

.....LES RENCONTRES DE L'OZP.....

n° 98 - octobre 2012

La Maternelle en éducation prioritaire

Compte rendu de la réunion publique du 24 octobre 2012

Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'Education nationale, qui anime cette rencontre, est co-auteure du rapport des inspections générales qui a été transmis au ministre en octobre 2011 mais n'a été rendu public qu'en juin 2012. ()*

Elle précise qu'elle a commencé sa carrière comme institutrice de grande section il y a quarante ans.

Ce compte rendu respecte le caractère parlé et vivant de cette intervention faite devant une salle comble.

Et si on commençait par un état des lieux ?

L'école maternelle devrait-elle être différente dans les milieux de l'Education prioritaire de ce qu'elle est ailleurs ? En théorie, c'est la même école, bien qu'elle soit en principe plus ouverte aux enfants très jeunes, notamment aux moins de trois ans. Ces petits, dont on dit qu'ils sont davantage accueillis, le sont essentiellement dans les secteurs où il y a un travail important mené avec les partenaires sociaux. Mais dans les milieux de l'éducation prioritaire, il n'y a pas nécessairement de demande d'accueil très précoce. L'école maternelle est, pour beaucoup de familles, un mode de garde et, ce dernier existant au sein même de ces familles, celles-ci ne voient donc absolument pas l'utilité de confier leurs enfants à l'institution.

De manière générale, que l'école maternelle soit censée être plus utile en éducation prioritaire est une conviction et une certitude pour la plupart d'entre nous. Or, l'école maternelle, telle qu'elle fonctionne actuellement est plus bénéfique aux enfants des milieux favorisés. Quelles conditions alors sont nécessaires pour qu'elle le soit aussi pour les enfants des milieux défavorisés ?

En maternelle dans les quartiers, on constate une concentration d'enfants issus du même milieu, une absence de mixité sociale. Cela est vrai aussi ailleurs mais en ZEP les conséquences en sont plus fortes, C'est très compliqué de faire progresser les enfants en langage et la tentation est grande et légitime de traiter ces enfants en grand groupe puisque les enseignants sont persuadés que les besoins sont uniformes. Si on travaille en grand groupe, nécessairement, c'est au détriment d'un travail mené en petits groupes.

Dans notre rapport des inspections générales de 2011, nous disions que l'école maternelle s'était « primarisée ». Sa forme pédagogique la rapproche beaucoup des classes élémentaires : on travaille en grand groupe, on ne trouve pas dans la géographie des lieux, des coins d'activités très diversifiés où les enfants peuvent bouger, agir. Ces espaces disparaissent comme si ils étaient des résidus de la petite enfance. L'école maternelle est devenue un peu plus « grise » alors qu'à une période elle était décorée des productions d'enfants, elle était colorée et chatoyante. Et puis, sous les injonctions, l'école maternelle a perdu peu à peu ses couleurs et les œuvres d'art ont été abandonnées pour entrer dans le monde de l'écrit.

Voilà la primarisation : on affiche le travail montrable. Et cela indique bien ce que l'on attend des enfants. Ils travaillent sur des substituts du réel, on est dans le représenté. C'est une manière d'entrer beaucoup plus précocement qu'avant dans l'abstrait et le conceptuel. Alors les enfants s'acquittent de ce qu'on leur demande parce qu'ils ont envie de faire plaisir mais ces enfants ne sont absolument pas dans la compréhension. En mettant davantage de conceptuel, on fait apparaître déjà des difficultés particulières chez certains enfants par rapport à ceux qui sont prêts à l'intégrer.

L'école maternelle réussit très bien avec les enfants qui arrivent avec un langage avancé et, par une offre très scolaire, elle va amener ces mêmes enfants à un bon niveau. Nous constatons en effet que nous n'avons jamais eu autant d'enfants sachant lire en fin de grande section. Ils n'ont pas une lecture au sens où nous l'entendons, certes, mais ils savent déchiffrer et c'est ce qui va mettre les enseignants de CP en difficulté. Comment traiter les grands écarts entre ceux qui sont prêts et ceux qui ne le sont pas ?

Ces enfants qui ne sont pas prêts, on leur assigne un statut d'enfant en difficulté alors qu'ils sont seulement en construction. On voit bien ce que cela peut produire pour ces enfants et leurs parents qui comprennent que les problèmes avec l'école commencent. C'est difficile pour les enseignants et les parents de comprendre que les enfants n'arrivent pas à l'école avec les mêmes bagages. Ils ont leur propre histoire avec le langage, leur propre expérience. On parle chez eux et ils comprennent ce qui se dit, ils ont intégré certains usages du langage mais on ne parle pas de la même façon chez l'un et chez l'autre.

L'école maternelle n'a pas bénéficié ces dernières années de ressources supplémentaires. Celles-ci se sont davantage concentrées sur le collège et le cycle 3. L'école maternelle apparaît comme la grande oubliée alors que les effectifs sont remontés, comme à Roubaix par exemple où, avec un taux d'encadrement très limité, les classes comptent une moyenne de 28 élèves.

Quels espoirs fonder sur la maternelle en éducation prioritaire ?

L'école maternelle a un rôle fondamental qui est de réduire les conséquences scolaires de problèmes d'ordre social, culturel et de langage dont elle n'est pas à l'origine. Pour beaucoup d'enfants, il y a, de fait, des différences qui deviennent de vrais désavantages selon le milieu et le langage qu'ils connaissent. Qu'est-ce qui fait la spécificité du langage des enfants ? Les linguistes le disent très bien : « Les enfants ont un usage approximatif du lexique, de la syntaxe, du système phonologique de la langue ». Ces enfants ont une langue informelle, d'accompagnement de l'action, notamment pour les enfants dont le français est la langue première. C'est un langage qui leur permet de se comprendre parce qu'on peut se comprendre avec un langage minimal, au plus près de l'action, peu réflexif. Ces enfants, dans un certain nombre de cas, ont eu des contacts très particuliers avec la culture de l'écrit : on écrit peu, on lit peu dans certaines familles et souvent, c'est synonyme de déplaisir. Ce peut-être une facture que l'on reçoit, des impôts à payer qui déclenchent chez les adultes des mouvements d'humeur qui vont se répercuter chez le petit qui va considérer que les « papiers » que maman ou papa lisent sont rejetés. Ce serait d'ailleurs bien intéressant de travailler autour du mot « papier » ! Cet univers de l'écrit va donc être découvert pour certains alors que, pour d'autres, ils baignent dedans. Il suffit d'observer, la première semaine de l'année en petite section ce qui se passe dans le coin livre : c'est révélateur !

L'école maternelle doit être l'école du langage oral entendu et pratiqué. La conséquence c'est qu'il faut que l'enseignant puisse organiser la vie de sa classe de telle manière qu'il se rende disponible à de petits groupes et qu'il puisse parler **AVEC** les enfants. On ne parle pas **AUX** enfants, mais **AVEC** eux. Il faut pouvoir installer des échanges, des petites conversations, les écouter, donner une forme correcte à leur propos. D'ailleurs, les enfants sont reconnaissants quand on reformule avec des mots de grand ce qu'ils ont voulu dire. Cet art de la conversation et de l'échange avec les enfants (on peut aussi faire le lien avec l'apprentissage d'une langue étrangère) est très différent de interrogation scolaire ordinaire « je pose une question et tu dois répondre ». On converse. Cela suppose que le maître s'y consacre pleinement. Cela pose donc la question de ce qu'il y a dans une classe maternelle pour que les enfants tirent profit d'une activité là où le maître n'est pas ; comment faire des choses intéressantes, apprendre quelque

chose dans un groupe où il n'y a pas d'adulte. Ce qui veut dire, des coins d'activités, une mise en situation avec des défis, des problèmes qu'on leur pose pour que les enfants puissent y entrer alors que le maître n'y est pas.

Lorsque l'on est en langage avec les enfants, on ne parle pas de n'importe quoi. On doit associer le langage à un sujet bien précis : là, dans un atelier parce qu'on a besoin d'interaction autour de quelque chose (techno) ; ici, autour d'un album (on va parler, commenter, dire, échanger, etc.) On va nourrir le contact avec l'écrit notamment dans la littérature de jeunesse (il existe maintenant aussi de petits documentaires pour les jeunes enfants). Il faut nourrir de cette culture les enfants de l'éducation prioritaire. Si on organise deux moments comme ça par semaine, c'est bien, c'est même très bien !

La préparation à la lecture, c'est pour « quand ils vont grandir ». Le risque c'est, avec la meilleure volonté du monde, d'entrer dans un travail formel sur les lettres et les sons beaucoup trop tôt, ce qui risque de décourager et d'inhiber les enfants. C'est au travers de symboles importants à mettre en place que les enfants de grande section vont comprendre qu'ils ont appris des choses, qu'ils grandissent, qu'ils vont vers autre chose.

Que faut-il cultiver au jardin de l'espoir ?

On peut répondre par trois consignes.

- Faire **agir** les enfants : les mettre dans des situations où ils vont pouvoir agir, prendre des initiatives, risquer, chercher, penser, c'est l'exercice de l'intelligence !
- Se soucier de faire **réussir** les enfants : il faut qu'ils éprouvent le plaisir de la réussite. Pour cela, il y a ce travail de préparation à la langue pour tous les travaux qu'on va proposer. Celui qui va aider à réussir, c'est le maître, c'est cela le travail des enseignants.
- **Comprendre** : qu'est-ce qui fait qu'on a réussi ? On fait reformuler à l'enfant ce qu'il a compris et comment il va s'en souvenir. C'est prendre de la distance par rapport à ce que l'on a fait et mettre des choses en relation « je suis parti de là et j'y suis arrivé... mais comment j'ai fait ? ».

Avec ces trois entrées, les enfants vont apprendre à construire une posture réflexive. Ils ne vont pas se jeter dans l'action mais ils vont adopter une posture de décalage en maniant une certaine forme de langage. Et ça, c'est devenir élève : que me veut le maître ? Qu'est-ce qu'il me demande ? Que dois-je faire ? Est-ce une situation que je connais ? Et quand je l'ai rencontrée, comment ai-je fait ?.

Mais tout cela, à quelles conditions ?

La formation : professionnelle d'abord, et ensuite une formation particulière qui cible les caractéristiques indispensables : voir où en sont les enfants. Pour cela, il faut avoir de bonnes connaissances en psychologie de l'enfant, voir l'enfant comme un individu qui sait faire, le situer dans son développement, connaître la question du langage pour savoir entendre ses progrès.

L'organisation matérielle : la pédagogie a un cadre et des partenaires de l'équipement que sont les collectivités territoriales. Pour que l'environnement soit riche, il faut savoir travailler ensemble et se faire confiance. Qu'une collectivité locale fasse confiance à l'école pour déterminer les besoins et qu'elle s'y intéresse est essentiel pour se comprendre, pour s'interroger. Écrire un cahier des charges ensemble peut être la façon d'accéder à cette confiance.

L'encadrement : il faut réfléchir au binôme « un enseignant, un atsem ». Cette configuration est-elle la meilleure ? Une collectivité locale est contrainte de mettre un adulte par école, mais rien ne l'oblige à en mettre un par classe. On rencontre des municipalités qui réfléchissent sur une fonction plus éducative de l'Atsem. Ainsi, certaines, en général plus aisées, confient le nettoyage des locaux scolaires à une société et confèrent à l'atsem une fonction éducative sur des temps du matin, du midi et du soir, qui va renforcer la continuité des temps éducatifs. On peut également proposer, comme le font certaines villes, des intervenants (musique par exemple). Mais avant, il

importe de se poser la question essentielle : de quelle ressource(s) l'école maternelle a-t-elle vraiment besoin pour aller de la petite enfance vers le scolaire en passant par le préscolaire ?

Le travail avec les parents : comment les accueille-t-on, au sens puissant du terme ? Comment est-on « hospitalier » avec ceux dont l'école n'est pas l'espace où ils ont réussi ? Il convient de réfléchir à certaines formes d'accueil. Voir ce que leurs enfants font en classe, par exemple. Au-delà du fait que cela désangoisserait adultes et enfants, cela permettrait une prise de conscience de ce qui s'apprend en classe, de ce que l'on y fait, comment on y joue, comment on y lit un album et comment on regarde un livre avec des enfants. Comment se fait le passage de l'école à la maison sur l'objet livre ? Cela permettrait de construire du lien : les parents et les enseignants travaillent pour la même chose. À Roubaix, sur le temps de l'aide personnalisée, des parents sont venus observer ce qui se faisait autour du livre. Il faut absolument réconcilier les parents avec l'école pour qu'ils aient envie d'y confier leurs enfants, de comprendre ce qu'ils y font et qu'ils en comprennent la valeur.

Et puis, pour conclure, faut-il vraiment que les plus petits aient six heures de classe en maternelle ? Cette question n'est pas une provocation. On voit des enfants amenés à 7 heures le matin et repris le soir à 18 heures car la garde est trop chère. Est-ce qu'un petit a besoin d'un temps collectif aussi long ? Il faudrait peut-être de la souplesse sur ces questions qui méritent d'être regardées de beaucoup plus près.

Débat

Question - C'est agréable d'entendre que l'on doit lire des livres aux tout-petits même si ils ne savent pas lire... Comment s'effectue cette bascule, lorsque la maîtresse dit « on se lève, on se lave les mains et on part déjeuner », qui fait que l'enfant va comprendre que, lorsque l'on parle à tout le monde, on lui parle à lui, précisément ? Et en filigrane, j'ai cru entendre dans votre intervention une critique de ce que dit Bentolila ?

V.B. : L'école maternelle a beaucoup appris sur les usages du livre avec les jeunes enfants. Diatkine¹ disait « la musique avant le solfège ». Il faut leur lire des livres, que les enfants baignent dans les albums, les contes, toutes les histoires pour entrer ensuite dans la lecture. Ce moment de bascule, qui fait que le petit enfant se sent concerné quand on parle à tous, est le signe de plusieurs évolutions. C'est un indicateur de socialisation « je suis un avec les autres ». Il n'y a dans mon discours aucune critique particulière d'Alain Bentolila, mais ce qui est sûr c'est qu'il faut sortir du jeu questions/réponses pour mettre en place un autre système de langage. On peut notamment réintroduire des mots que l'on a appris dans des moments de conversation sur un autre temps de travail. Mais, cela, on doit le formuler clairement aux enfants. Il faut que les enfants prennent conscience qu'ils ont appris des mots, et qu'ils peuvent s'en servir parce qu'ils les connaissent, qu'ils les savent. On peut même apprendre des mots de la même famille, leur contraire, etc. Et les enfants adorent apprendre des mots nouveaux. On le voit dans l'extrême facilité qu'ils ont à se souvenir de ces noms pourtant si difficiles des animaux préhistoriques. Et il est important de travailler à certains moments de manière explicite : « On est rassemblés pour apprendre à mieux parler, à mieux écouter. »

Comment travailler avec les municipalités ? Comment avoir des intervenants de qualité, avec un langage approprié ?

V.B. Le cahier des charges peut-être une forme de réponse. Il y a là un travail à entreprendre mais qui ne peut se faire à l'échelle d'une directrice ou d'une équipe enseignante. Ce travail de réflexion est à conduire avec une inspection et le service responsable de la commune.

Qu'est-ce que la question du travail avec les parents impliquerait comme formation ? Et si l'école maternelle, comme cela a été énoncé lors de la concertation, devenait à elle-seule un cycle, quel lien existerait alors avec l'école élémentaire ?

¹ René Diatkine psychiatre et psychanalyste français

V.B. : Le travail avec les parents et la relation qui se noue ne s'improvisent pas, cela se réfléchit. La formation doit passer par là parce que le positionnement à l'égard des parents n'est pas simple. Il ne suffit pas que l'école les informe, il faut aussi qu'elle les implique, mais sans leur faire la leçon, ce dont elle est souvent accusée. Faire partager des objectifs, leur montrer ce que l'on va faire et comment. En université, un travail a été conduit sur la communication avec les parents. Les questions qu'ils posaient étaient pertinentes ; on voit bien comment il est nécessaire de les associer parce que l'école les a tenus à l'écart trop longtemps.

Est-ce que l'école maternelle peut-être un cycle à elle seule ? Cela pourrait être une réponse à un problème mais cela pourrait en créer un autre. La tentative de mieux distinguer les choses et tous les rôles pourrait refermer des portes qui ont commencé à s'entrebâiller. La continuité avec les écoles élémentaires est importante. Dans la concertation sur l'école, des personnes ont demandé qu'il n'y ait plus de classe GS/CP. Si cela doit réintroduire une coupure, cela n'est pas bon ; si cela permet de redéfinir les responsabilités, la préparation de la lecture et de l'écriture, comment on entre dans le cycle 2, cela mérite réflexion mais il faut faire attention. Les enfants sont en maternelle trois ou quatre ans. C'est un temps long avec un aboutissement de cursus. Il faut absolument que les enfants se rendent compte sur ces trois, quatre ans que les choses ont changé pour eux.

Comment est reçu ce que vous dites dans la concertation et au ministère ?

V.B. : Dans la concertation, j'étais rapporteur. J'écoutais et donc j'ai beaucoup appris. Au ministère, cela dépend à qui on parle.

Et un corps d'inspection estampillé école maternelle ?

V.B. : De quoi parle-t-on quand on parle de ça ? Je ne sais pas ! Quand les inspections des écoles maternelles ont été créées, en 1882, c'étaient des professionnelles de l'école maternelle. En 1972, élémentaires et maternelles ont été mises ensemble et on a arrêté de former des personnes à l'école maternelle. Chacun a dans l'esprit que la fin des IEN maternelle c'est 89, mais de fait, de 72 à 89, les IEN n'étaient plus formés.

Les inspectrices des écoles maternelles ont tenu leur petit monde dans une sorte de bulle à l'écart des ministères. Pendant longtemps, il n'y a eu aucune directive officielle pour les écoles maternelles. D'ailleurs, pour illustrer cette situation, je cite le cas d'une inspectrice d'école maternelle qui avait un territoire d'intervention qui s'étendait de la Vienne au Cantal. Ce qui est sûr c'est que l'on progresse davantage quand il n'y pas de coupure entre les enseignants et les inspecteurs !

Il faudrait plutôt former tous les IEN à l'école maternelle parce que, pour chaque inspecteur, il y a un regard à construire. On n'inspecte pas de la même façon en école maternelle qu'en école élémentaire. Il serait également judicieux qu'un conseiller pédagogique spécialiste de la maternelle soit associé à l'IEN. Il pourrait répondre à des besoins bien spécifiques. Or, aujourd'hui, très peu de conseillers pédagogiques ont travaillé en maternelle. Dans un département qui ne sera pas nommé, on conseille fortement aux enseignants qui veulent passer le Cafipemf et qui sont en maternelle d'aller absolument enseigner en élémentaire. En revanche, on ne dit jamais le contraire à un enseignant qui a travaillé uniquement en cycle 3.

En ZEP se conduit actuellement une expérimentation sur la phonologie, des collègues sont formés deux à trois jours avec des protocoles très rigides. Quel regard portez-vous sur ces protocoles ?

J'ajoute une autre question sur le travail des Atsem avec les enseignants.

V. B. : Un rapport est en cours sur cette expérimentation, ce qui ne m'autorise pas de donner suite à cette question. C'est un sujet compliqué. De 2005 à 2008, une expérimentation a été conduite auprès d'une centaine d'enfants et a mis en évidence une certaine efficacité. Aujourd'hui, elle est reconduite dans six académies avec des outils précis. Cela a fait l'objet d'une page dans *Le Monde* du 4 septembre qui en a parlé positivement. Ceci dit, cela donne à réfléchir. Dans certaines classes passerelles, de jeunes enfants disposent d'un enseignant et d'un éducateur. Quel est le rôle de l'éducateur ? Il prend un groupe d'enfants et l'enseignant un autre groupe. Ensuite, on inverse. Il semble qu'on peut avoir des solutions plus efficaces qui

consisteraient à s'appuyer sur les compétences propres des animateurs si l'on considère en éducation prioritaire que le travail sur le langage est fondamental. On devrait se situer dans un travail de collaboration, en complémentarité. Créer des stimulations langagières et culturelles avec deux personnes, en s'appuyant sur un travail réfléchi, rigoureux, serait extrêmement pertinent.

Dernières questions : on parle de la photocopieuse, des évaluations et donc du livret scolaire...

V.B. : La photocopieuse en maternelle est ce que le micro-ondes est à la gastronomie... En Seine-et-Marne, une inspectrice a mis en place « une semaine sans photocopie. » Cela a forcément obligé les équipes enseignantes à penser autrement ! En sens inverse, dans une banlieue favorisée de Toulouse, les enfants ont des cahiers qui débordent de photocopies. Après discussion avec l'équipe, on apprend que les enfants accueillis le soir à la garderie rentraient chez eux avec plein de fiches photocopées. Pour les parents, elles étaient synonymes de travail sérieux que l'on faisait le soir à la garderie et non en classe !

Quant au livret scolaire, il vaudrait mieux mettre en lumière des traces significatives qui montrent que les enfants ont appris des choses. L'évaluation peut être une formule pour associer les parents. Au Danemark, les parents sont invités à évaluer le langage oral de leur enfant. On travaille avec eux sur ce qu'ils savent dire et des rendez-vous réguliers s'organisent pour noter les progrès. Voilà un bel exemple de co-évaluation avec les parents.

Mais, terminons sur une bonne note : les livrets scolaires vont évoluer, on y travaille !

(*) L'Ecole maternelle, octobre 2011, 202 p.
Auteurs. Viviane Bouysse, Philippe Claus (IGEN)
Christine Szymankiewicz (IGAENR)
<http://www.ozp.fr/spip.php?article12099>

Compte rendu rédigé par Brigitte d'Agostini