



[FENÊTRES]
SUR COURS



SNUipp - FSU

**Redonnons des couleurs
à la maternelle !**

LE SNUIPP-FSU VOUS INFORME



La référence administrative. La nouvelle édition 2012, mise à jour, complétée par un CD-Rom.

Commande auprès des sections du SNUipp.



Tout sur la scolarisation des élèves en situation de handicap.



Un rendez-vous incontournable de la profession avec la réflexion et la recherche



Un film de Rebecca Houzel production Point du Jour et SNUipp



Des pistes pour lutter contre les discriminations.



Un hebdomadaire : (fenêtres sur cours)



Pour les étudiants et stagiaires, le mémo agenda du SNUipp, une carte USB et un site dédié : <http://neo.snuipp.fr>



Pour exercer sereinement son métier au quotidien.



Un guide spécial édité par le SNUipp-FSU pour connaître vos droits.



Un site : <http://www.snuipp.fr>



Hebdomadaire du Syndicat National Unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et pegg
128 Boulevard Blanqui - 75 013 Paris
tél : 01 44 08 69 30 - e-mail : fsc@snuipp.fr
Directeur de la publication : Sébastien Sihr
Rédaction : Marianne Baby, Lydie Buguet, Odile Chastel, Anne Dumas, Judith Fouillard, Pierre Garnier, Daniel Labaquère, Sébastien Sihr.
Maquette : Jérôme Quéré
Impression : SIEP Bois-Le-Roi
prix du numéro : 2 €
ISSN 1241 - 0497 • CPPAP 0415 S 07284

[FENÊTRES]

SUR COURS

SOMMAIRE

- 4 « Une école pour les enfants du XXI^{ème} siècle », Interview de Viviane Bouysse
- 6 La construction d'un lieu de vie
- 7 - Des liens utiles et agréables, Viviane Bouysse
- L'école à 2 ans... Oui ! Mais comment?
- 8 École et famille, Interview de Thierry Vasse
- 9 - Enquête CSA
- Médecine scolaire
- Paroles de parents
- 10 - Parler à l'école pour penser, Interview de Véronique Boiron 
- 11 - Aide personnalisée 
- 12 Ces livres qui font grandir les enfants, Joëlle Turin 
- 13 - Des albums, oui mais lesquels, Stéphane Bonnery
- Sélection, Marie-Claire Plume
- 14 - La prévention de l'illettrisme en question, Mireille Brigaudiot
- 15 - Une école mise à mal
- OCDE : la maternelle plébiscitée
- 16 et 17 Évaluations,
- Évaluer... mais on apprend quand ?
- Observer pour faire progresser
- Évaluer les compétences numériques... Rémi Brissiaud
- 18 et 19 **Handicap**
- Questions à Charles Gardou ;
- L'intégration en quête de ressort ;
- Un projet pour l'enfant, Pascal Bataille
- 20 et 21 - Des sensations à la connaissance en EPS, Colette Catteau
- Une photographe à l'école
- À l'école maternelle, c'est le corps d'abord, Isabelle Racoffier
- 22 et 23 Redonnons des couleurs à l'école

ÉDITO



Bien-être et bien apprendre : un même élan

Oh ! A la maternelle on apprend ! avaient répondu, en 2008, les enseignants à un ministre qui ne pensait pas plus loin que les couches. Apprendre, tranquillement, en prenant le temps de découvrir, d'essayer, de répéter avant de réussir. Apprendre ensemble pour apprendre tout seul. Apprendre en tenant compte des besoins spécifiques de chaque âge. Apprendre, en s'appuyant sur une relation de confiance aux familles, sur le travail avec d'autres professionnels de la petite enfance. Apprendre, dans de bonnes conditions d'accueil et d'effectifs... et en sortant d'une cacophonie et de restrictions budgétaires qui empoisonnent le travail des écoles.

L'école maternelle ne peut pas être la première marche d'un système où règne la compétition scolaire... Plus, même : elle doit donner le « la » de la réussite de tous. Aujourd'hui investir dans cette scolarisation « pré-élémentaire » reste plus que jamais indispensable. Alors que le système éducatif français est pointé du doigt comme un des plus inégalitaires, l'école maternelle, premier lieu où se joue la réussite des élèves, doit faire l'objet de tous les soins. Il n'est pas raisonnable d'opposer bien-être et apprentissages, ils vont de pair. C'est de sérénité dont cette école a besoin. Des enseignants formés et disponibles, ayant du temps pour travailler en équipe, des espaces et du matériel adaptés, une meilleure prise en compte des aspects spécifiques de la petite enfance pour trouver le bon tempo, celui d'une école où il fait bon vivre... et grandir.

Sébastien Sihr

« Une école pour les enfants du XXI^{ème} siècle »

QUESTIONS A



Viviane BOUYASSE
Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale

Ces dernières années, l'école maternelle a été au centre de discours parfois contradictoires : tantôt angéliques, tantôt accusateurs (rapport du HCE, Darcos, Bentolila...). Comment l'expliquez-vous ?

Cherchons à comprendre les discours accusateurs. Globalement, les résultats des élèves à l'issue de l'école primaire ne s'améliorent pas, en particulier ceux des élèves issus des milieux les moins favorisés. La recherche d'explications, et de solutions, remonte toujours plus en amont ; l'école maternelle est concernée parce qu'elle est la première étape du parcours scolaire aujourd'hui pour tous les enfants. Je crois qu'elle l'est aussi parce que l'on a conscience d'avoir beaucoup de difficultés à produire des remédiations efficaces ; dès lors on attend beaucoup plus de la prévention, et on se tourne vers cette première scolarisation. Les connaissances que nous avons maintenant sur les très jeunes enfants, sur l'importance des stimulations précoces, en particulier celle des stimulations langagières, invitent aussi à agir tôt dans cette perspective, et c'est vrai aussi ailleurs qu'en France.

Quel regard portez-vous sur l'école maternelle ?

Ce que je vois aujourd'hui est très divers, ni plus, ni moins d'ailleurs qu'en élémentaire. Il y a des formes d'organisation que l'on perpétue sans savoir pourquoi (rituels et ateliers au premier chef). Par ailleurs, on fait évoluer des pratiques en tentant d'accorder ce que l'on comprend des attentes institutionnelles avec les matériaux que l'on trouve sur des sites toujours plus généreux en propositions dont on ne se demande pas si elles ont une quelconque validation et par qui ; c'est surtout vrai pour la préparation à la lecture et pour les activités numériques. Ce sont enfin des exigences mal calibrées par rapport aux besoins et aux acquis des élèves : on est parfois dans une anticipation trop forte avec les plus jeunes et dans une sous-stimulation avec les plus grands, mais ce peut être aussi l'inverse. Les besoins de jeu et de mouvement et les formes d'expression autres que langagières sont de moins en moins pris en compte... sans que la question du langage oral soit bien traitée même si on la dit prioritaire.

Enfin, je ne veux pas passer sous silence un élément majeur à mes yeux : il n'y a jamais eu autant d'enfants avancés dans l'acquisition de la lecture à l'issue de la maternelle. Cette incontestable réussite de l'école maternelle a son revers car la situation de ceux qui sont le moins avancés est d'autant plus délicate : les différences sont interprétées comme difficultés et ces enfants sont vus – et se voient ? – comme des « élèves en difficulté ».

N'est-ce pas là le signe d'une nécessaire mise au clair sur les objectifs que l'on assigne à la maternelle ?

Certainement mais je ne suis pas sûre que ce soient les objectifs en eux-mêmes qui posent problème ; c'est plutôt sur l'interprétation qui en est faite qu'il y a une nécessité de s'entendre. La mise au clair suppose à la fois un état des lieux rigoureux, sans angélisme ni sarcasme, et un regard sur l'ailleurs. La forme scolaire de notre école élémentaire n'est peut-être pas le meilleur modèle, en tout cas pas pour tout, pour « faire école » avec de jeunes enfants.

Quelles doivent être les priorités de la maternelle ?

Les priorités ne me semblent pas si mal définies aujourd'hui. Elle doit à la fois stimuler le développement des enfants dans tous les domaines (social, cognitif, langagier, moteur...) dans une

période sensible de forte évolution et les préparer à s'adapter et réussir à l'école élémentaire. Elle doit aussi réduire les effets scolaires des différences initiales déjà très importantes à trois ans. Le processus progressif qui conduit des enfants à « devenir élèves » doit certes être mieux compris mais on ne peut pas défendre l'école maternelle sans inclure dans son identité ce en quoi elle se distingue d'autres formes pré-scolaires ou péri-scolaires.

Qu'est-ce que cela signifie en termes d'orientations et de formes pédagogiques pour la classe ? En termes de formation ? Et même de lieux de vie ?

On ne peut répondre brièvement mais c'est bien de la capacité à clarifier tout cela que viendra l'amélioration souhaitée : un plus en matière d'acquis préparatoires au CP que l'on n'obtiendrait pas au prix d'un moins de bien-être pour ces jeunes enfants dont toutes les capacités doivent être développées, et pas seulement la cognition. La question de la formation est un sujet très complexe : s'il y a deux formes scolaires un peu différentes pour la maternelle et l'élémentaire, quelles conséquences accepte-t-on d'en tirer pour la formation des enseignants ? Vastes débats sans doute... Il ne faudrait pas que le passé de l'école maternelle nous embarrasse ; ce n'est ni un modèle, ni un repoussoir. Les enfants du XXI^{ème} siècle ont besoin d'une école pensée pour eux et en fonction des exigences de la société pour laquelle on les prépare.



À l'École du bien-être

Agnès
FLORIN

Professeure en psychologie du développement et de l'éducation, Laboratoire « Éducation, cognition, développement », Université de Nantes



Pour Agnès Florin, le bien-être et la construction de l'estime de soi sont des facteurs clé pour l'épanouissement des enfants à l'école maternelle. L'institution doit en tenir compte.

Quelques enquêtes, hélas trop rares, nous montrent une école source de plaisir, de joie mais aussi de difficultés et de mal-être pour certains enfants qui sont en souffrance par peur de ne pas pouvoir répondre à l'attente de l'enseignant. Or, l'amélioration du bien-être des enfants est primordiale dans la construction précoce de l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Par ailleurs, cette aspiration au bien-être, à une certaine « *qualité de vie* » est un droit des enfants en tant que personnes. Et si des outils existent pour mesurer la qualité de vie des enfants, ils sont surtout issus de la psychologie de la santé en milieu hospitalier ou font appel à une évaluation externe, par les adultes. C'est pourquoi, avec une équipe de chercheurs, nous avons entamé un travail d'exploration auprès des enfants d'écoles maternelles et élémentaires, sur leur perception du bien-

être, sur leur propre conception de la qualité de vie. Il s'agit d'élaborer une forme d'autoévaluation autour de questions simples telles que : Quand est-ce que vous ne vous sentez pas bien ? Quand êtes-vous heureux ? Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous ?

Les premiers résultats obtenus avec 125 enfants de 5 à 12 ans sont riches d'enseignements : ils montrent à la fois une cohérence de leurs réponses concernant la famille, l'école, les relations avec les pairs, leurs aspirations personnelles et aussi, bien sûr, des évolutions avec l'âge.

Un enjeu éducatif

Parce qu'un enfant se sent compétent d'abord dans le regard de l'autre, il faut faire attention à l'image dévalorisante qu'on peut parfois, implicitement, lui renvoyer. Sa qualité de vie est intimement liée au climat de la classe, donc à la posture de l'enseignant. Tous les enfants ont des compétences, mais elles ne correspondent pas forcément au standard académique. L'éducation en France devrait se centrer plutôt sur ces compétences que sur les manques, le plus important n'étant pas de savoir si l'enfant progresse par rapport à une norme mais de voir où il en est et comment il progresse par rapport à son propre parcours. C'est cela, qui l'aidera à construire son estime de lui-même, ce qui valorisera du même coup l'enseignant. C'est dans une construction précoce des compétences fondamentales et sociales que les enfants se préparent à devenir des futurs citoyens épanouis.

Rythmes scolaires : allegro ma non troppo !

La question des rythmes scolaires, véritable serpent de mer, déborde largement le périmètre scolaire tant il influe sur la vie des familles et de la société toute entière. Pour l'enfant à l'école, il s'agit de garantir cohérence et qualité des différents temps : enseignement, cantine, périscolaire, garderie, transport... L'organisation sur la journée, la semaine et l'année doit s'envisager en pensant les temps de l'enfant dans leur globalité. Ceci est nécessaire pour proposer une véritable politique socio-culturelle accessible à tous, structurant la vie de l'enfant, compatible avec le temps de la famille.

À l'école maternelle, comment réduire la fatigue et les tensions ? Les besoins et rythmes des élèves entre 2 et 5 ans évoluent, et ne sont pas les mêmes qu'à 8, 10 ou 12 ans. Pourtant, les mêmes horaires s'appliquent, en réalité aussi, aux uns et aux autres. C'est la structuration des activités qui fait la différence : temps d'accueil, regroupements, aménagement de

temps calmes pour aider l'enfant à entrer dans les apprentissages, accès à la sieste pour les enfants qui en ont besoin, durée des activités... Tout cela est pris en compte dans l'organisation temporelle par les enseignants, comme l'est la nécessité d'alterner dans la journée des phases coûteuses pour l'enfant en terme d'attention avec des phases qui le seront moins, d'intégrer les baisses de vigilance des petits enfants entre le début et la fin de l'activité, les besoins d'activités motrices, de jeu...

Comment aller plus loin et imaginer pour les plus petits, sur le temps passé à l'école, une alternance temps d'apprentissages/temps éducatifs qui verrait intervenir en complémentarité enseignants et personnels petite enfance, au plus près du développement de chaque élève en devenir ? Prendre le temps de penser les rythmes de l'enfant dans et hors l'école pour éviter d'imposer aux plus petits les rythmes des adultes... là est la question !



La construction d'un lieu de vie

L'école maternelle Jean Plathey a ouvert ses portes à la rentrée 2011. Une construction d'architecte qui favorise les échanges.

Lorsque vous circulez rue Crozier, à la Talaudière (42), votre regard est attiré par une élégante structure, immense toile de tente soutenue par quatre piliers. C'est le préau d'une construction d'architecte, une école maternelle qui compte 6 classes et a ouvert ses portes à la rentrée 2011.

La visite



L'entrée de l'école se fait par une grande cour de récréation aménagée. Sur les deux ailes se déploient les classes. En face, sont abrités les espaces partagés : un gymnase, une bibliothèque, une autre cour calme, végétale.

Pour rejoindre les classes, parents et enfants depuis la cour, peuvent circuler à couvert et pénétrer dans les vestiaires, intercalés entre les classes. Ces vestiaires sont associés à des espaces proprement. Les classes de petits disposent chacune d'une salle de repos. Sur l'extérieur des ailes, les couloirs servent de galeries d'exposition. Ils font le tour de l'école et forment une rampe qui permet l'accessibilité aux enfants en situation de handicap.

Un projet au long cours

"A l'origine du projet en 2002, deux priori-

tés ont été définies", rappelle Pascal Garrido, maire de la Talaudière. Il s'agissait de rassembler toutes les fonctions petite enfance sur un même lieu pour faciliter les liaisons et travailler la dimension développement durable. 4 711 672 euros pour cet espace : un investissement lourd. La CAF, les services sociaux, l'éducation nationale (y compris les enseignants), les parents d'élèves et les élus ont été consultés pour définir les besoins et réaliser un cahier des charges.

L'architecte Marie-Renée Desages est la conceptrice de cet ensemble. Elle a choisi de mettre en musique les prescriptions. "J'ai voulu que les enfants puissent vivre des expériences différentes en jouant sur les volumes : endroits petits, protégés, calmes, sécurisants, mais aussi grands espaces à découvrir (gymnase, préau)" explique-t-elle. Ce parti-pris a été le même pour les différents lieux : relais d'assistantes maternelles, jardin d'enfants... Elle poursuit : "si l'école est un cadre forcément contraint, la possibilité offerte d'espaces différents contribue au bien-être des enfants". Le choix des couleurs permet d'identifier des espaces et d'aider les enfants à mieux se repérer : neutres pour les lieux communs, plus vives pour les lieux particuliers.

Parmi les choix importants : la qualité acoustique. Pour cela, l'architecte a entouré la cour par les bâtiments qui jouent ainsi un rôle de tampon : les couloirs sont situés à l'arrière des bâtiments, les zones de repos très bien isolées et totalement fermées. Les plafonds ont une forme courbe qui limite la réverbération des sons. Pour donner un maximum de lumière naturelle, l'architecte a couplé baies vitrées et grands vasistas.

Un espace à vivre

Les enseignantes de l'école ont appris à vivre dans ce nouvel espace. Marie-Hélène est très enthousiaste. Elle perçoit l'école à la fois comme très sécurisante et ouverte sur l'extérieur. Elle apprécie le passage couvert autour de la cour qui permet d'accéder aux classes "à pieds secs" et au vaste préau insonorisé. Par tous les temps, les enfants peuvent sortir en récréation dans des conditions optimales !

Isabelle utilise avec plaisir le coin "rassemblement", alcove des classes de grands et de moyens, éclairée par un puits de lumière. "C'est un espace particulier où l'on s'écoute, où l'on prend la parole, où les exigences en terme de concentration peuvent être plus fortes" explique-t-elle.

Ramona, la directrice, souligne que la circulation des parents comme des enfants dans l'école est facilitée, les possibilités d'échanges favorisées. Cependant, l'équipe a dû s'organiser pour adapter la vie quotidienne aux lieux. Bien sûr, cette nouvelle école n'est pas complètement exempte d'imperfections : manque de rangements, taille des vestiaires. Quant aux enfants, ils se sont facilement adaptés "comme s'ils avaient toujours été ici", précise Ramona.

Le maire conclut : "Même si ce n'est pas parfait, les conditions d'accueil sont très bonnes : le parfait est à faire". Ce lieu est vivant et va évoluer. Toute une réflexion à poursuivre dont l'équipe enseignante s'est déjà bien saisie.



ALLIANCES ET PARTENARIATS AUTOUR DE L'ENFANT

Laurence
CHARTIER

Professeure des écoles
en Petite section de
maternelle, Isère

Des liens utiles et agréables...

Dans l'agitation quotidienne de notre métier, pourquoi trouver du temps à rechercher le contact avec les partenaires de l'école ? La classe peut « tourner » sans cela après tout... mais peut-elle tourner dans le bon sens ?

Le pédiatre Maurice Titrant disait : « *Ce sont les autres qui m'apprennent mon métier : je prends des notes quand l'institutrice ou l'éducatrice me parlent d'un enfant et je crois la mère quand elle m'explique le comportement de son enfant* ». Ces mots m'ont appris mon métier. Il s'agit bien d'une posture, celle de considérer que seul, on ne peut tout savoir, tout comprendre, rien résoudre.

Alliances, liens, partenariats : autant de mots pour décliner la nécessité de travailler avec d'autres compétences, d'autres savoirs, au service des enfants, des élèves. Ces alliances, liens et partenariats ne peuvent être seulement des mots alignés au fil de « *projets* » ou « *compte-rendu de réunions* » mais se doivent d'être utiles et agréables.

Utiles et agréables au moment de la rentrée d'un petit à l'école par exemple. Comment faire sans la connaissance

des parents, l'expertise des professionnels de la petite enfance (Atsem, assistantes maternelles, éducatrices des crèches, PMI...) pour accueillir l'enfant en douceur, accompagner au mieux ses besoins, dans un monde qui lui est souvent hostile et dans tous les cas étranger.

Utiles et agréables dans le cas de l'accueil d'un enfant handicapé, autre exemple. Comment gérer seul l'adaptation de cet enfant et parfois, comme cela peut être le cas à l'entrée de l'école maternelle, l'annonce de sa "différence" à la famille.

Utiles et agréables pour prévenir, pour agir. Il s'agit de tricoter des liens qui seront nécessaires, voire indispensables en cas de crise ou simplement de fragilité scolaire.

Utiles et agréables quand on n'a plus le poids de répondre seul mais qu'on cherche ensemble.

Utiles et agréables quand ces alliances, liens, partenariats sont une aide et non une charge ou une perte de pouvoir. Alors, comment s'en passer, ne serait-ce que pour se rassurer ?



L'école à deux ans... Oui ! Mais comment ?

« *Les avantages pour les élèves sont avérés dans la compréhension orale, dans la familiarité avec l'écrit, dans les concepts d'espace et de temps, dans les compétences numériques* », rappelle Agnès Florin. L'intérêt de la scolarisation des enfants de deux ans est démontré depuis longtemps. Un rapport de 2006*, les travaux de l'IREDU** confortent entre autres études le constat des bénéfices d'une scolarisation précoce que n'a d'ailleurs pas remis en cause la loi d'orientation de 2005. Les évaluations internationales*** démontrent également les avantages en terme de performances que peuvent en retirer les élèves. Son recul n'est donc pas motivé par des choix éducatifs. Considérée comme variable d'ajustement, la scolarisation des moins de trois ans paye un très lourd tribut à la politique budgétaire.

Pour le SNUipp, les enfants de deux ans ont leur place à l'école maternelle mais pas dans n'importe quelles conditions. La question de leur bien-être est aujourd'hui incontournable. Pour les élèves, continuons d'exiger des conditions d'accueil et d'effectifs adaptées, un encadrement de qualité, la possibilité d'aménager le temps scolaire et l'appui des enseignants des RASED pour assurer une prévention optimale des difficultés scolaires ultérieures.

Essentielle, la qualité du premier contact avec l'école doit être favorisée par des dispositifs spécifiques.

Pour accueillir le mieux possible les enfants et leurs parents, des équipes ont depuis longtemps mis en place une rentrée échelonnée. Les classes-passerelles participent aussi de ces aménagements. Grâce à des regards croisés, elles permettent des « *alliances* » autour de l'enfant. Par la complémentarité des différents personnels de la petite enfance, elles favorisent une socialisation progressive et une séparation en « douceur » d'avec la famille. L'institution ne donne malheureusement pas toujours les marges de manoeuvre nécessaires à faire vivre toutes ces initiatives qui exigent formation et réflexion. Les enseignants devraient pouvoir, dans le cadre des formations initiale et continue, approfondir leurs connaissances : psychologie des très jeunes enfants, acquisition du langage, réflexion sur les « *gestes professionnels* » qui prennent le mieux en compte les rythmes et les besoins de la petite enfance. Penser l'enfant « *entièrement* », avec son histoire, ses parents, de manière à créer un climat de confiance favorable au démarrage de la vie scolaire, cela s'apprend et se construit...

* cf "PISA à la loupe" OCDE 2011

** Rapport "les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolutions" Caille et Rosenwald

*** "Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves" IREDU CNRS Bruno SUCHAUD 2008

Une co-éducation au service de l'enfant



Thierry Vasse

Inspecteur de l'éducation nationale, chargé de l'enseignement préélémentaire et des politiques éducatives territoriales pour l'inspection académique de la Vendée

En quoi la relation aux familles peut-elle favoriser le bien-être des élèves à l'école maternelle ?

La question du bien-être est très fortement corrélée à la qualité de la relation, particulièrement dans les premières années. Le petit enfant scolarisé, encore faiblement dissocié de son milieu familial, a besoin de sentir une permanence des liens familiaux à l'école. Cela suppose que la relation des parents avec l'ensemble des professionnels (enseignants, ATSEM, AVSi...) inscrive l'enfant dans un accueil qu'il perçoit comme étant sécurisant et stable et dans un lien qu'il ne peut penser que s'il voit les partenaires ensemble. Il se sent d'autant plus en confiance s'il voit parler de lui de façon sereine et posée. La valorisation par les parents est déterminante.

Le bien-être est également favorisé par la confiance réciproque, par la cohérence éducative dans le cadre d'une logique de co-éducation partagée qui engendre du désir d'école, du plaisir d'être là, à retrouver les autres, à agir, à découvrir, à montrer, à mener des projets... à apprendre !

Quels types de dispositifs tendent vers cet objectif ?

Pour construire cette relation indispensable, au moins trois leviers prioritaires sont à actionner.

Des projets spécifiques relatifs aux premières scolarisations, pensés en équipes élargies, peuvent favoriser durablement le futur rapport à l'école des enfants et de leurs parents, dès la petite section, pour donner confiance, expliciter et rendre lisible le monde de l'école.

Autre piste à explorer, l'aménagement des espaces. Au delà de les penser dans leur dimension fonctionnelle, ils peuvent constituer des outils pour accueillir les enfants et leurs parents dans des cadres ouverts et agréables où l'on ose entrer.

Enfin, la mise en œuvre de rencontres régulières peut participer du bien-être. Journées portes ouvertes, accueil indi-

vidualisé mais aussi participation à l'encadrement de sorties, ateliers, moments festifs qui permettent un partage de tâches et d'instaurer de la confiance. Accès aux productions des élèves, classes ouvertes sur les temps d'accueil, expositions de travaux, vidéos, débats thématiques, réunions, livrets d'accueil, cahiers de vie, compte-rendus, constituent autant de supports d'échanges et de compréhension du monde scolaire. Dans le cadre de l'aide personnalisée, on peut voir des familles accueillies, dès la petite section, lors de séances de « stimulations langagières » dont le but est de rendre lisibles les enjeux du langage oral.

Quels sont les indices qui révèlent une relation mal installée ?

Des parents intrusifs, ou au contraire aucunement impliqués, peuvent signifier que les places respectives sont mal définies. Les modes d'intervention des uns et des autres dans des relations difficiles peuvent être également des indicateurs. Des familles ne s'adressent parfois qu'aux ATSEM. Dans ce cas, ces dernières devraient renvoyer les parents vers les enseignants. Il s'agit d'une problématique importante qui doit être accompagnée en formation. Les conflits de loyauté qui voient des enfants tiraillés entre la famille et l'école, peuvent dénoter des formes de jugement négatives. La co-éducation au service du bien-être de l'enfant est une affaire de volonté partagée, de confiance en soi et d'ouverture de part et d'autre. Ces relations doivent être pensées en terme de mieux-être pour tous.

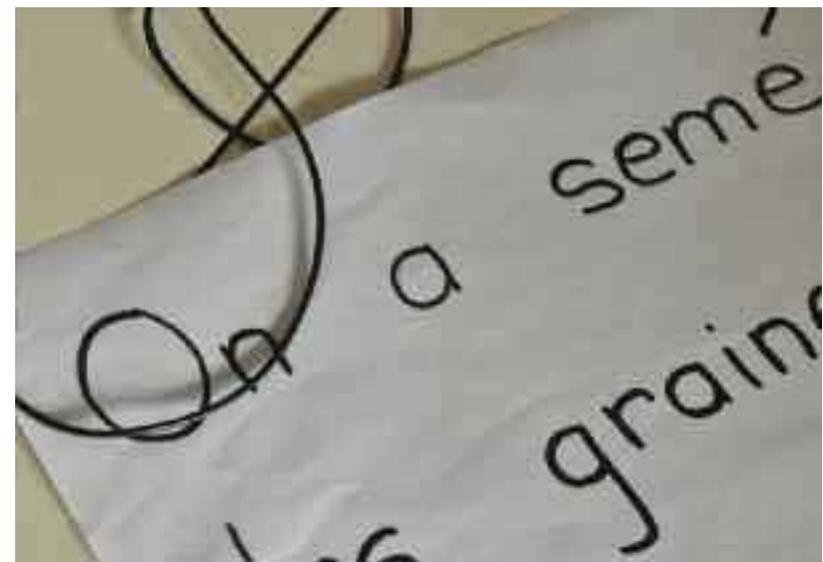
Quelles sont les conditions qui permettent une bonne relation parents/école ?

Les rôles de chacun doivent être clairement définis en toute transparence, dans le respect des droits et des devoirs, pour permettre à chaque partenaire de prendre

toute sa place, sans ingérence. Cela va de pair avec une relation de confiance partagée... On pourrait dire qu'il faut passer d'une présomption d'incompétence des parents à une présomption de confiance, dans l'intérêt des élèves. C'est aux enseignants de faire le premier pas, de donner à voir, de rendre lisible, de valoriser et faire valoriser, d'induire le regard positif de tous les parents. Cela passe par une communication régulière, positive, adaptée, compréhensible. Une relation suivie dès le départ aide à dire par la suite des choses plus « désagréables ». Cela passe aussi par des éléments de cohérence pour éviter les risques de comparaison. C'est une des conditions de bonnes relations avec les familles. La cohérence entre les discours et les actes, l'attitude professionnelle permettent d'éviter des reproches des parents.

De leur côté, les parents doivent répondre aux sollicitations des enseignants et se rendre disponibles.

Enfin, le rôle des ATSEM est à clarifier, notamment sur ce qui se partage et ce qui ne se partage pas avec les parents d'élèves.



ENQUÊTE CSA

Quand les parents ont confiance

Un sondage SNUipp/CSA publié en août 2011 indique que 73% des Français estiment que l'école maternelle fonctionne bien. Le jugement des parents d'enfants scolarisés à l'école maternelle est encore meilleur, 78%, et traduit une solide marque de confiance !

Lors de l'édition 2010 de ce sondage, une majorité se dégageait (56%) pour penser que la scolarisation des enfants de deux à trois ans est plutôt une bonne chose, car cela permet de socialiser l'enfant plus tôt et de développer ses aptitudes à l'apprentissage. 41% des familles considèrent que c'est plutôt une mauvaise chose, car l'école est alors utilisée pour faire garder les enfants et cela ne correspond pas à son véritable rôle. Par contre, les parents d'enfants scolarisés en maternelle sont eux 74% à considérer qu'il s'agit plutôt d'une bonne chose. Plus les personnes interrogées sont jeunes, plus elles ont un avis positif sur cette question.



MÉDECINE SCOLAIRE

Y a-t-il un médecin dans l'école ?

Selon le ministère, un premier bilan de santé doit être effectué entre 5 et 6 ans, en grande section de maternelle ou au cours préparatoire. Cet examen médical complet comprend "le dépistage systématique des handicaps ou défauts mineurs" (vue, audition, troubles du langage, du comportement). La présence d'un parent est conseillée, et une autorisation d'absence peut être demandée à l'employeur en présentant la convocation à cette visite médicale obligatoire.

Dans la réalité, la mise en musique de cet engagement légal connaît de nombreux couacs. Remplacés parfois par des infirmières, les médecins scolaires, en nombre insuffisant, n'assurent pas souvent la visite pour tous les élèves. Pour les élèves les plus fragiles, ces visites peuvent pourtant permettre de déceler des soucis de santé et sont parfois une des rares occasions d'accéder à des soins. Un suivi médical de qualité de tous les élèves, notamment dans une optique de prévention, est indispensable.



TÉMOIGNAGES

Paroles de parents

" Quand elle est entrée à l'école, moi, je ne voulais pas venir. Sylvie (la maîtresse) m'a aidée. Alors, petit à petit, je suis venue. J'emmenais ma fille mais je ne restais pas. Je ne sais pas pourquoi mais je ne pouvais pas. Pourtant c'est une école bien. La maîtresse met en confiance, elle parle avec nous. Ici on ne me juge pas. Ici c'est vous et votre enfant ; ce n'est pas « comment vous élevez votre enfant à la maison ». "

" Ce que je n'aime pas trop c'est que je ne suis jamais prévenue quand il y a des sorties. C'est la nounou. C'est dommage, je voudrais savoir. C'est ma fille après tout. "

" L'entente parents-enseignants est primordiale pour la scolarité de l'enfant. Surtout pour l'enfant... Qu'il voie que l'on se dit des choses. "

" Mon petit est entré à l'école cette année. C'est très important que l'enfant voit qu'on peut téléphoner tout de suite si ça ne va pas. C'était aussi très important pour moi de pouvoir rester dans la classe. Au départ j'étais très hésitante pour le mettre à l'école. Il était tout petit. Même si j'avais vu qu'il était prêt, qu'il en avait envie. Et j'ai parlé avec les autres maîtresses (celle de ma grande notamment). Elles m'ont fait réfléchir. "

" La souplesse du dispositif de rentrée m'a aidée à ne pas me sentir coincée. Pas de couteau sous la gorge. La directrice m'avait dit qu'on essaierait et qu'on s'adapterait à mon enfant. "

" Avec mon mari, on se souvient encore du premier entretien avec la directrice il y a 6 ans quand on a inscrit notre fille aînée : super bon contact, super sympa. Elle s'intéresse aux gens, à ce qu'ils font. Ça met de la confiance. Elle n'est pas indifférente. "

" Aux journées portes ouvertes, j'ai découvert tout ce que mon fils avait fait à l'école. J'ai été bluffé. "

Parler à l'école pour penser

QUESTIONS A



Véronique BOIRON

maître de conférences en lettres à l'IUFM de Bordeaux

Selon vous, quelle est la spécificité du langage à la maternelle ?

À l'école maternelle on doit considérer que le langage assure le développement de la pensée de l'enfant. C'est le seul lieu où l'on peut développer une pensée singulière, propre à l'enfant, et une pensée collective, celle du groupe, qui permet de déplacer son point de vue, d'en construire un autre... il amène à comprendre qu'on peut penser autrement.

L'enfant, avec le langage, construit des expériences, va pouvoir les démultiplier, leur donner forme, en posant des mots pour qu'elles ne lui échappent pas, pour qu'il puisse les réfléchir, mettre de la distance, faire qu'il ne reste pas dans l'émotion immédiate ; le langage permet de les intellectualiser et construire de nouvelles expériences. Le langage permet aussi de construire les savoirs, de les hiérarchiser, de les organiser, de les convoquer (savoirs scientifiques, littéraires...).

Comment l'enfant passe-t-il du langage oral au langage de l'écrit ?

L'enfant, grâce au langage, peut s'extraire du présent, peut parler et reconfigurer ce qui s'est passé, parler de ce qui n'est pas encore là, de ce qui est probable. Il sort du langage limité aux objets et à la situation immédiate, pour construire un langage de la mise à distance, un langage scriptural qui contraint à organiser sa pensée différemment puisqu'on n'est plus en présence de l'objet, de la personne, de la situation dont il est question. Cela le conduit à se représenter les situations, anticiper, planifier, etc. Sans l'école maternelle, tout ceci n'est pas réalisable, parce que cela relève d'apprentissages programmés, progressifs, fondamentaux notamment pour réussir au CP. La compréhension de ce langage scriptural est primordiale pour comprendre les histoires, les récits, par la mise à distance indispensable pour se représenter le monde dont on parle. L'école maternelle assure une transformation intellectuelle très profonde. La priorité est la construction d'un être qui questionne, qui réfléchit, qui pense.

Quelles interactions langagières, quelles activités vous paraissent-elles les plus déterminantes pour amener tous les élèves à cette forme de langage ?

Souvent, en maternelle, la parole est massivement produite par le maître. Les échanges

réels entre le maître et les élèves ne peuvent se faire que dans un cadre réduit pour éviter de n'entendre parler que les élèves les plus à l'aise à l'école. Ces échanges sont à imaginer dans le cadre de petits groupes, de dispositifs de 4, 5 ou 6 élèves. Le nombre d'enfants est en effet déterminant pour que les non parleurs s'expriment. Il faut énormément de temps, être patient. On peut imaginer des ateliers qui n'exèdent pas une durée de 10 à 15 minutes, en y intégrant en priorité les non et petits parleurs. L'enseignant doit prévoir un objet d'échange sur lequel l'activité langagière commune va porter, objet culturel, qui donne à penser, à réfléchir et qui permet de poser des questions (constructions, œuvres, jeux, images, photos ...) mais aussi des jeux symboliques, des livres, des imagiers. Un enfant de maternelle ne peut parler s'il ne voit pas sur quoi va porter l'échange. Il lui faut prendre appui sur une action, un objet pour entrer dans une interaction langagière.

Quelle place tient l'adulte dans ce processus ?

L'enseignant doit être présent dans ces activités. Il ne peut pas attendre des enfants qu'ils parlent. Il porte la parole en parlant avec eux. C'est à lui de reformuler, de faire progresser le dialogue, de relancer vers le thème de départ. Il a à apprendre l'écoute, à apporter les savoirs, à apprendre aux enfants ce que c'est que parler d'un texte, d'un objet. L'école doit apprendre



à maintenir la discussion jusqu'à son terme, à faire que la parole donnée est respectée. C'est l'espace où l'on parle bien de la même chose même si l'on ne pense pas tous la même chose, même si l'objet ne renvoie pas à la même chose. C'est le maître qui maintient la discussion jusqu'à son terme, qui organise ce que chacun a proposé pour empêcher que les paroles des enfants ne soient pas seulement juxtaposées. Les enseignants ont le sentiment qu'avec le langage on ne sait jamais où l'on va. Dans la mesure où les développements langagiers ne sont pas immédiatement visibles, où ils se stabilisent sur un temps long, il est nécessaire de se donner des objectifs à long terme avec des évaluations consignées par l'enseignant en février et en fin d'année. Dire et mesurer les progrès réalisés relève aussi d'un travail d'équipe dans le cadre d'un dialogue entre les enseignants de l'école.

Le langage du maître doit enfin donner à comprendre à l'enfant le monde qui l'entoure et notamment celui de l'école pour qu'ils comprennent ce qu'on attend d'eux. Faire un gâteau à l'école est prétexte à des apprentissages et n'équivaut pas à la même activité menée à la maison. Le travail du maître doit aussi rendre explicite les différents usages du langage. Parler à l'école est un enjeu fondamental pour la réussite scolaire.

Petit supplément d'aide sur temps scolaire

A l'école maternelle de Benet, l'aide personnalisée se déroule sur le temps de classe. Une décision de l'équipe enseignante avec le soutien de la mairie et des parents pour le bien-être et la réussite des enfants les plus fragiles.

L'an passé, tous les enseignants de l'école de Benet en Vendée prenaient les 57 élèves de GS en petits groupes de 6, tous les jours pendant 30 mn, de 11h45 à 12h15 ou de 13h30 à 14h00. Une aide personnalisée reconduite cette année et qui concerne tous les élèves de ce niveau sur le temps de classe. Cette organisation, qui ne correspond pas à celle préconisée par le ministère, est le fruit d'une réflexion de l'équipe. « *Quand l'aide personnalisée est arrivée, nous l'avons mise en place le premier trimestre, certains enseignants en élémentaire d'autres en maternelle, mais personne ne s'y retrouvait. Alors en janvier on a tout arrêté et nous avons essayé d'imaginer un dispositif qui puisse répondre à nos attentes et qui soit efficace* » explique le directeur Michel Clochon. L'équipe a discuté avec l'association de parents d'élèves et avec la mairie et l'idée s'est imposée de mettre en place des horaires décalés. La mairie a joué le jeu et a accepté d'adapter les horaires de cantine.

Les petits et les moyens terminent la classe à 11h45 et les grands à 12h15. Les petits et les moyens reprennent à 13h30, les GS à 14h00. Les enseignants sont en classe 6h30 par jour*. Pour la classe de MS/GS, l'AP a lieu en début d'après-midi. Cette organisation présente plusieurs avantages de l'avis des enseignants. La journée de classe des élèves n'est pas rallongée, idée à laquelle les parents étaient aussi très opposés. Les enfants en difficulté ne se sentent pas stigmatisés. Mais surtout, cette demi-heure en petits groupes permet des apprentissages différents et dans des conditions bien plus favorables. « *Nos effectifs sont trop importants explique le direc-*

teur, avec 154 élèves pour 5 classes. » Benet est un village en expansion dans la grande banlieue de Niort en limite de département. La circonscription comptait il y a quelques années, 3 RASED complets (9 personnels). Aujourd'hui, il ne reste plus qu'1 psychologue et 2 maîtres E. Dans cette école, la population scolaire mixte compte un certain nombre d'élèves qui ont besoin d'une aide et d'un soutien de leur enseignant. « *Sur le temps scolaire, avec mes 32 élèves, je ne peux pas m'occuper autant que nécessaire des élèves qui ont besoin d'attention. Ne serait-ce qu'en ce qui concerne la langue orale ou la manipulation !* » explique Nathalie Robin, l'enseignante de GS.

Pour être au plus près des besoins des élèves, l'équipe met en place en début d'année des évaluations, la correction se fait en commun et les ateliers sont organisés en fonction des besoins et en couleurs. Dans la classe de GS, Nathalie propose des jeux en phonologie et des jeux d'écoute, qu'elle ne peut pas mettre en place en grand groupe. Dans la classe jaune avec Corinne Couderc, les élèves travaillent la structuration du temps et de l'espace, dans la classe rouge, Céline Dubleumortier entraîne les élèves au graphisme, dans la classe verte, c'est jeux mathématiques avec Marie Brillanceau et enfin dans la classe



bleue, Evelyne Cartron travaille les consignes et le devenir élève. Du côté des élèves, les enseignants sont positifs sur leur dispositif. « *Ils sont très demandeurs, c'est un moment calme et ils retrouvent leurs anciens maîtres et maîtresses* » explique Evelyne, enseignante en MS. « *Les élèves participent, prennent la parole et nouent des relations différentes avec l'adulte* » reprend Michel. Mais du côté des enseignants, l'impression générale est plutôt « *c'est la course !* ».

Malgré tout, ils persévèrent avec le sentiment que c'est efficace notamment pour les élèves les plus fragiles scolairement et qui ont besoin de ce petit supplément d'aide pour acquérir les compétences et connaissances demandées. Et, chaque année il faut convaincre à nouveau l'administration du bien fondé d'une telle organisation. Ne serait-ce que pour la qualité des conditions d'accueil des élèves, insiste le directeur, c'est positif. Un argument trop peu mis en avant par l'institution...

**Une partie des 60 heures est aussi consacrée aux réunions de préparation et de bilan.*

Ces livres qui font grandir les enfants



Joëlle TURIN

Formatrice, spécialiste de littérature de jeunesse

Très jeunes, tous les enfants aiment les histoires, interrogent les livres, y cherchent ce dont ils ont besoin. Toutes les histoires ne s'intéressent pas pour autant aux enfants de la même façon, toutes ne leur offrent pas des instruments appropriés et des conditions propices au déploiement de leur imaginaire, au développement de leur pensée et toutes ne leur permettent pas de trouver de quoi répondre à leurs besoins.

Certains livres, plus que d'autres, réussissent à évoquer, à un niveau profond, cinq grandes caractéristiques de la vie de l'enfant : les jeux, les peurs, les questions existentielles, les relations avec les autres, le monde des sentiments. Pour évoquer ces domaines tout en réussissant à favoriser et satisfaire la spontanéité créatrice de

l'enfant et à respecter sa jeune liberté, les livres en question ne s'embarrassent pas de considérations pédagogiques et éducatives trop pesantes ni de propos lénifiants qui viseraient à le protéger. Bien au contraire. Ils illustrent une démarche de libération de l'enfant, de la lecture et de la création grâce à des artistes qui font confiance à leurs jeunes lecteurs et mettent au premier plan l'authenticité des expériences et l'engagement personnel. Récits imaginaires ou récits réalistes, leur approche sans didactisme conduit la pensée de l'enfant au rêve et à la fantaisie par le biais du détour, de l'imaginaire, du « lointain » (Michèle Petit. L'éloge de la lecture).

La qualité et la beauté sont requises pour satisfaire l'exigence artistique propre à un objet littéraire, l'album, qui fait jouer à part égale le texte et l'image dans une complémentarité, une complicité, ou une opposition aussi subtiles que fécondes. Ce type d'albums ouvre l'espace symbolique au lieu d'enfermer dans une monosémie stérilisante.

Les jeux, espace de créativité et moyen de réaliser un équilibre entre monde intérieur et monde extérieur, sont le ressort d'histoires qui exploitent et sollicitent toutes les facettes de l'imaginaire ludique des petits. Des jeux de nourrices aux jeux symboliques universels réinventés par des artistes contemporains, ces histoires mettent en scène par de très habiles relations entre les textes et les images des héros porteurs de l'énergie vitale et créative de



l'enfant imaginaire.

Les peurs sont l'occasion de scénarios qui revisitent les récits traditionnels et donnent à éprouver, dans un confort indispensable, les dangers réels ou imaginaires auxquels s'affrontent les petits personnages et par identification ou projection leurs petits lecteurs. Le thème de la séparation, répété et multiforme, y devient un sujet littéraire dans des univers où l'affection et l'attention vont de soi, où le grand protège le petit, où le dialogue et l'écoute apportent le soutien indispensable à leur résolution.

Les questions existentielles sont portées par de frêles personnages et traitées de manière métaphorique et poétique. Les artistes refusent les explications réalistes ou simplistes, excluent le poids si lourd de l'explicite, mettent la réflexion philosophique à portée des jeunes enfants, en n'apportant pas de certitudes mais en les rendant possibles, envisageables.

La complicité par le jeu et l'humour caractérise le traitement des relations avec les autres dans des univers où la moquerie affectueuse et l'attention bienveillante à l'autre vont de soi.

Le monde des sentiments, rempli de contrastes et de choses compliquées, est mis en scène par des personnages dont la chaleur affective passe par la puissance expressive des images et par des scénarios qui représentent souvent l'imaginaire intime. Ils encouragent le lecteur à explorer ses propres émotions, à se connaître et à se construire lui-même.



DES ALBUMS : oui, mais lesquels et comment ?

QUESTIONS A



Stéphane BONNERY,
enseignant-chercheur
en sciences de
l'éducation à
l'université de Paris 8

Tous les élèves s'approprient-ils les objets de culture de la même manière ?

N'importe quel objet de culture peut faire l'objet d'appropriation inégale entre élèves. La question se pose particulièrement pour les albums au regard de leur évolution. Après-guerre, les albums pouvaient être compris au premier degré (ce que l'histoire raconte) mais aussi à d'autres niveaux, avec des « mises en relation » avec d'autres histoires, avec des connaissances culturelles et sociales. Mais cette lecture au « second degré » n'était pas indispensable. Le lecteur supposé était un enfant à instruire du patrimoine de contes et d'histoires. Aujourd'hui, c'est différent. Il y a toujours ce même type d'albums, comme des sous-produits aux narrations simplistes. Mais une part croissante de la littérature jeunesse, surtout celle valorisée par les bibliothécaires et les enseignants, nécessite de saisir que le narrateur crée un jeu : des fausses pistes narratives, un personnage de loup qui adopte un comportement intelligible seulement si on le compare

à l'attitude attendue du loup archétypique, etc. Ces albums sollicitent donc un lecteur réflexif ou un lecteur accompagné d'un adulte connivent avec ces pré-requis qui saura développer chez l'enfant des dispositions à se poser des questions pendant la lecture et à apprendre à trouver du plaisir dans ces résolutions d'énigmes.

Est ce qu'on doit alors renoncer à la complexité de cette littérature ?

Non. Mais cela pose des questions sur le choix des albums et la façon de les utiliser. L'école doit rejeter le chantage entre renoncer à faire des choses ambitieuses avec tous les élèves, ou faire des choses complexes sans se préoccuper de leur appropriation égale. Il s'agit de faire de la classe le lieu où toute une génération va surmonter les difficultés inhérentes à la confrontation à des objets et savoirs exigeants. Mais alors, quelles priorités ? Par exemple, qu'apportent les mises en relation purement thématiques des albums ? Pourquoi ne pas travailler à identifier des principes récurrents dans différents albums : la roublardise face à la force, la ruse ? Ce type de complexité à surmonter me semble un défi et impose d'installer des pré-requis dès la maternelle.

Sélection

Tous les jeunes enfants aiment les histoires. Mais, comme le souligne Joëlle Turin, certains livres, plus que d'autres, leur permettent de déployer leur imaginaire, leur pensée et d'y trouver ce dont ils ont besoin. Associés à des images de qualité, ceux-là évoquent cinq des piliers de la vie de l'enfant : les jeux, les peurs, les questions existentielles, les relations avec les autres, la ronde des sentiments... Pour les enfants de 2 à 3 ans, voici quelques-uns de ces albums incontournables, tous disponibles, qui traversent le temps et aident à grandir.

BONSOIR LUNE, M. Wise Brown, C. Hurd - 1947* - Ecole des Loisirs (- 3ans) 10€ :

Avant d'accepter de s'endormir, un petit lapin dit bonsoir à tout ce qu'il voit dans sa chambre. Tandis que le sommeil le gagne, la lumière décline, les ombres des objets s'allongent et la lune apparaît.



ALBUM, C. Bruel, N. Claveloux - 1998 - Être (- 3ans) Cf Biblios : *Empiler des choses est un des jeux favoris des petits. Sur Bernard le canard, on installe Clinclin le lapin, puis le seau, la pelle et le râteau pour aller à la plage, puis l'ours, la poupée, le ballon et enfin le camion. Attention, ça penche ! BOUM ! C'est la chute, les jouets sont éparpillés... On n'a plus qu'à recommencer... Mais où est passé le gâteau qui était dans le seau ?*

BEBES CHOUETTES, M. Waddell, P. Benson - 1992 - Kaléidoscope (- 3 ans) 11€ :

Trois bébés chouettes, petites boules blanches et duveteuses aux yeux ronds se réveillant au cœur de la nuit, découvrent que leur maman est partie. Serrés sur leur branche, ils attendent. Peu à peu, l'angoisse monte avec la peur de l'abandon. Et si maman ne revenait pas ?



JE VAIS ME SAUVER, M. Wise Brown et C. Hurd - 1942 - Mijade (3 ans) 11€ :

Un petit lapin exprime son désir d'autonomie, tout en mettant à l'épreuve l'amour de sa mère. Celle-ci le rassure tendrement mais lui coupe un peu les ailes ! : « Si tu te sauves, je courrai après toi » Si tu cours après moi, je me ferai poisson », « Si tu te fais poisson je me changerai en pêcheur... » , « Si tu te changes en pêcheur, je me ferai rocher de la montagne... »



JE TE CROQUERAI, V. Le Plouhine, L. Cousins - Albin Michel 2009 (3 ans) 18€ :

Le grand méchant loup va-t-il dévorer les 3 petits cochons et le Chaperon rouge ? Plumette la poulette prévient-elle le roi que le ciel lui tombe sur la tête ? Les trois boucs pourront-ils passer le pont gardé par le vilain troll ?... 8 contes du patrimoine adaptés aux petits sans mièvrerie, avec des illustrations drôles et colorées.



LA CHASSE A L'OURS, M. Rosen, H. Oxenbury - 1989 - Kaléidoscope (3ans+) 13,60€ :

Trois enfants et leur papa partent se promener. Voici une prairie, on dirait la mer. On ne peut pas passer par dessus, on ne peut pas passer par dessous, il faut la traverser ! Et ça fait Flou flou ! Puis c'est une rivière : il faut plonger ! Splish splash ! Puis vient la boue, Plaf plouf ! La neige, Criss criss... Quand soudain, une grotte ! Et ça fait Petit petat ! Petit petat ! Mais qu'y a-t-il ? C'est un ours ! Vite, il faut s'enfuir et traverser tous les lieux à fond de train ! Car l'ours les suit. Voici la maison ! L'ours est au portail... Oh, comme ça fait peur... Entrons ! Zut on a oublié de fermer la porte ! Ouf ! Vite, sous la couette... Comme on a bien joué !

ERNEST ET CELESTINE ONT PERDU SIMEON, G. Vincent, 2000 - Casterman (3 ans+) 14,50€ :

Au cours d'une promenade d'hiver, Célestine la petite souris perd Simeon, son cher pingouin doudou. Désespérée, elle découvre ce qu'est la perte et l'abandon. Les efforts de l'ours Ernest, son papa adoptif, pour remplacer Simeon sont vains. Mais son amour et son imagination vont trouver une solution pour que la joie revienne ! Tous les albums de la série parlent à merveille de tendresse, de générosité, d'entraide...



LE VENT, Sara & E, de Cornulier 2010 - Joie de lire (3+ ans) 9,90€ :

Le vent souffle fort, arrache et bouscule les feuilles. Arzel, l'enfant rêveur, l'affronte avec bonheur. Exalte par ces sensations fortes, il joue avec ou contre, au risque d'être emporté ! Lorsque le vent se calme, Arzel, assis, est ahuri et heureux. Des papiers déchirés chers à Sara, naissent les effets du vent, les mouvements de l'enfant, la danse de ses cheveux, le tourbillon des feuilles...



MOI, S. Tanikawa, S. Cho - 1976 - Picquier (3+) 11€ : *Délicieux petit livre japonais de 1976 qui retrace, avec un graphisme très simple, la quête d'identité d'une petite fille de 4 ans à partir de ses relations avec les autres : « Moi, pour les garçons, je suis une fille... Pour un bébé, je suis une grande fille, pour mon grand frère je suis sa petite sœur... Pour la girafe, je suis petite, pour la fourmi je suis une géante... »*

Marie-Claire PLUME

La prévention de l'illettrisme en question

Pour son plan de lutte contre l'illettrisme, le ministère a édité un document spécifique sur la question de l'apprentissage du lexique en maternelle, « Ressources pour enseigner le vocabulaire ». Linguiste, spécialiste de l'école maternelle, Mireille Brigaudiot se penche sur la question et nous livre ses réflexions.

Dans le domaine langagier, l'école maternelle a plusieurs défis à relever, et mieux vaut les distinguer, non pas en termes de catégories linguistiques (vocabulaire, syntaxe...) mais en fonction de ce que l'École devrait vouloir pour les enfants, parce que c'est le socle de leur réussite scolaire et sociale à terme.

L'« illettrisme » renvoie au dés-apprentissage de la lecture. Dans « Ressources pour enseigner le vocabulaire » du ministère, on s'attend à trouver des pistes de travail sur l'entrée dans l'écrit. Or le titre est accolé à « prévention de l'illettrisme » comme s'il s'agissait d'une synonymie. D'où vient l'axiome illettrisme = déficit de vocabulaire ? Peut-être un hommage à Saint-Augustin qui évoquait sa propre acquisition du langage par imitation (répéter) et accumulation (ajouter des mots)...

Puisqu'il s'agit de conseils pour l'oral, pourquoi isoler la composante « lexique » dans les activités des enfants ? On n'a jamais intérêt à considérer que ce qui se passe en milieu naturel peut résulter d'un enseignement programmé, comme le conseille cette circulaire (progressions de mots).

Mireille BRIGAUDIOT
linguiste, ancienne maître de conférences à l'IUFM de Versailles



Alors que faire ?

1- pour tous les enfants, et donc surtout pour ceux que j'appelle prioritaires (en retrait, sur le plan de la participation langagière et / ou en décalage sur le plan linguistique), de manière individualisée, avoir l'obsession du renvoi des formes canoniques du français oral (« oui, le garçon il est tombé dans l'eau »), arrêter de poser des questions pour obtenir le bon mot, s'intéresser à ce qui intéresse les enfants en leur expliquant les choses « difficiles » pour eux, ne pas les faire répéter, éviter d'évaluer avec des outils formels car les enseignants savent très bien juger de ce domaine sans ça.

Ici, on est dans l'oral du quotidien. Plus on avance dans le cursus maternelle, plus il y a urgence à aider les enfants prioritaires qui ont besoin de la langue française pour ne pas décrocher du scolaire.

2- pour tous les enfants et grâce au collectif classe, les encourager peu à peu, sur les 4 années, d'une part à prendre la parole, seuls, devant les autres, pour produire un texte autonome (qui est oral), et d'autre part à commencer à dialoguer réellement en complétant, confrontant des points de vue.

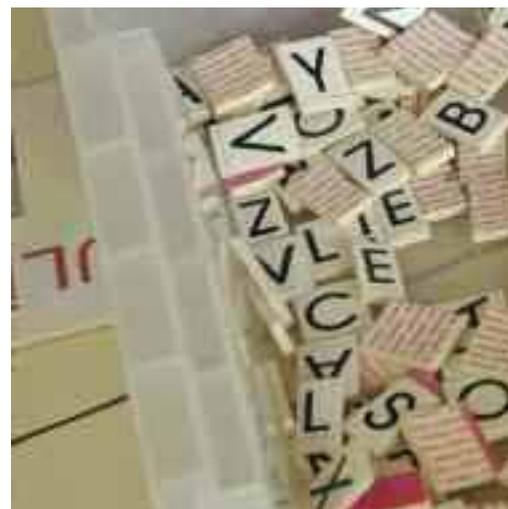
Ici, l'objectif relève des discours. On veut que les enfants soient autonomes intellectuellement.

3- « apprivoiser » les enfants à la langue française de l'écrit, dès la petite section, et aller vers une habitude de son maniement, en réception, et, de temps en temps, en production lorsqu'ils participent à la transformation d'un texte oral en texte écrit, lorsqu'ils assistent à l'effet d'un écrit sur un destinataire. On est dans la culture écrite. Les livres sont des outils privilégiés mais on n'oublie pas les écrits « ordinaires » qui sont proches des enfants. On les arme d'une compréhension du monde de l'écrit.

4- préparer les enfants à l'apprentissage systématique du code en leur montrant-explicant comment ça marche (des bruits codés abstraitement par des lettres) et en les incitant à essayer d'écrire ce qu'ils entendent. Il s'agit de la découverte de la technique du code écrit. Sans ça, ils seront noyés dès le CP.

Tout ça étant d'une grande confusion dans le texte cité, il est difficile de s'y retrouver.

Il serait plus clair de considérer que le vocabulaire est « pris/appris » par les enfants, soit dans les situations quotidiennes et dans ce cas, il est « actif » c'est-à-dire produit, soit dans des situations culturelles plus éloignées d'eux et il est alors en réception. Dans le premier cas c'est la fréquence qui joue. Dans le second c'est l'intérêt des enfants pour le contexte d'emploi.



Langage : une boussole bienvenue

Le ministère et le Scérén-CNDP ont publié une brochure « Le langage à l'école maternelle » mise en ligne sur Eduscol*. Cette publication est largement inspirée des travaux de la recherche. Elle apporte des informations précises sur la posture de l'enseignant, « maître de langage ». Un paragraphe est même consacré à la parole de l'enseignant dans l'apprentissage du lexique. De nombreuses propositions de situations d'enseignement sont décrites, globales et stimulantes pour les enfants.

Ce texte est bienvenu car il reconnaît le travail réalisé à l'école maternelle qui exige de véritables compétences professionnelles. Pour le ministère cette brochure « constitue une aide » : cela ne saurait suffire. Ce document fait la démonstration qu'une vraie formation est nécessaire. Il constitue aussi un point d'appui pour demander notamment du temps pour l'équipe et des marges de manœuvres pour travailler en petits groupes.

*eduscol.education.fr

UNE ÉCOLE MISE À MAL

Depuis 2000, ce sont au moins 150 000 enfants de moins de trois ans qui sont restés aux portes des écoles. Le taux de scolarisation à cet âge passe de 34,5 % à la rentrée 2000 à 13,6 % à la rentrée 2010*. On relève en 2010 de très fortes disparités sur le territoire : encore 42,2 % pour l'académie de Lille, la plus accueillante pour les deux ans, contre 4,3 % pour l'académie de Paris. Ces chiffres sont le résultat d'une politique de réduction de postes qui impose de ne plus prendre en compte les demandes d'inscription d'enfants de moins de 3 ans dans les décisions de fermetures et ouvertures de classes. On connaît pourtant l'impact bénéfique d'une scolarisation précoce, notamment pour assurer la réussite de tous les élèves, y compris les plus fragiles.

Ce sont aussi plus de 2000 écoles maternelles publiques en dix ans qui manquent à l'appel (18448 en 2001/2002 contre 16056 en 2010/2011), conséquence de fusions entre maternelles et élémentaires souvent imposées aux équipes. Pour l'administration, ces opérations permettent des économies (direction unique et globalisation des effectifs). Dans la pratique, les fusions réduisent souvent la prise en compte de la spécificité de la maternelle et freinent l'organisation de dispositifs adaptés aux plus jeunes élèves : conditions de récréation, de rentrée...

Les dispositifs type "classes passerelles", existent dans 2/3 des départements mais restent très peu nombreux. Ils favorisent pourtant la réussite de la première scolarisation, permettent de développer le lien école/famille et d'améliorer la fréquentation dès la petite section. Dans la quasi totalité des départements, le remplacement des enseignants en maternelle n'est pas prioritaire et passe après celui des classes élémentaires. Cette situation pèse lourd dans un contexte où les conditions d'exercice du métier se sont sensiblement dégradées. Parce que l'école maternelle joue un rôle fondateur dans l'avenir des élèves et de notre société, elle ne doit plus être utilisée comme variable d'ajustement mais doit bénéficier de moyens à hauteur des besoins.

* Note DEPP 11-09



OCDE

la maternelle plébiscitée

À l'échelle internationale l'éducation préscolaire* est un domaine en pleine expansion.

Alors qu'en 1998, en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 40% seulement des 3/4 ans étaient accueillis dans des structures pré primaires, en 2007 la proportion était de 71%. En Allemagne, en Corée, en Norvège, au Mexique, en Pologne, en Suède et en Turquie cette proportion a en fait plus que doublé au cours de la période considérée. Dans la moitié des pays de l'OCDE, le taux de pré scolarisation est aujourd'hui de 80% ou plus. Bernard Hugonnier, responsable de l'OCDE, soutient que la maternelle est un des points forts du système. Les résultats aux évaluations internationales PISA montrent que l'accès à l'enseignement préprimaire* influe sur la performance mais aussi sur le caractère égalitaire des systèmes éducatifs. Par exemple, en Belgique, en France et en Israël, les élèves ayant suivi un enseignement pré-primaire obtiennent un score supérieur à celui des autres. Au Japon, en Corée, Estonie, Islande et à Hong-Kong (Chine), lorsque des enfants de milieux socio économiques défavorisés ont suivi un enseignement pré primaire, l'écart de leurs performances avec celles des autres diminue. L'amélioration des performances n'est visible que lorsque les activités visent à renforcer le développement cognitif, émotionnel et social des enfants dans des structures adaptées (écoles maternelles, crèches et garderies).

* Pour l'OCDE, les termes "préscolaire" et "préprimaire" renvoient aux différentes structures éducatives avant 6 ou 7 ans.

Évaluer... mais on apprend quand ?

Le ministère a proposé, en mars 2010, à l'attention des maîtres de GS un ensemble d'activités pour aider à évaluer les acquis des élèves. Il s'agit d'évaluations bilan. Les compétences ciblées sont pour le ministère « *les plus déterminantes pour la réussite scolaire ultérieure de l'élève* ». Elles visent 4 champs de compétences, en référence aux programmes : s'approprier le langage, découvrir l'écrit, découvrir le monde et compétences sociales et civiques. Des éléments sont proposés pour l'aide à l'analyse des productions et quelques indications pédagogiques sont données pour la remédiation. Le maître peut évaluer par observation directe ou sur des supports de son choix et peut adapter les situations d'évaluations décrites dans ce guide au contexte de la classe

Si ces évaluations restent des outils à adapter, le risque existe bel et bien qu'elles orientent des pratiques. Or, « *plus l'enfant réussit des tâches variées, plus la certitude d'une authentique compréhension est grande* » dit Rémi Brissiaud. Sans compter que les spécificités inhérentes à l'âge des élèves de maternelle invitent plutôt à demander aux élèves de faire « *comme ils peuvent, comme ils savent** » afin que chacun puisse s'engager dans l'activité sans être bloqué par la peur de ne pas savoir. Il ne s'agit pas d'obtenir des résultats immédiats, mais de construire tranquillement, au rythme des enfants, sans s'appuyer seulement et systématiquement sur ceux qui savent déjà. Il s'agit d'avancer avec tous, en encourageant et en valorisant les travaux de chacun. Enfin, si un bilan des acquisitions de l'école maternelle est obligatoire en fin de grande section, rappelons qu'aucun protocole d'évaluations ne peut être imposé.

**selon une formule chère à Mireille Brigaudiot*



Observer

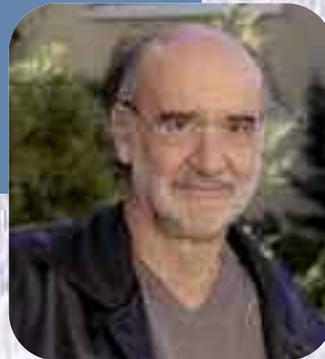
Évaluer le langage à la maternelle est une nécessité qui implique des outils précis et une organisation particulière, si l'on en croit Valérie Herman de l'école Jean Jaurès à Malakoff. « *Dans ma classe de petite section, les évaluations me permettent de savoir précisément où en sont les enfants dans leurs compétences langagières mais aussi où moi j'en suis dans la perception de leurs compétences* » explique l'enseignante qui poursuit « *si j'en reste aux échanges en grand groupe, ce sont toujours les mêmes enfants qui parlent. Mais pourquoi certains élèves ne prennent-ils pas ou peu la parole ?* ». Déficit de syntaxe, de vocabulaire, l'évaluation vient affiner l'expertise de l'enseignante. En fonction des productions orales des élèves, Valérie revoit sa progression, réoriente ses ateliers... L'atelier dirigé, avec 4 ou 5 élèves, est le moment privilégié pendant lequel l'enseignante choisit d'évaluer une compétence langagière. « *Je peux par exemple évaluer leur capacité à s'approprier le vocabulaire utilisé les semaines précédentes, à construire des phrases, à raconter un petit évènement...* », précise-t-elle. Autre moment dont s'empare Valérie, l'accueil, la récréation, le lever de la sieste, le passage aux toilettes, tout ces moments où le langage naît naturellement. « *J'essaie de favoriser des moments d'échanges dans une relation duelle pour les plus timides et de noter, dès que je peux, ce que les enfants sont capables de dire pour avoir une*



pour faire progresser

vision positive de leurs progrès » dit-elle. Car chaque évaluation est pensée pour faire progresser les élèves, comme une photographie à un instant T, mais dans l'idée d'adapter les situations d'apprentissages. En PS, certaines évaluations sont menées individuellement, dans une approche de dialogue autour d'une histoire, de photographies ou de jeux pour amener les élèves à parler. Si Valérie s'impose cet exercice, il est rendu contraignant par les effectifs des classes. « *Observer 28 élèves prend du temps* » pointe Valérie.

Autre difficulté, comment continuer à avancer et ne pas se laisser engluier dans un cycle d'évaluations, trouver les moments opportuns, les meilleures conditions de passation ? Dans l'école, l'équipe a fait le choix depuis plusieurs années de faire passer une partie des évaluations nationales en début de GS dans le cadre de l'aide personnalisée afin de travailler avec des petits groupes d'élèves. Toutes les enseignantes les font passer. Cette année, l'équipe va utiliser de nouvelles évaluations proposées par l'inspection d'académie des Hauts-de-Seine avec des grilles d'écoute précises pour pointer les compétences des élèves. « *L'intérêt, c'est que cela nous donne un outil commun et même si notre appréciation peut garder un caractère suggestif, nous parlons des mêmes choses* », un outil supplémentaire pour pointer les éventuelles difficultés d'un enfant et inventer des remédiations. Un exercice très difficile du fait des effectifs que connaît l'école.



ÉVALUER LES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES... *oui mais quoi et comment ?*

Rémi BRISSIAUD,
maître de conférences IUFM de Versailles

Concernant les compétences numériques, il faut que l'enfant sache dénombrer un ensemble d'éléments : ce peut être une collection de jetons, une collection de paires de chaussures, une suite d'événements tels

que des frappés de mains...

Cet ensemble d'éléments n'est pas nécessairement grand : à l'école maternelle, il faut avant tout s'assurer de la compréhension des premiers nombres. Ce n'est pas là une position de principe, c'est la conséquence d'un fait bien établi par la recherche : si un enfant n'a pas compris les 3 - 4 premiers nombres et si on lui apprend à compter loin, alors son comptage sera un comptage « *mécanique* ». On appelle ainsi un comptage où l'enfant fait comme on lui a dit de faire, sans en comprendre les raisons. Et tout conduit à penser qu'entretenir ce rapport aux nombres fait le lit de l'échec scolaire. Alors, il n'y a pas le choix : dans toute évaluation, il faut commencer par s'assurer que les enfants comprennent les 3 - 4 premiers nombres.

Mais qu'est-ce que savoir dénombrer un petit ensemble d'éléments ? C'est d'abord être capable de comprendre et de produire les symboles numériques correspondants. Ils sont de deux sortes : les symboles analogiques (collections-témoins de points, de bâtons ou de doigts) et les symboles linguistiques (noms de nombres sous leur forme orale ou chiffrée).

Ainsi, si l'on veut évaluer la compréhension du nombre 3, on peut demander à l'enfant de donner 3 jetons soit en lui montrant 3 doigts (plusieurs façons sont possibles), soit en prononçant le mot « *trois* », soit en lui montrant le chiffre « 3 ». De plus, il doit évidemment être capable de répondre à la question « *Combien y a-t-il...* » en utilisant ces différents symboles. Trop facile ? Essayez de faire la même chose avec 3 paires de chaussures. Pour répondre 3, l'enfant doit construire mentalement le nombre 1 (une paire) alors qu'il voit 2 (les chaussures) avant de totaliser les 1 (il y a 3 paires).

Une situation de dénombrement encore différente consiste à compléter la phrase : « *il y a 3...* », face à une image de 2 poules, 3 chats et 4 chiens.

Une bonne nouvelle : les études disponibles montrent que les enfants qui répondent directement, sans compter 1 à 1, réussissent un grand nombre d'autres tâches. Cela permet une évaluation rapide. Et puis, il y a les tâches de comparaison, de recherche du résultat d'un ajout ou d'un retrait... Plus l'enfant réussit des tâches variées, plus la certitude d'une authentique compréhension est grande.

Comment le dire aux parents ?

Charles Gardou analyse les difficultés qui peuvent se faire jour dans les relations entre parents et enseignants.



Charles
GARDOU

Professeur à l'Université
Lumière Lyon 2



La relation entre parents d'enfant en situation de handicap et professionnels est naturellement complexe et ambivalente. Et, en dépit du désir et du besoin d'une collaboration harmonieuse, elle peut s'avérer conflictuelle. Des parents gardent en mémoire des propos maladroits ou trop abrupts, en particulier lors de l'annonce du handicap ou d'échanges concernant l'orientation de leur enfant. Il reste à mieux comprendre -et aussi à faire connaître- les logiques et les enjeux de chacun, afin que parents et professionnels puissent interagir sans (se) déposséder. Certains professionnels, mal à l'aise et impréparés, notamment à maîtriser leur subjectivité, se réfugient dans des attitudes défensives. C'est quelquefois la fuite, la dissimulation derrière la rationalisation scientifique, voire la dureté des propos. Ils expriment ainsi, de façon consciente ou non, une difficulté à supporter l'angoisse parentale, une sorte de fatalisme ou encore des préjugés.

Leurs représentations de la responsabilité des parents génèrent chez eux des attentes spécifiques : tantôt déçus face à leur implication qu'ils voudraient plus forte, tantôt importunés par leur constant désir d'information et de participation. Les parents, eux, désirent que l'on reconnaisse natu-

relles leurs interrogations, leur souffrance, leur angoisse, leur révolte, leur peine à affronter la réalité et les exigences médicales et éducatives auxquelles ils se trouvent quotidiennement confrontés. En prise au désordre inhérent au handicap, certains d'entre eux attendent des professionnels une prise en charge suivie et globale, d'autres espèrent une aide discontinue et moins massive. Quoi qu'il en soit, aucun des partenaires ne peut œuvrer, avec toute l'efficacité requise, sans recourir à l'aide de l'autre. Aussi s'agit-il, non de professionnaliser les parents ou de parentaliser les professionnels, mais de conjuguer leurs compétences respectives.

Soulignons que les dérives de quelques-uns n'occulent en rien la disponibilité de la majorité. Capables de dépasser leurs propres angoisses, la plupart des professionnels accompagnent, avec dévouement, l'enfant et les parents dans leur itinéraire chaotique. Cependant, nous sommes ici face à un défi professionnel à relever par l'ensemble des acteurs éducatifs et il paraît donc urgent de remédier à des carences de formation, dont les incidences ne sont plus à démontrer.

L'intégration en quête de ressort

A l'école maternelle Duc Rollon de Caen, l'accueil des élèves en situation de handicap est une "tradition". Une pratique primordiale et bienveillante mais qui souffre d'un manque d'accompagnement et de soutien.

L'école maternelle Duc Rollon située au centre de Caen scolarise des élèves en situation de handicap depuis une dizaine d'années. Une « tradition », « habitude » qui s'est mise en place du fait de la proximité de la crèche Mandarine, une des rares structures petite enfance de la ville qui intègre. Cette proximité permet même de faire des passerelles, les élèves connaissent l'école avant d'y être scolarisés. L'an passé, Lola, Félix, Cynthia et Maxime étaient donc accueillis dans les quatre classes qui composent l'école. Trois d'entre eux ont des troubles envahissants du développement (TED) et le quatrième est considéré comme autiste.

La petite section déterminante

Toutes les situations de handicap ne sont pas connues au moment de l'inscription, et la première scolarisation a valeur de détection. Ce fut le cas pour Lola à la rentrée dernière. Le directeur a demandé aux parents de remplir un questionnaire sur leur enfant avant la première rentrée. Les parents de Lola n'ont rien signalé de particulier mais au bout de deux semaines de scolarisation, les deux enseignants de la classe se sont rendus compte de la souffrance de la petite qui supportait très mal le groupe, n'entrait pas en activité et faisait des crises. « Nous avons rencontré les parents, raconte Philippe Lemonnier le directeur, maître formateur et enseignant de la classe, toute la difficulté est de les amener, alors qu'ils sont dans une sorte de déni, à comprendre, admettre la situation particulière de leur enfant sans aller trop vite, sans que certains mots soient prononcés. La petite sec-





tion est de ce point de vue déterminante » poursuit l'enseignante de la classe. Dans ce cas précis, l'équipe a guidé la famille vers un service spécialisé du CHU et la scolarisation a été revue à mi-temps. Mais sans AVS... « Pour la PS c'est toujours : débrouillez-vous ! » résume-t-il.

Pour les enfants : « Il n'y a pas de modèle d'intégration » explique l'équipe. Chaque enfant a des besoins différents selon sa personnalité, son trouble. Les formes de scolarisation sont adaptées en fonction. Les temps de scolarisation varient mais aussi les temps d'accompagnement par une AVS. Ces décisions sont du ressort de la MDPH dont la CDA* statue après une réunion de l'équipe éducative ou celle de l'équipe de suivi de scolarisation. Les horaires s'adaptent aussi aux prises en charge spécialisées extérieures à l'école. L'équipe pointe le dilemme : les élèves doivent s'adapter plus que les autres, sont sur-sollicités, doivent apprendre autant que les autres en étant moins scolarisés.

Besoin d'aides

Amélie Thoraval, l'enseignante de GS souligne par ailleurs le rôle primordial des AVS auprès des élèves. « Avec 27 élèves par classe, il est quasi impossible d'accueillir un élève avec des troubles du développement sans une aide. C'est elle qui adapte les activités au plus près de l'enfant » explique-t-elle. Hélène Lecrosnier qui suit Maxime s'est beau-

coup investie dans ce métier. Riche de sa formation universitaire en psychologie, elle a cherché à mieux comprendre ce qu'est l'autisme. Elle s'est même offert une formation. Celle, très courte, dispensée par l'éducation nationale n'aurait pu suffire. Pour autant, l'année a été difficile vu l'importance des troubles. « J'ai eu le sentiment qu'il avait régressé dans l'année et c'est vraiment très dur à accepter » explique l'enseignante de GS.

Pour Félix, le discours est inverse. « Un enseignant ressources du pôle Handicap de l'inspection académique m'a proposé une méthode de lecture adaptée au TED avec reconnaissance globale et images. Pour Félix ça a fonctionné », raconte Amélie satisfaite des progrès de cet élève qui deux ans avant ne savait pas mettre un manteau tout seul et qui cette année est entré dans les apprentissages scolaires.

Une réussite, certes, mais de l'avis général, les enseignants de l'école se sentent seuls face aux difficultés de ces enfants. « On manque cruellement de formation et d'accompagnement » résume Philippe, qui déplore le peu de formation initiale sur le sujet alors que « tôt ou tard, tout le monde va être amené à intégrer ».

Et malgré les difficultés, l'équipe considère que c'est nécessaire d'intégrer. « Ce qui me semble primordial c'est le climat que l'on installe dans la classe, si notre regard est bienveillant, le regard des enfants le sera aussi. C'est ce qu'on fait de mieux et de plus grave », explique Amélie. Ainsi, lors de la fête de fin d'année, Lola s'est placée au centre de la scène sans que cela soit prévu et tous les autres enfants de la classe ont dansé autour d'elle sans que sa présence ne les perturbe. « Cette présence développe chez les autres enfants une forme d'altruisme » reprend le directeur. Une dimension de l'école qui ne devrait pas reposer sur la seule bonne volonté des enseignants.

* CDA : Commission des Droits et de l'Autonomie

Un projet pour l'enfant



Pascal BATAILLE

Coordonnateur des formations CAPA-SH et 2CA-SH, responsable du parcours « Eduquer, Enseigner et Former des publics à Besoins Educatifs Particuliers » Master MEEF « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation » IUFM de l'Université de Caen Basse-Normandie

Le cadre contenant de l'école maternelle fait que l'élève est dans un environnement « sécurisé », propice à la construction de son identité sociale et de ses apprentissages.

Ce cadre bienveillant est déjà en soi une réponse adaptée aux besoins de l'enfant. Se posent aussi la question des objectifs et de la mesure de l'action. La notion de projet personnalisé est centrale dans les problématiques inclusives, qui se mettent en œuvre dans le cadre d'une norme scolaire.

Cette nécessaire connaissance du « projet de l'enfant » reste insuffisante et ne doit pas conduire à faire l'économie de l'observation du réel qui permet l'ajustement des gestes professionnels. C'est ce double regard, connaissance du projet et observation du réel, qui fera que les adaptations pédagogiques seront pertinentes car adaptées.

Par exemple, et peut-être plus en maternelle qu'ailleurs, une des difficultés énoncées est de considérer l'élève singulier et le collectif : la nécessaire centration sur l'élève différent, le développement d'une technicité pédagogique individualisée ne doit pas se faire dans l'oubli du vivant de la classe mais dans une vision dynamique et non formelle.

Dans ces questions difficiles, le rôle de l'enseignant référent et plus largement des enseignants spécialisés est essentiel ; rôle d'appui, de conseil quant aux choix pédagogiques à opérer et à leur mise en œuvre.

LE SENSIBLE

Des sensations à la connaissance en EPS

Partir des besoins et des actions spontanées des jeunes élèves pour donner sens et structurer progressivement les apprentissages. Colette Catteau propose des pistes...



Colette CATTEAU

a exercé en tant que CPC EPS. Elle est membre de l'équipe de recherche ESCOL.

Trois types d'actions sont spontanées chez le jeune enfant : les chutes, qui provoquent le rire, la peur liée à la perte d'équilibre, mais qui procurent aussi du plaisir dans leur aspect contact avec le sol, les balancements et les mouvements giratoires (galipettes, roulades, tourner autour d'un poteau, ronde, tourniquet). Les connaître permet de mieux comprendre l'activité des jeunes élèves et de favoriser l'entrée dans les apprentissages moteurs.

Car les APSA (activités physiques sportives et artistiques) permettent à l'enfant de passer du simple plaisir de ses sensations, à la connaissance du monde qui l'entoure.

Elles sont porteuses de significations émotionnelles coïncidant avec les expériences faites par les enfants comme le vertige en gymnastique, la fiction en danse. Elles portent aussi des exigences spécifiques favorisant de nouveaux buts, comme le passage de la chute, qui se manifeste par le plaisir des sensations et la maîtrise motrice et émotionnelle, au saut (en gymnastique) qui induit de nouvelles intentions comme être le plus longtemps possible en l'air, maîtriser l'arrivée sur les pieds. L'entrée dans ces APSA prendra en compte les besoins des petits : plaisir de la poursuite en athlétisme, recherche du contact avec le sol mais aussi avec l'autre en lutte. Il faut aussi s'interroger sur la découverte et l'appropriation d'un nouvel espace par les jeunes élèves. Ainsi, lors de l'arrivée dans un grand gymnase, plutôt que faire asseoir tous les enfants pour contenir le groupe et éviter « qu'ils ne s'échappent » ne peut-on pas anticiper la réaction normale des petits ? A cet effet, on peut prévoir une situation qui leur permette de découvrir activement le lieu comme des jeux de courses sous forme de poursuite (de l'enseignante par exemple), ou des jeux de ballon qui permettent un temps d'action libre et individuelle, avant de mettre en place un jeu collectif de balles.

Une photographe à l'école

L'école des Eglantines à Lyon a accueilli l'an passé l'artiste photographe Yveline Loiseur dans le cadre d'une résidence d'artiste initiée par l'association « Enfance, arts et langage ». Une rencontre artistique et une démarche pédagogique.

Quel sens donner à la présence d'une artiste dans une école maternelle ? Odile Labroy, directrice de l'école des Eglantines à Lyon, explique qu'on peut être effrayé par la tâche qui consiste à harmoniser des « délires d'artistes » enclenchés par l'imprévu, la spontanéité, la déstabilisation, avec des instructions officielles matérialisées par « des cases à remplir ». Cet exercice, elle l'a pourtant tenté avec ses collègues en accueillant Yveline Loiseur, dans le cadre d'une résidence d'artistes organisée par l'association « Enfance, arts et langage » (EAL).

Les propositions de cette artiste photographe ont rythmé par périodes de 6 semaines, la vie de l'école et les activités des trois classes. Elle a travaillé avec toutes les classes de l'école et le projet EAL est la pièce maîtresse du projet d'école. Christine Bolze, la coordonnatrice des résidences de l'association EAL détaille les modifications qui s'opèrent dans la vie de l'école et qui font l'objet de travaux de recherches : les changements induits à la fois par la présence régulière d'une tierce personne et par la fonction de l'artiste, les approches différentes dans les apprentissages et les pratiques, dans le regard sur les enfants, l'importance de la résidence dans le devenir personnel des élèves et leur rapport à la pratique artistique.



Accueillir une photographe !

Bien sûr les toutes premières séances permettent l'appropriation de l'appareil photo : bien mettre la dragonne, appuyer sur le bouton, zoomer, dézoomer. Mais très vite on passe à l'intention, à la volonté d'attirer le regard sur ce qu'on ne voit pas, les petites choses à côté desquelles on passe. Le projet s'est construit sur l'appropriation de l'espace de l'école, avec des thématiques spécifiques sur des lieux différents selon les classes pour que, comme le dit Yveline, « chaque projet résonne avec les autres ». Les tout petits se sont centrés

sur le noir et la lumière, le clair et le sombre, les jeux de lumière et les ombres. Un travail démarré en salle de repos qui s'est poursuivi dans des activités de tri, de découverte d'albums, de réflexions sur la peur du noir...

Les plus grands « se sont aiguisé le regard » plutôt sur les reflets dans les miroirs et les vitres mais aussi, par exemple, sur le pot à crayons « sur lequel on voit la classe ». La symétrie, l'orientation dans l'espace trouvent une problématisation étonnante : « Je prends en photo dans la glace un objet ou une personne qui est derrière moi ! » Pour Odile c'est l'ensemble du programme de maternelle qui « entre » dans le projet : langage, mathématiques et algorithmes, découvrir son corps et agir, devenir élève, apprendre par les activités artistiques la coopération et l'autonomie...

Et les adultes dans tout ça ?

La résidence d'artiste implique immédiatement un travail en équipe renouvelé, où se trouvent repensés les rôles de chacun, l'artiste, les enseignantes, les ATSEM, les parents. A l'artiste la proposition artistique et la conduite de l'action. Yveline avoue avoir été un peu désarçonnée par les TPS au début mais elle y a trouvé son compte avec l'enthousiasme de tous. Et sur le plan personnel, les enfants lui ont apporté « des postures et des points de vue qu'elle n'imaginait pas ». Aux enseignantes les préparations et les exploitations pédagogiques. Pour Odile, « c'est une stimulation permanente, il y a trop d'idées, on n'a aucun risque d'être blasé, c'est un plus pour la cohésion de l'équipe ». Les ATSEM se trouvent toutes valorisées par le projet : la recherche d'EAL montre ce bénéfice important sur la perception de leur travail par les ATSEM, quand elles sont seules avec un groupe pendant que l'enseignante est avec l'artiste, comme quand ce sont elles qui accompagnent l'artiste. Les parents sont ravis, et pas seulement lors de la fête de fin d'année où les enfants présentent des jeux fabriqués à partir de la banque de photos qu'Yveline et quelques enfants ont prises chaque matin. La résidence multiplie les occasions d'entrer dans l'école, de venir voir expositions et installations, d'accompagner les sorties. Ils manifestent une grande

fierté d'avoir leur enfant scolarisé dans cette école particulière.

Quels sont donc les rapports des enfants « avec cette dame qui fait des trucs bizarres » ? Ils s'aff-



finent au cours des séances, les enfants fourmillent d'idées, « on les voit enrichir leur regard et leur sensibilité » dit Yveline. Ils « prennent confiance en eux, trouvent une plus grande liberté pour se mettre en scène et dans leur rapport aux autres ». Pour Christine Bolze, la résidence permet d'abord un travail sur le rapport au monde, « une dimension beaucoup plus vaste que celle des programmes scolaires : pas seulement comment je fabrique quelque chose qui a une utilité sociale, mais comment je me positionne, comment je me situe dans le monde qui m'entoure ».

Sur le site www.eal.lyon.fr toutes les informations sur les résidences en cours, les programmes de recherches et les rapports.



Isabelle
RACOFFIER
Présidente de
l'AGEEM
www.ageem.fr

A l'école maternelle c'est le corps d'abord* !

Le corps, instrument pour découvrir le monde en sautant, courant, rampant, grim pant... mais aussi pour le percevoir : voir, écouter, sentir, goûter, toucher.

Comment, en quoi l'école maternelle développe-t-elle la sensibilité par le corps ?

Etre sensible c'est avoir la capacité de « sentir », c'est à dire « d'éprouver une sensation ou un sentiment », c'est « l'expression de l'esprit » comme l'indique l'étymologie. La sensibilité est intimement liée à l'espace des sens. Pense-t-on suffisamment, à l'école, à prendre en compte cette dimension si importante pour les jeunes enfants ? Le toucher, notamment, est particulièrement délaissé. La peau, capteur primordial est pourtant un sens vital, essentiel, qui réveille les autres sens. N'est-elle pas la première « oreille » du nourrisson in-utero ? « *Ce qu'il y a de plus profond dans l'homme c'est la peau* » disait même Paul Valéry ! La réceptivité de l'individu et la présence à soi sont stimulées par le toucher qui fait chuter l'hormone du stress. Il facilite la prise d'indices, la dissociation qui permet d'affiner le langage, au plan lexical et syntaxique, grâce aux apports de l'enseignant. Dans nos classes, prenons-nous le temps de stimuler de manière consciente le toucher ? L'expérience sensorielle traduite plastiquement aide à la mémorisation tout comme les interactions, les liens entre danse, peinture et cuisine. Un exemple ? « *Prendre délicatement entre le pouce et l'index un grain de raisin, fermer les yeux et jouer à le faire rouler dans la main droite, puis la gauche, le faire passer entre les doigts sans l'écraser. La glisser délicatement sur les lèvres, le découper avec les dents en ressentant le jus. L'écraser sur le palais. Exprimer son ressenti...* » Développer la sensibilité de nos élèves,... vraiment un défi plaisant !

* Thème du congrès de l'AGEEM, Vichy, juin 2011

Redonnons des couleurs à la maternelle !

Face à l'échec scolaire, notre système éducatif n'a jamais eu autant besoin de maternelle. Et, paradoxe intolérable, elle n'a jamais été autant fragilisée ! Il est urgent de changer la donne ! L'école maternelle doit retrouver de la sérénité, s'appuyer sur les réussites actuelles, l'engagement des enseignants et les travaux de recherche.



Si la maternelle n'existait pas, il faudrait l'inventer. Des enquêtes internationales comme PIRLS ou PISA aux spécialistes de l'Éducation, tous mettent en avant le rôle essentiel que joue la scolarisation préélémentaire pour la réussite ultérieure des élèves. Beaucoup regardent même du côté de l'école maternelle française qui s'est imposée comme le premier maillon de la scolarité. Dire qu'elle est enviée par de très nombreux pays, plébiscitée par les familles n'est pas usurpé. La maternelle constitue pour l'enfant et ses parents le lieu des premières représentations de l'école. Chacun reconnaît combien elle contribue au développement moteur, sensoriel, intellectuel et culturel des élèves. Les apprentissages langagiers se construisent simultanément aux apprentissages sociaux, à la structuration de l'espace et du temps, au développement d'une motricité de plus en plus fine, à la découverte des autres et du monde.

Et de ce point de vue, Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'éducation nationale estime que « l'école maternelle n'a jamais été aussi efficace ». Elle joue comme un formidable accélérateur de développement aussi bien pour les enfants favorisés par leur environnement, que pour ceux moins dotés socialement et culturellement au départ.

Ces dernières années, ces atouts, fruits de l'engagement professionnel des enseignants, auraient dû servir de point d'appui pour faire encore plus et mieux avancer la maternelle. Force est de constater qu'il n'en a rien été. Suppressions de postes, annonces à l'emporte pièce, l'école maternelle est au cœur de tensions importantes, là où les élèves, leurs parents et les enseignants auraient besoin de sérénité. Les discours contradictoires sur la maternelle illustrent l'instabilité dans laquelle la communauté scolaire évolue actuellement.

De la cacophonie...

Tantôt, on critique ouvertement l'orientation trop primarisée, les évaluations trop scolaires de la maternelle française. Le discours privilégie alors une fonction d'épanouissement et de bien-être des enfants. Tantôt, au même moment, des mêmes instances, du même ministre, les 15 % d'élèves en difficulté au CP sont imputés au manque de travail de l'école maternelle. Le discours se fait alors plus autoritaire. Il est demandé de redresser la barre, de se mettre au plus vite aux apprentissages, d'évaluer au plus tôt. Ces polémiques stériles opposant épanouissement et apprentissage comme si l'un nuisait à l'autre perturbent le débat éducatif. Et ce d'autant que ces mouvements de balancier se traduisent par des mesures qui sont sources de déstabilisation et d'insécurité professionnelles : le changement brutal de programme en 2008 qui s'est accompagné d'une campagne de dénigrement public alors que les programmes de 2002 n'étaient pas totalement entrés en application, l'introduction de l'aide personnalisée présentée comme l'alpha et l'oméga du traitement de la difficulté scolaire alors que les suppressions de postes ciblent les RASED et alourdissent les effectifs dans les classes.

Il y a même lieu de s'interroger sur certaines annonces peu sérieuses que les ministres ont choisi de mettre en avant : l'apprentissage de l'anglais dès 3 ans ; celui du mot de vocabulaire quotidien ne correspondant à rien pour des enfants de 2 à 6 ans qui enrichissent leur lexique par besoin d'expression et de catégorisation, plutôt que par accumulation. D'autres propositions apparaissent comme dangereuses : le poids démesuré donné à l'évaluation, l'entrée prématurée dans l'écrit, le dé tricotage total de la formation des enseignants, l'abandon progressif de la scolarisation des moins de 3 ans.

à la sérénité

Aujourd'hui, il y a urgence à sortir de cette cacophonie qui empoisonne le travail quotidien des enseignants. Le modèle éducatif de la maternelle associant épanouissement, développement et apprentissages doit être stabilisé. La sérénité s'impose. Ni garderie, ni école élémentaire, la maternelle doit être pensée en fonction des caractéristiques et des besoins des élèves d'aujourd'hui. Pour cela, le SNUipp pense que sa transformation est nécessaire. Il formule des propositions qui s'appuient sur les réussites actuelles, l'engagement des enseignants et les travaux de la recherche.



Tout commence par l'entrée à l'école maternelle qui demande une attention toute particulière. Celle-ci doit se faire dans de bonnes conditions. La qualité de l'environnement spécifique des écoles (matériel adapté, dortoirs...) doit être soignée tout comme celle de l'encadrement, avec des ATSEM en nombre suffisant et, surtout, des effectifs limités, tout particulièrement en éducation prioritaire. Pour le SNUipp, les effectifs ne devraient pas dépasser 25 élèves par classe, 20 en ZEP et 15 dans les sections de petits.

Le SNUipp est également convaincu du bienfait de la scolarisation des moins de trois ans, dès lors que les familles le souhaitent. Sa chute continue depuis 10 ans n'est en rien le fruit d'une réflexion éducative mais le produit des suppressions de postes où les TPS servent de variable d'ajustement lors des opérations de carte scolaire. Il est pourtant indispensable d'épauler les familles et les enfants les plus fragiles. La maternelle doit être consolidée comme un cursus scolaire de trois à quatre années où progressivement les découvertes, les expériences, les modes d'apprentissage et d'accueil vont évoluer. C'est ainsi que les liaisons sont des moments importants dans le parcours de l'élève. A ce titre, la première rentrée est toujours spécifique pour les enfants. C'est aussi un aspect de la communication en direction des parents qui revêt un caractère essentiel. Des dispositifs de rentrée échelonnée qui font passerelle entre la famille, les modes de garde et l'école ont été mis en place dans les écoles autour de véritables projets d'accompagnement de la première rentrée. Ceux-ci doivent pouvoir être maintenus et développés.

Tout comme, la liaison GS/CP nécessite un temps de concertation augmenté et une plus grande mutualisation des dispositifs existants en la matière. Si les apprentissages sont plus guidés et structurés, il ne s'agit pas pour autant de copier les formes de travail du CP. La place de la Grande section est bien au sein de la maternelle. C'est désormais lisible au niveau des programmes qui sont déclinés strictement au niveau de la GS.

Des leviers essentiels

Les conditions d'apprentissage des élèves sont tout aussi essentielles. Les enseignants devraient

pouvoir moduler les modalités de travail des élèves en fonction de leurs besoins et des activités proposées. Il en va notamment du langage, clé de voute des apprentissages, là où trop souvent s'enracine la source des différences. La nécessité d'un travail en petit groupe est une évidence. Au sein des écoles, elle doit devenir réalité par la mise en place de dispositifs tels que le « plus de maîtres que de classes ».

Le rôle assigné à l'évaluation doit être clarifié. Dans les classes, les enseignants ont besoin d'évaluer un élève pour lui-même, pour l'aider à progresser et non pour le classer ou le sélectionner. Les pratiques ne doivent pas jeter le trouble sur la capacité de l'élève à toujours s'essayer, à toujours s'épanouir et apprendre... Les dispositifs et les objectifs poursuivis doivent privilégier ces approches.

Enfin, la formation doit être développée. C'est l'une des clefs pour que les enseignants soient des professionnels mieux armés et plus sereins. Il est indispensable que les dimensions propres à la maternelle soient prises en compte (psychologie de l'enfant, langage, gestes professionnels intégrant les rythmes et besoins de la petite enfance, accompagnement des programmes, analyse de pratique...). Alors que la plus grande diversité des publics, mais aussi la compréhension des situations d'échec exigent plus de professionnalité, c'est tout l'inverse que l'on propose aux enseignants avec la réforme calamiteuse de la masterisation et une formation continue devenue « peau de chagrin ». Il faut reconstruire une formation professionnelle - initiale et continue - en prise avec des situations d'enseignement. Elle devrait proposer au moins un tiers de formations spécifiques sur la maternelle.

C'est un véritable projet pour l'école maternelle que porte le SNUipp. Plus que jamais, il est urgent de s'engager pour l'avenir de la maternelle : campagne d'information, organisation de colloques, publications, diffusion des résultats de la recherche, mais aussi manifestations et actions quotidiennes avec les parents et les élus. Ensemble, il s'agit de changer la donne. Ensemble, pour conduire tous les élèves sur le chemin de la réussite de tous, réinventons la maternelle pour qu'elle continue d'exister !

L'école du « passe-âge » pas de la compétition

Une passerelle sur le chemin de la réussite. C'est là l'essence de l'école maternelle. L'expression de « passe-âge » entre la maison et l'école, entre la vie de l'enfant et celle de l'élève, entre la petite enfance et l'enfance, entre le monde de la famille et celui de l'école sonne joliment.

L'école maternelle ne doit être pas la première étape de la compétition scolaire où les moins avancés ne seraient regardés que sous le prisme de la difficulté scolaire. Il est important de réaffirmer son travail préventif, loin de toutes formes de stigmatisation. Sa vertu, c'est le temps. Son rôle est bien de donner le temps et l'attention à tous les élèves afin qu'ils se développent et s'outillent culturellement, linguistiquement, cognitivement. Trois à quatre années de scolarisation maternelle, c'est l'occasion de construire progressivement des apprentissages. C'est permettre à la fois toutes les répétitions nécessaires et en même temps les découvertes nouvelles. Pour cela, les formes pédagogiques propres à la maternelle sont à développer, d'autres à repenser pour s'adapter aux besoins des élèves d'aujourd'hui et notamment les plus fragiles.

« Bravo ! A la maternelle on apprend ! » un film du SNUipp-FSU

Tourné en septembre 2009 dans trois écoles pour témoigner de la réalité de classes maternelles, le film *"Bravo ! A l'école maternelle on apprend"* est un film du SNUipp FSU. Il met l'accent sur la professionnalité des enseignants. Les situations filmées ne sont pas des modèles mais montrent « là, et ce jour là », le travail des élèves et de leurs enseignantes. Ce document a été coordonné par Mireille Brigaudiot, linguiste, longtemps maître de conférences à l'UFM de Versailles, dont les travaux de recherche notamment sur le langage sont des références.



Construit autour de cinq axes, « liaison école/famille », « amener l'élève à essayer plutôt qu'à réussir tout de suite », « rendre visible une activité intellectuelle invisible », « travailler au développement des élèves et de l'image de soi », « accueillir les enfants en situation de handicap », le film propose des pistes de réflexion pour favoriser la réussite de tous les élèves à l'école maternelle.

Pour faire découvrir l'univers de l'école aux parents, pour de jeunes enseignants, pour échanger en équipe sur vos projets et vos axes de travail, et enfin pour réfléchir à l'avenir de l'école maternelle, vous pouvez demander ce DVD à la section du SNUipp de votre département.



La réussite
de tous.

Sans
modération !

Pour l'école, on ne doit pas se priver.

