui d'un pilier. Elle donne les consignes et incite les enfants à se référer à elle lorsqu'ils ont besoin d'information. Les propos de l'institutrice sont tout à fait confirmés par notre observation.

Dans l'entretien, l'institutrice dit baser son année sur la socialisation : travailler ensemble en se respectant et en n'ayant aucune crainte. Nous pouvons confirmer un tel climat (dans le sens du respect). Les enfants sont vraiment à l'aise.

L'institutrice évoque l'apprentissage par répétition. Nous avons observé dans ce sens un rituel du calendrier bien rôdé.

Dans l'entretien, elle nous dit accorder beaucoup d'importance au respect des consignes. Lors de l'observation, nous avons constaté qu'elle centrait ses interactions avec les enfants sur ce respect des consignes.

Lorsqu'on lui a parlé des réactions face aux erreurs de ses élèves, elle nous a dit que si les consignes sont bien données et si les élèves écoutent bien les consignes, les activités se

passent sans problème. Les pratiques que nous avons observées confirment cette position.

Institutrice C3 :

L'institutrice enseigne depuis 11 ans.

La classe n'est pas très grande. Elle comporte un coin tapis (avec des étagères comprenant des caisses avec divers jeux), un coin poupée, un coin « magasin », une estrade avec le bureau de l'enseignante et un tableau noir, plusieurs tables avec des chaises.

Les enfants entrent en classe à 8h30 et peuvent jouer librement jusque 9h00. A 9h00 a lieu le cours de gymnastique. Les élèves sont de retour en classe à 10h00. Ils mangent leur collation. Ceux qui terminent plus rapidement peuvent jouer à nouveau librement.

Pendant ce temps, l'institutrice fait du rangement et s'occupe des cahiers d'avis des enfants. A 10h40, l'institutrice demande de ranger et de se rendre au tapis.

L'institutrice demande ce qui s'est passé hier. Un enfant répond « Saint-Nicolas est arrivé ».

L'institutrice ajoute : « ça, c'était » et elle attend que les enfants complètent. En effet, un élève répond : « hier ».

I : « Hier, nous étions ? »

E1 : « Lundi »

E2 : « Mardi »

E3 : « Mercredi »

I : « Maintenant, je veux que vous réfléchissiez. C'est le 2^{ème} jour de la semaine et qui commence par « m ».

L'institutrice montre le carton « aujourd'hui » et dit : « aujourd'hui nous sommes »

E : « lundi »

I : « Ne dites pas n'importe quoi. Aujourd'hui, c'est le jour de la gymnastique ».

Grâce à cette information, la plupart des enfants semblent avoir repéré que mercredi était la bonne réponse.

L'institutrice montre le carton « Demain ». Elle dit : « Demain, nous.... ».

E : « Nous serons jeudi ».

L'institutrice félicite l'enfant, entre autre pour le « serons » (utilisation du bon temps).

L'institutrice demande la date. Celle-ci figure entourée sur le calendrier.

Un enfant est invité à trouver sur un autre calendrier la bonne « case » afin de barrer toutes les précédentes qui ne l'avaient pas été.

L'enfant montre une case. L'institutrice lui demande pourquoi ce choix. L'enfant montre le dessin qui figure sur la case précédente. L'institutrice lui fait remarquer que c'est un sapin avec des boules et donc que cela représente Noël. Elle demande si on a déjà fêté Noël. Elle ajoute que cette case se trouve parmi une série de cases vertes et que donc cela représente les vacances. L'enfant retourne à sa place. Un autre enfant montre une autre case. Ce n'est pas la

bonne non plus. Finalement, une petite fille désigne la case exacte. Elle doit écrire la date dans la case (le « 7 »). Un enfant doit trouver le carton où il est indiqué « mercredi », un autre doit trouver le carton avec le chiffre « 7 ».

I : « Quel mois sommes-nous ? »

E1 : « Novembre »

E2 : « Décembre »

L'institutrice confirme qu'il s'agit bien de « décembre ».

Grâce aux différents cartons disposés au mur, une phrase s'est constituée. L'institutrice demande à un enfant d'essayer de lire. Elle ajoute que si on rate, ce n'est pas grave mais qu'il faut essayer car plus on essaye, plus cela va devenir facile.

Le premier à essayer rate. Il se trompe dans le choix du temps avec lequel il conjugue le verbe. Un autre enfant essaye : il se trompe entre mardi et mercredi. L'enseignante fait remarquer que cela commence par la même lettre et que cela termine par la même lettre. Elle demande aux enfants de trouver des mots qui comprennent le son « i ». Ensuite elle demande combien il y a de syllabes dans le mot « mardi » et puis dans le mot « mercredi ».

Les enfants tapent dans leurs mains et donnent la bonne réponse. Ils ont l'air d'avoir l'habitude de faire cela.

Ensuite, une petite fille est invitée à lire la phrase. Elle butte sur le nom du mois, puis y réussit. Elle reçoit une médaille pour la récompenser.

Le rituel du calendrier amène les enfants à lancer des réponses « dans tous les sens ». Cela semble agacer l'institutrice. L'institutrice semble attentive à l'aspect grammatical des productions. Cela semble difficile pour beaucoup d'enfants. Elle félicite ceux qui y parviennent sans donner plus d'explication. Elle tente de fournir des indices sur les correspondances « lettre/son » afin d'aider les enfants dans certaines tâches. Par la suite, les enfants sont amenés tour à tour à réaliser les différentes tâches. Lorsqu'ils « ratent », ils doivent retourner à leur place et sont remplacés par d'autres. Le but est d'arriver à réussir la tâche. Pour la « lecture » de la phrase récapitulative de la date, l'enfant ayant réussi reçoit une médaille.

A 10h53, les enfants chantent (chanson de Saint-Nicolas). L'institutrice annonce alors l'activité suivante. Il s'agit pour chaque enfant de se dessiner avec Saint-Nicolas, son trône, avec le petit copain avec lequel il a fait la photo la veille lors de la visite de Saint-Nicolas et en ajoutant le décor tel qu'il se présentait dans la salle la veille.

Elle insiste sur le fait qu'il faut représenter les différents éléments du dessin comme c'était la veille, sauf que les vêtements des enfants ne doivent pas forcément correspondre (on n'est pas obligé de s'en souvenir).

Juste avant 11h00, les enfants sont à table et commencent. L'institutrice insiste sur le fait qu'il est important que chaque enfant fasse son dessin (ne pas copier sur le voisin) et qu'il faut se faire confiance.

Par la suite, l'institutrice remarque un enfant qui a dessiné la barbe de Saint-Nicolas jusqu'au-dessus des yeux. Elle discute avec les enfants jusqu'où peut aller une barbe.

Elle signifie à deux enfants qu'elle n'apprécie pas le fait qu'ils se soient copiés. Elle intervient ensuite auprès d'une petite fille qui a dessiné le contour de la robe de Saint-Nicolas en bleu et qui se demande si c'est correct vu que la robe est en réalité blanche. L'institutrice dit que si le contour est en couleur mais que s'ils laissent l'intérieur blanc, cela sera correct.

Plus tard, l'institutrice remarque que trois autres petites filles se sont copiées et ont le même dessin trait pour trait. L'institutrice leur demande de recommencer leur dessin. Elle propose à celle qui le veut de se déplacer afin de ne plus être tentée de copier. Deux des trois petites filles vont s'isoler.

A 11h50, les enfants sont invités à ranger. Parmi les trois petites filles qui ont dû recommencer leur dessin, celles qui se sont isolées n'ont refait que la tête de Saint-Nicolas et la troisième a dessiné Saint-Nicolas en entier en s'inspirant du dessin du petit garçon qui était à côté. L'institutrice n'ayant pas remarqué qu'elle avait à nouveau copié, l'a félicitée pour ce qu'elle avait refait.

Les enfants semblent beaucoup s'interroger sur ce qui sera considéré comme « correct » ou « incorrect » au niveau de ce travail de représentation de la réalité. Il paraît évident que ce jugement appartient à l'institutrice.

On observe également plusieurs enfants (surtout des petites filles) très inquiètes de leurs performances et des erreurs possibles. Elles cachent leur dessin lorsque l'institutrice passe. En fait, elles se copient l'une l'autre, ce que l'institutrice remarquera plus tard. Le climat de classe ne semble pas totalement serein, en tout cas pour les élèves qui ont une plus faible confiance en eux.

En quoi ces données confirment ou infirment les données fournies par l'entretien ?

Dans l'entretien, l'institutrice nous a dit que, pour elle, le rôle de l'école maternelle est de donner des outils qui permettront d'apprendre en primaire. Nous avons pu constater lors de notre observation mais aussi dans l'entretien, que cette enseignante a une vision assez large et riche des outils à fournir aux enfants. Par exemple, elle semble très consciente de l'importance d'amener les enfants à considérer le langage comme un objet d'étude en lui-même (tant sur le plan grammatical que phonétique).

Lorsqu'elle nous a parlé des principes didactiques et pédagogiques, elle a dit mettre les enfants devant un problème qu'ils doivent résoudre par essais/erreurs. Elle a ajouté qu'il s'agit de poser les questions pertinentes qui vont permettre aux enfants d'arriver à trouver les solutions. Lorsqu'elle parle de sa réaction face à l'erreur, elle dit qu'elle incite l'enfant à justifier sa réponse. Ainsi, il nous semblait de prime abord qu'elle développait une vision plus constructiviste de l'apprentissage que les 6 autres enseignantes : les enfants doivent résoudre par eux-mêmes le problème et ont droit à l'erreur. Néanmoins, on sent dans ses propos que l'important reste le produit final et que les questions sur les démarches intellectuelles ne sont intéressantes que dans le but d'arriver à ce produit final (ce qui ne correspond pas tout à fait à une vision réellement constructiviste de l'apprentissage).

Lors de nos observations, nous avons constaté que les propos tenus ne correspondaient pas vraiment aux pratiques observées. En effet, lors du moment de rassemblement, le

rituel du calendrier favorisait plutôt le rappel de données factuelles (appel à la mémoire) et non pas l'élaboration, la construction de solutions. De plus, l'ambiance régnant dans la classe à tout moment nous a amené à penser que les enfants ne se sentaient pas le droit de faire des erreurs. Les réactions de l'institutrice face à celles-ci étaient en effet peu propices à mettre les enfants à l'aise.

Notons que dans l'entretien, nous avons repéré certains propos en contradiction avec ceux qui allaient dans le sens d'une vision constructiviste de l'apprentissage. En effet, pour cette institutrice, apprendre, c'est connaître une information qu'on ne possédait pas avant et apprendre, c'est parvenir à faire quelque chose qu'on ne parvenait pas à faire avant. Ainsi, la construction même du savoir n'apparaît pas dans ses définitions.

5.4 Analyse des observations

Les observations nous amènent à une série de constats.

Les moments de rassemblement du matin sont principalement l'occasion de tâches rituelles autour du calendrier et des prénoms. La plupart du temps, un élève est désigné pour effectuer la tâche devant les autres qui sont censés écouter. Le but à atteindre est la réussite de la tâche en question. Ces moments ritualisés font principalement appel à la mémoire et à la reconnaissance à l'aide de référentiels. Ainsi, ces activités se centrent sur une série de questions plutôt factuelles (en opposition avec des savoirs non factuels, c'est-à-dire qui dépassent l'accumulation de faits disparates pour atteindre des assemblages énoncés, des constructions explicatives qui s'organisent en théories). Lorsqu'il y a erreur, la plupart du temps, l'enseignante la signale et apporte la bonne réponse.

Durant les ateliers, la plupart des institutrices restent en retrait ou s'occupent de l'organisation matérielle. Les quelques interactions dans ces moments visent à encourager, donner un conseil ou un feed-back sur les productions en termes de réussite ou non (par rapport aux consignes).

Les enfants sont assez autonomes au niveau organisationnel (temporel, matériel,...) mais nous avons observé très peu d'incitation à l'autonomie intellectuelle au sens d'une construction de démarches, de l'élaboration de justifications. On en trouve un peu dans les pratiques de l'institutrice C3 mais le climat de la classe et la peur du jugement court-circuitent les tentatives.

L'institutrice A2 se distingue de ses collègues en ce qui concerne sa sensibilité à l'aspect psychoaffectif du développement des enfants. Elle prête une attention particulière au développement personnel de chaque enfant. Elle résout les difficultés en s'attaquant au problème et non à la personne. Elle semble sensibilisée aux principes de la communication non violente. L'institutrice C2 nous a semblé également assez sensible à ces principes dans ses interactions avec ses élèves.

Les interactions entre les enfants dans une perspective d'apprentissage semblent peu favorisées.

L'institutrice B1 semble avoir la volonté de proposer à ses élèves des activités intellectuelles plus ambitieuses (inférence lors d'une lecture, résolution de problèmes logicomathématiques). Néanmoins, en ce qui concerne la séquence « logicomathématique » observée, les enfants n'avaient pas en leur possession tous les éléments nécessaires pour que les problèmes prennent sens.

L'institutrice B2 semble plus sensible à l'intérêt de ne pas donner les réponses mais de laisser le temps aux enfants et de les soutenir dans la perspective de les trouver par eux-mêmes. Les questions posées restent d'une manière générale assez factuelles.

L'institutrice C2 a mis en place une organisation et un climat de classe qui amène les enfants à une grande autonomie. Toutefois, les activités, pour l'essentiel, conduisent à des savoirs factuels. Elle fournit, au travers des consignes qu'elle donne, la démarche à utiliser pas à pas.

L'institutrice C3 semble avoir conscience de l'importance, pour les apprentissages futurs, de la capacité à considérer le langage comme un objet d'étude ainsi que de l'intérêt de porter attention aux justifications que les enfants expriment à propos d'une démarche utilisée. Par contre, les enfants paraissent inquiets des feed-back qu'ils vont recevoir à propos de leur production et sont mal à l'aise lorsque l'institutrice s'intéresse à la manière dont ils sont parvenus à tel ou tel produit fini (intérêt pour la démarche). Tout comme pour les autres institutrices, les activités font principalement appel à des données factuelles.

D'une manière générale, les institutrices ne témoignent pas d'une vision constructiviste de l'apprentissage. En effet, les séquences visent principalement un produit fini (de nature plutôt factuelle), les démarches et les procédures pour y arriver étant peu interrogées. De plus, les erreurs sont soit évitées, soit non relevées, soit encore corrigées par l'adulte.

Dans la mesure où il s'agit d'un constat général et où nous sommes convaincus de la réelle volonté de bien faire de ces enseignantes, la question de la formation initiale et des modèles d'apprentissage qu'elle véhicule se pose.

6. Pistes pour l'élaboration de l'outil enseignant

Les observations et les entretiens avaient pour objectif une meilleure connaissance des pratiques en 3^{ème} maternelle, mais l'apport de pistes pour l'élaboration de l'outil enseignant.

Nous constatons que les enseignantes interrogées associent l'apprentissage à l'idée « *d'empreinte* » (Astolfi, 1993, p.123)³ et/ou à quelque chose qui s'approche d'une forme de conditionnement (Astolfi, 1993, p. 125).

L'idée « *d'empreinte* » est celle d'une page blanche à écrire ou d'un verre à remplir. Dans ce modèle, l'enseignante attend de l'élève qu'il soit « attentif », « régulier dans le travail et l'effort », « concentré » et qu'il fasse preuve de « volonté ». Ainsi, l'erreur, si elle se produit, relève le plus souvent de la responsabilité de l'élève qui n'a pas adopté l'attitude attendue.

La conception de l'apprentissage associé à une forme de conditionnement amène les enseignantes à définir les connaissances à acquérir en termes de comportement observable attendu en fin d'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements, l'enseignante découpant la tâche en petites unités pour faire réussir les élèves. Cette pédagogie essaie de prendre les moyens d'éviter l'erreur et, si elle survient tout de même, sa remédiation sera plutôt à la charge de l'enseignant qui devra trouver de nouveaux découpages.

Ce modèle a eu pour effet positif une plus grande centration sur l'élève. Néanmoins, « *avec le modèle du conditionnement, c'est un peu comme si on faisait gravir à l'élève un escalier, mais en disposant toutes les marches à plat, les unes à côté des autres, mais toutes au même niveau. De telle sorte qu'il peut bien satisfaire à toutes les étapes intermédiaires de l'apprentissage mais sans nécessairement s'élever !* » (Astolfi, 1993, p.127).

Par contre, les enseignantes interrogées ne semblaient pas sensibilisées à une vision plus constructiviste ou socioconstructiviste de l'apprentissage.

Certaines ont bien évoqué l'intérêt d'analyser les erreurs des élèves pour les amener vers la réussite de l'activité. Nous avons d'ailleurs, à une occasion ou l'autre, pu observer une telle démarche mais, de manière très furtive et très rare. De plus, il était évident que c'était l'atteinte du produit final qui était prioritaire et non le processus même de transformation (la démarche, sa justification,...).

Compte tenu de ces constats, nous voudrions, dans l'outil destiné aux enseignants, aller dans le sens suivant : ce qui est intéressant dans le savoir, ce n'est pas la masse d'informations qu'il apporte sur le monde et qu'il faudrait enregistrer (données factuelles) mais le souci de la preuve, la dynamique du questionnement et le courage de l'examen critique ; ceci dans une perspective de se libérer, à la fois, de ses propres préjugés et de l'autorité d'autrui. Entrer dans le savoir, c'est d'abord apprendre que la vérité d'une affirmation ne dépend pas du statut de la personne qui la profère.

Sachant que ces enseignantes n'ont très vraisemblablement pas été formées dans ce sens, nous avons orienté notre outil (voir fascicule séparé) vers l'explicitation et l'illustration d'une vision plus constructiviste de l'apprentissage. Ainsi, nous sommes partis des jeux élaborés dans le cadre de l'outil parent. Nous avons recueilli un certain nombre d'erreurs commises par des enfants alors qu'ils jouaient à ces jeux. Nous sommes de ces erreurs afin de montrer que

³ Astolfi J.P. (1993), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.

celles-ci doivent être mises au cœur des apprentissages. Qu'il ne s'agit ni de les sanctionner, ni de les éviter mais de les repérer, pour ne pas dire les provoquer, afin de structurer le travail didactique autour d'elles. En effet, les erreurs des élèves nous permettent de cerner leurs préconceptions. Ainsi, la situation didactique (dans ce cas, le jeu) est conçue de telle manière que les élèves franchissent l'obstacle analysé à l'aide des interactions (entre élèves et avec l'enseignant). Ceci rompt avec cette tendance particulièrement répandue à contourner l'obstacle pour réaliser la tâche « avec ce que l'on sait déjà faire » et celle de laisser l'enfant seul devant le dispositif en se disant qu'il apprendra bien « naturellement ».

Dans cet outil (fascicule séparé), nous proposons également quelques explications sur les particularités de l'apprentissage de la lecture en montrant et illustrant toutes les composantes indispensables qu'il est utile développer en maternelle. Nous avons eu une attention particulière à rédiger le tout en termes simples et compréhensibles et en l'illustrant par des activités concrètes qui respectent le travail relationnel et organisationnel propre aux maternelles.

7. Evaluation de l'effet de la recherche –action

Nous avons tenté d'évaluer les effets de la recherche-action menée dans les trois écoles.

Pour ce faire, nous voulions effectuer une série de tests statistiques à partir des résultats du testing administré aux enfants.

Pour rappel, afin d'évaluer l'effet de notre intervention, nous avons soumis certains enfants des classes participantes à une série d'épreuves évaluant une série d'aptitudes en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit au début et à la fin de l'année scolaire.

Dans chaque classe, nous avons demandé aux enseignants de choisir 10 enfants. Nous avons demandé que la liste compte 3 enfants dont l'enseignant pensait que les parents ne participeraient pas aux rencontres et 7 enfants dont l'enseignant pensait que les parents seraient fort susceptibles de participer aux rencontres. Nous avons demandé plus d'enfants dans la catégorie « parents fort susceptibles de participer » car nous avons estimé que parmi ces parents, il était fort probable que certains ne participent finalement pas. Ainsi, les deux catégories auraient pu s'équilibrer.

Nous avons donc espéré comparer les résultats de ces deux groupes d'enfants avant et après notre intervention.

Malheureusement, il s'avère que la participation des parents fut fort inégale d'un établissement à l'autre et que les enseignants n'ont pas forcément pu juger de qui participerait ou pas. De plus, pour comptabiliser les « participants », nous avons, lors du post-test, demandé aux enfants s'ils avaient ramené chez eux certains des jeux de l'outils-parents.

L'ensemble de ces circonstances ont eu pour conséquence le fait que parmi les 57 enfants ayant participé au pré-test et au post-test, seuls 9 entrent dans la catégorie « parents ayant participé ».

Ceci ne reflète pas la réalité. En effet, les réunions avec les parents ont drainé pas mal de monde, dans certaines écoles plus que dans d'autres.

Nous n'avions pas la possibilité matérielle et temporelle de tester l'entièreté des enfants. Néanmoins, cela aurait été la seule alternative qui nous aurait permis de ne pas nous retrouver dans la situation que nous venons de décrire.

De plus, pour comptabiliser le nombre de « parents participants », nous aurions peut-être plutôt dû faire une liste des parents présents aux réunions plutôt que de baser notre dénombrement sur les dires des enfants. Non seulement ces derniers ne se souviennent peut-être pas parfaitement (bien que nous leur montrions les jeux au moment de leur poser la question) mais aussi, notre comparaison aurait pu tenir compte, au-delà de l'utilisation des jeux par les familles, de l'influence de la fréquentation des réunions même si les jeux n'étaient pas ramenés à la maison. Cependant, pour ce faire, nous aurions été obligés de faire passer une liste de présence durant les réunions, ce qui ne nous est pas apparu comme une bonne idée car à l'opposé de la philosophie sous-jacente à ces rencontres.

Ainsi, nous ne pouvons pas mener à bien l'évaluation de l'effet de notre intervention telle que nous voulions l'effectuer.

De toute façon, pour rappel, les résultats à ses épreuves n'auraient du être pris en compte que comme des indices en faveur ou non de l'intervention. Ils ne devaient être pris qu'à titre informatif du fait des multiples biais difficilement contrôlables.

Nous proposons néanmoins une brève analyse descriptive des données recueillies ainsi que les résultats à quelques tests statistiques.

Cette présentation a deux visées :

- fournir des indications sur les performances d'enfants de 3^{ème} maternelle à différentes épreuves touchant tant aux fonctions de l'écrit qu'au fonctionnement de la langue et ce au début et à la fin de l'année (indications sur le gain relatif).
- fournir quelques données sur la variabilité inter-classe et inter-école qui sera à mettre en relation avec le type de population drainée par chacun de ces établissements.

Suite à cette analyse descriptive et statistique des résultats aux épreuves, nous proposons un bilan plus qualitatif des rencontres parents-enseignants.

7.1 Analyse descriptive et statistique des résultats aux épreuves.

Nous débuterons ce chapitre par une description des différentes épreuves. Nous poursuivrons par une analyse descriptive des différents résultats et nous terminerons par quelques tests statistiques.

Seules les données que nous avons jugées les plus intéressantes apparaîtront dans ce chapitre. Néanmoins, l'ensemble des résultats figurent en annexe du présent rapport.

7.1.1 Description des différentes épreuves.

Nous avons débuté nos épreuves avec les enfants par un petit entretien. Les questions posées au pré-test et au post-test n'étaient pas les mêmes.

Entretien du pré-test.

« Je vais te poser quelques questions pour mieux te connaître.

Je voudrais savoir si tu aimes les livres ? Pourquoi ?

Est-ce que tu as des livres à la maison ? Beaucoup ?

Est-ce que parfois on te lit des histoires à la maison ?

Des histoires en français ?

Quelle langue parle-t-on chez toi à la maison ?

Est-ce que Madame..... lit des histoires en classe ?

Est-ce que tu aimes ? Pourquoi ? »

Entretien du post-test.

« Hello, est ce que tu te souviens de moi ? J'étais venue au début de l'année.
Cette année, avec tes parents, tu as joué à des jeux ?
Avec lesquels as-tu joué, peux-tu me les montrer ?
Tu aimais bien jouer ? Pourquoi ?
Et dans ces jeux là, lequel tu as préféré, pourquoi ?
Lequel tu n'as pas du tout aimé ? Pourquoi ?
Avec qui as-tu joué ces jeux ? Tu as joué souvent ? »

Nous avons ensuite administré les différentes épreuves tant au pré-test qu'au post-test, à l'exception de l'épreuve de vocabulaire qui n'a été administré qu'au pré-test.

Question 2 : « Les fonctions de l'écrit »⁴

« Maintenant que je te connais un peu mieux, on va faire des petits jeux ensemble.
Ce qui est important, c'est d'essayer, de faire le mieux que tu peux. Mais si tu ne réussis pas tous les jeux, ce n'est pas grave. »

Consigne de départ :

« Je vais te montrer plusieurs objets et je vais te laisser quelques minutes pour les regarder car après je vais te demander si tu sais ce que c'est et à quoi cela sert. Voilà, tu peux les prendre et les regarder ».

Laisser 2,3 minutes.

Ensuite, désigner un objet à la fois et poser une ou plusieurs questions parmi les suivantes :

« **Qu'est-ce que c'est, selon toi ?** »

« *A quoi cela sert ?* »

« *Qu'est-ce qu'on peut faire avec ?* »

« **Quand est-ce qu'on l'utilise ?** »

Si l'enfant a pu répondre pour chacun des objets, l'épreuve s'arrête là.

Pour les objets dont la fonction n'a pas été identifiée, on propose les scénarios suivants. On laisse les objets devant l'enfant.

➤ Le journal (informatif) : « **Si ton papa ou ta maman veut savoir le temps qu'il fera demain (pluie, soleil,.....) ou bien les résultats sportifs, lequel de ces objets peut l'aider** ».

⁴ D'après une épreuve élaborée par Ch. Caffieaux dans le cadre de son mémoire de DEA.
Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire.
Communauté française – Recherche n°111/04
Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

- Le livre (imaginatif) : « **Si ton papa ou ta maman a envie de te lire une histoire, lequel de ces objets choisira-t-il ?** »
- La carte postale (communication) : « **Si les amis (ou grands-parents) de ton papa et de ta maman sont partis en vacances et qu'ils veulent donner de leurs nouvelles, quel objet vont-ils utiliser ?** »
- Le calendrier (régulatrice) : « **Si ton papa ou ta maman veut noter pour ne pas oublier le jour du rendez-vous chez le médecin, quel objet peut l'aider ?** »
- Le mode d'emploi vidéo (injonctif) : « **Si ton papa ou ta maman veut comprendre comment fonctionne son vidéo, quel objet peut l'aider ?** »
- L'atlas (formatif) : « **Si ton papa ou ta maman veut savoir où se trouve un pays, quel objet peut l'aider ?** »

Dans le cadre du dépouillement, nous avons noté sur 6 le nombre de nomination correct, sur 6 le nombre de fonctions correctement décrites et sur 6 le nombre totale de fonctions repérées après les scénarios (fonctions décrites spontanément + fonctions repérées grâce aux scénarios).

Question 3 : Dénomination de lettres

On montre à l'enfant 5 lettres (écrire en majuscules caractère d'imprimerie) :

1. Première lettre du prénom
2. Une voyelle du prénom (ordre : A I E O U)
3. Une consonne du prénom (ordre : M P B S T C D F L N R)
4. Une voyelle hors du prénom (ordre : A I E O U)
5. Une consonne hors du prénom (ordre : M P B S T C D F L N R)

Pour la notation, nous avons comptabilisé le nombre de lettres correctement reconnues avec un maximum de 5 mais aussi un total sur 3 (pour les lettres du prénom) et un total sur 2 (pour les deux lettres hors prénom).

Question 4 : Le concept de « Mot »

« Peux-tu me dire ce que c'est un « mot » ? » « C'est quoi un « mot » ? »

Pour la notation, nous avons distingué les réponses fausses, l'absence de réponse, les réponses approximatives et les bonnes réponses.

La réponse attendue devait comporter la notion d'assemblage de lettres avec l'idée que cet assemblage peut servir à quelque chose (écrire, lire, dire quelque chose,...).

Le fait de donner un ou plusieurs exemples sans autre explication était comptabilisé comme réponse fausse.

Question 5 : Conscience métalinguistique : test sur la syllabe initiale⁵

Présenter à l'enfant l'essai d'entraînement ES1.

« Je vais te montrer trois dessins : banane, orteil, bateau. Peux-tu à ton tour me montrer chaque dessin en disant son nom ? »

Si l'enfant répète correctement, le féliciter. Si l'enfant se trompe, lui dénommer à nouveau les dessins et lui demander de répéter leur nom. Recommencer éventuellement jusqu'à la répétition correcte.

« Tu dois maintenant me montrer le dessin qui n'est pas l'ami des deux autres. Ecoute bien, Banane et bateau sont des amis parce qu'on entend la même chose au début. Dans banane on entend /ba/ au début et dans bateau, on entend aussi /ba/ au début. Mais dans orteil, on entend /or/ au début. Orteil n'est donc pas l'ami des deux autres ; c'est lui que tu dois me montrer. »

Présenter ensuite l'essai ES2.

« Ecoute maintenant : cravate, gâteau, garage. Répète d'abord les trois mots »

Recommencer jusqu'à répétition correcte.

« Quel est, à ton avis, celui qui n'est pas l'ami des deux autres ? »

Si l'enfant répond correctement en pointant la cravate, dire « Très bien, tu as raison : dans gâteau et garage on entend /ga/ au début mais dans cravate, on entend /kra/ »

Si l'enfant n'a pas répondu ou s'est trompé : « Ecoute bien les trois mots : cravate, gâteau, garage. Dans gâteau on entend /ga/ au début et dans garage, on entend aussi /ga/ au début mais dans cravate, on entend /kra/ au début. Tu dois donc me montrer la cravate, parce que ce dessin n'est pas l'ami des deux autres ».

Procédez de la même manière pour l'essai d'entraînement ES3.

Pour la liste expérimentale, à chaque essai, dénommer les trois dessins et demander à l'enfant de répéter, jusqu'à répétition correcte. Ensuite, demander à l'enfant de désigner l'intrus (« celui qui

⁵ Test issu de la batterie ISADYLE non encore publiée.

n'est pas l'ami des deux autres »). Ne plus donner de feed-back correctif à l'enfant dans la liste expérimentale.

Entraînement

ES1	banane	<u>orteil</u>	bateau
ES2	<u>cravate</u>	gâteau	garage
ES3	malade	maillot	<u>crayon</u>

Liste expérimentale

S1	bouton	<u>pinceau</u>	bougie
S2	lion	lilas	<u>frigo</u>
S3	cadeau	<u>tomate</u>	café
S4	salade	sapin	<u>pantalon</u>
S5	mouton	moulin	<u>piano</u>

La notation amène à une cote sur 5 qui reprend les bonnes réponses de la liste expérimentale.

Question 6 : conscience métalinguistique : test sur la consonne initiale⁶

Présenter à l'enfant l'essai d'entraînement EC1.

« Nous allons faire maintenant un jeu qui est un tout petit peu différent. Comme tout à l'heure, je vais te montrer trois dessins : bâton, bébé, fourmi. Toi, tu vas d'abord me montrer chaque dessin en disant son nom ».

Si l'enfant répète correctement, le féliciter. Si l'enfant se trompe, lui dénommer à nouveau les dessins et lui demander de répéter leur nom. Recommencer éventuellement jusqu'à la répétition correcte.

« Tu dois maintenant me montrer le dessin qui n'est pas l'ami des deux autres. Mais attention, cette fois, bâton et bébé sont des amis parce qu'on entend la même chose tout au début. Ecoute bien, dans bâton on entend /b/ tout au début et dans bébé, on entend aussi /b/ tout au début. Mais dans fourmi, on entend /f/ tout au début. Fourmi n'est donc pas l'ami des deux autres ; c'est lui que tu dois me montrer. »

Présenter ensuite l'essai EC2.

« Ecoute maintenant : oiseau, coude, cochon. Répète d'abord les trois mots »

Recommencer jusqu'à répétition correcte.

⁶ Test issu de la batterie ISADYLE non encore publiée.

« Quel est, à ton avis, celui qui n'est pas l'ami des deux autres ? »

Si l'enfant répond correctement en pointant l'oiseau, dire « Très bien, tu as raison : dans coude et cochon on entend /k/ au début mais dans oiseau, on entend /w/ au début ».

Si l'enfant n'a pas répondu ou s'est trompé : « Ecoute bien les trois mots : oiseau, coude, cochon. Dans coude on entend /k/ au début et dans cochon, on entend aussi /k/ au début mais dans oiseau, on entend /w/ au début. Tu dois donc me montrer l'oiseau, parce que ce dessin n'est pas l'ami des deux autres ».

Procédez de la même manière pour l'essai d'entraînement EC3.

Pour la liste expérimentale, à chaque essai, dénommer les trois dessins et demander à l'enfant de répéter, jusqu'à répétition correcte. Ensuite, demander à l'enfant de désigner l'intrus (« celui qui n'est pas l'ami des deux autres »). Ne plus donner de feed-back correctif à l'enfant dans la liste expérimentale.

Entraînement

EC1	bâton	bébé	<u>fourmi</u>
EC2	<u>oiseau</u>	coude	cochon
EC3	montagne	marteau	<u>canard</u>

Liste expérimentale

C1	<u>couronne</u>	légumes	lacet
C2	renard	<u>cheveux</u>	radio
C3	cheval	chaussettes	<u>avion</u>
C4	<u>grenouille</u>	soldat	sirop
C5	<u>balai</u>	docteur	dragon

La notation amène à une cote sur 5 qui reprend les bonnes réponses de la liste expérimentale.

Question 7 : Vocabulaire

1.	Autruche	
2.	Clé	
3.	Harpe	
4.	Roue	
5.	Guitare	
6.	Etoile	
7.	Echelle	
8.	Oreille	
9.	Poire	

10.	Cerf	
11.	Chat	
12.	Encre	
13.	Main	
14.	Girafe	
15.	Cravate	
16.	Souris	
17.	Ceinture	
18.	Bague	
19.	Poisson	
20.	Barrière	
21.	Fleur	
22.	Cygne	
23.	Cadenas	
24.	Clown	
25.	Kangourou	
26.	Cuillère	
27.	Singe	
28.	Hibou	
29.	Raquette	
30.	Pomme	

La notation amène à une cote sur 30.

7.1.2 Statistique descriptive générale

- **Caractéristiques de l'échantillon**

En ce qui concerne les 60 enfants testés, 29 sont des filles et 31 sont des garçons.

25 % des enfants ne parlent pas le français à la maison, 18.3% parlent plusieurs langues dont le français et 56.7% parlent uniquement le français.

Outre le français, les langues parlées par 6.7% des enfants est le portugais, 5% parlent l'espagnol, 3.3% parlent l'arabe.

		Général	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3
Sexe	<i>Fille</i>	29	8	14	7
	<i>Garçon</i>	31	12	6	13
Langue parlée à la maison	<i>Français</i>	56.7%	60%	20%	90%
	<i>Pas français</i>	25%	15%	50%	10%
	<i>Plusieurs langues</i>	18.3%	25%	30%	0%

Nous remarquons qu'il y a une homogénéité concernant le sexe des enfants testés sur l'ensemble de la population. Cependant, les écoles 1 et 3 comptent plus de garçons que de filles alors que dans l'école 2, il y a plus de filles que de garçons. Cela aura une incidence sur la performance des enfants lorsqu'on comparera, plus tard, les garçons et les filles.

88% de notre échantillon aiment les livres, 95% en ont à la maison et 92% lisent des livres à la maison, aidés soit d'un parent ou d'un frère ou d'une sœur. 80% des enfants lisent les livres à la maison en français, pour 17% d'entre eux, c'est en une autre langue et pour 3% en plusieurs langues.

15% d'enfants répondent que l'institutrice ne raconte pas d'histoire à l'école et 3% des enfants n'aiment pas les histoires racontées en classe.

Post-test :

Seulement 15.8% des enfants de notre échantillon ont joué aux jeux proposés par notre recherche. Les jeux préférés sont « le grand rangement » et « la partie musicale ».

Voici un tableau comparatif, exprimé en pourcentage qui permet d'avoir une vue d'ensemble sur les trois écoles testées.

		Général	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3
Aiment les livres	<i>OUI</i>	88%	95%	75%	95%
	<i>NON</i>	12%	5%	25%	5%
Ont des livres à la maison	<i>OUI</i>	95%	100%	85%	100%
	<i>NON</i>	5%	0%	15%	0%
Lisent des livres à la maison	<i>OUI</i>	92%	95%	80%	100%
	<i>NON</i>	8%	5%	20%	0%
Livres en français à la maison	<i>OUI</i>	80%	90%	55%	95%
	<i>NON</i>	20%	10%	45%	5%
Instit raconte des histoires	<i>OUI</i>	85%	100%	80%	75%
	<i>NON</i>	15%	0%	20%	25%
Aiment les histoires en classe	<i>OUI</i>	97%	90%	100%	100%
	<i>NON</i>	3%	10%	0%	0%
Ont joué aux jeux proposés	<i>OUI</i>	15.8%	25%	12%	10%
	<i>NON</i>	84.2%	75%	72%	90%

Ecole 1 :

En ce qui concerne les 20 enfants testés, 8 sont des filles et 12 sont des garçons.

15 % des enfants ne parlent pas le français à la maison, 25% parlent plusieurs langues dont le français et 60% parlent uniquement le français.

Outre le français, les langues parlées dans cette école sont le portugais, l'anglais et l'espagnol.

95% de notre échantillon aiment les livres, 100% en ont à la maison et 95% lisent des livres à la maison, aidé soit d'un parent ou d'un frère ou d'une sœur. 90% des enfants lisent les livres à la maison en français, pour 10% en plusieurs langues.

Tous les enfants répondent que l'institutrice raconte des histoires à l'école et 10% des enfants n'aiment pas les histoires racontées en classe.

Post-test :

25% des enfants de cette école ont joué aux jeux proposés par notre recherche. Les jeux préférés sont « le grand rangement » et « la partie musicale ».

Ecole 2 :

En ce qui concerne les 20 enfants testés, 14 sont des filles et 6 sont des garçons.

50 % des enfants ne parlent pas le français à la maison, 30% parlent plusieurs langues dont le français et 20% parlent uniquement le français. C'est l'école la plus diversifiée culturellement et socialement.

Outre le français, les langues parlées dans cette école sont le portugais, l'espagnol et l'arabe

75% de notre échantillon aiment les livres, 85% en ont à la maison et 80% lisent des livres à la maison, aidé soit d'un parent ou d'un frère ou d'une sœur. 55% des enfants lisent les livres à la maison en français, pour 45% en une autre langue que le français.

80% des enfants répondent que l'institutrice raconte des histoires à l'école et tous aiment cette activité.

Post-test :

12% des enfants de cette école ont joué aux jeux proposés par notre recherche. Les jeux préférés sont « les marques de voitures » et « le trio triolet ».

Remarquons que dans cette école, nous avons testés plus de filles que de garçons. Dans la population générale, 75 % des enfants testés parlent au moins le français à la maison. Cependant, lorsqu'on examine la disparité filles/garçons, on remarque que 80, 5 % des garçons parlent au moins le français à la maison pour seulement 69 % des filles.

Ainsi, l'école 2, dans laquelle nous avons testés plus de filles, est une école où seulement 20% des enfants que nous avons testés parlent uniquement le français à la maison. Cela pourrait expliquer les moins bons résultats obtenus lors du pré et post test mais aussi les disparités de résultats filles/garçons.

Ecole 3 :

En ce qui concerne les 20 enfants testés, 7 sont des filles et 13 sont des garçons.

10 % des enfants ne parlent pas le français à la maison et 90% parlent uniquement le français.

Outre le français, les langues parlées dans cette école sont le l'arabe, l'espagnol et l'italien.

95% de notre échantillon aiment les livres, 100% en ont à la maison et 100% lisent des livres à la maison, aidés soit d'un parent ou d'un frère ou d'une sœur. 95% des enfants lisent les livres à la maison en français, pour 5% en une autre langue.

75% des enfants répondent que l'institutrice raconte des histoires à l'école et tous aiment les histoires racontées en classe.

Post-test :

10% des enfants de cette école ont joué aux jeux proposés par notre recherche. Les jeux préférés sont « le grand rangement » et « la partie musicale ».

Comparaison garçons-filles :

Les filles ont une moyenne d'âge de 63 mois et, pour les garçons, elle est de 64 mois.

Langue parlée par les enfants à la maison :

	Filles	Garçons
Français	52%	61%
Français et autre	17%	19.5%
Autre langue	31%	19.5%

Les filles de notre échantillon parlent moins le français à la maison que les garçons. En effet, 69% des filles parlent au moins le français contre 80.5% pour les garçons. Les langues parlées sont majoritairement l'espagnol, le portugais et l'arabe.

Est ce que les enfants aiment les livres :

	Filles	Garçons
OUI	83	93.5
NON	17	6.5

Nous remarquons qu'il y a une légère différence de pourcentage entre les garçons et les filles (sans doute expliqué par l'effet « langue parlée à la maison » qui lui-même est en relation avec le milieu socio-culturel d'origine qui est plus faible dans l'école 2, école dans laquelle nous avons testé plus de filles que de garçons).

Ont-ils des livres à la maison ?

	Filles	Garçons
OUI	96.6	93.5
NON	3.4	6.5

Est ce qu'ils lisent des livres à la maison ?

	Filles	Garçons
OUI	90	93.5
NON	10	6.5

Est ce que ce sont des histoires en langue française ?

	Filles	Garçons
OUI	72.4	87.1
NON	24.1	9.7
Plusieurs langues	3.4	3.2

Les chiffres semblent confirmer le fait que la langue française est plus parlée dans les familles de garçons de notre échantillon que dans les familles des filles.

Lecture d'histoires à l'école ?

	Filles	Garçons
OUI	90	80
NON	10	20

Aime les histoires à l'école ?

	Filles	Garçons
OUI	97	97
NON	3	3

As-tu joué aux jeux ?

	Filles	Garçons
OUI	27	6.5
NON	73	93.5

Nous pouvons donc remarquer qu'il y a plus de filles qui ont joué aux jeux à la maison.

- **Statistique descriptive des résultats aux tests**

La moyenne d'âge des enfants que nous avons testé au mois d'octobre 2005 est de 64 mois, c'est-à-dire 5 ans et 4 mois. Avec un maximum de 76 mois et un minimum de 58 mois.

Question 2 (fonction de l'écrit):

Pour la nomination des objets, la moyenne des enfants est de 2 sur 6 au prétest et de 3/6 au post-test, ce qui fait une augmentation de 1/6.

Pour l'explication des fonctions des objets, la moyenne du pré-test est de 3.38/6 et du post-test 5/6, ce qui fait une augmentation de 1.6.

Pour la dénomination d'un objet suite à la lecture d'un scénario, les enfants obtiennent une moyenne de 5.47/6 au prétest et 5.49 au post-test, ce qui augmente de 1.02 la moyenne générale.

Question 3 (reconnaissance des lettres):

Le total des trois premières lettres donnent une moyenne de 0.93/3 et au post-test de 1.58. Soit une augmentation de 0.65.

Le total des deux dernières lettres donne une moyenne de 0.37 pour le prétest et de 0.72 pour le post-test. Soit une augmentation de 0.4.

Le total des 5 lettres est de 1.28 pour le prétest et de 2.3 pour le post-test, soit une augmentation de 1.02.

Question 4 (définition du concept de « mot »):⁷

⁷ Pour cette question, nous n'avons pas effectué de moyennes mais des fréquences. En effet, faire des moyennes avec des données nominales n'a pas de sens.

Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire.

Communauté française – Recherche n°111/04

Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

Lors du prétest, 82% des enfants ne donnent pas de réponse à la question et 18% donnent une réponse fausse. Au post-test, par contre, 44% ne donnent pas de réponse, 21% donnent une réponse fausse, 24.5% donnent une réponse approximative et 10.5% donnent une bonne réponse. Il y a donc 35% des enfants qui savent, même approximativement, ce qu'est un mot.

Question 5 (Conscience métalinguistique : syllabe initiale) :

L'exercice de la syllabe initiale a donné une moyenne de 1.93 sur 5 pour le prétest et 3.54 pour le post-test, soit une augmentation de 1.61.

Question 6 (Conscience métalinguistique : consonne initiale) :

L'exercice de la consonne initiale donne une moyenne de 0.77 sur 5 et en post-test 2, soit une augmentation de 1.23.

Question 7 (Vocabulaire) :

La moyenne des 60 enfants est de 21.03 sur 30. Avec un minimum de 11/30 et un maximum de 29/30.

En résumé, nous pouvons dire que les enfants de troisième maternelle que nous avons testés montrent une amélioration dans leurs résultats lorsque nous comparons le prétest au post-test, et ce, quelle que soit la question.

Ecole 1 :

La moyenne d'âge des enfants de l'école 1 que nous avons testé au mois d'octobre 2005 est de 64.6 mois. Avec un maximum de 76 mois et un minimum de 58 mois.

Question 2 :

Pour la nomination des objets, la moyenne des enfants est de 2.6 sur 6 au prétest et de 3.5/6 au post-test, ce qui fait une augmentation de 1/6.

Pour l'explication des fonctions des objets, la moyenne du pré-test est de 3.7/6 et du post-test 5.35/6, ce qui fait une augmentation de 1.65.

Pour la dénomination d'un objet suite à la lecture d'un scénario, les enfants obtiennent une moyenne de 4.6/6 au prétest et 5.35 au post-test, ce qui augmente de 0.75 la moyenne générale.

Question 3 :

Le total des trois premières lettres donnent une moyenne de 1.05/3 et au post-test de 1.40. Soit une augmentation de 0.35.

Le total des deux dernières lettres donne une moyenne de 0.40 pour le prétest et de 0.85 pour le post-test. Soit une augmentation de 0.45.

Le total des 5 lettres est de 1.45 pour le prétest et de 2.25 pour le post-test, soit une augmentation de 0.8.

Question 4 :⁸

Lors du prétest, 70% des enfants ne donnent pas de réponse à la question et 30% donnent une réponse fausse. Au post-test, par contre, 30% ne donnent pas de réponse, 30% donnent une réponse fausse, 30% donnent une réponse approximative et 10% donnent une bonne réponse. Il y a donc 40% des enfants qui savent, même approximativement, ce qu'est un mot.

Question 5 :

L'exercice de la syllabe initiale a donné une moyenne de 2.20 sur 5 pour le prétest et 3.60 pour le post-test, soit une augmentation de 1.40.

Question 6 :

L'exercice de la consonne initiale donne une moyenne de 1.30 sur 5 et en post-test 2, soit une augmentation de 0.7.

Vocabulaire :

La moyenne des 20 enfants est de 21.60 sur 30. Avec un minimum de 17/30 et un maximum de 26/30.

Ecole 2 :

La moyenne d'âge des enfants de l'école 2 que nous avons testé au mois d'octobre 2005 est de 64.75 mois. Avec un maximum de 73 mois et un minimum de 59 mois. Nous avons 20 enfants au prétest et 17 au post-test.

Question 2 :

Pour la nomination des objets, la moyenne des enfants est de 1.55 sur 6 au prétest et de 2.29/6 au post-test, ce qui fait une augmentation de 0.74/6.

Pour l'explication des fonctions des objets, la moyenne du pré-test est de 2.75/6 et du post-test 4.65/6, ce qui fait une augmentation de 1.9.

Pour la dénomination d'un objet suite à la lecture d'un scénario, les enfants obtiennent une moyenne de 3.95/6 au prétest et 5.41 au post-test, ce qui augmente de 1.46 la moyenne générale.

Question 3 :

Le total des trois premières lettres donnent une moyenne de 0.25/3 et au post-test de 1.47. Soit une augmentation de 1.22.

Le total des deux dernières lettres donne une moyenne de 0.20 pour le prétest et de 0.53 pour le post-test. Soit une augmentation de 0.33.

Le total des 5 lettres est de 0.45 pour le prétest et de 2 pour le post-test, soit une augmentation de 1.55.

⁸ Pour cette question, nous n'avons pas effectué de moyennes mais des fréquences. En effet, faire des moyennes avec des données nominales n'a pas de sens.

Question 4 :⁹

Lors du prétest, 90% des enfants ne donnent pas de réponse à la question et 10% donnent une réponse fausse. Au post-test, par contre, 50% ne donnent pas de réponse, 20% donnent une réponse fausse, 20% donnent une réponse approximative et 10% donnent une bonne réponse. Il y a donc 30% des enfants qui savent, même approximativement, ce qu'est un mot.

Question 5 :

L'exercice de la syllabe initiale a donné une moyenne de 1.55 sur 5 pour le prétest et 2.71 pour le post-test, soit une augmentation de 1.16.

Question 6 :

L'exercice de la consonne initiale donne une moyenne de 0.6 sur 5 et en post-test 1.65, soit une augmentation de 1.05.

Question 7 (Vocabulaire) :

La moyenne des 20 enfants est de 18.20 sur 30. Avec un minimum de 11/30 et un maximum de 22/30.

Ecole 3 :

La moyenne d'âge des enfants de l'école 3 que nous avons testé au mois d'octobre 2005 est de 63.35 mois. Avec un maximum de 69 mois et un minimum de 58 mois.

Question 2 :

Pour la nomination des objets, la moyenne des enfants est de 1.95 sur 6 au prétest et de 3.05/6 au post-test, ce qui fait une augmentation de 1.1/6.

Pour l'explication des fonctions des objets, la moyenne du pré-test est de 3.7/6 et du post-test 5.2/6, ce qui fait une augmentation de 1.5.

Pour la dénomination d'un objet suite à la lecture d'un scénario, les enfants obtiennent une moyenne de 5.15/6 au prétest et 5.70 au post-test, ce qui augmente de 0.55 la moyenne générale.

Question 3 :

Le total des trois premières lettres donnent une moyenne de 1.50/3 et au post-test de 1.85. Soit une augmentation de 0.35.

Le total des deux dernières lettres donnent une moyenne de 0.50 pour le prétest et de 0.75 pour le post-test. Soit une augmentation de 0.25.

Le total des 5 lettres est de 1.95 pour le prétest et de 2.60 pour le post-test, soit une augmentation de 0.65.

⁹ Pour cette question, nous n'avons pas effectué de moyennes mais des fréquences. En effet, faire des moyennes avec des données nominales n'a pas de sens.

Question 4 :¹⁰

Lors du prétest, 100% des enfants ne donnent pas de réponse à la question. Au post-test, par contre, 50% ne donnent pas de réponse, 25% donnent une réponse fautive, 12.5% donnent une réponse approximative et 12.5% donnent une bonne réponse. Il y a donc 25% des enfants qui savent, même approximativement, ce qu'est un mot.

Question 5 :

L'exercice de la syllabe initiale a donné une moyenne de 2.05 sur 5 pour le prétest et 4.20 pour le post-test, soit une augmentation de 2.15.

Question 6 :

L'exercice de la consonne initiale donne une moyenne de 0.4 sur 5 et en post-test 2.3, soit une augmentation de 1.9.

Question 7 (Vocabulaire) :

La moyenne des 20 enfants est de 23.30 sur 30. Avec un minimum de 17/30 et un maximum de 29/30.

Nous pouvons donc remarquer qu'il y a une amélioration des résultats du prétest au post-test dans toutes les écoles. Cette amélioration est différente dans chaque école et varie en fonction de l'item. Soulignons toutefois les résultats de l'école 2 par rapport aux écoles 1 et 3. Les résultats des enfants de l'école 2 se situent en-dessous de la moyenne générale et bien en dessous des résultats des écoles 1 et 3 qui se valent. Remarquons que cette différence est très visible pour le prétest mais se resserre pour le post-test. L'augmentation entre le pré et le post-test est donc plus importante dans l'école 2. Néanmoins, afin de vérifier si ces différences sont statistiquement significatives, nous devons appliqués des tests statistiques.

- **Tests statistiques.**

Comparaison des résultats des différents établissements

Pour commencer, nous avons fait une comparaison des résultats entre les différents établissements au pré-test et au post-test.

Nous avons utilisé un test de comparaison pour échantillon indépendant. Nous avons privilégié un test non paramétrique (Mann-Whitney) dans la mesure où notre échantillon compte un nombre restreint d'individus.

¹⁰ Pour cette question, nous n'avons pas effectué de moyennes mais des fréquences. En effet, faire des moyennes avec des données nominales n'a pas de sens.

Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire.

Communauté française – Recherche n°111/04

Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

La comparaison entre l'école 1 et l'école 2 indique des différences statistiquement significatives pour les épreuves suivantes :

- Question 2 : Nomination au pré-test ($P < .01$)
- Question 3 : total lettre 1,2 et 3 au pré-test ($P < .01$)
- Question 3 : total sur 5 au pré-test ($P < .01$)
- Vocabulaire ($P < .01$)
- Question 2 : Nomination au post-test ($P < .01$)
- Question 5 : Syllabe initiale au post-test ($P < .05$)

Pour ces épreuves, les moyennes sont systématiquement plus élevées dans l'école 1.

La comparaison entre l'école 1 et l'école 3 indique des différences statistiquement significatives pour les épreuves suivantes :

- Question 2 : Nomination au pré-test ($P < .05$, moyenne plus élevée pour l'école 1)
- Question 6 : Consonne initiale au pré-test ($P < .01$, moyenne plus élevée pour l'école 1)
- Question 2 : Nomination au post-test ($P < .01$, moyenne plus élevée pour l'école 1)
- Question 5 : (Syllabe initiale) au post-test ($P < .10$, moyenne plus élevée pour l'école 3)

Pour ces épreuves, les moyennes sont plus élevées dans l'école 1 pour les trois épreuves du pré-test pour lesquelles les tests sont statistiquement significatifs. La seule épreuve pour laquelle le test est statistiquement significatif au post-test (Syllabe initiale) compte, par contre, une moyenne plus élevée dans l'école 3.

La comparaison entre l'école 2 et l'école 3 indique des différences statistiquement significatives pour les épreuves suivantes :

- Question 2 : Scénario au pré-test ($P < .10$)
- Question 3 : total lettre 1,2 et 3 au pré-test ($P < .01$)
- Question 3 : Total lettre sur 5 au pré-test ($P < .01$)
- Vocabulaire ($P < .01$)
- Question 2 : Nomination au post-test ($P < .05$)
- Question 5 : Syllabe initiale au post-test ($P < .01$)
- Question 6 : consonne initiale au post-test ($P < .10$)

Pour ces épreuves, que ce soit au pré-test ou au post-test, c'est systématiquement l'école 3 qui compte des moyennes plus élevées.

En conclusion, ces résultats semblent indiquer de meilleures performances dans l'école 1 et 3 par rapport à l'école 2. Nous pouvons nous y attendre au vu de la connaissance de nous avons du type de public qui fréquente chacune des écoles. En effet, comme nous l'avons dit précédemment, l'école 2 est une école fréquentée par des enfants socialement plus défavorisés.

Ce sont les questions 2 (les fonctions de l'écrit) et 3 (la connaissance des lettres de l'alphabet) qui témoignent de cette différence de performance au pré-test et les questions 2 (les fonctions de l'écrit), 5 (syllabe initiale) et 6¹¹ (consonne initiale) au post-test.

Il semblerait donc qu'à la fin de l'année, la connaissance du nom des lettres ne constitue plus une différence statistiquement significative entre les trois établissements. Par contre, une autre épreuve semble distinguer ces établissements au post-test : la question 5 (la syllabe initiale). Plus précisément, l'école 1 passe d'une moyenne de 2,20 au pré-test à une moyenne de 3,60 au post-test. L'école 2 passe d'une moyenne de 1,55 à une moyenne de 2,71 au post-test. L'école 3 passe d'une moyenne de 2,05 à une moyenne de 4,20.

On constate ainsi, que la moyenne de chaque école progresse mais d'une manière moins importante dans le cas de l'école 2. Sachant que c'était la moyenne des élèves de cette école qui était la plus faible au départ, cela signifie que malgré la progression de toutes les moyennes, les écarts se creusent.

En ce qui concerne l'épreuve 6 (consonne initiale), l'école 1 passe d'une moyenne de 1,30 au pré-test à 2 au post-test. L'école 2 passe d'une moyenne de 0,60 au pré-test à une moyenne de 1,65 au post-test et l'école 3, d'une moyenne de 0,40 au pré-test à 2,30 au post-test. Là aussi, on constate une amélioration des performances entre le pré-test et le post-test dans tous les établissements même si, comme on pouvait s'y attendre, les scores sont moins élevés pour l'école 2 et ce dès le pré-test. Néanmoins, comme pour l'épreuve de la syllabe initiale, l'écart se creuse au post-test. Cet écart est statistiquement significatif entre l'école 2 et l'école 3.

Comparaison intra-établissement

Nous allons poursuivre notre analyse par une comparaison intra-établissement. En effet, nous avons comparé les résultats entre les classes d'un même établissement.

En ce qui concerne l'école 1, les seules différences statistiquement significative apparaissent au post-test et ce pour la question 2 concernant les fonctions de l'écrit et la question 3 pour les lettres 4 et 5 (ceux qui ne sont pas dans le prénom). Ces données sont à la faveur de la classe 1.

En ce qui concerne l'école 2, nous constatons une première différence significative au niveau de l'âge des enfants. En effets, alors que les enfants de la classe 3 ont en moyenne 63,6 mois, les enfants de la classe 4 ont en moyenne 65,9 mois.

Ceci s'explique fort bien par le fait que dans cet établissement, les enfants qui arrivent d'autres écoles en troisième maternelle ou les primo-arrivants sont rassemblés dans la classe 4 dans la mesure où il s'agit d'une classe dont l'institutrice ne suit pas ses élèves de deuxième année maternelle à la troisième maternelle. Ainsi, il arrive plus fréquemment que les enfants de cette classe soient plus âgés.

¹¹ Différence significative seulement entre l'école 2 et l'école 3.

La deuxième différence statistiquement significative se situe à la question 6 (consonne initiale) au pré-test. Cette différence est en faveur de la classe 4.

Venons-en maintenant à l'école 3.

En ce qui concerne la classe 5 et la classe 6, la seule différence statistiquement significative ($P < .10$) se situe au niveau de l'âge des enfants et ce en faveur de la classe 6.

La classe 5 et la classe 7 ne se différencient de manière statistiquement significative qu'au niveau de la question 3 (lettre 4 et 5) au pré-test et ce en faveur de la classe 7.

La classe 6 et la classe 7 se différencient de manière statistiquement significative également au niveau du pré-test de la question 3 (lettre 4 et 5), à nouveau en faveur de la classe 7. Cette différence se répercute au niveau de la question 3 (total sur 5).

Nous pouvons constater qu'en ce qui concerne les écoles 2 et 3, peu de différences statistiquement significatives apparaissent entre les classes (comparaison intra-établissement) et quand elles apparaissent, elles se situent au niveau du pré-test.

Nous avons également examiné les éventuelles différences statistiquement significatives entre les filles et les garçons. Seul l'épreuve du vocabulaire (qui n'a été administré qu'au pré-test) montre une différence significative ($P < .05$) en faveur des garçons. Ceci s'explique sans doute par le fait que plus de garçons sont issus des écoles 1 et 3, écoles dont les élèves sont socialement plus favorisés.

Pour terminer avec les tests pour échantillons indépendants, nous avons comparé les résultats des enfants ne parlant pas le français à la maison avec ceux des enfants ne parlant que le français à la maison.

Différentes différences significatives apparaissent en faveur des enfants parlant le français :

- Question 3 (lettre 1,2 et3) au pré-test ($P < .05$)
- Question 3 (lettre 4 et 5) au pré-test ($P < .10$)
- Question 3 (total sur 5) au pré-test ($P < .05$)
- Vocabulaire ($P < .01$)
- Question 2 : nomination au post-test ($P < .10$)
- Question 6 : consonne initiale au post-test ($P < .10$)

Ces différences s'expliquent assez logiquement par l'hypothèse d'une moins bonne maîtrise de la langue française.

Nous avons également comparé les performances des enfants ne parlant que le français à la maison et des enfants parlant plusieurs langues. A ce niveau, aucune différence statistiquement significative n'apparaît.

Comparaison pré-test/post-test

La deuxième partie de cette analyse comprend des tests pour échantillons appariés. En effet, nous avons utilisé le test nommé Wilcoxon afin de comparer les résultats obtenu par un même échantillon au pré-test et au post-test.

Il s'avère que si l'on applique ce test à l'ensemble de l'échantillon, les différences sont statistiquement significatives pour toutes les épreuves¹². Cela signifie qu'il y a une progression statistiquement significative de l'ensemble des enfants pour chaque épreuve. Cela nous semble une bonne nouvelle.

Mais voyons de plus près ce qui se passe dans chaque classe.

En ce qui concerne la classe 1, les différences sont statistiquement significatives pour toutes les épreuves sauf pour la question 6 (consonne initiale).

En ce qui concerne la classe 2, trois épreuves témoignent de différences statistiquement significatives :

- la question 2 nomination ($P < .05$)
- la question 2 fonctions ($P < .05$)
- la question 5 : syllabe initiale ($P < .01$)

En ce qui concerne la classe 3, les différences sont statistiquement significatives pour toutes les épreuves sauf pour la question 3 (lettre 4 et 5).

En ce qui concerne la classe 4, les différences sont statistiquement significatives pour toutes les épreuves sauf pour la question 2 Nomination, la question 3 (lettre 4 et 5) et la question 5 (Syllabe initiale).

En ce qui concerne la classe 5, quatre épreuves témoignent de différences statistiquement significatives :

- la question 2 nomination ($P < .05$)
- la question 2 fonctions ($P < .05$)
- la question 5 : syllabe initiale ($P < .05$)
- la question 6 : consonne initiale ($P < .10$)

En ce qui concerne la classe 6, cinq épreuves témoignent de différences statistiquement significatives :

- la question 2 nomination ($P < .05$)
- la question 2 fonctions ($P < .05$)
- la question 3 (total sur 5) ($P < .10$)
- la question 5 : syllabe initiale ($P < .10$)
- la question 6 : consonne initiale ($P < .05$)

¹² Ce résultat ne concerne pas la question 4 à laquelle il faut appliquer un test pour données ordinales.
Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire.
Communauté française – Recherche n°111/04
Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

En ce qui concerne la classe 7, seuls trois épreuves témoignent de différences statistiquement significatives :

- la question 2 fonction ($P < .05$)
- la question 5 : syllabe initiale ($P < .05$)
- la question 6 : consonne initiale ($P < .05$)

En conclusion, on remarquera que seules les classes 1 et 2 ne connaissent pas d'évolution statistiquement significative entre le pré-test et le post-test pour la question 6 (Consonne initiale).

L'école 1 (regroupant ces classes 1 et 2) passe d'une moyenne de 1,30/5 au pré-test à une moyenne de 2/5 au post-test à cette 6^{ème} question.

Par comparaison, l'école 2 (classe 3 et 4) passe d'une moyenne de 0,6/5 au pré-test à une moyenne de 1,65/5 au post-test et l'école 3 (classe 5, 6 et 7) d'une moyenne de 0,4/5 à une moyenne de 2,3/5.

Ainsi, on constate que le caractère non significatif de la différence de performance entre le pré-test et le post-test des classes 1 et 2 à cette question 6 s'explique par une meilleure performance dès le pré-test.

7.2 Bilan qualitatif des rencontres parents - enseignants autour de l'entrée dans l'écrit.

Le dispositif : rappelons brièvement qu'il s'agissait de réunir cinq fois au cours de l'année les parents et les enseignants de troisième maternelle autour de la problématique de l'entrée dans l'écrit. Au cours de ces rencontres, il s'agissait d'une part de proposer des petites activités de la vie quotidienne qui pouvaient favoriser l'entrée dans l'écrit de l'enfant et d'en expliquer le pourquoi et, d'autre part de présenter trois jeux qui poursuivaient les mêmes objectifs et que les parents pouvaient emprunter librement. Ces rencontres avaient donc un but relationnel d'une part, en tentant de rapprocher le monde de l'école et de la famille afin de favoriser une certaine harmonisation et éducationnel d'autre part, afin de conscientiser les parents aux actions bénéfiques pour les enfants en terme d'entrée dans l'écrit. De plus, nous espérions également avoir un impact au niveau des enseignants et de leurs pratiques autour de l'entrée dans l'écrit.

Le calendrier

	Réunion des parents	Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 3	Rencontre 4	Rencontre 5	Rencontre 6	Rencontre de fin d'année
Ecole 2 (2 classes)	10/10 19h	10/11 8h30	15/12 8h30	20/01 8h30	24/2 8h30	31/3 8h30	12/5 8h30	23/6 8h30
Ecole 1 (2 classes)	08/09 20h	09/11 20h	25/01 8h	08/03 8h	26/04 8h	24/05 8h		
Ecole 3 (3 classes)	19/09 16h30	10/11 16h	27/01 8h	23/02 8h30	30/03 8h30	22/05 8h30		

L'école 2 a voulu organiser une sixième rencontre au cours de laquelle on a proposé aux parents de jouer les jeux avec les enfants présents en classe. Quelques petits groupes ont joué, d'autres parents en ont profité pour découvrir des jeux qu'ils ne connaissaient pas, d'autres encore commentaient les jeux qu'ils avaient expérimentés. Certains parents venaient pour la première fois au moment de cette dernière rencontre !

Cette même école a organisé un dernier « petit-déjeuner parents » au mois de juin afin que les enfants de 2è maternelle et leurs parents puissent rencontrer les enfants et les institutrices de 3è maternelle. A ce moment-là, les institutrices ont déjà présenté le projet qui continuera l'année prochaine.

L'organisation des rencontres

Le moment : Après quelques temps, les 7 classes participant à la recherche sont arrivées à un mode d'organisation des rencontres assez proche. Les rencontres se déroulaient le matin, au moment où la majorité des parents déposaient leurs enfants à l'école. Ils étaient prévenus par l'école de la date et s'arrangeaient pour venir un peu plus tôt et pouvoir rester un petit moment. En général, chaque rencontre durait une petite heure.

La manière : Nous avons pu constater que la convivialité engendrée par un accueil matérialisé par une tasse de café, un verre de jus d'orange, un petit biscuit est propice au climat de la réunion. Dans les quatre classes où la rencontre se déroulait de cette façon, des parents ont apporté également leur participation concrète (biscuits « maisons », ...).

La présence des enfants : Dans cinq classes, les enfants étaient présents au moment des rencontres. Certains enfants participaient, les autres jouaient dans les classes sous la supervision des enseignantes. Les enseignantes sont évidemment moins disponibles quand elles doivent participer à la rencontre et superviser les enfants en même temps, néanmoins, grâce à cela, certains enfants ont pu avoir accès aux jeux alors que leurs parents ne venaient pas aux réunions. Dans les deux classes qui se réunissaient en dehors de la présence des enfants, les enseignantes ne prenaient pas très souvent la parole si ce n'est pour acquiescer ou souligner ce qui était dit. Nous pensons donc que la présence des enfants n'est pas dérangeante.

Le système de prêt : Dans chaque classe, nous avons déposé une grande boîte pour rassembler les jeux. Chaque jeu était muni d'une petite fiche sur laquelle l'enseignante écrivait le nom de l'enfant qui empruntait le jeu ainsi que la date. Lorsqu'il emportait un jeu, l'enfant laissait la carte à l'école et ainsi on pouvait facilement localiser chaque jeu.

Nous devons souligner le très grand respect des jeux qui sont restés impeccables tout au long de l'année scolaire.

Au début de l'année, nous avons convenu d'une durée de prêt de quinze jours mais nous avons assoupli cette règle par la suite. Les enfants ramenaient les jeux quand ils avaient assez joué. Soulignons que très peu de personnes pensaient à emprunter des jeux en dehors des moments de rencontre. Peut-être faut-il plus de temps pour instituer ce type de réflexe...

La note récapitulative : Pour chaque rencontre, nous avons rédigé une petite note récapitulative du contenu de la réunion afin que chacun puisse s'en souvenir d'une part mais aussi pour que certains parents qui ne pouvaient être présents puissent se tenir au courant. Les parents ont souligné l'importance de ces notes auxquelles ils avaient plusieurs fois eu recours. Les enseignantes nous ont dit en avoir distribué beaucoup en- dehors des rencontres proprement dites à des parents qui les demandaient.

Bilan qualitatif au niveau des parents : Les parents ayant participé aux rencontres se sont tous montrés très enthousiastes et assidus dans la mesure de leurs possibilités professionnelles. Au fil des rencontres, une relation de confiance s'est tissée et la conversation portait souvent sur des questions relatives à l'éducation, en général, des enfants. Ces rencontres répondent clairement à un besoin de la part des parents d'avoir un lieu et un moment pour débattre de ce genre de préoccupation.

Toutefois, il faut se rendre compte que le taux de participation reste relativement faible (environ 20% des enfants représentés).

Ils ont aussi apporté des commentaires et remarques utiles pour la précision et la lisibilité des règles des jeux.

Les enseignantes nous ont dit qu'au début de l'année, elles ont été assez surprises par les parents qui répondaient à l'appel. En effet, en septembre, pour la plupart, elles ne connaissent pas encore vraiment les enfants, ni les familles et avaient donc déterminé un échantillon qui, dès lors, se révélait assez caduque. Ce sont bien là les aléas de la recherche-action.

Bilan qualitatif au niveau des enseignants : Nous avons été assez déstabilisés dans un premier temps, interpellés dans un second temps, par ce que nous avons ressenti comme une réelle difficulté dans la prise en charge des rencontres de la part des enseignantes. Si, au niveau pratique, deux des trois écoles ont rapidement pris les choses en main, au niveau de l'animation proprement dite les institutrices sont toujours restées fort en retrait et prenant assez peu la parole. Nous pensons l'hypothèse qu'il y a, dans le chef de ces institutrices, une certaine difficulté à « mettre des mots » sur les objectifs sous-jacents à leurs pratiques ; tout porte à croire qu'elles agissent avec toute la bonne volonté et la sensibilité qu'on leur connaît sans pouvoir expliciter le pourquoi ni même le comment de leur action éducative. Leur mode d'expression se révèle dans l'action et la relation mais connaît des difficultés à se traduire verbalement. Nous avons l'impression qu'elles éprouvent des difficultés à « lire et interpréter » les activités pédagogiques qu'elles proposent aux enfants et sans doute également à les mettre en lien avec les attitudes les questions, les besoins des enfants. Nous émettons l'hypothèse qu'il y aurait là un signe d'un certain manque de « clarté cognitive » au niveau de leurs pratiques professionnelles.

Bilan qualitatif au niveau des relations parents - enseignants : Dans chacune des trois écoles qui ont participé à notre recherche-action, nous avons été le témoin privilégié d'une forme particulière et spécifique de relation entre les parents et les enseignants.

Dans l'école 1, la relation est assez égalitaire : les deux institutrices semblent jouir du prestige de l'expérience que leur confèrent leurs années d'ancienneté. L'école étant assez familiale, certains parents ont été élèves dans l'école, voire élève de ces mêmes enseignantes. Néanmoins, celles-ci ne s'investissent pas dans cette voie et se positionnent davantage comme partenaires à part entière avec les parents. Les parents rencontrés expriment leur reconnaissance vis-à-vis des enseignantes et ont la volonté de construire une cohérence éducative entre l'école et la famille.

Dans l'école 2, la relation peut être caractérisée globalement d'assez autocratique ou paternaliste : une des deux enseignantes a, vis-à-vis des parents, une attitude assez nette, exigeante, professionnelle tout en étant assez conviviale et extravertie, l'autre entretient une relation beaucoup plus affective et empathique. Il en résulte que les parents sont mis dans une relation proche de celle d'un enfant confronté à l'autorité parentale. Les parents rencontrés se montrent très « demandeurs », pleins de questions, très attentifs et reconnaissants. Signalons que la population de cette école est la plus socio culturellement défavorisée de notre échantillon.

Dans l'école 3, la relation est assez différente : les enseignantes sont nettement plus jeunes et entretiennent d'une part, avec certains parents du même âge qu'elles, une relation de type « copains - copines » assez peu professionnelle et d'autre part, avec d'autres parents, elles semblent avoir des difficultés de relation. Peu de parents semblent réellement s'investir concrètement dans la relation éducative proposée dans le cadre de cette recherche-action.

L'avenir : Chaque classe ayant participé à la recherche-action a pu conserver les quatorze jeux en un exemplaire. Les enseignantes étant à présents libres de les utiliser et les exploiter au sein de la classe.

Mais, au-delà de cela, nous avons eu le plaisir de constater que l'expérience ne s'arrêtera pas là : Dans l'école 1, une Maman, déléguée de la classe, propose d'organiser les rencontres pour les parents qui seront dans le même cycle qu'elle et son enfant.

Dans l'école 2, les rencontres se perpétueront l'année prochaine, l'animation étant partiellement prise en charge par l'assistante sociale de la coordination D+ de la commune.

Les responsables communaux de l'école 3 organiseront les rencontres dans une autre école de la même commune avec l'aide de l'association de parents.

Bibliographie

ALEGRIA, J., LEYBART, J., et MOUSTY, P., (1995), « Acquisition de la lecture et troubles associés », in GREGOIRE, J. et PIERART, B., *Evaluer les troubles de la lecture*, Bruxelles, De Boeck.

BERNARDIN, J., (1997), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz.

BERNSTEIN, B., (1975a), *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit.

BERNSTEIN, B., (1975b), *Classes et pédagogie - Pédagogie visible et invisible*, Paris OCDE.

BONNAFE, M., (1994), *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Calmann-Lévy, Collection Le passé recomposé.

CAFFIEAUX, CH., (2004), *L'entrée dans l'écrit : l'influence des pratiques de classe à l'école maternelle*, Mémoire de DEA, sous la direction du Professeur Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles.

CAFFIEAUX, Ch., (à paraître), *L'influence des pratiques de classe sur le rapport au savoir à l'école maternelle*, in Maulini O. et Bolsterli M., Bruxelles, De Boeck.

CEBE, S. et PAOUR, J.L., (1996), « Apprendre à apprendre à l'école maternelle », in RAYNA S. LAEVERS F. et DELEAU M., *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?*, Nathan Pédagogie.

CHARLOT, B., (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos.

CHARMEUX, E., (1987), *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan éducation.

CHARMEUX, E., (1992), *Apprendre à lire et à écrire - deux cycles pour commencer*, SEDRAP.

CHARMEUX, E., (1996), « Apprendre, c'est faire évoluer les acquis », in FIJALKOW, J., (1996), *L'entrée dans l'écrit*, Presses Universitaires du Mirail.

CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E., (1990), « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base », *Revue Française de Pédagogie*, n°90 janvier-février-mars 1990, p.23-30.

COMMISSION EUROPEENNE, (1999), *L'enseignement initial de la lecture dans l'Union européenne. Etudes*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

CONSEIL DE L'ENSEIGNEMENT DES COMMUNES ET DES PROVINCES (2003), *Programme d'études pour l'enseignement maternel*, Bruxelles.

CRAHAY, M., (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.

Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire.
Communauté française – Recherche n°111/04
Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

CUNNINGHAM, A.E., (1990), « Exlicite versus implicit instruction in phonemic awarness », *Journal of experimental child psychology*, 50, p.429-444.

DOWNING, J. et FIJALKOW, J., (1984), *Lire et Raisonner*, Toulouse, éditions Privat, collection Education et culture.

DOWNING, J., (1996), «Clarté cognitive et conscience linguistique », in FIJALKOW, J., (1996), *L'entrée dans l'écrit*, Presses Universitaires du Mirail.

FEDERATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL CATHOLIQUE, (2001), « Programme intégré aux Socles de compétences. Enseignement fondamental », Bruxelles.

FIJALKOW, J., (1990), «Conscience linguistique et apprentissage de la lecture », In *La lecture. I. De la neurobiologie à la pédagogie*, N. ZAVIANOFF, L'Harmattan, Paris.

FIJALKOW, J., (1996a) , *L'entrée dans l'écrit. Présentation*, Presses Universitaires du Mirail.

FIJALKOW, J., (1996b), «Conscience linguistique et apprentissage de la lecture », in FIJALKOW, J., (1996), *L'entrée dans l'écrit*, Presses Universitaires du Mirail.

FLORIN, A., (1989), « Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage », *Enfance*, Tome 42, n°3/1989, p.75-93.

GOMBERT, J.E., (1988), « La conscience du langage à l'âge préscolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°83 avril-mai-juin 1988, p.65-81.

GOMBERT, J.E., (1999), Développement métalinguistique, Lecture et illettrisme

<http://www.adaptationscolaire.org/themes/dile/documents/gombert.pdf>.

HIRT, N ET KERCKHOFS J.P. (1997), *Tableau de bord de l'enseignement 2000, Inégaux devant l'école : enquête en Hainaut sur les déterminants sociaux de l'échec et de la sélection scolaire*, BRUXELLES, APED.

JAROUSSE, J.P., MINGAT, A., RICHARD, M., (1992), «La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux », *Education et Formations*, n°31, p.3-9.

KELLERHALS J. ET MONTANDON C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, NEUCHATEL, DELACHAUX ET NIESTLE.

LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalité scolaire*, LYON, PUL

LAHIRE B., (1995), *Tableaux de familles – Heurts et malheurs scolaires dans les milieux populaire* , PARIS, GALLIMARD – LE SEUIL

Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire.

Communauté française – Recherche n°111/04

Caffieaux Ch., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

LAUTREY, J. (1980), *Classes sociales, milieu familial*, PARIS, PUF

MANGEZ E., JOSEPH M. ET DELVAUX B., (2002), *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, CHARLEROI, CERISIS UCL.

MANGEZ E., (2002), « *Les pédagogies actives : un non-sens pour certaines familles. La pédagogie du sens ne fait pas sens pour tous* », *Communication prononcée au congrès des chercheurs de la Communauté française*, 2002.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE , (1999), *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE , (2002), *Programme des études : enseignement fondamental*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles.

MOURAUX D.(2002), *Ecoles – familles : des trésors à découvrir !*, (WWW.ECOLE-PARENTS-ADMIS.BE)

PASSERIEUX, Ch., (2003), « Réussir dès l'école maternelle », *Périodique Echec à l'échec*, mars 2003, n°160.

PLAISANCE, E., (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses Universitaires de France, collection L'éducateur.

POURTOIS, J.P. (1979), *Comment les mères apprennent à leurs enfants*, PARIS, PUF

PRETEUR, Y. et LOUVET-SCHMAUSS, E., (1995), « Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales », *Revue Française de Pédagogie*, n°113, p.83-92.

REY Bernard, (1996), *Les compétences transversales en question*, éditions ESF, collection Pédagogies, Paris.

REY Bernard, (1998), *Faire la classe à l'école élémentaire*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

REY Bernard, (1999), *Les relations dans la classe au collège et au lycée*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

Rey Bernard, Carette Vincent, Defrance Anne et Kahn Sabine, (2003), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation.*, de Boeck, Bruxelles.

VATZ M. – LAAROUSSI, (1996), *Les nouveaux partenariats famille – école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ?*, RIAC, Liens social et politique.