

### Chapitre 3.

#### L'ECOLE MATERNELLE EN 2010 – 2011 : QUE FAIT-ELLE ET COMMENT ? ORGANISATION, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGES.

Le présent chapitre traite dans sa première partie de l'organisation des écoles maternelles visitées, puis des caractéristiques récurrentes des pratiques pédagogiques observées dans les classes et, enfin, plus précisément, de la manière dont la langue et le langage, priorités depuis plusieurs années réaffirmées, y sont travaillés. Outre les comptes rendus des deux missions effectuées au Danemark et à Berlin par quatre inspecteurs généraux, sa rédaction se fonde essentiellement sur deux sources que l'annexe 4 présente avec plus de précisions :

- d'une part, les comptes rendus de l'enquête effectuée entre novembre 2010 et avril 2011 par le groupe des inspecteurs généraux mobilisés sur ce travail et par des inspecteurs des départements visités ;
- d'autre part, l'analyse de 221 rapports d'inspection rédigés par 23 inspecteurs (ceux des circonscriptions où ont eu lieu les visites de la mission) durant la période allant de janvier 2010 à mars 2011.

Les biais inhérents aux rapports d'inspection, souvent soulignés par les sociologues, et que l'on peut étendre, peu ou prou, à tout rapport d'observation hors situations contrôlées de recherche, ne sont pas ignorés. D'une part, la description sélectionne « aux fins d'éloge ou de critique »<sup>69</sup> et ne rend pas compte objectivement et exhaustivement de toutes les pratiques. D'autre part, les enseignants livrent une prestation particulière lorsqu'ils sont observés, anticipant sur les attentes prêtées aux visiteurs de leurs classes. Ceci étant connu, les membres de la mission ne sont pas dupes : ce qu'ils ont vu, ce qu'ils lisent n'est pas l'ordinaire de la classe, mais ils sont intéressés à comprendre, à partir de ce que les enseignants proposent, ce que ceux-ci croient attendu. Dans le cas présent, la forte concordance entre les informations recueillies via les rapports d'inspection et via les visites mérite d'être soulignée, qu'il s'agisse de l'environnement, des pratiques des maîtres ou des outils des élèves, alors même que les comptes rendus de visites ont été effectués en fonction d'un questionnaire indépendant des guides d'inspection habituels.

#### **3.1. À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE : DES COOPÉRATIONS À CONSTRUIRE ENTRE DES PROFESSIONNELS VARIÉS, UN TRAVAIL COLLECTIF RÉORIENTÉ PAR LA RÉFORME DE 2008**

Ce sous-chapitre rend compte du fonctionnement observé dans les écoles visitées par la mission et des dynamiques collectives qui s'y déploient, de manière interne mais aussi avec l'amont (les crèches ou autres services d'accueil de la petite enfance), l'aval (l'école élémentaire) et l'extérieur (l'environnement et les parents d'élèves).

##### **3.1.1. L'importance des relations humaines pour compenser des faiblesses structurelles**

Plus encore que l'école élémentaire, l'école maternelle fonctionne à partir de ressources qui sont diverses et composites. Dans les petites unités que sont les écoles maternelles, la qualité des relations humaines apparaît essentielle pour limiter les conflits, pour assurer un accueil et un cadre de travail positifs destinés à tous les professionnels amenés à y travailler. Cette dimension rend

---

<sup>69</sup>J.-C. Chamboredon, *Étude critique de deux ouvrages*, dans *La revue française de pédagogie*, 1988, volume 83, numéro 1, pp. 83-96. Les remarques méthodologiques sont rappelées à propos d'un ouvrage dans lequel une partie des analyses est fondée sur l'exploitation de rapports d'inspection.

particulièrement complexe et aléatoire tout processus de changement mais permet un fonctionnement convenable voire satisfaisant malgré une structuration faible.

### **3.1.1.1. Aux côtés des enseignants, des personnels aux compétences spécifiques et diverses**

Si la taille des maternelles reste modeste dans l'ensemble des écoles de l'échantillon qui compte d'une à treize classes maternelles<sup>70</sup>, avec une moyenne de 4,4 classes, le nombre de personnes qui participent à leur fonctionnement apparaît bien plus élevé. La classe reste le pivot de l'école en termes d'organisation, mais l'équation « un maître - une classe » n'a pas cours ici.

De nombreux professionnels aux compétences spécifiques interviennent dans une école maternelle, que ceci soit justifié par les soins que l'on doit prodiguer aux jeunes enfants ou par la présence fréquente d'intervenants réguliers<sup>71</sup> dans des domaines d'apprentissage variés. Les enseignants responsables de classe représentent alors 41 % des personnes présentes en maternelle tandis que les ATSEM constituent la seconde catégorie y exerçant régulièrement (36 %). Regroupant un peu plus des trois-quarts des professionnels de la maternelle, ces deux catégories forment l'armature de l'école. Le quart restant se répartit de la façon suivante :

- personnels enseignants exerçant sur des compléments de service (décharges ou temps partiels), voire dans quelques écoles importantes, implantation de postes de remplacement (9 %) ;
- intervenants réguliers tels que maîtres supplémentaires RRS/RAR ou enseignants spécialisés des réseaux d'aides pour la prise en charge de groupes d'élèves sur le temps scolaire en général, pour du renforcement en langage (2 % des personnes, un cinquième des écoles de l'échantillon est concerné) ;
- membres des équipes mobiles académiques de liaison et d'animation (EMALA) pour des activités en musique ou arts visuels, intervenants sportifs ou culturels municipaux réguliers, bénévoles présents parfois tous les jours comme ceux qui œuvrent au nom de l'association « Lire et faire lire » dans une de ces écoles ; ils représentent 5 % des personnes et un quart des écoles est ici intéressé ;
- emplois publics ou privés pour exercer en tant qu'auxiliaires de vie scolaire (un peu moins de la moitié de cette catégorie) ou pour l'aide au directeur ou encore, bien plus rarement, comme assistants pédagogiques (7 %).

---

<sup>70</sup> Les réponses exploitées portent sur soixante et onze écoles maternelles ou primaires de une à quinze classes situées dans douze académies. Les valeurs sont calculées pour chaque école maternelle ou pour la partie préélémentaire d'une école primaire.

<sup>71</sup> Seuls les intervenants réguliers à raison d'au moins une demi-journée par semaine ou pour des cycles d'au moins trente heures sont ici pris en compte. Les calculs n'incluent pas les professionnels présents plus ponctuellement ou chargés de temps périscolaires et de l'entretien :

- psychologues et membres des réseaux d'aides ;
- médecins scolaires, infirmières, PMI ;
- intervenants artistiques, culturels, scientifiques, sportifs, bénévoles ou rétribués, sur projets de durée limitée à quelques semaines ;
- stagiaires préparant des CAP petite enfance/ BEP aide à la personne, des diplômes d'orthophoniste, de psychomotricien, en STAPS, sans oublier dans certaines écoles les enseignants en formation ;
- personnes chargées de temps périscolaires, agents spécifiquement chargés du ménage ou du gardiennage. ;
- personnes intervenant dans le cadre des projets de réussite éducative (PRE) dont les modalités d'action peuvent être très variables selon les lieux mais qui, en général, interviennent assez peu directement auprès des élèves sur le temps scolaire.

Au total, à travers cette enquête qui comporte certainement des omissions, le nombre de personnes<sup>72</sup> présentes régulièrement à temps complet ou à temps partiel correspond à une moyenne de 10,1 par école, les extrêmes se situant à deux et vingt-huit, tandis que près de la moitié des maternelles (47 %) comptent au moins dix personnes.

Assurer le bon fonctionnement d'un ensemble aussi composite suppose des coordinations avec plusieurs autorités extérieures à l'école (service municipal, réseau avec l'inspecteur, collègue voisin ou établissement mutualisateur, association). Elles relèvent de la responsabilité du directeur qui doit se montrer suffisamment convaincant pour faire valoir le point de vue pédagogique et éducatif de l'école face à des interlocuteurs qui peuvent être tentés de suivre leur propre logique. Il doit également être en mesure de formaliser des projets, de définir des procédures et produire les documents adaptés à chaque type d'intervenant afin d'élaborer des plans de travail permettant la prise en charge de petits groupes sur le temps scolaire ou de favoriser la continuité entre enseignants. Il doit aussi gérer fonctionnellement des personnels soumis eux aussi aux aléas du quotidien (absences des ATSEM le plus souvent non remplaçables ou qu'il n'est pas prévu de pouvoir remplacer).

La réforme de 2008 a conforté des évolutions fonctionnelles qui laissent plus d'initiative et d'autonomie au niveau de l'unité d'enseignement, renforçant de fait le rôle du directeur d'école. Dans ce contexte, en se situant dans la réglementation actuelle, les témoignages et analyses tracent les limites d'une fonction placée sous le signe de la coordination et de l'incitation. « La force de conviction, accompagnée parfois de ruse, permet de compenser l'absence de véritable statut du directeur ». L'analyse de l'exercice actuel du métier de directeur à l'école maternelle montre que sa définition autorise chacun d'entre eux à exercer sa mission à sa façon, entre trois pôles (représentant des enseignants, relais de l'administration, représentant et / ou relais de la commune), mais cette définition ne permet pas de mobiliser efficacement au niveau de l'école les marges de manœuvre qui sont importantes.

### **3.1.1.2. Des agents spécialisés des écoles maternelles entre plusieurs autorités**

#### **▪ Une ressource inégale : nombre, qualification et temps de travail variables selon les écoles**

Une des particularités de l'école maternelle française est de faire travailler ensemble, aujourd'hui au sein même de la classe, deux professionnels ayant un statut et un métier différents, appartenant, pour l'un (professeur des écoles) à la fonction publique d'État, pour l'autre (ATSEM) à la fonction publique territoriale, recruté et rémunéré par les communes (cf. supra 2.2.2.1). Ce n'est pas là une particularité récente puisque la présence d'une « femme de service » y est prévue depuis la III<sup>ème</sup> République. Mais le travail commun de ces deux professionnels a évolué et s'est complexifié au fil des décennies, particulièrement ces vingt dernières années, tandis que l'école maternelle évoluait de sa fonction d'accueil et de soins aux petits enfants à une fonction toujours davantage tournée vers les apprentissages premiers.

Les écoles de l'échantillon comptent en moyenne 0,85 ATSEM par classe. Dans près de la moitié des cas<sup>73</sup>, le nombre de personnes employées est équivalent au nombre de classes. Pour l'autre moitié,

---

<sup>72</sup> Nombre de classes, nombre d'enseignants supplémentaires dans l'école (compléments de temps partiel ou décharges de direction, remplaçants) ; nombre d'ATSEM et de personnels de garderie (gérés par directeur quand connu) ; nombre d'AVS et d'emplois aidés, d'intervenants réguliers (réseaux d'aides, enseignants supplémentaires RRS ou RAR, intervenants municipaux, associatifs rétribués ou bénévoles, à partir d'une demi-journée par semaine et pour plus de trente heures par an sur des projets).

<sup>73</sup> 35 écoles sur 71.

qu'il s'agisse d'un mode de calcul défini par les services municipaux<sup>74</sup> ou de décisions locales concernant le fonctionnement, la répartition de la ressource privilégie toujours les classes de petits et moyens qui, pratiquement partout, fonctionnent avec deux adultes le matin<sup>75</sup>. Avec des élèves plus autonomes, les sections de grands ont moins de besoins mais bénéficient presque toujours d'un temps d'aide de la part des ATSEM de l'école. Les responsables municipaux soulignent que les enseignants sont en général très demandeurs pour obtenir un ATSEM par classe.

La présence de personnels chargés d'appuyer les enseignants doit pouvoir être prise en compte pour définir la réalité de l'encadrement global à l'école maternelle. En rapprochant les données ci-dessus des constats d'effectifs issus des rapports d'inspection<sup>76</sup>, ou en utilisant les moyennes nationales<sup>77</sup>, la mission constate qu'il y a alors un professionnel chargé de missions éducatives pour 13,9 élèves et si l'on considère la tranche d'âge scolarisée jusqu'à quatre ans inclus, un professionnel pour 12,85 élèves. Dans la très grande diversité des modalités de prise en charge des enfants de trois à six ans des systèmes préscolaires européens<sup>78</sup>, ces chiffres placent la France dans une situation honorable.

Outre les horaires effectués par les ATSEM sur temps scolaire, leur service comporte presque toujours des temps de travail dévolus à l'encadrement périscolaire, à la surveillance de la cantine ou à l'entretien des locaux. La mission d'inspection a rencontré des ATSEM enchaînant les obligations de service entre garderie du matin, travail dans la classe, surveillance sur la pause méridienne afin de cumuler un temps de travail suffisant leur permettant de bénéficier des vacances scolaires. Difficile dans ces conditions d'organiser des temps de rencontre avec les enseignants.

Conformément à leurs missions d'assistance maternelle et pédagogique aux enseignants, l'activité des ATSEM sur le temps scolaire se partage entre une présence en classe et des temps de préparation matérielle, d'accompagnement et de surveillance d'enfants, ou d'entretien. Depuis le décret du 28 août 1992 et la reconnaissance de qualifications spécifiques pour remplir cette fonction<sup>79</sup>, les ATSEM se trouvent plus fortement impliqués dans le fonctionnement de la classe et dans la très grande majorité des cas « l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants »<sup>80</sup> se traduit par une prise de responsabilité dans la conduite d'ateliers en présence de l'enseignant<sup>81</sup>, voire, dans certains cas, en autonomie dans le cadre de décroissements. L'enquête permet de souligner que les agents occupant ces emplois ne disposent pas toujours des qualifications indiquées. Il peut s'agir de personnes recrutées sur des contrats aidés dans certaines petites communes disposant de peu de ressources, ou d'employées communales effectuant exclusivement des missions d'assistance maternelle, recrutées souvent sur des critères sociaux dans la tradition des « dames de service ». L'assistance à l'enseignant ne comporte pas alors d'animation en classe.

Il est à noter que, d'ici 2012, les départs d'ATSEM qui prendront leur retraite vont concerner un fort pourcentage de ces agents ; or, ce sont souvent des personnes non diplômées ou formées « sur le tas. Si la situation pouvait donc apparaître, jusqu'à aujourd'hui, très hétérogène selon les écoles et les

---

<sup>74</sup> Ainsi certaines communes prévoient des dotations qui comptent un emploi à temps complet pour les petits et moyens, à temps partiel pour les grands pour deux classes ; d'autres installent un emploi de moins par rapport au nombre de classes ou encore un emploi de moins sur trois classes de grande section.

<sup>75</sup> Une école précise qu'il y a une ATSEM de moins l'après-midi, une ATSEM par classe étant présente le matin.

<sup>76</sup> Cf. annexe 4.

<sup>77</sup> Pour le public et le privé, le taux moyen national est de 25,7 élèves par classe maternelle (Source : RERS 2010, p. 40).

<sup>78</sup> EACEA. *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*. 2009. Cf. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/098FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098FR.pdf), pp. 93-94.

<sup>79</sup> L'exigence – légitime – de détention du CAP Petite Enfance a pu conduire récemment dans certaines grandes villes à des difficultés de recrutement. En effet, pour des postes de catégorie C, l'exigence initiale est lourde et les échecs nombreux.

<sup>80</sup> Décret N°92-850 du 28 août 1992, art. 2.

<sup>81</sup> Présent dans de nombreuses observations de classe. Cf. infra 3.2.3.2.

classes visitées, les unes disposant de personnels ATSEM formés tandis que dans d'autres exerçaient des personnels recrutés par les communes sur « emplois réservés », ce sont donc, dans les années qui viennent, dans toutes les écoles, deux réels professionnels de l'enfance, disposant chacun d'un référentiel de compétences, qui devraient travailler côte à côte.

Par ailleurs, même avec des qualifications reconnues, des différences sensibles peuvent exister entre les compétences de différents agents, qui conduisent à des conflits entre enseignants, et bien sûr avec les ATSEM. Des dispositifs de rotation des personnels, soit assurés par la municipalité, soit organisés au sein de l'école (et qui ont aussi l'avantage d'éviter un « sentiment d'appartenir à l'enseignant » et de mieux répartir les charges de travail, différentes selon les sections) peuvent constituer une réponse.

- ***Enseignant – ATSEM : un travail en binôme parfois conflictuel***

Les directeurs de plusieurs écoles de l'échantillon comme les responsables municipaux rencontrés expliquent que dans bien des écoles le travail des ATSEM fait l'objet de négociations permanentes et que les rapports entre ATSEM et enseignants sont très souvent tendus jusqu'à devenir conflictuels<sup>82</sup>. Pour les responsables municipaux, les enseignants et directeurs ne sont pas toujours exempts de reproches, certains n'apportant pas la considération minimale qu'une personne est en droit d'attendre<sup>83</sup>, d'autres profitant de la présence de ces personnels spécialisés pour s'octroyer des avantages indus correspondant à une sorte de décharge de direction.

Généralement, dans l'organisation de l'école maternelle, l'appariement d'un enseignant et d'un assistant domine et ces relations duelles, étroites et dissymétriques, demandent à être bien équilibrées afin de dégager un accord de fonctionnement. Les points potentiels de dissension sont nombreux et peuvent porter notamment sur des attitudes qui mettent en cause les individus eux-mêmes ; les enseignants ne sont pas formés en général à gérer, à manager un personnel auprès d'eux, un personnel dont ils connaissent mal le statut, la formation, les qualifications acquises. Les désaccords professionnels se transforment alors en conflits interpersonnels et le directeur d'école ne peut guère s'appuyer que sur ses qualités personnelles pour chercher à apaiser ces tensions. Le peu d'autorité d'un directeur sur ses collègues enseignants d'une part, sa simple responsabilité fonctionnelle envers des employés communaux qui en général n'effectuent qu'une partie de leur service en temps scolaire d'autre part ne lui permettent pas de résoudre efficacement des conflits. Des interventions complémentaires des autorités municipales parfois appuyées par l'inspecteur de circonscription ne sont pas rares.

Il est presque inévitable que l'étroite liaison du pédagogique et de l'éducatif avec de jeunes enfants rende la situation complexe : le temps de la récréation n'est pas un moment vide en matière de pédagogie, le passage aux toilettes n'est pas un moment creux pour l'acquisition du langage, et ce ne sont là que deux exemples. Les ATSEM qualifiés sont formés à la prise en charge de certains besoins de la petite enfance et souhaitent mettre en valeur leurs compétences ; quand les professeurs des écoles maternelles, titulaires de diplômes universitaires et peu préparés aux spécificités de la maternelle, se montrent plus à l'aise dans la mise en place d'activités liées aux apprentissages élémentaires que dans une pédagogie de l'éveil adaptée aux jeunes enfants, la complémentarité des rôles peut tourner à la confusion voire à la concurrence.

- ***Des solutions pour améliorer les relations professionnelles et le service rendu aux enfants***

---

<sup>82</sup> « On a failli avoir une grève », a déclaré un responsable municipal.

<sup>83</sup> L'expression d'« esclave moderne » a même été employée.

Il est essentiel que la connaissance mutuelle et les occasions de dialogue se multiplient ; le référentiel de compétences de 2009 des enseignants de maternelle (cf. supra 2.2.1.) intègre explicitement la nécessité de ces partenariats. Les initiatives de formations communes commencent à se multiplier. Les ATSEM interrogés par la mission d'inspection sur cette opportunité qui pourrait leur être donnée se sont tous déclarés intéressés. Certains conseils de maîtres s'ouvrent également progressivement aux ATSEM dès lors qu'un sujet les intéresse.

L'élaboration de protocoles ou de chartes des ATSEM concerne plusieurs communes - suffisamment importantes pour compter plusieurs dizaines de classes maternelles – de notre échantillon ; les travaux sont alors souvent conduits avec l'appui de l'inspecteur d'académie, parfois de l'inspecteur de circonscription, sans que cela soit systématique. Cette démarche vise notamment à prévenir les différends en clarifiant, voire en codifiant, le rôle de chacun à différents temps de la journée (sieste, récréations, déplacements, collation...), à définir les attitudes à adopter en particulier envers les parents d'élèves et ainsi à limiter les divergences d'appréciation entre les écoles et entre les personnes. Une reconnaissance des pratiques d'animation et d'encadrement se présente parfois sous la forme d'une « *fonction pédagogique* » dans les chartes communales établies avec les autorités académiques<sup>84</sup> ; certaines communes attribuent en effet aux ATSEM qualifiés des fonctions presque exclusivement éducatives sur temps scolaire et périscolaire en externalisant l'entretien<sup>85</sup>, spécialisant ainsi un peu plus des agents qui, en général, souhaitent valoriser leurs fonctions auprès des enfants.

Ces initiatives intéressantes présentent le défaut, néanmoins, d'être parfois insuffisantes (la part de l'éducatif, du nettoyage, de la surveillance n'est pas toujours claire) et très consommatrices en temps de négociation (un an dans le cas d'une charte élaborée récemment dans l'ouest de la France). Ainsi, suivant en cela la proposition du président du réseau français des villes éducatrices et le souhait des responsables municipaux entendus, la mission d'inspection serait favorable à l'élaboration d'un cadre de référence national, une « charte type » négociée entre partenaires, non totalement contraignante et laissant la place à d'utiles adaptations locales, susceptible de cadrer de manière indiscutable les discussions locales et de mettre de l'unité dans le positionnement très varié des inspecteurs.

### **3.1.1.3. Des financements aux ramifications complexes, perçus comme satisfaisants en général**

#### **▪ *La commune, principal contributeur au fonctionnement de l'école***

Les écoles maternelles ne se trouvent pas dans une situation très différente des écoles élémentaires du point de vue du financement de leur fonctionnement. Les principales particularités peuvent porter d'une part sur la pratique de la collation, qui semble en régression mais se maintient encore parfois par tradition et qui, selon les organisations locales, peut demander des contributions financières et, d'autre part, le jeune âge des élèves qui peut inciter à une limitation de leur implication dans la gestion des ressources d'une coopérative scolaire.

Les indications recueillies lors de notre enquête montrent sans surprise des inégalités de financement et un fractionnement des ressources dont dispose une école. Les communes sont naturellement les premières à financer le fonctionnement des maternelles. Les crédits alloués au fonctionnement pédagogique et connus des directeurs peuvent se répartir en cinq catégories :

---

<sup>84</sup> Cf. Saint-Etienne. Action conjointe de la mairie et de l'inspection académique (édition : mars 2011). Cf. <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/ressources/maternelle/IMG/pdf/CharteAtsemStEtienne.pdf>

<sup>85</sup> Cf. entretien avec Mme Benoît, responsable de l'Association Nationale des Directeurs de l'Éducation des Villes de France (ANDEV).

- une somme forfaitaire annuelle par élève pour les fournitures. La moyenne pour les écoles de l'échantillon se situe à 38 euros par élève et par an ; le minimum se situe à 15,6 euros et le maximum à 100 euros, l'écart entre ces deux valeurs va donc de 1 à 6 ;
- des crédits fléchés pour répondre à des préoccupations très variées : somme supplémentaire par classe, soutien aux projets de l'école, aide à l'organisation de sorties pour les élèves, achat de fournitures et d'ouvrages pour la bibliothèque, fonctionnement de la direction école, photocopies... Ces sommes s'élèvent en moyenne à 1 111 euros par école et les écarts s'étendent de 1 à 10 (de 300 à 3 000 euros) ;
- des coûts de fonctionnement assurés par la commune dans son budget global : c'est souvent le cas de la maintenance du photocopieur (de une à trois photocopies par élève et par jour selon les écoles), parfois en incluant la fourniture du papier<sup>86</sup>, mais aussi du téléphone et de l'abonnement internet ;
- des prestations définies : la manifestation pour l'arbre de Noël ou la sortie de fin d'année, la gratuité des transports sur l'agglomération, ou la possibilité d'organiser un nombre de voyages par an avec une distance maximum, ou encore les transports pour une activité ciblée (piscine GS), les entrées dans les musées ou un nombre de spectacles par an ;
- des « aides supplémentaires selon les demandes », mentionnées dans plusieurs écoles.

Le degré de satisfaction plutôt important des directeurs quant aux moyens dont ils disposent semble indiquer que la communication locale fonctionne bien. Sur les trente écoles qui portent une appréciation sur leur budget de fonctionnement, deux directeurs seulement indiquent qu'il est « insuffisant » ou font état d'un manque de matériel. Pour les autres, un tiers environ fournit une appréciation de relative satisfaction, qui laisse supposer que le fonctionnement est assuré, même si un complément serait bienvenu<sup>87</sup> ; la grande majorité s'estime satisfaite<sup>88</sup>, voire très satisfaite des budgets alloués. Les appréciations n'apparaissent pas toujours directement proportionnées aux sommes attribuées : ainsi les jugements les plus positifs avec des dotations considérées comme « confortables », voire « énormes par rapport à la moyenne nationale » peuvent porter sur des écoles où le crédit de fonctionnement par élève est inférieur de 30 % à la moyenne de notre échantillon sans qu'aucune autre dotation complémentaire ne soit mentionnée. A contrario, un directeur indique une « satisfaction relative, sans plus » pour une petite commune où les dotations sont pourtant supérieures de près de 60 % par rapport à la moyenne de l'échantillon. Enfin, à un même niveau de financement par élève<sup>89</sup>, les appréciations « budget trop limité », « satisfaisant » ou « très satisfaisant » coexistent.

La capacité d'une commune à s'adapter aux besoins exprimés semble être un critère de satisfaction important, une école appréciant « un budget à la hauteur des besoins recensés par les enseignants », une autre soulignant que la mairie « répond aux demandes de subvention et voyages scolaires » ; une école note à l'inverse que la commune ne peut réellement prendre en compte une situation de création de classe. Enfin, relevons qu'au-delà des fournitures nécessaires au fonctionnement de la classe, des écoles souhaiteraient des budgets qui permettent l'acquisition de « gros matériel », du « matériel novateur » ou la réalisation de projets.

---

<sup>86</sup> Y compris dans une même école en incluant le coût du papier pour la maternelle mais pas pour l'élémentaire, avec des subventions par élève d'un montant différent.

<sup>87</sup> « Pourrait être mieux » ; « Crédits couvrant les besoins » ; « Budget correct » ; « Satisfaction relative sans plus » ; « On voudrait toujours plus mais on fait avec ce que l'on a » ; « Trop limité pour matériel novateur ».

<sup>88</sup> « Satisfait » ; « Ressources écoles satisfaisantes » ; « Conditions matérielles très convenables ».

<sup>89</sup> Entre 26 et 28 euros par élève, soit à un niveau 30 % inférieur à la moyenne de l'échantillon, sans dotation complémentaire déclarée.

Les appréciations formulées sur le niveau de financement reflètent aussi fortement la qualité des relations locales et l'existence d'un dialogue avec les représentants de la mairie. Dans la plupart des cas, il existe une bienveillance réciproque, les élus étant considérés comme effectuant tout leur possible dans le budget qui est le leur et les directeurs renvoyant une appréciation d'ensemble plutôt positive de leur action envers l'école.

### Le coût, pouls des financeurs

#### Un exemple : trois écoles, trois communes, des choix différents

Trois communes ont accepté de calculer et d'indiquer le détail du coût de leur école maternelle pour 2010. Pour ne pas fausser l'analyse, il a été demandé de retenir des écoles maternelles non couplées avec des écoles élémentaires. Les trois cas sont de petites écoles, l'école n°1 est située dans une commune ostréicole, l'école n°2 dans une commune touristique de montagne et l'école n°3 dans un village touristique de montagne.

Cet exercice inhabituel n'a pu aboutir que grâce à l'intérêt que les personnes sollicitées ont pu y trouver. La mission, qui les remercie vivement, tient à souligner que ce ne sont là que des exemples.

	Commune ostréicole	Commune touristique de montagne	Village touristique de montagne
	École n°1	École n°2	École n°3
	71 élèves	50 élèves	13 élèves
	303,58 m <sup>2</sup>		81m <sup>2</sup>
Activités sportives et de loisirs	2 354,60	18 016,95	85,00
Chauffage, énergie, fluides	10 342,47	10 147,49	542,80
Fournitures diverses de fonctionnement	3 901,58	8 688,88	1 006,99
Contrats d'assistance, maintenance	653,09	3 710,08	
Transports, déplacements	1 184,00	1 130,24	
Frais de télécommunications	632,77	931,89	430,44
Frais de nettoyage des locaux	2 010,58	10 566,66	
Frais d'entretien des locaux	1 357,35		1 376,46
Sous total fonctionnement	22 436,44	53 192,19	3 441,69
Dépense des ATSEM	77 851,15	66 236,76	34 063,45
Postes de ménage	31 534,81	0,00	
Sous total personnels	109 385,96	66 236,76	34 063,45
Sous total hors investissement	131 822,40	119 428,95	37 505,14
Sous total Investissement	44 610,85	14 086,53	0,00
Total dépenses de la commune	176 433,25	133 515,48	37 505,14
Coût total par élève	2 484,98	2 670,31	2 885,01
Coût par élève hors investissement	1 856,65	2 388,58	2 885,01

Source : mission d'après les données fournies par les communes

À noter que lors de l'enquête auprès de ces trois communes, deux d'entre elles ont mis en perspective les coûts, en fournissant les dépenses de l'année 2009. En particulier, les dépenses d'investissement peuvent subir de grandes variations en fonction des travaux entrepris. L'école n°1 a engagé des opérations d'extension, l'école n°2 un ravalement de la façade, et l'école n°3 n'affiche pas de travaux cette année, l'effort ayant été réalisé l'an dernier.



Soulignons enfin que les activités de loisirs sont très tributaires des ressources de l'environnement : l'école n°2 organise des stages de skis, possibilité liée à la localisation de la commune et à ses moyens financiers.

▪ **D'autres ressources, plus aléatoires**

Au-delà de ces financements reconnus (couvrant le plus souvent des dépenses facultatives dépassant les obligations quant à l'équipement collectif), les écoles reçoivent aussi de l'argent principalement de la part des parents d'élèves, qu'il s'agisse des coopératives scolaires ou de financements venant des associations de parents.

Les coopératives scolaires concernent au moins 62 % des écoles de l'échantillon<sup>90</sup>. Elles sont organisées par école ou par classe avec parfois les deux niveaux concernés. Leur objet essentiel paraît être la gestion de fonds collectés dans un cadre suffisamment sécurisé du point de vue juridique et comptable avec, la plupart du temps, une affiliation à l'*Office central de la coopération à l'école*. La participation des élèves aux décisions de gestion est très rare puisqu'une seule école mentionne l'existence d'un conseil d'enfants de grande section.

Les apports financiers par les parents d'élèves consistent essentiellement en dons facultatifs effectués par 40 à 90 % des familles. Le niveau de ces dons est souvent libre, avec des formules du type « *dès un euro* » pour une contribution effective d'un à quarante euros par an selon les familles et selon les quartiers. Plus de la moitié des écoles comptant une coopérative ont défini un rythme de cotisation (une à deux fois par an, trimestriel, bimestriel, mensuel) ainsi qu'un niveau qui s'échelonne de 2 à 46 euros par élève et par an, soit une moyenne d'un peu moins de 15 euros (14,7). Les écoles maternelles peuvent ainsi recueillir un budget complémentaire au montant conséquent, atteignant plusieurs milliers d'euros par an et représentant en moyenne 41 % de la subvention élève versée par la commune, plusieurs écoles dépassant les 75 %. Un cas d'abus manifeste avec une cotisation de 25 euros par mois pour les collations et sorties, qui mérite d'être mentionné, n'est pas inclus dans ces statistiques. Quelques coopératives reçoivent aussi des subventions municipales<sup>91</sup>.

Par ailleurs, des associations de parents sont souvent directement impliquées dans la vie de l'école et, pour plusieurs d'entre elles, apportent aussi des ressources financières constituées à partir de l'organisation d'événements permettant de collecter des fonds (kermesse, ...) et de subventions reçues de la municipalité qui s'ajoutent à leurs cotisations.

Une dernière source de financement a été mentionnée, les crédits d'État. Plusieurs écoles de différentes académies indiquent que des crédits annuels pour l'aide pédagogique sont en très forte diminution ou « *quasi inexistantes* » même si subsistent ça et là quelques projets d'un montant de quelques centaines d'euros. L'existence de petits crédits annoncés et pas toujours honorés est également notée. Les grandes opérations d'impulsion de l'État sont citées plusieurs fois, qu'elles soient récentes (Écoles numériques rurales) ou plus anciennes (Plan lecture de 2005, tourné vers l'équipement de BCD, qui a permis des aides importantes dans le cadre de la politique de la ville).

Au-delà d'interrogations sur la notion de gratuité, il convient d'observer que ces ressources complémentaires tout d'abord s'appuient sur des financements qui émanent toujours des mêmes sources, les contribuables et les parents d'élèves, ensuite qu'il s'agit d'une pratique très inégale définie localement et qui crée d'importantes différences de ressources, enfin que la diversité de ces

<sup>90</sup> 47 des 71 rapports sur les écoles contiennent une indication sur la coopérative scolaire ; pour 46 de ces écoles, une coopérative existe. Le nombre réel de coopératives est certainement plus important.

<sup>91</sup> Cette pratique peut s'apparenter à des financements indirects pour le fonctionnement et pose notamment lorsqu'il y a achat de matériel des questions de propriété et de garantie, voire de responsabilité pour la conformité de jeux de cour par exemple.

financements complémentaires manque pour le moins de clarté et contraste singulièrement avec les pratiques observées dans d'autres pays, par exemple au Danemark (cf. exemple développé ci-après).

En France et cela a été souligné dans nombre d'autres rapports, l'absence de statut pour les unités d'enseignement du premier degré nuit très certainement à l'homogénéité et à la clarté des financements comme à la possibilité de conduire des projets suffisamment ambitieux au niveau d'une école.

### **Un exemple venu du Danemark : un budget clair et des responsabilités de gestion qui associent les parents**

En matière d'enfance, la responsabilité des municipalités est de répondre à la demande des familles, de superviser la qualité et le contenu éducatif des services locaux, de mettre à disposition des personnels adéquats et en nombre suffisant dans les centres d'accueil. La plupart des 98 municipalités ont regroupé au sein des services municipaux la gestion des centres d'accueil et des écoles primaires.

Les parents doivent s'acquitter d'une participation correspondant à 25 % maximum du coût des services incluant le fonctionnement et les salaires, mais pas les bâtiments (dépenses du propriétaire). Les municipalités accordent des réductions aux familles qui ont plus d'un enfant en centre, à celles qui ont des revenus bas... Le libre choix des parents est tel qu'ils « colonisent » parfois un centre d'accueil en faisant pression sur la municipalité pour qu'elle ferme l'accès à des enfants ne correspondant pas à leurs critères.

#### **Le rôle du responsable de centre, du conseil des parents et le plan opérationnel**

Choisi par la municipalité, le directeur du centre d'accueil se consacre entièrement à cette tâche (le conseil des parents est consulté lors de son recrutement). Éducateur de formation, il est responsable du pilotage éducatif du centre ; les activités éducatives s'inscrivent dans un cadre économique, une enveloppe financière que lui alloue la municipalité et que le directeur gère après l'avoir présentée au conseil des parents.

La municipalité dote le centre d'un tableau de bord, outil permettant au directeur de suivre les dépenses en temps réel (le directeur en informe le conseil des parents chaque trimestre). Celles-ci correspondent au coût d'exploitation du centre : salaires du personnel, entretien et viabilisation, dépenses administratives, mobilier et équipement, matériel pédagogique, restauration... (suivant les choix de la commune).

Ces tâches de gestion absorbent beaucoup de temps, le directeur est à la tête d'une « entreprise » avec un plan opérationnel et des responsabilités associées :

- la gestion des ressources humaines ; le centre est employeur des personnels, soit contractuels permanents, soit vacataires, intérimaires, étudiants en stage. Cette fonction comporte deux aspects, d'une part la gestion des contrats, la simulation lors du recrutement de la charge en année pleine, le choix du type d'affectation et d'autre part, la gestion des personnels : établissement des plannings, des congés, des remplacements ;
- le pilotage financier ; il est d'autant plus exigeant que le budget n'est pas figé sur l'année, mais « glissant », la municipalité l'adaptant en cours d'année aux fluctuations des effectifs enfants (« l'argent suit l'enfant ») ;
- des options à prendre, avec le conseil des parents, sur l'utilisation des sommes non « prédéterminées » (c'est-à-dire hors salaires et hors viabilisation) : mobilier acheté ou mobilier confectionné sur mesure, types de jouets, excursions, dépenses de bureau, petit entretien. Pour aider le centre, les parents participent parfois le samedi à des menus travaux

d'entretien. Les municipalités, afin d'encourager une gestion équilibrée, autorisent le report d'une fraction des sommes économisées sur l'exercice suivant (sous certaines conditions). Parents et personnels semblent très directement concernés par la bonne marche de leur établissement.

Les deux centres visités, qui ne dépendent pas de la même municipalité, affichent un poids de dépenses de personnel différent en raison notamment du nombre d'enfants à charge et de leur répartition entre les 0/3 ans et les 3/6 ans. En revanche, la somme mise à disposition pour la partie fonctionnement et sur laquelle porte une part des marges de manœuvre de chacun des centres, est similaire en valeur absolue.

Budget (charges) annuel de deux centres danois (en DKK, couronnes danoises)

	X	Y
Institution	67 enfants	95 enfants
Personnel	5 193 295	7 145 838
Dépenses locatives	119 047	178 910
Fonctionnement (mobilier, consommables...)	467 808	468 229
Total budget <sup>92</sup>	5 780 150	7 792 977
Nombre d'enfants 0-3 ans	22	33
Nombre d'enfants 3-6 ans	45	62
Budget en DKK à l'enfant	86 271	82 031

Source : mission d'après les données fournies par les centres

Le budget prévisionnel par enfant (11 000 €) globalement comparable, traduit, entre les deux institutions, des choix différents d'affectation des sommes, ces choix dépendant des principes retenus en amont pour les activités éducatrices.

**La participation plafonnée des familles à un pourcentage du coût d'exploitation des centres**

Le calcul du coût est d'une grande importance, puisque la participation des parents est plafonnée à un pourcentage du coût (25 %) du centre. Au niveau de la commune, le coût est différencié entre la partie « crèche » (de 0 à 3 ans) et la partie « jardin d'enfants » (de 3 à 6 ans), les parents ne payant pas le même tarif suivant l'âge de l'enfant. Sont comprises dans l'assiette de calcul du coût, les dépenses inhérentes à l'activité du centre, c'est-à-dire l'exécution des tâches d'éducation, les salaires et certains menus travaux. En revanche, n'y figurent pas le coût des dépenses immobilières lourdes. L'information sur la participation des familles est publique et accessible sur les sites internet, et notamment sur celui de « Statistics Denmark »<sup>93</sup>).

Participation annuelle des parents en DKK (2010)

	Commune de X	Commune de Y
Institutions (0-2 ans)	34 140	29 520
Institutions (3-5 ans)	23 040	21 240

Source : Statistics Denmark

<sup>92</sup> Equivalent en euros : centre d'accueil X : 5,8 millions de couronnes danoises, soit 776 000 euros ; centre d'accueil Y : 7,8 millions de couronnes danoises, soit plus d'1 million d'euros.

<sup>93</sup> <http://www.statbank.dk/statbank5a/SelectVarVal/Define.asp?MainTable=RES88&PLanguage=1&PXSID=0>

La participation des familles correspond pour les enfants de 3 à 5 ans pour le centre de la première commune à 3 092 € par an, et pour la seconde à 2 851 € par an en 2010.

### 3.1.2. Des dynamiques pédagogiques d'école témoignant d'un travail collectif

L'organisation par classe structure fortement la maternelle mais bon nombre de questions pédagogiques font aussi l'objet de réflexions collectives et de coordinations au niveau de l'école, du cycle, ou parfois par niveau d'enseignement. La réforme de 2008 a introduit plusieurs nouveautés qui supposent des réajustements ; cette partie du rapport rend compte de la manière dont les écoles les ont assumés et présente les actions pédagogiques communes conduites dans l'école, en matière de continuité dans la relation éducative et pédagogique (de la crèche à l'élémentaire), avec les parents et, enfin, les actions de prévention conduites avec l'appui de partenaires.

Le recueil d'informations au niveau des écoles privilégie les déclarations des directeurs et des enseignants. Il est apparu important d'entendre leurs propos qui reflètent autant les messages reçus et qu'ils pensent devoir restituer face aux inspecteurs généraux, que leurs pratiques effectives. C'est au niveau des classes que celles-ci seront examinées (cf. chapitre 3.2).

#### 3.1.2.1. Une prise en compte significative de la réforme de 2008

L'enquête a permis de recueillir une image de la façon dont cette réforme a été perçue par les acteurs de l'école maternelle. Au titre des changements significatifs, l'instauration de l'aide personnalisée est le plus fréquemment mentionnée (42 % des occurrences<sup>94</sup>), suivie des modifications du programme (24 %) puis de l'organisation du temps scolaire<sup>95</sup> (13 %). Plus loin, nous trouvons la notion de compétences (10 %) et le travail en équipe (8 %) ; enfin les résultats des élèves et les liens avec les familles complètent les représentations qui s'attachent à cette réforme (3 %).

Depuis 2008, dans les trois-quarts des écoles visitées, des travaux pédagogiques communs ont été réalisés : les thèmes les plus fréquemment traités collectivement sont en premier lieu directement liés à la mise en œuvre des programmes à travers l'élaboration de programmations (28 % des mentions<sup>96</sup>), puis ils concernent la mise en œuvre de l'aide personnalisée et les décroisements (24 %) ; le troisième sujet traité presque aussi fréquemment (22 %) touche à l'évaluation et au suivi des élèves. Viennent ensuite les réflexions sur les outils des élèves (12 %) suivies de la question des élèves en difficulté et de l'organisation d'événements pédagogiques (rallye lecture...).

L'investissement des équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de la réforme reste hétérogène avec des priorités qui diffèrent d'un endroit à l'autre et des ambitions très variables en matière de

<sup>94</sup> Rapports d'enquête sur les écoles maternelles. 93 mentions au total.

<sup>95</sup> Concernant le temps scolaire, sujet qui ne sera pas développé ici, on peut noter :

- à propos de la fréquentation du samedi matin : en dehors d'une école où l'on pense que le samedi permettait un travail avec les sections de grands, les autres soulignent le peu d'impact que sa suppression a eu sur le temps d'enseignement en maternelle (« on dispose du même temps pour les programmes ») ou trouvent cette mesure positive car le samedi les « effectifs étaient misérables ». L'enquête montre que, dans plusieurs écoles, le samedi matin est toujours utilisé jusqu'à trois fois par an pour rencontrer les parents soit sous forme de réunions, soit pour la remise individuelle des livrets ;
- à propos du temps de service des enseignants : deux écoles notent que « les enseignants comptent leurs 108 heures » et soulignent les difficultés à organiser des réunions à un autre moment que lors des pauses pour le déjeuner ;
- à propos du mercredi matin : pour certaines écoles qui travaillaient le mercredi matin, le passage à la semaine de quatre jours a constitué une régression et généré des conflits parfois importants, en particulier avec un maire.

<sup>96</sup> 98 mentions au total dans les comptes rendus des visites effectuées par la mission.

coordination, qu'il s'agisse du nombre de classes ou de la nature des harmonisations réalisées. Outre la qualité de la réflexion pédagogique, celle des relations interpersonnelles entre enseignants représente un facteur essentiel pour installer des dynamiques pédagogiques<sup>97</sup>.

Parmi les sujets pédagogiques abordés dans les maternelles, nous nous attarderons ici sur trois thèmes principaux : les programmes, le suivi et l'évaluation des élèves, la personnalisation et la prévention.

#### ▪ Programmes et repères de progressivité

La majorité des écoles considère que les programmes de maternelle n'ont pas connu de changement très important par rapport aux précédents ; leur simplification est bien accueillie<sup>98</sup>. Les critiques à leur égard sont très rares (une école estime qu'ils présentent des « conceptions réductrices en graphisme et découverte du monde »). Des outils de travail nécessaires à leur mise en œuvre ont été effectivement élaborés dans les écoles et dans les classes

Les repères pour organiser la progressivité des apprentissages dans les deux domaines « S'approprier le langage » et « Découvrir l'écrit » sont considérés comme une aide et ont été appréciés. Ils ont tout d'abord permis de mieux calibrer les attentes des enseignants aux différents niveaux. Par ailleurs, ces documents ont constitué un modèle pour élaborer des progressions dans plusieurs autres domaines des programmes ; de telles pratiques favorisent la cohérence entre les classes, améliorent la perception des objectifs par les enseignants et permettent de mieux informer les parents sur le sens des activités conduites. Ces réflexions au niveau de l'école apparaissent essentielles pour améliorer la qualité de l'enseignement en maternelle. Naturellement, certaines écoles expriment clairement le souhait de pouvoir disposer de références nationales dans les autres domaines des programmes.

L'existence de repères pour les domaines liés à l'acquisition de la langue et du langage n'a en rien freiné les travaux sur ce sujet qui se trouve le plus largement traité dans les écoles. D'assez nombreuses progressions sur les trois niveaux ont été élaborées en langage ; elles prennent habituellement appui sur l'exploitation d'albums, définissant pour certains des « parcours littéraires » et visent à des acquisitions principalement dans le domaine du lexique, plus rarement dans celui de la syntaxe. Certaines équipes abordent également les progressions en phonologie et pour la production d'écrit. Une seule école cherche à élaborer des « séances de langage diversifiées » et dépasse la définition de contenus et de supports pour aborder la pratique de la classe.

Les progressions sur d'autres sujets portent sur le domaine d'activités « Agir et s'exprimer avec son corps », en général avec l'appui de conseillers pédagogiques, mais surtout sur les mathématiques qui apparaissent ainsi constituer un point privilégié au sein du domaine « Découvrir le monde » tandis qu'aucun exemple n'est mentionné pour les autres sous-domaines alors que des progressions sembleraient utiles pour éviter de traiter chaque année les mêmes questions.

Les équipes pédagogiques sont également entrées dans les questions de programmation à travers les outils destinés aux élèves avec par exemple des cahiers de comptines « pour éviter les redites », tandis que certaines mentionnent plus largement l'harmonisation « d'outils et de méthodes », s'intéressant alors à la cohérence de pratiques pédagogiques sur des points comme le graphisme ou

---

<sup>97</sup> Le climat peut parfois être très tendu : une directrice mentionne ainsi des enseignantes « égocentriques » tandis qu'un directeur qui indique qu'il n'est « pas possible de travailler ensemble avec deux groupes de deux enseignants en opposition ». Mais il existe des écoles où règne une excellente entente, au point d'avoir le sentiment d'une grande proximité, voire d'un partage de vie « quasi familial » (y compris pour des activités de loisir personnel) ; elles parviennent parfois difficilement à passer des échanges au travail pédagogique formalisé.

<sup>98</sup> Leur mise en œuvre apparaît plus aisée qu'en élémentaire si l'on en croit ce directeur d'école primaire qui indique que les « nouveaux programmes sont difficiles à assimiler par les enseignants en élémentaire et les manuels ne sont pas à jour ».

à la mise en place de supports (« cahiers de réussite, cahier de progrès ») destinés à accompagner positivement les apprentissages de chacun.

Les nouveaux programmes ont incontestablement été l'objet d'un travail fourni de la part des équipes pédagogiques mais les demandes concernant des outils nationaux ou des formations locales pour élaborer des progressions dans différents domaines montrent que ce travail des équipes pédagogiques doit encore être soutenu par l'institution.

#### ▪ Suivi et évaluation des élèves

Le suivi des progrès des élèves et leur évaluation ont également été l'objet d'un travail fourni dans les écoles, principalement à travers le livret d'évaluation et son usage, mais aussi par l'utilisation de protocoles d'évaluation.

Toutes les écoles visitées disposent de documents formalisant les progrès ou les acquis des enfants dans différents domaines et qui sont remis aux familles en général deux fois au cours de l'année. La définition du livret est de la responsabilité de l'école et la conformité aux nouveaux programmes demandait de réviser le document existant : ce n'est pas encore réalisé partout.

L'adoption d'un même livret pour le cycle est en général la règle. Dans plusieurs écoles cependant, des habitudes, des « résistances d'équipe », des difficultés liées à la « rotation des personnels et à l'obsolescence accélérée des outils » - parfois « les outils choisis ne durent jamais le temps du cycle ! » - des « tentatives pas toujours concluantes » conduisent à rendre chaque enseignant responsable de ses outils ainsi que des modalités d'évaluation des élèves et d'information aux parents. Sans un accord d'équipe sur ce point, une continuité pédagogique a bien des difficultés à se mettre en place ; il semble important que le directeur puisse jouer son rôle de coordination sur ce sujet qui concerne notamment la relation de chaque famille avec l'école.

Concernant l'utilisation du livret, l'harmonisation entre enseignants prend parfois seulement la forme d'un calendrier de remise aux parents. Se coordonner sur la façon de renseigner le livret choisi ou défini en commun apparaît difficile, les divergences arrivant dès la détermination du nombre d'appréciations de niveaux ou des « codes couleur » correspondants<sup>99</sup>.

Quelques écoles maternelles sont parvenues à définir des livrets de compétences en utilisant les référentiels inclus dans les programmes ; deux d'entre elles les ont associés<sup>100</sup> à des situations d'évaluation précises, dans plusieurs domaines, proposées au même moment une ou deux fois par an selon les niveaux de classe. Ces pratiques s'apparentent aux démarches qui peuvent être adoptées dans l'enseignement élémentaire pour la validation des compétences aux paliers un et deux d'un socle commun qui visiblement sert aussi de repère pour l'école maternelle, certains ayant même produit des documents pour la validation d'un « palier maternelle » (avec l'opposition « oui/non »). Au-delà de l'information due aux familles, l'évaluation est aussi considérée comme fournissant une sorte de légitimité d'école, rapprochant ainsi la maternelle des normes scolaires pratiquées en élémentaire.

Par ailleurs, on relève que deux écoles distinguent nettement les livrets à destination des familles des outils de suivi des acquisitions utilisés par les enseignants et qui sont transmis aux maîtres de CP.

En fin d'école maternelle, la pratique des bilans d'acquis se développe largement<sup>101</sup>, souvent à partir d'impulsions départementales ou de circonscription qui s'appuient notamment sur les outils proposés

---

<sup>99</sup> Ceci est sensible dans quelques écoles primaires : dans l'une d'elles, certains maîtres utilisent un code couleur, d'autres des notes, certains faisant figurer les deux ; dans cette autre école, les notes sont réservées au cycle 3.

<sup>100</sup> Ce n'est pas toujours le cas ; un rapporteur note ainsi : « Le livret à compléter est sans lien réel avec les évaluations conduites dans l'école. »

<sup>101</sup> Il peut exister des oppositions dans des écoles - ce qui conduit certains directeurs à souhaiter « un outil institutionnel » à ce sujet – mais l'usage de ces évaluations est presque aussi fréquent que celui du livret scolaire choisi en commun.

sur le site Éduscol<sup>102</sup> avec parfois dans les écoles des passations organisées à l'image des évaluations nationales en élémentaire. Ces pratiques peuvent produire une focalisation sur les éléments évalués qui conduit à une réduction dans l'approche des programmes et des activités conduites en classe. Ainsi une école estime qu'à travers le « prisme de la fiche départementale », le bilan des acquis est « focalisé sur la réussite au cycle 2 » tandis qu'une autre perçoit plutôt un allègement des programmes « si l'on se réfère à la grille des acquis de fin de grande section » ; ces interprétations traduisent une compréhension erronée du sens du bilan des acquis en fin d'école maternelle qui peut rejaillir sur les pratiques de classes en amont de la section de grands. Par ailleurs, en l'absence de bilan des acquis référés à des protocoles, certaines écoles mentionnent une régulation *a posteriori*<sup>103</sup> ; il conviendrait ne pas s'en tenir à ce pis-aller.

Les pratiques d'évaluation semblent maintenant bien installées à l'école maternelle ; au moins les discours reflètent-ils les attentes institutionnelles, attestant qu'elles sont connues. Les pratiques et usages réels de l'évaluation en classe seront abordés ultérieurement (notamment en 3.2.4.2.) ; du dire au faire, l'écart est parfois grand.

- **La personnalisation des apprentissages : le souci d'exploiter les ressources à l'échelle de l'école**

L'aide personnalisée est une innovation le plus souvent très appréciée dans les écoles de l'échantillon, pour le confort qu'elle représente pour les enseignants, pour la qualité des relations dans ce « moment privilégié » avec les élèves. Surtout, l'aide personnalisée rassure des enfants, favorise leur attention et leur concentration, ce qui permet de constater « de vrais progrès en langage » et, au-delà, des conséquences bénéfiques plus larges puisque « les enfants progressent individuellement [et] cela a un effet sur la classe entière ».

Les directeurs notent que l'aide personnalisée s'est « mise en place sans heurts » et que ce dispositif rencontre la confiance des familles qui l'acceptent facilement. Les questions d'organisation temporelle ne sont plus très présentes ; l'harmonisation avec l'école élémentaire, la définition des plages horaires par classe dans certaines écoles, parfois la possibilité de choisir entre plusieurs plages pour les familles sont citées. Parmi les obstacles initialement relevés, bon nombre se sont résolus à travers des modalités adaptées aux conditions locales.

La question des niveaux de classe concernés par l'aide personnalisée, si l'on considère la diversité des options retenues, a visiblement fait l'objet d'échanges approfondis dans les écoles. Dans la plupart des cas, pour les sections de petits, l'aide s'organise en janvier ou après les congés d'hiver alors que, pour les moyens et grands, elle commence plus tôt ; dans quelques cas, les petits seulement ou bien les niveaux des petits et moyens ne bénéficient pas d'aide personnalisée tandis que, pour une école au moins, aucune aide personnalisée n'est dispensée en maternelle. Les raisons avancées relèvent de positions générales portant sur la durée de la journée scolaire ou bien sur la réponse aux besoins des enfants qui, à cet âge, « se trouve en classe » et non dans l'aide personnalisée. Certaines objections concernant les risques liés à la fatigabilité, à l'étiquetage des élèves, ou à la distinction à opérer entre difficulté et développement de l'enfant, ont visiblement eu un écho important en maternelle.

Ces choix font que, sur les soixante heures d'aide personnalisée dues par chaque enseignant, les écoles maternelles disposent de temps de service à affecter. Dans la plupart des cas, cette ressource est utilisée en maternelle pour le ou les niveaux où l'on organise une aide, soit sous forme d'interventions destinées à un plus grand nombre de groupes d'élèves, soit par l'affectation de

---

<sup>102</sup> Cf. <http://eduscol.education.fr/cid48441/l-evaluation.html>

<sup>103</sup> « Chaque classe a ses stratégies, ses grilles personnelles et l'équipe fait les ajustements ».

plusieurs enseignants à l'encadrement d'un même groupe (avec parfois un maître pour deux élèves), soit encore pour des temps d'observation durant la première partie de l'année. Ce temps de service peut aussi être utilisé au bénéfice des élèves de cycle 2, notamment dans les écoles primaires, mais aussi vers les écoles élémentaires, qui ne le souhaitent pas toujours<sup>104</sup>. L'aide personnalisée se concentre ainsi sur les élèves les plus âgés de la maternelle tout en bénéficiant de façon très limitée aux élèves d'élémentaire.

La coordination au niveau de l'école constitue un facteur déterminant pour le bon fonctionnement de l'aide personnalisée : l'organisation générale, les horaires et le choix des bénéficiaires sont des sujets dont la plupart des équipes<sup>105</sup> se préoccupent. Des dispositifs aux finalités diversifiées s'esquissent en fonction de critères qui peuvent porter sur les niveaux (« grande section en priorité »), ou sur une catégorisation des élèves (« en difficulté dans le travail de la semaine », « en difficulté lourde », « petits parleurs »), ou encore sur des modalités (« choix des élèves en équipe ») parfois complétées par des outils partagés (« grille d'observation des compétences »). La réflexion locale sur chaque dispositif doit certainement se poursuivre tout en s'appuyant plus étroitement sur les éléments de cadrage national.

Quelques écoles définissent une séquence identique avec les mêmes supports pour tous les groupes, ce qui peut conduire à transformer l'aide personnalisée en une sorte de programme complémentaire unique pour les élèves de grande section par exemple. Ces dispositions sont assez éloignées de la personnalisation des apprentissages.

Outre l'aide personnalisée, des décroissements durant le temps de sieste des petits représentent une pratique déjà ancienne et sont mis en place dans la plupart des maternelles en fonction de contraintes d'organisation assez fortes<sup>106</sup>. Ils concernent les élèves de grande section et, souvent, une partie des sections de moyens et visent à offrir des activités en petit groupe selon des programmes proposés par chaque enseignant et dont les grands points sont en général présentés à l'équipe pédagogique, sinon déterminés collectivement. Ces temps dont l'organisation est revue périodiquement peuvent constituer un cadre favorable pour pratiquer certaines activités (graphisme, peinture,...), pour conduire un travail par projet, ou encore pour regrouper des élèves en fonction de difficultés observées ; dans ce cas, les décroissements peuvent correspondre aux objectifs et modalités de l'aide personnalisée. Dans certaines écoles, cette ressource est utilisée pour les grandes sections et autres classes du cycle 2 ; dans d'autres, elle est répartie « afin que les élèves de l'école primaire soient regroupés en simple niveau et plus en cours double ».

Les marges de manœuvre pour l'éducation, l'enseignement et la prévention de la difficulté scolaire sont assez importantes et les écoles maternelles emploient effectivement ces ressources ; il conviendrait cependant que les inspecteurs fassent preuve d'une attention plus rigoureuse et s'assurent qu'elles sont réellement utilisées au profit des besoins prioritaires. Afin de parvenir à une meilleure personnalisation des apprentissages et d'organiser vraiment une réponse précoce aux besoins des enfants, la définition des objectifs et des modalités de chaque dispositif doit faire l'objet d'analyses et de discussions approfondies au sein d'équipes animées par des directeurs qui bénéficient de l'appui des circonscriptions.

### 3.1.2.2. La recherche d'une continuité éducative

---

<sup>104</sup> Cf. cette directrice qui indique que la proposition d'un temps d'aide personnalisée a été faite à l'élémentaire (une porte sépare les deux écoles) mais que ceci n'a pas abouti.

<sup>105</sup> Quelques écoles font cependant état d'une organisation par classe ou bien le compte rendu de la mission indique parfois laconiquement : « aucun débat, pas de suivi réel ».

<sup>106</sup> Notamment : gestion des flux pour les enfants de la garderie-cantine et pour ceux qui déjeunent à la maison, disposition des salles spécialisées, organisation du service des ATSEM qui sont parfois en service lors du temps du déjeuner.



Dans l'action conduite en maternelle, une attention est souvent portée aux questions de continuité éducative, selon deux directions principales : le parcours de l'enfant depuis le secteur de la petite enfance jusqu'à la scolarité obligatoire d'une part, la relation avec les parents d'autre part.

▪ **Dans le parcours de l'enfant : vers l'aval bien plus qu'à l'amont**

Les trois-quarts des écoles organisent des actions de liaison avec l'école élémentaire alors qu'elles sont un peu plus de vingt pour cent à le faire pour le secteur de la petite enfance. Cette situation s'explique en bonne partie par le fait que les crèches constituent des équipements facultatifs qui ne concernent qu'une part de l'échantillon<sup>107</sup> alors que l'enseignement obligatoire est naturellement présent à proximité de toute école maternelle. Cela peut aussi tenir à la dimension préélémentaire de l'école maternelle et à la façon de concevoir sa mission de scolarisation.

Les partenariats entre la maternelle et les services pour la petite enfance reposent principalement sur des dispositifs d'accueil pour les enfants des crèches qui vont accéder à l'école maternelle. La majorité des actions consiste à organiser une demi-journée en maternelle pour des petits groupes accompagnés par les personnels de la crèche. Il s'agit pour ces jeunes enfants de faire connaissance avec leur futur environnement et de rencontrer les adultes qui les encadreront ; les activités sont alors centrées sur des moments de vie et d'échanges informels. Dans quelques cas, la participation à des événements (fête de Noël, spectacle) est également réalisée ; une école mentionne l'existence de relations suivies autour de la réalisation d'un spectacle commun.

Quelques écoles ont mis en place des temps d'information à destination des parents, sous forme de temps d'accueil informel à l'école ou de réunions organisées à la crèche et à la halte-garderie.

Dans plusieurs cas, les communes (avec par exemple une « cellule de veille de la petite enfance ») ou des instances partenariales dans le cadre de réseaux locaux (RAR, RRS) jouent un rôle moteur dans la mise en relation des responsables du secteur de la petite enfance et des directeurs de maternelle, notamment pour préparer les réunions de rentrée. Des actions ambitieuses sont parfois conduites : il peut s'agir de réflexions autour de thèmes généraux - sur les enjeux de la scolarisation notamment - avec l'organisation d'événements destinés aux professionnels de la petite enfance, ou simplement d'établir une relation plus étroite autour d'enfants qui continuent de fréquenter une halte-garderie tout en étant en petite section.

**L'exemple d'un dispositif passerelle dans une école située en RAR**

Un travail régulier est conduit avec la crèche et la halte garderie proches. Le « dispositif passerelle » préparant l'accès à l'école maternelle présente les caractéristiques suivantes :

- il a été initié par la halte garderie et mis en place dans ses locaux, à l'origine en 2001 avec le concours du RASED et en partenariat avec la PMI ;
- il fonctionne durant deux mois, en mai et juin, pour les enfants qui entreront à l'école en septembre ;
- ces enfants sont accueillis à l'école maternelle dans une classe, deux fois entre 8h30 et 10 heures, une fois avec leur mère, une fois seuls, les mères étant alors accueillies dans l'école dans le même temps. Le nombre est limité à 2 ou 3, par respect des contraintes d'une classe qui doit fonctionner normalement ; un membre du RASED ou la directrice de la halte garderie accompagne ;

<sup>107</sup> 40 % des écoles de l'échantillon pour lesquelles ces informations ont été fournies ne comportent pas de crèche en proximité.

- durant ce premier accueil, les enfants (et les mamans) « apprennent » une petite chanson ;
- à l'issue de cet accueil, un goûter est organisé au cours duquel on remet à chaque famille un petit livret où sont récapitulées les informations sur l'école qui ont été données oralement, le texte de la chanson et, symboliquement, une photo-empreinte de la main de l'enfant (en liaison avec des activités effectuées durant l'accueil en classe). Ce livret est conçu pour avoir une portée symbolique : c'est un objet qui doit rappeler l'école avant la rentrée.

À la rentrée, pour les tout-petits et petits nouvellement scolarisés, s'il y a des gros problèmes d'adaptation à l'école, il arrive qu'il y ait un temps de prise en charge en halte garderie avant le retour en maternelle.

Pour la relation avec l'élémentaire, près des deux-tiers des mentions dans les comptes rendus d'enquête<sup>108</sup> font état soit de la transmission de documents concernant les acquis ou les documents individuels de l'élève (34 %), soit de l'organisation d'activités communes entre maternelle et élémentaire lors de temps de classe (31 %). Viennent ensuite la présence de réunions institutionnelles communes, la plupart du temps des conseils des maîtres de cycle (16 %), des réunions spécifiques pour examiner les résultats de protocoles nationaux de bilan ou d'évaluation (11 %) et enfin, la transmission de documents concernant les activités pédagogiques conduites en classe (8%).

Parmi les activités de mise en relation des élèves de maternelle avec l'élémentaire, figure la visite du futur lieu d'exercice, que l'on rencontre presque à tout changement de niveau institutionnel jusqu'à l'université. Bon nombre d'actions concernent également des temps de présentation ou d'activités par des élèves d'élémentaire à destination de ceux de maternelle, le plus souvent venant de CP mais aussi parfois de CM2<sup>109</sup> ; il s'agit presque exclusivement d'activités centrées sur la lecture et l'écrit (lecture d'histoires, écriture et illustrations) ou sur la prévention (éducation routière) ; les actions peuvent avoir lieu régulièrement durant une période, un trimestre ou plus, sur une séance hebdomadaire ou bien pour une semaine dédiée à la liaison avec plusieurs activités quotidiennes.

S'agissant de la transmission de documents relatifs à chaque élève, le livret scolaire, naturellement cité, se trouve souvent complété par un « bilan des acquis » ou une « fiche d'évaluation de grande section ». Cette pratique semble admise presque partout avec une nuance importante pour une école qui indique que les livrets sont transmis après rentrée, de façon délibérée, afin de « ne pas installer de préjugé vis-à-vis des enfants » ; cette information tardive ne permettra sans doute pas de soutenir au mieux les élèves au moment de l'entrée dans un nouveau cadre d'enseignement. Il arrive, assez rarement, que des écoles fournissent des éléments concernant les soutiens qui ont pu être apportés, qu'il s'agisse d'aide spécialisée ou personnalisée ou bien des comptes rendus d'équipe éducative.

Parmi les écoles qui fournissent les livrets scolaires, soulignons que près de la moitié d'entre elles ajoute un ou plusieurs supports pédagogiques individuels (cahiers de lecture, de sons, d'histoires ou de littérature, concernant la poésie ou le lexique, cahier de découverte du monde, d'expérimentation, classeur d'expériences, cahier de vie, etc.) qui correspondent aux pratiques de chaque classe. Une école prépare une « valise de transmission avec les outils collectivement élaborés par la classe » tandis qu'une autre adresse un ensemble d'outils sur l'écrit et le langage avec « les premiers encodages, une frise des lettres connues dans les trois graphies, une liste des albums travaillés, le vocabulaire rencontré par thème ».

Au-delà de la transmission, des interrogations subsistent quant à l'utilisation effective de la somme d'informations reçues par les maîtres du cours préparatoire ; il convient de soutenir les enseignants d'élémentaire pour qu'ils puissent bien intégrer les acquis et les références des élèves qu'ils reçoivent

<sup>108</sup> Les comptes rendus d'enquête comportent 105 indications sur les modalités de liaison avec l'élémentaire.

<sup>109</sup> Une seule école fait état d'un projet qui implique aussi des élèves de niveau collège, avec une SEGPA.

et élaborent les repères pour leur nouveau groupe-classe. Les équipes de circonscription ont là aussi un rôle d'appui important à jouer.

### **Un exemple venu du Danemark : des actes pour scander le développement de l'enfant et marquer ses appartenances**

La liaison entre le jardin d'enfants et l'école mise en place dans la commune de Gladsaxe vise à instaurer une continuité pédagogique et comporte une double dimension, individuelle et collective. Le projet souligne les compétences individuelles de l'enfant, sa culture, tout en prenant en compte son appartenance au groupe qu'il va quitter et à celui qu'il va rejoindre à travers un dispositif à la dimension symbolique très forte. Les derniers mois passés au jardin d'enfants permettent de préparer une « valise » pour chaque enfant et un « coffre à trésors » pour le petit groupe qui va rejoindre une même école.

La valise a pour but de présenter « qui je suis » et contient pour chaque enfant un dessin de sa famille, un ruban qui a servi à mesurer l'évolution de sa taille, un « portrait de compétences » ainsi qu'un dessin représentant l'école de ses rêves. Concernant le portrait de compétences, on remarque, d'une part, qu'il est établi en des termes toujours positifs, mentionnant ce que l'enfant sait bien faire, d'autre part, qu'il est présenté d'un double point de vue, celui de l'enfant lui-même et celui de son groupe. Entre connaissance de soi et reconnaissance par les autres, cette présentation constitue d'abord une valorisation de la personne qu'est l'enfant.

Dans la malle, destinée à être présentée aux animateurs du service périscolaire de l'école que fréquentent tous les enfants, ceux-ci vont placer une photographie du groupe qui rejoint l'école, des chansons, des jeux utilisés au jardin d'enfants, des dessins et des photographies relatant des projets qui ont été réalisés au jardin d'enfants et un cadeau pour le service périscolaire. Le groupe arrive ainsi avec une histoire, des connaissances communes, une pratique d'activités structurantes. Il reste au service périscolaire et à l'école à faire fructifier ce trésor d'expériences.

Un tel dispositif de liaison va bien au-delà de la contribution à la fonction d'accueil. Centré sur chaque enfant et sur une communauté d'expérience, soutenu par un cérémonial, il permet à chacun d'être considéré à travers ses qualités, de prendre appui sur une culture partagée et lui offre l'occasion de se projeter vers une nouvelle institution pour poursuivre sa vie et développer d'autres apprentissages.

Les concertations entre enseignants de maternelle et d'élémentaire sont assez fréquemment instaurées en reconfigurant les conseils des maîtres de cycle<sup>110</sup>. Les organisations retenues peuvent être stables pour l'année avec, la plupart du temps, une intégration du maître de grande section au conseil du cycle 2 ou bien, dans certains contextes, un conseil unique pour les cycles 1 et 2, comme elles peuvent être plus limitées (à la suite des évaluations grande section, deux fois par an, etc.).

Les questions traitées dans ces réunions portent très fréquemment sur l'exploitation, parfois sur le traitement de protocoles d'évaluation, qu'ils soient nationaux, définis au niveau départemental ou par la circonscription. Ainsi, des écoles mentionnent la pratique de la diffusion d'informations sur les résultats, d'autres des analyses des évaluations à un ou plusieurs niveaux où existent des protocoles ; dans au moins un cas, il existe des corrections communes des évaluations nationales avec un partage des primes avec les enseignants de maternelle. Ces actions peuvent être liées à une

<sup>110</sup> Comme cela a déjà été mentionné (cf. supra 3.1.1.), ces pratiques reposent largement sur la bonne volonté des acteurs et la qualité des relations influe fortement sur les possibilités locales, les conditions matérielles n'étant qu'un aspect second. L'absence de relations malgré une forte proximité est soulignée dans plusieurs écoles : « Peu de travail commun malgré la présence de la GS et du CP », ou bien « L'école élémentaire est juste à côté. Les collègues de l'école maternelle souhaiteraient développer cette liaison mais les problèmes relationnels entre personnes ne le permettent pas ».

impulsion départementale ou de circonscription. L'harmonisation des modalités d'appréciation du travail des élèves (cf. une réunion grande section/CP sur les questions de notation), la réussite au cours préparatoire sont également abordées. Le continuum semble se décliner à partir de l'aval.

En dehors de l'évaluation, certaines équipes traitent de la composition des classes, des suivis et parcours individuels, notamment pour les élèves en situation de handicap, ainsi que de l'organisation de projets d'échange entre maternelle et élémentaire. Quelques-unes mentionnent des travaux d'orientation plus didactique (géométrie de la petite section au CM2, apprentissage de l'écriture, référents alphabétiques, file numérique...).

Ces modalités de liaison sont très présentes dans les écoles primaires qui ne constituent plus seulement de petites unités mais dépassent assez fréquemment les dix classes<sup>111</sup>. Dans ces écoles, précisément, deux caractéristiques de leur fonctionnement – qui constituent des alertes – ressortent de l'enquête : d'une part, le sentiment des enseignants de maternelle d'avoir à travailler « à partir des attentes du CP », d'être conduits à utiliser les ressources pour le cycle 2 et de se trouver ainsi tirés vers les pratiques qui régissent l'élémentaire ; de l'autre, le fonctionnement de certaines écoles en entités distinctes, avec des directeurs qui, faute d'appétence pour la maternelle ou de reconnaissance de la part des enseignants de ce niveau, ne se trouvent pas en situation de conduire des actions pédagogiques coordonnées. Les politiques de fusion d'écoles entre maternelle et élémentaire doivent certainement s'accompagner de temps spécifiques de formation pour que les directeurs aient une bonne connaissance des deux niveaux de la scolarité primaire, gagnent ainsi en légitimité et soient en mesure de mettre en place une animation pédagogique à l'échelle de l'école primaire, équilibrée et efficace.

#### ▪ Entre l'école maternelle et la famille

La présence quotidienne des parents d'élèves à l'école maternelle relève d'une tradition liée aux exigences de sécurité et donc d'accompagnement des jeunes enfants dont la réglementation tient compte à travers l'obligation du responsable légal<sup>112</sup> de conduire et de venir chercher son enfant à l'école. Les évolutions sociales - développement du travail des femmes, accroissement des déplacements avec une dissociation du lieu d'habitation de celui du travail et un éloignement des ressources administratives ou commerciales - ont cependant fait évoluer cette pratique.

Les garderies avant et après les horaires de classe ou liées à l'existence de service de restauration scolaire se rencontrent dans de très nombreuses communes aussi bien urbaines que rurales<sup>113</sup> tandis que les services de transports dont les enfants de maternelle bénéficient se sont aussi développés. Selon les contextes locaux, une proportion plus ou moins élevée de parents peut utiliser régulièrement ces services, certaines écoles mentionnant des taux de 40 % de fréquentation pour la garderie ; le temps d'amplitude maximum de la journée pour certains enfants est alors en moyenne légèrement supérieur à onze heures. Il résulte deux conséquences de ces évolutions. Tout d'abord, une attention particulière est portée aux enfants qui sont présents durant de longues journées incluant les services de garderie du matin et du soir, plusieurs directeurs indiquant l'aménagement de temps de repos au cours de la journée. Par ailleurs, les relations directes avec l'école sont moins fréquentes puisque les parents sont alors en contact avec les personnels des services périscolaires ou de transport. Leur information sur les événements de la classe, sur la façon dont la journée scolaire s'est déroulée sont alors plus ténues, les enseignants recevant également moins d'indications sur l'enfant.

<sup>111</sup> Environ 30 % des 71 écoles de l'échantillon sont des écoles primaires. Parmi elles, on compte de petits regroupements pédagogiques de 4 classes au plus, qui représentent environ 40% des écoles primaires de l'échantillon, des écoles de 5 à 9 classes (40 % également) et des unités qui comptent de 10 à 14 classes (20 %) ; ces dernières se situent dans plusieurs académies (Besançon, Guyane, Lille, Rouen).

<sup>112</sup> Le responsable légal peut déléguer un tiers de confiance.

<sup>113</sup> Près de la moitié des écoles de l'échantillon mentionnent l'existence de ces services.

La communication avec les familles dans les écoles maternelles a évolué dans les classes avec, par exemple, outre la remise régulière ou regroupée des productions de leurs enfants et la transmission des livrets scolaires, l'instauration de « livres de classe » pour relater les activités réalisées ou de « cahiers de vie » individuels dans lesquels les parents relatent avec leur enfant des épisodes de la vie familiale.

Au niveau de l'école, la communication écrite reste importante avec des affichages que l'on cherche à rendre clairs pour tous<sup>114</sup> et la mise en place de cahiers de liaison ; certaines écoles ont aussi créé un livret d'accueil. L'un de ceux qui ont été recueillis au cours de l'enquête, simple et complet, peut être cité : personnalisé en couverture par une production picturale de l'enfant, il présente une photographie de chaque classe et les visages des enseignantes, le fonctionnement de l'école, des réponses à des questions (assiduité, assurance scolaire, etc.), des conseils sur l'attitude à avoir le jour de la rentrée ou plus généralement sur la communication avec l'enfant à propos de sa vie à l'école, des incitations à échanger avec l'équipe pédagogique et des informations sur les domaines d'activités qui structurent le programme de l'école maternelle.

Les contacts directs apparaissent cependant fondamentaux pour établir les liens de confiance nécessaires que sous-tendent des échanges de qualité et les modalités citées dans l'enquête témoignent de pratiques convergentes à ce sujet. La très grande majorité des écoles<sup>115</sup> organise des réunions d'information en début d'année scolaire avec des modalités qui, en général, permettent d'apporter des informations aussi bien sur le fonctionnement de l'école que sur celui de la classe de l'enfant ; les équipes s'efforcent d'obtenir la meilleure participation des parents, jusqu'à déclarer, dans certaines écoles, ces réunions « obligatoires » ; les taux de participation relevés s'échelonnent de 30 % à 80 % pour les réunions de rentrée qui sont les plus fréquentées de l'année. Des rendez-vous individuels sont partout mentionnés comme une possibilité donnée aux familles ; dans plusieurs écoles, des entretiens individuels sont programmés pour la remise du livret scolaire (ou du « cahier de suivi ») ou bien pour un niveau de classe particulier, qu'il s'agisse des nouveaux élèves ou des sections de grands. En outre, quelques écoles mettent en place deux ou trois réunions au cours de l'année scolaire, organisent des présentations de fin de période lors d'un petit déjeuner. Une des difficultés consiste à trouver un temps où les parents puissent être disponibles et plusieurs écoles utilisent les soirées ou des samedis matin deux ou trois fois par an, pour tenir des réunions ou aménager les rencontres individuelles. Tout ce travail qui vise à assurer un environnement favorable pour les enfants est en général apprécié par les familles et les écoles y voient aussi le moyen de valoriser le travail qu'elles accomplissent avec leurs élèves.

Le premier contact avec les parents et l'enfant à scolariser fait l'objet d'une vigilance particulière. Une proportion significative d'écoles<sup>116</sup> a mis en place un dispositif d'accueil pour les nouveaux inscrits. Celui-ci comporte en général, entre mars et juin, une visite d'école ou la participation à une journée « portes ouvertes » - qui peut reposer sur l'exposition de travaux des élèves et qui se révèle difficile à organiser sur des temps de fonctionnement effectif<sup>117</sup> - ainsi qu'une réunion parfois en présence de professionnels de la santé<sup>118</sup>, auxquelles s'ajoute un temps d'entretien individuel au moment de l'inscription lorsque cela est possible. Des visites par petits groupes de parents en septembre peuvent compléter cette organisation.

La participation des parents à des moments festifs est fréquemment indiquée, avec des objectifs très divers, les uns mentionnant la convivialité lors d'un « bon moment », d'autres recherchant la valorisation du travail des enfants, certains relevant la possibilité d'apporter quelques ressources

---

<sup>114</sup> Cf. cette école qui a élaboré des « affichages imagés » pour les nombreux parents non francophones.

<sup>115</sup> Les quatre cinquièmes des fiches renseignées à ce sujet comportent cette modalité.

<sup>116</sup> 45 % des écoles de l'échantillon pour lesquelles cette rubrique a été renseignée.

<sup>117</sup> Une école propose ceci sur des temps de sieste des enfants.

<sup>118</sup> La PMI est citée.

supplémentaires à l'école. L'implication directe des parents dans les activités avec les enfants est très rare<sup>119</sup>. Par ailleurs, la plupart du temps dans des réseaux de réussite scolaire, il arrive que l'école maternelle soit impliquée dans des actions sur la parentalité, dans une formation à propos de prévention des violences ou dans des réunions concernant l'alphabétisation. Des programmes diversifiés et assez complets sont organisés dans de nombreuses écoles, ils représentent pour certaines un « gros investissement » et on relève des effets encourageants sur la participation ou l'amélioration du respect de l'école. L'implication des parents, la « sérénité » ou la qualité des relations sont soulignées dans plusieurs écoles. Quelquefois leur présence apparaît trop réduite aux enseignants. Les relations des parents avec la maternelle restent un sujet sensible comme en témoignent des demandes de formation pour apprendre à mieux gérer la communication avec des familles qui montrent parfois des attentes très fortes envers l'école et ses enseignants.

Il convient enfin de relever que les réponses à cette enquête ne mentionnent qu'une seule fois les élections des représentants de parents d'élèves<sup>120</sup> et aucune ne fait référence aux conseils d'école : ceci est sans doute dû au fait que les relations directes avec chaque famille sont privilégiées dans nos écoles maternelles, mais cela marque aussi certainement la place réduite des instances réglementaires dans les décisions relatives au fonctionnement de l'école.

L'ouverture de l'école maternelle aux parents, encore une fois attestée par notre enquête, est sans doute un des facteurs qui font que cette première école conserve une très bonne image dans l'opinion publique. L'exemple suivant, qui explicite une situation observée outre-Rhin, montre cependant à quel point nos conceptions de l'éducation en milieu scolaire ne réservent qu'un rôle marginal aux parents.

#### **Un exemple venu de Berlin : le rôle des parents dans les Kitas<sup>121</sup>**

La place des parents se manifeste dans des engagements et des positionnements très différents de ceux que nous connaissons en France :

##### *- Participation aux activités, voire à leur programmation*

Tout d'abord, les parents peuvent choisir, dans la mesure des places disponibles, le modèle de Kita qui correspond le plus à leur conception de l'éducation de leurs enfants : une Kita avec un projet multiculturel ou une Kita bilingue ou une Kita « qui prend le temps »... Ensuite, leur implication est grande dans le projet de la Kita et dans sa mise en œuvre : les parents sont ici plus que des usagers de la Kita qu'ils considèrent comme une prolongation de leur propre éducation, ils appartiennent à la communauté de la Kita. C'est plutôt l'éducateur qui est considéré comme un partenaire des parents pour l'éducation de l'enfant que l'inverse. Comme le souligne une directrice de Kita, « *les Allemands ne donnent pas facilement leurs enfants à l'institution* ». Des rencontres individuelles régulières ont lieu entre parents et éducateurs pour faire le point sur le développement de l'enfant.

##### *- Contrôle du fonctionnement des Kitas*

Le contrôle institutionnel étant limité, on peut dire que les parents exercent sous la forme d'une régulation sociale forte un véritable contrôle du fonctionnement des Kitas. Ils sont représentés au sein

<sup>119</sup> Deux mentions, pour des activités par thème et dans le cadre d'une liaison entre la grande section et le cours préparatoire.

<sup>120</sup> Académie de Lille : taux de participation aux élections (44 %) et bonne représentativité des familles du quartier.

<sup>121</sup> Kitas : ce terme est l'abréviation de *Kindertagesstätte* que l'on peut traduire par « jardins d'enfants ».

de chaque Kita. À Berlin, le LEAK (Landeselternausschuss Kindertagsstätten Berlin), association de parents d'élèves, les représente devant les opérateurs (Träger) et les autorités administratives.

*- Absence de délégation de responsabilité parentale*

En Allemagne, si l'enseignant a une mission de surveillance, il n'est pas considéré comme responsable de l'enfant. Sa responsabilité est une responsabilité essentiellement morale : il doit aider l'enfant à développer ses capacités, son autonomie et son esprit critique pour en faire un citoyen acteur de la société. Responsabilité qu'il devra assumer pleinement face et surtout avec les parents.

### **3.1.2.3. Des partenariats actifs de l'école maternelle avec les professionnels chargés de la prévention**

#### **▪ Les bilans de santé : des occasions de partage d'informations très appréciées**

De nombreux professionnels disposant d'une compétence particulière dans le domaine de la prévention interviennent auprès des enfants des écoles maternelles, qu'ils traitent de la santé, de la difficulté sociale ou scolaire, qu'ils soient rétribués par l'État, par des collectivités locales ou des associations. Du fait du partage des compétences entre instances publiques, de l'attachement à la précocité des actions de prévention qui se montrent alors plus efficaces et aussi parce que le temps de l'enfance correspond aussi parfois à la mise en évidence de situations de handicap, les enfants des écoles maternelles sont concernés par des dispositifs très divers.

Les écoles mentionnent en premier lieu et à égalité les services de protection maternelle et infantile et les services de santé scolaire, ces catégories représentant les deux tiers des citations<sup>122</sup>. La prévention à l'école maternelle est ainsi très majoritairement placée sous la responsabilité effective de professionnels de santé exerçant dans des services publics qui ont pour mission de répondre à des dispositions législatives et réglementaires (cf. supra 2.2.). La réalisation des bilans de santé de la sixième année suppose une présence importante des médecins et infirmiers dans les maternelles<sup>123</sup> qui exercent leur mission en s'appuyant notamment sur une mise en relation des parents avec d'autres professionnels de la santé pour des bilans complémentaires ou des prises en charge qui paraissent utiles, comme avec les enseignants pour faciliter la prise en compte des besoins des enfants dans le cadre scolaire. L'indicateur national du rapport annuel de performances 2010 pour l'enseignement scolaire (Programme 230, indicateur 2.1) donne un taux de 72 % d'élèves ayant bénéficié d'un bilan de santé dans leur sixième année ; dans les départements où l'enquête a été effectuée, la proportion de ces élèves va de 60 % à 90 %, les écoles des secteurs les moins favorisés étant traitées de manière prioritaire quand les moyens manquent pour assurer la totalité des bilans. Les informations recueillies par ailleurs par la mission conduisent à relever des différences significatives de performance quand les bilans de santé sont réalisés par les services des villes disposant d'une délégation de compétences<sup>124</sup> ; ainsi, pour exemples, en 2010, les bilans étaient réalisés pour 99 % des enfants à Antibes et Nantes.

<sup>122</sup> L'enquête comporte 114 mentions de professionnels de prévention : 37 PMI et 37 médecine scolaire, 35 réseaux d'aides (dont 19 avec une présence hebdomadaire dans l'école) et 5 associatifs.

<sup>123</sup> Des départements ont mis en place des procédures à plusieurs niveaux avec des questionnaires aux enseignants et aux parents ainsi que des bilans infirmiers avant de faire réaliser les visites utiles par les médecins scolaires et ainsi assurer une meilleure couverture.

<sup>124</sup> La prise en charge de la santé scolaire à l'école, compétence de l'Etat, est assurée par délégation par 12 villes en France, qui assurent donc les missions obligatoires réalisées ailleurs, sur le territoire, par les personnels (médecins et infirmiers) des inspections académiques. S'y inscrit, en particulier, le bilan de la 6<sup>ème</sup> année. Au-delà de ces missions réglementaires, les villes mettent en place des actions relevant de leur propre initiative.

L'action des services de protection maternelle et infantile est presque exclusivement centrée sur les bilans de santé. La réalisation de cette mission semble perçue très positivement par les enseignants. Ils interviennent parfois aussi dans le cadre de l'information sur la première scolarisation ou en participant à des équipes éducatives.

Concernant les services de santé scolaire, les visites médicales ou les bilans infirmiers constituent l'essentiel de leur présence en maternelle mais les écoles peuvent aussi s'appuyer sur des infirmiers pour des projets d'éducation à la santé, parfois pour une aide à l'élaboration de projets de suivi. Par ailleurs, les écoles maternelles sollicitent largement les médecins pour établir des projets individuels d'élèves à besoins spécifiques<sup>125</sup> ou en situation de handicap<sup>126</sup> ; quelques écoles soulignent également leur rôle dans le traitement des « urgences » liées aux signalements d'enfants en danger, ou lorsque surviennent des maladies contagieuses. Les actions d'éducation à la santé conduites par les médecins sont rares.

Les protocoles de dépistage de troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage<sup>127</sup> impliquent directement les enseignants et font parfois l'objet de formations à destination des enseignants par le médecin scolaire et l'inspecteur de circonscription. La passation des tests comme les actions pédagogiques que leur analyse permet d'engager, que ce soit dans la classe, par la mobilisation de l'aide personnalisée ou parfois avec l'appui du réseau d'aides, sont mentionnées par plusieurs écoles. Ceci correspond tout à fait aux nécessités du traitement de ces troubles qui suppose une coopération entre médecins et enseignants ; comme l'explique le concepteur des protocoles employés par les médecins de l'éducation nationale, Michel Zorman, « face aux difficultés repérées, les réponses ne peuvent consister qu'en une pédagogie précise avec des stratégies adaptées », indiquant qu'« il n'y a pas d'autre remède que la pédagogie », à quelque moment du développement de l'enfant qu'elle se situe<sup>128</sup>.

Enfin, pour les quelques écoles qui mentionnent la pratique des signalements d'enfant en danger ou de situations préoccupantes, la place des services de santé scolaire dans les procédures est bien identifiée ; des formations conjointes par le médecin et le psychologue scolaires pour améliorer le repérage des signes justifiant un signalement organisées par un inspecteur de circonscription ne peuvent que renforcer la vigilance et le discernement des directeurs et enseignants à ce sujet.

Globalement, le rôle des services de santé scolaire semble clairement perçu par les écoles maternelles ; la prévention médicale apparaît bien intégrée à une école maternelle qui concerne la totalité d'une classe d'âge et permet d'engager des réponses diversifiées à travers des possibilités de mobilisation de compétences médicales, éducatives ou pédagogiques.

#### ▪ **Les aides spécialisées : des prises en charge d'élèves réduites**

Les personnels exerçant dans les réseaux d'aides spécialisées interviennent assez fréquemment dans les maternelles, de façon très variable selon les ressources, les besoins et les contextes. La plupart des écoles mentionnent leur présence pour des actes d'évaluation individuels, « si nécessaire » ou « ponctuellement », parfois pour des temps d'observation en groupe notamment en début d'année scolaire. Dans certaines écoles, un membre du réseau participe à des équipes

---

<sup>125</sup> Les projets d'accueil individualisés (PAI) concernent les élèves à besoins spécifiques (maladie signalée, pathologie chronique, dyslexie ...).

<sup>126</sup> Projets personnalisés de scolarisation (PPS).

<sup>127</sup> Les médecins scolaires ont été formés à l'utilisation du BSEDS (Bilan de santé – Évaluation du développement pour la scolarité) élaboré par les équipes de Michel Zorman ; la première édition date de 1999. L'évaluation qui a lieu en section de grands concerne le langage au sens large (pas la seule conscience phonologique) ; elle est conduite par le médecin de santé scolaire et inclut un questionnaire à remplir par les enseignants.

<sup>128</sup> Entretien de la mission d'inspection générale avec le Docteur Michel Zorman, le 9 mars 2011.



éducatives ou peut apporter de façon régulière une aide plus globale pour des analyses sur les élèves ou l'organisation de l'aide personnalisée en conseil des maîtres de cycle. La prise en charge régulière de petits groupes est mentionnée dans environ un quart des écoles de l'échantillon. Quelques projets plus ambitieux portent plus particulièrement sur le langage, qu'il s'agisse d'évaluer tous les enfants d'un niveau sur leur langage oral ou bien de participer à des actions à caractère pédagogique ou rééducatif pour répondre aux difficultés relevées.

Ces actions représentent un appui pour les aides pédagogiques dispensées par les enseignants dans leur classe, lors de décloisonnements ou de l'aide personnalisée. Quelques écoles organisent et formalisent pour certains enfants les choix effectués en matière d'aide sous forme de « plan d'action coordonné » ou de programme personnalisé de réussite éducative avec le maître du cours préparatoire.

#### ▪ ***D'autres partenariats en fonction des situations locales***

Bien qu'elles soient rares, les écoles maternelles qui signalent l'existence de *dispositifs de réussite éducative* - relevant de la politique de la ville et conduits sous la responsabilité de communes - font état d'une grande diversité de situations et d'appréciation, l'une indiquant que les actions ne concernent pas la maternelle, une autre signalant un manque de concertation et des réunions trop générales. Une école semble bien intégrée à un dispositif qui poursuit notamment des objectifs liés au « devenir élève ».

Notons par ailleurs l'existence de dispositifs de prévention et de dépistage locaux ou départementaux, soutenus en général par des collectivités territoriales, par des financements émanant de l'assurance maladie ou de mutuelles, et mis en œuvre par des professionnels de santé sous la responsabilité d'associations qui peuvent aussi chercher à faciliter l'accès aux soins<sup>129</sup>. Des conventions précisent les procédures et définissent des secteurs d'intervention. Certaines maternelles travaillent alors également avec des orthoptistes, des orthophonistes ou des dentistes, élargissant ainsi la palette des compétences au service de la prévention.

#### ▪ ***Une difficulté particulière : l'école maternelle face au handicap***

L'école maternelle ne se limite pas à accomplir des missions de prévention pour une réussite des élèves à un horizon relativement lointain ; elle doit aussi mettre en œuvre des dispositifs de compensation pour assurer la scolarisation de certains enfants.

Cette première école, souvent premier service d'accueil collectif fréquenté par les enfants, est ainsi pour certains enfants le lieu et le temps de mise en évidence d'un handicap ; le directeur comme l'enseignant jouent un rôle primordial dans la conduite d'un dialogue avec les parents qui est naturellement difficile, qui doit respecter certaines procédures et s'étend sur plusieurs mois, voire quelquefois plusieurs années. Durant cette période, aucune aide n'est en général accordée ; on a pu voir au moins un cas de détournement de la fonction de l'ATSEM pour encadrer un jeune enfant ayant de profondes perturbations du comportement afin que l'enseignante puisse conduire sa classe et que les autres enfants soient en sécurité.

La conduite de la communication avec les familles en cas de suspicion de handicap est considérée comme un besoin de formation dans plusieurs écoles. Un nombre significatif d'écoles maternelles fait aussi état de besoins de formation précis pour bien scolariser des élèves en situation de handicap, certainement en fonction des élèves actuellement dans l'école : les questions liées au comportement,

---

<sup>129</sup> C'est le cas de l'APESAL (« Association de Prévention et d'Éducation Sanitaires – Actions Locales ») dans le Nord - Pas de Calais, du Réseau DYS-42 dans la Loire.

aux troubles envahissants du développement, aux actions à conduire pour des élèves trisomiques, à l'aménagement de l'enseignement pour des élèves porteurs de troubles du langage ou de l'apprentissage ou pour lesquels ces troubles sont suspectés figurent parmi les préoccupations exprimées.

Enfin, le maintien à l'école maternelle au delà de six ans peut être décidé en cas de handicap reconnu ou lorsque le dossier est suffisamment avancé, parfois pour attendre une place en établissement spécialisé. Au-delà de ces cas qui restent rares, dans certaines écoles, on regrette cependant de ne pouvoir réaliser des maintiens, faute d'accord des parents, pour des élèves qui ensuite « coulent au CP ». Les réflexions sur les aménagements pédagogiques et sur la personnalisation des apprentissages pourraient constituer un sujet de choix pour les relations entre maternelle et élémentaire.

#### **Bilan de cette partie :**

Le fonctionnement de l'école maternelle présente plus de complexité qu'on ne le pense communément, cette école étant très souvent assimilée – plus ou moins consciemment – à une école élémentaire en réduction. La principale source de ce surcroît de complexité tient au travail partagé entre enseignants et agents spécialisés des écoles maternelles ; les conditions d'emploi de ces personnels méritent clarification, leur place dans la communauté éducative mérite valorisation. Des évolutions sont à explorer, que l'on évoquera dans le chapitre 5 au titre des préconisations.

Même si le travail collectif de l'équipe pédagogique ne se déroule pas toujours de manière sereine et aisé, les questions essentielles pour assurer cohérence et continuité dans le cursus maternel des élèves sont prises en charge ; la réforme de 2008 de l'école primaire a conduit à une mobilisation sur les sujets essentiels (progressions et programmations, suivi et évaluation, aide personnalisée).

Le statut de l'école et celui du directeur qui ne sont pas différents de ceux qui concernent l'école élémentaire constituent des faiblesses structurelles, maintes fois signalées par ailleurs, pour traiter les questions délicates de gestion des personnels et des moyens financiers, d'animation pédagogique. Les réponses construites localement sont souvent l'effet de relations interpersonnelles qui n'assurent pas de pérennité aux arrangements trouvés.

L'enquête confirme l'attention de l'école maternelle aux relations avec les parents et avec les partenaires qui concourent au processus éducatif dont la globalité est, à ce niveau du cursus, reconnu.

Enfin, c'est la logique de l'école élémentaire qui entraîne la maternelle dans le travail commun conduit pour la continuité du parcours scolaire des élèves ; c'est vrai partout mais c'est encore plus net dans les écoles primaires, désormais plus nombreuses du fait des fusions d'écoles. On verra plus précisément à l'échelle des classes, dans la partie suivante, l'importance de cette logique « régressive » qui s'est imposée à l'école maternelle. On y reviendra, avec des propositions de correction, dans le chapitre 5 relatif aux préconisations.

### **3.2. LA CLASSE MATERNELLE : UNE ORGANISATION FIGÉE, UNE PÉDAGOGIE QUI SE CHERCHE**

Traditionnellement, la classe maternelle est caractérisée comme un milieu, un mode de vie avant d'être vue comme le cadre d'un enseignement. Ainsi, selon les programmes de 1995 :

« L'école maternelle offre à l'enfant un mode de vie qui répond à ses besoins physiologiques, affectifs et intellectuels et lui permet de trouver sa place dans des groupes divers. Ce mode de vie exige une organisation de l'environnement et une gestion du temps bien comprises. »

En effet, à ce niveau de la scolarité, l'interdépendance est très forte entre les aspects organisationnels et didactiques. C'est pourquoi cette partie du rapport propose une analyse de la manière dont l'espace et le temps sont aménagés avant d'examiner comment les enseignements sont réglés et les apprentissages conçus.

### **3.2.1. L'espace de la classe : un enrichissement et une différenciation indispensables**

#### **3.2.1.1. La classe, milieu de vie et d'apprentissage : une organisation qui s'est appauvrie**

##### **▪ Les spécificités de l'école maternelle en voie de disparition**

« Une aire de regroupement, des zones d'activités différenciées et évolutives semblent constituer le dispositif le plus approprié aux classes maternelles.<sup>130</sup> » C'est ainsi que l'on s'attend à trouver une classe maternelle. Si l'on tire sur ce sujet peu d'informations des rapports d'inspection qui s'attardent rarement à cette description et se limitent à quelques appréciations, le plus souvent plutôt positives même si quelques conseils sont relatifs à la nécessité d'améliorer (sept occurrences) ou de faire évoluer (cinq cas) les coins-jeux, les observations de classes effectuées par la mission conduisent à l'état des lieux suivant très peu différencié selon les sections :

- l'organisation avec places attirées pour les élèves comme en élémentaire est peu fréquente (quatorze classes, soit moins de 15 % de l'échantillon) et les tables, rarement individuelles, ne sont pas encore alignées face au tableau, sauf dans quelques classes de grande section-CP. Dans cinq classes seulement, on compte des places attirées pour les groupes qui ont alors une permanence annuelle ;
- l'aire de regroupement est presque systématique ; elle est le plus souvent matérialisée par des bancs, plus rarement par des sièges individuels ou un tapis sur lequel les enfants peuvent s'asseoir ; elle est absente des classes qui mêlent une section de maternelle à des élèves d'école élémentaire ;
- un « coin-livres » ou « coin-lecture<sup>131</sup> » est identifié dans les trois quarts des classes vues (soixante-quinze sur quatre-vingt-dix-sept) mais il est fréquemment réduit à un bac à livres ou un présentoir de quelques ouvrages, installé le plus souvent près de l'espace dévolu au regroupement. S'il est individualisé comme « coin », la capacité d'accueil est parfois très limitée (un siège ou deux). Il peut être enrichi de « dictionnaires » ou d'imagiers fabriqués en liaison avec les activités de la classe ou de petits albums photos. L'existence d'une bibliothèque centre documentaire pour l'école pourrait justifier l'absence de « coin-livres » mais elle n'est signalée que dans deux situations ;
- les « coins-jeux » (les plus fréquents étant la cuisine, le garage, les poupées, plus rarement les déguisements, parfois des espaces dévolus à des jeux éducatifs) ne sont plus aussi fréquents qu'autrefois. Là où ils existent, on en compte trois au maximum, parfois décrits comme « pauvres », « avec du matériel qui date », mais ils n'existent plus partout. Ils ont été identifiés dans les deux tiers des classes qui comptent au moins une section de petits ou tout-petits et dans

<sup>130</sup> Orientations pour l'école maternelle du 30 janvier 1986. Chapitre 3 L'action éducative. 3A. L'organisation matérielle de l'école et des classes.

<sup>131</sup> L'usage du terme « coin » mérite un commentaire : c'est ainsi que l'on désigne habituellement un espace, bien délimité, dédié à une fonction ou une activité précises au sein des classes maternelles. Il n'est pas nécessairement installé dans un des quatre « coins » de la salle de classe.

la moitié de l'ensemble des sections de moyens ou de grands ou des classes pluri-sections sans petits. Faute de variété, il est impossible d'établir une typologie en fonction de la section. Les élèves en section de grands dans une classe primaire n'en bénéficient jamais ;

- les autres espaces dédiés à des activités particulières sont en petit nombre dans notre échantillon. Ainsi compte-t-on quatre coins-écriture et/ou graphisme et dix pistes graphiques, un coin mathématiques, deux espaces dévolus à la « découverte du monde », deux à des plantations, deux tables permettant des manipulations de matières (riz, sable), et un castelet. Aucun compte rendu ne mentionne d'espace dévolu aux activités picturales ou à la musique ;
- dans deux classes seulement est aménagé un espace où l'écoute de documents sonores est possible grâce à des casques ;
- six classes disposent d'un espace identifié coin-TICE et deux classes mettent à disposition des enfants un ou deux ordinateurs ; une classe de l'échantillon utilise un tableau numérique interactif.

### **Un tableau numérique interactif, pour quoi faire en grande section ?**

*Le TNI, support dans les situations de découverte de l'écrit*

C'est une facilitation dans les situations de lecture d'un livre à la classe, surtout si l'ouvrage est de petit format. Le maître peut lire le texte en faisant suivre le curseur. Les enfants retrouvent des mots référents ; ils peuvent les repérer par une marque qui reste. De même, c'est une facilitation pour focaliser l'attention des enfants sur des composantes d'une page à identifier (exemple : informations données sur la première de couverture d'un livre). Des annotations directes sur le support sont possibles, de même que la possibilité de les conserver.

*Le TNI, support dans les situations langagières*

- commentaires de photographies projetées (exemple : séance d'activités aquatiques à la piscine) en vue d'une mise en textes dans le cahier de vie ; passage de l'oral du commentaire au texte écrit sous les yeux des enfants ; mise en page de la fiche à coller dans le cahier de vie ;

- explications en collectif d'une méthode de travail : justifications de démarches *a posteriori* (par exemple, reconstitution de la suite chronologique d'images ;

- partage d'observations à l'issue d'activités relevant de la découverte du monde : la qualité visuelle des images, la possibilité d'agrandir rendent plus sensibles certains éléments ;

- mise en commun d'une représentation à l'issue d'une séance d'activités motrices en salle de jeu : la représentation de l'installation de la salle se constitue par déplacement et superposition d'éléments (photographies, dessins), avec argumentation.

Les comptes rendus de visites insistent sur l'absence d'une véritable réflexion sur la relation entre espace et pédagogie. Les enseignants utilisent l'existant, sans le remettre en cause ; les coins sont des « éléments de décor » plus que des espaces de découverte et d'apprentissage. Le plus souvent d'ailleurs, il est noté que les élèves y ont un accès libre et une occupation sans enjeu ; ces espaces sont « plus récréatifs que vecteurs d'apprentissages » indique un inspecteur.

La tendance identifiée dans le rapport de 2000 déjà cité s'amplifie et l'analyse d'alors peut être en tout point reprise :

« On peut cependant craindre que, parfois, ces aménagements soient stéréotypés. On sait que les classes de l'école maternelle comportent traditionnellement ce type d'équipements mais il est moins sûr que tous les enseignants mesurent bien leur rôle et leur intérêt, sinon comment expliquer que

l'aménagement des classes ne varie ni au long de l'année ni de façon très sensible entre la petite section et la grande section ou, au contraire, que les coins jeux disparaissent parfois purement et simplement en grande section. »

### **Au Danemark, une autre conception de l'environnement**

#### **Des espaces de vie pour le développement de chaque enfant**

Les institutions visitées se présentent comme de petites unités conçues pour quarante à quatre-vingt enfants, les « maisons ». Elles sont organisées autour d'un espace central assez vaste, inférieur à celui de l'une de nos classes, qui sert à l'accueil pour les moments de la journée lorsqu'il y a moins d'enfants et de pédagogues, où les parents passent régulièrement et où peuvent se dérouler un certain nombre d'activités. À partir de cette aire centrale, rayonnent trois à quatre « pièces », comprenant chacune deux ou trois espaces (éléments) et incluant notamment un coin toilettes (de taille adulte, avec un marchepied) auquel chaque enfant accède librement tout au long de la journée.

Ces espaces intérieurs polyvalents constituent des lieux d'activités et de développement mais sont aussi utilisés pour prendre les repas ou pour faire la sieste ; leur changement d'usage s'inscrit dans la vie de l'institution, ces moments appartiennent à l'activité d'enfants impliqués très tôt par les pédagogues : par exemple, faire distribuer un à un d'authentiques couteaux – à lame arrondie – par un enfant d'un peu moins de deux ans à quatre convives du même âge, le pédagogue situé à un mètre cinquante du groupe présentant l'objet à l'enfant chargé de distribuer et accompagnant ce geste d'une petite phrase pour nommer celui auquel ce couteau est destiné. Les enfants peuvent ainsi développer leurs compétences motrices, langagières et relationnelles à travers des activités simples et accompagnées afin de toujours favoriser la capacité à faire seul tout en construisant sa relation aux autres. L'acquisition de compétences passe par le développement d'habiletés qui dépendent d'abord d'une reconnaissance de l'individualité.

L'espace central peut comprendre un ou plusieurs coins spécifiques (activités scientifiques, bibliothèque, jeux...) ; dans nos deux institutions les options d'utilisation sont ensuite différentes. L'une privilégie la modularité et la mobilité du matériel (chaises et tables sur roulettes ou abattantes) pour adapter l'espace aux activités tandis que l'autre, avec son mobilier classique, en fait un lieu de restauration privilégié pour les enfants du jardin d'enfants avec un cadre de vie particulièrement soigné (lustre « grand style », chandeliers sur la table centrale destinée aux plus « grands » des enfants) tout en l'utilisant pour l'accueil des enfants matin et soir.

L'usage de l'espace des « pièces » correspond aussi à des options pédagogiques et organisationnelles différentes. La première institution a attribué une pièce à un ensemble d'enfants qui peuvent cependant circuler d'un lieu à l'autre dans la maison ; ils conduisent alors leurs activités dans un espace qui s'aménage et se déménage tout au long de la journée en fonction des activités choisies ; ici on trouve également quelques réduits pour stocker du matériel ou pour que l'enfant puisse se retirer du groupe afin de se reposer, de rêver ou conduire des activités de découverte de la perception (miroirs déformants, matériaux divers au toucher, éclairage, etc.). La seconde institution a opté pour des pièces plus particulièrement dédiées à un type d'activités, qu'elles soient motrices, plastiques ou thématiques (cf. thème des animaux marins au jardin d'enfants), les groupes et leur encadrement étant variables dans l'année comme dans la journée : les enfants circulent dans les différentes pièces de la maison. Dans l'école visitée, l'espace où se déroule le programme préscolaire pour les enfants de six à sept ans conserve cette idée de maison, de lieu de vie : les apprentissages se déroulent dans deux salles contiguës, largement ouvertes, avec d'un côté une maison - où une chambre, un salon, un bureau sont aménagés et séparés par de longs rideaux opaques - et de l'autre une salle dédiée au domaine scolaire avec quatre tables pour des groupes de six à huit élèves et des

affichages correspondants (tableau blanc, tableaux de syllabes, indications sur les histoires/albums connus,...). Les activités conduites investissent ces deux espaces ainsi que le couloir.

#### ▪ Des besoins des enfants aux réponses attendues

Il semble utile de rappeler que la première finalité d'un aménagement bien conçu est de favoriser en permanence la réponse aux besoins des enfants, et ces besoins sont variés et évolutifs justifiant que la classe soit différente selon les sections et modifiée au fil de l'année. Dans une classe maternelle, il devrait se trouver des espaces d'extension variable et de ressources variées selon les sections, permettant de satisfaire :

- les besoins physiologiques des enfants (repos, repli, propreté, hygiène, nourriture et eau) : si c'est le plus souvent hors de la classe que se trouvent les espaces ad hoc, le coin-lecture ou le tapis de regroupement – quand il en existe – font parfois office de coin-repos ;
- les besoins psychomoteurs (motricité globale et fine, prise de risques en sécurité, etc.), sachant que plus les enfants sont jeunes, plus ils doivent pouvoir déambuler, traîner, transporter... On a oublié dans les classes maternelles que plus un enfant est petit, plus il a besoin de place et que c'est par la pratique que la marche, encore précaire chez les plus petits, et l'aisance du corps en mouvement vont devenir plus assurées. Pour ce faire, les espaces extérieurs ne sont pas assez considérés comme des extensions de la salle de classe où les enfants peuvent avoir des activités motrices – sous surveillance – hors du temps de la récréation ; déjà en 2000, l'inspection générale notait une tendance qui semble s'être accentuée : « c'est la sécurité plus que l'utilisation pédagogique de la cour qui paraît actuellement à l'ordre du jour. Il ne faudrait pas que le souci de l'un (indispensable) conduise à occulter l'autre. » ;

#### **Au Danemark, des espaces de vie pour le développement de chaque enfant (suite)**

Une attention très forte est portée aux espaces extérieurs, quotidiennement utilisés pour le travail éducatif par les pédagogues. Leur aménagement représente un point majeur dans les plans de développement des institutions. Les espaces extérieurs sont en effet largement utilisés, été comme hiver, pour que les enfants puissent explorer et pratiquer des activités choisies en petit groupe avec l'appui plus ou moins proche des adultes.

Les aménagements sont pensés pour la pratique d'activités de développement moteur grâce au déplacement (balançoires, petits ponts, buttes, chemins, troncs et plots type « chaussée des géants »...) ; ils jouent sur la diversité de matières naturelles (sable, terre, pelouse, bois, eau...) afin que chacun y soit directement confronté (jeu dans le sable, trous creusés dans la terre,...). Ces espaces sont de nature à favoriser les échanges et la coopération entre enfants (estrades pour que ceux-ci s'adressent à un groupe, présentent des saynètes ou des chansons, cercle pour se réunir autour d'un feu, grande table d'activités, maisonnette de bois,...). Ils rendent possibles des activités qui permettent une reconnaissance de l'unicité de chacun à travers l'instauration et la reconnaissance d'une très grande diversité de relations au sein de l'institution, que ce soit entre enfants (les groupes sont modifiés plusieurs fois par jour, soit à l'initiative de l'équipe selon les activités et les besoins, soit en fonction des choix faits par les enfants) ou avec les adultes (plusieurs adultes sont responsables d'un groupe large) tout en impliquant largement les parents : par exemple, des plantations individuelles dans l'espace extérieur ont été réalisées avec les parents et sont étiquetées pour chaque enfant.

- les besoins de découverte et de connaissances nouvelles (imitation, exploration, observation, action ; répétition, remémoration ; imagination-imaginaire, attention esthétique ; univers des objets et du vivant mais aussi fonds culturel des images, des musiques ...) : les coins-graphisme-écriture

devraient être généralisés selon des modalités variées en fonction des sections. Un coin-écoute pourrait, via les technologies modernes, offrir aux enfants la possibilité d'entendre la lecture d'un livre, de réentendre des comptines, des chansons ou des poésies, d'écouter de la musique. Les coins-mathématiques, technologie ou « petit chercheur » devraient s'installer au moins chez les moyens et les grands ; des activités stimulantes voire des défis pourraient y être proposés de manière évolutive, des outils pour observer finement y être introduits ; les enfants pourraient y être régulièrement incités à pratiquer le dessin d'observation. Un inspecteur le dit ainsi à plusieurs enseignants dans ses rapports d'inspection : « Installez à côté du point d'eau un véritable espace scientifique qui aiguïsera la curiosité des enfants. Il s'agit de les inviter régulièrement à observer, à découvrir et à comprendre progressivement le vivant, la matière, les objets (petites expérimentations, observations filées) ». Par ailleurs, les coins-collections ou/et le musée de classe – aucun n'a été vu – seraient de nature à répondre aux besoins des enfants de conserver et de revoir, de se rappeler des moments et des savoirs en retrouvant des objets ou des images valorisés ;

- les besoins d'expression et de communication (communication verbale et non verbale ; confidences ; jeux avec le langage) : tout « coin » peut être propice aux échanges et aux confidences entre enfants ou avec un adulte mais il est intéressant d'en dédier un – restreint – aux conversations : c'est identifier alors que « parler avec ... (un camarade, un adulte) » peut être un objectif en soi, qu'un échange verbal constitue une activité digne d'intérêt. Il manque trop souvent des castelets ou autres dispositifs proches, des marionnettes, marottes ou mascottes derrière lesquelles les enfants peuvent se cacher pour s'exprimer, pour composer des personnages, imitant ceux qu'ils ont rencontrés dans des histoires ou donnant vie à ceux qu'ils imaginent.

Il n'est peut-être pas utile que chaque classe dispose de l'ensemble de ces « coins » ; il peut y avoir des lieux dédiés à certaines fonctions, fréquentés en commun par des enfants de classes différentes ou à des moments différents si l'on préfère conserver l'unité du groupe classe. Les changements en cours d'année qui stimulent l'intérêt des enfants sont aussi à promouvoir. Enfin, une différenciation des aménagements ou de leur usage au fil des sections est indispensable : si la conception quasiment « domestique » de l'espace telle qu'on l'a observée au Danemark semble appropriée avec les petits, une évolution de la nature des « coins » et un aménagement de dispositifs un peu plus scolaires pourraient marquer la classe des plus grands sans qu'il leur soit interdit de jouer, au sein même de la classe ou dans des espaces communs dédiés.

C'est à une profonde rénovation de l'espace de vie et d'activités que la mission appelle, afin que le cadre de la classe et de l'école constitue vraiment un milieu porteur pour les apprentissages, un point d'appui pour une pédagogie qui favorise les initiatives des enfants.

### **3.2.1.2. Un décor envahi par l'écrit dès la section des petits**

Une autre facette de l'aménagement de l'espace réside dans l'habillage des murs, dans les affichages. Les rapports d'inspection sont un peu plus prolixes à ce sujet que sur l'espace-classe lui-même et concordent avec les observations de la mission. Les murs sont très occupés ; on trouve :

- des productions picturales, graphiques, plastiques d'élèves – parfois ceux de la classe ou d'avant – mais seulement dans un tiers des classes ;
- des traces d'activités et des documents liés aux projets en cours ou passés, également dans un tiers des classes ;
- des référents culturels, mais pour chacune des catégories citées dans un dixième des classes au mieux : étiquettes relatives aux coins, aux rangements ; écrits de référence liés à des projets de

classe ; comptines et chants ; affiches ; copies de premières de couverture d'albums de littérature de jeunesse ; dans un seul cas, une reproduction d'une œuvre d'art et dans deux classes une cartes de géographie (en lien avec un projet) ;

- des écrits nombreux outre ceux qui viennent d'être indiqués, le plus souvent près du coin de regroupement car ils sont mobilisés à ce moment-là essentiellement voire exclusivement. Présents dans au moins deux tiers des classes observées, ce sont, dès la section des tout-petits, les prénoms sous forme de liste ou d'étiquettes et souvent sous trois graphies différentes, les nombres de 1 à 31 (bande numérique, étiquettes, constellations voire décompositions additives en section de grands), l'alphabet souvent sous trois graphies, les repères temporels régulièrement présentés de diverses manières : calendriers, éphémérides, représentations linéaires ou cycliques des semaines, mois et saisons, déroulement de la journée parfois illustré de photographies, tableau des anniversaires, phrases à trous qui peuvent accueillir des étiquettes : « Hier nous étions... ; aujourd'hui nous sommes ... ; demain nous serons ... ». Plus rares sont les règles de vie (20 % des classes) et le tableau des « responsabilités » (près de 10 % des classes visitées). Pas au même endroit, on trouve aussi dans environ un tiers des cas des mots du lexique de la classe ou les verbes des consignes qui illustrent le souci actuel de travailler le vocabulaire. Enfin, dans les sections de grands, un tableau de syllabes (quatre cas) ou de correspondance entre lettres et sons (neuf classes) marquent l'entrée dans l'apprentissage de la lecture.

L'écriture est parfois manuscrite mais la présentation plus rigoureuse que permettent les technologies modernes est souvent préférée. Sauf dans de rares cas (six situations dans l'échantillon d'enquête), les affichages sont soignés mais la pauvreté esthétique de l'ensemble est maintes fois regrettée. Leur position en hauteur par rapport à la taille des écrits ne les rend pas toujours très accessibles. Mais ce qui est surtout souligné par les observateurs comme dans quelques rapports d'inspection est le manque de mise en valeur dû à la profusion (un seul cas d'insuffisance signalé, en RAR), voire à l'empilement et à l'immuabilité.

Et comme pour l'espace de la classe, selon les mots d'un inspecteur, « la structuration des espaces d'affichage relève plus de la gestion des espaces disponibles que d'une intention pédagogique explicite ». La diversité des fonctions (décoration, valorisation de productions, mémoire, référents culturels ou didactiques...) est mal illustrée dans les classes observées et les usages limités aux temps des rituels sur lesquels on reviendra. Les élèves peuvent dire parfois à quoi sert un ou des panneaux. Ils n'ont que rarement participé à leur élaboration et pas davantage vu le maître les élaborer ; ils n'ont pas été associés à la décision d'afficher (donc de valoriser une trace) ou d'enlever des affichages anciens, au choix du lieu d'affichage. Beaucoup d'écrits sont déjà là quand les élèves arrivent en début d'année ou donnés tout faits, apposés par l'enseignant sans commentaire.

L'écrit surclasse désormais la production picturale qui a longtemps embelli l'école maternelle et qui la différenciait de la terne école élémentaire. Si l'histoire de l'éducation montre que les textes officiels ont souvent renvoyé l'école élémentaire au modèle de la maternelle dans ce domaine, il semble que ce soit l'inverse qui soit advenu.

#### **Exemple : les écrits affichés dans une classe de petite et moyenne section en RRS, à la mi-décembre**

Il y a abondance d'écrits dans la classe ; ils sont quasiment tous manuscrits et en capitales d'imprimerie le plus souvent, l'enseignante considérant que cela aide au repérage des lettres et assurant qu'elle passe à la cursive en janvier. C'est net et soigné. Les enfants interrogés (pris au hasard) ne savent pas dire de quoi il s'agit sauf pour les prénoms, les couleurs et l'étiquetage relatif au schéma corporel : « c'est comment ça s'appelle la tête, les bras, les jambes ».



Liste des écrits affichés : les prénoms ; les nombres (bande numérique fixe et étiquettes mobiles) ; les règles de vie de la classe (« je dois ... / je peux ... » avec photographies associées) ; les noms des mois en trois graphies (avec une image d'animal en situation pour chaque mois) ; les noms des couleurs (trois graphies) ; les verbes des consignes avec illustrations ; une silhouette d'enfant avec les noms des parties du corps ; une fiche documentaire relative au panda ; une fiche de vocabulaire relative à la nuit (« les activités et les mots de la nuit ») ; une affiche en cours de réalisation intitulée « *les supports d'écrits* » sur laquelle on lit des mots associés à des objets collés (« un emballage », « un catalogue », « un magazine », « un livre », « un dépliant », « un journal ») ; un « dictionnaire » mural (série de boîtes ouvertes collées sur un support dans lesquelles on range, selon leur initiale, des fiches avec images et mots, écrits en capitales et minuscules d'imprimerie) ; le tableau des responsabilités ; les étiquettes des objets rangés (exemples : « les poupées », « les livres »).

### **3.2.2. L'organisation et les usages du temps scolaire : des habitudes à réinterroger**

Contrairement à l'école élémentaire, l'école maternelle n'a pas d'horaires affectés aux domaines d'activités depuis 1977. La durée des récréations n'est plus indiquée en 2008, ni pour l'école élémentaire, ni pour l'école maternelle ; elle avait été donnée de manière indicative dans l'arrêté du 25 janvier 2002 relatif aux horaires :

« L'horaire moyen consacré aux récréations est de 15 minutes par demi-journée à l'école élémentaire. Cet horaire doit s'imputer de manière équilibrée dans la semaine sur l'ensemble des domaines disciplinaires. À l'école maternelle, le temps des récréations est compris entre 15 et 30 minutes par demi-journée. » (article 4 de l'arrêté).

C'était alors une manière de rappeler à de la rigueur, la durée des récréations étant souvent jugée abusive, tout en admettant que les enfants scolarisés en maternelle avaient besoin ou pouvaient disposer d'un temps plus important de pause que celle qui sera ménagée en élémentaire.

#### **3.2.2.1. L'emploi du temps : une présentation souvent confuse**

Plus qu'un emploi du temps hebdomadaire qui répartirait des domaines d'activités dans la semaine, c'est généralement le plan d'une journée-type qui est présenté comme emploi du temps ou le même canevas quotidien répété quatre fois. S'il y a des changements d'un jour à l'autre, c'est le plus souvent parce que varie le moment alloué en salle de motricité pour assurer de l'équité dans la répartition sur la semaine. De même, on note une stabilité annuelle sauf dans quelques cas où sont introduites, de manière parfois temporaire, des modifications liées à des contraintes collectives (décloisonnement dans l'après-midi lié à la disponibilité de l'enseignant de section de petits (PS), prestation d'un nouvel intervenant) ou à des déplacements sur le lieu d'activités sportives (piscine, patinoire, gymnase) durant une période limitée. Pour les classes à deux sections ou plus, il n'y a parfois qu'un schéma du temps identique pour tous, assez sommaire. Dans quelques cas, on a pu noter des emplois du temps très réfléchis qui, par exemple, accordent plus d'activités encadrées par le maître le matin pour les petits qui dormiront l'après-midi et renforcent les temps d'apprentissage pour les moyens durant la sieste des petits.

Le nombre de séances d'activités est plus important le matin que l'après-midi et si, d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre, la journée est assez stéréotypée, on note aussi des écarts importants dans le découpage de la matinée : de deux séances dans trois classes de grande section à huit séances dans une classe de petite section. L'après-midi, on compte de deux à cinq séances. S'il n'est pas étonnant que les classes qui accueillent des petits à l'attention limitée aient une gestion plus fragmentée du temps, on peut légitimement se demander si cette segmentation est favorable à

l'apprentissage d'un investissement plus long, d'une persévérance dans l'activité, de la concentration souhaitable.

La présentation de l'emploi du temps procède de deux logiques souvent mêlées : une distribution du temps selon les modalités de groupement des élèves et/ou une segmentation selon les domaines d'activités. Lorsqu'ils sont explicites, ceux-ci sont désignés le plus souvent conformément aux dénominations des programmes de 2008 mais il peut y avoir subsistance de formes anciennes ou de formes particulières qui n'ont jamais été officielles ; les variantes sont les plus nombreuses pour le domaine « Agir et s'exprimer avec son corps » : motricité, activités gymniques, grande motricité, activités physiques, EPS.

Dans leur organisation du temps, il est manifeste que les enseignants sont très centrés sur les aspects organisationnels (modalités de gestion de la classe : regroupement, ateliers... ; repérage de temps dits informels : rituels, passage aux toilettes, récréation). Lorsqu'ils inscrivent un temps dit « ateliers », ils n'en explicitent pas les composantes car ces composantes varient selon les jours ou les périodes. De ce fait, tous les domaines d'activités ne sont pas toujours identifiables sauf « agir et s'exprimer avec son corps » mais c'est surtout vrai du langage, plus particulièrement du travail du langage oral, qui n'apparaît pas toujours à l'emploi du temps ; quant au domaine « découvrir le monde », il est assez peu explicité et on ne peut dire si toutes ses composantes sont régulièrement pratiquées. Mais de manière fréquente, de la section des tout-petits à celle des grands, on note la présence de chaque domaine chaque jour. Le temps accordé aux activités esthétiques voire aux activités motrices est faible et la mission a même pu noter un cas où le domaine « agir et s'exprimer avec son corps » apparaît seulement deux fois par semaine à l'emploi du temps et une autre classe dans laquelle les activités artistiques sont absentes. Aucune présentation ne permet de mesurer les éventuels équilibres ménagés sur la semaine entre les divers domaines d'activités des programmes.

Si l'on recoupe emploi du temps et cahier journal ou préparations, on découvre que ce qui paraît formellement absent est parfois très régulièrement pratiqué : ainsi, lit-on dans un compte rendu de visite dans une classe multi-sections :

« Les domaines d'activités sont présents tous les jours sauf « devenir élève » (aucune mention) et « percevoir, sentir, imaginer, créer » : dans l'emploi du temps des petits et tout petits apparaît un moment relatif à « voix et écoute » mais il n'y a aucune indication relative à « dessin et compositions plastiques » . Dans l'emploi du temps des moyens, le domaine apparaît dans les contenus d'un regroupement d'un quart d'heure en début d'après-midi où il y a « découverte d'œuvres » et avec la chorale hebdomadaire. Pour tous, « comptines et chants » sont inscrits dans les rituels de fin de matinée. S'il n'y a pas de mise en évidence dans l'emploi du temps du sous-domaine « dessin et compositions plastiques », on en trouve trace en revanche de manière systématique dans les projets établis pour chaque période. »

Les maîtres ont tout simplement des difficultés à présenter un emploi du temps et il n'est pas sûr que la représentation que l'on en a, liée à la forme scolaire particulière du face-à-face « un maître- une classe », soit très adaptée aux premières classes maternelles. Il est manifeste que de nombreux enseignants, sous l'incitation des inspecteurs souvent, essaient de clarifier la place de chaque domaine d'activités ; cela peut devenir caricatural en particulier avec le domaine « devenir élève » que l'on trouve associé aux « rituels » (cf. infra 3.2.3.1.) et, de manière paradoxale, aux temps informels (cf. ci-après) de l'accueil, de la collation... comme si ce domaine n'était que la survivance sous un autre nom du « vivre ensemble », comme si, de surcroît, la capacité à « vivre ensemble » s'installait dans les interstices des activités à visée d'apprentissage.

### **3.2.2.2. Les temps dits « informels », « sociaux » ou « éducatifs » : durée et conception à revoir**

Tous les moments n'ont pas les mêmes enjeux et il est devenu courant de distinguer, voire d'opposer, des temps d'apprentissage et des temps dits informels ou sociaux (le qualificatif est apparu dans des travaux d'universitaires) ou éducatifs (c'est le parti pris par les textes officiels). Ces oppositions sont assez peu opportunes, les temps dits d'apprentissage étant aussi des temps sociaux et des temps éducatifs et les temps informels pouvant tous procurer des occasions d'apprendre... autrement et autre chose que les moments plus formels. On parle parfois de « temps interstitiels » pour sortir de cet embarras lexical, l'adjectif « informel » étant jugé dépréciatif.

Les programmes de 1995 incitaient à un équilibre raisonnable :

« Les récréations, les moments d'hygiène, les périodes d'accueil sont des temps éducatifs et utiles, mais il faut veiller à ce qu'ils occupent dans la journée leur juste place et n'empiètent pas sur des temps d'activité structurée où les enfants ont le sentiment de travailler et de progresser. »

Ceux de 2002, plus conciliants pour les acteurs de l'école maternelle, adoptaient une autre perspective :

« L'accueil, les récréations, les temps de repos et de sieste, de goûter ou de restauration scolaire sont des temps d'éducation. Ils sont organisés et exploités dans cette perspective par ceux qui en ont la responsabilité. »

Dans la majorité des classes visitées, on compte environ une heure par demi-journée pour ces temps informels, hors sections de petits et tout-petits où le temps de la sieste (que l'on a du mal à considérer comme un moment social ou éducatif mais qui n'est pas non plus un moment d'apprentissage) majeure le temps global : dans six classes de petits ou qui comptent une section de petits, le hors apprentissage *stricto sensu* atteint trois heures, soit la moitié de la journée scolaire.

Le temps d'accueil du matin, qui se déroule très généralement en classe, dure de dix à trente minutes (en présence d'observateurs) dont dix minutes hors temps scolaire. Dans les classes visitées, la collation est absente ou très réduite et non imposée à tous les enfants (prise d'une boisson, eau, lait, lait chocolaté, ou d'un quartier de fruit) ; très rares sont les cas de collation à l'ancienne avec goûter apporté de la maison. Si les consignes données<sup>132</sup> ont été suivies massivement, la mission a tout de même observé le cas aberrant d'un « goûter d'anniversaire » plantureux à 11 heures 15 alors que la matinée de classe se terminait à midi...

La récréation d'une demi-heure, habillement compris ou non, se situe en milieu de matinée le plus souvent ; c'est plus variable l'après-midi et elle est parfois supprimée pour les petits du fait de la sieste. Les passages aux toilettes ne constituent plus aussi souvent ces « transhumances collectives » depuis longtemps réprouvées ; c'est encore pour les plus jeunes qu'on les observe le plus souvent.

Il semble que le laxisme dans la gestion du temps qui a été reproché à l'école maternelle ait été réduit même si subsistent des errements. Sur ce point, des « cahiers des charges » ou des circulaires départementales ont été diffusés, expliqués par les inspecteurs et commencent à porter leurs fruits (cf. infra 4.1.3.2.).

Mais dans tous les cas, rien n'est remis en cause des schémas organisationnels existants, identiques à ceux de l'élémentaire. Une réflexion plus approfondie semble nécessaire en relation avec celle qui sera évoquée plus loin sur les formes d'activités. Que traduit dès la section de petits l'existence d'une récréation en milieu de journée sinon un modèle scolaire qui fait alterner des temps de « travail » absorbant dont il faut se défatiguer avant de s'engager dans d'autres de même nature ? Si les enfants

---

<sup>132</sup> Cf. les Recommandations du 25 mars 2004 pour les directeurs et directrices d'école, souvent relayées par des circulaires départementales : [http://media.eduscol.education.fr/file/Action\\_sanitaire\\_et\\_sociale/36/4/note-collation-25-03-04\\_116364.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/36/4/note-collation-25-03-04_116364.pdf)

apprennent autrement que par des leçons ou des exercices mais à partir d'expériences de toute nature, doit-on considérer que la « récréation » – au sens actuel du terme – est nécessaire et ce moment de vie en extérieur est-il vraiment d'une autre nature que les temps d'activités en classe de ce point de vue ? Peut-on aussi traiter les périodes d'accueil comme des temps vides d'intérêt ? Le consensus actuel sur le fonctionnement pédagogique de l'école maternelle mérite globalement interrogation.

### **3.2.2.3. Une organisation globale qui ne permet pas de tirer le meilleur parti du temps de l'école maternelle**

L'intérêt porté par les inspecteurs à l'emploi du temps lors des inspections est assez formel ; il est étonnant de lire dans de nombreux rapports que « l'emploi du temps est conforme aux instructions officielles » alors qu'il n'y a pas d'instructions *stricto sensu* en la matière pour l'école maternelle. Les inspecteurs doivent être plus rigoureux : au-delà du relevé des pourcentages relatifs à la fréquentation, ils doivent analyser ce qu'est le temps d'école réel des enfants (surtout chez les petits et tout-petits) et, sans se limiter à l'emploi du temps affiché, s'attacher à examiner quel est le temps réel fécond d'activités pouvant déboucher sur des apprentissages une fois levée l'illusion créée par certaines mises en situation. Parmi les rapports analysés, environ 10 % apportent des conseils relatifs à l'emploi du temps, mais rares sont ceux qui examinent vraiment le rapport temps / bénéfices éducatifs. Or, deux variables jouent fortement en ce domaine.

#### **▪ Le temps réel passé à l'école maternelle**

Même quand les enfants sont inscrits à l'école maternelle dès trois ans, peut-on considérer pour autant qu'ils bénéficient tous de trois années pleines de scolarisation ? Si le passage à la semaine de quatre jours a mis fin à l'absentéisme chronique de la neuvième demi-journée, le samedi étant jour creux des écoles maternelles depuis très longtemps, certains des interlocuteurs que la mission a rencontrés signalent par exemple qu'ici où là on encourage les familles qui le peuvent à garder l'enfant de section de petits à la maison l'après-midi, voire que l'on conditionne son admission à une fréquentation partielle. On convaincrait les parents assez aisément, semble-t-il, surtout quand l'un d'eux ne travaille pas ; on voit bien alors le risque de pénalisation des enfants qui ont le plus besoin d'école, qui sont souvent ceux dont les parents n'ont pas d'activité. Qu'il s'agisse des effets d'une pression explicite ou plus subtile de l'école, ou de choix parentaux, des enfants en proportion significative sont absents l'après-midi, durant une grande partie de leur première année de scolarisation au moins. Même si la sieste leur est nécessaire, une organisation adaptée de ce moment peut largement préserver une moitié d'après-midi pour des activités éducatives.

Or, l'absentéisme régulier l'après-midi peut aboutir, on l'a entendu, à ce qu'il y ait alors peu d'activités à visée d'apprentissages « pour ne pas pénaliser ceux qui ne sont pas là »... alors que l'on pourrait au contraire profiter des bonnes conditions d'encadrement avec ceux qui sont là pour intensifier les stimulations avec eux, en privilégiant en matinée ceux qui fréquentent de fait à mi-temps. 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.

Nous venons d'aborder la question sous l'angle de l'intérêt des élèves mais elle pourrait se poser sous un autre aspect : le travail du ou des maîtres, que les enfants soient absents ou endormis. De ce point de vue, des décroissements mobilisent aujourd'hui souvent le maître de petite section si le problème de surveillance et de sécurité des enfants pendant la sieste est correctement résolu par ailleurs ; on l'a développé précédemment (cf. supra 3.1.2.).

Plus rares sont les cas d'absences régulières à la journée, surtout en sections de moyens ou de grands même si l'enquête a permis d'en repérer dans trois écoles en RAR. Il n'en va pas de même pour des petits ou tout-petits. Lors de notre étude qui s'est déroulée pour l'essentiel sur les deuxième et troisième périodes de l'année scolaire, dans les classes comportant exclusivement ou pour partie ces plus jeunes enfants, l'absentéisme régulier lors de journées entières concerne de deux élèves sur vingt-trois à douze élèves sur dix-neuf. Le tableau ci-après relatif à l'une des classes visitées (école située dans la zone A ; section de petits en milieu social mixte) illustre à quel point des pourcentages portant sur la classe entière masquent des inégalités fortes de fréquentation qui, non compensées par une attention plus vigilante et une prise en compte volontariste lors des jours de présence, peut obérer fortement le parcours préélémentaire.

### Un exemple en section de petits d'absences chroniques

C, M, I et E sont quatre enfants dont les absences régulières ont attiré l'attention de l'inspecteur.

		septembre	octobre	novembre	Décembre	janvier	février	mars
Présents / Global		82 %	86,7 %	81,7 %	80 %	85 %	68 %	83,2 %
Nombre de demi-journées d'absence	C.	18	15	19	10	18	19	14
	M.	13	13	15	12	18	21	14
	I.	30	13	22	20	12	22	11
	É.	12	11	14	13	20	22	19

D'autres sources d'absences ont été examinées : le départ anticipé en vacances ou le retour décalé d'une part, des séjours de vacances en famille en dehors des périodes de congés scolaires d'autre part. Les premières pratiques concernent souvent des familles issues de l'immigration qui partent à l'étranger ou des gens du voyage, et peuvent être régulières dans certaines écoles même si elles touchent peu de familles. Les secondes qui sont plutôt le fait des parents de milieux favorisés concernent surtout les vacances d'hiver et restent assez rares.

Dans tous les cas, le fonctionnement de la classe maternelle a assez de souplesse pour que l'on puisse compenser les absences temporaires brèves. Mais, dans le cadre actuel, il faudrait un peu plus de rigueur, contractuellement avec certains parents, dans la gestion de la fréquentation.

L'analyse précédente prend en compte la réglementation qui considère que l'inscription entraîne l'obligation d'une « fréquentation régulière »<sup>133</sup> qui, non respectée, peut entraîner l'exclusion. S'il n'est pas habituel de poser le problème autrement, la mission s'y autorise : 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.

#### ▪ **Le temps fécond pour des apprentissages**

<sup>133</sup> L'expression est celle qui est employée dans le texte définissant les *Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires*.

Deux éléments méritent attention. Les temps informels (cf. supra) semblent des temps creux dans la journée ; mais rien n'empêche de les organiser de telle façon qu'ils aient un peu plus de substance. Par exemple, pour ce qui est de l'accueil, s'il existe des « coins » d'activités ou de jeux riches et stimulants, l'enseignant pourrait en tirer pleinement parti à ce moment là. Autre exemple : rien ne condamne les petits et les moyens à la traditionnelle récréation collective qui effraie tant de jeunes enfants ne s'y sentant pas en sécurité ; il n'y aurait que des avantages à développer des activités à l'extérieur pour que les enfants aient des temps de vie au grand air, que ce soit des jeux libres ou des activités plus formelles, motrices ou autres, individuelles ou supposant de la coopération (jardinage, constructions, observation de coins de nature, etc.).

Les enfants jeunes ne peuvent supporter la charge de journées scolaires de six heures (surtout s'ils font partie de ceux qui passent onze heures en milieu collectif – cf. supra 3.1.2.2.) ; les besoins de repos sont à respecter, les capacités d'attention aussi même si celles-ci ne se « mesurent » pas de la même manière selon la façon dont l'enfant est mobilisé. La mission appelle à une vraie réflexion sur la qualité du temps vécu en maternelle en considérant que la section de grands doit commencer à offrir aux enfants un rythme plus proche de celui qu'ils vivront en élémentaire, mais que les premières années doivent être conçues autrement.

Enfin, mais nous y reviendrons dans les paragraphes suivants, la mission appelle l'attention sur le caractère factice de certaines occupations qui meublent le temps scolaire sans profit réel : l'attente liée à la gestion du collectif, des activités vides de sens et d'enjeux qui entretiennent une fiction de « posture scolaire » ne doivent pas leurrer.

Un usage optimal du temps total de la scolarité maternelle constitue une des variables de la prévention des difficultés. Il convient que les acteurs de l'école – aidés peut-être de partenaires pour convaincre les parents – prennent la mesure du paradoxe suivant : les enfants qui ont aujourd'hui de fait le plus d'école ne sont peut-être pas ceux qui en ont le plus besoin, même si leurs parents ont, eux, vraiment besoin de solutions d'accueil (gratuites si possible). Ce sont les parents sans emploi qui peuvent le plus aisément « garder » leurs enfants et devenir plus laxistes sur la fréquentation ; or ce sont les enfants de ces milieux-là qui, statistiquement, ont plus de besoins culturels et langagiers, plus besoin des apprentissages que l'école maternelle peut leur offrir.

### **3.2.3. Les formes de mise en œuvre des activités**

Alors que rien n'est prescrit dans ce domaine, les mêmes modalités de travail et de groupement des élèves, les deux variables étant fortement associées, sont mises en œuvre d'une école à l'autre, d'un niveau à l'autre. Cette généralisation traduit une « naturalisation » de pratiques censées caractériser l'école maternelle et non réinterrogées ; c'est à leur examen que ce sous-chapitre est consacré.

#### **3.2.3.1. En collectif-classe, des activités assez constantes**

L'espace-classe en témoigne d'un point de vue matériel : le face-à-face maître / élèves n'est pas la modalité d'enseignement privilégiée en maternelle, la « leçon » traditionnelle durant laquelle le maître explique ou questionne non plus. Les enfants ne sont en effet pas d'emblée capables de travailler avec les matériaux symboliques seuls (mots, schémas, représentations codifiées, etc.) parce qu'ils n'ont pas acquis le vocabulaire ni construit les concepts sous-jacents, parce qu'ils sont trop autocentrés et pas capables de se concevoir comme concernés par ce qui s'adresse à un collectif. La posture d'élève telle qu'on la comprend traditionnellement à l'école s'acquiert selon un processus qui demande du temps, et qui justifie le domaine d'activités « Devenir élève ». L'école maternelle est donc obligée de mettre en œuvre un cadre et des formes d'activités appropriés aux capacités et aux besoins des jeunes enfants.

Ceux-ci sont mobilisés collectivement, c'est-à-dire confrontés à une même activité, beaucoup moins souvent et moins longtemps qu'en élémentaire. Dans ce qui a été observé, dans ce qui est relaté par les rapports d'inspection, la typologie est aisée à établir.

Les activités qui relèvent du domaine « agir et s'exprimer avec son corps » sont presque systématiquement proposées au collectif-classe même si celui-ci se trouve ensuite scindé en groupes et les conduites de classe diffèrent alors le moins de ce que l'on observe en élémentaire. Les comptes rendus de la mission comme les descriptions des rapports d'inspection sont convergentes à cet égard, pour ce domaine qui donne fréquemment lieu à observation (un cinquième des visites et un quart des inspections) : on a pu voir des « parcours », des activités centrés sur un geste moteur (et l'on est étonné de la prégnance du « lancer » très majoritaire), des activités d'expression corporelle avec ou sans musique, des jeux collectifs. Les enfants sont engagés chacun pour ce qui le concerne, les uns à côté des autres, les uns avec ou contre les autres (jeux d'équipe ou d'opposition) et, hormis la consigne, la dimension verbale est peu importante.

Rares sont les activités relevant du domaine « découvrir le monde » qui sont gérées en collectif ; on note six occurrences en faveur de la numération et une pour des activités autour de plantations dans les rapports d'inspection.

La modalité la plus fréquente (systématiquement vue dans toutes les visites et toutes les inspections) est celle du « regroupement » et les maîtres y recourent régulièrement :

- pour des activités relatives à diverses composantes des domaines langagiers : échanges oraux et conversations, lecture d'une histoire et, plus rarement, apprentissage du vocabulaire, préparation à la lecture, reconnaissance de lettres et de sons et production d'écrit. On peut ajouter là les passations de consignes pour les « ateliers » (cf. paragraphe suivant 3.2.3.2.) et, plus rarement, les bilans d'activités après ces mêmes « ateliers » ;
- pour des activités qui relèvent du sous-domaine « la voix et l'écoute » (chants ou/et comptines, écoute musicale, activités rythmiques) ; elles prolongent ou amorcent les moments de langage en collectif. L'écoute musicale est le plus souvent placée en fin de demi-journée ou en début d'après-midi, plus considérée pour ses vertus apaisantes que pour son intérêt éducatif ;
- pour les « rituels » de début de journée (décrits dans soixante-dix comptes rendus de visites et cent soixante-et-onze rapports d'inspection). Ce moment particulier qui n'est imposé par aucun texte s'inscrit dans tous les emplois du temps. Sa conception est plus ou moins extensive : on y traite systématiquement de la présence et de l'absence des élèves et de leur dénombrement, de la date du jour, parfois du comptage de ceux qui déjeunent sur place, parfois du temps qu'il fait.

Les enfants sont alors côte-à-côte le plus souvent, dans cette aire dite « des bancs » ou « du regroupement » : ils se voient mais, même si la disposition est favorable pour des échanges, ceux-ci ne sont pas fréquents (cf. infra 3.3.1). Plus rarement, ils sont assis sur un tapis, parfois alors rangés face à l'enseignant et se tournant le dos, ce qui ne favorise guère les interactions entre eux. Le « regroupement » est lié à la visée de socialisation : ensemble, en situation de se connaître et de se faire reconnaître, soumis à des règles de communication et de bonne tenue, les enfants apprennent quelque chose de la discipline collective.

#### **Les rituels dans une classe de moyenne section en milieu favorisé, en février**

Après l'accueil, s'ouvre le moment des rituels avec une comptine dite collectivement à voix faible. L'enseignante demande ensuite d'identifier les absents. Elle conduit un très bref temps – qui paraît habituel – pour fixer l'attention des enfants (fermer les yeux, les ouvrir, regarder vers une partie précise du tableau). Elle insiste : « vous suivez le chemin avec les yeux, je le suis avec le doigt » et

balaie le tableau des étiquettes des présents de gauche à droite et de haut en bas pour marquer le sens de la lecture ; les absents sont repérés au vu de leur prénom, ce qui suppose une bonne reconnaissance de ces mots particuliers et une bonne connaissance de la part des enfants du petit monde qui constitue la classe.

L'enseignante conduit de manière aussi rigoureuse le travail autour de la date et du calendrier ; le repérage sur un tableau à double entrée est aisé pour les enfants, de même que le repérage sur la bande numérique (jusqu'à 24).

L'attention est bien mobilisée et bien concentrée ; les enfants lèvent le doigt pour répondre et prennent la parole à l'invitation de la maîtresse. Ils s'écoutent, participent quand ils y sont invités. On ne note pas d'attitudes de distraction et de diversion. Ces enfants ont déjà des postures d'élèves.

### 3.2.3.2. Les inévitables « ateliers » : le succès d'une organisation à l'efficacité limitée

Dans aucune classe maternelle, on ne peut échapper aux « ateliers ». Il s'agit d'un dispositif dans lequel les enfants sont répartis dans des groupes dont chacun se voit assigner une place dans la classe, une tâche et le matériel adapté. Dans la majorité des cas, les « ateliers » sont tournants de telle manière que tous les groupes d'enfants auront participé à tous les « ateliers » sur une période qui varie (journée, demi-semaine, semaine souvent).

#### ▪ Des ateliers : pour quoi faire ?

Le tableau suivant rend compte de la variété des activités qui peuvent être proposées en s'appuyant sur les observations effectuées et sur les descriptions fournies par les rapports d'inspection ; lorsqu'il n'y a pas d'indication de niveau, cela signifie que l'activité peut concerner toutes les sections. Le grisé signifie que l'atelier est – en général – dirigé par un adulte (maître, ATSEM, adulte autre tel que maître supplémentaire en RAR par exemple). Des séances non notées ici, relevant du domaine « agir et s'exprimer avec son corps » peuvent également être organisées sous forme d'« ateliers » tournants.

Domaines d'activités	Composantes plus précises	Visites de classes par la mission (rappel : 97 classes)	Rapports d'inspection (rappel : 221 classes)	
S'APPROPRIER LE LANGAGE	Langage oral dirigé	21,6 %	11,7 %	
	Compréhension (texte lu par le maître)		8,1 %	
	Vocabulaire	5,1 %	7,6 %	
DÉCOUVRIR L'ÉCRIT	Découverte ou tri de supports d'écrits	3 %	1 %	
	Activités libres au coin-livres	1 %	2,2 %	
	Préparation à la lecture, phonologie, relation lettre/son	32 %	10,4 %	
	Reconnaissance ou reproduction de lettres		8,1 %	
	Reconnaissance de mots, reconstitution de mots		26,7 %	
	Dictée de mots		0,4 %	
	Production d'écrit, dictée à l'adulte - GS -		1,8 %	
	Graphisme		21,7 %	21,7 %
	Ecriture - MS, GS -	7,2 %		10 % (dont une transcription script/ cursive)



DÉCOUVRIR LE MONDE	Numération		36,1 %	34 %	
	Activités logiques		2,1 %	5,4 %	
	Espace, déplacements, formes		13,4 %	10 %	
		(2 sur ordinateur)			
	Découverte des objets ou de la matière (manipulations)		3,1 %	1,8 %	
	Découverte du vivant (dessin, travail sur fiche) - MS, GS -			2,7 %	
PERCEVOIR, SENTIR, IMAGINER, CRÉER	Motricité fine <sup>134</sup> - PS -		11,3 %	19,4 %	
	Coloriage, décoration		18,5 %	12,2 %	
	Activités plastiques, picturales ou autres			23,1 %	
Activités ludiques libres	- PS, MS -		3,1 %	2,2 %	

Le tableau montre une surreprésentation des activités liées à la découverte de l'écrit et à la numération. La raison en est simple : ce sont des domaines d'apprentissage qui se prêtent au travail sur fiche et pour lesquels les offres des éditeurs privés sont nombreuses. Le dispositif des « ateliers » suppose en effet que les enfants peuvent être « occupés » seuls et que leur activité laissera des traces qui seront ensuite vues, voire évaluées, par l'enseignant (dans la majorité des cas).

▪ **Des contraintes d'organisation qui pèsent sur les choix didactiques**

La forme atelier comporte des contraintes qui ne sont pas sans conséquence sur les enjeux d'apprentissage et les effets, d'autant plus que les enfants sont petits. La première variable concerne la gestion par l'enseignant de ce moment, la place qu'il y prend. Il y a deux solutions : soit l'enseignant choisit de diriger un atelier pour orienter et étayer l'activité des élèves et laisse les autres ateliers fonctionner « en autonomie », comme il est dit, ou sous la supervision de l'ATSEM (ou certains en autonomie et un piloté par l'ATSEM), soit il se disperse passant d'un atelier à l'autre, le plus souvent pour réguler la discipline et l'utilisation du matériel.

La collaboration de l'ATSEM dans le temps des ateliers est très appréciée des enseignants même lorsque son expertise n'est pas à la hauteur de ce qu'un encadrement réel de l'activité exigerait. Aussi lui sont plutôt confiés des ateliers dits de réinvestissement (ou satellites, ou périphériques, ou de délestage), c'est-à-dire pour des activités qui sont connues des enfants ou dans lesquelles l'enjeu d'apprentissage n'est pas jugé primordial. Les critiques essentielles concernent d'abord la qualité du langage qu'il adresse aux enfants (il redonne ou répète les consignes, répond à quelques questions, intervient pour réguler l'ordre et la discipline) et la mission a effectivement pu constater des cas de carence ; mais il serait injuste de ne pas signaler des interactions langagières entre ATSEM et enfants très bien conduites et dans un bon registre de langue. Les autres griefs sont relatifs parfois à la directivité extrême qui bride les initiatives des enfants, parfois à l'excès d'aide apportée : quand la réussite de la production est pour l'ATSEM une obsession, quand il s'en sent responsable, il induit ou apporte la réponse ou la solution. Selon les termes d'une inspectrice, « [l'ATSEM] évite aux élèves de chercher pour trouver ». En résumé, ces professionnels veulent souvent trop bien faire, pourrait-on dire, et manquent peut-être d'un guidage adapté par l'enseignant. Un juste investissement de l'ATSEM suppose en effet une explication par ce dernier de ses attentes, ce qui n'est pas toujours exactement le cas ; la mission qui a pu voir des ATSEM à l'œuvre dans les trois quarts des classes observées (soixante-quinze sur quatre-vingt-dix-sept) n'a noté de formalisation écrite des consignes à leur intention que dans douze cas ; deux fois, un accès lui était donné au cahier-journal de

<sup>134</sup> Sont classées dans cette catégorie les activités qui développent l'habileté de la main et des doigts : modeler, déchirer, déchiqueter, etc.

l'enseignant. Dans les autres situations, ce sont des consignes orales qui lui sont adressées soit en début de journée, soit en début d'activité, soit de manière implicite à l'occasion des consignes données aux élèves, soit enfin de manière quasi continue pour réguler l'activité au fil de son déroulement (l'informel semble alors dominer).

Quand l'atelier est encadré par l'enseignant, dans la plupart des situations observées, il comporte réellement des enjeux d'apprentissage. Les autres sont souvent qualifiés d'occupationnels ou de satellites ; pour rendre la tâche possible à de jeunes enfants livrés à eux-mêmes, les situations proposées sont souvent très simples, à enjeux didactiques pauvres, ce qui suscite un faible investissement, une exécution rapide (la mission a pu voir des enfants se libérant de l'atelier, tâche terminée en moins de dix minutes) voire bâclée pour aller vers des dérivations plus recherchées (temps libre aux coins-jeux, au coin-livres, etc.).

Quand le maître circule d'un atelier à l'autre, distribuant son temps entre tous, il n'apporte pas de réelle plus value.

Par ailleurs, dans la majorité des situations, l'insuffisante prise en compte de l'activité *a posteriori*, l'absence de retour sur les productions et, surtout, sur les procédures et les démarches renforcent l'impression que l'on a occupé les enfants sans rien attendre de cette occupation du point de vue des apprentissages. Le comble consiste en un rangement du matériel qui a pu être utilisé par les enfants (jeux, graphisme, activités picturales) sans un regard ni un mot sur les productions.

Enfin, il est rare que les « ateliers » donnent lieu à une véritable coopération entre enfants sauf parfois dans ceux qui sont dirigés par le maître quand celui-ci s'emploie justement à ce qu'il y ait des interactions qui nourrissent un travail commun. Dans la très grande majorité des situations, les enfants s'acquittent de leur(s) tâche(s) côte à côte et pourraient effectuer exactement la même chose si toute la classe était affairée sur le même objet. Pour l'activité même, il n'y a que très rarement plus-value de la forme « ateliers ».

Cette organisation du travail « par groupes » et non « en groupe » est une commodité matérielle pour certains domaines d'activités : n'avoir qu'un groupe d'enfants occupés à peindre en même temps, c'est limiter l'espace dévolu à la peinture, donc l'espace sali, les préparations matérielles, etc.

Manifestement, l'aspect organisationnel prime comme si « l'atelier » était une forme obligée de la pédagogie en maternelle.

#### **Un exemple extrait d'un rapport d'inspection (TPS/PS)**

##### **Travail en quatre ateliers dont un en semi-autonomie, deux en autonomie et un dirigé.**

- Percevoir, imaginer, sentir, créer : les élèves sont invités à colorier soit avec des craies grasses, soit avec de la peinture des dessins de carottes et de poireaux. Cette activité s'inscrit dans un projet de réalisation d'un album à compter en lien avec la confection d'une soupe de légumes. Toutefois, l'enseignante doit venir s'enquérir du travail confié aux bons soins de l'ATSEM et veiller à réguler elle-même l'activité des élèves. Son rôle et sa place dans le pilotage et la supervision des activités proposées est essentielle pour la bonne conduite de la séance. L'accent doit être mis aussi sur la verbalisation pour permettre à l'élève de progresser en se décentrant de son action, exprimer ce qu'il ressent, nommer les actions et les outils utilisés, pour qu'il prenne conscience de ses possibilités et adapte son geste par rapport à l'effet recherché.
- Formes et grandeurs : avec le jeu *Mosaïcolor*, les élèves doivent piquer des clous de couleur dans une grille perforée.

- Découvrir le monde (la matière) : il s'agit d'un jeu de manipulation dans le coin bac de transvasement avec de la semoule.

Ces deux ateliers plutôt occupationnels génèrent très vite une agitation qui va crescendo en raison d'un manque de motivation chez les élèves et d'intérêt en termes d'apprentissages. J'invite Mlle X. à attacher davantage d'importance au sens de l'activité pour une plus grande implication de ses élèves : attention à ne pas confondre activité et apprentissage.

- Approche des quantités et des nombres : les élèves doivent réaliser une collection de quantité donnée (de un à trois éléments) avec du matériel du commerce. Présence de l'enseignante. L'attention des élèves se porte davantage sur la nature des objets présentés pour réaliser une collection identique. Lors de la préparation, il convient d'anticiper les obstacles possibles afin de mettre en place des situations en cohérence avec les objectifs visés.

▪ ***L'atelier : une illustration de la « pédagogie spécifique » à la maternelle ou une routine qui a perdu son sens ?***

Ce consensus pratique autour des « ateliers » n'a pas sans raison pris cette importance. Ce n'est pas l'effet d'une injonction ministérielle ; si l'on parcourt les instructions ou programmes depuis 1977 et jusqu'en 2002 (le programme de 2008 ne donnant aucune indication pédagogique), on rencontre systématiquement le mot avec deux acceptions différentes :

- l'atelier est plutôt un lieu, un espace particulier dans la classe dédié à une activité précise, ce en quoi on retrouve le sens commun du mot. C'est le cas en 1977 : « Des ateliers ou des aires fixes seront aménagés pour les activités et travaux de construction et de fabrication (établis avec outils divers), le modelage (bacs à terre maintenue humide, tournettes), le dessin et la peinture (grandes surfaces inclinées, bien éclairées, permettant à l'enfant de peindre en station debout, avec, à sa portée immédiate, couleurs en pots et pinceaux divers)<sup>135</sup> ». On retrouve cette acception en 2002, mais elle n'est pas unique dans le texte : « Des ateliers permanents et fonctionnels comme le coin lecture ou l'atelier peinture sont clairement identifiables.<sup>136</sup> » ;
- l'atelier correspond à une modalité de groupement des enfants et à une finalité. C'est ainsi qu'il faut l'entendre dans ce nouvel extrait du texte de 2002 cité ci-dessus : la « naturalisation » du procédé est alors en place : « Les moments exigeant une attention soutenue alternent avec d'autres plus libres, les ateliers avec les regroupements, les travaux individuels avec les activités nécessitant échanges ou coopération. ». Dans les textes antérieurs, la constitution d'ateliers n'est pas donnée comme allant de soi mais comme répondant à des besoins : la circulaire de 1986 le dit clairement : « Les « ateliers » ou « chantiers » peuvent fournir des cadres à cette communication [entre enfants]. Toutefois, ils n'ont pas de vertu en eux-mêmes, et ne doivent être créés que s'ils répondent à un objectif précis, et s'ils favorisent des échanges entre enfants.<sup>137</sup> ». Le texte de 1995 le présente bien comme une option : « Les maîtres veillent à organiser les activités, à préciser les objectifs et à nuancer leurs exigences en fonction de l'intérêt et des besoins des enfants. Selon les types d'activités, une répartition en ateliers diversifiés peut y aider.<sup>138</sup> »

Les ateliers en maternelle datent de la fin des années 1960 et se sont développés dans les années 1970 alors que l'on insistait sur l'importance de la coopération, du travail en équipe, de l'expression de

<sup>135</sup> Circulaire d'instructions pédagogiques n° 77-266 du 2 août 1977 relative à l'école maternelle. Chapitre *Les procédures éducatives*. Paragraphe *Architecture et aménagement des locaux*.

<sup>136</sup> Arrêté du 25 janvier 2002 ; chapitre *Une école organisée pour les jeunes enfants*.

<sup>137</sup> Circulaire du 30 janvier 1986 ; chapitre 3 : *L'action éducative – B. La pédagogie*.

<sup>138</sup> Arrêté du 22 février 1995 ; chapitre *Une école centrée sur l'enfant*. Paragraphe *Des apprentissages structurés*.

l'enfant, en relançant certaines des vieilles idées de la « pédagogie nouvelle ». La pédagogie Freinet en donnait l'exemple depuis longtemps : dans une conception de l'école qui valorise la construction de la personne et du citoyen par la socialisation et par le travail, l'atelier est lieu de travail au service d'un projet, requérant et favorisant à la fois autonomie et coopération des enfants, pour des activités finalisées et fonctionnelles. L'atelier est alors un moyen de réaliser un projet et non une fin en soi.

L'emprunt fut aisé ; c'est une forme compatible avec une pédagogie qui se veut radicalement différente de celle de l'élémentaire : diversifiée et différenciée, respectant les motivations des enfants, stimulant l'exploration et la créativité, favorisant l'autonomie.

L'état des lieux révèle aujourd'hui une usure de la formule, une « dérive paresseuse » selon le mot d'un inspecteur, « un manège d'activités répétitives et convenues » pour un autre. C'est devenu une routine qui a perdu son sens, l'atelier étant aujourd'hui souvent associé – on l'a dit plus haut – à des activités formelles, à des fiches nombreuses, à des enfants laissés à eux-mêmes ou exécutants de consignes.

Et pourtant, de manière positive, la mise en ateliers témoigne d'une capacité des maîtres à accepter de ne plus avoir la main sur toute la classe, à tolérer la diversité et d'une capacité des enfants à chercher, expérimenter, travailler seuls si on leur offre des situations stimulantes. Ce pourrait être, dans une autre utilisation, un bon moyen de différenciation pédagogique ; c'est en ce sens qu'il conviendrait de revoir la fonction de cette formule, actuellement coûteuse en préparation pour une pertinence et une efficacité très limitées.

#### **3.2.4. Une grande uniformité des pratiques, une différenciation insuffisante pour assurer une bonne prévention**

Nous envisageons ici ce qui constitue une prévention généraliste ou prévention de premier niveau, c'est-à-dire les actions non spécialisées qui visent à anticiper sur l'apparition de difficultés en prenant en compte des facteurs de vulnérabilité, en comblant des écarts avant qu'ils ne grandissent et à corriger très vite, dès qu'elles apparaissent, les défaillances ou difficultés.

Des pratiques ordinaires de classe orientées par une finalité de prévention généraliste ne peuvent être standardisées et, au contraire, doivent prendre en compte les besoins des enfants ; pour cela, il faut se soucier de les connaître et le moyen de cette connaissance passe par l'évaluation, quelle qu'en soit la forme.

##### **3.2.4.1. Le manque de progressivité au long du cursus**

Qu'il s'agisse des aménagements spatiaux, de l'emploi du temps (même si la section de petits ou de tout-petits se distingue avec la sieste) ou des modalités de travail et de groupement des élèves, dans chacun des paragraphes qui précèdent, nous avons souligné l'absence de variations au fur et à mesure que les enfants grandissent et acquièrent des connaissances et des compétences. Dans les entretiens que nous avons eus avec eux, les parents eux-mêmes l'indiquent comme un de leurs griefs en prenant pour exemple le « travail sur le prénom » toujours recommencé.

Dans cette section de moyens, et ce n'est qu'un exemple, les observateurs témoignent :

« On ne note pas de spécificité des affichages par rapport aux classes de petite section ou de grande section. (...) L'absence de différenciation des supports d'une section à l'autre laisse perplexe sur une réelle progressivité des apprentissages qui nécessiterait une complexification pensée des situations et des supports de la petite section à la grande section. »

Nous ne sommes pas dupes : des écrits affichés aux réalisations quotidiennes, il y des écarts et les variations sont introduites dans le vécu des journées. On est à l'évidence plus laxiste avec le temps en section de petits qu'avec les grands. Mais le formalisme de façade indique une chose : les enseignants ont entendu que l'école maternelle est une « école » et traitent toutes les classes à la même aune, encouragés en cela par nombre d'inspecteurs qui se réjouissent dans leurs rapports d'inspection que des enfants de section de petits soient déjà des élèves, sages, à leur place et sous la consigne. Massivement, c'est le niveau supérieur qui a servi de modèle aux niveaux antérieurs, l'organisation et les modalités d'activités de section de grands qui se sont imposées dans les années précédentes.

Lors de l'enquête, la question a été posée aux enseignants de section de grands : qu'est-ce qui marque l'appartenance de cette classe aux cycles 1 et 2 de l'école primaire ? Leurs réponses sont intéressantes mais étonnantes aussi car elles montrent qu'ils ont souvent peu connaissance de ce qui se passe antérieurement sur plusieurs points : il y aurait moins de jeux et d'activités libres en grande section, mais il y en a si peu dans les sections antérieures ; il y aurait plus d'écrit, mais il y en a déjà tant avant ; on y préparerait à la lecture, mais on le fait depuis si longtemps. Les autres affirmations sont, elles, plus vérifiées : il y aurait des cahiers d'écriture lignés, il est vrai que l'on en trouve peu avant ; l'organisation matérielle se rapprocherait de celle du cours préparatoire avec les tables orientées vers le tableau et des casiers individuels avec matériel attribué ; la présence moindre voire nulle de l'ATSEM obligerait les enfants à être plus autonomes, plus responsables d'eux-mêmes et de leur organisation matérielle. Notons que dans les classes de type grande section-CP, cela s'inverse : c'est la présence à temps partiel le plus souvent de l'ATSEM qui marque l'appartenance au cycle 1. Dans aucune classe, le souci n'est exprimé de marquer la différence de façon à ce que les enfants aient conscience de grandir au fil des sections ; le passage vers le cours préparatoire est comme adouci par une anticipation des formes de travail que les élèves y vivront.

Le travail en équipe, même s'il est réel, a peu fait évoluer la situation (cf. supra 3.1.2.1.) : là où l'équipe dit avoir construit des progressions – et c'est fréquent – ce sont souvent seulement des répartitions. Les maîtres se partagent un ensemble d'obligations mais ne construisent que rarement des parcours d'apprentissage qui organisent une réelle progressivité des conditions d'accueil, des modalités de travail, de la nature des tâches.

Depuis 1977, les textes successifs ont insisté sur cette progressivité en tous domaines : espace, temps, contenus d'apprentissage, formes d'exigences. Les enfants réalisant un cursus de trois ans avec une assiduité satisfaisante, voire très satisfaisante au moins en sections de moyens et de grands, il n'est pas possible de les traiter comme lorsqu'ils fréquentaient l'école aléatoirement durant un ou deux ans. Là où une organisation concentrique des enseignements suffisait (la même chose avec une petite amplification d'année en année) parce qu'il fallait compenser les absences de beaucoup d'entre eux dans les étapes antérieures, il n'est plus possible de les contraindre à la répétition : avec la scolarisation, leurs capacités cognitives, sociales, langagières évoluent, leurs motivations changent, ils ont besoin de tâches neuves et d'activités nouvelles que les lieux et les modalités de travail doivent refléter et favoriser.

Dès 1994, M. C. Rolland, inspectrice générale, écrivait :

« Les sections devraient être plus contrastées parce que mieux identifiées, les activités marquer une progressivité plus grande et l'ensemble de la pédagogie pratiquée conçue plus en termes de dynamiques qu'en termes d'offres multiples. [...] La pédagogie de l'école maternelle est souvent statique et ce sont les enfants qui en grandissant introduisent les variations de niveau. Mais le contraire pourrait être envisagé : la pédagogie serait dynamique et précéderait un peu les enfants,

aspirant les groupes, tout en leur laissant à chaque étape de bons temps d'assimilation et de plaisir. »<sup>139</sup>

La mission insiste aujourd'hui sur ce besoin d'une pédagogie dynamique, d'une progressivité plus grande ; le programme lui-même et des instructions pédagogiques claires devraient le promouvoir plus nettement, distinguant le statut de la section de grands des sections antérieures.

Au-delà de ces aspects internes à l'institution scolaire, peut-être faut-il regretter que l'on ait collectivement abandonné certaines pratiques valant rites de passage dans un souci de promotion de la continuité, d'effacement des étapes. L'exemple suivant montre, dans la société danoise, une intéressante forme d'attention aux ruptures qui valorise le fait de grandir.

### **Au Danemark, des actes pour scander le développement de l'enfant**

La centration sur l'enfant et son développement privilégie la continuité à travers des activités qui relèvent du jeu et conduisent à des acquisitions, mais elle implique aussi des actes qui permettent aux individus de prendre conscience des changements qui se produisent. Mettre en valeur ces possibilités nouvelles constitue une gratification et un encouragement à poursuivre son développement ; ceci concerne chacun des enfants et ceux qui les entourent, leurs parents et les adultes de l'institution. Deux pratiques favorisent tout particulièrement ce processus dans les institutions danoises avec d'un côté la mise en place d'une documentation sur les progrès de l'enfant (cf. 3.2.4.2.) et de l'autre la constitution de rituels de passage (cf. 3.1.2.2.). Ce suivi, fondamentalement individualisé, prend aussi des formes plus collectives lorsqu'il s'agit d'une marque de la toute petite enfance, la tétine. Si ces objets figurent en bonne place dans les pièces de la partie crèche d'une institution, accrochés à un tableau, rationnellement rangés pour être utilisés à des moments-clé de la journée, ce symbole peut aussi être installé dans des jardins publics qui voient parfois fleurir des arbres couverts de tétines. En exposant ces objets personnels, marqués d'un prénom, parfois accompagnés de photos d'enfants et de messages, les parents et leur enfant affirment l'abandon de la toute petite enfance et l'accès à un nouveau statut.

(Une pratique de même nature a pu être observée à Berlin.)

#### **3.2.4.2. Des pratiques d'évaluation de plus en plus abondantes dont on ne tire pas le meilleur profit**

Les classes devaient être le lieu où voir véritablement si la mobilisation collective autour de l'évaluation, évoquée assez systématiquement dans les entretiens au sein des écoles (présentée en 3.1.2.1.), débouchait sur des réalisations pertinentes. Ce paragraphe s'attache à montrer combien l'évaluation est effectivement présente et, en même temps, souvent inadaptée et sous-exploitée.

##### **▪ Une évolution des pratiques professionnelles**

Longtemps, les professionnels de l'école maternelle ont été rétifs face à une évaluation formalisée dont ils avaient une représentation étroite, apparentée à l'ancien système des « compositions » et de la notation de l'école élémentaire. Depuis 1977, les orientations pédagogiques ou les programmes insistent sur la nécessité de l'évaluation « au moins qualitative et toujours provisoire » (1977), d'une « évaluation adaptée à l'âge des enfants » (1986). Rappeler ces textes caducs alors que de plus

---

<sup>139</sup> M.C. Rolland, *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle*. Ellipses, 1994. P. 106.

récents portent le même message permet d'insister sur le fait que, contrairement à une idée répandue, ce qui est aujourd'hui ressenti comme une pression évaluative n'est pas lié à la logique plus récente de pilotage du système éducatif par les résultats. On reviendra sur cet aspect plus loin (cf. chapitre 4.2.) ; ce dont il est question ici n'est pas l'évaluation dans sa fonction de mesure de résultats, mais bien l'évaluation dans son indispensable fonction de guidance pour l'action pédagogique.

Le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale en 2000 insistait sur la nécessité d'évaluer dans des termes que l'on peut intégralement reprendre ici :

« L'évaluation concerne toutes les sections de l'école maternelle parce que, si son objectif n'est pas d'établir un bilan des performances à un moment donné, encore moins un classement des élèves, elle doit mettre en évidence les progrès accomplis par chaque enfant et ses acquis pendant une période donnée, à partir d'un bilan initial. On comprend dans ces conditions la nécessité d'une évaluation régulière qui permet de bien adapter les stratégies pédagogiques aux possibilités des différents groupes d'élèves ; cela vaut aussi bien pour les plus jeunes enfants que pour ceux des grandes sections, peut-être même davantage, parce que les évolutions et les progrès sont d'autant plus rapides que les élèves sont plus jeunes. L'évaluation est d'abord un outil de pilotage de sa classe par le maître. »

Nous constatons aujourd'hui le développement de pratiques évaluatives nombreuses, souvent plus instrumentées que les approches intuitives et spontanées. La préoccupation d'évaluer, ou de laisser des traces d'évaluation, peut même être envahissante : les marques apposées sur les fiches quotidiennes auxquelles les enfants sont soumis – points rouge, vert ou orange, *smileys*, autres indications – foisonnent, comme si une réussite pouvait signifier une acquisition solide dont le pédagogue peut d'emblée attester.

#### ▪ ***Des situations très souvent trop formelles***

Pour les enseignants, l'évaluation reste associée à des épreuves sur papier. De fait, l'évaluation du langage oral est rare, comme elle l'est dans les évaluations nationales qui deviennent des sortes de modèle à tous les niveaux, mais l'évaluation par la prise d'informations en situation l'est tout autant. Or, la pratique de l'évaluation à l'école maternelle n'ayant pas le caractère normatif qu'elle peut avoir dès l'école élémentaire ne suppose pas les mêmes supports, n'exige pas des exercices spécifiques. Elle peut avec profit s'appuyer sur l'analyse des productions quotidiennes, sur l'observation des procédures mises en œuvre par les enfants dans les situations habituelles et de leur implication dans la communication, sur l'écoute attentive de leurs propos, de leurs réponses. Cela suppose que le maître crée les conditions propices à ces observations et se mette plus souvent en situation de retrait ; mais l'observation n'est fructueuse que si elle est « outillée », c'est-à-dire si les enseignants ont des références suffisamment solides pour se rendre attentifs à ce qui est important et pour référer ce qu'ils voient et/ou entendent alors à des repères.

Pour les pratiques formelles d'évaluation, le travail de préparation est parfois très important quand les enseignants élaborent eux-mêmes leur référentiel d'évaluation et construisent les épreuves, c'est-à-dire quand ils n'importent pas des outils disponibles dans l'édition privée ou sur internet (sur lesquels ils sont alors peu critiques). La passation d'épreuves est délicate, les enfants – surtout petits – ayant des difficultés avec les consignes non personnalisées. Dans ces conditions, la réponse peut ne pas avoir une valeur solide. Or, trop souvent, les enseignants sont seulement attentifs à cette réponse, en particulier focalisés sur la réussite évaluée en fonction de la conformité des productions à leurs attentes, sans égard pour la manière dont elle a été obtenue.

Par la diffusion d'outils nationaux dès 2001, la direction de l'enseignement scolaire puis la direction générale de l'enseignement scolaire ont tenté d'orienter les pratiques évaluatives en proposant des exercices, des situations et des indications pour aider à analyser les démarches et productions des élèves et à apporter des compléments à ceux qui en avaient besoin. On peut regretter que certaines propositions aient validé la représentation selon laquelle l'évaluation passe par des pratiques formelles et trop souvent des activités sur papier, les situations d'activités mobilisant l'observation ayant été plus rares que les épreuves « papier-crayon ». C'est surtout vrai parce que les outils nationaux ont été beaucoup plus abondants pour la section de grands, voire la fin de cette classe ; des exemples pour les niveaux antérieurs seraient bienvenus pour promouvoir d'autres manières de faire. Mais on doit constater que le potentiel intéressant des outils a été peu exploité d'autant que leur imposition par la hiérarchie locale a parfois transformé leur utilisation en contrainte administrative incomprise.

▪ **Des exploitations pédagogiques très peu visibles**

Les usages des temps et des situations dits d'évaluation sont loin d'être optimaux. Parfois, les résultats des enfants semblent ne nourrir qu'une obligation administrative : il s'agit de « remplir » le livret scolaire ou ce qui en tient lieu à échéances régulières, comme si l'évaluation était devenue la norme de l'activité, comme si l'activité n'avait pas d'autre fin que l'évaluation.

Dans la majorité des cas, les maîtres enregistrent mais exploitent peu. L'évaluation conduit souvent à interpréter les différences enregistrées entre enfants en termes de difficultés pour ceux qui sont les moins avancés dans leurs acquisitions. Mais même dans ce cas, les informations apportées par ces évaluations sont peu prises en compte pour concevoir des situations nouvelles d'apprentissage, pour renforcer des acquisitions, comme si le temps et la maturation, la répétition plus tard (cf. pratiques répétitives dont on a parlé) permettraient de « rattraper » ce que d'aucuns n'ont pas acquis : on ne voit pas dans les outils des enseignants, dans les traces d'activités des élèves de prise en compte des écarts constatés qui se traduirait par un ajustement des exigences et des activités dans les jours suivants pour ceux qui ont mérité le point rouge ou le *smiley* montrant un visage de mauvaise humeur.

On en saisit bien la raison : l'évaluation est indicative, elle n'est pas explicative ; établir un diagnostic de ce qui fait obstacle à certaines réalisations ou acquisitions suppose des grilles de lecture et d'interprétation, des connaissances de référence que ne possèdent pas la majorité des enseignants.

**Extrait d'un rapport d'inspection relatif à l'évaluation dans une section de moyens**

« Un document de recueil de l'évaluation existe ; il gagnerait en efficacité :

- s'il était articulé à la programmation des compétences à développer ; pour l'instant l'évaluation porte encore trop sur l'activité plutôt que sur l'acquis ;

- s'il était mieux exploité dans la prise en compte des difficultés des élèves dans le cadre d'une meilleure différenciation pédagogique ;

- s'il correspondait davantage à une observation continue des performances des élèves. »

▪ **Les enfants trop peu impliqués dans les évaluations**

Depuis 1977, les préconisations en faveur de l'évaluation s'accompagnent toujours de la recommandation d'y associer les enfants : « dès le plus jeune âge, les enfants ont intérêt à être associés – à leur niveau – à cette tâche » (1977). En 1986, le propos est du même ordre :



« Il [le maître] doit avoir le souci d'une évaluation adaptée à l'âge des enfants ; et pour cela se faire particulièrement attentif au rôle des échecs comme des réussites dans le cheminement de chacun, à la distance que l'enfant peut prendre par rapport à lui-même, au pouvoir qu'il acquiert d'apprécier ses propres actes de façon objective et de tirer parti des évaluations de manière positive : aussi bien de celles du maître que de celles qu'il ébauche au milieu de ses camarades. »

Ce que d'aucuns appellent « cahier de réussite » à l'école maternelle participe de cette logique quand l'enfant est vraiment associé à son remplissage progressif. Mais le parti pris est de ne conserver que des traces de « réussite », ce qui peut être restrictif dans un parcours d'apprentissage, et connote de manière négative l'erreur, l'essai. L'exemple suivant témoigne de l'état d'esprit des professionnels qui choisissent cette option.

#### **Un exemple de présentation aux parents du cahier de réussite**

« Le cahier de réussite est un cahier **pour l'enfant**. Il lui permet de prendre conscience de ce que l'on attend de lui, **de ses progrès, de ses apprentissages**. On ne colle dedans que les **choses réussies**. Dans tous les cas et quel que soit le nombre d'images collées, **il faut le féliciter, l'encourager, le valoriser !** » *(forme respectant la présentation écrite par l'enseignante)*

L'enseignante auteur de ces lignes, au demeurant experte, extrêmement investie dans un travail de qualité et toujours en recherche, représente une culture de l'école maternelle très vivace ; de manière très cohérente avec ses choix en matière d'évaluation, interrogée sur la manière d'anticiper pour mettre en œuvre une différenciation adaptée, elle répond : « c'est dommage de se dire a priori qu'ils ne vont pas y arriver » comme si prévoir une différenciation s'apparentait à un pari négatif qui pourrait porter préjudice, comme si elle ne connaissait pas non plus les obstacles ou difficultés potentiels. Cette attitude qui part du principe qu'il faut encourager, ne jamais stigmatiser est certes généreuse ; mais marquer des écarts, montrer le chemin qui reste à parcourir pour réussir n'est pas punir ni blâmer. L'approche uniquement positive tout au long du cursus de la maternelle peut être un leurre pour les parents et une impasse qui pénalise certains enfants qui ne perçoivent pas les perspectives vers lesquelles on veut les conduire.

L'outil port folio serait bien adapté en école maternelle : constitué d'un assemblage finalisé de travaux, il mobilise la participation de l'élève à son élaboration donc favorisant une approche réflexive ; il suppose un retour différé sur des activités ou des productions, une mise à distance, une reformulation de ce qui était demandé et de ce qui permet de réussir, un classement des documents conservés voire un effacement de certaines traces. Il peut être construit en interaction avec des pairs. Si cette pratique était adoptée, et la mission y encourage, en particulier pour les premières années de l'école maternelle, il importerait que le port folio comporte des tâches ou composantes obligées et ménage une certaine liberté à l'enfant pour mettre en évidence ses tentatives, ses progrès, ses réussites.

#### **Au Danemark, une documentation sur les progrès de l'enfant**

Dans l'une des deux institutions observées, la « documentation » rassemblée ne vise pas à attester de l'atteinte de compétences prédéfinies par chacun des enfants, mais veut témoigner des expériences qui leur ont permis d'évoluer. Ceci repose d'abord sur une information quotidienne des parents quant aux activités réalisées, avec, outre le dialogue direct avec les pédagogues à l'arrivée ou au départ, la présentation de clichés montrant les enfants en action dans un cadre numérique ainsi que l'affichage dans la salle principale de la préparation des pédagogues sur les activités proposées avec une indication quant aux habiletés que les enfants pourront développer en les pratiquant.

La documentation est aussi constituée par des travaux réalisés régulièrement - ici toutes les trois semaines environ - et spécifiquement auprès d'un pédagogue, dans lesquels l'enfant va

mettre en valeur un épisode de la vie à l'institution ou dans sa famille ; les commentaires seront inscrits par l'adulte et les documents collectés pour être présentés et discutés lors d'entretiens individuels avec les parents qui ont lieu trois mois après l'arrivée au centre puis chaque année. Ce suivi du développement permet notamment de définir avec les parents le moment où l'enfant est prêt à franchir une étape pour aller vers le jardin d'enfants – dans lequel, selon les institutions, l'admission peut se dérouler à plusieurs moments de l'année - ou vers l'école.

▪ **Les inspecteurs : une attention superficielle à l'évaluation et à la différenciation**

Lorsque l'on examine dans les rapports d'inspection l'attention portée aux pratiques évaluatives et de différenciation, on observe que c'est une facette de l'expertise professionnelle à laquelle les inspecteurs sont sensibles, bien qu'inégalement. Le tableau ci-dessous rend compte d'une forme d'analyse de contenu référée à deux des compétences constitutives du référentiel de compétences à acquérir par les professeurs<sup>140</sup>.

**Les problématiques de la différenciation et de l'évaluation dans les rapports d'inspection**

Compétences professionnelles	Composantes des compétences dont l'évocation a été recherchée dans les rapports	Nombre de rapports en parlant, plus ou moins (total : 221)	Nombre d'IEN en parlant, plus ou moins (total : 23)	Nombre d'IEN n'évoquant jamais le sujet (total : 23)
Prendre en compte la diversité des élèves	Adaptation à la diversité des élèves	31,7 %	18	5
	Aide personnalisée	65,1 %	21	2
Évaluer les élèves	Existence d'une évaluation et / ou du livret scolaire	58,4 %	21	2
	Exploitation des évaluations	2,7 %	4	19
	Avis sur les acquis des élèves	15,4 %	5	18
	Approche qualitative de l'évaluation – observation	12,7 %	11	12

Dans le corps du rapport, lorsqu'il s'agit de rendre compte ou d'analyser des manières de faire, on trouve trace de toutes les préoccupations que l'on vient d'examiner, des orientations que l'on a proposées. Mais si les trois quarts des inspecteurs sont attentifs aux dimensions de l'évaluation et de la différenciation pédagogique dans les pratiques des maîtres qu'ils inspectent, ils sont moins d'un quart à développer une approche qualitative et fine de ces pratiques, et de leurs interrelations par le biais de l'exploitation des évaluations. Les conseils – ce qui est censé orienter des évolutions de pratiques – se focalisent assez peu finalement sur ces objets : moins de 10 % des rapports abordent alors le sujet. Une fois porté le jugement de conformité, la pertinence et la justesse des pratiques sont assez peu recherchées.

**3.2.4.3. Le manque de différenciation à chaque niveau : des pratiques pédagogiques insuffisamment ajustées aux besoins des enfants**

Les données de la recherche en psychologie, en neurobiologie et en sciences cognitives qui convainquent de l'importance des stimulations précoces mettent aussi en évidence de fortes

<sup>140</sup> BOEN n° 29 du 22 juillet 2010. Arrêté du 12 mai 2010. *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.*

inégalités qui s'installent dès la petite enfance. De ce fait, la qualité des milieux d'apprentissage hors de la famille est considérée comme une dimension essentielle des politiques d'égalité des chances. De nombreuses études signalent que ce sont les enfants de milieux défavorisés qui gagnent le plus à en bénéficier pour échapper à des interactions langagières et des conditions d'éveil insuffisantes voire à des formes d'insécurité. Or, si l'école maternelle dispense dans la majorité des classes une sorte d'enseignement standard qui bénéficie à beaucoup d'enfants, les plus vulnérables peuvent ne pas en profiter du tout.

À chaque niveau, tout est le plus souvent identique, que l'activité soit gérée collectivement ou qu'elle soit organisée en « ateliers » tournants, identiques. Les paragraphes précédents ont souligné le manque de progressivité et de différenciation dans l'organisation du cadre de vie et du temps alors que les besoins évoluent, dans la mise en œuvre et la nature des activités et que les capacités sont très différentes au fil des trois ou quatre années. Dans de nombreux cas, le pilotage de la classe centré sur le groupe fait écran à la prise en compte de chacun : dans l'esprit des enseignants, il faut que le projet avance, que la séance se déroule comme prévu et peu importe si ce sont quelques enfants qui animent la vie de la classe et profitent vraiment de ce qui se passe, les autres donnant l'impression de suivre, souvent par imitation. Il n'y a guère que dans les écoles où la diversité s'est fortement réduite et qui accueillent des enfants de milieux défavorisés (elles sont souvent situées dans les réseaux ambition réussite) que cette dynamique ne peut pas fonctionner et que l'alerte est donnée, l'impuissance parfois déclarée.

Interrogés sur leurs pratiques de différenciation, les enseignants répondent que c'est à l'occasion des ateliers qu'ils s'adaptent aux enfants en jouant essentiellement sur la variété des supports et sur l'aide qu'ils leur prodiguent ; et les observateurs peuvent en témoigner. Mais cette différenciation quand elle existe est de l'ordre des ajustements en situation ; il y a rarement anticipation dans une préparation adaptée. Certes, cela peut révéler un empirisme intéressant mais cette capacité suppose une expérience et des connaissances qui font défaut à beaucoup. La qualité de la réflexion en amont de la séance, dans une « préparation » que chacun doit pouvoir personnaliser, permet d'intervenir de façon plus ajustée et plus efficace. C'est ce que veut faire entendre l'inspecteur qui écrit ce qui suit dans un rapport d'inspection.

**Extrait relatif à la préparation de la classe d'un rapport d'inspection concernant une enseignante quasi débutante en maternelle**

« Durant un temps qu'elle appréciera, il peut être utile à madame X de structurer plus fortement les fiches de préparation : mentionner les compétences visées, écrire les consignes qui seront données aux élèves, repérer les supports et le matériel qui seront utilisés, préciser les modalités de regroupement des élèves (petits groupes, grand groupe ; présence de l'enseignante, présence de l'ATSEM, autonomie), noter quelques observations à chaud (réussites constatées, difficultés non prévues...). Cette structuration permet de mieux anticiper les difficultés potentielles que les élèves rencontreront au cours de la journée et, ainsi, de prévoir des dispositifs de différenciation (gradation de la difficulté, allègement de la tâche, présence d'un adulte pour accompagner l'élève ou le groupe d'élèves, travail en binôme, mise à disposition de matériel ou de modèles, etc.).

Il s'agira pour l'enseignante de capitaliser un certain nombre de situations d'apprentissage porteuses de sens pour les élèves. Progressivement, elle pourra développer des routines professionnelles qui lui permettront d'alléger ses préparations. »

Quand la volonté d'aider se manifeste, c'est souvent par un encadrement très précis de l'activité, un guidage strict qui conduit à faire réussir mais sans que l'activité de l'enfant ait été sollicitée au meilleur niveau. Un certain nombre d'études mettent en évidence que ces caractéristiques de l'aide contribuent de fait à entretenir des écarts voire à les creuser. À la participation et à la réussite

différenciée des élèves, les maîtres répondent par des sollicitations différenciées : questions ouvertes pour les plus à l'aise, questions fermées pour les autres (les spécialistes de l'apprentissage parlent de « surajustement didactique » avec les élèves considérés comme « faibles »). Le guidage plus précis de ceux qui ont des problèmes fait qu'ils sont moins incités à avoir une attitude distanciée par rapport à ce qu'ils ont à réaliser, qu'ils se retrouvent en position d'exécuter plus que de conduire eux mêmes une réflexion ou de procéder à des choix consciemment. Ce guidage leur assure certaines réussites qui n'attestent pas d'acquisitions transférables. Dans ces conditions, pour reprendre la conclusion d'un article récent<sup>141</sup>, l'école maternelle peut être bénéfique à tous les élèves et différenciatrice en même temps.

La prévention de la difficulté scolaire par la prise en compte des différences doit être, d'abord et avant tout, l'affaire de l'enseignant au sein de la classe maternelle, de son organisation (notamment en ateliers) ainsi que des différents temps de la journée scolaire. La mission tient à réaffirmer que l'aide personnalisée ne peut constituer le moment privilégié – sinon l'unique... – marquant une attention individualisée aux besoins personnels des élèves les plus fragiles. L'on trouve quelques tentatives pour remédier aux problèmes surtout quand ils affectent le langage mais les solutions, qui peuvent être intéressantes et efficaces, sont souvent pensées comme des moments et des modalités qui se juxtaposent à un ordinaire inchangé. Les décloisonnements qui permettent de constituer des « groupes de besoin » pendant la sieste des petits qui libère un ou deux enseignants pour des interventions dans les autres classes en sont souvent le cadre ; mais toutes les activités qui se déroulent alors, avec les meilleures intentions, ne sont pas également pertinentes. On peut aussi citer une école d'un des départements de l'échantillon qui met en place des modules d'approfondissement des compétences en langue orale destinés à des élèves de sections de moyens qui ont encore des difficultés langagières en mai ; à raison d'une heure par groupe de 4 à 6 enfants, tous les jours pendant trois à quatre semaines, on travaille intensivement lexique et syntaxe. Les informations dont nous disposons ne donnent pas d'évaluation autre que l'expression de la satisfaction de l'inspectrice.

Les titulaires des classes s'en sortent mieux s'ils ont l'appui de membres des RASED ou d'autres spécialistes qui les soutiennent et les guident dans des analyses d'erreurs ou de difficultés et, surtout, dans l'élaboration de réponses adaptées pour les enfants. Cette orientation du travail des « spécialistes » est à encourager : il leur faut aider les maîtres pour que ceux-ci aident leurs élèves.

### **3.2.5. La conception des activités, la préparation de la classe**

Les enseignants de l'école maternelle, pour beaucoup d'entre eux, doutent : ils essaient de prendre en compte les propos qu'ils entendent et les instructions qu'ils reçoivent, de s'ajuster à ce qu'ils perçoivent des attentes des parents. Ils expliquent parfois qu'il leur faut montrer que l'on *travaille* à l'école maternelle, et ils adoptent alors certaines pratiques sans conviction. Ils empruntent sur des sites toujours plus nombreux des outils dont ils ne se soucient pas de savoir s'ils sont validés. Ces professionnels manquent réellement d'une représentation claire de ce qui est attendu d'eux, de ce qui serait le plus utile à leurs élèves.

#### **3.2.5.1. Les outils des élèves : l'essor du travail sur fiches**

Dès la section de petits, les enfants sont aujourd'hui dotés de « cahiers » ou classeurs ou « pochettes » qui donnent à voir leur « travail ». S'il y a toujours eu à l'école maternelle des traces d'activités qui allaient de l'école à la maison (et souvent y restaient, comme un don de l'enfant à ses

---

<sup>141</sup> JOIGNEAUX C., *La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle*. Revue française de pédagogie, N°169, octobre/décembre 2009 pp. 17-28

parents), l'inflation constatée dans les années récentes marque, comme d'autres signes, l'orientation de plus en plus « scolaire » de l'école maternelle : les outils s'empilent, commencent à se spécialiser, et parfois dès la section de petits.

Le tableau ci-après a seulement pour fonction d'objectiver la réalité et la variété de ces pratiques ; rien n'assure que les relevés ont été exhaustifs (c'est donc une liste *a minima*) et du fait de l'instabilité des désignations, parfois empruntées aux enseignants, parfois propres aux observateurs, rien ne garantit non plus que l'on regroupe *in fine* des objets strictement identiques sous une même appellation.

**Les outils des élèves : un panorama indicatif**

	Visites de la mission (97 classes)	Rapports d'inspection (173 rapports explicites sur ce sujet)
Document unique pour tout rassembler	1 %	
Cahier de liaison entre école et familles	9,3 %	4 %
Cahier de vie individuel (dit une fois « cahier de classe » et une fois « livre de classe »)	34 %	35,2 %
Cahier de vie collectif (dont mascotte)	2 %	3,4 %
Cahier ou classeur dit d'activités ou cahier de travail ou cahier d'apprentissages ou fiches de travail	46,4 %	56,7 %
Cahier d'évaluation	3 %	2,9 %
Cahier de réussites	2 %	1,1 %
Cahier de progrès	1 %	0,6 %
Cahier du bonhomme	1 %	5,8 %
Cahier de lecture ou cahier de lecteur ou cahier de littérature ou classeur écrivain ou cahier de textes ou chemise Défi-lecture	8,2 %	6,3 %
Cahier de vocabulaire ou dictionnaire ou répertoire de mots ou imagier	6,2 %	6,3 %
Cahier des sons ou Cahier des correspondances sons-lettres	2 %	4,4 %
Graphisme	5 %	8,1 %
Écriture	13,4 %	16,8 %
Production d'écrits		2,3 %
Cahier de nombres ou Livre du nombre ou Bande numérique	2 %	7 %
Fichier de mathématiques	1 %	
Cahier de langage	1 %	0,6 %
Cahier-outil Cahier de mémoire (référents)	2 %	4,4 %
Dessin	3 %	1,7 %
Productions plastiques	3 %	1,1 %
Chants / Poésie / Comptines	13,4 %	16,2 %
Ardoises		0,6 %

**Exemples extraits de comptes rendus de visites : des outils en abondance**

\* Le contenu d'un classeur en section de grands en janvier

4 coloriages codés - 2 puzzles / couvertures d'albums - 6 fiches de graphisme - 5 fiches : retrouver un mot plusieurs fois mentionné dans une collection - 3 fiches : associer des mots dans trois codes graphiques - 8 fiches d'écriture de mots en majuscules - 2 fiches d'algorithmes - 9 fiches phonologie

(nombre de syllabes) - 2 fiches Découverte du monde/espace - 4 fiches Découverte du monde/vivant, 2 fiches Découverte du monde/volcans.

\* Une appréciation concernant une section de moyens

Les élèves possèdent un « cahier d'apprentissages » où l'on empile selon l'ordre chronologique les exercices réalisés jour après jour. Il est impossible de percevoir la progressivité dans les différents domaines d'activités. Il s'agit d'un empilement qui montre que chaque élève a fait beaucoup d'exercices sans que l'on puisse en déduire ses acquisitions effectives ni lire ses progrès

Les rapports d'inspection et les comptes rendus de visites notent que ces « outils » (nous conserverons ce terme générique) constituent souvent un « fourre-tout plus ou moins ordonné », des « mille-feuilles de fiches » mais certains font l'objet d'une structuration rigoureuse : date, indication de la compétence travaillée, etc. Les conseils donnés en inspection sont d'ailleurs majoritairement des incitations à structurer en indiquant ce qui est visé en termes d'apprentissage quand l'enfant réalise telle tâche. Les entretiens que la mission a eus avec des représentants de parents montrent qu'ils sont demandeurs de ces informations regrettant que, trop souvent, on leur remette des recueils de photocopies sans qu'ils puissent comprendre ce qui est « évalué ».

#### **Extrait relatif aux cahiers des élèves d'un rapport d'inspection (moyenne et grande section)**

« Les cahiers des élèves recueillent avec soin et goût les nombreux travaux et le vécu de la classe. Ils constituent un excellent support, tout simple et accessible qui peut soutenir les activités langagières lors d'ateliers de langage en fin de période. Nous avons vu au cours de l'entretien que les différentes composantes bien identifiées : la compétence, la situation (apprentissage, entraînement, contrôle), les conditions (avec aide, seul), la consigne et l'évaluation si c'est un contrôle, permettent une parfaite lisibilité par les élèves et les familles. »

Le travail sur fiches s'implante à l'école maternelle comme il s'est répandu à l'école élémentaire. Ces fiches, parfois conçues par les enseignants et ajustées alors à des projets de classe, sont aussi souvent empruntées à des sites sur internet qui mutualisent beaucoup d'outils sans validation aucune de leur pertinence et de leur qualité ; elles peuvent aussi être extraites d'ouvrages protégés. Dans le cadre des études relatives au recours à la photocopie de telles publications, prévues par le contrat signé par le ministère avec le centre français d'exploitation du droit de copie<sup>142</sup>, le nombre moyen de copies distribuées en 2008-2009 (dernière année pour laquelle l'étude est disponible) était de vingt-sept pages par élève (contre quarante-sept en élémentaire). Les écarts sont très faibles entre sections alors que la nature des ouvrages copiés change au fil des années : la part des « livres scolaires et parascolaires » faible en petite section devient prépondérante en grande section alors que celle des « livres fortement illustrés » (albums de littérature de jeunesse) évolue de manière inverse. Les observations sur le terrain permettent de penser que cette évaluation est en dessous des réalités.

Les conseils des inspecteurs visent à réduire cette pratique et insistent sur ses effets pervers ; trois formulations les résument ici : « privilégier les activités avec des objets au détriment des supports fiches photocopées », « renforcer les activités préparatoires au travail sur feuille », « se garder d'un excès de fiches qui peuvent induire une démarche contestable ».

La logique de valorisation des traces n'est en effet pas sans lien avec la conception des apprentissages et des activités à l'école maternelle. Faut-il se laisser imposer une forme pédagogique sous prétexte de témoigner que l'école fait son travail d'école<sup>143</sup> ? S'il s'agit de donner à voir aux

<sup>142</sup> Circulaire du 8 octobre 2009 relative à la mise en œuvre dans les écoles du contrat du 25 septembre 2008 sur la reproduction par reprographie d'œuvres protégées, parue au BOEN N°40 du 29 octobre 2009.

<sup>143</sup> On ne peut méconnaître les attentes parentales ou la force de certaines représentations : à titre d'exemple, citons le cas d'une école située en milieu favorisé dans laquelle l'équipe pédagogique se sent obligée de

parents, peut-être cette suggestion recueillie lors de notre entretien avec les responsables du secrétariat général de l'enseignement catholique devrait être plus amplement relayée : « photographier les activités » plutôt que « consommer des photocopies ou des fiches ».

### **3.2.5.2. Des situations et des formes d'activités peu diversifiées, sous-exploitées pour assurer des apprentissages**

Sur les formes d'activités propres à l'école maternelle, le programme de 2008 ne dit pas autre chose que les instructions antérieures :

« En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variées, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. »

#### **▪ Des travaux très formels au détriment des jeux, recherches, manipulations**

Or, dans les classes, on produit beaucoup : les fiches semblent des « supports sérieux » mais on n'échappe pas au risque que la production se substitue à l'apprentissage. Avec de jeunes enfants, s'il n'y a pas un ancrage dans la manipulation, dans la progressive symbolisation à partir de l'observation, de la manipulation ou du « vécu », il y a de fortes chances que l'on aboutisse non pas à une formalisation de l'expérience (les mots prenant sens à partir de l'expérience) mais à un formalisme dénué de sens pour les enfants et qui ne laissera ni trace ni structure en mémoire ; les « leçons de mots » ne remplacent pas les « leçons de choses », disait-on à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. L'intellectualisation trop précoce n'est pas un gain de temps.

Les observations conduisent à un bilan assez homogène. Les temps de manipulation ou d'exploration orientés vers la résolution de problèmes (de toute nature : moteurs, scientifiques, linguistiques, etc.), l'approche sensible et perceptive des objets et phénomènes du monde, les démarches de création et d'investigation sont souvent absents des intentions et des réalisations pédagogiques. Les représentations du monde par le dessin ou par le schéma, qui constituent une autre forme de symbolisation que le langage, qui requièrent et favorisent la structuration de la pensée, sont rares ; le dessin à vocation expressive n'est plus très fréquent mais le dessin comme outil cognitif l'est encore bien moins. Et trop souvent, lorsque les enseignants engagent les enfants dans des situations qui mobilisent ces activités, ils ne tirent pas profit – ou peu – de ce qui a été réalisé. Le potentiel des situations pour l'apprentissage n'est pas perçu, pas exploité ; et ce n'est pas sans lien avec les usages du langage dans le cours même de la situation.

#### **Dans une classe de petite et moyenne section, une séance d'ateliers**

Groupe 2 en autonomie : les élèves disposent de roues dentées qu'ils doivent fixer sur un support pour constituer des engrenages qui seront observés. Les consignes sont floues et les objectifs visés peu clairs. Le dialogue qui s'instaurera à un moment entre les élèves et l'enseignante confirme des hésitations de celles-ci manifestées par une parole incertaine, approximative, une syntaxe relâchée, un lexique très imprécis.

(E : élèves – M : enseignante)

M : *qu'est-ce qu'elles font les roues ?*

---

développer le travail sur fiches depuis que la garderie périscolaire a adopté cette pratique, craignant la comparaison entre une garderie où les enfants « travailleraient » et une école qui ne donnerait pas les preuves d'un même investissement.

E 1 : *elles tournent*

M : *oui et pourquoi elles tournent ?*

E 1 : *ça va trop vite.* (Pas de commentaires de l'enseignante qui s'adresse alors à un autre élève qui a juxtaposé des roues sans les constituer en engrenage ; elles tournent de manière indépendante)

M : *pourquoi les deux roues elles ne tournent pas ensemble ?*

E 2 : pas de réponse

M, se tournant vers les autres élèves du groupe : *qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse pour que ça tourne ensemble, les petites roues ?*

E1, E3, E4, E5 : pas de réponse

M : *pour que ça marche, il faut les mettre côte à côte. Comme ça, est-ce que ça marche ? Est-ce qu'elles marchent ? Alors qu'est-ce qu'il faut faire ?* L'enseignante déplace une roue dentée pour l'emboîter dans une autre sans commenter son action ni expliquer son intention.

Enfants sans parole.

M : *elle est où la rouge par rapport aux deux bleues ? Elles sont dedans. Eh oui, c'est ça !*

Et l'enseignante passe à un autre atelier.

Que fallait-il observer, que fallait-il comprendre, comment fallait-il le formuler ? Autant de questions auxquelles il aurait fallu répondre lors de la phase de préparation de la séance. Faute de cette préparation en amont, le langage spontané chargé d'imprécisions et d'implicites est seul utilisé. Les indispensables reformulations et la mise en mot du phénomène observé qui nécessite un guidage précis par un effort de structuration de la langue sont absentes. L'entretien confirmera une perception très approximative des observations que les élèves auraient pu effectuer et des apprentissages sous-jacents (transmission de mouvement, relation de cause à effet, etc. : tous éléments au demeurant inappropriés à ce niveau). Les élèves ont manipulé, joué, parlé, mais ils n'ont rien vu et rien appris.

Il en va de même avec le jeu ; on y consent parfois mais on ne sait pas bien pourquoi et de quoi les conduites ludiques peuvent être riches. Le jeu n'est pas souvent pensé comme situation d'apprentissage, sauf certains jeux éducatifs très codifiés (lotos et jeux mobilisant des dés utilisés pour travailler le vocabulaire et la numération). Or, par le jeu, les enfants acquièrent des conduites motrices (ils répètent des gammes d'actions sans caractère rébarbatif), intègrent (« incorporent » pourrait-on dire) les substrats de notions (devant/derrière, haut/bas, lourd/léger...), développent des capacités et des compétences en liaison avec les stratégies qu'ils mettent en place, expérimentent des systèmes de valeurs et de règles (réciprocité, coopération, compétition, négociation...) et de rapports sociaux (d'âges, de sexes, de rôles). Ces apprentissages qualifiés d'a-didactiques, le plus souvent régulés par l'enfant, pourraient s'enrichir plus encore si l'enseignant prenait le temps de jouer avec les enfants pour complexifier les rôles, expliciter et faire comparer des manières de faire, aider à prendre conscience des stratégies gagnantes, etc. Il n'est pas sûr que beaucoup d'enfants aient des expériences de jeu avec un partenaire compétent dans la vie courante ; nombre d'enseignants assurent que des enfants ne savent plus jouer... sans considérer qu'ils seraient dans leur rôle en leur apprenant à jouer pour que ces enfants puissent ensuite apprendre en jouant, et que ce ne serait pas du temps perdu. Une seule fois, dans plus de deux cent vingt rapports d'inspection, nous avons trouvé un conseil relatif au jeu ; il était écrit : « statut des jeux symboliques à approfondir (dépasser l'occupationnel) ». La place du jeu à l'école maternelle mérite une revalorisation mais ce ne peut être sans approfondissement de la question sur un plan pédagogique. Cette revalorisation n'a pas pour visée de promouvoir le plaisir considéré dans son opposition au sérieux voire à l'ennui ou à l'aspect rébarbatif du « travail » dont les jeunes enfants devraient être préservés : le plaisir pour l'enfant peut naître des défis que lui opposent des activités stimulantes (il se sent traité comme un grand), de la prise de conscience qu'il sait plus ou sait faire plus et / ou mieux qu'auparavant.



▪ **Agir et comprendre : dépasser le « faire »**

Avec le jeu comme avec les fiches plaquées sans antécédents de travail et tous les autres supports où le symbolique remplace trop vite le réel, « on est plus dans le faire que dans la pensée », « plus dans l'activité que dans l'apprentissage » pour reprendre des propos souvent entendus chez les inspecteurs.

**Exemple de confusion Activité / Apprentissage en classe de moyenne et grande section**

Reconnaissance visuelle de mots : les enfants découpent des mots sur une feuille photocopiée puis les collent dans l'ordre de la petite phrase à reproduire. [...] L'enseignante demande à un enfant qui a collé les mots dans l'ordre intelligible et de manière non rectiligne de les décoller pour les coller à nouveau précisément sur la ligne comme la consigne en avait, semble-t-il, été donnée. L'attention porte plus sur le résultat apparent de l'activité (qualité du collage) que sur les apprentissages dont elle devait être le support.

Avec les fiches en particulier, les résultats deviennent plus prégnants que les procédures et les stratégies, la méthodologie est peu enseignée. S'il n'y a pas un temps d'explicitation des bonnes procédures, des voies sans issue, des relations entre des moyens et un but, etc., il ne peut y avoir structuration d'acquisitions transférables. Car l'activité « payante » dès l'école maternelle est bien l'activité mentale, intellectuelle et l'affirmer n'est pas contradictoire avec le reproche énoncé plus haut d'une intellectualisation précoce. Idéalement, il y a d'abord l'action, l'exploration (motrice, sensorielle, etc.) sur laquelle l'éducateur greffe des rétroactions ; puis il devient possible, quand les enfants ont déjà un bagage expérientiel et langagier, d'introduire de la planification, d'anticiper l'action par la pensée sans négliger jamais les rétroactions : l'enjeu est alors d'extraire des connaissances explicites transposables, de provoquer des prises de conscience métacognitives. S'il faut aux jeunes enfants agir pour comprendre, il est important aussi qu'ils comprennent pour agir mieux ensuite : c'est cela apprendre.

Dans d'autres situations qui semblent plus actives et non envahies par les fiches, la problématique est la même : comment dépasser le « faire quelque chose » pour aller vers le « apprendre quelque chose en faisant » ? Un bon exemple peut en être donné avec les rituels : que fait-on qui ait un intérêt cognitif quand on dresse la liste des absents, quand on compte les présents, quand on précise la date ? Des inspecteurs eux-mêmes dans les rapports d'inspection en restent parfois à l'activité alors que d'autres identifient la finalité d'apprentissage parce qu'elle est déjà explicite pour le maître ou, au contraire, pour la lui rendre explicite : ils évoquent alors la structuration du temps (et non l'écriture de la date) ou les modalités du comptage (et non le bilan des présents), les stratégies de reconnaissance de mots quand on identifie les prénoms des absents, on suggère d'autres stratégies pour enrichir l'apprentissage sur un même support d'activités. Dans la manière même de rendre compte de ce moment banal, il est possible de renvoyer aux maîtres un message sur la relation entre activité et apprentissage.

On peut en dire autant de la façon dont les « ateliers » sont présentés dans les rapports d'inspection, qui valorise, soit l'objectif, soit l'activité. Ainsi ces deux exemples très contrastés significatifs de cette opposition.

**Exemples de présentation d'ateliers extraits de rapports d'inspection**

Extrait 1 : présentation laconique de quatre ateliers :

- « - Reconnaissance étiquettes (sens)
- Peinture au doigt (NOEL)
- Coloriage du Père Noël au feutre avec modèle

- Construction Légo »

Extrait 2 : présentation des ateliers référée aux domaines d'activités

« - Découvrir le monde / Se repérer dans l'espace : reconstituer un puzzle avec modèle. Les élèves sont invités à colorier le dessin, puis à le découper avant de le reconstituer.

- Se préparer à apprendre à lire et à écrire / Aborder le principe alphabétique : reconstituer différents mots à l'aide de lettres mobiles.

- Se préparer à apprendre à lire et à écrire / Apprendre les gestes de l'écriture. Cet atelier est placé sous la responsabilité de la maîtresse. Les élèves sont invités à écrire en écriture majuscule et au crayon de papier certains mots extraits du dictionnaire de Noël : une étoile, un sapin, un père Noël... »

Il importe que les inspecteurs sachent montrer par la façon dont ils s'expriment qu'ils se situent dans la logique qu'ils préconisent, ou devraient préconiser. Dans l'échantillon considéré, ils sont minoritaires à agir dans ce sens : il faut, disent-ils alors, « se centrer sur les apprentissages », « approfondir la réflexion sur les différences entre faire faire et faire apprendre », « distinguer logique d'apprentissage et logique de production », « mettre en œuvre de réelles situations d'apprentissage », « concevoir un enseignement visant l'investissement réel de chaque élève, intellectuel et manipulateur, dans les situations proposées », etc.

**Extrait d'un rapport d'inspection concernant un enseignant de grande section : des conseils centrés sur les conditions favorables aux apprentissages**

« Vos priorités d'action afin d'améliorer votre pratique professionnelle :

1/ Adaptez le niveau d'exigence à l'âge et aux besoins de formation des enfants. Veillez à bien respecter les programmes d'enseignement et à ne pas mettre les enfants en danger d'apprentissage (absence de compréhension, procédures mécaniques...).

2/ Demeurez dans une logique d'apprentissage (« agir » pour « comprendre ») en évitant la logique de production (« faire » pour « le faire »).

3/ Glissez d'un guidage fort vers un accompagnement pédagogique où l'engagement intellectuel de l'élève est davantage requis (mobilisation d'opérations mentales variées) et où la parole est davantage partagée. Construire durablement une capacité, acquérir une connaissance, installer solidement des attitudes, nécessitent des approches pédagogiques qui laissent une place importante à la prise de risque et d'initiative de la part de l'apprenant. Accordez moins de temps aux explications qui « prémâchent » le travail pour en octroyer davantage à l'enfant qui recherche et explore différentes procédures personnelles. Accordez également une place plus importante à l'erreur qui doit être pour vous un outil pour enseigner.

4/ Prévoyez systématiquement à l'issue d'un atelier (5 à 10 minutes) un temps de verbalisation ou de démonstration commentée des manières de faire et d'apprendre. Offrez aux enfants l'occasion de parler de leur activité (langage d'évocation sur un vécu commun) : dire comment on s'y prend et ce qu'on a envie de faire, le montrer, nommer des actions, se situer dans l'espace et le temps, formuler une question, exprimer ses émotions, donner son avis... Ce moment de recentrage est indispensable pour élaborer collectivement les connaissances et pour aider aussi les enfants à surmonter les obstacles rencontrés. »

### 3.2.5.3. La préparation de la classe : un déficit d'anticipation sur des éléments essentiels

Si les enseignants ne sont pas eux-mêmes très lucides sur les contenus des enseignements qu'ils doivent conduire, ils ne peuvent mettre en scène et en mots toute la clarté nécessaire aux apprentissages.

La bonne réaction en situation suppose une anticipation et ce sont les outils de préparation de la classe qui témoignent de ce travail de réflexion préalable. Les observations sont à cet égard décevantes : le travail matériel de préparation est souvent très important pour les maîtres et les ATSEM mais la réflexion didactique est trop souvent insuffisante.

Pour ce qui est de la planification à moyen ou plus long terme, les analyses convergent pour dire qu'une logique d'organisation d'activités l'emporte sur ce qui pourrait être une logique d'organisation de parcours d'apprentissage, que les progressions et programmations sont bien formelles et que la logique de compétences n'y est pas dominante : elles sont souvent pensées en référence à un thème, un projet, voire autour d'un album de littérature de jeunesse. La copie simple de l'annexe au programme pour le langage et les emprunts aux sites internet sont massifs.

Pour le court terme, les observations effectuées par la mission sont là aussi assez concordantes : la préparation est souvent pauvre. Le cahier-journal est fréquemment réduit à une fiche hebdomadaire (la logique de la journée-type et des ateliers tournants aboutit à cela... ou s'explique par cette facilité). Les préparations *stricto sensu*, hormis quelques cas de travaux fouillés, sont qualifiées de « pauvres », « succinctes », « légères » voire « nulles », « inexistantes », « absentes » ; les séquences d'apprentissage construites sont rares (moins de dix cas observés dont deux cas d'« unités d'apprentissage » qui semblent, en l'occurrence, répondre à une exigence de l'inspectrice).

#### **Observation de la mission dans une classe de moyenne section : une préparation de classe succincte**

Des « progressions » sont affichées dans la classe, pour trois périodes, de septembre à décembre, de janvier à mars et d'avril à juin. Elles reprennent, sous forme de listes, les capacités des programmes de 2008, énoncées dans les différents domaines d'activité, capacités de fin d'école maternelle. Les repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle figurant en annexe des programmes de 2008 ne sont pas utilisés.

Il n'y a pas de programmation d'activités ni de mise en perspective entre les activités et les capacités des programmes. On ne relève pas, dans la préparation, de références à des performances attendues ou à des exigences. Les progressions, par ailleurs, ne mettent pas en évidence les étapes du développement des capacités, ni la complexification des situations en fonction des acquisitions des élèves. De même, on ne trouve aucun élément de différenciation ni de personnalisation des parcours d'apprentissage, ce qui ne signifie pas que l'enseignante n'a pas construit, de manière empirique, une image assez précise de l'adaptation scolaire et des difficultés ou des besoins de certains élèves.

Les moments de bilan, d'évaluation des acquis ou de repérage des difficultés ne sont pas programmés.

Le journal de classe dresse un inventaire succinct des activités de la semaine, conçues autour d'un thème de vie et réalisées en alternance par rotation. Chaque jour il y a quatre activités différentes, chaque élève n'en réalisant qu'une chaque jour ; à la fin de la semaine, il aura réalisé les quatre. Aucun dossier décrivant des stratégies pédagogiques à court, moyen ou long terme n'est disponible dans les documents fournis par l'enseignante.

Il faut parler de préparation de classe succincte et approximative.

Il n'est pas étonnant dans ces conditions de lire de nombreux conseils relatifs à ces sujets dans les rapports d'inspection (environ 15 % des conseils prodigués sont de cet ordre) : « enrichir le cahier journal avec un bilan a posteriori », « préparer avec plus de rigueur », « formaliser des unités d'apprentissage intégrant une différenciation », « référer les écrits professionnels aux compétences », « organiser les écrits professionnels de manière à privilégier l'entrée par les compétences », « définir des objectifs ou / et des contenus plus précis en relation avec les objectifs », « mieux identifier les enjeux intellectuels des situations proposées ».

Mais il existe parfois des écrits professionnels attestant d'une structuration de la réflexion bien en cohérence avec ce que la mission aurait souhaité trouver plus souvent. C'est ce dont témoignent les deux exemples ci-après.

### Exemples extraits de comptes rendus de visites : des réflexions de qualité

- Un exemple de plan-type de préparation pour une classe de TPS/PS/MS en RAR (enseignante titulaire d'un CAFIPEMF, maître d'accueil temporaire)

Domaine d'apprentissage :		
Objectif visé :		
Connaissances, capacités, attitudes mises en œuvre :		
Matériel nécessaire :		
Comportement attendu des élèves :	Rôle de l'enseignant :	Remédiations :
Évaluation :		
Commentaires :		

- Un témoignage relatif à une jeune enseignante en RRS (classe de PS/MS)

Cette professeure des écoles dispose d'un très abondant outillage professionnel qu'elle a construit elle-même ; elle écrit beaucoup, formalise. Des progressions comme celle qui est annexée aux programmes pour le langage ont été construites pour les autres domaines à l'échelle de l'école. Elle dispose de programmations par période conçues selon le cadre suivant :

Rubriques	Compétences	Objectifs	Activités
<i>Cf. sous-chapitres des programmes pour le domaine considéré</i>	<i>Cf. ce qui est à construire ; ce que les élèves doivent maîtriser in fine</i>	<i>Objectifs opérationnels</i>	

Cette PE dispose d'un « cahier-bilan » où elle note de manière manuelle dans une fiche hebdomadaire ce qui doit être repris suite aux ateliers. Elle a aussi un « cahier d'évaluation » où elle enregistre ses appréciations à la fin d'une séquence de travail (NA – ECA – A). Cela nourrit le « livret scolaire » qui se présente ici sous formes de fiches bilans remises aux parents deux fois par an (en mains propres).

**Bilan de cette partie**

Il importait à la mission d'envisager de manière à la fois assez large et précise le fonctionnement des classes maternelles compte tenu des rapports publiés récemment et des propos recueillis lors des entretiens. Les observations sont convergentes même si quelques exceptions échappent aux traits communs qui sont ici soulignés :

- la « naturalisation » de pratiques dont on ne sait plus – dans les écoles tout comme, souvent, dans l'encadrement pédagogique de proximité – ce qui les a fondées et ce qui les justifie encore : c'est vrai de l'organisation de l'espace et du temps, des modalités de groupement des enfants et des formes d'activités. Les modalités organisationnelles tendent à s'imposer en contraignant les aspects plus proprement didactiques, alors que la logique voudrait que ce soit l'inverse ;

- « la primarisation » de l'école maternelle : elle se marque dans l'aménagement des espaces qui, dans les cours de récréation comme dans les classes, perdent leur spécificité, dans le schéma de la journée scolaire, dans les formes d'activité où, en particulier, les exercices sur fiches sévissent dès la section de petits, dans la manière de considérer l'évaluation parfois ;

- la faible différenciation des exigences et des activités dans chaque classe et au fil du parcours, d'une école à l'autre alors que les besoins du public scolaire sont éminemment variés.

Le poids de ce que l'on peut appeler « la forme scolaire » se fait sentir dès la première année d'école maternelle ; la logique « régressive » évoquée dans le bilan de la partie précédente a reporté vers l'amont un modèle élémentaire jusqu'à envahir toute l'école maternelle, et pas seulement la section de grands. L'anticipation des étapes du parcours avec une exposition des enfants à des exigences qui les dépassent par trop aggrave le risque d'échec précoce.

Les raisons de cette évolution semblent multiples et croisées ; y concourent les slogans selon lesquels « l'école maternelle est une école », mal interprétés dans un contexte où la formation fait défaut, l'écriture de programmes qui se focalisent sur les résultats attendus et valorisent donc la classe terminale du cycle en passant sous silence le parcours d'apprentissage très particulier qui concerne les jeunes enfants. Des pressions en découlent de la part de l'encadrement, voire d'une partie des parents qui attendent des « apprentissages » et donc certaines preuves qu'il en est fait.

Les oppositions plus ou moins raisonnées aux excès ressentis peuvent conduire d'aucuns à valoriser des conceptions spontanéistes et anti-didactiques sous prétexte de retrouver l'essence de l'école maternelle. Ces voix, rares, existent.

Il y aurait grand intérêt à expliciter en quoi l'école maternelle relève d'un enseignement « préscolaire », c'est-à-dire qui agit selon d'autres modalités que l'enseignement scolaire. Cela clarifierait ce que doit être le travail enseignant propre à l'école maternelle : si enseigner ne consiste pas alors à « faire des leçons » ou « faire faire des exercices », il importe de caractériser de manière claire (en évitant les définitions par la négative) ce que sont les situations et les activités dans lesquels se déroulent les apprentissages des enfants et quels y sont la place et le rôle du maître. Ces conceptions ont une conséquence sur la « préparation de la classe » dont la mission a regretté souvent la grande pauvreté.

Les préconisations énoncées au chapitre 5 prendront en compte ces analyses.

### **3.3. LANGUE ET LANGAGE : UN BILAN INÉGAL, UNE FAIBLESSE PERSISTANTE DE LA PÉDAGOGIE DE L'ORAL**

Les programmes de 2008 présentent en deux chapitres ce qui doit être travaillé dans les domaines langagiers et linguistiques au cours de la scolarité préélémentaire afin d'aider les jeunes enfants à devenir des parleurs experts et des apprentis-lecteurs. Les composantes du domaine sont identifiées :

- pour le langage oral et le langage écrit, dans les deux facettes de l'activité langagière, la production (expression orale et production d'écrits) et la réception (écoute et compréhension du langage oral et du langage écrit présenté par la lecture du maître) ;
- pour le travail sur la langue, la structuration de la syntaxe et l'enrichissement du lexique au service d'une amélioration et d'une complexification des productions enfantines (et pas seulement en situation d'« exercices ») et une première « étude » de la langue pour préparer l'entrée dans la lecture (découverte du principe alphabétique, accès à la conscience phonologique).

L'importance accordée par le ministère à cette priorité est encore rehaussée avec le plan de prévention de l'illettrisme mis en place à partir de la rentrée 2010, dans lequel les responsabilités de l'école maternelle sont rappelées en matière d'enrichissement du vocabulaire, d'initiation au plaisir du texte par la rencontre d'écrits de qualité, de mémorisation de textes.

Ce chapitre rend compte de la manière dont les programmes sont appliqués et, à cet égard, le bilan est inégal. Le professionnalisme des enseignants est ensuite analysé sous deux éclairages : d'une part, l'usage qu'ils font eux-mêmes du langage en situation scolaire et la manière dont ils traitent le langage des enfants et, d'autre part, les questions de progressivité, de différenciation et d'analyse des besoins.

En préalable, la mission souhaite souligner que les observations effectuées dans des milieux où les enfants de familles non francophones sont majoritaires ont été trop peu nombreuses pour que des conclusions puissent ici être tirées. Il conviendrait qu'une étude approfondie soit menée sur de telles classes où l'effet du nombre s'ajoute aux caractéristiques linguistiques à prendre en compte.

### **3.3.1. La pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés**

Le comparatif du titre est justifié par le parallèle que nous pouvons établir entre nos observations et analyses et celles qui ont été livrées dans un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale en 1999, *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*. Les sources étaient alors de même nature que les nôtres : visites de classes avec protocole, rapports d'inspection.

#### **3.3.1.1. Du langage, mais peu de réelles situations d'apprentissage**

En règle générale, dans les classes, il est indéniable qu'il y a du langage, mais le volume et le temps de parole des enfants sont parfois peu élevés, surtout dans les écoles qui accueillent massivement des élèves de milieux défavorisés. Partout l'on observe peu d'activités structurées, peu ou pas d'interventions didactiques explicites. Ce déficit qui n'est pas nouveau est peut-être plus évident aujourd'hui du fait de la priorisation plus forte des objectifs langagiers.

En classe maternelle, on souhaiterait trouver, d'une part, des temps de pratiques pour chaque enfant intégrés aux jeux, aux activités, à sa vie à l'école (motivés par de réels besoins de communication) et, d'autre part, de manière croissante au fur et à mesure que les enfants grandissent, des moments dédiés au « travail » du langage entraînant une amélioration des conduites langagières et favorisant des prises de conscience sur ce qui est dit, comment on le dit, comment on pourrait le dire, comment on le comprend.

En initiant des échanges en grand groupe ou dans un groupe restreint, les enseignants sont sensibles à une forme de communication dans laquelle il y a des prises de parole, une apparence d'écoute et une progression du propos. De fait, il se trouve presque toujours quelques élèves qui parlent, même si, dans une seule des situations observées, les inspecteurs rapportent le cas d'« élèves silencieux, peu toniques ». Et ceux qui parlent font avancer l'échange ; le maître suit alors son fil directeur, attend les bonnes réponses, voire les suggère, mais sollicite peu les enfants silencieux qui assistent à une

conversation souvent décousue, plus ou moins compréhensible, surtout quand les tentatives langagières approximatives ne sont pas reprises par l'enseignant.

Souvent, c'est par une grêle de questions magistrales que le langage des enfants est suscité. « Tout se passe comme si "faire s'exprimer l'élève" signifiait le rendre capable de répondre aux questions devant les autres. L'objectif est clairement quantitatif (savoir prendre la parole souvent) ; il est clairement social (devant tous) », analyse un inspecteur. Il poursuit : « Il y a visiblement une forte confiance dans l'effet d'entraînement du groupe. Il apparaît toutefois que celui-ci masque l'hétérogénéité des savoirs et des apprentissages en termes de productions langagières. »

Les interactions (souvent la seule relation question-réponse) se déroulent entre le maître et un enfant ; on observe peu d'échanges entre enfants. S'il en existe lors de jeux libres ou dans les ateliers, ils sont rarement, y compris en section de grands, le résultat d'une situation organisée par l'enseignant.

La présence diffuse du langage oral, à tel point que certains enseignants répondent y passer tout leur temps parce que « il y a du langage partout », leurre : des pratiques réelles mais aléatoires ne peuvent tenir lieu d'enseignement. Or, de manière trop fréquente, pour ce qui est de l'oral, l'enseignement du langage n'est ni programmé, ni organisé : les « progressions » affichées ne font souvent que reprendre l'annexe au programme de 2008 relative aux repères de progressivité pour l'école maternelle sans explicitation ni aménagements adaptés à la classe et l'emploi du temps ne comporte aucune séance véritablement dédiée au travail du langage (cf. supra 3.2.2.), sauf dans quelques cas où la bonne compréhension des attendus pédagogiques et la qualité de la préparation garantissent des réussites dont on donne ci-dessous un exemple.

#### **Exemple extrait d'un rapport de visite dans une classe de moyenne et grande section :**

##### **un atelier de langage oral bien conçu**

La séance de langage du jour se déroule en petit groupe pendant le temps des ateliers. L'enseignant a préalablement fabriqué la maquette du paysage du conte « Roule galette » avec les élèves (activités plastiques). Elle dispose aussi des marionnettes des différents personnages de l'histoire (le lapin, l'ours, le renard, la galette, la vieille, le vieux). Les élèves doivent placer les personnages sur la maquette et les faire évoluer en suivant le script de l'histoire. À chaque « installation », une photographie numérique de la scène est prise par l'enseignante. Ces photographies seront intégrées à un diaporama qui sera ultérieurement projeté aux élèves sous une forme accélérée, ce qui reviendra à créer un mini film d'animation. Le déroulement de la séance est précisé explicitement sur le cahier journal et les objectifs apparaissent clairement : décrire les personnages, dire de façon compréhensible une phrase, décrire et expliquer comment placer les personnages sur la maquette, mémoriser et dire les phrases des personnages, commenter les photos prises lors du travail sur « Roule galette », produire un texte en dictée à l'adulte à partir des photos.

Tous les enfants du groupe ont été sollicités à tour de rôle par l'enseignante. Ils ont tous produit des phrases complètes en déroulant une partie du récit et étaient totalement investis dans l'activité qui était porteuse de sens par rapport à leur vécu et au travail réalisé précédemment. À la fin de l'atelier, l'enseignante a laissé les enfants seuls pour aller vérifier le travail réalisé dans les autres groupes : les élèves ont spontanément continué à utiliser les marionnettes, chacun jouant le rôle d'un personnage. De véritables interactions langagières ont alors eu lieu, les élèves restant totalement concentrés sur le discours des personnages et sur le déroulement du récit.

#### **3.3.1.2. Des objectifs variés insuffisamment clairs pour les enseignants**

### ▪ **L'expression**

Le premier objectif, celui-ci toujours présent, est que chaque élève « parle », « s'exprime » même si cela doit se réduire à répondre à des questions, comme on l'a vu plus haut. Le silence est perçu comme problème et il importe pour les enseignants que les élèves en sortent.

Or, pour parler, il faut avoir des sujets de conversation (avoir quelque chose à dire, avoir envie de dire quelque chose) ; c'est à l'école de les créer car la libre expression, à partir des expériences extérieures à l'école, désavantage les moins favorisés. Beaucoup d'inspecteurs regrettent le « manque de choses à découvrir », le « manque d'éléments inattendus » qui peuvent provoquer du langage. Quand ils observent des moments de langage, ils rapportent le sujet ou l'objet, déclencheur ou support ; sur l'ensemble des rapports et des comptes rendus de visite, la typologie est réduite :

- les situations de « surprise » ou d'« énigme », créées par le maître. Il peut s'agir d'une lettre ou d'un colis, d'un objet caché dans un sachet ou une boîte, d'une image ou d'une affiche plus ou moins masquée à découvrir sur la base de quelques indices apparents ; c'est un jeu de devinettes qui s'engage alors dans lequel chacun peut apporter ses propositions ou interroger le maître ;
- les situations d'échanges intégrées aux jeux et aux ateliers. Les exemples n'en sont pas nombreux ; rares sont aussi les manipulations de marionnettes, marottes ou mascottes avec lesquelles les enfants peuvent s'inventer des rôles ou rejouer des situations empruntées aux histoires connues ;
- des moments que l'on peut dire d'expression libre (à la manière du texte libre, ou du dessin libre) souvent nommés « Quoi de neuf ? ».

Les enjeux d'échanges sont plus ou moins mobilisateurs (les prises de parole dans le « quoi de neuf » se juxtaposent ou s'enchaînent par association d'idées mais il n'y a pas d'interactions alors qu'il peut y en avoir dans les autres cas), les ressources pour parler sont plus ou moins installées (le rappel d'activités ou de récit est plus nourri quand les temps antérieurs ont été riches alors que la découverte d'un objet caché suppose les mots pour dire des hypothèses).

Il est d'observation courante dans les classes de pouvoir apprécier de hautes performances langagières des enfants quand ils s'expriment entre eux librement, dans le coin-livres, dans les temps informels ou lors d'ateliers non dirigés alors que l'écoute des moments spécifiques de langage laisse une impression globale de pauvreté : les enfants « répondent », ils ne s'expriment pas, n'échangent pas comme ils sont – une partie d'entre eux au moins – capables de le faire. Le rituel scolaire du dialogue didactique propre aux niveaux ultérieurs semble s'imposer aux maîtres de maternelle qui ne parviennent que, rarement, à susciter de réelles conversations.

Dans les différents domaines d'activités et dans les jeux, le langage n'est guère mobilisé par les enseignants ; or, ces domaines sont riches à proportion de ce que le travail du langage l'est (cf. exemple donné en 3.2.5.2. supra). Nous ne ferons ici que rappeler que ce sont les phases de rétroaction et d'anticipation, qui sont des temps de langage, qui permettent de distinguer l'action seule et l'apprentissage qui suppose une activité mentale.

En sortant du registre affectif ou utilitaire banal de la vie quotidienne, les expériences proposées dans les divers domaines d'activités, dans un univers plus large et plus riche que celui de la maison pour nombre d'enfants, apportent des soubassements de sens à un vocabulaire neuf et plus étendu ; en ce sens, elles sont irremplaçables.

### ▪ **Le langage d'évocation, séparé de l'action**



Second objectif et objectif clé, les enfants doivent apprendre l'usage du « langage éloigné » c'est-à-dire séparé de l'action, appelé « langage d'évocation » depuis le programme de 2002. Les enseignants sont sensibles à cet aspect sans toujours bien comprendre de quoi il s'agit exactement, se satisfaisant souvent d'une remémoration non erronée sans porter attention aux moyens linguistiques employés. Bien manier le langage d'évocation, c'est, pour l'enfant, pouvoir se faire comprendre à propos de quelque chose qui est absent, hors du contexte partagé avec l'interlocuteur (un événement de sa vie, une histoire qu'il a entendue, une activité qu'il a réalisée, un projet, etc.), par les seules ressources du langage, ce qui suppose des capacités à structurer un propos et à employer les mots adéquats. En ce sens, l'oral est proche de l'écrit, explicite parce que décontextualisé, même s'il n'en comporte pas toutes les marques formelles.

Ce langage suppose que les enfants ont la pratique d'énoncés longs, d'un « parler en continu » comme le dit le cadre européen commun de référence en langues. Or, le plus souvent, l'élaboration de ce discours ordonné est conduite collectivement sur la base d'expériences vécues en classe, de supports de nature diverse. L'activité collective est très encadrée par les questions du maître – souvent de plus en plus fermées – auxquelles les élèves apportent des réponses brèves : l'enseignant, par sa façon de guider, amène les enfants à ordonner un discours collectif dont lui seul a conscience, chaque enfant étant engagé pour une bribe seulement. Pour le maître, l'objectif visé est bien conforme au programme mais le profit pour les enfants est faible du fait de cette pédagogie invisible qui ne dit pas ce qu'elle cherche à obtenir, ce qu'elle a obtenu et pourquoi c'est satisfaisant ou cela ne l'est pas.

#### **Exemple extrait d'un compte rendu de visite en petite section (milieu favorisé, février) :**

##### **une séance improductive**

Il s'agit pour l'enseignante d'une séance de langage ; elle propose un grand nombre de diapositives qui pourraient permettre de rappeler une histoire qu'elle a lue (lien avec la fête de Carnaval en cours de préparation).

« Alors est-ce que vous vous rappelez ? » ; elle demande des explications à notre intention.

Elle pose beaucoup de questions parfois sous une forme très correcte (« Que fait... ? ») mais souvent dans le style des conversations ordinaires (ex : « Ça fait quoi un marchand ? »). Elle ne suscite pas de précisions (ex : « le masque est sur la tête » / « le chapeau est sur la tête » ; on ne fait pas de distinction). Elle suggère souvent les réponses : « ce sont des mu... » (musiciens) ; elle apporte du vocabulaire sans se soucier de la bonne compréhension (perruques, tambour, serpentins, etc.).

Elle traite chaque diapositive comme une image à décrire mais la suite des diapositives (au demeurant trop longue) n'est pas prise en compte pour la construction d'un récit ; parfois elle revient à l'histoire mais peu la suivent. Il n'y en aura pas non plus de reprise en continu à la fin de la projection.

Le dispositif n'est pas adapté à des échanges : les enfants sont assis par terre face à un écran de projection, la maîtresse derrière eux. Les questions s'adressent au groupe, jamais à tel ou tel enfant et les réponses fusent à la cantonade. On entend très peu de phrases, aucun énoncé n'enchaînant deux phrases complètes. De fait, ceux / celles qui participent logent leurs réponses dans les trous du discours de la maîtresse.

#### **▪ L'amélioration linguistique des énoncés**

Il y a enfin l'objectif d'amélioration linguistique des énoncés afin qu'ils soient de plus en plus longs et structurés, de plus en plus précis du point de vue lexical. Nombre de nos interlocuteurs considèrent que les difficultés sont plus importantes qu'auparavant en lexique, que ce soit du point de vue de la compréhension ou en expression.

L'attention au vocabulaire s'est considérablement renforcée dans les classes ; les enseignants planifient des séances ad hoc mais le choix des mots privilégiés reste aléatoire, plus souvent fonction du « thème » en vigueur ou du « projet » de classe que référé à des critères de fréquence et donc de priorité pour les apprentissages. Les activités restent assez stéréotypées : étiquetage du monde (association d'un mot à un objet ou une image), désignation (de l'image au mot, du mot à l'image). Le nombre de supports fabriqués dans les classes est significatif de cette logique : imagiers, dictionnaires, répertoires collectifs et/ou individuels qui deviennent supports de remémoration. Il y a là une première étape mais il faudrait des enrichissements : des moments dévolus à des activités de catégorisation, à des mises en relation entre les mots selon des relations de sens (synonymes, contraires, etc.) et, surtout, des situations de réemploi du vocabulaire étudié car c'est à cette condition qu'il deviendra actif. Ce sont les usages effectifs en situation qui aident à distinguer les sens d'un même mot (pour un enfant, cette prise de conscience est difficile).

Que ce soit dans les classes visitées ou dans les rapports d'inspection, nous n'avons observé ni relevé aucune implication dans l'opération nationale du « dictionnaire des écoliers » lancée pour contribuer au plan de prévention de l'illettrisme en octobre 2010.

**Exemple extrait d'un rapport d'inspection concernant une enseignante de grande section, quasi débutante en maternelle**

*En fin de rapport, au sein d'une série de quatre conseils apportés lors de l'entretien et repris :*

« - le renforcement des situations et des outils relatifs au langage : un exemple a été donné à partir du lexique des pratiques artistiques. En effet, de nombreux verbes d'action (déchirer, étaler, frotter, gratter, peindre, colorier...), des objets de l'environnement proche des élèves (pinceau, brosse, ciseaux,...), des matériaux (papier, carton, plastique, bois...) peuvent être rencontrés « en situation » et seront fréquemment employés au cours de l'année. Il est possible de capitaliser ce lexique au sein de répertoires (ex : le répertoire des matériaux : on place un échantillon sur une page et les mots correspondants sur la page en regard ; le répertoire des sensations : rugueux, doux, lisse, mou, dur...). Les mots et expressions rencontrés pourront donner lieu à des activités d'écriture (entraînement à la copie jusqu'à leur écriture en cursive en grande section), à des activités sur les réalités sonores de la langue, etc. »

En matière de syntaxe, les activités de structuration restent rares : on est surpris d'entendre, parfois dès la section des petits, des injonctions telles que « fais une phrase » comme si cela pouvait avoir un sens pour l'enfant. Le fait de se contenter de réponses courtes (un mot, un groupe nominal, parfois une proposition) est en soi une limitation importante aux progrès des élèves. L'enrichissement de la syntaxe suppose certes des corrections et une vigilance dès les premières formes émises : on a noté par exemple des interventions nombreuses à propos du genre, et des corrections portant sur les pronoms et les déterminants ; mais il requiert surtout l'incitation à produire des énoncés longs dans lesquels peuvent être introduits des connecteurs, ce que des spécialistes ont appelé « introducteurs de complexité » (alors, donc, parce que, avant de..).

▪ ***La compréhension, activité langagière invisible, délicate à travailler***

Le travail de la compréhension de l'oral est d'autant plus nécessaire que l'activité même qui conduit à la compréhension, proprement mentale, n'a pas de visibilité pour les enfants. Avec les plus petits (voire durablement avec ceux dont le français n'est pas la langue première ou dont les acquis sont très limités), la question est d'autant plus vive que le vocabulaire est réduit : les mots même simples ne peuvent rien évoquer s'ils n'ont jamais été entendus, utilisés, et ce d'autant plus que les situations scolaires sont inédites. Les enseignants doivent user de moyens non linguistiques (gestes, intonation,

mimiques) et d'exemples en acte pour se faire comprendre ; ils doivent aussi personnaliser l'adresse langagière, le langage à la cantonade n'étant pas d'emblée perçu comme destiné à chacun. Un de nos interlocuteurs précisait que « les injonctions orales fonctionnent moins bien avec les enfants, des actions physiques sont nécessaires, une consigne ne passe pas seule si on ne joint pas l'acte à la parole ». La situation d'écoute en vue de comprendre que l'on tend à solliciter comme si elle allait de soi n'est pas non plus naturelle. Il y a donc un très gros travail d'explicitation à mettre en place autour de l'oral, de reformulations et de démonstrations parfois. Ce travail est inégalement pris en charge par les enseignants ; ils sont assez nombreux à s'en soucier autour des consignes, peut-être à l'excès quand ils se substituent trop longtemps aux enfants en glosant ou en démontrant, mais assez peu dans les autres situations. L'usage qu'ils font des illustrations pour soutenir la compréhension des textes lus est à mettre en relation avec le souci d'aider les élèves mais l'absence d'explicitation de ce qui permet de comprendre dans le texte ou dans les relations entre le texte et les images reste dommageable.

### **3.3.1.3. Des dispositifs pédagogiques peu diversifiés**

S'il est nécessaire d'avoir des sujets de conversation partageables pour parler avec d'autres, il faut aussi disposer d'interlocuteurs. Le « langage adressé » dont l'importance pour des (tout) petits a été signalée plus haut suppose que l'interaction adulte-enfant soit très personnalisée ; or, c'est bien en cela que l'école maternelle pour les jeunes enfants et pour les non-parleurs en général est insuffisante. Son organisation, héritée de la forme scolaire primaire, est conçue en fonction d'un groupe ; les relations très individualisées y sont pensées comme des faveurs dispensées à quelques uns et qui nuisent aux autres, sans doute parce que les enseignants ont conscience qu'ils ne peuvent distribuer équitablement le temps entre tous leurs élèves ; il y a donc très peu de temps accordé à chaque enfant mais guère plus à de petits groupes.

De plus en plus, les enseignants s'attachent à être présents et disponibles pour les participants à un atelier, accordant ainsi un temps d'interactions égal pour tous. Mais ils éprouvent une difficulté, pour la majorité d'entre eux, à se consacrer intégralement à ce groupe sans se laisser détourner par des besoins de régulation du reste de la classe, y compris quand ils sont secondés par un ATSEM. Lorsqu'ils y parviennent, ils portent plus attention au contenu qu'à la forme des propos et interviennent assez peu pour enrichir le langage.

Dans la grande majorité des classes, les séances de langage se déroulent à l'occasion des regroupements collectifs ; identiques au fil des sections, ils ne constituent pas des situations pertinentes pour que chacun puisse y avoir la parole pour tenir des propos un peu longs.

C'est le dispositif de travail qui est à revoir pour que la priorité puisse vraiment être donnée au langage oral, au moins jusqu'à la fin de la section de moyens.

### **3.3.2. L'entrée dans l'écrit : des déséquilibres et des évitements dommageables**

Nous ne dirons que très peu de choses de la découverte de la variété des supports d'écrits et de leurs fonctions : sans doute une plus rigoureuse progressivité pourrait être introduite, sans doute faudrait-il plus régulièrement pratiquer les usages des supports antérieurement découverts (il ne suffit jamais d'une rencontre pour avoir appris définitivement) mais cet aspect de la culture de l'écrit fait partie des acquis pédagogiques des vingt dernières années.

Nous nous consacrerons à ce qui est plus déterminant encore pour la suite du parcours scolaire.

### 3.3.2.1. Des lectures offertes mais peu de travail sur la compréhension

Les emplois du temps en font régulièrement la promesse : on lit beaucoup d'histoires aux enfants des écoles maternelles ; mais les mêmes emplois du temps sont dans un très grand nombre de cas muets sur l'organisation de séances de travail dévolues à la compréhension des textes entendus, en eux-mêmes et dans la relation qu'ils entretiennent avec les images qui le plus souvent les illustrent. S'il y a des « ateliers » centrés sur la compréhension, les activités dont témoignent à cet égard les rapports d'inspection consistent souvent en une réorganisation d'images aux fins de recombinaison de la chronologie de l'histoire.

Tout se passe comme si, là comme dans la pédagogie de l'oral, les maîtres avaient une grande confiance dans une sorte d'imprégnation : si les enfants entendent parler, ils sauront parler et s'ils entendent des histoires, ils auront une culture littéraire. Ces situations d'écoute sont indispensables et doivent être fréquentes ; elles constituent des ressources de « langage académique » nécessaires à la production d'un langage oral élaboré. Mais cela ne suffit pas.

Au-delà, le travail sur la compréhension est indispensable pour que les enfants tirent bénéfice de ces lectures ; il faudrait que tous les maîtres soient plus rigoureusement préparés à distinguer ce sur quoi doit porter cette activité et comment ils peuvent la conduire, sensibilisés au fait qu'il y a des niveaux de compréhension de plus en plus fins qu'une unique rencontre des textes ne peut épuiser. De même, ils devraient être initiés aux critères de choix des ouvrages qu'ils proposent à leurs élèves car, là aussi, il y a une progressivité qui n'a rien à voir avec les critères esthétiques ou thématiques qui prévalent le plus souvent ; peu se soucient de la quantité et de la qualité du texte, de la nature des illustrations et de leur rapport avec le texte, de l'univers de référence, de la complexité du schéma de l'histoire et de sa structure, du nombre des personnages et de leur comportement et/ou de la clarté de leurs états mentaux, de la position du narrateur.

En matière de réception et compréhension des textes, on ne peut que regretter la rareté du recours aux textes fonctionnels (par exemple, des règles de jeux, des programmes de construction de petits objets, etc.) ou aux textes documentaires ; mais dans la logique que l'on a évoquée, on le comprend parfaitement : ces textes-là n'ont pas le même pouvoir de séduction de l'auditoire que les textes fictionnels. Mais du point de vue de la compréhension, il y a beaucoup à faire et, surtout, des axes de travail fort différents.

Enfin, sauf dans deux cas, nous n'avons plus trouvé dans les classes visitées de possibilité d'écoute d'histoires racontées ou lues par un adulte indépendamment de sa présence physique ; il existait des magnétophones auxquels étaient reliés des casques qui permettaient aux enfants d'écouter la lecture d'un texte en regardant le livre correspondant par exemple. Les moyens modernes permettraient aujourd'hui de remettre en scène de tels dispositifs et de manière plus perfectionnée encore ; on peut très bien en imaginer un usage libre mais on peut aussi envisager des activités d'écoute avec consignes de recherche et de réflexion précédant des temps d'activités dirigées avec le maître. Ce serait une solution pour différencier les supports de travail selon les besoins des enfants et accroître encore leur contact avec des écrits.

#### **Exemple extrait d'un compte rendu de visite en classe de moyenne section, milieu plutôt favorisé : une séance efficace**

La séance, qui a passionné les inspecteurs autant que les enfants regroupés, porte sur la découverte de l'écrit, voix et écoute.

Travail sur la musique de « Casse-noisette » de Tchaïkovski composée à partir du conte de Noël de Hoffmann.

Objectifs (tels qu'ils apparaissent sur la fiche de préparation de l'enseignante) et étapes :

- Objectif : comprendre un récit et l'enchaînement des événements rapportés :
  - ✓ écoute de l'histoire racontée par l'enseignant (sans livre) ponctuée par un moulinet ;
  - ✓ échanges oraux : les enfants sont invités à donner leurs impressions, leurs sentiments sur ce qu'ils viennent d'entendre ;
- Objectif : associer un extrait musical avec un passage de l'histoire en donnant quelques caractéristiques musicales :
  - ✓ écoute du ballet de Casse-noisette ; consigne : « vous allez imaginer ce que raconte cette musique, à quel moment de l'histoire elle correspond et vous expliquerez pourquoi. On parlera ensemble quand la musique sera finie ».
  - ✓ échanges oraux : confrontation des différents avis des enfants : validation par l'enseignant qui décrit le moment de l'histoire qu'a choisi le compositeur et justifie ce choix.
- Objectif : jouer avec son corps, faire « à la manière de »
  - ✓ écoute de la « danse russe », de « la marche »
  - ✓ puis demander aux élèves si la musique est toujours pareille ;
  - ✓ proposition de codage de la danse russe/marche ;
  - ✓ écoute en imitant les gestes de l'enseignant, le chef d'orchestre ;
  - ✓ écoute en imitant, mais sans enseignant, le chef d'orchestre (*une enfant a pris l'initiative de se désigner*).

Le code porte sur différents niveaux, différents rythmes, différents modes (narration, musique) avec une complexification progressive par des approches variées (le conte lu par l'enseignante, l'écoute de la musique, la répartition du groupe en soldats et souris, l'intervention des souris seules, puis des soldats, puis les deux ensemble, et enfin sans le chef d'orchestre, en autorégulation).

Cette séance conçue intelligemment et rigoureusement est conduite avec brio par une enseignante qui sait capter l'attention des élèves, qui sollicite et obtient l'expression de leur point de vue, qui les fait agir pour aiguïser leurs capacités d'écoute, qui permet d'identifier les personnages comme d'analyser précisément la relation entre des épisodes de l'histoire racontée et la façon de rendre l'action par des instruments nommés et reconnus, le tout dans un langage bien articulé, adapté et syntaxiquement correct. Des apprentissages structurants qui servent l'acquisition du langage dans toute sa complexité, tels que l'on souhaiterait les voir plus fréquemment dans les classes.

### **3.3.2.2. La production d'écrits : une incompréhension persistante de ce qui est attendu, une incapacité quasi généralisée à la mettre en œuvre**

La production d'écrits à l'école maternelle suppose l'assistance du maître, et doublement : pour écrire au sens matériel du terme puisque les enfants n'ont pas encore la maîtrise ni du code, ni du geste, mais aussi pour construire leur propos et les aider, par des questions et des relances appropriées, à transformer un énoncé oral en un texte. Il ne s'agit pas seulement de laisser une trace écrite ; l'enjeu cognitif essentiel réside dans l'acquisition de la capacité à produire un message construit compréhensible pour un tiers dans une situation de communication authentique, dans la prise de conscience que « l'on n'écrit pas comme on parle ». C'est l'aboutissement d'un travail sur le langage oral (cf. supra « langage d'évocation ») et d'une acculturation à la langue des histoires. Placer les enfants en situation de produire des écrits dès l'école maternelle ne procède pas d'une idée neuve, les orientations pour l'école maternelle publiées en 1986 en faisaient déjà une composante de la préparation à l'apprentissage de la lecture : « Habités dès la petite section aux albums et aux livres, puis aux sources documentaires, aux textes écrits sous leur dictée par leur maître et à toutes sortes de travaux relatifs à l'écrit, les enfants ne cessent de "conquérir de la lecture". » Cette « dictée à

l'adulte » préconisée alors par des pionniers, sans cesse promue depuis vingt-cinq ans, reste l'affaire d'une petite minorité de classes : absente de l'emploi du temps, c'est au mieux une pratique très occasionnelle.

Quand elle existe, elle est rarement satisfaisante : il y manque souvent ce qui fait l'intérêt de l'exercice, le guidage des tâtonnements qui permettent la transformation du propos spontané en texte. Trop souvent, le maître transforme lui-même ce que dit l'enfant pour le constituer en un message écrit réel, ou se fait le simple secrétaire de l'enfant en écrivant ce qu'il dit comme il le dit.

La production d'écrit en général est rare dans la classe maternelle qui est pourtant souvent envahie d'écrits divers mais, on l'a dit plus haut (cf. 3.2.1.2.), les enfants voient rarement écrire les adultes à l'école. Comme pour la compréhension, le travail mental d'élaboration nécessaire à la construction d'un texte est invisible pour les enfants ; il serait nécessaire de le rendre accessible en le pratiquant devant eux. Traces d'activités qui seront affichées, messages à destination des familles ou pour d'autres classes, les situations motivantes ne manquent pas : en voyant le maître écrire et réécrire, en l'entendant réfléchir à haute voix et expliquer pourquoi telle formule peut être meilleure que telle autre, les enfants entreraient dans le travail d'écriture. Cette sensibilisation, cette acculturation devrait commencer en section de petits pour qu'en section de moyens, il devienne possible d'enrôler les élèves dans l'activité de production d'écrit.

Si l'activité est rare en maternelle parce qu'elle requiert elle aussi, comme le langage oral, des transactions personnalisées et donc des situations de tout petit groupe et la disponibilité du maître, elle l'est aussi parce que nombre de maîtres n'en comprennent pas l'enjeu. La séance rapidement décrite ci-dessous illustre une des réalisations possibles de l'activité par une enseignante qui attache du prix à la trace écrite et dont les élèves savent ce qu'elle représente puisque le cahier de vie qu'ils emportent régulièrement à la maison est nourri de ces transcriptions. L'intention est louable mais la mise en situation, précoce ici puisqu'il s'agit d'une section de petits, n'apporte rien : il n'y a pas plus de travail sur l'écrit que sur l'oral et le contexte collectif ne mobilise pas suffisamment chacun.

#### **Extrait d'un compte rendu de visite : la fausse dictée à l'adulte**

Une fois le groupe au complet assis au coin-regroupement, l'enseignante engage la conversation au sujet des décorations qui ont été accrochées dans le couloir (on fête Carnaval le lendemain) en se satisfaisant de réponses à la cantonade. Des réponses fusent dans le désordre ; le mot « décorations » évoque d'abord Noël puis Carnaval.

M : « C'est quoi Carnaval ? »

E : « On se déguise »

M (qui n'a pas annoncé qu'elle allait écrire mais dispose d'un bloc de papier et d'un crayon) : « Je marque, je peux pas marquer si vous parlez tous en même temps. » (elle utilise le verbe « marquer » et non « écrire »).

S'en suit un moment qui pourrait être intéressant mais qui est insuffisamment exploité, la séance collective se prêtant peu aux affinements d'autant qu'elle veut interroger tous les élèves ; ce « texte » collectif sera dans le cahier de vie et chaque famille doit pouvoir y retrouver son enfant. Les enfants répondent le plus simplement à la question relative au déguisement qu'ils ont choisi : « Zorro » ; « en chevalier » ; « en Spiderman » ; « princesse » ; « en Robin des bois ». La phrase la plus construite entendue est : « Moi je vais me déguiser en Spiderman. »

Les enfants restent dans la tâche mais on ne sait si c'est par imitation les uns des autres ou s'ils ont encore en tête la consigne et la finalité du moment.

La maîtresse ne formule pas d'exigence quant à ce qui est attendu. Elle redit en écho et semble noter exactement les paroles des élèves mais on ne sait pas exactement ce qu'elle écrit car elle ne relit

jamais. Elle pose parfois des questions : « Qui c'est Robin des bois ? Qu'est-ce qu'il fait ? » ; « C'est gentil ou méchant le pirate ? » Mais elle n'induit jamais de réflexion sur la manière de dire.

Une fois, elle prévient : « Je peux pas le marquer là, j'entends mais je sais pas qui c'est qui parle ».

### **3.3.3. La préparation à la lecture et à l'écriture : une amélioration certaine mais des inquiétudes**

Ce que le programme prévoit en la matière constitue une sorte de première étude de la langue, même si les modalités et la formalisation restent éloignées de ce qu'elles deviendront en élémentaire. Il s'agit de faire entrer les enfants dans une première approche de la matérialité du langage en les conduisant à découper les mots en unités plus petites (graphèmes et phonèmes), à découvrir la relation entre l'oral et l'écrit selon le principe alphabétique (pour l'essentiel, les lettres codent des sons), à apprendre les gestes graphomoteurs permettant de tracer des mots en écriture cursive selon les normes qui assurent leur lisibilité.

#### **3.3.3.1. Beaucoup d'activités, et de manière précoce, parfois trop**

Depuis les années 1990, les travaux de recherche sur la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique ont été diffusés, expliqués et, surtout, opérationnalisés pour la pédagogie : des outils de qualité existent (progressions, panels d'activités pertinentes, matériel adapté, etc.). Ces outils sont utilisés avec grand profit, en particulier en section de grands où le travail s'est nettement enrichi en quelques années, même si des insuffisances peuvent subsister ici ou là. L'activité est d'ailleurs envahissante dans certaines classes où elle meuble l'essentiel du temps dédié au langage au détriment du travail de l'oral et de la compréhension ainsi que de la production d'écrits. Elle est déséquilibrée souvent car, à côté de séances multiples de manipulation de syllabes, de discrimination auditive de syllabes ou de phonèmes, il n'existe que peu de « situations d'encodage » mettant les enfants en situation de « coder » eux-mêmes des mots sur la base des savoirs acquis (syllabes à emprunter aux mots connus, graphèmes correspondant aux sons entendus étudiés). Ce déséquilibre persiste au cycle 2 comme si les enseignants en général ne percevaient pas que « savoir lire » et « savoir écrire » sont les deux faces d'un même processus.

C'est en amont de la section des grands que la situation peut être préoccupante : le souci de préparation à la lecture et à l'écriture pousse à introduire très précocement des activités trop formelles sur l'alphabet et les sons, à soumettre les enfants à des pseudo-reconnaisances de mots qui ne sont en fait pour eux que des comparaisons d'images : l'exemple ci-après en témoigne parmi d'autres très nombreux.

#### **Exemple extrait d'un compte rendu de la mission : la confusion des objectifs dans la découverte de l'écrit**

Les élèves devront « découper les mots » et « reconstituer le titre de l'album... ». L'enseignante demande aux élèves de formuler la procédure qu'ils vont utiliser, en l'occurrence une comparaison terme à terme, mot à mot (en fait, étiquette à étiquette), avec un modèle affiché. L'exercice, que l'on peut qualifier de discrimination perceptive visuelle, sera aisément réussi par les élèves. Il ne présente aucune difficulté et contrairement à ce que pense l'enseignante, il ne peut pas être assimilé à un travail de lecture de mots qui impliquerait une mise en situation très différente. Les élèves mobilisent simplement leurs capacités à discriminer des formes et disent par ailleurs qu'ils « découpent ou collent des étiquettes ». Peu d'élèves parlent de « mettre les mots du titre dans l'ordre ».

Les affichages, les outils des élèves, les contenus des activités d'ateliers dont il a été question dans les paragraphes antérieurs confirment de cette précipitation de l'entrée dans l'écrit, dans des activités formelles alors même que les enfants n'ont pas encore endossé les rôles de parleurs habiles.

Cette mobilisation produit des effets : un indicateur de progrès extérieur aux classes en témoigne. Le test BSEDS (Bilan de santé – Évaluation du développement pour la scolarité, dont la première édition date de 1999) qui comporte des épreuves relatives à la conscience phonologique et au principe alphabétique enregistre des scores de plus en plus élevés ; la prochaine version tiendra compte du fait qu'en moyenne le score en conscience phonologique serait passé de 14 à 15,5 et le « seuil d'inquiétude » de 8 à 11<sup>144</sup>. Il y a bien là un « effet macro » significatif du travail engagé dans les classes suite aux divers travaux, formations et à l'inclusion de cette problématique dans les programmes de l'école maternelle à partir de 2002.

Mais cette efficacité pédagogique globale ne doit pas masquer le fait que la précocité du travail complexe que requiert cette première étude de la langue peut précipiter plus tôt encore que par le passé des enfants qui ne sont pas prêts dans des difficultés qui vont grever durablement leur parcours, l'estime de soi comme élève capable et l'image que les autres se font d'eux ; c'est d'autant plus préjudiciable que, par ailleurs, le temps consacré à ces activités empêche de travailler les fondamentaux de l'oral.

### **3.3.3.2. Écriture et graphisme : beaucoup d'activités mais une rigueur inégale dans leur mise en œuvre**

Dans ce domaine également, le travail est abondant : il laisse des traces, ce qui est appréciable pour les maîtres ; les éditeurs produisent beaucoup d'outils utilisables (des progressions, les fameuses « fiches » d'exercices, etc.).

Deux voies d'amélioration sont cependant à souligner. D'une part, les deux familles d'activités gagneraient à être mieux distinguées. Les activités graphiques qui entraînent les habiletés perceptives et motrices par des gammes de jeu sur les lignes, les couleurs, les formes en vue d'une reproduction de motifs sont des activités préalables importantes avant d'entrer dans l'écriture même si elles ne sont pas des activités préparatoires *stricto sensu* ; elles sont souvent réduites à des exercices stéréotypés alors que la variété des possibles pourrait grandement enrichir les capacités d'analyse et de production. Si l'on trouve quelques répertoires de motifs, ils sont très réduits (vagues, spirales, etc.).

L'écriture quant à elle est une activité graphique centrée sur le langage ; elle consiste à produire une combinaison codée de signes.

Là réside le second axe d'amélioration : il faut de la rigueur pour apprendre à tracer selon les règles, donc des activités dirigées par le maître. S'il est un domaine où l'apprentissage à l'école maternelle relève des mêmes mises en place qu'en élémentaire, c'est bien celui-là. Or, trop souvent c'est une démonstration unique et peu commentée du geste qui est proposée aux enfants qui doivent ensuite le reproduire, parfois sans surveillance de l'adulte qui ne regarde que les traces finales dans lesquelles il ne peut retrouver ni les conditions (posture physique, tenue du crayon), ni les modalités (sens des tracés) de production. De mauvaises habitudes peuvent se fixer ainsi très tôt.

### **3.3.4. L'enseignant de maternelle, « maître de langage » d'abord**

Il n'est pas excessif de dire que le langage qui se pratique à toute occasion (jeu, activité plus formelle d'apprentissage, vie de la classe, récréation, etc.) s'apprend aussi en toutes circonstances.

#### **3.3.4.1. Le langage du maître**

---

<sup>144</sup> Information donnée par Michel Zorman, un des créateurs du test, dans un entretien avec des membres de la mission.



La manière même dont le maître parle, dont il réagit par le langage aux propos des enfants est une composante importante de l'enseignement à l'école maternelle, parce qu'elle agit en permanence, à son insu parfois. Selon les moments, sa parole a une portée transmissive (introduction de vocabulaire par exemple), a valeur de modèle, a fonction de valorisation ou de correction ; elle n'est jamais neutre.

L'abondance de cette parole est souvent critiquée par les observateurs mais il convient de nuancer l'appréciation. Si le maître intervient de manière volubile et hâtive en court-circuitant le temps nécessaire à la réflexion, à l'élaboration de l'énonciation, à la prise de parole, alors effectivement il fait obstacle au travail et aux progrès des enfants. Certes, avec les plus petits et avec de moins jeunes mais peu à l'aise avec le langage ou avec la langue française, il faut que le maître apporte beaucoup de langage car les enfants ont besoin d'être en situation de recevoir, d'engranger avant de pouvoir produire. Mais ces apports ne peuvent être du langage à la cantonade qui ne s'adresse à personne vraiment. Les enfants ont besoin que le maître leur parle et que le maître parle avec eux ; il ne s'agit pas de les noyer dans un « bain de langage » qui ne concerne personne véritablement.

Les observations de la mission conduisent à dire que les enseignants ont le souci de parler avec les enfants mais c'est souvent lors des temps informels (lors de l'accueil, dans les moments de rangement, d'habillage, etc.). Pour la majeure partie du temps passé en classe, le langage est fait de consignes, de directives, d'injonctions, de rappels à l'ordre et de questions, tout comme en classe élémentaire. Et les questions sont généralement trop peu ouvertes pour susciter des réponses longues, syntaxiquement complètes et argumentées.

Les silences pour donner à réfléchir, les relances avec demande de précision, les renvois vers d'autres enfants pour avis, corrections ou compléments sont rares. Les sollicitations des non parleurs s'expriment souvent dans des questions fermées et le temps donné pour répondre ne permet guère aux hésitants de s'exprimer. Très peu d'enseignants expriment qu'ils ne comprennent pas ce qui est dit ; dans une approche délibérément positive, en s'abstenant de remarques qu'ils jugent négatives, ils ne facilitent par le repérage de leurs erreurs par les enfants, ils ne leur permettent pas de prendre conscience qu'ils ne sont pas compris. Ils sont nombreux à proposer des reformulations des propos enfantins mais, le plus souvent, sous une seule forme qui, au-delà de l'amélioration de la prononciation, apporte peu. Les reformulations souvent insuffisantes en quantité et qualité, disent les rapports de visite, manquent de « vigueur » (de « théâtralité »). En effet, peu d'enseignants les mettent en valeur alors que le statut de cette parole n'est pas évident : « Je vais redire ce que Mathieu vient de dire avec d'autres mots », prévient simplement cette enseignante qui a le souci de clarifier en permanence les échanges ; une introduction par un « tu veux dire... » ou « Je crois que X. veut dire que ... » pourrait suffire à lever l'implicite. L'implicite qui s'attache au langage est général : on n'entend qu'exceptionnellement un enseignant dire à ses élèves qu'ils vont apprendre à bien parler ou à mieux parler, à bien raconter une histoire, à trouver des indices pour comprendre une histoire, etc., expliquer que, ce qui compte dans tel moment d'échanges, c'est écouter les autres, demander la parole, éviter de dire ce qui a été déjà été dit, etc. : peu importe la formulation, du moment que les enfants comprennent que c'est sur la manière d'utiliser le langage qu'il leur faut se concentrer.

Dans la majorité des classes observées, la parole du maître a été jugée claire et correcte, voire de grande qualité. Mais il existe encore trop de classes où le langage du maître fait alterner le bon et l'insuffisant (plusieurs des exemples rapportés au fil du rapport l'illustrent), où il est clairement inadapté du fait de l'emploi de formes familières, d'une syntaxe relâchée et d'une faible vigilance lexicale. Les enseignants ont à apprendre à se connaître sous ce rapport pour pouvoir se surveiller.

**Extrait d'un compte rendu de visite dans une classe de TPS/PS/MS en RAR :**  
**un exemple de bon usage du langage par l'enseignante**

L'enseignante exploite bien les occasions de langage et les crée, nourrit l'activité de commentaires. Exemples (les enfants concernés sont des petits et des moyens, dont beaucoup n'ont pas le français comme langue première) :

- langage explicite pour faire agir et vérifier la compréhension : « Tu vois la table qui est à côté de l'armoire ? Va chercher un fil sur cette table » ;
- du langage en accompagnement de l'action au langage explicite : dans un groupe lors d'un atelier : « Regardez le travail d'Issa. Est-ce qu'il a fait ce qu'il faut ? ». Elle demande d'exprimer ce qui ne va pas (des mots arrivent, peu compréhensibles) ; elle reformule : « Il faut mettre trois perles entre deux ronds ». À un autre moment, s'adressant à une fillette qui manifeste qu'elle n'est pas satisfaite de son montage, elle demande : « Est-ce que tu sais où tu t'es trompée ? Qu'est-ce que tu as fait comme erreur ? » La réponse relève du langage le plus spontané dans un contexte partagé : « *c'est là* » ; l'enseignante reprend en explicitant : « oui, c'est bien ; là tu as mis un rond moyen entre deux ronds plus grands, les ronds sont mal rangés » ;
- recherche d'un énoncé en vue du commentaire à écrire sur la feuille (graphisme) qui ira dans le cahier de vie : « Tu me dis ce que tu as fait ? » ; la réponse n'est pas compréhensible. L'enseignante fait préciser en posant des questions sur la place relative des ronds et des ponts puis reformule et écrit (sans répéter ni relire, ce qui est dommage) : « j'ai fait un rond en haut, un rond en bas et deux ponts au milieu ».

#### **Extrait d'un rapport d'inspection relatif à un enseignant de petite et moyenne section :**

##### **des conseils à propos du langage du maître**

« Monsieur X gère ce groupe d'élèves avec beaucoup d'aisance. Il faudra qu'il veille tout particulièrement au temps de parole des élèves, le sien étant nettement dominant. Il est important en petite et moyenne section de laisser les enfants parler, surtout ceux qui ont des difficultés à le faire. Par exemple, au moment du regroupement, de la présentation des ateliers, c'est le maître qui a parlé et raconté ou expliqué. De même, j'invite monsieur X à laisser les enfants aller au bout de leur production langagière en effectuant des relances ouvertes et en reformulant ou en amplifiant ensuite le propos enfantin. La fillette qui affirmait que 18 était bien écrit alors que 81 avait été affiché a été interrompue alors qu'elle se confrontait à une explication qui précisément l'entraînait à complexifier sa phrase.

Monsieur X doit porter bien plus d'attention à son propre usage de la langue tant à l'oral (où une tendance nette au recours au langage familier se dessine : « *vous m'dites les enfants qui sont pas là* ») que dans ses écrits où l'on note des fautes d'orthographe.

Monsieur X doit impérativement s'attacher à ralentir son débit de parole et à s'exprimer avec le plus de précision possible, en articulant, en détachant les mots, en n'omettant pas les négations. Il doit se saisir de toutes les occasions de dire le monde et de le redire pour ces enfants de trois ou quatre ans, dans toutes les situations de classe : l'accueil, le regroupement, les reprises de l'après-midi, etc. Les procédés par analogie gagneront à être valorisés (*c'est comme...*). »

#### **3.3.4.2. La conduite des séances : ce qui se « didactise » bien s'enseigne plus aisément**

L'enseignement du langage oral consiste en un processus très particulier qui ne relève pas d'un enseignement au sens habituel ; c'est vrai tout au long du cursus scolaire et tout autant pour les langues vivantes étrangères que pour le français. C'est encore plus complexe avec les jeunes

enfants. Le langage s'apprend dans des interactions, dans des situations chargées de sens ; son acquisition ne procède pas de leçons qui dispenseraient une matière qu'il suffirait de restituer. Avant qu'un travail de type réflexif puisse fonctionner (prise de conscience de ce qui est dit et comment, des écarts avec une bonne forme, correction), il faut que les enfants produisent des énoncés. Le problème en milieu scolaire avec un grand collectif est de créer les conditions favorables pour tous. On l'a vu, les dispositifs pédagogiques, les situations et les modes d'intervention sont assez stéréotypés.

Par ailleurs, les maîtres se trouvent, quand les enfants ne sont pas à l'aise avec le langage, devant une intrication de variables que l'on ne peut traiter une à une pour venir à bout du problème. C'est une difficulté professionnelle que l'on retrouve plus tard face à la production d'écrit.

Enfin, même si les enseignants procèdent à des reformulations des propos maladroits ou erronés, l'aide à l'acquisition du langage est souvent ressentie comme difficile et contradictoire avec le besoin d'expression, avec la communication, d'autant que l'enfant est toujours considéré dans le groupe ; intervenir auprès d'un élève, c'est couper le fil des échanges pour tous les autres.

Enseigner l'oral, c'est agir opportunément en situation et, rarement, appliquer un plan de leçon préétabli. Le discernement y est une qualité essentielle car il ne faut ni manquer l'occasion propice ou l'obstacle essentiel, ni se saisir de toutes les sollicitations ce qui risque d'engendrer de la confusion. Il faut penser tout le temps au langage sans abandonner les autres objectifs, la régulation du groupe, la gestion du temps, etc. Les maîtres n'ont la disponibilité d'esprit nécessaire que si la réflexion antérieure a été assez approfondie, la préparation bien orientée. Or, comme dans les autres domaines, leurs outils professionnels montrent le plus souvent des préparations légères dans lesquels les objectifs sont flous, généraux et les obstacles non prévus, donc les réponses non anticipées ; de rares cas ont été rapportés de préparations précises et complètes.

La formalisation est nettement meilleure pour tout ce qui relève des domaines de la phonologie ou de l'écriture même si les mises en œuvre ne sont pas toujours à la hauteur. Là, le caractère plus traditionnel de la préparation peut jouer : il y a une décomposition *a priori* des difficultés, une gradation possible dans leur traitement, des critères d'appréciation du juste et du faux plus clairs et plus aisés à utiliser que face au langage oral, volatil. Si les activités d'étude de la langue sont complexes pour les élèves qui ont du mal à se focaliser sur les aspects non signifiants du langage, elles sont plus simples à gérer pour les maîtres. D'autant qu'il existe, on l'a dit, des ressources pertinentes et qui cadrent le travail magistral de manière adaptée.

#### **3.3.4.3. L'évaluation insuffisante du langage et des besoins langagiers des enfants**

En matière de langage, l'actualisation des potentialités du jeune enfant requiert un ajustement des interventions et des interactions en fonction des productions, des essais ; l'ajustement suppose une bonne observation -écoute, une identification des besoins.

Selon certains de nos interlocuteurs, les écarts se sont creusés ces dernières années entre des enfants « sur-dotés » parleurs experts dès la section de petits et des enfants « sous-dotés ». Les modulations de pratiques habituelles chez les enseignants ne suffisent plus pour traiter le problème : il ne peut plus seulement être question de « donner un peu plus de la même chose » à certains. Pour penser les modifications dont la pédagogie a besoin, il faut avoir compris en quoi on doit faire progresser les enfants. Sans envisager un dispositif complexe ni une grille d'indicateurs pléthorique, *a fortiori* pas un interrogatoire s'apparentant à un examen, il semble important d'établir une sorte de bilan à l'arrivée. L'exemple danois donné ci-après est particulièrement intéressant dans sa conception.

#### **Un exemple venu du Danemark : une évaluation du langage**

Le conseil municipal doit offrir à tous les enfants de 3 ans (en fait, de 3 ans à 3 ans 4 mois) de la commune une évaluation linguistique et fournir un soutien linguistique ou un autre type de soutien si nécessaire.

Après avoir un temps été obligatoire, le test de langage est maintenant réservé aux enfants bilingues ou à ceux dont les éducateurs estiment qu'ils ont besoin de le passer (le coût en temps et financier justifie cette limitation). Le test est proposé aux parents qui sont libres de le refuser.

Le test comprend deux phases, dont l'une requiert la contribution des parents (estimation du temps qu'ils doivent passer à remplir le questionnaire : 10 minutes). À noter que la municipalité d'Aarhus a traduit la brochure destinée aux parents en somali, arabe, turc, vietnamien, en kurde, en dari et en pachtou. La municipalité d'Aarhus, par exemple, explique dans la brochure d'accompagnement, qu'elle utilise le matériel national d'évaluation linguistique, que le questionnaire est différencié pour les garçons et pour les filles, compte tenu du développement du langage que les enfants ont à 3 ans.

Les parents retournent le questionnaire rempli à l'éducateur qui entrera les réponses dans une grille, de manière à identifier la performance de l'enfant par domaine.

L'éducateur procède ensuite à la partie pédagogique du test (20 minutes).

Le contenu du test est le suivant :

- Partie remplie par les parents

- Une première séquence concerne tous les parents : elle donne une image du vocabulaire de l'enfant. Elle ne nécessite pas qu'il y ait un dialogue parents/enfant.

La première partie est relative au vocabulaire actif de l'enfant. Les parents doivent cocher des cases correspondant aux mots en danois qu'ils ont entendu dire par leur enfant (100 mots au total correspondant à des concepts, des mots pour l'action, des mots pour décrire, des prépositions...).

La deuxième partie porte sur les terminaisons de mots. La langue danoise change les terminaisons de mots quand il s'agit du pluriel, de la propriété, et du passé. Les parents doivent indiquer si leur enfant ne le fait : « pas encore », « quelquefois », « pas souvent ».

La troisième partie a trait à la structure des phrases. Le questionnaire décrit un certain nombre de situations spécifiques. Les parents doivent cocher la case qui décrit le mieux la richesse de la langue employée par leur enfant dans cette situation. Par exemple, situation F : « Votre enfant vient avec un livre parce qu'il (elle) veut que vous lui fassiez la lecture d'une histoire. Lequel des énoncés suivants décrit la façon dont votre enfant parle : *livre, lire, lire le livre, lire un livre, tu lis un livre, tu me lis un livre* ».

- La deuxième séquence concerne les seuls parents d'enfants bilingues.

Cette séquence devrait donner une image du vocabulaire des enfants bilingues dans la langue maternelle de l'enfant. Suit, en danois, une liste de concepts, de mots pour l'action, de mots pour décrire, pour lesquels les parents doivent cocher les mots (en danois) que les enfants disent en langue maternelle.

- Partie à la charge de l'éducateur

L'évaluation doit se faire sous forme de jeu. La liste suivante présente l'ensemble des composantes :

- discrimination de différences de sons au début d'un mot (les mots proposés se distinguant par ce son initial) ;

- complexité du langage : l'enfant doit raconter une histoire à partir d'un ensemble d'images. Les réponses codent la complexité syntaxique utilisée : substantif, substantif + verbe, ajout d'indications temporelles adverbiales, production d'une proposition complexe ;

- compréhension du langage : l'éducateur dispose des figurines et de jouets, et l'enfant doit montrer ce qui correspond à ce qui est désigné (ex : où est le garçon ?) ou effectuer l'action demandée (ex : mets le poisson dans le verre) avec des figurines (fille, garçon, éléphant, lion, poisson, arbre, verre, valise) ;

- prononciation des sons ;

- stratégie de communication : sont décrites diverses situations que l'enfant peut vivre au centre d'accueil. L'éducateur indique ce qui correspond le mieux à la stratégie de l'enfant.

Exemples : l'enfant arrive au jardin d'enfants et un adulte ou un enfant lui disent bonjour. L'enfant répond au message d'accueil : Jamais, parfois, souvent, toujours.

Enfants et adulte sont assis à une table pour parler. L'enfant prend l'initiative de participer à la conversation : Jamais, parfois, souvent, toujours.

### Synthèse

L'éducateur reporte les réponses des parents sur l'application informatique. Ajoutées aux siennes, elles permettront pour chaque domaine d'indiquer le résultat de l'enfant. Les parents seront informés des résultats du test, c'est-à-dire du résultat global des deux évaluations. Environ 10 % des enfants auront besoin de soutien, de stimulation linguistique (les parents ne pourront pas refuser l'offre), 5 % d'un soutien particulier, par exemple auprès d'un orthophoniste.

Le langage des enfants qui arrivent à l'école est déterminé par l'éducation et les stimulations qu'ils ont reçues antérieurement. Les enseignants sont assez peu à l'aise pour discuter des pratiques langagières à la maison avec les parents, ayant l'impression de pénétrer avec ce sujet dans une sorte d'intimité familiale ; il faut convenir d'ailleurs que les conseils qui sont donnés en la matière aux jeunes parents sont nettement moins développés dans tous les milieux professionnels qu'ils fréquentent, avec et pour leurs enfants petits, que les conseils relatifs aux soins corporels, à l'alimentation, etc. Le sujet mériterait pourtant une attention bien avant l'entrée à l'école.

Nombre d'études convergentes apportent des informations utiles qui pourraient servir de base aux observations des maîtres. Les adultes usent différemment du langage avec les enfants (étiquettes verbales plus ou moins justes, informations plus complexes comme les descriptions, mises en relation, évocation de rencontres antérieures des mots ou d'éléments de vie en relation avec ...) et engageant ou non des interactions conversationnelles, plus ou moins ajustées. Il en résulte des écarts importants qui ne se marquent pas seulement dans le lexique ou la syntaxe mais dans les manières d'utiliser le langage : les enfants des milieux les plus défavorisés d'un point de vue socio-culturel (ceux dont les parents ont eu une fréquentation brève ou peu réussie de l'écrit) ont peu d'habitudes de l'objectivation, de la prise de distance, utilisant le langage dans l'immédiateté des échanges (usage utilitaire, affectif) donc de manière minimale car la compréhension en situation s'établit tout autant à partir du contexte partagé et des indices non verbaux qui créent la connivence qu'avec les mots. Les études sur la mise en relation des « pratiques de lecturisation » en famille et à l'école sont convergentes<sup>145</sup> : « La façon dont l'enfant agit au sein des routines familiales se prolongerait donc dans sa façon d'appréhender les apprentissages scolaires. ». Ces données de la recherche doivent orienter les observations à mettre en place.

Outre les sources théoriques, les maîtres pourraient collectivement mieux utiliser les informations données par les évaluations en CE1 : on sait bien que les évaluations à ce niveau ne reflètent pas seulement les effets de l'action du maître de CE1 mais font un bilan plus ample des acquis cumulés sur tout le parcours scolaire. Où sont les réussites qui valident, sans doute, le travail effectué et qu'il

---

<sup>145</sup>G. Bergonnier-Dupuy, « Famille(s) et scolarisation », dans *Revue française de pédagogie*, N°151, 2005, pp. 5-16.

faut donc poursuivre ? Où sont les faiblesses qui signalent des domaines insuffisamment pris en charge antérieurement ?

Tout au long du parcours en maternelle, les différences interindividuelles fortes à l'arrivée ne se réduisent pas ou guère pour des raisons assez simples à comprendre : les enfants les plus avancés initialement profitent au maximum des apports de l'école et évoluent très vite, la réussite créant la motivation, alors que les moins bien dotés ne reçoivent pas tout ce qui leur serait nécessaire pour progresser et avancent très lentement ou, s'ils bénéficient de bonnes stimulations, ne peuvent cependant regagner le terrain perdu au départ. Un seul exemple suffit à illustrer le caractère utopique de l'objectif de compensation des écarts. Un enfant de trois ans peut avoir bénéficié avant l'entrée à l'école de lectures d'histoires et d'échanges autour de ces histoires et des livres pour un temps cumulé de plusieurs dizaines d'heures ; ce faisant, il a déjà engrangé beaucoup d'acquis et va profiter d'emblée des offres de lecture de l'école. Si ces offres sont identiques pour celui qui n'a jamais entendu lire pour lui un seul texte écrit, elles n'auront pas du tout le même effet qualitatif et, quantitativement, le différentiel ne se comblera pas. Ce d'autant que les pratiques familiales risquent de rester inchangées pour les deux enfants, avec l'effet de renforcement positif du travail de l'école dans un cas et le non-accompagnement dans l'autre.

Les maîtres portent attention aux différences entre enfants mais ils sont spontanément plus sensibles à la quantité qu'à la qualité des propos. Pour assumer ce qu'ils ressentent comme nécessaire, beaucoup fabriquent des grilles ou des guides d'évaluation, imaginent des exercices ou des situations ad hoc, ou utilisent ce qu'ils trouvent chez les éditeurs ou sur internet. Souvent, les outils sophistiqués sont décourageants quand ils sont appliqués à tous les élèves ; les outils de professionnels du langage tels que les orthophonistes sont souvent plus simples, focalisés sur l'essentiel. Dans tous les cas, les maîtres tirent peu de conséquences pédagogiques de leurs constatations, on l'a dit, et les risques signalés en 1999 par l'inspection générale perdurent : l'évaluation conduit plus à constituer des catégories d'élèves qu'à améliorer leur situation avec une conséquence redoutable clairement identifiée en 1999 : « Il y a là, semble-t-il, un risque préoccupant de mettre des élèves en difficulté. L'école maternelle, si l'on n'y prête garde, loin de résorber les inégalités entre enfants, pourrait alors les accentuer ou les figer. »

#### **3.3.4.4. Des représentations à revoir, des connaissances à compléter : un très important besoin de formation relatif à la pédagogie de l'oral**

Les entretiens que la mission a eus avec les maîtres à l'issue des demi-journées d'observation en classe sont révélateurs : quand il s'agit du langage, leurs capacités d'analyse de ce qui s'est passé, d'élaboration d'un bilan lucide sont plutôt faibles ; leurs premières réactions sont le plus souvent relatives à la participation (on a dit plus haut que leur souci premier est de faire que les enfants « s'expriment »). Ils manquent de repères ; ils font peu de références au programme comme si les objectifs qu'ils explicitent n'étaient pas intégrés. Ils ont du mal à situer leurs pratiques et les réalisations des enfants par rapport aux attentes institutionnelles.

Plusieurs disent leurs difficultés (un quart environ dans l'échantillon) parce que « le langage, c'est tout le temps » et parce qu'ils ont conscience d'une forte hétérogénéité entre enfants – toujours ressentie comme un obstacle, très rarement comme une ressource – et de la faiblesse de leur enseignement pour y remédier. Ils sont souvent sévères dans leurs jugements sur le langage des enfants fréquemment dit « pauvre ».

Les inspecteurs semblent inégalement aptes à les aider : l'analyse des rapports d'inspection montre, comme lors de l'enquête de 1999 sur l'oral à l'école, qu'ils sont peu disert sur le sujet. En 1999, il était précisé qu'« un sur quatre ne fait pas référence à l'oral ou l'évoque sans précision ». Dans notre échantillon, si l'on examine les remarques relatives au langage, le bilan est encore moins favorable,

comme le montre le tableau suivant : ils sont la moitié à n'en rien dire régulièrement. Et, phénomène peu fréquent, la lecture des rapports donne à comprendre que plusieurs des inspecteurs de notre échantillon commettent eux-mêmes des erreurs d'interprétation de certaines exigences du programme et diffusent des idées fausses, en particulier sur la préparation à la lecture et à l'écriture.

***Le langage dans les rapports d'inspection***

Remarques relatives au langage et à la langue (partie relative aux observations et analyses de pratiques)	Nombre de rapports en parlant (sur 221 rapports)	Nombre d'IEN n'évoquant jamais le sujet (sur 23 IEN)
Connaissances sur l'apprentissage du langage	2,2 %	21
Langage en soi (séances ad hoc, programme)	5,9 %	13
Langage et autres activités	7,7 %	14
Langage du maître	11,3 %	13

En 1999, les préconisations de l'inspection générale portaient à la fois sur la nécessité d'explicitier la progressivité des apprentissages institutionnellement prescrits et de diffuser des outils apportant des aides pratiques à destination des formateurs et des enseignants. Elles ont été suivies d'effets puisque sont parus successivement une cassette vidéo avec une annexe papier, un document d'accompagnement du programme de 2002, un DVD sur le langage à l'école maternelle et une adaptation du document d'accompagnement en fonction des modifications du programme en 2008. Il est difficile *a posteriori* de recenser les usages qui ont été faits de ces outils mais les impacts visibles sont rares.

La place de l'oral, la pratique de l'oral sont des points faibles à tous les niveaux de l'école primaire, et sans doute au-delà. Mais c'est un problème plus grand avec les jeunes enfants qui sont en train de construire leur rapport aux usages du langage et les ressources linguistiques de l'expression. Le besoin de formation en didactique de l'oral est immense. Les formations nécessaires ne peuvent consister simplement en la diffusion de « bonnes pratiques » comme autant de recettes. Elles doivent apporter les éléments qui permettent de comprendre ce qui rend des pratiques pertinentes et efficaces, c'est-à-dire ce qui doit être mobilisé dans leur mise en œuvre : les savoirs théoriques nécessaires (sur le développement des enfants, sur le fonctionnement du langage, etc.), des méthodologies adéquates (observation, évaluation des élèves ; préparation de séquences, de réelles unités d'apprentissage) et des savoir-faire d'intervention (conditions d'installation et pilotage des interactions, modalités de questionnements, etc.). Elles ne peuvent faire l'impasse sur la question du dispositif pédagogique général qui permet au maître de gérer la classe tout en étant pleinement investi dans le travail délicat du langage avec un petit groupe.

**3.3.4.5. Le manque d'habitudes du « travail » avec les parents**

Nombre des études qui insistent sur les stimulations cognitives et langagières dans la petite enfance font de l'accompagnement des parents, des mères en particulier, un axe fort des politiques de prévention.

Notre étude met en évidence, encore une fois, que l'école maternelle est assez ouverte aux parents (cf. supra 3.1.2.2.). Le paragraphe relatif aux outils des élèves montre à quel point les maîtres ont le souci de leur « montrer » ce que font leurs enfants voire de les impliquer dans certaines formes de communication ; les « cahiers de vie » coproduits par l'école et les familles ont été des vecteurs particuliers de cette communication. Certaines équipes pédagogiques disent avoir abandonné cette pratique qui, à leurs yeux, a des effets inégalitaires ; il en va de même du livre à lire à la maison. De fait, les obstacles liés à un manque d'aisance dans la culture écrite ne sont pas dépassés par les familles si l'école ne se soucie pas de les initier aux pratiques souhaitées, qu'il faut alors savoir

adapter aux possibilités des parents. On connaît en effet les écarts, selon les milieux, des pratiques autour du livre en famille : « Les parents de milieux favorisés interagissent plus (apports d'informations, questions, *feedback*) avec leur enfant qui verbalise plus également. Les parents de milieux défavorisés focalisent l'attention de l'enfant et gèrent la manipulation du livre. »<sup>146</sup>

L'école maternelle peut contribuer à impliquer positivement les parents éloignés de la culture scolaire dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Ses modes de communication ou de sollicitation actuels sont encore trop centrés sur le « rendre compte », sur les échanges autour des « résultats » ; les parents qui, recevant le jugement précoce de l'école se sentent jaugés à travers leurs enfants, s'éloignent. Les échanges devraient se centrer plus souvent sur l'explication et l'implication : en faisant avec eux, en donnant à voir, en leur expliquant comment mettre en œuvre des actions efficaces simples. L'agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) fournit des exemples de « bonnes pratiques » avec les actions éducatives familiales ; ce ne devrait pas être l'affaire de nos seuls partenaires.

#### **Un exemple de communication École / Familles en petite et moyenne section en milieu défavorisé**

La famille reçoit à échéances plus ou moins rapprochées trois supports par lesquels l'enseignante tente de les impliquer dans le projet de classe.

- Le cahier de vie de Gaspard [mascotte de la classe qui se promène de famille en famille] : l'école écrit (beaucoup de photos) ; les familles écrivent aussi parfois en première personne (comme si l'enfant avait dicté), parfois en troisième personne (les parents parlent pour les enfants). Le cahier est nourri, plus ou moins finement, mais un bon usage peut en être fait pour la communication en classe.

- Le cahier de vie de la classe : quatre exemplaires tournent dans les familles (chacune le reçoit une fois par quinzaine). Il y est rendu compte des activités de la classe et des « projets » : trois au jour de la visite [mi-décembre] : la rentrée des classes ; la Chine (album : *Les trois grains de riz*) ; l'Arctique (album : *Noël en Alaska*).

- Un classeur « Lexique ». Les conseils donnés aux parents sont ainsi énoncés : « Nous vous invitons à le consulter avec lui (l'enfant) et à lui poser des questions sur ce qu'il a retenu. Prolonger les apprentissages à la maison est souvent un plaisir pour votre enfant. » Contenus : pour les petits, des fiches (type imagier) sur les formes, les couleurs, les animaux, le corps ; pour les moyens, les mêmes fiches mais aussi quelques autres sur l'école, la Chine, le lapin, l'Arctique.

#### **Un autre exemple en petite section et en milieu favorisé**

L'enseignante qui produit très peu d'écrits professionnels (et le justifie en alléguant son expérience) produit beaucoup à destination des parents. C'est un point de centration important pour elle.

À côté de la porte de la classe, sur une petite étagère se trouve une boîte avec des enveloppes-plastique individuelles permettant des navettes de messages avec les familles (libre service au cas où elle ne verrait pas les parents) ; toute proche, une boîte à lettres leur permet de lui adresser, de leur côté, des messages. Enfin, sur un cahier, elle note sommairement les temps forts de la semaine pour qu'ils sachent ce qui se passe en classe.

Régulièrement, les parents sont destinataires du « cahier de vie de la classe » où ils trouvent des éléments sur ce qui a été fait, vécu et des traces de la participation de leur enfant (photos +

<sup>146</sup> Article déjà cité : G. Bergonnier-Dupuy, « Famille(s) et scolarisation » dans *Revue française de pédagogie*, N°151, 2005, pp. 5-16.



productions commentées + propos rapportés dans lesquels la part de l'enfant dans l'ensemble des propos de la classe est surlignée pour être mise en valeur). En retour, elle demande aux parents de noter sur une feuille qu'elle a préparée et qui accompagne le séjour du cahier de vie à la maison les « commentaires de XX (*prénom de l'enfant*) » et « vos observations ».

Enfin, durant chaque période de vacances, elle écrit à chaque enfant dans sa famille pour annoncer les grands traits de ce qui sera travaillé dans la période suivante et adresse en même temps une copie de ce qu'elle appelle « l'échelle du temps » ; il s'agit du calendrier du mois à venir sur lequel sont inscrits les faits importants pour les enfants (anniversaires, sorties, fêtes, etc.). Ce calendrier est utilisé en classe et elle demande qu'il soit affiché à la maison, et utilisé.

Elle dit ainsi illustrer une fonction de l'écrit en montrant à quoi il sert dans une vraie situation de communication à distance.

### **Bilan de cette partie**

La priorité donnée au langage et à la langue à l'école maternelle par l'institution s'illustre clairement dans certains « domaines » dont la présence est observée de manière assez générale, même si ce n'est pas toujours avec toutes les qualités souhaitables : lecture d'histoires aux enfants qui sont acculturés très tôt aux usages des écrits, travail sur les composantes de la langue (mots, lettres et sons), initiation à l'écriture. La précocité de certaines exigences risque de jouer en défaveur de l'effet recherché, en particulier quand la phonologie est abordée de manière formelle bien en amont de la section de grands ; alors, la réussite de quelques enfants crée un leurre ou discrédite l'ensemble des autres qui ne sont pas prêts – et c'est normal – à en tirer profit.

Les manques récurrents (observés dans des enquêtes antérieures) soulignés au travers des observations rejoignent ceux que l'on pourrait signaler plus tard dans la scolarité :

- une pédagogie de l'oral non maîtrisée avec peu de situations réelles d'apprentissage, peu de temps d'interactions personnalisées alors que le « premier langage » s'acquiert par ce biais, un appui sur les plus habiles parleurs qui occultent les besoins des autres enfants, un usage personnel du langage par le maître qui est loin d'être optimal ;
- des pratiques insuffisantes de l'écrit qu'il s'agisse de la production assistée de textes ou de l'encodage de mots et, ce, y compris en section de grands ;
- des prises en charge indifférenciées, faute d'une évaluation adaptée des besoins langagiers des enfants.

Dans le travail enseignant propre aux professionnels de l'école maternelle, l'expertise consistant à parler pour et avec de jeunes enfants et à créer les situations pour les faire progresser en langage n'est pas développée comme il serait nécessaire ; les prises d'information en situation nécessaires au choix de leurs modalités d'intervention ne sont pas précises, les enseignants n'ayant le plus souvent pas de repères sur ce qui est possible en fonction du développement de l'enfant et sur ce qui est attendu du point de vue institutionnel.

Les outils diffusés par le ministère et destinés à l'information/formation des maîtres ont été insuffisamment – ou inadéquatement – utilisés ; il n'est pas sûr que l'ensemble de l'encadrement pédagogique de proximité dispose des références qui permettent de les diffuser de manière adaptée. Le besoin de formation vaut pour ces personnels autant que pour les maîtres.

Dans le chapitre 5, des préconisations répondront à ces analyses.