

Processus pédagogique, pratiques enseignantes et inégalités scolaires à l'école maternelle

Ariane RICHARD-BOSSEZ
Doctorante, LAMES, Aix-en-Provence

Cette communication abordera la question de la formation aux métiers de la petite enfance à partir de l'analyse de pratiques pédagogiques d'enseignants d'école maternelle et de leurs liens avec les inégalités scolaires observables à ce niveau du système éducatif. Cela permettra ainsi d'interroger le rôle que la formation des enseignants peut tenir dans ce processus.

Je commencerai par indiquer rapidement les perspectives théoriques et méthodologiques qui sont les miennes avant d'exposer les pistes de recherche issues des observations que j'ai menées dans cinq classes de Grande Section de la région varoise, lors de l'année scolaire passée.

1- Perspectives méthodologiques et théoriques

Le point de départ de ma recherche est une interrogation née de la confrontation de deux types de travaux :

- D'une part, des recherches qui, pour l'école maternelle, mettent en évidence l'existence d'écarts de performance importants selon l'origine sociale des élèves. On peut citer par exemple l'étude de Christine Leroy-Audouin, datant de 1993, et qui montre que, dès 4-5 ans, on observe des écarts importants entre les performances des enfants de cadres et celles des enfants d'ouvriers non qualifiés, ces écarts étant particulièrement perceptibles dans le domaine de la logique verbale et des pré-requis pour

l'apprentissage de la lecture pour lesquels au moins 85 % des élèves d'origine ouvrière ont un niveau inférieur à la moyenne des performances des enfants de cadres. Et, même si d'autres types d'inégalités ont également été relevées notamment entre les enfants d'origine étrangère et ceux d'origine française ou entre filles et garçons, les deux variables les plus discriminantes sont la profession du père et le trimestre de naissance de l'enfant. (Duru-Bellat, 2003, p.60-61).

- D'autre part, des études qui montrent que, si l'impact global de la préscolarisation sur la scolarité ultérieure est positif, de nouvelles inégalités apparaissent au cours du cursus à l'école maternelle. Notamment, les enfants appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés progressent plus que les autres. Ce qui fait dire à la sociologue Marie Duru-Bellat que « certains enfants “profitent” plus des pédagogies à l'œuvre à ce niveau d'enseignement » (Duru-Bellat, 2003, p.64).

Ce travail se situe, en outre, dans la continuité de travaux récents insistant sur le caractère scolaire des inégalités à l'œuvre à l'école maternelle (Joigneaux, 2009) et incitant à considérer certaines formes pédagogiques présentes à ce niveau du système éducatif comme plus discriminantes socialement que d'autres (Bautier, 2008).

Afin d'interroger plus avant en quoi la dimension pédagogique peut participer au renforcement ou à la réduction des inégalités à l'école maternelle, je me suis plus particulièrement tournée vers les travaux du sociologue britannique Basil Bernstein (Bernstein, 2007). Celui-ci, reprochant, notamment, à la sociologie de la reproduction de ne questionner que les effets des inégalités sans en faire le diagnostic, a tenté de jeter les bases d'une sociologie de la pédagogie qui est, pour lui, l'élément essentiel de la reproduction des inégalités sociales au sein du système scolaire.

Je ne développerai ici que deux points de sa théorie, ceci afin de préciser la manière dont j'apprends les pratiques enseignantes dans mon travail :

- Premier point. Pour Bernstein, la pédagogie est une forme de relation sociale qui n'est pas propre au cadre scolaire mais que l'on retrouve dès lors qu'il y a transmission de formes de conduites, de savoirs ou de critères de jugement. Elle peut ainsi concerner aussi bien la relation d'un parent à son enfant, celle d'un médecin à son patient, ou celle des travailleurs sociaux avec leurs bénéficiaires, qu'aux relations entre enseignants et élèves. De plus, cette relation n'est pas neutre socialement : elle reflète les rapports de pouvoir et les modes de contrôle propres à une société, tous les individus n'étant pas positionnés de façon équivalente face aux formes de communication utilisées et jugées légitimes pour cette transmission. Cette relation pédagogique est, en outre, considérée comme une relation co-construite par les différents acteurs au sein d'une situation donnée.

- Deuxième point : Bernstein considère les pratiques enseignantes comme un élément d'un dispositif pédagogique plus large. En effet, les pratiques scolaires dans les classes ont leur logiques propres, mais sont également liées à un champ qu'il nomme « champ de la recontextualisation » dans lequel le discours pédagogique est produit. Pour lui, le discours pédagogique se constitue par appropriation, relocalisation et mise en relation de différents discours, notamment à partir des discours savants produits au sein du champ universitaire. Deux types d'acteurs participent à la production du discours pédagogique, au sein du champ de la recontextualisation : d'une part, les agents des différents degrés du ministère de l'Éducation nationale ; et, d'autre part, les enseignants des établissements scolaires ainsi que différentes instances telles que des journaux spécialisés, des associations professionnelles etc...

C'est donc à partir de ces éléments que j'ai commencé depuis novembre dernier une enquête de terrain et réalisé un peu plus d'une centaine d'heures d'observations dans cinq classes de Grande Section situées dans des milieux sociaux variés (trois classes en Zone d'Éducation Prioritaire/Réseau Ambition Réussite, deux classes non ZEP), en m'axant plus particulièrement sur le domaine de la découverte de l'écrit qui est un des domaines où les études montrent que les inégalités sont les plus marquées. Ces observations ont été complétées par des entretiens auprès des enseignants observés.

2- Pistes de recherche issues de l'enquête de terrain

Afin de présenter les premières hypothèses issues de cette enquête de terrain, je partirai d'une situation observée dans une classe qui me permettra d'illustrer différents phénomènes vus au cours de l'ensemble de mon travail de terrain. Je commencerai par décrire cette séquence avant de mettre en évidence ce qui, au niveau des pratiques enseignantes, peut être source d'inégalités chez les élèves.

Cette séquence est un « atelier non dirigé », c'est-à-dire un moment où les élèves sont répartis par petits groupes (ici 5 élèves) avec une tâche à accomplir sans que l'enseignant soit présent, la consigne ayant été auparavant présentée de façon collective à l'ensemble de la classe. Il s'agit ici d'une fiche photocopiée où chaque élève doit compléter des mots qui sont illustrés par des dessins et dont la première syllabe est effacée, les syllabes à utiliser sont indiquées en haut de la fiche (cf. Annexes).

A partir de cette même situation on peut observer différentes attitudes chez les élèves. On peut tout d'abord remarquer certains élèves qui réussissent la tâche demandée assez rapidement et sans difficulté apparente, comme Léa par exemple (cf. Annexe 1). D'autres

élèves réussissent partiellement, certains mots sont complétés correctement mais d'autres non, comme c'est le cas pour Aurélia (cf. Annexe 2, les mots précédés d'une croix étaient initialement faux comme nous allons le voir ci-après). Enfin, on peut voir des élèves qui se retrouvent en difficulté face à leur fiche. Par exemple, Thomas (cf. Annexe 3) qui commence par écrire rebot pour robot, puis demande de l'aide à son voisin et copie plusieurs syllabes sur lui. Ou bien Sarah (cf. Annexe 4) qui, après quelques hésitations, écrit de façon linéaire toutes les syllabes manquantes presque dans le même ordre que celui écrit en haut de la fiche, qui plus est en écrivant les lettres de droite à gauche.

L'enseignante n'est pas présente au début de l'activité car elle s'occupe d'un autre groupe, mais par la suite elle passe et intervient à différentes occasions. Ainsi, lorsqu'elle s'aperçoit qu'Aurélia a écrit PUE au lieu de RUE, elle l'interroge : « qu'est-ce que tu as écrit là ? », Aurélia répond « rue », la maîtresse enchaîne « c'est quelle lettre là ? » en pointant le P écrit par Aurélia. Aurélia, comprenant, dit « Ah ! » et transforme son P en R. Plus tard, la maîtresse repasse, et lui dit « c'est pas ronard, c'est re-nard » (Aurélia avait écrit RO), puis l'enseignante fait une croix à côté des autres mots faux (Aurélia avait écrit rabe pour robe, ropas pour repas, roquin pour requin), elle lui redit les mots et lui demande de se corriger. Aurélia va chercher une gomme, efface ses erreurs et réécrit seule les bonnes syllabes. Pour Thomas, l'enseignante s'est aperçue qu'il regardait sur son voisin et l'a déplacé à une autre table où il finit sa fiche d'abord seul puis avec son aide. Ainsi, alors qu'il avait écrit « ruquin », elle lui demande « C'est quoi cette lettre, qu'est-ce que tu as fait ? », Thomas répond « U », la maîtresse lui dit « Ruquin ? Non ! Requin ! », il dit alors « oui, mais je trouve pas ». L'enseignante ajoute donc « reeee, après le R, qu'est-ce que tu entends ? Reeeee », Thomas répond « E », la maîtresse demande « Alors, c'est lequel ? », Thomas montre la bonne syllabe, efface et se corrige. Pour Sarah, la maîtresse passe une première fois dans son dos et regarde sa fiche sans rien dire. Puis, à un passage suivant, elle lui dit « tu en as oublié un : ro-bi-net » (Sarah n'avait pas complété ce mot) et me dit sur un ton étonné « elle en a trouvé quand même ! » (2 syllabes sur 16 étant « tombées » justes), puis elle dit à Sarah « on reprendra ensemble, c'est bien Sarah. », Sarah complète le dernier mot et écrit rabinet. Cette fiche ne sera finalement pas reprise plus tard.

A la fin de l'atelier, quand les enfants colorient leur fiche pour la décorer, un des garçons regarde la feuille de Sarah et dit à sa voisine sur un ton assez horrifié : « Sarah, elle a fait que d'une couleur ! Les dessins elle a fait que d'une couleur ! » (Sarah a en effet colorié ses dessins avec des couleurs aléatoires alors que d'autres, bien qu'aucune consigne particulière n'ait été donnée à ce sujet, ont colorié avec des couleurs proches de la réalité, comme Léa par exemple), Sarah qui était en train de colorier son deuxième renard en noir, regarde la fiche de sa voisine et finit de colorier la tête du renard en orange comme celle-ci avant de colorier son requin en vert.

Ce bref compte-rendu d'une observation de salle de classe permet de faire apparaître différentes phénomènes qui gênent ou qui aident les élèves dans leurs apprentissages :

- Tout d'abord, on peut s'interroger sur le rôle que « l'encadrement » de l'activité par l'enseignante peut avoir sur ce que les élèves produisent. En effet, dans les cas où les élèves sont laissés en autonomie face à leur travail sans que l'enseignant intervienne (ici dans la première partie de l'activité, mais c'est le cas de la durée complète des ateliers non dirigés dans beaucoup de classes, certains enseignants ne contrôlant qu'a posteriori les fiches des élèves), on peut alors observer, chez les élèves démunis face à l'activité, des détournements de l'aspect cognitif de la tâche demandée, par des stratégies de copie entre pairs qui ne sont pas décelées par l'enseignant par exemple, ou des glissements de l'activité vers le seul aspect « technique » de la tâche (découpage, coloriage).
- Ensuite, l'aspect visuel de certains dispositifs mis en place, notamment de certains types d'affichages ou du mode de présentation des fiches photocopieées pourrait également aider ou gêner les élèves. Dans la situation décrite précédemment, par exemple, certaines illustrations (le dessin du rôti ou du rideau notamment) ont posé des difficultés de reconnaissance assez récurrentes à des élèves. Mais dans d'autres cas, certaines formes de présentation peuvent au contraire les aider et certains dispositifs matériels, collectifs ou individuels, telles que des fiches dictionnaire, des bandes alphabétiques etc... peuvent servir de « relais » de l'enseignant auprès des élèves en son absence.
- La formulation plus ou moins explicite des savoirs en jeu est également un élément important. En effet, on voit dans l'exemple comment le fait que l'enseignante reprenne Aurélia et Thomas, en leur donnant des précisions sur ce qui est attendu, permet à ces élèves de se corriger et donc d'acquérir les critères de réalisation du travail demandé. A contrario, pour Sarah, à qui il n'est pas signifié que sa réponse est incorrecte, et à qui les critères pour formuler cette réponse ne sont pas donnés, ne parvient pas à produire le résultat attendu.
- Enfin, au niveau interindividuel on peut voir des phénomènes de perceptions mutuelles qui se traduisent par des catégorisations et des jugements de valeurs, explicites ou non, catégorisation qui paraissent, de plus, intégrées par ceux qui en sont l'objet. On retrouve ces phénomènes à deux niveaux :
 - D'une part entre élèves. Comme on le voit ici pour Sarah essayant de se conformer au type de coloriage attendu par ses camarades, ou dans d'autres cas où les élèves se désignent mutuellement comme « Untel il est fort », « lui, il sait pas », etc.
 - D'autre part, on retrouve ce phénomène entre enseignants et élèves. Dans ce cas, ces catégorisations semblent conduire les enseignants à s'adapter à la perception du "potentiel de réussite" qu'ils attribuent à leurs élèves. Certains élèves, considérés comme en difficulté, sont ainsi moins sollicités ou sollicités

selon un registre cognitif plus restreint que les autres élèves, comme c'est le cas pour Sarah dans notre exemple.

Sur ce point, on peut d'ailleurs noter que, lors des entretiens, la difficulté de l'élève n'est généralement pas vue comme un problème d'apprentissage mais davantage comme reflétant des problèmes extérieurs à l'école sur lesquels l'enseignant a peu de prise, comme, par exemple, des problèmes liés au mode d'éducation familial ou des problèmes de concentration. Pour illustrer ce point, voici un extrait de l'entretien que j'ai eu avec l'enseignante de Sarah :

« Qu'est-ce qui gêne le plus tes élèves, quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ?

Qu'ils rencontrent ? Ça dépend des enfants euh. Euh... bon, là y a une petite fille qui bon... que tu as dû remarquer, qui est en difficulté.

Tu parles de Sarah ?

Sarah, oui. Et c'est dans tous les domaines quoi, et encore, elle a énormément progressé, donc euh, y a eu un gros travail à faire avec la famille, pour faire en sorte que les choses avancent quoi.

Et tu penses que... qu'est-ce qui la gêne ?

Dans les apprentissages ? Bon, ben je pense que c'est d'une part le rythme scolaire qui est euh, peut-être pas adapté, ensuite, une question d'intérêt, de maturité peut-être je dirais. Parce que, à côté de ça elle a des capacités hein. Là, je vois, depuis que j'ai discuté avec la maman, y a des choses qui sont mises en place à la maison et ça va nettement mieux.

Parce que tu penses qu'à la maison ...

Ben, c'est pas un milieu très porteur. »

Ces différents phénomènes laissent ainsi penser que certaines dimensions des pratiques pédagogiques sont, selon leur mode de réalisation, des gênes ou des aides pour les élèves.

Cependant, il convient de garder à l'esprit qu'au sein de ces pratiques différentes logiques s'entremêlent :

- On peut tout d'abord penser à des logiques institutionnelles qui s'expriment notamment au travers des programmes scolaires. Par exemple, ici, le choix d'une activité basée sur l'aspect phonologique de la langue qui est un aspect qui s'est progressivement développé dans les programmes de l'école maternelle.

- On peut également concevoir des logiques issues du champ pédagogique, qui s'expriment au travers des évolutions historiques de la forme scolaire comme on peut le voir pour l'utilisation d'un mode d'organisation basé sur des « ateliers » et l'utilisation de fiches. Ou au travers de discours pédagogiques qui, en particulier pour l'école maternelle, prônent souvent la découverte et la construction du savoir par l'enfant lui-même, tendant ainsi à présenter les savoirs de façon implicite.
- Enfin, on peut, au travers des variations au sein de ces formes pédagogiques, retrouver des logiques propres à chaque enseignant.

Ces éléments ne sont évidemment pas exhaustifs ni définitifs et des analyses et observations complémentaires restent à réaliser. Ils me semblent néanmoins apporter des éléments de réflexion pour penser la formation des enseignants d'école maternelle et permettre d'envisager des possibilités de dépassement des pratiques pédagogiques qui peuvent être source d'inégalités pour les élèves. Et ceci d'autant plus que la formation, notamment celle reçue au sein des circonscriptions de l'Education nationale, reste une référence importante pour les enseignants que j'ai pu interroger.

BIBLIOGRAPHIE :

Bautier E. (dir.) (2008), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique Sociale.

Bernstein B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité - Théorie, recherche, critique*, Laval, Pul.

Duru-Bellat M. (2003), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Puf.

Joigneaux C. (2009), *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalités scolaires*, Thèse soutenue en sciences de l'éducation le 09/07/2009 à l'université Paris VIII.

Annexe 1 : La fiche de Léa

Trouve et écris la syllabe manquante dans les mots suivants

jeudi							vendredi							samedi							dimanche							mardi							mercredi						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31											
juillet							août							septembre							octobre							novembre							décembre						
2006							2007							2008							2009							2010													

RA RE RI RO RU

 RE NARD	 RO BE	 RU E	 RE PAS
 RA DIS	 RO TI	 RU CHE	 RA DIO
 RO BINET	 RA QUETTE	 RI DEAU	 ? FARA
 RI Z	 RO BOT	 RE NARD	 RE QUIN




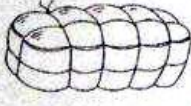









u

Annexe 2 : La fiche d'Aurélia

Trouve et écris la syllabe manquante dans les mots suivants

jeudi							vendredi							samedi							dimanche							lundi							mardi						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31											
juillet							août							septembre							octobre							novembre							décembre						
2006							2007							2008							2009							2010													

RA RE RI RO RU

 B <u>EN</u> ARD	 x R <u>O</u> BE	 B <u>U</u> E	 x B <u>E</u> PAS
 R <u>A</u> DIS	 R <u>O</u> TI	 B <u>U</u> CHE	 R <u>A</u> DIO
 R <u>O</u> BINET	 R <u>A</u> QUETTE	 R <u>U</u> DEAU	 R <u>A</u> FARA
 R <u>I</u> Z	 R <u>O</u> BOT	 B <u>EN</u> ARD	 x B <u>E</u> QUIN





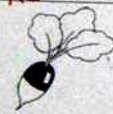
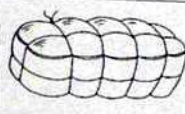
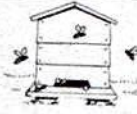







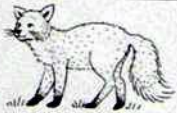
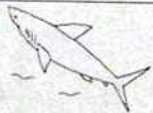
eee
😊 juste après autocorrection

Annexe 3 : La fiche de Thomas

Trouve et écris la syllabe manquante dans les mots suivants

jeudi			vendredi			samedi			mardi			mercredi			jeudi			vendredi			samedi			dimanche			lundi			mardi											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31											
juillet 2006							août 2007							septembre 2008							octobre 2009							novembre 2010							décembre 2011						

RA RE RI RO RU

 RO NARD RE	 RO BE	 RU E	 RO PAS RE
 RA DIS	 RO TI	 RU CHE	 RA DIO
 RE BINET RO	 RA QUETTE	 RI DEAU	 RA FARA
 RI Z	 RE BOT RO	 RO NARD RE	 RE QUIN

en cours d'acquisition

















Annexe 4 : La fiche de Sarah

u. ZELVIER

Trouve et écris la syllabe manquante dans les mots suivants

jeudi							vendredi							samedi							dimanche							lundi							mardi						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31											
juillet							août							septembre							octobre							novembre							décembre						
2006							2007							2008							2009							2010							2011						

RA
 RE
 RI
 RO
 RU

 RA NARD RE	 RE BE RO	 R U E	 RE RU PAS
 RA D IS	 R O R ETI	 R I CHE RU	 RU DIO RA
 RA BINET RO	 RE QUETTE RA	 RO DEAU RI	 RU FARA RA
 NI Z	 RE BOT RO	 RO NARD RE	 RO QUIN RE