

***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.***

Recherche en éducation n°111/04

Par Caffieaux C., Lecloux S. et Van Lint S. : chercheurs ULB.

Promoteur de la recherche : Professeur Bernard Rey

Université Libre de Bruxelles

Service des Sciences de l'Éducation

Introduction

La présente recherche s'intéresse à un niveau d'enseignement faisant l'objet de peu de recherches 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 illusoire.

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.

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.

La recherche s'est déroulée sur deux années.

L'objectif de la première année de recherche (2004-2005) était 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. Les données ainsi recueillies, outre leur intérêt propre, nous ont servi lors de la deuxième année de recherche, dans l'élaboration de deux types d'outils : un outil destiné aux enseignants et un outil destiné aux parents¹. De plus, ce dernier a été mis à l'épreuve dans le cadre d'une recherche-action.

Le premier outil s'adresse directement aux enseignants et aborde une série de thèmes autour de la question de l'entrée dans l'écrit et ce sous forme de fiches pratiques. Nous avons centré cet outil sur la question de l'analyse de l'erreur : comment faire de l'erreur le centre de l'apprentissage ?

Le deuxième outil s'adresse quant à lui aux parents.

Il s'agit 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, différents 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.

Durant la première année de recherche, nous avons également effectué une analyse des programmes scolaires de l'enseignement maternel des différents réseaux ainsi que du document « Socles de compétence ».

1. Cadrage théorique

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

¹ La table des matières de ces outils figurent en annexe

intégrant une intervention auprès des enfants 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 logopèdes, 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.

Ainsi, 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 leur réalisation 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 voulions réintroduire l'ensemble des contraintes émanant du contexte scolaire et de l'ensemble des acteurs afin de les analyser. Nous voulions ainsi examiner dans quelle mesure ces contraintes influent sur les pratiques de classes et donc sur les apprentissages des élèves. Pour ce faire, nous avons réalisé des observations. Néanmoins, les pratiques de classe influent et sont influencées par les modèles éducatifs associés. En effet, l'enseignant se caractérise aussi par 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 cerner ces représentations, nous avons également mené une série d'entretiens avec les enseignants.

L'analyse des résultats des observations et des entretiens, ainsi que l'élaboration des deux outils se sont effectuées sur base d'un cadre théorique de référence. Vu son ampleur, nous ne le présentons pas dans le cadre de cet article. Néanmoins, il figure dans le rapport final de la première et de la deuxième année de recherche. De plus, le lecteur trouvera quelques références bibliographiques à la fin de cet article.

2. Méthodologie

Dans ce chapitre, nous allons décrire plus précisément les différentes modalités du projet mis en œuvre.

2.1 Première phase de la recherche

Lors de cette première phase de la recherche (septembre 2004 – août 2005), nous avons réalisé les observations et les entretiens. Bien entendu, il nous a d'abord fallu prendre contact avec des nombreux établissements et de nombreuses classes. Pour de nombreux enseignants, il était difficile d'intégrer notre projet à leur pratique et ce pour des raisons très variées.

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 rime) 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 démarrer et de terminer une activité.

Sur un plan pratique, nous avons effectué une demi-journée d'observation par classe et ce dans 7 classes. 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 récolté un certain nombre d'éléments nous permettant d'en savoir plus sur les pratiques de classe de ces sept institutrices.

Entretiens avec les enseignantes

Il est évident qu'une observation ponctuelle dans chaque classe n'est pas suffisant 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,
- la 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 7 enseignantes et nous avons mis le contenu de ces entretiens en rapport avec les observations réalisées en classe.

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. »

2.2 Deuxième phase de la recherche

La deuxième phase de la présente recherche a eu lieu entre septembre 2005 et août 2006. Ainsi, suite à la première phase de type exploratoire, nous avons mené une recherche-action.

Il s'agissait d'accompagner un certain nombre d'institutrices dans l'organisation de rencontres avec les parents. Ces rencontres avaient 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.

Ces rencontres devaient permettre à l'institutrice de comprendre le vécu des parents, leurs représentations et de leur proposer, éventuellement, des représentations alternatives. Pour les parents, les rencontres devaient leur donner l'occasion de comprendre les activités proposées à leur enfant à l'école maternelle et les besoins des enfants pour les mener à bien. Ces rencontres visaient donc une meilleure connaissance réciproque ce qui devrait favoriser une collaboration dans une perspective commune : la réussite des enfants à l'école primaire.

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette recherche-action s'est appuyé sur la production de deux outils, l'un destiné aux enseignants, l'autre aux parents.

Ainsi, nous avons cherché un certain nombre d'institutrices prêtes à mener la recherche action dans leur classe. Cela impliquait une série de réunions entre l'enseignante et un ou plusieurs membres de l'équipe de recherche. Ces réunions avaient en réalité un double objectif : préparer et fournir un certain nombre de balises pour les rencontres avec les parents et amener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques. En effet, pour parvenir à faire comprendre aux parents le rôle des activités réalisées en classe, l'enseignante devaient d'abord les verbaliser, les répertorier, les décrire et donc, dans une certaine mesure, développer une analyse réflexive.

Les 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. Les résultats à ces épreuves ne seraient pris en considération que comme des indices en faveur ou non de notre intervention.

Le nombre de classes participant à cette expérience est lié au nombre d'institutrices ayant accepté de collaborer. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné, 7 institutrices ont donné leur accord.

- **Ecole 1**

Il s'agit d'une école fondamentale accueillant des enfants de milieux défavorisés (mais ne faisant pas partie des écoles D+). Il y a 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, a pris conscience du fait 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.

- **Ecole 2**

Il s'agit d'une école fondamentale accueillant des enfants de milieux hétérogènes. Il y a 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 1 : 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.

- **Ecole 3**

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.

Dans toutes les classes, nous avons 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 leur classe, 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.

4. Résultats

4.1 Les observations et les entretiens

Nous n'allons pas entrer dans les détails des données issues des observations et des entretiens. Celles-ci se trouvent dans le rapport final de la deuxième année de recherche (2005-2006).

Pour rappel, les observations et les entretiens avaient pour objectif une meilleure connaissance des pratiques en 3^{ème} maternelle, mais aussi l'apport de pistes pour l'élaboration de l'outil enseignant.

Ainsi, les données recueillies nous ont amené aux constats suivants.

Les enseignantes interrogées associent l'apprentissage à l'idée « *d'empreinte* » (Astolfi, 1993, p.123)² 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

² Astolfi J.P. (1993), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.

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 avons voulu, 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 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 partis de ces erreurs afin de montrer que 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, 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.

4.2 Evaluation de l'effet de la recherche-action

- **Evaluation quantitative**

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.

Ainsi, 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 n'avons pas pu 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.

Dans le rapport final de la deuxième année, 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.

Dès lors, il nous paraît plus intéressant de nous attarder sur le bilan plus qualitatif des rencontres parents-enseignants.

- **Evaluation Qualitative**

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.

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 2^{ème} maternelle et leurs parents puissent rencontrer les enfants et les institutrices de 3^{ème} 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 émettons 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

ASTOLFI, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. ESF, Coll.Pédagogies.

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., VAN LINT S. ET REY B. (2005), *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 de recherche n°111/04. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Ministère de la Communauté française.

CAFFIEAUX, CH., VAN LINT S. ET REY B. (2006), *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 de recherche n°111/04. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Ministère de la Communauté française.

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.

CHARLOT, B., (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos.

FJALKOW, J., (1996a) , *L'entrée dans l'écrit. Présentation*, 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.

PASSERIEUX, Ch., (2003), « Réussir dès l'école maternelle », *Périodique Echech à l'échech*, mars 2003, n°160.

PLAISANCE, E., (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses Universitaires de France, collection L'éducateur.

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, (1999), *Les relations dans la classe au collège et au lycée*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.