

L'école maternelle

L'école maternelle française est-elle la meilleure du monde ?

L'école maternelle française, axée sur les apprentissages, est-elle la seule école maternelle du monde ?

Faut-il lui préférer des structures du type *Kindergarten*, nombreuses dans beaucoup de pays d'Europe, au sein desquelles les maîtres-mots sont l'épanouissement et le bien-être de l'enfant ?

Le rôle de l'école maternelle est-il social ou didactique ? Est-il de préparer à l'école élémentaire ?

La prévention de l'illettrisme fait-elle partie des missions prioritaires de l'école maternelle ? L'accès à l'écrit est-il le vecteur nécessaire d'une telle prévention ?

Autant de fausses questions, dont la fréquence justifie quelques éclairages relatifs aux apprentissages chez le jeune enfant, qui peuvent guider les choix et déterminer des stratégies en matière d'organisation et de formation.

L'école et le monde extrascolaire

« Programmé pour apprendre », l'enfant ne peut guère s'épanouir mieux que dans le cadre d'apprentissages, à condition que ceux-ci soient bien conçus, c'est-à-dire avant tout concrets -mettant en œuvre manipulation et mouvement- mais aussi chargés au plan émotionnel. C'est ainsi que l'enfant découvrira le plaisir d'apprendre.

Ses apprentissages seront facilités, le cas échéant, par des convergences de préoccupations et de centres d'intérêt entre son univers familial et celui de l'école.

Quoi qu'il en soit, pour que le lien entre le vécu de l'élève et l'école se renforce, il est essentiel que les relations avec les familles qui ont des rapports difficiles avec la langue française et la culture scolaire dépassent la résignation et le fatalisme.

Dans telle école d'un quartier « défavorisé », beaucoup de parents appartiennent à des cultures dans lesquelles on ne parle guère aux nourrissons, ni par les mots ni par le regard ; l'école leur fait prendre conscience du besoin fondamental de communiquer qui est celui de l'enfant dès avant sa naissance et leur précise qu'il ne faut pas attendre que l'enfant puisse comprendre ce qu'on lui dit pour lui parler.

Dans tel secteur dit « sensible », chaque semaine, un groupe d'élèves de maternelle, accompagnés par leurs enseignantes et par leurs parents, se rend à la bibliothèque du quartier. Les parents découvrent, grâce aux présentations qui leur sont faites par des professionnels, l'intérêt d'un tel lieu, même pour ceux qui ne parlent pas le français, même pour ceux qui ne savent ni lire ni écrire. Ils découvrent avec leurs enfants la richesse, parfois la magie du livre. Cette langue, qu'elle soit orale ou écrite, les élèves la vivent et la font vivre en même temps que leurs parents. Ils la découvrent ensemble. En partageant leurs émotions et leur culture. Dans une langue qui, à l'école, permettra aux enfants de découvrir le plaisir de dire, d'écouter, de construire, d'apprendre.

Pour ce qui concerne le langage, il appartient à l'école d'encourager les parents (quelles que soient les vertueuses intentions de ceux qui font l'effort de parler français dans le cadre familial bien que leur parler soit alors pauvre et fruste) à s'adresser à leurs enfants dans la langue qu'ils maîtrisent bien, car c'est ainsi qu'il pourront les aider à construire leur pensée, et leur apprendre une autre langue que celle dont l'apprentissage relève de l'école.

Du langage oral à la langue écrite

Belle, créatrice d'images fabuleuses, se prêtant à d'innombrables inventions, capable de faire naître des complications jusqu'au plus intime, telle est la langue que l'école pourra faire découvrir aux enfants d'école maternelle à travers des moments de langage offert. On ne risque jamais d'abuser de telles séances, et on ne saurait trop encourager les maîtres à les multiplier.

Les capacités de l'enfant en matière de mémorisation sont étonnantes, si bien que ces moments d'intériorisation du fonctionnement et des possibilités de la langue sont d'une efficacité inégalable. C'est ainsi que l'accès à la langue écrite, étayé par des situations de production langagière, principalement en petits groupes sous forme interactive, se réalisera grâce à une dialectique de l'écoute et de l'expression.

La langue fournira des réservoirs dans lesquels on pourra puiser les premiers repères qui permettront d'accéder à l'écrit.

On mettra tout en œuvre pour que l'écrit affiché en classe soit relativement abondant, qu'il ne soit pas composé uniquement de mots isolés et juxtaposés, mais qu'il comprenne quelques textes attractifs aussi bien au plan affectif et émotionnel que formel (accessibilité visuelle et lisibilité seront assurées par des choix judicieux concernant la hauteur de l'affichage, la taille des caractères, le contraste de couleurs entre les lettres et le fond).

Les dictées à l'adulte relatant des événements de la vie de l'enfant ou de la classe, retraçant les activités menées autour des apprentissages, constituent un très bon moyen de faire comprendre aux élèves les enjeux de la langue écrite.

En acceptant que l'élève soit confronté d'emblée à la complexité de la lecture, qu'il résolve au moyen d'analyses, d'approches fondées à la fois sur la découverte du fonctionnement de la combinatoire, sur le décodage, sur le repérage de similitudes, sur la recherche du sens, des situations problèmes elles-mêmes complexes, on lui permettra d'accéder à l'écrit à partir de textes dans lesquels la proportion de termes connus est importante. Celle-ci peut même être totale ; lire des textes que l'on connaît déjà, c'est à la fois rassurant et très fécond en termes didactiques, car cela met l'élève dans une situation proche de celle de l'encodage : comme il connaît le message qu'il est en train de déchiffrer, sa recherche porte sur la (re)découverte des procédures graphiques qui permettent de le rendre intelligible.

Les rythmes scolaires

Les rythmes scolaires sont toujours le fruit de compromis entre des tentatives de respect des rythmes biologiques et les contraintes qu'imposent les rythmes sociaux. Si l'on ne tenait compte que de notre degré de vigilance en fonction des données de la chronobiologie, nous travaillerions principalement le matin avant 8 heures et durant les mois d'été.

De fait, la méconnaissance des besoins humains en matière de rythmes, notamment de rythmes veille/sommeil, est dans notre société une réalité préjudiciable au respect de besoins fondamentaux de l'enfant d'école maternelle.

Autant l'obligation de rester immobile durant une heure ou davantage constitue une réelle souffrance pour les quelques élèves de petite section qui ne dorment jamais au moment où leurs pairs font la sieste, autant les conséquences d'un déficit de sommeil sont graves, surtout chez l'enfant, car il s'agit d'effets négatifs sur,

- la croissance,
- l'équilibre affectif et psychologique,
- la mémoire à long terme et les apprentissages.

Il est souhaitable que soient développés dans ce domaine, outre la formation des professionnels, des partenariats

- avec les municipalités, pour que, dans tous les cas où cela est possible, la sieste puisse être organisée (pour les enfants réellement « dormeurs » de Petite Section, Moyenne Section, et Grande Section qui bénéficient de la restauration scolaire) de manière à ce que dès la fin du déjeuner, ces enfants se rendent en salle de repos, afin qu'ils puissent bénéficier d'un temps d'apprentissage l'après-midi augmenté d'environ une heure (équivalent de six semaines sur l'année entière) par rapport aux pratiques habituelles actuelles,
- avec les parents d'élèves, et plus largement avec l'ensemble des personnes intéressées, à travers des réunions publiques destinées à informer des effets désastreux du manque de sommeil chez l'enfant et chez l'adolescent : conjugué aux exigences d'écoute attentive ayant pour objet des réalités largement abstraites, le manque de sommeil qui concerne un nombre important d'écoliers mais aussi

de collégiens peut avoir pour conséquence l'impossibilité d'apprendre, qui peut engendrer un repli vers des comportements déviants graves.

Les deux mentions suivantes, extraites du rapport n° 2011-108 (octobre 2011) de l'Inspection Générale de l'Education nationale et de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education nationale et de la Recherche à Monsieur le Ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, intitulé *L'école maternelle*, constituent des propositions particulièrement intéressantes qui concernent directement l'implication des familles dans la gestion du temps de l'enfant :

- la première concerne l'absentéisme fréquent de l'après-midi : *Le retour à l'école en cours d'après-midi pour ceux qui ont dormi à la maison n'est accepté dans aucune des écoles visitées ; ce pourrait être une solution pertinente* (p.99)
- la seconde est relative à l'évolution de la fréquentation scolaire en fonction de l'âge des enfants : *Est-il légitime d'imposer une scolarisation à temps plein à trois ans, et dès le début de l'année scolaire ? L'école ne pourrait-elle faire preuve d'une souplesse plus grande et, sans devenir un service à la carte dont chaque famille userait selon sa fantaisie, organiser un accueil plus personnalisé avec ce que cela impliquerait de temps contractualisés ? Il y aurait des expérimentations locales à envisager qui impliqueraient parents et communes de telle façon que la première année en maternelle soit organisée avec plus de souplesse en fonction des besoins éducatifs des enfants et des besoins de garde des parents... car cette variable ne peut être méconnue* (p.100).

Au niveau de la semaine, il est souhaitable que le rythme de l'écolier soit fondé sur davantage de régularité qu'il ne l'est actuellement ; c'est dire que la semaine de 5 jours est nettement préférable à celle de 4 jours.

Quant au service des enseignants, deux mesures permettront d'améliorer la cohérence du travail :

- l'institutionnalisation d'un temps de présence, plus important qu'actuellement, des enseignants au sein de l'école hors du temps de présence des élèves, afin de développer la collaboration au sein des équipes pédagogiques ; celles-ci pourront ainsi élaborer des référentiels de compétences et des outils qui permettront de construire des parcours d'apprentissage différenciés, adaptés aux élèves de l'école,
- l'organisation des services des professeurs d'école sur la base de temps complet ou de mi-temps ; cela suppose la suppression des quarts de décharge et des autres possibilités de travail à temps partiel qui
 - déstabilisent le fonctionnement des écoles,
 - multiplient inutilement, au cours de la semaine, le nombre des enseignants qui interviennent dans une même classe

La recherche d'une cohérence d'ensemble

Il est essentiel que l'on n'hésite pas à afficher quelques réalités trop rarement affirmées de manière explicite, telles que la nécessité,

- de ne pas asservir systématiquement les apprentissages aux exigences de l'évaluation : ainsi, en termes d'appropriation du langage, les progrès que permettent des séances nombreuses de langage offert peuvent être gigantesques, mais les effets visibles n'en seront souvent perceptibles que plusieurs mois ou plusieurs années plus tard, lorsque les élèves réinvestiront en situation de production des éléments terminologiques et syntaxiques qu'ils auront intériorisés et mémorisés de cette manière,
- de confirmer l'appartenance de la grande section au cycle des apprentissages fondamentaux, dont la spécificité et la continuité doivent être reconnues,
- de confirmer la spécificité de l'école maternelle, dont on ne saurait accepter que les modalités d'apprentissage soient victimes d'une quelconque tendance vers une « élémentarisation » précoce,
- pour des élèves ayant des difficultés sérieuses dans les apprentissages, de donner priorité aux notions de progrès, de victoires partielles, aussi modestes soient-elles en apparence : en effet, il est indispensable que les élèves en question puissent vivre des situations de réussite et se rendre compte que tout apprentissage ne leur résiste pas,

- de veiller à ce que, de manière symétrique, et dans le respect de l'esprit des cycles, les élèves qui ont de grandes facilités pour les apprentissages soient de temps en temps confrontés à leurs propres limites, à de vrais défis, et qu'ils fassent l'expérience de la difficulté, de la nécessité de bénéficier de l'aide de l'adulte, lorsque des sollicitations pédagogiques ambitieuses leur sont proposées,
- de ne pas marquer une rupture brutale entre la maternelle et l'élémentaire :
- les vertus du langage offert, de l'écoute attentive de textes dits ou lus se prolongent bien au-delà du cycle des apprentissages fondamentaux
- le lien entre oral et écrit doit être une préoccupation permanente de ceux qui enseignent la langue
- la découverte et l'appropriation de la langue française doivent continuer à être un plaisir tout en reposant sur des acquisitions solides et précises
- l'apprentissage systématique de la lecture ne doit pas engendrer une réduction de l'univers langagier aux seuls écrits que l'élève peut déchiffrer lui-même,
- de centrer réellement les apprentissages sur l'élève, en considérant ses capacités et ses besoins réels, et en évitant de proposer trop souvent à tous les élèves d'une même classe (classe d'âge le plus souvent) des activités presque identiques ; un regard vers les systèmes éducatifs de certains pays voisins peut être riche d'enseignements à cet égard.

La formation des enseignants

Il est nécessaire de mettre en place à l'intention des enseignants des formations initiales et continues qui puissent les aider à

- construire des situations pédagogiques et des outils de différenciation en fonction de l'hétérogénéité des niveaux des élèves, et d'une adaptation des modalités d'aide aux difficultés repérées pour chacun ; en effet
- dans toute classe maternelle les capacités et les besoins des élèves sont reconnus comme étant très hétérogènes
- de par leur âge, les enfants sont très différents, l'année civile de naissance ne les unissant que de manière fort artificielle
- le jeune enfant est en général un excellent autodidacte, qui ne cesse d'apprendre, si bien que rien ne s'oppose à ce qu'à de nombreux moments, au cours de la journée, une grande diversité de choix lui soit offerte parmi une panoplie de tâches possibles
- porter une grande attention aux élèves qui ont des facilités d'apprentissage, et souvent s'ennuient à l'école ; il convient de
- s'affranchir de l'illusion qu'il faut avant tout éviter de creuser les écarts entre les plus avancés et ceux qui connaissent des difficultés
- s'attacher à faire faire à chaque élève le plus de progrès possible par rapport à ses propres capacités, l'enjeu d'une telle évolution ne concernant pas seulement l'élève lui-même, mais aussi le développement d'un potentiel très important au niveau national
- faciliter l'accueil et la prise en charge des élèves handicapés
- développer aux cycles 1 et 2 l'apprentissage du langage par la mémorisation de textes lus plusieurs fois par l'adulte, afin que l'enfant s'imprègne d'un langage riche, construit, structuré, élaboré au plan lexical, et chargé au plan émotionnel
- favoriser une entrée dans la lecture qui s'articule harmonieusement avec le travail d'acquisition langagière réalisé en amont, les liens entre mémorisation, stabilisation des acquis, et prévention de l'illettrisme étant actuellement reconnus
- aider les enfants à devenir élèves, c'est-à-dire avant tout à donner du sens aux apprentissages et à l'école ; à partir de photos, de dessins, de textes dictés à l'adulte par exemple, l'enfant sera amené à distinguer ce qui est fait -les activités- de ce qui est appris : les enjeux des savoir-faire et de l'acquisition des connaissances ; une telle approche peut avoir une incidence décisive sur la prévention de l'échec scolaire.

Dans le cadre de la formation initiale, il convient de prévoir (pour la maternelle et l'élémentaire)

- une « période d'essai » en doublette, dans une classe, avec un enseignant confirmé
- une alternance entre « théorie » (didactique, méthodologie, recherche) et pratique professionnelle, qui offre à chaque enseignant l'occasion de vivre une expérience d'au moins trois semaines dans chacun des cycles de l'école primaire.

Pour l'enseignement en RRS (« réseau de réussite scolaire »), il est important de prévoir (pour la maternelle et l'élémentaire) une formation complémentaire, et de stabiliser les équipes en secteur sensible.

Pour tous les enseignants, il est important de développer une formation fondée sur des visites mutuelles de classes (si possible avec l'accompagnement de formateurs), les observations et analyses permettant, dans le cadre d'une démarche critique constructive, d'échanger des éléments en vue de l'amélioration des pratiques ; une telle modalité de mutualisation pourra, entre autre, permettre des observations croisées entre maternelle et élémentaire, entre premier et second degré, en dépassant la notion de liaison GS-CP et CM2-6e.

Le partenariat école – collectivité

○ **La place et le rôle des ATSEM**

Il serait souhaitable de redéfinir les relations entre les ATSEM (Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles) et le directeur d'école, dans le sens d'une responsabilité accrue de ce dernier quant à l'organisation globale du travail des ATSEM, voire de réfléchir, à terme, à une évolution plus radicale du statut de ces personnels.

Compte tenu de la responsabilité pédagogique qui est celle des enseignants à leur égard et de l'importance des échanges entre ATSEM et élèves au quotidien, la participation des IEN (Inspecteurs de l'Education nationale) et des Conseillers pédagogiques à la formation de ces personnels -au CNFPT (Centre national de la Fonction publique territoriale), ou éventuellement dans le cadre de formations conjointes associant enseignant(e)s de maternelle et ATSEM- est indispensable, en particulier sur les thèmes suivants :

- le statut de l'erreur en tant qu'étape dans tout processus d'apprentissage, et la nécessité de laisser les élèves aller au bout de leurs erreurs afin de les identifier comme telles,
- les rythmes de vie de l'enfant,
- l'importance de l'emploi d'un langage construit, riche et structuré dans toute situation de communication avec des enfants de maternelle (ce qui suppose que l'adulte dépasse le stade du langage spontané et donne priorité à l'apprentissage du langage sur les contraintes immédiates de l'action).

Les ATSEM étant des professionnels de la petite enfance (qui sont en relation langagière permanente avec les enfants) et des interlocuteurs privilégiés des parents pour ce qui concerne des aspects intimes de la personnalité de l'enfant (santé, propreté, etc.), leurs tâches gagneraient, dans toute la mesure du possible, à être revalorisées. Ainsi, dans certaines communes, le nettoyage des locaux est-il confié à des entreprises, ce qui permet de réorienter la fonction des ATSEM vers des actions plus directement tournées vers les enfants.

○ **L'accueil des « tout-petits »**

Un véritable partenariat entre communes (ou communautés de communes) et Education nationale est indispensable pour organiser de manière cohérente l'accueil des enfants de deux ans, en tenant compte à la fois des apports en termes d'apprentissage et du rôle social que joue l'accueil de la petite enfance dans des structures spécifiques.

Il conviendra de veiller à ce que celles-ci, dans lesquelles travailleraient des personnels territoriaux et des enseignants, soient organisées de manière réellement adaptée au très jeune âge des enfants, ceci en termes de locaux, d'équipements, d'outils didactiques et ludiques, de rythmes de travail, d'alternance des activités, d'approche pédagogique : les enfants de deux ans ont besoin d'un environnement qui leur offre beaucoup de place, un régal sensoriel permanent, et la possibilité d'agir fréquemment « en autonomie ».

Dans les écoles maternelles où sont actuellement accueillis, dans une même classe, des enfants de TPS (Toute petite section) et des enfants de PS (Petite section), on assimile souvent la Toute Petite

Section à la Petite Section. Or, à la rentrée, la différence d'âge entre un enfant de TPS et un enfant de PS peut être de l'ordre de 80 % de l'âge de l'enfant de TPS (le même rapport qu'entre le temps vécu par un élève de CM1 et un élève de 1^{ère}).

Certes, les vertus des regroupements collectifs, qui permettent, plusieurs fois par jour, d'intégrer les élèves de TPS à l'ensemble de la classe, sont indéniables notamment en termes de socialisation ; certes, une telle structure permet la constitution, pédagogiquement féconde car permettant à chacun d'être reconnu et valorisé, de groupes de besoins, réunissant les élèves en fonction de leurs capacités et indépendamment de leur âge. Mais le fait que des activités et des situations similaires soient trop souvent proposées à l'ensemble de la classe durant la plus grande partie de la journée scolaire n'en constitue pas moins une dérive préjudiciable surtout aux plus jeunes.

La diminution très rapide, au cours des dernières années, du nombre des enfants de deux ans scolarisés hors zone sensible et la prise en compte systématique de ces enfants uniquement dans la scolarisation en RRS (Réseau de réussite scolaire) constituent une cause de fracture qui n'est en adéquation avec les besoins des enfants et des familles ni en termes d'apprentissage ni au regard de la réalité sociale.

Dans un souci non seulement d'équité sociale mais aussi d'épanouissement de l'enfant au moyen d'apprentissages adaptés à son âge, le développement de structures spécifiques à l'intention des enfants de deux à trois ans est éminemment souhaitable.

La direction d'école

Sans nier la nécessité d'un enseignant référent -*primus inter pares* (le premier parmi les pairs)- sur chaque site scolaire, force est de constater que l'évolution des tâches des directeurs d'école fait que la lourdeur de celles-ci est de moins en moins compatible avec le statut de ces derniers et les moyens dont ils disposent.

Le modèle qui vient à l'esprit pour résoudre cette difficulté est évidemment celui des établissements publics du premier degré, rassemblant quelques dizaines de classes, et dont les caractéristiques seraient :

- un chef d'établissement, supérieur hiérarchique de l'équipe pédagogique, qui soit un enseignant du premier degré et aurait vocation à diriger l'établissement aux plans pédagogique et administratif (NB : compte-tenu des nombreuses décharges partielles de direction actuelles, le coût d'une telle opération pourrait être nul, en termes de masse salariale et de nombre de postes)
- une commune ou un syndicat intercommunal à vocation scolaire qui ait pour la gestion des écoles les mêmes prérogatives que celles actuellement dévolues au département pour la gestion des collèges
- une autonomie budgétaire
- un conseil d'établissement.

Mais ce n'est pas là un modèle unique, et d'autres possibilités peuvent être envisagées pour résoudre le problème que connaissent actuellement beaucoup de directeurs peu ou pas déchargés, lesquels sont de fait tenus d'accorder la priorité soit à un travail pédagogique consciencieux, soit à l'accomplissement des tâches spécifiques inhérentes à la direction d'école. A titre d'exemple on pourrait évoquer

- la création, compensée par une diminution des décharges de direction, de postes d'assistants de direction qui soient à même de libérer réellement les directeurs d'école d'une part importante de leurs tâches,
- la création de structures fondées sur la logique pédagogique et éducative de « l'école du socle ».

Conclusion

Quelles qu'en soient les modalités de fonctionnement, il est essentiel que l'école maternelle de demain sache préserver la spécificité de ses objectifs et des modes d'apprentissage qui lui sont propres.

Pour les enseignants et pour les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, une formation professionnelle de qualité est d'autant plus indispensable que les effets d'une scolarité mal vécue ou mal réussie aux cycles des apprentissages premiers et des apprentissages fondamentaux sont très souvent irréversibles, et que les conséquences de tels dysfonctionnements s'observent fréquemment jusqu'à l'âge adulte.

Résolument tournée vers le socle, avec tout ce qu'il comporte d'innovations à la fois structurelles, sociales et didactiques, l'école maternelle de demain s'intégrera à un ensemble prenant ses racines avant le commencement de la scolarité obligatoire et allant jusqu'à la fin du collège.

Elle n'en devra pas moins veiller à retrouver, fondamentalement, l'esprit dans lequel ont été mis en place les cycles qui, en offrant à chaque élève des apprentissages à sa mesure et à son rythme, lui permet de s'épanouir, avec ses pairs, en découvrant le plaisir d'apprendre, de vivre ensemble, et d'apprendre ensemble.

Christine Bauducco et Pierre Hess, association ERE