

***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. 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.

Ainsi, l'objectif général de cette première année de recherche (2004-2005) 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. Les données ainsi recueillies, outre leur intérêt propre, nous serviront, lors de la deuxième année de recherche, dans l'élaboration de deux types d'outils : un outil enseignants et un outil parents. Ces outils seront mis à l'épreuve dans le cadre d'une recherche-action (nous y reviendrons ultérieurement).

Le premier outil s'adresse directement aux enseignants et abordera une série de thèmes autour de la question de l'entrée dans l'écrit et ce sous forme de fiches pratiques. Nous voudrions centrer cet outil sur la question de l'analyse de l'erreur.

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

Il s'agira 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. Cet outil, non encore testé, fait l'objet d'une première présentation dans le chapitre V du rapport de recherche de cette première année (2004-2005).

Durant cette 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 ». Nous ne présentons pas les résultats de cette analyse dans le présent article. Nous invitons le lecteur intéressé à consulter le rapport final (2004-2005).

1. Cadrage théorique

1.1 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 investiguent la question de deux manières différentes : soit sur base d'un plan expérimental 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.

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 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.

Afin de mieux cerner les caractéristiques, et donc les modes d'influence, de ces modèles éducatifs sous-jacents, il peut être intéressant d'analyser l'évolution des modèles éducatifs durant ces dernières décennies. Pour ce faire, nous avons principalement fait 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 publication¹.

Ce cadrage théorique nous aidera à interpréter les résultats obtenus dans la présente recherche. A l'heure actuelle, nos données sont en cours de dépouillement. Les résultats, ainsi que les outils que nous nous proposons d'élaborer, apparaîtront dans le rapport final de la deuxième année de recherche (et dans une certaine mesure dans l'article qui s'en suivra).

1.2. 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.

¹ 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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 expérientiels 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 expérientiels 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.

En conclusion, la question des mécanismes qui pourraient être à l'origine du maintien des inégalités inhérentes à l'hétérogénéité des milieux d'origine des enfants, semblent se poser tant au sein de pédagogie plus « traditionnelle » qu'au sein des mouvements pédagogiques et des conceptions pédagogiques visant à répondre aux inconvénients de la didactisation. Ces mécanismes 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.

Ainsi, cette première année de recherche a été consacrée à la récolte des données : des observations de classe et des entretiens avec les enseignants observés. Ces données sont en cours de dépouillement. Les entretiens visent, entre autre, à une meilleure compréhension des conceptions qu'ont les enseignants de l'apprentissage et les observations nous donnent des indices sur la manière dont ces conceptions sont traduites dans les pratiques de classe.

2. Méthodologie et perspective pour la 2^{ème} année de recherche.

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 6 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 déjà un certain nombre d'éléments nous permettant d'en savoir plus sur les pratiques de classe de ces six institutrices.

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,
- 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 6 enseignantes et nous allons mettre le contenu de ces entretiens en rapport avec les observations réalisées en classe.

L'ensemble de ces données seront analysées et interprétées en regard du cadrage théorique.

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. »

Dans la perspective de la deuxième année de recherche (recherche-action), nous avons décidé d'évoquer la possibilité de cette collaboration lors de nos premiers contacts avec les directions et les enseignant(e)s afin de tenter d'obtenir l'accord de plusieurs classes dans cette perspective.

2.2 Deuxième phase de la recherche

La deuxième phase de la présente recherche aura lieu entre septembre 2005 et août 2006.

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

Il s'agirait de l'accompagnement d'un certain nombre d'institutrices dans l'organisation de rencontres avec les parents. Ces rencontres auraient 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 leur proposer, éventuellement, des représentations alternatives.

Pour les parents, les rencontres leur donneront 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.

Cette recherche-action s'appuie sur la production de deux outils, l'un destiné aux enseignants, l'autre aux parents. Comme nous l'avons déjà mentionné, le premier outil s'adresse directement aux enseignants et abordera une série de thèmes autour de la question de l'entrée dans l'écrit et ce sous forme de fiches pratiques. Nous voudrions centrer cet outil sur la question de l'analyse de l'erreur.

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

Il s'agirait 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.

Ainsi, nous avons cherché un certain nombre d'institutrices qui seraient d'accord de mener la recherche action dans leur classe. Cela impliquera une série de réunions entre l'enseignante et un ou plusieurs membres de l'équipe de recherche. Ces réunions auraient 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 sera amenée à les verbaliser, les répertorier, les décrire et donc, dans une certaine mesure, à développer une analyse réflexive.

Les enfants des classes participantes seraient 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 seront pris en considération que comme des indices en faveur ou non de notre intervention. Ils seront comparés aux résultats d'un groupe contrôle mais à simple titre informatif.

Le nombre de classes participant à cette expérience dépend du nombre d'institutrices ayant accepté de collaborer. A l'heure actuelle, nous comptons 6 institutrices ayant donné leur accord.

Ces 6 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 et autant de réunions préparatoires avec un membre de l'équipe de recherche. 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 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. Nous espérons qu'au fur et à mesure de l'avancement du projet, les relations tissées entre chaque enseignante et notre équipe permettront une plus grande confiance et un réel engagement des enseignants par rapport au projet de recherche.

Afin d'enrichir notre projet, nous allons également proposer un autre type de collaboration aux institutrices : la participation à un travail d'analyse critique et de réflexion sur deux outils que nous voudrions créer à l'occasion de cette recherche-action.

Ainsi, les classes participant à la recherche-action nous aideront à tester ces outils et à les améliorer. Les institutrices qui n'ont pas désiré participer directement à la recherche-action auront la possibilité de nous aider en nous faisant profiter de leurs réflexions sur les outils que nous pourrions leur présenter. Dans cette perspective, plusieurs institutrices appartenant aux différents réseaux nous ont répondu favorablement.

Nous espérons également développer diverses collaborations avec des institutrices maternelles dans la conception même des outils.

Bibliographie

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.

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 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.

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.