

# **LE STATUT DE L'ERREUR COMME ÉLÉMENT DE RÉDUCTION OU DE RENFORCEMENT DES INÉGALITÉS DE RÉUSSITE SCOLAIRE : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE**

**Christine CAFFIEAUX**  
**Service des Sciences de l'éducation**  
**ULB**

## **Introduction**

A travers cette contribution, nous voudrions faire part des résultats d'une recherche financée par la Communauté française (n°111/04) menée au niveau de l'enseignement préscolaire, plus précisément dans des classes de 3<sup>e</sup> maternelle et s'intéressant à un apprentissage en particulier : l'entrée dans le monde l'écrit.

Cette recherche visait un double objectif. Tout d'abord, l'élaboration d'un outil s'adressant aux parents (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). Ce n'est pas de cet outil qu'il sera question dans la présente contribution. Néanmoins, le lecteur intéressé peut se référer au rapport de recherche.

L'autre objectif était de mieux connaître les pratiques de classe des enseignants de troisième maternelle, plus particulièrement en ce qui concerne les premiers contacts avec le monde de l'écrit. Ainsi, nous avons observé et interrogé 7 institutrices de troisième maternelle travaillant dans des écoles de milieux défavorisés ou moyennement favorisés. Suite à cette investigation, un outil pour les enseignants de l'enseignement préscolaire abordant une série de questions de type pédagogique et didactique est en cours d'élaboration.

Dans le cadre de cette contribution, nous voudrions faire part des résultats de l'analyse des entretiens avec les enseignants. Ces entretiens avaient pour objectif de mieux cerner les représentations des institutrices interrogées en ce qui concerne le rôle de l'école maternelle, leur rôle en tant qu'institutrice au sein des apprentissages, la manière dont un enfant «apprend», l'attitude à adopter face aux erreurs et aux difficultés...

Pourquoi s'intéresser aux représentations ?

La plupart des études tentant de cerner les difficultés d'apprentissage à l'école ont envisagé les élèves 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 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 l'ensemble des circonstances dans lesquelles sont mises en œuvre les activités cognitives. «Le paradigme culturaliste, qui sous-tend la théorie du handicap, permet ainsi de faire l'économie théorique d'une réflexion sur le fonctionnement de l'école comme appareil d'inculcation et de

sélection culturelle au sein d'une société inégalitaire, de même que les pédagogies de compensation ont permis un certain temps de faire l'économie pratique (ou politique) d'une transformation radicale du système d'éducation et du système social» (FORQUIN, [1982], p. 56).

## **Les représentations des enseignants et leurs effets**

Prendre en compte les circonstances dans lesquelles sont mises en œuvre les activités cognitives afin de comprendre les difficultés d'apprentissage à l'école, telle est notre perspective. Les circonstances de l'enseignement maternel sont, comme pour tous les niveaux d'enseignement, déterminées par une série de contraintes. Celles-ci sont de divers ordres. Elles peuvent être liées à l'institution qui offre une série de possibilités mais impose un certain nombre d'obligations (organisation temporelle, spatiale, programmes scolaires, nombre d'enfants par classe, matériel à disposition...).

Une autre série de contraintes est liée aux caractéristiques mêmes des enfants qui fréquentent l'établissement et plus précisément chaque classe (milieux socioculturels d'origine des enfants, quantité de primo-arrivants, fréquentation plus ou moins régulière de l'école...).

Qui dit contraintes liées aux caractéristiques des enfants dit aussi contraintes liées aux caractéristiques des parents (passifs, actifs, milieux d'origine, degré d'adhésion aux valeurs véhiculées par l'école).

Il y a ensuite les contraintes propres aux objets de savoir mis en jeu : les contraintes du système d'écriture alphabétique, les contraintes du système de comptage terme à terme,.... Nous envisageons là le savoir en ce qu'il participe à la compréhension que nous avons du monde mais aussi avec ce qu'il exige, autrement dit les règles auxquelles il répond.

Une dernière série de contraintes touche à la personne même de l'enseignant. Celui-ci a une représentation de son métier, de son rôle, une représentation de ce qu'est un «enfant», de la manière dont un enfant «apprend», de l'objet même d'apprentissage (qu'est-ce qu'écrire ? qu'est-ce que lire ? qu'est-ce qu'un nombre ? que signifie «mesurer» ?). Ces représentations constituent la structure même de pensée qui permet à l'enseignant d'agir en tant qu'enseignant, de faire des choix en terme de dispositifs et de pratiques de classe, «de prendre une multitude de micro-décisions qui concernent notamment la vérité du savoir et la validité des simplifications qu'on lui fait subir, le bon fonctionnement du groupe, la particularité de chaque individu, l'instauration d'un climat de travail...» (REY, [1998], p. 7). Ces représentations constituent des contraintes dans le sens où elles orientent la perception qu'a l'enseignant de ce qui se passe en classe, de ce qui se passe pour ses élèves ou pour un élève précis confronté à un objet de savoir. Cette orientation peut éventuellement constituer un obstacle à la compréhension de la situation et à l'élaboration d'une solution.

C'est à partir de cette grille de lecture et plus particulièrement de cette dernière série de contraintes que notre analyse s'est effectuée.

Les résultats montrent que les enseignants ont des représentations plus ou moins hétérogènes en ce qui concerne le rôle de l'école maternelle, leur rôle en tant qu'enseignant au sein des apprentissages. Par contre, on observe une certaine homogénéité lorsqu'on touche aux représentations des institutrices en ce qui concerne la manière dont un enfant «apprend» et à l'attitude à adopter face aux erreurs et aux difficultés. Nous avons constaté une cohérence assez forte dans les propos de chaque institutrice en ce qui concerne ces deux derniers aspects. Cela confirme l'idée selon laquelle la conception de la manière dont un enfant «apprend» explique et est expliquée par le statut conféré à l'erreur.

Dans le cadre d'une autre recherche menée dans le cadre de mon travail de thèse, nous avons eu l'opportunité d'interroger une institutrice maternelle dont les représentations se distinguent assez sensiblement des 7 autres institutrices.

Ces données supplémentaires amèneront une réflexion sur les conséquences de chacun des deux grands systèmes de représentations mis en évidence, sur les pratiques de classe ainsi que sur les risques de renforcement des inégalités de réussite scolaire.

## **Bibliographie**

CAFFIEAUX, C., VAN LINT, S. & REY, B., [2005]

Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe enseignants du préscolaire. Quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves dans le domaine de la langue écrite. Rapport de recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Recherche en éducation n°111/04.

FORQUIN, J.-CL., [1982]

L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, Revue française de pédagogie, n°60, p. 51-70.

REY, B., [1998]

Faire la classe à l'école élémentaire. Paris, ESF.