

L'ÉCOLE
MATERNELLE
SUR SON
TRENTE-ET-UN



L'ÉCOLE
MATERNELLE
SUR SON
TRENTE-ET-UN

PRÉFACE

L'école maternelle occupe une place spécifique dans la refondation de l'école. C'est l'école des commencements, celle qui permet à l'enfant de construire les fondements de sa vie de futur élève, tout en prenant en compte son développement singulier.

Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'éducation nationale, aime à la qualifier d'école à part entière, et d'école entièrement à part.

Quelques concepts fondateurs sont à même d'éclairer le contrat passé entre cette institution et la famille autour de leur enfant. L'ouvrage aborde ainsi les conditions de la bienveillance, l'évaluation positive, la nature du contrat d'apprentissage ainsi tissé. Il répond simplement à certaines questions : quelle est la place des parents, du jeu, des initiatives laissées à l'enfant ? Enfin quelle mobilisation particulière du langage ?

Cet ouvrage est réalisé à partir d'une initiative de Jacques Caillaut Inspecteur d'Académie de la Haute-Garonne. Il est le reflet de l'engagement de tous les acteurs qui contribuent avec conviction à la promouvoir. Il apporte des regards croisés qui appellent à la liberté du lecteur. Rien n'oblige à en faire une lecture linéaire, il permet plutôt à chacun(e) d'y trouver çà et là une réflexion en vue de faire avancer la sienne et de donner à l'école maternelle toute la place qu'elle mérite.

Hélène Bernard

Rectrice de l'académie de Toulouse

SOMMAIRE

Introduction

Viviane Bouysse , Inspectrice générale de l'Éducation nationale	9
--	---

Les conditions de la bienveillance

Catherine Gueguen , Pédiatre	10
Blandine Tissier , IEN chargée de la mission Ecole maternelle (78)	14
Christine Mage , Directrice de l'école maternelle d'Issus (31) et Alain Bayle , Architecte	17
Marie Gascard , Directrice d'école maternelle à Toulouse	22
Sabine Sorbara , ATSEM de la mairie de Toulouse	26

Construire une relation continue avec les parents

Christine Mennesson , Sociologue	30
Bernard Keller , Maire de Blagnac (31)	36
Thierry Vasse , Directeur général adjoint Éducation Enfance Jeunesse de la ville d'Orvault (44)	38
Véronique Brice , Directrice d'une école maternelle en REP+ (31)	40
Julie Dirat , Parent d'élève élu FCPE dans une école maternelle (31)	43
Frédéric Bordier , Parent d'élève, membre d'une association de parents d'élèves indépendante	45

Prendre en compte le développement et la maturation de l'enfant

Michèle Guidetti , Professeur des universités en psychologie du développement à l'université de Toulouse Jean Jaurès	50
Sophie Collard , Sociologue et coordinatrice d'Artemisia	53
Francine Loze , IEN chargée de la mission Ecole maternelle (31)	57
Jean-Luc Parmentelot , IEN sur la circonscription de St Gaudens (31)	60

Mobiliser le langage et maîtriser la langue

Michel Grandaty , Professeur des universités en sciences du langage à l'ESPE de Midi-Pyrénées	64
Isabelle Hokonique et Anne Vieu , Coordonnatrices de REP + (31)	68
Maïa Benjelloun , Directrice et enseignante de classe de TPS-PS en REP + (31) ...	70

Éclaircir le contrat d'apprentissage

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou , Maître de conférences en sciences de l'éducation	74
Catherine Dari , Directrice d'une école maternelle d'application (31)	77
Delphine Ginelli et Sandra Planelles , PEMF (31)	79

Prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix

Patrick Lamouroux , Conseiller pédagogique départemental EPS (81)	82
Brigitte Audouard , Psychologue scolaire (31)	85
Nathalie Domec , PEMF (31)	88

Apprendre en jouant à l'école maternelle

André Tricot , Professeur des universités en psychologie à l'ESPE de Midi-Pyrénées et Stéphane Respaud , IEN sur la circonscription de Fonsorbes (31)	92
Eric Fleurat , IEN à Allones (72) et Marie-Hélène Oger , IEN chargée de la mission Ecole maternelle (72)	96
Alain Miossec , ancien Conseiller pédagogique sur la circonscription de Portet sur Garonne (31)	100

L'évaluation positive

Laurent Talbot , Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Toulouse Jean-Jaurès	106
Jocelyne Guégano , Conseillère pédagogique départementale Ecole maternelle (31)	109

INTRODUCTION

Saluons d'abord la bonne idée qui fut celle de l'inspecteur d'académie – directeur des services départementaux de l'Éducation nationale ; assez vite après la publication des programmes de l'école maternelle, il a souhaité donner la parole à nombre de celles et ceux qui font de cette école ce qu'elle est dans le département de Haute-Garonne. Francine Loze, inspectrice de l'Éducation nationale chargée de la mission École maternelle, à qui fut confiée la mission de trouver une forme pour ce projet a souhaité – ce sont ses mots – mettre l'école maternelle en lumière sous des éclairages complémentaires. L'intention se concrétise aujourd'hui, grâce aussi à la petite équipe qui, avec elle, a sollicité les contributeurs, conduit et décrypté des entretiens, relu et organisé les textes... Que toutes et tous soient remerciés pour le temps qu'elles/ils ont accordé à cette entreprise, pour la qualité et l'authenticité de leur investissement.

Le protocole complexe qui a été collectivement pensé pour cette expérience originale consiste à mêler des points de vue de chercheurs ou de spécialistes, des réflexions d'acteurs à partir de leurs pratiques (enseignants, formateurs, inspecteurs, ATSEM), des avis de divers partenaires (des parents notamment), en les articulant autour de quelques thématiques qui organisent la suite des huit chapitres que l'on va lire. Cet ouvrage s'adresse ainsi à des lecteurs très divers qui ont un intérêt professionnel ou personnel pour ce sujet sensible de la première scolarisation. Tout n'est pas dit sur l'école maternelle puisqu'il ne s'agissait pas de produire un ouvrage trop technique centré sur des problématiques didactiques et des mises en œuvre pédagogiques. D'autres ressources existent, notamment sur le site Eduscol, à l'élaboration desquelles des équipes du département ont d'ailleurs largement contribué du fait de leur expertise reconnue.

Ce qui se lit ici, c'est essentiellement l'expression de ce que devrait être aujourd'hui partout l'environnement éducatif dans lequel de jeunes enfants sont accueillis et vont progressivement être instruits, en participant à leur manière et à leur mesure à un parcours de découvertes organisé pour eux, qui en fera des écoliers prêts à s'adapter et à réussir au cours préparatoire. Des spécialistes nous disent pourquoi c'est important de faire preuve de bienveillance, de permettre aux enfants de jouer, de reconnaître à la fois leurs immenses capacités et leur immaturité relative, de leur expliquer ce que l'on attend d'eux, de porter attention au langage oral que l'on pratique avec eux et qu'on leur permet de conquérir tant cette dimension de nos vies est complexe alors qu'elle est si commune et donc presque transparente pour nous qui sommes devenus des locuteurs compétents. Quelques-un(e)s de ceux qui font l'école maternelle nous disent ce qu'elles/ils font de ces connaissances expertes à leur manière, dans les conditions particulières où elles/ils se trouvent. Et ce concert de paroles est particulièrement important parce qu'il symbolise ce qui peut aujourd'hui faire progresser l'École : le partage de savoirs et de convictions, l'engagement à faire exister ce que l'on sait le plus favorable au développement harmonieux de tous les enfants, en particulier pour ceux qui sont le plus éloignés des critères culturels valorisés dans le parcours scolaire.

Ce qui est donné à comprendre, c'est que cet environnement éducatif bienveillant et stimulant est aussi exigeant : exigeant pour les enfants parce que ce serait ne pas les respecter que laisser en jachère leurs possibilités, exigeant pour tous les acteurs de l'école maternelle au premier rang desquels, bien sûr, les enseignant(e)s. Être professeur(e) des écoles dans une classe maternelle exige une créativité continue car le chemin n'est pas balisé par un programme disciplinaire précis avec ses « figures imposées » évidentes. Le métier requiert aussi des capacités d'observation toujours en alerte et des compétences à interpréter les indices perçus alors même que les traces tangibles de l'activité et de la pensée des enfants sont parfois souvent très ténues (on pense ici notamment aux plus jeunes des enfants accueillis). Il exige aussi de s'ajuster au quotidien avec d'autres professionnels dans l'école que sont les agents spécialisés des écoles maternelles, d'échanger régulièrement avec des partenaires divers, de communiquer toujours avec des parents d'autant plus solliciteurs, et inquiets parfois, que c'est la première école à laquelle ils confient leur « petit », parfois la première institution d'accueil collectif pour lui.

On aimerait que cet ouvrage soit lu comme le témoignage d'un investissement sincère dans la première éducation des enfants en milieu scolaire, comme une vitrine de ce que peuvent être, le travail bien sûr, mais aussi l'intelligence et la générosité d'une communauté professionnelle souvent dispersée mais reliée par des intérêts et des engagements communs. On souhaiterait qu'il ait par ailleurs des prolongements (témoignages, questions...) et des compléments (quant aux sujets non abordés ici), sous d'autres formes sans doute. Ce serait la preuve d'un vrai dynamisme, d'une envie de continuer avec les acquis conceptuels et les moyens technologiques de notre temps l'histoire d'une école singulière, non obligatoire et pourtant perçue comme évidente, d'une école qui sait donner l'envie et le plaisir d'apprendre, non seulement aux élèves qu'elle construit, mais aussi à toutes celles et tous ceux qui la (re)font au quotidien.

Viviane Bouysse

Inspectrice générale de l'Éducation nationale

LES CONDITIONS DE LA BIENVEILLANCE

Extrait du programme 2015 :

« L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. »



Catherine Gueguen, Pédiatre

Auteure de « Pour une enfance heureuse » et « Vivre heureux avec son enfant »
aux Éditions Laffont

La bienveillance fonde le développement du cerveau intellectuel et affectif.

Les dernières découvertes sur le développement du cerveau affectif et social sont passionnantes, nous aident à mieux comprendre l'enfant et nous éclairent sur les conditions nécessaires à son épanouissement. Ces découvertes sont une des avancées majeures de ce début du XXI^e siècle. Que nous disent-elles ?

Durant l'enfance, le cerveau est beaucoup plus fragile, malléable et immature que pressenti et chaque expérience relationnelle le modifie en profondeur, modifiant, modelant ses neurones, leur myélinisation, ses synapses, ses molécules cérébrales, ses structures et circuits cérébraux et même l'expression de certains gènes.

Ces recherches nous apprennent que le maternage (prendre soin, rassurer, consoler), et a contrario, le stress ont des effets très profonds sur le cerveau affectif et cognitif de l'enfant retentissant sur le cortex préfrontal, le cortex orbito-frontal, les circuits cérébraux, la sécrétion de l'ocytocine, du BDNF (facteur de croissance neuronale), sur le parasymphatique et même sur l'expression d'un gène qui agit sur l'hippocampe et sur notre aptitude à faire face au stress. (**Le cortex orbito-frontal** est une zone du cerveau essentielle puisqu'elle régule nos comportements émotionnels et sociaux, nous permet d'être empathique, d'avoir un sens moral et de savoir faire des choix. **L'hippocampe** est une structure cérébrale impliquée dans la mémoire et l'apprentissage.)

L'enfant petit en dessous de 4-5 ans ne peut pas réguler ses émotions, ses impulsions.

Les connaissances sur l'immaturation cérébrale du jeune enfant nous permettent de comprendre pourquoi l'enfant petit est en proie à de véritables tempêtes émotionnelles, pourquoi il tape, mord entre 1 et 3 ans et pourquoi si on le laisse seul face à ses émotions envahissantes il va sécréter trop de cortisol délétère pour son développement cérébral.

Le cerveau archaïque et émotionnel domine chez l'enfant petit.

Nombre d'adultes se plaignent que l'enfant de 3-4 ans fait des caprices, des colères, hurle, a des moments d'agressivité, de peur, de pleurs. Mais ces attitudes sont habituelles à cet âge-là ! Il ne peut pas réagir comme un adulte. Ce n'est pas qu'il ne sait pas ou ne veut pas, c'est qu'il ne peut pas. En dessous de 5 ans, le cerveau archaïque et émotionnel domine et l'enfant se contrôle difficilement : il tempête pour obtenir ce qu'il aime, il est traversé par des peurs incontrôlées, des colères explosives et d'immenses chagrins. Il ne s'agit ni de caprice, ni d'un trouble pathologique du développement, mais de comportements dus à l'immaturation de son cerveau qui ne peut pas encore contrôler les émotions. La partie du cerveau qui contrôle nos émotions, nos impulsions, le cortex orbito-frontal et les circuits neuronaux reliant ce cortex au cerveau émotionnel et archaïque, ne commencent à maturer qu'entre 5 et 7 ans et ce en fonction de l'attitude bienveillante ou non des adultes.

Entre 1 et 3 ans si l'enfant se trouve dans des situations très émotionnelles qui le mettent en état d'insécurité, s'il se sent en danger, si ses besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits (besoin d'affection, d'attention, de jouer, de calme, etc.), son cerveau archaïque va le dominer et le conduire à avoir des réactions instinctives d'attaque, de fuite ou de sidération.

Le cerveau archaïque à cet âge reçoit de plein fouet les émotions envahissantes de peur, de colère qui le font réagir instinctivement. Il ne réfléchit pas, il peut donc attaquer immédiatement. Ceci permet de comprendre pourquoi le petit peut taper, griffer, mordre. Il n'est pas « méchant ». Il ne porte pas le mal en lui. Ceci est seulement dû à la dominance de son cerveau archaïque.

Une découverte scientifique fondamentale : quand l'adulte est empathique, bienveillant il participe à la maturation globale du cerveau de l'enfant.

Qu'entend-on par bienveillance ? Être bienveillant, c'est porter sur autrui un regard compréhensif c'est-à-dire empathique, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien et en y veillant.

Être bienveillant ne veut pas du tout dire être laxiste, laisser tout faire.

Non ! L'adulte donne des repères, un cadre, mais il le fait avec empathie et bienveillance. Quand il voit que l'enfant n'a pas un comportement adéquat, il lui dit son désaccord et lui donne confiance : « *Cela ne me convient pas, je ne suis pas d'accord quand je t'entends dire..., quand je te vois faire... Tu vas apprendre à faire autrement, je te fais confiance.* » Mais il ne juge pas l'enfant, ne le critique pas, ne lui fait pas de reproches en disant : « *Ce n'est pas bien de... Tu es paresseux, égoïste...* » Car en entendant ces paroles, l'enfant perd confiance en lui, se dévalorise et ne progresse pas.

L'enfant petit ne peut pas s'apaiser seul. Quand on le laisse seul avec sa détresse, sa colère, ses peurs, il sécrète des molécules de stress très toxiques pour son cerveau immature.

Un taux très élevé ou prolongé de cortisol peut être très nocif pour un cerveau fragile et immature et détruire des neurones dans des zones essentielles du cerveau de l'enfant : cortex préfrontal, hippocampe, corps calleux, cervelet.

Apaiser les tempêtes émotionnelles de l'enfant aide son cerveau à maturer.

Chaque fois que l'adulte comprend l'enfant, l'aide à mettre des mots sur ses émotions, rassure, sécurise, console, en adoptant une attitude douce, chaleureuse, avec un regard compréhensif, en prodiguant des gestes tendres, en parlant d'une voix calme, apaisante, il aide le cerveau à maturer et ces tempêtes émotionnelles diminuent progressivement vers 5-6 ans. C'est donc l'entourage qui va rendre l'enfant « raisonnable ».

Les humiliations verbales, le stress freinent la maturation du cerveau et l'apprentissage et donnent des troubles du comportement.

La maltraitance émotionnelle

Le punir, lui dire en croyant bien faire : « *Ce n'est pas gentil, tu es méchant !* » est considéré comme de la maltraitance émotionnelle définie internationalement

comme tout comportement ou parole qui rabaisse l'enfant, le ridiculise, le critique, le punit, lui procure un sentiment d'humiliation, de honte, tout ce qui lui fait peur ou le terrorise. La maltraitance émotionnelle sévère chez l'enfant est redoutable pour son cerveau et affecte de nombreuses structures cérébrales et circuits neuronaux dont le fonctionnement du cortex orbito-frontal et l'hippocampe. Elle augmente le risque de développer de nombreuses pathologies comportementales et psychiatriques : agressivité, anxiété, dépression, troubles dissociatifs (dépersonnalisation, troubles de l'identité) qui peuvent persister à l'âge adulte.

De plus, l'enfant imitera l'adulte via les neurones miroirs. Lors d'une situation émotionnelle forte, si l'enfant voit les adultes crier, perdre leurs moyens, il fera de même. Les adultes sont toujours un exemple pour l'enfant. Il se mettra en colère comme l'adulte et continuera à avoir des tempêtes émotionnelles, des comportements agressifs à un âge où il devrait apprendre à réguler ses impulsions et ses émotions, c'est-à-dire vers 5-6 ans.

Le « maternage », prendre soin, rassurer, consoler, apaiser a des effets directs sur le cerveau de l'enfant en agissant sur les lobes frontaux mais en plus il agit sur :

- **Le développement de l'hippocampe, structure cérébrale impliquée dans la mémoire et l'apprentissage.** Le maternage agit sur l'expression d'un gène qui régule le stress et le développement de l'hippocampe. Ainsi l'enfant saura mieux réguler ses réactions face au stress et ses capacités de mémoire et d'apprentissage seront améliorées.
- La sécrétion d'une molécule, très importante, le Brain-derived Neurotrophic factor (**BDNF**) ou facteur de croissance neuronale, protéine vitale pour le développement du cerveau et sa plasticité. Il intervient dans la prolifération, la survie, la différenciation des neurones et leurs connexions.
- La sécrétion d'une molécule essentielle appelée **ocytocine** qui permet d'être empathique car elle aide à percevoir les émotions. Elle diminue également le stress, l'anxiété. Cette molécule du lien avec les autres, de l'empathie, de l'amour, de l'amitié, engendre de la confiance, de l'altruisme, de la coopération. Quand les enseignants sont empathiques et chaleureux, l'enfant et aussi les enseignants sécrètent de l'ocytocine. Il se produit un cercle vertueux car l'ocytocine déclenche la production successive de 3 autres molécules : la dopamine, les endorphines, la sérotonine. Ces molécules produisent chez l'enfant ce dont l'enseignant rêve : un enfant calme, non stressé, empathique, confiant, curieux, motivé et heureux d'apprendre.
- **La dopamine** stimule la motivation indispensable pour tout apprentissage, donne du plaisir à vivre, de la créativité. À l'inverse, quand l'adulte freine la curiosité de l'enfant, pour explorer, découvrir, lui oppose des interdits inutiles, alors que ces objets ne sont ni dangereux, ni fragiles, ni précieux : « *Ne touche pas. Tu n'as pas le droit de prendre ceci, cela. C'est interdit. Fais pas ci, fais pas ça.* », il empêche la sécrétion de dopamine et l'enfant perd son allant, sa joie de vivre, sa soif de découvrir et d'apprendre.

- **Les endorphines** procurent une sensation de bien-être.
- **La sérotonine** stabilise l'humeur.

Comment devenir empathique ? L'empathie peut s'apprendre.

La communication non violente ou CNV modifie en profondeur notre façon d'être et permet d'avoir une attitude empathique, bienveillante avec soi-même et avec les autres. Son but est de créer une qualité de relation à soi-même et aux autres. C'est un travail d'auto-empathie et d'empathie. Savoir parler de ce qu'on éprouve, savoir réguler les conflits s'apprend. Parler des émotions, comprendre leurs causes est indispensable pour le vivre ensemble, la compréhension d'autrui, la coopération.

La CNV diminue la violence à l'école, pacifie les relations, favorise la coopération.

Dans les écoles où la CNV est mise en place, l'ambiance change. Les enseignants comprennent mieux leurs propres sentiments et ceux des enfants, ils sont apaisés. Ils ne critiquent plus les enfants, ne les jugent plus et savent réguler les conflits. Cette empathie éprouvée par les enseignants transforme le climat dans l'école. Ils ne mettent plus en compétition leurs élèves, ne les comparent pas et créent ainsi un climat où les élèves sont heureux d'apprendre. Les enfants sont en confiance, ils savent qu'ils ne seront pas punis pour leurs erreurs, leurs hésitations, leurs questions.

Quand les enfants reçoivent une formation en CNV, ils s'épanouissent, expriment leurs émotions, leurs souhaits, se comprennent mieux et comprennent les autres. Ils savent dire non à la violence. Ils n'éprouvent plus le besoin de se montrer le plus fort, de dominer, de dévaloriser l'autre. Au contraire, ils deviennent attentifs à celui qui subit des humiliations et le protègent. Ils ont le plaisir de s'entendre, de coopérer. Cet apaisement est bien sûr favorable à l'apprentissage. Les enfants heureux, non stressés, sont motivés, curieux, ont envie d'apprendre, de comprendre, d'entreprendre et deviennent créatifs.

Blandine Tissier, Inspectrice de l'Éducation nationale chargée de la mission Ecole maternelle (78)

Une école bienveillante, une exigence pour l'école maternelle

Depuis la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, le concept de la bienveillance émerge dans notre système éducatif et figure explicitement pour la première fois dans le programme de l'école maternelle.

Pourquoi cette thématique de la bienveillance est-elle devenue si importante ?

Il ressort de l'analyse de contexte des enquêtes internationales (PIRLS, PISA) que les élèves français se caractérisent, par rapport à beaucoup d'autres, par manque de confiance en eux. Cette idée que peut-être notre style éducatif, notre manière de faire, ne favorise pas la prise de confiance en soi, s'est imposée petit à petit au sein de l'institution.

Parallèlement, les acquis de la recherche et en particulier celle en neurosciences montrent l'existence de liens très forts entre la cognition, qui renvoie aux capacités d'apprendre, et les émotions. Pour l'école maternelle, ils mettent en évidence le fait qu'un climat affectif chaleureux, apaisant, sécurisant est utile au bon fonctionnement psychique et au bon développement du cerveau.

Rappelons que le temps de l'école maternelle, entre 2 et 6 ans, correspond à une période particulière, fondatrice, dans le développement de l'individu. Cette période d'élaboration et de construction des fondations sur laquelle tout le reste va reposer nécessite une bienveillance particulière.

Qu'entend-on par bienveillance ?

Les pays anglo-saxons développent une culture de la bienveillance depuis bien plus longtemps que nous. Ils parlent du « Well being » et plus récemment du « Well becoming ». C'est cette idée d' « être bien pour bien devenir ».

Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, reprend une définition de Daniel Marcelli, professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, pour préciser la bienveillance dans le champ éducatif. La bienveillance est un mélange de souci de l'autre et d'attention vigilante que nous devons à l'enfant de par sa vulnérabilité due à son âge.

Comment la bienveillance se traduit-elle dans l'école et la classe ?

Depuis la loi de refondation de l'école, une nouvelle carte d'identité de l'école maternelle qui constitue l'axe de cadrage du programme se veut favorable à toutes les dimensions de l'enfance : le champ du cognitif ne peut pas se concevoir sans les dimensions sensorielles, motrices et sociales, la confiance en soi, l'épanouissement affectif.

Une école bienveillante est une école qui s'adapte aux enfants qu'elle accueille, qui « veille bien » aux conditions du vivre ensemble d'une part et aux conditions d'apprentissage d'autre part. Une école maternelle bienveillante est un lieu où les interactions, entre enfants, entre adultes-enfants et entre les adultes, sont positives.

Autrement dit, c'est une école qui concilie le bien-être et les apprentissages. L'école maternelle est porteuse de ces dimensions-là.

Une école bienveillante est une école qui accueille avec attention les enfants et leurs parents

L'adaptation à l'école, même si les enfants ont vécu une première expérience en collectivité, constitue des nouveaux repères. Pour d'autres, cela peut être une première séparation de la mère et l'enfant.

Quel projet pour que cette séparation se passe en douceur, pour le parent et l'enfant, dans un climat de confiance et de sécurité affective ?

Comment se poursuit cette relation de coopération entre adultes, dans le respect des rôles de chacun, aidant les enfants à grandir et à apprendre, à accueillir l'autre dans un climat serein ?

Une école bienveillante est une école qui répond aux besoins des enfants et soutient leur développement.

À l'entrée à l'école, l'enfant a un niveau de développement à prendre en compte. Puis il vivra deux périodes, deux temps spécifiques à l'école, celui des 2-4ans puis des 4-6ans, qui imposent des adaptations, une approche différente et une réelle progressivité et continuité.

Comment l'aménagement du temps et de l'espace répond-il aux besoins physiologiques, moteurs, sensoriels, relationnels, affectifs et évolutifs de ces enfants ? Comment la progressivité est-elle pensée en équipe ? Comment les transitions vécues par l'enfant sont-elles partagées avec les partenaires du périscolaire ?

Une école bienveillante est une école qui prend en compte les différences et met en place une organisation et des modalités d'apprentissages spécifiques dans un univers sécurisé.

L'école maternelle est le lieu où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique ; celle-ci s'appuie sur des activités, des expériences à la portée de l'enfant mais suppose qu'il en tire des connaissances ou des savoir-faire avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant. Le langage, dans la diversité de ses usages, joue une place importante dans ce processus.

L'organisation des apprentissages prend-elle en compte les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dès les premières années de la vie ?

Les conditions d'apprentissage, organisation et modalités, respectent-elles la manière d'apprendre de ces jeunes enfants fondée sur l'agir ?

La pédagogie mise en place permet-elle aux enfants de réussir et de comprendre comment ils ont fait, pour pouvoir réussir une nouvelle fois ?

Comment sont prises en compte les différences de développement, d'acquisition et de rythme d'apprentissage ? Comment sont adaptées, sans les réduire, les exigences scolaires à chacun des enfants ?

Une école bienveillante est une école qui met en place des modalités d'évaluation adaptées aux jeunes enfants.

L'évaluation positive est clairement tout d'abord une posture de l'enseignant qui est un observateur éclairé des enfants de sa classe, considérant chacun avec ses points forts et ses points de progrès. Il s'agit d'exprimer ce que l'enfant sait faire même si ce n'est pas l'idéal visé. C'est par l'identification de ses réussites que l'enfant renforcera sa confiance en lui, aura envie de poursuivre ses efforts et comprendra l'intérêt de venir à l'école.

Et si l'enfant montre des écarts par rapport à ce qui souhaitable à cet âge-là, les manques sont-ils repérés de manière dynamique en suggérant les moyens de les dépasser ? Sont-ils présentés comme des défis à relever dans le cadre de l'école mais aussi avec l'aide des parents ? Les progrès sont-ils valorisés et des perspectives sont-elles données ?

En conclusion

La bienveillance ne se confond pas avec le laxisme et la compassion. L'école maternelle ne peut être bienveillante que si elle exigeante et rigoureuse, si elle croit en elle-même comme dans la capacité de progrès de chacun. Elle doit permettre aux enfants de construire la confiance en soi, la confiance dans leur capacité d'apprendre et de pouvoir avoir des rapports avec les autres et la confiance dans les autres, leurs pairs et les adultes. La bienveillance d'un adulte, rassurant et prévisible, est la clé. Elle suppose simplement le respect de l'enfant, de tout son potentiel et de vouloir ce qu'il y a de bien et de mieux pour lui.

Sources principales :

Conférences :

- « Du bien être au bien devenir », Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation nationale
- « Pour une école maternelle bienveillante », Marie-Hélène Leloup, Inspectrice générale de l'Éducation nationale

Article :

- La bienveillance en éducation, Jacques Bernardin, présidence du GFEN

Christine Mage, Directrice de l'école maternelle d'Issus (31)

Alain Bayle, Architecte de l'école

Interview réalisée par Francine Loze, IEN chargée de la mission Ecole maternelle (31)

Il s'agissait de s'interroger sur la façon dont les aménagements pour les classes et pour l'école avaient été pensés, pour quelle prise en compte des différents besoins des enfants sur le plan moteur, affectif, relationnel.

Quelle dynamique entre l'espace classe et l'ensemble des espaces de l'école, le collectif et l'individuel, l'intérieur et l'extérieur ? Quels choix pour favoriser le bien-être ? matériaux, lumière, couleurs, contact avec la nature,...



C. Mage – J'ai vu l'évolution entre les deux écoles, ce ne sont pas du tout les mêmes espaces, la même lumière, ni le même confort.

A. Bayle – Il y a deux ou trois ans, dans l'Aude, j'ai participé à une table ronde, c'était l'époque où on construisait cette école-ci... et je disais déjà qu'un architecte est terriblement seul devant un projet. J'en suis à ma vingtième école et à ma trentième crèche, on peut dire que je connais bien, que j'ai déjà entendu beaucoup de choses et que je fais par expérience. Mais je pense que beaucoup d'architectes ne sont pas dans mon cas, et on ne peut pas leur demander à tous d'avoir ce retour d'expérience. Or lorsqu'on est face à la construction d'une école, généralement personne ne peut nous parler ce qu'on appelle la programmation, des questions qui se posent et du résultat qu'on veut obtenir. Ce sont plutôt les élus qui nous demandent de construire une école, c'est relayé parfois par un adjoint à la petite enfance ou un directeur de l'éducation.

Pour les crèches, c'est différent, la PMI est là et doit donner son accord d'ouverture à la fin ; je ne dis pas qu'il faut aller jusqu'à cette contrainte, mais là comme la PMI est impliquée, elle exprime des recommandations. Cela permet à un architecte qui n'en a jamais construit d'avoir des éléments de surface, de fonctionnement, et mais aussi des questions telles que celles que vous posez sur la bienveillance.

Pour les écoles, il manque souvent quelqu'un ou quelque chose qui pourrait aider les concepteurs au sens large, et surtout d'abord les élus. Parce qu'on assiste à une sorte d'industrialisation de la construction des écoles, de répétition de ce qu'on a

déjà fait sans vraie réflexion, sinon une réflexion architecturale qui ne concerne pas directement les enfants, une réflexion par exemple sur la façon dont l'école s'insère dans l'environnement.

C. Mage – Il n'y a pas de normes ou d'indications ?

A. Bayle – Ce sont plutôt des recommandations qui sont nécessaires ; car en plus, cela évolue. Aujourd'hui par exemple doit-on séparer les toilettes des filles et des garçons ? La priorité est-elle plutôt au simple cloisonnement pour respecter l'intimité individuelle ? Je n'ai pas d'avis, je suis prêt à écouter ce qu'on me dit.

F. Loze – Effectivement quand on parle de l'hygiène mais aussi de l'intimité des enfants, on parle de leur bien-être. Or on peut s'appuyer aujourd'hui sur ce qu'on sait scientifiquement sur comment se développe au mieux un jeune enfant. On n'avait pas toutes ces connaissances il y a 50 ans...

A. Bayle – Je sais aussi qu'on s'interroge sur ce qu'est aujourd'hui une salle de classe, comment on y travaille. Si je n'ai pas un sachant ou une sachante en face de moi, je fais une salle de classe de 60 m² parce qu'on m'a dit que c'était 60 m², c'est comme une espèce d'habitude.

C. Mage – J'avais même demandé davantage pour être sûre d'avoir un espace permettant de créer plus de coins jeux, de micro-espaces. C'est joli une classe un peu arrondie, les poteaux aussi, mais ça peut nous gêner. Je me souviens avoir insisté aussi pour un point d'eau à taille des enfants et un point d'eau à taille des adultes, pour les placards aussi...

F. Loze – On rejoint ici ce qu'on souhaite que l'école maternelle soit aujourd'hui, qu'elle permette aux enfants de prendre des initiatives, d'accéder à une certaine responsabilisation.

A. Bayle – Eh oui, on n'a pas mis ces deux points d'eau par hasard. Il faut cependant savoir que les élus appréhendent les demandes des enseignants, ils ont peur du surcoût, de la non-maîtrise budgétaire.

C. Mage – On sait bien pourtant que le maire a un budget. On avait demandé une bibliothèque, on ne l'a pas obtenue, elle est dans le couloir ; le maire a su dire non.

A. Bayle – Dans un petit village, on construit une petite école, vous imaginez que pour la construction d'un lycée, il faut faire de nombreux choix, c'est souvent conflictuel. Les intérêts de chacun ne sont pas les mêmes, il faut arriver à s'entendre... Parfois ce sont les agacements des dix dernières années qui se cristallisent entre l'élus et les enseignants, ici ce n'était pas le cas.

C. Mage – L'équipe enseignante a été associée dès le début, nous avons ouvert les enveloppes avec les offres. J'ai encore le souvenir de ce moment où on a découvert tous les projets, on a voté tous ensemble pour un projet, on a été impliqués dès le départ. On a été capable d'avoir une vision commune de notre école dans le village.

A. Bayle – Cela évite qu'on dise après que l'architecte a raté ceci ou cela, ce n'était pas son intention...

C. Mage – Même si bien sûr on n'était pas toujours d'accord.

A. Bayle – Recommander le dialogue, c'est vraiment important dans la réalisation d'un projet, surtout que lorsqu'on a construit l'école elle est là pour 50 ans, se tromper en architecture, c'est se tromper pour longtemps.

F. Loze – Vous dites « on n’était pas toujours d’accord », mais est-ce qu’il ne faut pas être d’accord au moins sur l’essentiel, sur ce qui va effectivement avoir le plus d’impact sur la vie des enfants, sur leur milieu de vie ? Le premier rôle de l’école maternelle c’est d’accueillir, mais c’est aussi un lieu d’éducation et d’enseignement, et ce n’est déjà pas facile pour les professionnels de l’enseignement d’arriver à concilier tout ça, alors comment concevoir aussi des lieux, des espaces qui favorisent à la fois « accueillir, éduquer, enseigner » ?

A. Bayle – Finalement il me semble que dans la conception d’une école, ce n’est pas la salle de classe qui est la plus importante, si ce n’est sa surface ; tout ce qui n’est pas salle de classe, souvent on l’oublie. Un couloir par exemple, qu’est-ce que c’est ? La norme d’accessibilité m’oblige à faire un couloir d’1,40 m de large. Si personne ne me dit que ce n’est pas suffisant parce qu’il y aura des patères, des bancs, une bibliothèque...

C. Mage – Et on apprend à y mettre son manteau, et les parents passent et se croisent...

F. Loze – Mais là aussi il y a peut-être un compromis quand même à trouver : si vous voulez en faire un espace y compris d’éducation et d’apprentissage, vous ne pouvez pas aussi en faire un espace public ; il faut mettre des priorités.

C. Mage – Oui, ici il sert aussi à organiser des récréations à l’intérieur, quand il y a une semaine de pluie.

A. Bayle – Donc tous les espaces autour des salles de classe ont leur importance, et la relation entre les espaces aussi. Le bureau du directeur ou de la directrice par exemple : où le positionner ? C’est un bureau caché ou ouvert ?

C. Mage – Mon bureau est très convivial car c’est notre salle de repas aussi, les collègues et les ATSEM passent, mais on y reçoit également les rendez-vous, on y répond au téléphone, on s’y lave les mains, il sert d’infirmierie... Ici il donne sur l’entrée, on développe ainsi des relations avec les parents.

A. Bayle – Ce qui est difficile c’est que là vous donnez la réponse de Mme Mage. À certains endroits on me dit qu’il faut deux salles séparées, l’une à côté de l’autre ou pas, qu’il faut un lien ou non... Cela a un impact sur la vie au quotidien dans l’école, mais ça dépend aussi de la taille de l’école.

F. Loze – On peut envisager les possibles, mais il vaut mieux ne pas figer les choses. Aujourd’hui à l’école maternelle, des adultes de professions diverses accompagnent les enfants sur des moments différents mais aussi sur des moments communs. Tout en respectant la professionnalité de chacun, l’espace peut favoriser une certaine concertation, les lieux peuvent induire des choses.

C. Mage – L’équipe ce n’est pas les enseignants d’un côté et les ATSEM de l’autre. Au début elles restaient dans la cantine, je leur ai proposé d’investir le bureau, ça crée du lien, elles y boivent leur café. Il faut pouvoir créer quelque chose qui va fédérer, on cherche à créer de la coopération entre enfants, il faut aussi créer de la coopération au sein de l’équipe, si l’équipe va bien, les enfants vont bien.

A. Bayle – Et la relation de la salle de classe avec l’extérieur : il faut qu’ils voient dehors ou ça les perturbe ?

C. Mage – C’est ce qui a été le plus réussi dans cette école. Dans une grande école, c’est sans doute moins adapté en raison des rotations de récréation, ici on fait récréation

ensemble. Les enfants voient si un adulte responsable est dehors ; on navigue du couloir et de la classe directement jusqu'à la cour, pas d'escalier, pas de recoin, on a une vision directe, la circulation en est facilitée.

A. Bayle – Ce que vous dites, ça induit une architecture, et donc ce dialogue, car ce qui fait le prix de l'architecture, c'est le prix linéaire de façade...

F. Loze – On comprend bien qu'on a intérêt alors à faire un bloc. Mais il y a la configuration du terrain aussi, et la taille de l'école, il peut y avoir deux cours...

Et la question des sanitaires ? Leur accessibilité directement de la cour ?

C. Mage – Dans une école maternelle, c'est aussi un lieu éducatif, on y passe du temps.

A. Bayle – On rejoint votre question sur la bienveillance. La disposition des sanitaires, l'installation d'une fontaine ou non, la qualité du revêtement du sol...

F. Loze – Si c'est un lieu d'éducation au respect de son corps, le sanitaire ne peut pas servir d'espace pour des jeux d'eau... C'est un lieu où l'intimité de chacun doit être respectée.

Et l'espace commun, comment avez-vous échangé à propos de l'espace collectif qui est à la fois la salle de jeu, la salle d'activités physiques, la salle polyvalente ?

C. Mage – On voulait davantage d'espace, c'est là que se tient la garderie matin et soir, et sur le temps scolaire les enseignants l'investissent successivement toute la journée, personne ne reste en continu dans sa classe, on l'investit comme on investit le couloir, y compris pour répondre au besoin de mouvement des enfants ou pour qu'ils puissent réaliser des constructions.

Comme c'est un espace partagé avec le périscolaire, on ne peut y laisser une installation plusieurs jours, ou l'investir pour une semaine thématique.

A. Bayle – Derrière une surface, il y a un coût. À surface égale, peut-on imaginer un fonctionnement différent ?

F. Loze – Est-ce qu'on peut imaginer un autre choix, des classes moins spacieuses et un ou des espace(s) communs plus grands ? Comment fait-on alors pour garder une vision sur tous les enfants confiés sachant que le regard de l'adulte leur est si nécessaire pour bien grandir ?

C. Mage – On utilise le préau, on va dehors.

F. Loze – Votre réflexion est intéressante, il y a des pays notamment dans le nord de l'Europe où les enfants passent un pourcentage bien plus important de leur journée dehors. Ce qu'on fait parfois dans une salle fermée, on pourrait le faire dehors.

A. Bayle – Faudrait-il prévoir des espaces couverts plus importants ?

C. Mage – Les espaces trop grands en maternelle peuvent poser problème, surtout pour les plus jeunes, l'espace doit être un minimum contenant.

F. Loze – Et la lumière ? Alors qu'il ne faisait pas beau la première fois que je suis venue ici, la clarté m'a frappée.

A. Bayle – Jusqu'à il y a un ou deux ans, on avait du mal avec cette question. On est contraints par une réglementation thermique de plus en plus importante, le principe c'est d'essayer de consommer le moins d'énergie possible. Les bâtiments classiques qui ont 30 ans consomment 100 à 150 kW par m² et par an, la norme aujourd'hui nous oblige à n'en consommer que 50. Or le verre a la qualité de laisser entrer la

lumière, mais deux défauts : son coefficient thermique est beaucoup plus faible qu'un mur d'où les déperditions thermiques, et quand il est au soleil il y a d'énormes montées en température, donc on installe la climatisation et donc on consomme de l'énergie. Je ne parle même pas de l'inconfort, juste de l'énergie.

Heureusement aujourd'hui on a des qualités de vitrage très supérieures, la recherche a bien avancé sur le coefficient solaire, on peut aujourd'hui faire entrer la lumière. Votre école est orientée au nord, et a été construite quand les normes étaient moindres...

C. Mage – Le système des puits de jour dans le couloir est efficace aussi. Mais en classe, il y a des activités qui nécessitent beaucoup de lumière, la vision est un élément essentiel de beaucoup d'apprentissages.

Pour en revenir à la question de la surface de la classe, de toute façon l'aménagement de l'espace appartient à l'enseignant : personnellement je n'ai pas besoin de bureau dans ma classe, je vais aménager à la place un coin écoute. J'ai vu des classes de maternelle très encombrées de tables et de chaises. Or chez le jeune enfant c'est le matériel proposé qui parfois presque à lui seul induit l'apprentissage. Ici on fait beaucoup varier l'aménagement et tourner le matériel entre les classes.

F. Loze – On voit aussi des espaces mobiles, des chariots avec du matériel, c'est l'espace en quelque sorte qui se déplace.

A. Bayle – Et des cloisons coulissantes qui s'ouvriraient sur le couloir ou sur d'autres classes ?

C. Mage – Attention quand même au besoin d'espaces délimités, où les enfants sont vus et où ils se sentent en sécurité. Mais dans une salle polyvalente pourquoi pas, moi je mène souvent des activités dans le couloir.

A. Bayle – Pour conclure, il faut qu'il y ait un lien entre l'école et l'architecte, même si ce n'est pas obligatoire. Ce n'est pas pour imposer des choses ou créer de nouvelles normes, mais pour évoquer le fonctionnement afin de réussir le projet. Le bien-être, bien grandir, bien apprendre des enfants en dépend en partie.



Marie Gascard, Directrice d'école maternelle en REP+ (31)

A propos de la section des petits

Interview réalisée par Jocelyne Guégano, Conseillère pédagogique départementale Ecole maternelle (31)

M. Gascard – Ce nouveau programme qui met en avant la bienveillance nous a confortés dans ce que nous avons mis en place dans cette école. Cela rassure, c'est un élément très positif pour nous. La bienveillance n'est pas une nouveauté, mais c'est bien que cela soit affirmé de cette façon, car les programmes précédents s'éloignaient un peu de l'enfant.

Dispositifs et aménagements

M. Gascard – Au niveau des dispositifs mis en place dans notre école nous proposons une scolarisation progressive : nous accueillons les futurs élèves une première fois en juin pour les rassurer pour qu'ils prennent contact avec l'école et afin que les parents puissent échanger avec eux sur ce sujet pendant l'été. Ensuite en septembre la rentrée se fait de façon échelonnée pour que nous puissions être vraiment disponibles pour chacun des enfants.

J. Guégano – La durée de fréquentation, la quantité du temps passé à l'école... Ces sujets font ils partie des éléments discutés avec les familles en termes de progressivité ?

M. Gascard – Dès l'inscription, lors de la phase d'admission avec les familles, je prends le temps de parler de la façon dont nous accueillons les enfants en classe de tout-petits. J'évoque la possibilité de commencer par une fréquentation sur la matinée à condition qu'elle soit très régulière chaque jour et surtout pas quelques matinées dans la semaine : « c'est tous les matins très régulièrement ! » Dès que l'on sent que l'enfant est prêt à venir toute la journée nous proposons et insistons pour une scolarisation l'après-midi. Quand cela n'est pas possible – parce que les parents travaillent ou nous en font la demande – nous sommes très attentifs à offrir ce qui correspond à leur besoin.

Par ailleurs nous avons installé un coin repos dans la classe où les enfants peuvent aller s'allonger ou se reposer tout au long la journée dès qu'ils en ont besoin physiquement ou dès qu'ils ont besoin de s'écarter du groupe.

Dans les aménagements de classe, nous sommes aussi très attentifs aux besoins des enfants. J'ai déjà évoqué le coin repos mais nous organisons aussi l'espace classe afin que les enfants puissent circuler, cheminer à l'intérieur même de l'espace classe en complément des expériences motrices qui sont proposées dans la salle de jeux avec le gros matériel.

Projets et activités mis en œuvre dans la classe

En début d'année nous proposons des projets d'apprentissage qui partent du vécu des enfants, par exemple dans notre travail de la langue qui vise à apprendre à raconter à partir des albums de littérature de jeunesse tirés du quotidien des tout-petits. En éducation prioritaire, nos élèves sont plutôt éloignés du milieu de l'école, ils ont besoin de cet ancrage dans leur vécu pour entrer dans ce monde de l'écrit. Si nous faisons

le choix des albums qui nous plaisent mais qui sont éloignés de ce qu'ils vivent, eux, à la maison, les activités que nous proposerions auraient difficilement du sens. Nous choisissons donc de nous engager dans des projets comme *prendre le bain, faire un gâteau... des actions de la vie quotidienne : aller se coucher, s'habiller, manger*. Cela permet de les valoriser et de leur montrer qu'ils sont tous capables d'apporter leur expérience et des éléments de la maison. On ne laisse pas la maison à l'extérieur, ils viennent avec leur doudou, leur sucette... Ces objets, des choses de la maison sont utilisés aussi dans le cadre de ces projets. On le montre aux autres, on en parle, on reconnaît et valorise leur environnement à l'école.

Nous faisons la même chose pour nos projets visant à apprendre à expliquer et décrire. Leur première difficulté c'est de verbaliser alors nous mettons en place des dispositifs pour que chaque enfant puisse s'inscrire dans le projet à son niveau et participe aux tâches langagières proposées : nous allons verbaliser pour certains qui ne parlent pas encore, on va en soutenir d'autres qui essaient et s'engagent dans les tâches langagières en lien avec le projet.

J. Guégano – Vous développez la bienveillance à différents niveaux : dans l'établissement du cadre de vie mais aussi dans la gestion des apprentissages comme dans une sorte de continuum.

M. Gascard – Oui tout à fait. Nous travaillons pour proposer des supports adaptés et une progression des apprentissages qui correspondent aux besoins de nos élèves afin que chacun puisse évoluer au mieux. Mais c'est ce qui est dit dans les programmes : associer bienveillance et exigence, pour être bienveillant envers un enfant il faut lui montrer qu'il va être capable de faire de nouvelles choses et d'avancer. À nous de lui donner une petite difficulté, quelque chose à apprendre pour lui dire « tu vois tu ne le savais pas il y a une semaine et maintenant tu es capable de le faire... » ou « tu ne le sais pas encore mais ce n'est pas grave on va refaire un projet, on va recommencer et puis tu vas y arriver en écoutant les copains et en le refaisant. »

Le fait de mettre en place des projets qui reviennent régulièrement donne un cadre rassurant. Il se retrouve dans l'explicitation des aménagements de la classe : ils connaissent les ateliers où ils viennent avec nous, les ateliers et leur activité sont affichés. Tout est très ritualisé géographiquement et dans le temps.

J. Guégano – Tout cela donne de la lisibilité du fonctionnement de l'école : tout est organisé pour que les enfants prennent des repères dans l'espace classe et dans le temps en partie grâce à ces activités qui reviennent avec leur script associé. Vous rendez tout très explicite !

M. Gascard – En début de semaine au moment de l'accueil, on affiche les ateliers avec une photo de l'endroit où va avoir lieu l'activité proposée. Beaucoup ont toujours lieu au même endroit : l'atelier de langage, la peinture aussi... Il y a éventuellement la photo de l'adulte avec qui ils vont être s'ils s'inscrivent à cet atelier. Le matériel support de l'activité est lui aussi indiqué (présent ou représenté), tout cela est très sécurisant : l'enfant sait que s'il s'inscrit à cet endroit, il va faire ce qui est affiché et avec cette personne. On ne peut pas lui imposer autre chose que ce vers quoi il s'est engagé.

J. Guégano – Le cadre de l'action des enfants est clarifié avec eux, ce cadre est sans

surprise comme le décrit Bruner quand il parle de contextes situationnels répétitifs pour favoriser les interactions. Les surprises ou nouveautés vont être proposées avec les contenus mais pas dans le cadre de fonctionnement.

M. Gascard – Dans notre travail autour de la parentalité nous voulons aussi beaucoup rassurer les familles : deux fois par an, nous invitons les familles à venir voir leur enfant dans des activités ordinaires de la classe. Notre objectif est de montrer aux parents ce que leur enfant est capable de faire et de réussir. Ils sont souvent très étonnés de ce qu'ils voient faire par leur enfant, nous valorisons ce que leur enfant sait faire.

Il y a aussi ce moment d'accueil où nous allons chercher l'échange avec quelques parents plutôt en retrait ou conflit avec l'école. Ces tiraillements entre l'école et la maison n'aident pas les enfants à se positionner dans la classe. Nous essayons vraiment de construire cette relation avec chaque famille pour que nous soyons partenaires dans le projet éducatif qui concerne l'enfant. Notre bienveillance avec les enfants passe aussi par celle envers leurs parents.

Difficultés rencontrées

La première difficulté que nous rencontrons concerne les effectifs : plus les enfants sont nombreux plus c'est compliqué à gérer. Cette année j'ai eu la chance d'avoir une classe moins chargée et j'ai trouvé cela plus facile pour prendre un temps plus individualisé avec chaque enfant, pouvoir leur répondre rapidement quand ils nous sollicitent et ne pas toujours différer et quelquefois oublier.

Le deuxième point concerne l'importance des ATSEM : chez les TPS-PS il faut vraiment que l'ATSEM ait envie et choisisse d'être dans cette classe. La stabilité aussi de cette ATSEM dans la classe est très importante. Cela devient un duo enseignant/ATSEM qui rassure beaucoup les enfants parce qu'il y a une stabilité des discours face aux enfants, aux parents et la garantie d'une cohérence éducative.

J. Guégano – Comment avez-vous géré le fonctionnement du service des ATSEM dans votre école ?

M. Gascard – Nous avons tout d'abord demandé que l'ATSEM qui a la charge de l'encaissement cantine ne soit pas dans une classe de TPS/PS, car elle est souvent appelée en dehors de l'école. Nous avons également souhaité qu'elles ne tournent pas sur les différentes classes comme cela se fait dans certaines écoles. Progressivement nous avons réussi à permettre aux ATSEM de choisir le niveau de classe qui leur correspondait le plus.

La gestion des apprentissages

M. Gascard – L'accent mis sur la bienveillance nous amène à une autre écoute des enfants. Par exemple en début d'année nous avons pris plus de temps pour laisser les enfants entrer dans la vie de la classe. Nous nous sommes moins précipitées sur certains apprentissages que nous avons l'habitude de faire mais de façon un peu précoce.

Bien sûr, nous avons les attendus de fin de cycle mais la logique du carnet de suivi nous aide à mieux observer ce que fait l'enfant et assurer sa progression sur les trois années d'école maternelle sans arrêter arbitrairement ce que nous voudrions qu'il sache

faire en fin d'année. J'ai l'impression que certains apprentissages iront plus vite après (MS et GS) si on a d'abord pris le temps de les installer dans la forme scolaire. Par exemple, ce n'est parce que nous souhaitons que les enfants écrivent leur prénom que nous l'avons abordé avec tous les enfants en même temps. Ils ne sont pas tous prêts à entrer dans cet apprentissage à la même période de l'année. Mais finalement je constate qu'en fin d'année ils sont pratiquement tous en réussite dans cette tâche d'écriture de leur prénom. L'apprentissage s'est fait à leur rythme.

Les formes de la bienveillance évoluent et progressent tout au long de l'école maternelle : au début c'est une bienveillance maternante, qui sécurise, qui garantit une présence, des échanges langagiers pour évoluer vers une bienveillance qui se fixe dans les apprentissages (choix, rythme, supports...) quand la relation de confiance est établie avec l'école, quand le rôle de l'enseignant est bien repéré.

Bien sûr, certains même en grande section ont encore besoin d'être rassurés affectivement malgré tout ce qui a été fait précédemment.

J. Guégano – La bienveillance prend-elle un sens particulier en éducation prioritaire ?

M. Gascard – C'est vrai que les enfants que nous accueillons sont souvent moins valorisés, moins « sujets » au sein d'échanges langagiers que dans d'autres milieux. Ces enfants cèdent facilement au doute – doute dans leur capacité d'apprendre – Il est surtout ressenti à l'école élémentaire mais il s'installe dès l'école maternelle. Il s'agit vraiment de leur donner confiance et c'est à l'école de construire ce rapport de confiance en soi donné à l'enfant dans d'autres milieux.

Nous constatons également peu de fréquentation des structures d'accueil avant l'école maternelle. Ils ont passé les deux ou trois premières années de leur vie dans une relation fusionnelle à leur mère. Ce qui nous contraint à une scolarisation sur la matinée seulement pendant un certain temps : vivre séparé de leur maman pendant trois heures est alors difficile et peu propice à des expériences positives débouchant sur des apprentissages.

Sabine Sorbara, ATSEM de la mairie de Toulouse

dans une école maternelle en REP+ (31)

Interview réalisée par Francine Loze, IEN chargée de la mission Ecole maternelle (31)

(Sabine Sorbara a travaillé vingt ans en tant qu'attachée commerciale dans des entreprises privées, avant d'être lauréate du concours d'ATSEM en 2012 puis du concours d'animateur territorial en 2016.)

S. Sorbara – Quand on s'adresse à un public de deux à six ans, c'est très important d'être bienveillant, c'est une population vulnérable déjà seulement par l'âge. Moi, je m'occupe en plus des tout-petits.

La bienveillance pour moi c'est un comportement, une attitude professionnelle, des paroles, des gestes, un ensemble de choses qui va faire que l'enfant va pouvoir se construire, grandir, dans un milieu favorable. C'est essayer de rendre le milieu le plus accueillant possible et de m'adapter aux différents enfants, car ils ont des besoins qui sont complètement différents en fonction de leur âge, et il y a un écart énorme entre les TPS et les PS. Ils ont besoin d'une attention différente, leurs attentes vis-à-vis de l'adulte sont aussi différentes, de celui qui ne sait pas encore boire seul à ceux qui ont envie de se socialiser, d'apprendre à dessiner ou à écrire. Et ce n'est pas seulement une question d'âge, mais quand même : entre 2 et 3 ans il y a un écart d'un tiers de vie.

Et puis en fonction de ce qu'ils ont déjà connu (milieu socialisant, accueil collectif), on voit bien qu'ils n'en sont pas au même stade : à deux ans certains ne font qu'observer les autres enfants, ils apprennent tout juste à être ensemble avec eux, et n'ont pas du tout envie de s'asseoir pour découvrir un jeu.

Je travaille en éducation prioritaire, être à l'écoute est essentiel : certains ne disent ni oui ni non, d'autres parlent une autre langue, il faut les observer pour comprendre ce dont ils ont besoin pour pouvoir être bien, capter quelque chose dans leur attitude, leur regard... C'est vrai surtout au début de l'année. Plus le temps avance, plus je vais leur demander de tenter des choses, d'aller plus loin ; les inciter à faire des choses qu'ils n'ont jamais tentées, c'est de la bienveillance aussi pour moi.

F. Loze – Oui, veiller à ce qu'ils grandissent bien, et à ce qu'ils apprennent.

S. Sorbara – Mais il faut leur laisser le temps, le faire quand il le faut, savoir ajuster : pour des enfants ça peut être une violence de faire ceci ou cela alors que c'est trop tôt pour eux. La phase d'empathie, d'observation, de respect du rythme biologique de l'enfant est d'après moi très importante. En début d'année certains enfants très jeunes ont besoin de se reposer le matin et l'après-midi : on aménage un espace dans la classe pour qu'ils puissent le faire.

Inversement, il faut porter attention à ceux qui ne dorment plus, ne pas les forcer à attendre dans un lit, car est-on alors vraiment bienveillant ?

Il faut être en observation le temps nécessaire, et avoir certains gestes ou comportements en fonction de l'enfant et de son évolution, pour éviter les propositions inadaptées. Ça ne sert souvent à rien de les pousser si ce n'est pas ça qu'il leur faut à ce moment-là. Chacun a sa construction propre, c'est sa vie.

J'ai remarqué aussi, encore plus nettement chez les enfants qui ont été prématurés, un énorme besoin qu'un adulte référent soit si possible toujours là. L'enfant s'y attache

et se sécurise plus facilement, il respecte mieux le cadre aussi que pose cet adulte. Or l'ATSEM peut être l'adulte que l'enfant voit le plus sous le toit de l'école : cette personne est présente sur le temps scolaire, souvent sur le temps périscolaire, parfois même sur le temps extrascolaire. En plus elle répond aux besoins physiologiques : la propreté, le sommeil, la nourriture...

Certains enfants se confient beaucoup pendant ces temps de prise en charge de leurs besoins : on peut les rassurer, mieux les comprendre, en parler avec l'enseignant.

La scolarisation d'enfants de deux ans me questionne par rapport à la bienveillance.

F. Loze – Il faut effectivement que certaines conditions soient réunies pour que l'école soit adaptée, mais elle peut l'être.

S. Sorbara – Alors il faudrait former davantage les ATSEM. J'ai suivi récemment une formation sur les troubles envahissants du développement (TED), et aussi une autre sur la compréhension et la gestion de l'agressivité de l'enfant en âge scolaire, cela m'a aidée. Certaines formations proposées par la mairie de Toulouse me semblent très importantes pour avoir des attitudes et un comportement bienveillants envers les enfants de l'École maternelle.

Savoir comment on s'adresse à des enfants si jeunes, quelle posture on adopte, que les enseignants et les ATSEM entendent la même chose sur certains sujets en formation, ce serait bien. En plus, tous les agents territoriaux aujourd'hui n'ont pas reçu la même formation initiale.

Mais en classe de TPS/PS, on a des tâches très proches de celles de l'enseignant. Parfois des enseignants remplaçants sont surpris, ils n'ont pas une représentation juste de ce qui est enseigné dans ce niveau de classe. Ils ne voient pas les progrès réalisés, ils ne voient pas d'où les enfants partent, ils ne voient pas les acquisitions par rapport à l'hygiène par exemple, comme se laver les mains.

F. Loze – Et pourtant, c'est bien inscrit dans les programmes aujourd'hui. Si on regarde par exemple les indicateurs de suivi des apprentissages, dans le domaine explorer le monde, ces questions sont bien présentes. C'est bien reconnu comme faisant partie de la mission de l'école maternelle.

S. Sorbara – L'hygiène, le sommeil, l'alimentation..., j'ai envie de mener des projets sur ces sujets si je deviens directrice de CLAE et ADL. On ne peut pas aider les enfants si on ne partage pas ça avec les parents. Tous les jours, on apprend à certains enfants à tenir leur cuillère pour manger, ce n'est pas l'enseignant qui le fait, c'est bien l'ATSEM. Et on n'a pas toujours la possibilité d'en discuter avec le parent après. En tout cas être bienveillant, c'est prendre le temps. Or on est souvent contraints pour assurer par exemple deux services de restauration. Mais la pause méridienne, c'est tellement important pour le vivre ensemble. Parfois on est présentes de l'ouverture de l'école à sa fermeture, le métier d'ATSEM a beaucoup évolué et les attentes professionnelles sont aujourd'hui différentes.

En Accueil De Loisirs, même si les animateurs ont le BAFA, pour les enfants de maternelle ce n'est pas toujours suffisant, il faudrait des formations spécifiques. Surtout quand on sait que le comportement de l'adulte peut avoir un impact positif ou négatif sur le développement d'un tout petit, c'est finalement encore assez peu connu, alors qu'il faudrait être très vigilant.

La direction de l'école ou du CLAE a un rôle important aussi, elle peut confier les plus jeunes à des personnels volontaires ou repérés. Il faut des gens qui rentrent vraiment dans l'affect avec les enfants. L'enfant très jeune n'est pas tout de suite dans le groupe, je pense notamment aux plus fragiles qui ont énormément besoin de l'adulte. Les enfants peuvent évoluer très différemment selon les adultes qui les accompagnent, je l'ai vu. Cela dépend aussi de la représentation qu'ont les adultes de leur métier, car le plus souvent ils sont persuadés de bien faire ; mais ce n'est pas évident de se mettre la portée des très jeunes, d'aller les chercher là où ils en sont. On ne peut pas inculquer à tout prix : mais quand on a construit la confiance en l'adulte, et qu'on voit qu'on a contribué aux progrès de l'enfant, c'est un métier très gratifiant. L'assistante pédagogique qui vient régulièrement dans les classes nous confirme leurs progrès. Il faut faire attention à ne pas avoir d'attentes trop élevées, à ne pas les juger par rapport à un niveau. Pour moi, si la séparation pour un enfant a été difficile en début d'année de TPS ou de PS, et qu'il vient en courant devant ses parents à l'école à la fin de l'année, on a bien fait notre travail. Il vient jouer, rencontrer des copains, pour lui c'est d'abord cela l'école.

F. Loze – Et les progrès relatifs aux apprentissages scolaires ?

S. Sorbara – Il faut du temps là aussi pour comprendre et repérer ce que les enfants apprennent grâce aux activités. Parfois la suractivité les met à mal. Il me semble qu'il faut leur proposer de tenter, d'essayer des choses. C'est surtout l'aménagement de l'espace qui le permet, bien davantage que les activités sous consigne qu'on trouve chez les plus grands. On peut déjà les attirer grâce à ce que chacun aime : danser, chanter, construire, dessiner...

Il me semble que si on a une posture de bienveillance au début de l'école, c'est l'image qui va rester tout le reste de la scolarité. Le premier contact et la première scolarisation, c'est énorme dans la vie de l'enfant et pour l'image que vont avoir les parents de l'école. Or parfois, on voudrait que l'enfant soit déjà l'élève dont on a une représentation, qui ne colle d'ailleurs pas avec la réalité. Si on le compare à ce qu'on croit qu'il devrait être, c'est déjà un jugement de valeur. Il vaut mieux leur dire qu'ils font des progrès, et c'est tout.

F. Loze – Des progrès ils en font beaucoup, mais pas tout le temps, et ce n'est pas toujours significatif par rapport à ce qu'on a enseigné.

S. Sorbara – Il faut beaucoup les observer, et laisser le temps au temps. En plus, il y a des régressions, surtout dans la façon dont ils gèrent leurs émotions : ils ne savent pas ce qui leur arrive. Or là-dessus, je trouve qu'il y a peu de communication avec les parents. C'est important de savoir si quelque chose peut les rendre tristes ou en colère. Les parents viennent parler de la vie de leur enfant, de la vie avec leur enfant à l'ATSEM. Notre travail est vraiment complémentaire de celui de l'enseignant, ce sont des métiers qui se rejoignent, mais cela nous demande à tous beaucoup de proximité avec les enfants. Cela n'est pas négociable. On ne peut pas bousculer les enfants, parce que les adultes voudraient aller plus vite.

CONSTRUIRE UNE RELATION CONTINUE

AVEC LES PARENTS

Extrait du programme 2015 :

« Dès l'accueil de l'enfant à l'école, un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents ; il exige de la confiance et une information réciproques. »



Christine Mennesson, Sociologue

Professeur au laboratoire CRESCO, « Centre de Recherches Sciences Sociales, Sports et Corps » de l'Université Paul Sabatier à Toulouse.

Interview réalisée par Francine Loze, IEN chargée de la mission Ecole maternelle (31)

C. Mennesson – Après une première recherche collective dirigée par mon laboratoire qui portait plutôt sur l'école élémentaire et plutôt centrée sur la question du corps, une seconde recherche est actuellement en cours sur l'école maternelle. On travaille avec l'équipe « Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations » du Centre Max Weber de Lyon 2, dirigée par Bernard Lahire : l'approche est plus globale, **on s'intéresse plutôt à l'ensemble des inégalités, à la manière dont se fabriquent de manière précoce des différences** entre les enfants, notamment en fonction de leur socialisation familiale. Reste la question du corps mais elle est plus secondaire, la focale est plus large puisqu'elle est mise sur tout ce qui concerne les apprentissages plus scolaires, la question du langage, la question des loisirs culturels.

F. Loze – Quand on accueille des enfants à l'école maternelle, on constate déjà des différences entre eux voire des écarts, mais on s'abstient de parler de difficultés. On sait qu'en fonction de son vécu, chaque enfant arrive avec un rapport à l'adulte et aux autres enfants qui peut être très différent de l'un à l'autre, et son rapport au monde en général aussi. Proposer une école qui s'adapte à des enfants très différents, ce n'est pas aisé. Et dans la perspective de la mise en place d'un dialogue et d'une relation construite et continue avec les parents, jusqu'où est-on conscient de cette diversité dans les écoles ? En quoi peut-on dire d'ailleurs que les façons d'éduquer les enfants sont très diverses ? Comment entrer dans la logique d'action de chacune d'elle, pour la comprendre et donc aussi la respecter ? Comment faire apprendre et vivre ensemble à l'école, construire une culture commune, et permettre de s'enrichir de vivre avec d'autres enfants qui ne sont pas éduqués de la même façon ?

C. Mennesson – Évitions de normer. Quand on est sociologue, on observe, on ne juge pas. Sur la question des différentes manières d'éduquer les enfants, qui sont en relation avec les différentes conceptions de l'enfance, il faut peut-être tout d'abord insister sur deux points qui renvoient à des travaux d'autres chercheurs. La première différence importante est mise en évidence par une chercheuse américaine qui s'appelle Annette Lareau. Elle parle d'éducation naturelle dans les milieux populaires (l'expression vient d'elle), et d'éducation concertée pour les classes moyennes et favorisées. De son point de vue, la différence la plus importante c'est celle-là.

Dans les milieux populaires, les enfants ne sont pas considérés comme objets d'éducation mais élevés dans le cours de la vie des adultes et de ce fait-là les parents ne mettent pas en place des activités spécifiques, il n'y a pas l'organisation d'apprentissages particuliers.

Les enfants passent plus de temps à jouer entre eux, entre enfants et de ce fait développent des compétences éloignées du monde scolaire. En revanche, les enfants des classes

moyennes et favorisées, qui ont l'habitude de fréquenter des contextes associatifs, apprennent des modes de comportement qui ne sont pas si différents que ça de l'école. Que l'on fasse du théâtre ou du sport, il y a un cadre, on commence par un échauffement, on présente les objectifs de la séance, les apprentissages sont structurés, il y a un déroulement, on apprend à se projeter dans le temps, on apprend à interagir avec les adultes d'une manière particulière. Tous ces apprentissages, certains enfants les font et d'autres les font moins, car leurs jeux ne sont pas organisés selon les mêmes principes. Cela s'observe dans des activités très différentes : la question de l'usage des livres et de la lecture est un bon exemple aussi de ces différences. La diversité des familles fait qu'il y a une grande diversité de cas : des familles qui vivent sans livres, celles où des livres sont présents avec des incitations à la lecture mais qui restent des incitations qui ne sont pas renforcées par un exemple parental et donc sont en général peu efficaces, et les parents qui lisent avec leurs enfants. Mais, même dans ce cas, il y a encore des modalités de lecture différentes : des parents qui lisent simplement l'histoire et d'autres qui posent des questions, qui font raconter, qui font résumer, comme le montrent les travaux de Stéphane Bonnery.

Toutes ces différences autour de la lecture, ça construit forcément des compétences variées.

F. Loze – Est-ce qu'on peut déjà parler de contexte associatif pour des activités d'enfants de maternelle ?

C. Mennesson – Cela pourrait sembler un peu décalé, néanmoins on observe une montée, un développement de plus en plus important des activités destinées aux tout petits. Deux sociologues anglais, Stephen J. Ball et Carol Vincent ont fait une enquête dans des quartiers aux profils sociaux différents, et dans les milieux plutôt favorisés beaucoup d'enfants entre 4 et 6 ans avaient déjà des activités associatives (musicales, sportives). Certains en avaient plusieurs à quatre ans. Dans les milieux populaires, il n'y a pas d'activités associatives à cet âge.

F. Loze – Quand vous dites « élevés dans le cours de la vie des adultes », ça veut dire qu'ils participent à leurs événements festifs d'adultes aussi ?

C. Mennesson – Oui, ça en fait partie. C'est une idée forte de l'éducation naturelle, et en tant qu'enseignant quand on n'a pas connaissance de ces processus, si on ne se dit pas que c'est une conception de l'enfance comme une autre, qui est liée au mode d'existence des parents et à la manière dont ils ont été élevés eux-mêmes, au fait aussi qu'ils vivent souvent dans des conditions sociales qui sont un peu difficiles, on pourrait avoir tendance à considérer cela comme de la négligence. Ce n'est pas de la négligence, c'est simplement une conception particulière de l'éducation. Ces parents-là sont très surpris et vivent mal le fait qu'ils sont parfois montrés du doigt, considérés comme de mauvais parents. Je ne dis pas qu'il n'y a pas parfois de problématiques particulières. Mais d'une manière générale, ça renvoie vraiment à une conception spécifique de l'enfance.

Au-delà des travaux d'Annette Lareau, le deuxième auteur qui me semble important, c'est un sociologue français Daniel Thin qui a beaucoup travaillé sur le rapport à l'école

des familles des milieux populaires. Il insiste sur la grande ambivalence de ce rapport à l'école car ces familles oscillent entre l'idée que les enfants doivent profiter de leur enfance parce que la vie est difficile pour les adultes de ce milieu, mais en même temps ces familles sont conscientes des enjeux scolaires, elles savent que l'école c'est important. Elles sont entre le désir de ne pas trop contraindre les enfants, et en même temps conscientes qu'à certains moments il faut travailler. Il y a des familles qui vont être plutôt réticentes à cadrer les enfants sur le plan scolaire, d'autres qui vont être dans une tentative de sur-scolarisation. Certaines familles plutôt modestes essaient d'apprendre à lire à leurs enfants avant l'heure, même si ce n'est souvent pas efficace. Mais on observe une grande hétérogénéité dans les milieux populaires : des familles monoparentales qui vivent avec des minima sociaux, des familles où les parents sont chômeurs, les familles où les parents ont un emploi relativement stable,

Cela dépend aussi beaucoup de l'histoire des parents, de leur trajectoire sociale mais aussi de l'histoire qu'ils ont eue avec l'école. Bernard Lahire a montré cela dans son ouvrage « Tableaux de famille », publié en 1995. Il s'était intéressé aux conditions de la réussite scolaire en milieu populaire, et il avait remarqué que certains enfants dont les parents étaient d'origine étrangère et maîtrisaient très mal le français voire étaient analphabètes, réussissaient parfois mieux à l'école que des enfants dont les parents étaient nés en France et avaient fréquenté l'école en France. Comment comprendre cette contradiction apparente ? Il s'est rendu compte que les parents des familles françaises avaient eu une histoire difficile à l'école et donc avaient un rapport très crispé à l'institution scolaire qu'ils avaient tendance à transmettre à leurs enfants un peu malgré eux, et aussi qu'ils réagissaient mal aux conseils des professeurs, qu'ils hésitaient à venir à l'école. Alors qu'au contraire certains parents nés à l'étranger qui n'avaient pas de connaissance du système scolaire avaient une confiance absolue dans l'institution scolaire et poussaient beaucoup leurs enfants. Il est important dans les écoles implantées dans les quartiers populaires d'avoir conscience de cette diversité-là. Bernard Lahire a montré des enfants en réussite dans des milieux très précaires, et les relations établies avec les enseignants jouent un rôle important dans ces cas-là. Dans toutes ces histoires, il y a eu une ou plusieurs relations privilégiées avec des professeurs des écoles. D'où l'importance aussi de la première relation avec l'école.

Cette hétérogénéité des milieux populaires amène à un rapport très différent à l'école, d'une distance, voire d'une méfiance, jusqu'à une confiance parfois excessive.

Pour revenir aux travaux d'Annette Lareau sur les pratiques éducatives des parents, elle fait la distinction entre les classes moyennes, les milieux favorisés d'un côté, et les classes populaires, les milieux pauvres de l'autre. Dans notre enquête sur le rapport au corps, au sport et au loisir, nous avons remarqué que la distinction ne se faisait pas exactement au même niveau. Les familles des milieux populaires stables avaient des modes d'éducation qui se rapprochaient beaucoup de ce qu'on observait pour les classes moyennes et la fracture s'opérait en fait au niveau des familles les plus précarisées. C'est intéressant, cela montre qu'il y a une certaine diffusion des pratiques d'éducation

des classes moyennes vers une fraction des classes populaires. On verra si on observe la même chose dans notre nouvelle enquête, mais ça montre qu'il ne faut pas opposer systématiquement milieux populaires et classes moyennes.

Je me souviens notamment d'une mère de famille qui vivait dans des conditions très difficiles d'un point de vue économique, et qui avait aussi peu de ressources culturelles. Cette mère n'avait pas été scolarisée longtemps et elle était pourtant très attentive à l'éducation de sa fille unique, elle allait consulter des ouvrages de psychologie, ce que font typiquement les classes moyennes. Cela montre bien qu'il ne faut pas caricaturer les classes sociales mais plutôt regarder les conditions réelles de socialisation des enfants.

F. Loze – La deuxième partie de notre entretien pourrait porter sur **la question de l'autorité** car c'est parfois très déconcertant pour les enseignants de voir à quel point les conceptions de celle-ci peuvent différer d'une famille à l'autre, sans forcément de lien avec le milieu.

C. Mennesson – C'est aussi un des apports essentiels des travaux de Daniel Thin. Il travaille de manière spécifique sur les modes d'autorité en milieu populaire. Dans notre enquête sur le loisir, on a abordé cette question de manière plus large en s'intéressant à tous les milieux sociaux, mais on n'est pas les premiers à faire cela, il y a eu pas mal de travaux sur les modes d'autorité dans les familles. Et nous avons observé des différences au sein même des classes moyennes et favorisées.

On a vu par exemple qu'il peut y avoir des manières très différentes de gérer les loisirs des enfants : certaines familles étaient très contraignantes (tu dois faire un sport, tu vas faire celui – là et tu termines l'année) et d'autres donnaient beaucoup plus de place à la négociation avec l'enfant. En fait il y a toujours une certaine négociation, mais parfois elle est un petit peu biaisée. On fait comprendre à l'enfant que ce serait vraiment bien s'il faisait ça. Dans certaines familles, des enfants font des choix qui déplaisent à leurs parents, mais on les laisse faire. Dans d'autres familles, tous les enfants font des activités qui plaisent à leurs parents. Donc on a aussi une certaine diversité dans les familles plus favorisées. Cette oscillation entre sévérité, négociation, etc., Daniel Thin dit qu'on la retrouve dans les milieux populaires. Donc cette question des modes d'autorité est complexe.

Certains travaux relativement anciens comme ceux de Jacques Lautrey essaient d'établir des relations entre les modes d'autorité et la manière dont se développent les enfants. Lui fait la différence entre milieux favorisés et milieux populaires, il dit que dans les milieux populaires il y a une hiérarchie forte entre parents et enfants, et une autorité contextualisée et immédiate avec des règles qui ne sont pas expliquées aux enfants. Les parents laissent agir, et à un moment la sanction tombe, parfois fortement. À ce moment-là l'enfant doit intégrer mais sans qu'il y ait une explication autour de pourquoi on est intervenu, pourquoi il est puni. Alors que dans les milieux favorisés, les relations sont moins hiérarchisées entre parents et enfants, il y a plus de négociation, et les règles sont expliquées.

Ce qui est intéressant dans ce que montre Jacques Lautrey pour le système scolaire c'est que de son point de vue cette différence-là est à la base d'un rapport à l'autonomie des enfants. Les enseignants disent d'ailleurs de certains enfants qu'il faut les surveiller comme le lait sur le feu.

F. Loze – Oui, ils prennent des initiatives mais parfois il faut les empêcher de faire des expériences malheureuses, et à l'inverse, d'autres n'osent pas.

C. Mennesson – Lui montre que finalement cette différence dans les modes d'autorité a une conséquence sur le comportement de l'enfant et sur la manière dont l'enfant va respecter ou non l'ordre de la classe parce que les enfants qui ont l'habitude d'agir jusqu'à ce que la sanction tombe vont se comporter de la même manière à l'école. Daniel Thin revient sur ces éléments, mais il montre que ce n'est pas aussi simple que cela. On voit aussi des familles où ça oscille entre des moments où l'enfant est très libre et des moments où on le contraint. Par ailleurs, c'est quelque chose d'assez sexué, on laisse les garçons s'agiter davantage. Mais il insiste beaucoup sur la question de l'autorité qui est immédiate, contextualisée et non expliquée, et il observe des incompréhensions entre parents et enseignants de ce point de vue.

Typiquement, quand il y a un problème avec un enfant, les enseignants tentent de prendre rendez-vous avec les parents pour en discuter. Les enseignants décrivent les comportements de l'enfant, et s'attendent à ce que les parents expliquent quelque chose à leur enfant présent. L'incompréhension naît alors de ce que les parents répondent : vous pouvez faire ce que vous voulez avec lui, punissez, agissez.

Ils ne comprennent pas qu'on leur demande d'intervenir sur un comportement qui se manifeste alors qu'ils ne sont pas là, et ils ne voient pas l'intérêt d'expliquer.

F. Loze – Avec tout ce qu'on sait sur l'impact positif sur le développement de l'enfant des attitudes bienveillantes des adultes à l'école, les enseignants s'attachent à accueillir des comportements parfois liés à des émotions fortes, à mettre des mots dessus, à apaiser et aussi à réguler, à contenir. Mais on a l'impression que certains enfants sont très déconcertés quand on leur dit par exemple « je vois que tu es en colère... ».

C. Mennesson – Cela peut être complètement nouveau pour eux si on explicite très peu de chose dans leur famille. Et donc effectivement il faut que l'école fasse ce travail.

F. Loze – Cela peut être compliqué pour les enseignants qu'on leur dise que ce qui n'est pas fait ailleurs il va falloir le faire. En même temps cela fait partie de « accueillir, éduquer, enseigner », c'est une condition du vivre ensemble.

C. Mennesson – Pour essayer de réfléchir à la manière d'accueillir cette diversité, je pense que c'est important pour les enseignants d'avoir conscience que les enfants ne cherchent pas à les enquiquiner intentionnellement, que les parents ne sont pas forcément démissionnaires mais qu'on a là tout simplement une autre culture, et que c'est un peu comme apprendre à parler une autre langue pour certains enfants, le langage scolaire.

L'école ne peut pas tout faire non plus. Les familles gagneraient à ce qu'on leur explique peut-être mieux ce qu'est l'école, ce qui s'y passe. Qu'elles comprennent que quand les enfants apprennent un certain nombre de choses, ce n'est pas pour contrer l'éducation

familiale, mais qu'il y a une autre finalité derrière, un objectif d'apprentissage.

Par exemple, j'avais assisté à une soutenance de thèse sur l'éducation des petites filles chez les gens du voyage. D'une façon plus générale, ce public craint fortement les effets que peut avoir la culture scolaire sur la culture familiale.

F. Loze – On a l'impression qu'on met les enfants dans un conflit de loyauté, cela n'est pas confortable.

C. Mennesson – Oui, on les met dans un conflit de loyauté, il y a d'ailleurs des réactions d'enfants qui sont liées à ça. C'est le problème des enfants des milieux populaires, notamment de milieux précarisés, qui à un moment accrochent avec la culture scolaire, et qui vont forcément passer par ce conflit.

Dans un très beau roman d'Annie Ernaux - La place - et dans plusieurs de ses romans qui sont plutôt des autobiographies romancées, elle raconte comment, issue d'un milieu modeste (ses parents tenaient un petit bistrot), elle commence à avoir honte de la manière dont parlent ses parents. Et donc à la fois à la maison elle a honte, et à l'école elle a honte de ce qu'elle est par rapport aux autres. C'est très compliqué pour se construire.

Je crois qu'il est important que les enseignants entendent parler des choses qu'ils vivent par des gens qui se sont penchés sur la question. Quand on comprend ce qui se passe, on le vit mieux.

Bernard Keller, Maire de Blagnac (31)

Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants et membres à part entière de la communauté éducative.

Nous devons veiller au quotidien à leur donner une place privilégiée dans le suivi scolaire de leur enfant. Cette dynamique qui s'ancre pleinement autour de la notion de coéducation doit être attentive aux évolutions sociétales : mixité sociale et ethnique, évolutions de la famille... Pour être efficace, elle doit également responsabiliser les familles, dans le respect des droits et obligations de chacun. Enfin, pour éviter les ruptures et favoriser la réussite éducative de tous les enfants, il faut investir les actions de soutien à la parentalité et s'inscrire dans une démarche globale de prévention.

L'école maternelle constitue en ce sens une étape capitale dans la construction de l'enfant qui doit être accueilli dans sa globalité avec une attention essentielle portée aux parents qui deviennent parents d'élève en même temps que leur enfant devient élève.

Des parents acteurs et responsables de la scolarité de leur enfant

Nous regrettons la démission de certains parents ou leur perception parfois consumériste des services éducatifs. Cela doit en permanence nous interroger sur la place que nous accordons aux familles dans le sanctuaire que peut parfois incarner l'École.

L'école doit s'ouvrir sans pour autant perdre sa spécificité. Pour cela, les règlements, les projets d'école, l'équipe éducative dans sa globalité (enseignants, animateurs, ATSEM...) doivent être clairement présentés mais aussi affichés, voire parfois repris sous forme de schémas, de photos pour être accessibles au plus grand nombre.

Ces règles collectives doivent être unanimement partagées par tous les acteurs qui œuvrent sur les différents temps éducatifs, pour permettre aux enfants et aux familles de justes repères.

Cette continuité éducative est essentielle à Blagnac. C'est pourquoi nous continuons entre autres à doter chaque classe maternelle d'une ATSEM. Ces agents favorisent notamment le lien entre le temps scolaire et le temps périscolaire, ils accueillent les familles et marquent des repères dans le quotidien des enfants. De même, dans la mise en œuvre de notre projet éducatif de territoire (PEDT), nous avons augmenté les temps de concertation entre les équipes.

Le rôle des parents d'élèves élus est important, mais nous sommes attentifs à élargir la représentativité et l'information à toutes les familles. C'est pourquoi, pour chaque nouveau projet nous organisons des réunions publiques, diffusons des flyers. De même, dans le cadre de l'élaboration de notre PEDT, nous avons ouvert des espaces de paroles : enquêtes en ligne, assises éducatives...

Les nouvelles technologies sont des atouts dans la simplification des démarches administratives et dans la diffusion des informations. À Blagnac, nous avons lancé un portail Familles adossé à un Guichet familles. Ces outils permettent le partage

d'informations qui marquent la continuité dans la journée de l'enfant (menus scolaires en ligne avec des conseils nutritionnels et des exemples de recettes). La dématérialisation des démarches permet de répondre aux contraintes horaires des parents. Nous sommes également attentifs au développement des espaces numériques de travail.

Des parents soutenus et encouragés dans leur rôle éducatif

Dans notre commune, la mixité sociale s'accroît. À ce titre, le maillage social du territoire qui regroupe les différents acteurs éducatifs et sociaux est essentiel : PMI, CAF, services sociaux, équipes éducatives...

Pour favoriser la réussite éducative de tous les enfants, nous avons développé une politique globale de soutien à la parentalité. Initiée dès la petite enfance autour d'un espace d'écoute parents/enfants, elle se poursuit autour de notre espace social dédié à la famille. Les cellules de veille éducative permettent aux professionnels d'échanger et de définir des postures communes face aux difficultés rencontrées. Par ailleurs, des conférences thématiques sont organisées sur les nouvelles problématiques éducatives, l'évolution de la famille, souvent en lien avec la Caisse d'allocations familiales qui est un acteur institutionnel connu et reconnu par les familles.

Les parcours de réussite éducative, les actions d'accompagnement à la scolarité permettent des suivis plus individualisés où la place des parents est toujours mise en avant.

Cette ouverture éducative s'appuie également sur une politique tarifaire très sociale qui facilite l'accessibilité de nos services.

La commune est également un espace de proximité et de solidarité. Nous encourageons et soutenons les initiatives qui visent à développer les liens de proximité entre parents et le vivre ensemble ; nos associations Pédibus en sont des exemples. De même, dans l'assise de notre PEDT, nous avons prévu d'impliquer les parents dans l'animation d'ateliers en les sollicitant pour valoriser leurs savoir-faire (découverte des métiers) ou leurs origines (récits de voyages, découverte d'un pays...).

Cette plus grande ouverture de l'école sur les familles, sur la ville et finalement sur la vie, nous semble garante d'une école plus juste pour tous avec davantage d'égalité des chances et de mixité sociale, un enjeu capital pour l'école maternelle.

Thierry Vasse, Directeur général adjoint Éducation Enfance Jeunesse de la ville d'Orvault (44)

Alors qu'il m'est donné d'apporter mon éclairage de Directeur Territorial en charge des questions éducatives sur l'extrait des nouveaux programmes de l'école maternelle consacré à la relation école familles, je m'appuierai tout simplement sur la phrase clé consacrée à cette thématique pour développer mon propos :

« Dès l'accueil de l'enfant à l'école, un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents ; il exige de la confiance et une information réciproques. »

«... un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents... »

Même s'il est fort logique que les programmes scolaires traduisent une vision « scolaro-centrée » des thématiques développées, je ne peux m'empêcher tout d'abord d'exprimer le côté restrictif de cette approche concernant la relation aux familles, alors qu'il n'est là question que des seuls enseignants et parents. En effet, alors que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République évoque une « redynamisation du dialogue entre école et parents, collectivités territoriales et secteur associatif », et affirme que « la promotion de la coéducation est un des principaux leviers de la refondation de l'école », il m'apparaît regrettable que les autres professionnels non-enseignants de l'école maternelle ne soient pas associés à cette dynamique de confiance et d'échanges réciproques dans cet extrait des programmes.

Chacun sait que le dialogue avec les parents des jeunes élèves de maternelle concerne aussi les ATSEM et les animateurs des temps périscolaires et combien cette question revêt un enjeu considérable de clarification des postures professionnelles et rôles complémentaires de chacun dans la relation aux enfants et aux familles. Enjeu de concertation en équipe pluri-professionnelles et de formation également, tant il est vrai que chacun des professionnels sera confronté à l'expérience du dialogue avec les parents à un moment ou à un autre.

Oubli malheureux ou volontaire, peu importe, pourvu que la déclinaison de cette orientation majeure se fasse de manière concertée, lisible et cohérente, en équipes élargies au sein de chaque classe ou école maternelle.

« Dès l'accueil de l'enfant à l'école... »

Soit dès l'accueil au moment du premier contact, au moment de l'inscription à l'école maternelle, au moment où l'enfant et son parent échangent les premiers regards, les premiers mots, avec la communauté éducative scolaire. Ce rappel est de première importance, dans la mesure où ces premiers échanges engagent toute la suite de l'histoire et qu'ils créent les conditions favorables pour un dialogue positif durable. Socle incontournable de l'attelage éducatif, du « tirer ensemble dans le même sens », le plus tôt possible effectivement.

C'est parce que l'on a pu se rencontrer, se faire confiance et se respecter dans des conditions favorables et sereines, que l'on saura, le jour venu, échanger de manière tout aussi respectueuse et collaborative dans un contexte moins favorable. Combien de parents rappellent, quel que soit l'âge de leur enfant, qu'il est très difficile d'accepter les remarques d'un enseignant, d'un éducateur, avec qui ils échangent réellement pour la première fois et pour s'entendre dire qu'un « problème » se pose...

Force est de constater qu'au-delà du premier objectif d'accueil réussi de l'enfant pour ses premières expériences de vie scolaire, la relation de confiance qui s'établit avec les familles dès ces premières rencontres et mises en mots sont aussi nécessaires à la réussite du projet de scolarisation. L'adhésion des familles au projet de vie scolaire et périscolaire global ne peut que faciliter l'entrée dans les apprentissages et contribue à faire vivre un rapport positif à l'école.

C'est par l'attitude proactive des professionnels de l'école maternelle que cette relation de confiance se construira, petit à petit, comme cela s'est souvent déjà construit avec bonheur dans le cadre des premiers échanges avec les professionnels petite enfance en crèche, multi-accueil ou relais d'assistants maternels.

« ... il exige de la confiance et une information réciproques. »

Si confiance et informations réciproques sont exigées, elles ne se décrètent pas et méritent d'être construites, dans un contexte où l'histoire des relations entre les parents et l'école est fort compliquée. Parce que cette question de l'alliance éducative avec les parents est essentielle et pourtant si difficile, renvoyant à multiples positionnements et typologies d'implication : « *parents assujettis, partenaires, usagers, consommateurs, coéducateurs ?* » (Fotinos 2014), les institutions doivent se préoccuper d'aider chacun des acteurs à appréhender ces questionnements récurrents et à franchir un cap pour un véritable dialogue école / familles apaisé.

Bien des situations tendues, nécessitant des médiations en nombre croissant, révèlent des communications malaisées et souvent maladroitement qui engendrent des incompréhensions, interprétations ou malentendus pouvant dériver en procès réciproques. Le dialogue est certes nécessaire mais les modalités de ce dialogue doivent être pensées en amont, questionnées, négociées parfois. Ce qui en fait la qualité renvoie à ce qu'est chacun des acteurs. C'est pourquoi il est devenu incontournable de professionnaliser cette facette des métiers de l'éducation, tout particulièrement pour les professionnels de l'école maternelle qui sont en prise directe avec les familles au quotidien. Au même titre qu'il est question d'un « parler professionnel » en direction des jeunes élèves, le « dialoguer professionnel » en direction des familles (de l'ensemble des familles...) constitue certainement un levier au service de la confiance réciproque.

Encore une fois, que ce soit pour les enseignants ou autres professionnels territoriaux de l'école maternelle soucieux du bien-être et du bien-devenir des enfants à l'école, au-delà des postures et attitudes vis-à-vis des familles, nombre de questions méritent d'être posées et partagées sur ce qui crée, ou non, la confiance avec les parents d'élèves.

Alors que les attentes des uns et des autres sont souvent différentes (mon enfant / nos élèves) malgré un objectif commun, l'accompagnement par la formation, par des analyses de pratiques et études de cas concrets, est devenu incontournable. La clarification des notions relatives au partenariat avec les familles mérite également d'être traitée en formation. « Ma demande aux familles s'inscrit-elle dans une démarche de coéducation, de collaboration, ou de coopération ? Est-elle lisible et concerne-t-elle toutes les familles ? Suffit-elle à permettre la construction d'une confiance réciproque ? ».

Autant de questionnements qui nécessitent d'être partagés et accompagnés pour que l'objectif soit vraiment atteignable.

Véronique Brice, Directrice d'école maternelle en REP+ (31)

Interview réalisée par Francine Loze, IEN chargée de la mission Ecole maternelle (31)
(Véronique Brice a travaillé dix ans dans le privé en tant que consultante avant de passer le concours de professeur des écoles. L'entretien porte essentiellement sur les modalités de communication avec les familles et le premier accueil).

V. Brice – L'école que je dirige depuis trois ans accueille 80 à 90 % d'enfants de familles très éloignées de l'école et pour beaucoup en situation de grande précarité financière, sociale et culturelle.

Au-delà de la démarche de mettre son enfant à l'école maternelle non obligatoire alors qu'on ne travaille pas, les parents redoutent la séparation. Aussi, les premiers contacts avec une famille sont très importants pour les mettre en confiance.

Il y a plusieurs étapes dans l'année. En février-mars, je me rends à la halte-garderie dès l'ouverture de la campagne des inscriptions en Mairie. J'y passe un moment pour présenter l'école, me présenter aux parents qui ne me connaissent pas et tenter de les rassurer : pour certains, il est très dur dès le mois de février de se dire que le petit qui porte encore une couche va aller à l'école en septembre. Puis, d'autres contacts ont lieu avec la halte-garderie pour faciliter la séparation à la rentrée. En mai-juin, les enfants de la halte sont accueillis avec leurs parents dans ma classe. Au programme, accueil et libre accès aux jeux de la classe, on offre une collation (des gâteaux préparés par mes élèves), on chante, on visite l'école et on termine par un moment dans la cour. Ils reviennent une autre fois participer à un atelier avec la psychologue scolaire et la responsable du Dispositif de Prévention et de Rescolarisation (DPR). C'est l'occasion pour les parents de parler de leurs peurs en dehors de ma présence. Cette année, les enfants sont venus manger à la cantine aussi.

Ce projet s'appelle « l'école à petits pas », il est inscrit au projet d'école. Il est prévu de faire une réunion en septembre pour reparler de la façon dont s'est passée la séparation.

Pour les TPS, les PS, ou encore les premières scolarisations en MS, j'accepte une scolarisation progressive au début, mais c'est comme un contrat avec les parents : je le note sur une fiche pour montrer qu'il s'agit d'une adaptation, avec une limite dans le temps.

Cela permet d'en discuter, et d'envisager à un moment d'étendre la présence : cantine ou non, puis l'après-midi. D'un côté, j'accepte qu'ils ne soient pas à l'école l'après-midi pour un temps, mais d'un autre, je suis très ferme sur la régularité de la présence.

F. Loze – Oui, c'est la différence avec la halte-garderie où ils peuvent le mettre à la demande, et ce n'est pas non plus tout à fait la même adaptation que dans une crèche.

V. Brice-. On arrive à de belles réussites, des enfants de TPS ou PS qui pleuraient, ou venaient peu, finissent par être présents toute la journée. C'est le résultat d'un travail collectif de toute l'équipe enseignante, des ATSEM, du CLAE, des agents techniques et des partenaires associatifs. Au final, c'est le mercredi matin qui nous pose le plus de problème quel que soit l'âge de l'enfant. Dans certaines familles, l'enfant a le droit de décider le matin s'il va à l'école ou non.

Nous sommes dans la coéducation, je fais vraiment à la carte pour que l'enfant se sente en sécurité à l'école et ait envie de venir. Pour des enfants qui sont en grande détresse lors de la séparation, il m'est arrivé d'accueillir la maman ou la tante, en classe avec nous, d'accepter une sortie à 10 heures puis d'allonger progressivement le temps de présence.

F. Loze – On retrouve cette modalité d'accueil ailleurs, et elle est assez efficace. Il faut penser à la proposer, on déconstruit ainsi bien des représentations. Les parents voient que l'enfant joue, que l'enseignante s'occupe bien de lui, qu'il n'est pas en permanence contraint à faire ce qu'il ne voudrait pas.

C'est toute la question de l'alliance éducative : comment concilier une façon d'élever les enfants avec beaucoup de liberté, et le cadre, certes sécurisant, rassurant, mais le cadre quand même, que vous posez.

V. Brice – Heureusement, en éducation prioritaire, on a des effectifs réduits, ici certains enfants sont particulièrement « physiques ». Mais on arrive à les apaiser. Lorsque les enfants sont face à un adulte qui a toujours la même réponse, qui ne cède pas, qui rappelle toujours les mêmes choses, le cadre tient ; même si on l'adapte à chaque enfant, et que c'est parlé avec les autres : « Untel ne peut pas encore s'asseoir sur le banc, il n'en est pas encore là, il y arrivera, il va l'apprendre... ».

F. Loze – Comment est vécue la réunion d'une équipe éducative ?

V. Brice – J'essaie de faire en sorte que ce ne soit pas le seul moment de rencontre. Par expérience personnelle, je sais que donner rendez-vous à un parent seulement lorsque ça se passe mal, ça donne peur de l'école.

On essaie de rencontrer tous les parents une à deux fois par an. Dans ma classe, la réunion de rentrée a lieu un matin ; je sais que le soir, c'est plus compliqué de faire venir les familles, je m'adapte. Puis en janvier, on reçoit de nouveau tous les parents individuellement. On parle des choses qui vont bien, on apprend à se connaître réciproquement.

On commence à leur faire toucher du doigt qu'il y a des apprentissages très concrets, visibles, comme l'écriture du prénom par exemple, ou l'évolution du dessin de la PS à la MS.

F. Loze – Ca veut dire que pour renvoyer un progrès, j'entends un progrès significatif, il faut qu'il y ait du temps qui se soit écoulé. Des réussites on en voit beaucoup, des vrais progrès pas tous les jours.

V. Brice – Oui, et une communication positive des progrès se fait en présence des parents et avec des mots simples, pas avec des libellés incompréhensibles. Il faut rendre compte de l'effort fourni par l'enfant, de ce qu'il a appris à l'école.

F. Loze – A propos de la participation des parents aux activités de l'école, j'ai vu dans le couloir sur un panneau que deux mamans sont venues encadrer l'activité natation, elles ont passé l'agrément. Elles se sont donc mobilisées.

V. Brice – Oui, elles sont venues quatre jours d'affilée, c'était un stage massé. Quand je suis arrivée dans cette école, les parents n'allaient pas en sortie. J'accepte tous les parents volontaires. Ils vont peu au centre-ville, encore moins au muséum ou au théâtre. Et l'enfant qui y est allé avec son parent en reparle plus facilement. On s'efforce de générer du langage, du dialogue et pas seulement utilitaire. Et puis cela donne l'occasion aux parents de devenir vraiment parents d'enfants scolarisés : apprendre à ne pas fumer dans la rue lors d'une sortie scolaire, ne pas leur acheter de chips à la sortie du cinéma...

F. Loze – Quelles évolutions constatez-vous sur trois ans ?

V. Brice – L'augmentation du taux de présence quotidien des enfants est significative. En classe comme en sortie. Je pense humblement qu'il y a aussi un peu plus de dialogue, du

moins une sorte d'apprentissage de celui-ci. Il n'y a presque plus de parents qui déboulent dans le couloir pour crier leur mécontentement. Je suis toujours disposée à les rencontrer pour discuter.

F. Loze – Ce qui est dit de la relation aux parents dans le nouveau programme, est-ce une réaffirmation de ce que vous pratiquez déjà ?

V. Brice – Mon itinéraire personnel et professionnel m'a amenée à avoir des lectures sur la communication non violente, la gestion des émotions, la façon de parler aux autres, et la différenciation entre ma fonction et ma personne. Je ne mélange pas les deux, je ne prends pas les choses sur le mode personnel, j'essaie d'amener mes collègues sur cette posture. En fait, il y a une peur de la part des parents, et si en plus la peur est réciproque, ça devient impossible.

Sur la place des parents à l'école, sur la bienveillance, je me réjouis que ce soit écrit, mais j'étais déjà dans cette logique-là, sur le lien. Il faut éviter tout ce qui deviendrait procédurier, surtout avec les parents qui ont peur de l'écrit. Pour organiser une équipe éducative, j'en parle aux parents au préalable, j'essaie de les convaincre du bien-fondé de la démarche, je leur demande si la date leur convient et je les avertis qu'ils auront un courrier. Écrire peut s'avérer une forme de violence, je veux éviter le fameux « j'ai été convoqué par le prof ».

F. Loze – Vous vous êtes intéressée dans le cadre de votre développement personnel à la communication non violente.

On adapte à l'école maternelle la façon de parler aux enfants, mais n'y a-t-il pas un parler professionnel envers les parents qui nous ont confié leurs enfants ?

V. Brice – L'important, c'est d'être compris et d'évoluer dans une relation de confiance pour co éduquer. Ce n'est pas tant le parler professionnel que la manière d'entrer en relation et de l'entretenir dans un cadre rassurant pour les deux parties.

C'est important de se former, de le faire en équipe. Cette année, on a pu disposer de trois heures en équipe, nous avons travaillé sur la relation avec les parents et on s'est aidé du travail d'ATD Quart-Monde*. La psychologue scolaire et la DPR étaient présentes pour enrichir le débat. On s'est appuyé sur ces vidéos où des parents de milieu populaire expriment leur ressenti par rapport à l'école, racontent leur propre vécu scolaire pour dégager leurs peurs, leurs attentes et quelles conséquences cela avait sur nos relations avec eux. On s'enrichit en les écoutant, on en parle, et progressivement ça fait son chemin. On évolue ainsi sur les représentations qu'on a des parents.

J'associe beaucoup le CLAE et les ATSEM. Lors de la réunion mensuelle avec celles-ci, on choisit un thème touchant à l'éducation des enfants et on passe un quart d'heure à en discuter. Par exemple, comment aider les enfants à développer et enrichir leur langage, comment elles peuvent y contribuer puisqu'elles parlent beaucoup aux enfants. On mène un combat contre le verbe « faire », on a listé ensemble des verbes à utiliser de préférence. Elles apprécient d'être impliquées, elles sont proches des parents, et leur font parfois moins peur que nous, les maîtresses.

Rester dans l'humain et dialoguer est primordial pour moi. Certes, ce travail demande de l'implication, du temps et du savoir-faire. Ce n'est pas naturel, cela s'apprend. En tant que directrice, je me sens parfois un peu seule, mais rien ne vaut le dialogue avec les parents.

*Référence : site créé par le Mouvement ATD Quart-Monde et le CRDP de l'académie de Rennes : <http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/>

Julie DIRAT, Parent d'élève élu FCPE dans une école maternelle (31)

Interview réalisée par Francine Loze, IEN chargée de la mission Ecole maternelle (31)

(Il s'agissait d'évoquer les contenus et les modalités de l'information réciproque, les moments de dialogue, la participation aux activités de dialogue, le passage du statut de parent à celui de parent d'élève,...)

J. Dirat – Bien qu'il y ait beaucoup d'élèves par classe, les choses se passent globalement bien. Certains parents sont angoissés par l'entrée en PS, mais dans notre école, et dans bien d'autres, l'entretien individuel avec la direction de l'école et celle du CLAE, la demi-journée d'acclimatation, la présentation de la structure (les lieux, ce qu'il s'y passe) contribuent à rassurer.

Le jour de la rentrée les parents peuvent rester un peu, ils en ont vraiment besoin, ils sont parfois bien plus inquiets que les enfants. Les miens étaient allés en structure d'accueil collectif, c'était plus facile.

F. Loze – Le rôle de l'école n'est-il pas de prendre en compte aussi ce besoin des parents ?

J. Dirat – Je crois que c'est fait. En plus des rendez-vous toujours possibles, il y a les réunions proposées, et notamment celle en classe avec l'enseignant et l'ATSEM.

F. Loze – Vous qui avez eu plusieurs enfants scolarisés, comment s'est passé à chaque fois le premier contact ?

J. Dirat – J'ai connu différentes écoles puisque deux de mes enfants ont fréquenté une TPS ailleurs. Mais j'ai pu constater que les équipes enseignantes savent s'adapter en proposant des choses vraiment personnalisées pour sécuriser l'enfant et le parent.

F. Loze – Des parents vous interpellent en tant que déléguée ?

J. Dirat – Oui, mais davantage sur le franchissement vers l'élémentaire. Aux Sept Deniers, il y a un programme passerelle. L'an dernier les enfants de GS sont partis 4 jours à Aulus : extraordinaire patience de la part des enseignants. Beaucoup d'enfants n'étaient jamais partis de chez eux, c'était une grande première. Ça se prépare, et une grande disponibilité de l'équipe a permis de recevoir les parents de façon individuelle pour écouter leurs inquiétudes.

F. Loze – Vous venez d'évoquer la façon dont les enseignants rassurent les parents, leur expliquent comment l'école fonctionne, essaient de leur en donner une juste représentation, quitte à les y faire rentrer.

Et la communication sur les apprentissages ?

J. Dirat – Lors de la réunion de rentrée, le directeur parle des programmes et des projets pédagogiques, du projet d'école, comme il le fait aussi en conseil d'école. Nous, on relaie tout ça dans des comptes rendus. Les productions des enfants, le livret, mais aussi l'affichage dans le couloir à l'attention des parents informent sur les projets parfois partagés avec le CLAE, l'acquisition du langage, l'écrit, la lecture. Cette année la chorale et la sensibilisation à une langue étrangère sont mises en avant. L'équipe enseignante est partie pendant les vacances de printemps pour se former en anglais. Belle preuve de dynamisme pour nous parents.

F. Loze – Et vous, en tant que parent, avez-vous entendu parler du nouveau programme 2015 ?

J. Dirat – Pas assez encore. Mais je n’ai pas vraiment cherché à en savoir plus car je suis confiante dans l’école. Je sais que la réflexion est bien menée, je suis contente que le programme évoque la question de la relation avec les parents, et de leur rôle. Mais je n’avais pas l’impression que le parent était exclu, je crois qu’il a un juste rôle. Les parents qui nous contactent vont assez facilement vers l’enseignant, de façon informelle. Il y a parfois des incompréhensions, mais jamais insurmontables.

On a cependant du mal en tant que délégué à entrer en contact avec certains parents qui viennent très peu à l’école, parfois les enfants sont accompagnés par une nounou ou un membre de la fratrie.

Du coup, on ne sait pas ce qu’est leur relation à l’école, le cahier de liaison ne fonctionne pas forcément bien, il ne remplace pas une rencontre.

F. Loze – On perçoit très positivement votre satisfaction dans la relation avec les enseignants au service de la réussite et du bien-être de vos enfants. Mais en tant que parent élu, vous pointez que ce n’est pas vrai pour tous les enfants, alors que vous êtes convaincue de l’importance de cette relation.

J. Dirat – Oui, les parents élus dans notre école sont majoritairement des femmes ayant suivi des études supérieures. Avec le CLAE associatif, on essaie de mettre en place des cafés des parents pour toucher ceux qu’on ne voit pas souvent à l’école.

Très peu de parents viennent par exemple à la préparation du conseil d’école, on a la naïveté de penser qu’ils arrivent à résoudre leurs problèmes tout seuls, mais peut-être tout simplement certains parents ne se posent même pas la question de venir, ne se sentent pas concernés.

Certains voient l’école comme un service, ils disent qu’ils n’ont pas le temps de s’investir ; mais ensuite à l’école élémentaire, il y a comme un regret du temps de la maternelle, et des crispations.

Le plan Vigipirate et ses dernières déclinaisons génèrent récemment des questions. Là il faut vraiment de la communication, même si c’est pour se dire qu’on est tous un peu démunis.

Le champ de la communication à l’école est large puisqu’il touche potentiellement à toutes les questions de la vie de l’enfant. Cette communication est déterminante pour la confiance que l’enfant et ses parents pourront avoir dans l’école, pour son rôle d’ascenseur social, pour la motivation. Quand on reçoit les nouveaux parents délégués, on en parle, on leur dit de rester positifs dans la communication, et mesurés.

Déjà il y a quelque chose à apprendre dans le passage de parent à parent d’élève, mais aussi de parent d’élève à parent délégué. Donner suffisamment d’information, rassurer, faire prendre conscience de l’intérêt pour leur enfant de ces trois années de maternelle. Savoir transmettre à l’équipe les insatisfactions aussi. Sauf exception, notre génération est allée à l’école maternelle, et sait qu’on y fait des apprentissages. On essaie de faire en sorte que, si la relation des parents à l’école a été difficile, cela ne déteigne pas sur la relation qu’a ou qu’aura leur enfant avec l’école.

Le fait que l’évaluation porte sur ce qui est réussi, ce qui fonctionne bien, les progrès, qu’elle soit aussi complète, contribue également à accepter de confier son enfant. C’est là-dessus que j’ai vu les choses évoluer entre la scolarité en maternelle de l’aînée et celle de la dernière.

Frédéric Bordier, Parent d'élève,

Membre d'une association de parents d'élèves indépendante

Interview réalisée par Francine Loze, IEN chargée de la mission Ecole maternelle (31)
(L'entretien porte sur l'évolution de l'école maternelle vue par un parent, les contenus et les moments du dialogue, le lien avec l'école élémentaire,...)

F. Loze – Lorsque je vous ai rencontré à l'occasion d'échanges avec les personnels des structures de la Petite Enfance de la ville de Toulouse, vous m'avez dit avoir vu un changement au sein de l'école maternelle, même si ce n'était pas forcément par rapport à des orientations récentes. Pouvez me parler de la rencontre que vous avez faite en tant que père avec l'école maternelle et comment vous l'avez peut-être vue évoluer ?

F. Bordier – Ce que j'ai vu évoluer en tant que parent, c'est le discours des professionnels à l'école maternelle, avec des choses nouvelles pour moi, dont je n'avais pas l'habitude : prise en compte du rythme de l'enfant, aménagement de l'espace, individualisation des temps de jeux, des temps créatifs, Ce que j'ai pu remarquer, dès l'entrée notamment en petite section, c'est la possibilité d'avoir un vrai temps d'échange avec l'enseignant pour parler de notre enfant, en tant qu'enfant, pas en tant que futur élève, c'est-à-dire sur son parcours jusque-là, ce qu'il a vécu comme modalité de garde, sa fratrie, son rythme à la maison. C'est une vraie prise en compte de l'enfant en tant qu'individu, mais aussi de son environnement propre qui peut aider à expliquer des choses dans son démarrage. C'est la possibilité de dire en tant que parent ce qu'on pouvait appréhender, ce qu'on espérait de l'école, cela nous met face à la réalité pour ne pas fantasmer l'école dès la petite section. J'ai trouvé un discours plutôt rassurant, la promesse d'un accompagnement au quotidien, d'un lien, de la possibilité de questionner, de la reconnaissance de la particularité de notre enfant.

Puis par la suite il y a un retour sur ce qui est valorisant, davantage que sur ce qui peut interroger. Les compétences de chaque enfant sont mises en avant, on nous dit ce qu'il est en capacité de faire, mais ce n'est pas en référence à ce qu'il devrait soi-disant savoir-faire.

Chaque matin, on peut si c'est nécessaire dire quelque chose à l'ATSEM ou à l'enseignante de ce qui s'est passé à la maison, les professionnelles sont ouvertes à ça. Ce trajet vers un devenir élève se travaille autour de la compétence individuelle de l'enfant, pas forcément du groupe, il me semble qu'on n'essaye pas d'amener tous les enfants à la même chose, mais chaque enfant en fonction de ses compétences, de sa motivation, vers un but. Mais on ne fait pas vingt-cinq élèves de la même façon.

F. Loze – Vous faites référence aux compétences d'attention, de concentration ?

F. Bordier – Oui, et il me semble qu'elles se développent à partir de l'attrait de chaque enfant pour telle ou telle activité. Je vois beaucoup de propositions, ce qui permet des prises d'initiative, mais il me semble que le mot niveau relatif à l'activité a un peu disparu. Cela évite les comparaisons dès le départ. Pour favoriser l'élan vers la découverte aussi à l'extérieur de l'école, il y a un énorme travail notamment autour

de l'art et de la culture. J'avais moins cette impression pour mon fils aîné, mais cela dépend peut-être aussi des années. Ce qui est le plus sensible, c'est la modification des espaces en classe. La prise en compte des besoins passe bien sûr aussi par là, et l'envie d'être avec les camarades, d'être avec l'enseignante, suit assez naturellement.

F. Loze – Y a-t-il d'autres moments de dialogue dédiés ?

F. Bordier – Oui, on a la possibilité de prendre un rendez-vous aussi plusieurs fois dans l'année. Moi j'étais inquiet, j'étais pressé que mon enfant aille chez l'orthophoniste, l'enseignante voyait déjà une évolution positive du développement du langage. Là encore, on était sur un discours de valorisation, j'avais été davantage habitué pour mon aîné à « ça reste à travailler, ceci il ne sait pas encore le faire, beaucoup d'enfants de la classe y arrivent... ». Cela renvoie les parents à une forme de normalité qui les inquiète, surtout dans notre contexte sociétal. L'évolution du vocabulaire employé et la façon de faire un retour aux parents sur les compétences de leur enfant, cela contribue à l'apaisement. C'est ce qui crée pour moi un vrai sentiment de confiance par rapport à l'enseignant, on se sent dans un esprit de coéducation, on se sent partenaires sur un chemin. Cela nécessite de la part de l'enseignant de prendre vraiment du temps avec chaque parent, on n'arrive pas tous avec le même niveau d'inquiétude ou d'attendu.

F. Loze – Et le temps de l'admission ? Votre aîné avait déjà été accueilli à l'école, vous connaissiez la directrice...

F. Bordier – Chaque enfant est différent, le temps de l'admission est un passage incontournable, qui donne la teinte de ce futur accueil, qui nous permet de dire ce qu'il aime, ce qu'on craint.

Ensuite, on a posé trois temps avec l'enseignante au cours de l'année de petite section, car la question de l'attachement n'était pas simple pour notre enfant qui avait été gardé par une assistante maternelle et qui avait perdu ses repères, malgré toute la bonne volonté des adultes. Il a fallu du temps à notre enfant pour être à l'aise dans le groupe, et peu à peu accepter de ne pas être le seul et l'unique dans une relation exclusive avec l'enseignant. On a été informés et rassurés, et du coup à l'entrée en MS, malgré nos craintes, cela n'a pas du tout débuté de la même façon. La nouvelle enseignante a perçu notre besoin d'être encore rassurés, et elle sait nous parler de ce qui fonctionne bien, elle nous dit comment elle découvre notre fils, on part tout à fait tranquilles le matin.

F. Loze – Et le suivi des apprentissages ?

F. Bordier – Le projet de classe nous a été bien présenté, on est destinataires de productions sur lesquelles notre enfant a quelque chose à dire, il nous chante des comptines et des chansons, par le biais de ces outils on comprend déjà beaucoup de choses de ce qu'il apprend. On voit bien qu'il est sur un itinéraire, on ne nous dit pas qu'il devrait être comme ça, ou qu'il devrait en être là.

F. Loze – Et votre participation à la vie de l'école ? Comment voyez-vous cette communauté à faire vivre ?

F. Bordier – A l'école maternelle, on se pose moins la question car on rentre dans l'école. On ne croule pas sous les demandes, mais on est sollicités et sensibilisés pour des temps forts.

C'est toujours intéressant, ce sont des moments où on voit notre enfant différemment, cela permet d'en avoir une autre représentation quand on le voit interagir avec les adultes de l'école, avec ses camarades, c'est différent d'avec nous ou son frère.

F. Loze – A certains endroits, on permet aux parents de passer un temps dans la classe sur le temps scolaire pour avoir une représentation de ce que leur enfant vit. Ils peuvent vérifier qu'il est vraiment bien, qu'il peut opérer des choix, y compris parfois celui du repli pour un court moment.

F. Bordier – Oui, c'est une façon d'autoriser l'école maternelle à avoir une place dans le monde de la Petite Enfance, c'est la continuité. À l'élémentaire ça y est, c'est l'école, avec tous les clichés qui lui sont attachés. La maternelle aide à lutter contre ces clichés, on laisse le temps à notre enfant de grandir pour se préparer.

F. Loze-. On essaie quand même de lisser un peu cette rupture lors de l'entrée au CP. En même temps, certaines ruptures bien accompagnées sont souhaitables pour grandir, vers 6 ans ils ont davantage l'âge pour le vivre.

F. Bordier – Effectivement, franchir le portail tout seul avec son cartable, laisser papa et maman devant la grille, aux alentours de 6 ans, ce n'est pas grave ; si cela se faisait à la maternelle, cela aurait d'autres répercussions en termes de sécurité affective.

Mais là aussi pour l'entrée à l'école élémentaire il y a une rencontre auparavant et ces choses-là sont parlées : « Tu vas y arriver, et nous parents aussi... ».

F. Loze – Le changement de contexte fait grandir, mais il faut aussi retrouver des choses connues, s'appuyer sur ce qu'on sait déjà, il ne faut pas qu'il y ait que de l'inconnu, car c'est anxiogène et préjudiciable surtout pour les plus fragiles.

F. Bordier – Même si le dialogue est conservé à l'école élémentaire, ce n'est pas la même modalité de séparation ; cela contribue à la construction du parent...

F. Loze – Vous êtes passé de parent à parent d'élève, puis de parent d'élève à parent d'élève élu : quel rôle a celui-ci à l'école maternelle ?

F. Bordier – Je l'ai été à l'école élémentaire avant de l'être à la maternelle. C'est rassurant pour les autres parents. On se présente à la réunion de rentrée, les nouveaux parents identifient le représentant de la classe de son enfant, ils savent qu'un regard est porté sur ce qui est fait, ils voient que les parents élus sont déjà dans le dialogue avec l'école, qu'ils ont un peu les clés, les codes, qu'ils vont savoir répondre à leurs interrogations sur ce qui les surprend ou les aider à dire quelque chose, y compris en conseil d'école.

Cela permet d'éviter que les choses prennent peut-être inutilement de l'ampleur, qu'elles puissent se discuter. On a la chance d'être portés par la direction, on a une place au cœur de la vie de l'école, pas seulement en vue de notre participation : on nous demande aussi ce qu'on a pensé de tel ou tel projet, on fait des retours. Il y a des choses qui interrogent les parents qui peuvent passer inaperçues pour le corps enseignant.

La préoccupation des parents c'est la vulnérabilité due à l'âge de leurs enfants. Ce n'est pas rien de confier des enfants si jeunes à des adultes qui vont les faire vivre ensemble. À l'école élémentaire, on demande davantage aux parents de lâcher. D'ailleurs d'après moi on considère un peu vite les enfants comme des grands. On culpabilise parfois les parents d'avoir encore certaines préoccupations, de s'inquiéter. Ce serait bien qu'à

l'élémentaire on retrouve cette communication qui permet de progressivement projeter les enfants. Si on a la confiance réciproque, ça se passe mieux pour l'enfant, on évite de le mettre dans un conflit de loyauté.

F. Loze – J'entends dans votre propos la nécessité de continuer à prendre en compte le développement de chaque enfant : ils ne sont pas tous au même stade du jour au lendemain parce qu'ils rentrent à la grande école.

F. Bordier – Oui, et pareillement lors de l'entrée en maternelle. On voit des parents surpris d'y retrouver du mobilier identique à celui des crèches ; beaucoup croient que ce sont deux mondes totalement différents, mais ils se ressemblent, l'école est adaptée à l'âge des enfants.

Je me suis reconnu dans ce que vous avez pu présenter dans les réunions de secteur de la Petite Enfance, même si je ne représente pas tous les parents. Vous n'avez pas essayé de nous faire croire à quelque chose, ça collait bien avec une certaine réalité. Pour moi il y a eu une évolution au sein de cette école maternelle entre le passage de l'aîné et du second.

À partir du moment où on s'est senti écouté et entendu sur nos craintes, sur les raisons pour lesquelles on pensait que ça allait être difficile pour lui, et qu'en retour on nous a communiqué ses évolutions, qu'on nous a dit qu'on pouvait nous aussi l'accompagner, on a été rassurés. On a même été surpris à certains points de vue : en tant que parent on ne voit pas tout...

F. Loze – Même si on ne peut pas faire de votre cas particulier une généralité, peut-être qu'un mouvement est enclenché et reconnu : davantage de communication positive, une meilleure prise en compte du développement de l'enfant, son accueil avec son parcours de vie et ses compétences déjà-là.

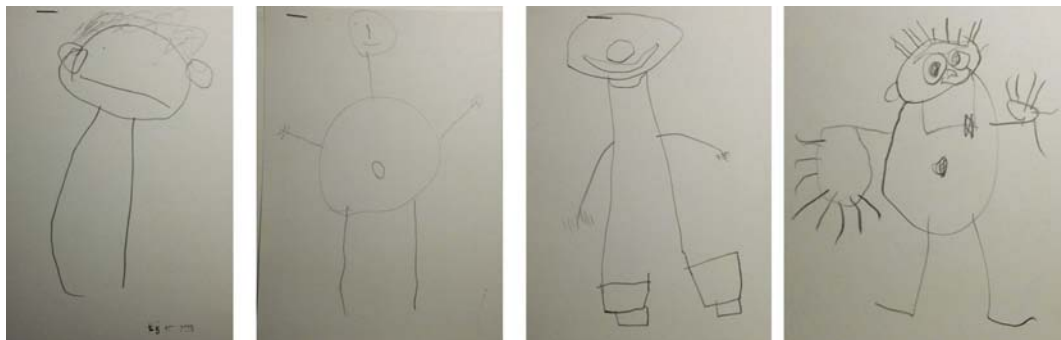
F. Bordier – Je remarque aussi que je n'ai pas beaucoup entendu le mot évaluation, ce n'est pas présent comme à l'élémentaire, et ça ne renvoie pas à la tension dans laquelle ça met les parents, à l'impression parfois que leurs enfants sont évalués tout le temps. L'enfant a besoin d'avoir envie d'apprendre avant de comprendre que tout n'est pas donné, qu'il faut faire des efforts, mais qu'il a du temps, et qu'on revient régulièrement sur les mêmes apprentissages.

L'école c'est un sujet pour tous, il faut arriver à déconstruire les « a priori ».

PRENDRE EN COMPTE LE DEVELOPPEMENT ET LA MATURATION DE L'ENFANT

Extrait du programme 2015 :

« Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables. »



Michèle Guidetti, Professeur des universités en psychologie du développement à l'université de Toulouse Jean Jaurès

Entre 3 et 6 ans, les changements dans le développement psychologique sont moins nombreux et moins spectaculaires qu'au cours des périodes précédentes. L'enfant affine les compétences qu'il vient d'acquérir, l'école maternelle va lui donner l'occasion de les exercer.

Du point de vue du développement physique et moteur, les changements qui se produisent au cours de cette période sont moins spectaculaires et moins nombreux qu'au cours de la période précédente. Le rythme des changements est également plus lent. Il en est de même pour les augmentations de taille et de poids qui se font également à une cadence plus lente qu'au cours des trois premières années : entre l'âge de trois ans et l'adolescence, l'enfant gagne de 5 à 8 cm et prend entre 2 et 3 kg par an. Il va perfectionner les compétences préalablement acquises : il va courir de mieux en mieux, sauter sur ses pieds, descendre et monter sans problème les escaliers. Il va commencer à montrer des signes de préférence pour l'une de ses mains qu'il va spécialiser. Il acquiert donc progressivement la dominance latérale.

Comme au cours des périodes précédentes, ces changements sont redevables à la fois à la maturation et à l'exercice. Les nombreuses activités que les enfants vont pratiquer à l'école maternelle – découpage, dessin, activités physiques diverses – vont permettre aux enfants de développer et d'affiner leurs compétences motrices.

Du point de vue du développement cognitif, Piaget (2012), dont les conclusions restent actuelles, a décrit une période préopératoire de 2 à 7 ans. Elle peut être scindée en deux : la fonction symbolique ou sémiotique et la période intuitive. La fin du stade sensorimoteur marquait le début de la représentation mentale et l'accès à l'objet permanent. C'est cela qui permet le passage à la fonction symbolique ou sémiotique (relatif aux signes) comme permettant de représenter des objets absents ou des événements passés à l'aide de symboles ou de signes. Dans le symbole, le signifiant a un lien avec le signifié. Les panneaux du Code de la route sont des exemples de symboles, il y a un lien entre le dessin qui figure sur le panneau "virage à droite" et le virage que le conducteur va rencontrer quelques mètres plus loin. Ce sera le cas également des dessins de l'enfant ou du coquillage qu'il va faire glisser sur un mur et qui symbolise le chat qu'il a vu dans la même position quelques heures auparavant. Dans les signes, le rapport entre signifiant et signifié est arbitraire. Les mots de la langue sont des signes, il n'y a aucun lien entre le mot "table" et l'objet qu'il désigne.

Au cours de cette période, l'enfant transforme le réel au gré de ses besoins et de ses désirs du moment, comme par exemple dans le jeu symbolique évoqué plus haut où le coquillage représentait le chat. Entre 5 et 7 ans, période dite "intuitive", l'enfant accède à plus de généralité mais sa pensée reste marquée par l'*égocentrisme*. Cette notion importante chez Piaget indique un égo-centrisme de la pensée et non un égo-centrisme affectif. En termes piagétiens, cet égo-centrisme signifie que l'enfant jusqu'aux environs de 7 ans n'est capable d'aborder les choses que de son propre point de vue, ne tient pas compte du point de vue d'autrui et n'envisage le monde qu'à travers une seule dimension du réel.

Du point de vue des relations interpersonnelles, un peu plus de trois décennies de recherches maintenant ont montré que l'enfant a une connaissance de ce que pense autrui plus précoce ou en tout cas différente de celle qu'envisageait Piaget. Dès 2/3 ans en effet, on a observé par exemple que les enfants sont capables de concevoir que les autres voient ou expérimentent les choses de façon différente de la leur. Ainsi, des enfants de cet âge sont capables d'adapter leurs discours ou leurs jeux à leurs compagnons (Cartron & Winnykamen, 2004). Ils jouent différemment selon qu'ils sont en présence d'enfants plus jeunes ou plus âgés, ils modifient leur façon de parler s'ils s'adressent à un enfant plus jeune ou handicapé mais vers 4/5 ans, les enfants commencent à comprendre que non seulement les autres peuvent ne pas penser comme eux mais qu'ils peuvent aussi avoir un processus de raisonnement différent du leur. Il s'agit des recherches sur ce que l'on nomme "les théories de l'esprit" (cf. Nader-Grobois, 2011 ; Thommen, 2005) qui montrent que vers 5 ans, l'enfant est capable d'attribuer à autrui des états mentaux qui peuvent être différents des siens. Cette étape marquerait un saut qualitatif important dans la mesure où les enfants de cet âge comprendraient que les représentations mentales peuvent différer de la réalité. Dans une situation où un objet est déplacé devant l'enfant mais en l'absence d'un personnage, les enfants plus jeunes ne peuvent faire abstraction de ce qu'ils ont vu et ils attribuent au personnage une fausse croyance – la leur et non pas celle qui devrait être la sienne. En revanche, aux environs de 5 ans, ils peuvent se mettre à la place du personnage qui n'a pas assisté au changement de place de l'objet, ils raisonnent donc en fonction de croyances attribuées à autrui : ils tiennent compte de ce que le personnage croit dans cette situation. Ceci permet à l'enfant de faire des prédictions sur le comportement à venir d'autrui en fonction des croyances et des états mentaux qu'il lui attribue.

Du point de vue du développement de la personnalité, pour Wallon (2012), l'âge de 3 ans a fait entrer l'enfant dans le stade du personnalisme qui débute, par une période d'opposition à laquelle succède une *période de grâce et de séduction* vers 4/5 ans. L'enfant tend à se faire valoir et à rechercher l'approbation de l'adulte. Il aime à se donner en spectacle et se veut séduisant aux yeux d'autrui et pour sa propre satisfaction. Apparaît ensuite une *période d'imitation* vers 5/6 ans : ce n'est plus l'imitation immédiate mais différée qui prédomine, la seule imitation vraie pour Wallon qui se réalise en l'absence du modèle. Cette période est marquée par des progrès dans l'affirmation de soi et dans le développement cognitif.

Du point de vue de la communication et du langage, les compétences mises en place au cours de la deuxième année vont se perfectionner et se sophistiquer. Ainsi, vers 5/6 ans, le développement phonologique s'achève. Certaines consonnes, les consonnes constrictives (z, ch, j..) que l'enfant discrimine depuis longtemps mais qui sont plus difficiles à articuler apparaissent. Par ailleurs, le vocabulaire continue à se développer et la syntaxe se complexifie. L'enfant apprend à accorder en genre et en nombre les articles avec les mots qu'ils accompagnent. Il apprend également les formes des verbes irréguliers et des erreurs sont encore possibles jusqu'à 5/6 ans ("quand c'est qu'elle va viendre?"). La voix passive n'est pas intégrée avant 6/7 ans. L'enfant apprend également les multiples usages du langage, ceux qui font que l'on va s'adresser différemment à

l'adulte et aux copains de classe, à une personne connue ou inconnue, de statut proche ou différent du sien.

Le dessin est une des composantes de la fonction symbolique ou sémiotique chez Piaget. Il s'agit d'une activité transitoire à laquelle l'enfant va s'adonner dès la deuxième année. C'est un exemple type d'activité renforcée par le milieu, puisqu'il s'agit de l'une des activités phares de l'école maternelle. L'évaluation de l'activité graphique de l'enfant doit nécessairement prendre en compte d'une part la maturation des appareils moteur et perceptif et d'autre part l'exercice et l'apprentissage. Pour finir, le dessin a bien évidemment une fonction de représentation, mais paradoxalement, c'est à l'âge où sa compétence technique est la plus forte que l'enfant se désintéresse du dessin.

Au moment où il va quitter l'école maternelle pour l'école primaire, l'enfant a perfectionné bon nombre de compétences mises en place à la période précédente : sur le plan moteur, il a gagné en adresse et précision, ses moyens expressifs sont devenus plus sophistiqués, il commence à envisager ce que pensent les autres, même si sa pensée reste finalement subjective.

Références bibliographiques

Cartron, A. & Winnykamen, F. (2004). *Les relations sociales chez l'enfant - Genèse, développement, fonctions*. Paris : A. Colin.

Nader-Grobois, N. (2011). *La théorie de l'esprit – entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Bruxelles : de Boeck.

Piaget, J. & Inhelder, B. (2012). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF (Original 1966).

Thommen, E. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris : Belin.

Wallon, H. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin (Original 1941).

Lien vers tableau synoptique sur le développement de l'enfant sur Eduscol

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/2/Tableaux_synoptiques_developpement_enfant_210152.pdf

Sophie COLLARD, Sociologue et coordinatrice d'Artemisia

bureau d'études et organisme de formation agréé spécialisé sur la promotion de l'égalité femmes/hommes, filles/garçons à tous les âges de la vie.

« Papa lit, maman coud ou comment se construisent les normes sexuées à travers la littérature de jeunesse ? »

« Si l'on accepte l'hypothèse que le sexe est la première catégorisation sociale, la question centrale, quoique rarement explicitée, est donc bien celle des identités sexuées, de la différence des sexes, des rapports sociaux de sexe. » (Cromer, Brugeilles, 2005, p. 264) Ainsi, se questionner sur la construction des identités sexuées, et donc sur les inégalités femmes-hommes, paraît primordial. Cependant, « l'idée d'une construction culturelle des identités de genre¹, de leur production comme résultat d'une socialisation » (Guionnet, Neveu, 2004, p. 31) n'est pas admise par la pensée commune. La majorité des individus considèrent, aujourd'hui encore, les rapports sociaux de sexe comme naturels, fixes et innés.

Pourtant, filles et garçons ne sont pas socialisés de la même manière. Ce processus d'apprentissage social crée une typologie binaire culturelle (hommes/femmes) par l'intermédiaire d'instances socialisatrices comme la famille et l'école, à travers les divers agents périphériques de socialisation (tels que les vêtements, les jouets et les sports), mais aussi par les représentations du masculin et du féminin qui sont véhiculées dans les médias comme la littérature de jeunesse qui fera l'objet d'un zoom dans cet article.

Catherine Vidal, neurobiologiste de l'institut Pasteur, démontre que notre environnement social et culturel joue un rôle primordial dans la construction de notre identité et de notre destin d'hommes et de femmes. Elle dénonce les vieux préjugés au sujet des différences biologiques entre les femmes et les hommes selon lesquels nos aptitudes, nos émotions, nos valeurs seraient inscrites dans des structures mentales immuables depuis les temps préhistoriques. Les femmes ne sont pas « naturellement » bavardes ou incapables de lire une carte routière. Et les hommes ne sont pas nés avec la « bosse des maths. » Notre destin n'est pas inscrit dans notre cerveau, ni dans nos caractéristiques biologiques. (Vidal, 2015)

Les individus intériorisent les normes et valeurs du masculin ou du féminin tout au long de leur vie. Les premières socialisations de l'enfant ont une importance cruciale. Les normes et valeurs sexuées se construisent chez l'enfant dans la sphère familiale (attentes et comportements différenciés des parents selon le sexe de l'enfant), mais aussi dans la sphère éducative. Dans le système éducatif, on dénote une multitude de mécanismes quotidiens (souvent inconscients) qui entraînent une socialisation différenciée selon le sexe. (Mosconi, 1989, p. 65) En effet, dès l'école maternelle, les garçons et les filles sont soumis à une socialisation très sexuée et sont amenés à se construire un « capital

1. Concept utilisé en sciences sociales, le « genre » désigne le système de construction des différences sociales entre les hommes et les femmes. Alors que le [sexe](#) fait référence aux [différences biologiques](#) entre femmes et hommes, le genre réfère aux différences [sociales](#), [psychologiques](#), [mentales](#), [économiques](#), [démographiques](#), [politiques](#), etc.

d'expérience » très différent. (Zaidman, 1996, p. 80) Se transmet ainsi le « *curriculum caché* » que la sociologue de l'éducation Marie Duru-Bellat (2002, p. 81) définit comme étant un « *ensemble de valeurs, de représentations, de savoirs et de compétences qui ne figurent pas au programme officiel et qui s'acquièrent, sans volonté explicite des enseignants, par une multitude de mécanismes quotidiens.* »

Ainsi se produit une « définition scolaire de la féminité et de la masculinité », qui conduit à considérer comme naturel tel goût ou telle performance scolaire chez les élèves de l'un ou l'autre sexe, et aussi à consacrer la position dominante du masculin. En réalité, « *la neutralité scolaire proclamée est un masculin neutre* » (Mosconi, 1989, p 111), ce qui constitue un biais androcentrique.

Marie Duru-Bellat met aussi en évidence les attentes et comportements différenciés selon le sexe des enseignant-e-s ainsi que ceux observés chez les enfants entre pairs. **Les outils pédagogiques, en particulier la littérature de jeunesse utilisée en classe, ont une incidence essentielle sur les représentations du masculin et du féminin que vont adopter les élèves.** (Anne Dafflon Novelle, 2006 ; Sylvie Cromer, 2005)

Dans la majorité des livres, le personnage principal est une figure masculine. La plupart du temps, ces personnages sont asexués tandis que les personnages féminins sont illustrés avec de nombreux attributs associés à leur sexe (collier, maquillage, nœud dans les cheveux, etc.).

On peut également s'interroger sur les types d'animaux choisis pour représenter les personnages masculins et féminins. Les animaux puissants et très présents dans l'imaginaire collectif des enfants (comme les ours ou encore les chats) sont ainsi plutôt associés au masculin tandis que les petits animaux tels que les guêpes et les souris sont conjugués au féminin.

Par ailleurs, les personnages masculins ont des rôles professionnels plus variés et valorisés alors que ceux des personnages féminins sont plus limités, souvent dans les domaines de l'éducation, de la vente et du soin. Très souvent, ces derniers incarnent alternativement soit le rôle de mère soit le rôle de professionnelle, mais très rarement les deux contrairement aux personnages masculins. Affublés de leur traditionnel tablier, les personnages féminins des livres pour enfants sont souvent illustrés dans l'exercice des tâches domestiques ou des devoirs parentaux (donner le bain, surveiller les devoirs, soigner ou consoler l'enfant). À l'inverse, les hommes possèdent des accessoires relevant du domaine professionnel comme les cravates, les lunettes ou encore les attachés cases. Leurs devoirs parentaux se manifestent essentiellement par des activités ludiques et récréatives avec les enfants.

D'une manière générale, l'univers féminin est associé à celui de la sphère privée, de la famille, du don de soi, du travail domestique, des soins aux autres et de l'apparence esthétique (bijoux, maquillage, coiffure, tenue). En contrepoint, l'univers masculin s'articule autour de l'espace public, de la découverte, de la conquête du monde ou de la performance.

La littérature enfantine qui est largement utilisée à l'école pré-élémentaire contribue à renforcer un modèle figé alors même que les histoires ont vocation à stimuler l'imagination des élèves. Ainsi, à l'opposé des objectifs éducatifs, ces livres offrent encore l'image désuète d'une société où les rôles dévolus aux femmes et aux hommes évoluent peu, sont inégalitaires et s'éloignent des évolutions récentes de la famille. Les activités traditionnellement associées au féminin y sont rarement valorisées. Les enfants, et surtout les garçons, peuvent alors difficilement exprimer leur attirance vers des activités dites féminines, comme par exemple, prendre soin de l'autre. Or l'identification des élèves aux personnages de la littérature de jeunesse est forte et la transmission de valeurs, normes et représentations stéréotypées via ce médium a un impact non négligeable sur les futurs choix individuels d'orientation.

Quelques pistes d'action peuvent être proposées. Réaliser un inventaire des livres à disposition dans l'école est une première étape pour évaluer la présence de préjugés. Nous conseillons d'analyser le contenu des livres en comparant les personnages, leurs qualités et leurs rôles. En examinant les relations que ces personnages entretiennent les uns avec les autres, cela permettra de repérer les modèles stéréotypés de féminité et de masculinité. Autour des ouvrages les plus stéréotypés, il est possible d'entamer des discussions avec les élèves afin d'éveiller leur sensibilité face aux préjugés : qui fait quoi dans l'histoire, qui réalise les exploits, est-il possible de changer les rôles et pourquoi ?

Toutes les situations peuvent amener les élèves à se questionner et à remettre en cause les clichés. Par exemple, lorsque l'histoire décrit une mère en train de cuisiner, on peut demander aux élèves si leur père cuisine également ou si leur maman bricole. À propos des métiers, on peut aussi solliciter l'avis des élèves sur la possibilité pour une femme d'occuper un poste de pompier ou pour un homme d'être « nounou ».

Il est important de proposer des modèles différents aux élèves pour ne pas les enfermer dans des rôles et contraindre leur imagination. C'est pourquoi nous conseillons d'enrichir la bibliothèque de l'école en choisissant des ouvrages qui présentent :

- Des filles dans des rôles actifs, volontaires et valorisés où elles décident pour elles-mêmes, agissent et ont confiance en leurs propres potentiels ;
- Des garçons dans des rôles, activités, sentiments habituellement attribués à l'univers féminin où ils expriment leurs émotions sans moquerie, et apprennent le soin et le respect d'autrui.

Bibliographie :

CROMER Sylvie, BRUGEILLES Carole, 2005, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Cepad, collection « Les clefs pour... »

DAFFLON NOVELLE Anne, 2006, *Filles et garçons. Socialisation différenciée ?*, Presses Universitaires de Grenoble.

DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, 2002, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, 2e édition revue et actualisée.

GUIONNET Christine, NEVEU Erik, 2004, *Féminins/Masculins, sociologie du genre*, Armand Colin, Paris.

MOSCONI Nicole, 1989, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* PUF, "Pédagogie d'aujourd'hui", Paris, 1989.

MOSCONI, Nicole, 1994, *Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, l'Harmattan.

VIDAL Catherine, 2015, *Nos cerveaux, tous pareils tous différents !* Belin, collection Égale à égal.

ZAIDMAN C., 1996, *La mixité à l'école primaire*, L'harmattan, Paris.

Francine Loze, Inspectrice de l'Éducation nationale chargée de la mission Ecole maternelle (31)

Le programme de l'école maternelle de 2015 nous invite à prendre en compte le développement de l'enfant dans l'aménagement du temps et de l'espace, dans la gestion de la classe, afin de répondre à ses besoins et lui permettre de réaliser les apprentissages visés.

La nécessaire progressivité des propositions qui sont faites aux enfants est souvent exprimée dans le texte en référence à leur âge : « chez les plus jeunes », « pour les enfants les plus grands », « entre deux et quatre ans », « après trois quatre ans », « autour de quatre ans », « à partir de cinq six ans », « adapté à leur âge ».

Quelle évolution entre les 2/4 ans et les 4/6 ans et quelles conséquences sur l'aménagement de l'espace ?

Une école qui tient compte du développement et des besoins spécifiques des très jeunes enfants pour leur faire réaliser des apprentissages

Autour de 4 ans, les enfants franchissent une étape liée au progrès du langage, de la fonction symbolique, de la socialisation, de la représentation des pensées d'autrui, de la capacité à se décentrer. On entend par là la capacité à mettre son action à distance pour la revoir et la commenter au vu du résultat et des intentions données.

Avant cet âge, ils apprennent majoritairement par observation, imitation, essais/erreurs. Ils se constituent un fonds d'expériences mais ils n'ont pas encore construit de réelles représentations mentales, le langage ne pilote pas encore l'action au début de la scolarisation. Le langage qui évoque des événements, des notions, des propriétés, peut ne pas avoir de sens, comme c'est souvent le cas des consignes collectives. C'est l'enseignant qui instaure un rapport au monde qui passe par le langage en verbalisant dans un lexique précis et une syntaxe correcte les expériences vécues et ce que les enfants éprouvent. Il régule aussi par le langage la vie quotidienne (incidents, joies, tristesse...). Puis progressivement les enfants vont s'emparer du langage pour décrire, expliquer, raconter.

Autour de 4 ans et après 4 ans, les enfants deviennent progressivement capables d'anticipation à partir du langage, ils se représentent ce que porte le langage et donc ce qui est attendu. Ils font des projets, échangent des idées, ils se comprennent les uns les autres, ils conçoivent que l'autre pense. Ils vont entrer dans un début de raisonnement et de conceptualisation.

De 2 à 4 ans, les besoins physiologiques des enfants sont premiers et très évolutifs : sommeil, eau, nourriture, propreté... Assurer prioritairement leur protection physique et affective est nécessaire au développement harmonieux de leur cerveau.

L'individuation est encore en cours pour beaucoup de très jeunes enfants (ce n'est pas simple d'exister un parmi les autres alors qu'on n'est pas encore tout à fait un), la

régulation des émotions est souvent impossible à gérer par l'enfant lui-même. Le programme est attentif à ce que l'école n'empêche pas le développement de l'identité personnelle, que la sécurité affective de chacun se construise grâce à des adultes attentifs, que le collectif ne soit pas synonyme de grégarisation, que le collectif ne contraigne pas à se soumettre.

Il s'agit d'assurer de la place à chaque enfant « personne à part entière, interlocuteur à part entière quel que soit son âge » afin qu'il se construise comme une personne singulière. Dans cette perspective, l'enseignant privilégie les situations et les circonstances qui lui permettent de développer des comportements intentionnels, et il favorise mais protège aussi les interactions entre les enfants.

Sous le regard de l'enseignant qui reconnaît, considère, valorise leurs actions exploratoires, les plus jeunes ont besoin d'agir seul, mais aussi que l'adulte co-agisse, aide à terminer une tâche jusqu'à sa réussite. Les interactions avec les pairs peuvent être encore limitées. Le besoin de mouvement des très jeunes enfants est important et ne se satisfait pas seulement lors des temps spécifiquement dédiés aux activités physiques.

Mais progressivement les enfants apprennent à gérer de façon presque autonome certains besoins physiologiques. Les activités exploratoires se prolongent par des activités qui mènent à de véritables apprentissages. En grandissant, leurs actions deviennent davantage intentionnelles, ils inventent et expérimentent des stratégies, prennent des initiatives, se mettent en projet. Les enfants de 4/6 ans ont besoin qu'on leur fasse confiance, qu'on leur donne des responsabilités, qu'on leur permette d'exercer certains choix. Ils sont capables de coopérer avec leurs pairs, de s'opposer aussi, le besoin d'appartenir à un groupe s'amplifie. L'envie de grandir se traduit par des besoins multiples : échanges, découvertes, connaissances, mouvement toujours et encore, socialisation. Ces besoins trouvent leur réponse à travers la présence journalière d'activités physiques, artistiques, langagières, exploratoires, numériques et logiques. Cet élan de vie a besoin d'être soutenu toujours par le regard d'intérêt de l'adulte qui reconnaît, considère, et valorise non seulement leurs actions, mais leurs apprentissages.

L'évolution de ces besoins en lien avec l'âge des enfants porte à conséquence notamment dans l'organisation de l'espace.

Une équipe pédagogique qui fait évoluer l'aménagement des espaces pour stimuler leur développement et répondre à leurs besoins

Il faudra que les enfants trouvent nécessairement dans la classe et dans l'école des espaces correspondant à leurs besoins en termes de développement et des espaces en lien avec les apprentissages. L'espace pour s'isoler, rêver... ou encore celui en réponse à l'hygiène (eau, lavage des mains, mouchoirs...) côtoient les espaces pour jouer à des jeux d'imitation ou de faire semblant, mais aussi les espaces pour manipuler, explorer des outils et des matières, pour combiner des actions et des matériaux, des espaces pour construire aussi. Les espaces sont évolutifs autant que les besoins, y compris en cours d'année.

Plus les enfants sont petits, plus ils ont besoin d'espace pour déambuler, mais aussi sauter, courir, grimper, pédaler sur un tricycle, pousser ou traîner de gros objets, se

balancer, lancer une balle, shooter dans un ballon, manipuler de l'eau et du sable... La classe, les couloirs, le jardin, la cour, la salle de jeux peuvent être aménagés pour répondre à ces besoins, sans nécessairement la présence de nombreuses places assises individuelles.

L'espace repos-refuge chez TPS/PS montre que l'on accepte que l'enfant puisse prendre son doudou et/ou sa sucette à n'importe quel moment de la journée et s'isoler dans un coin de la classe équipé avec un mobilier confortable destiné uniquement au repos, au repli.

L'espace jeux d'imitation correspond à des besoins des enfants de tous les âges, mais ils peuvent tourner sur l'année, ils apparaissent puis disparaissent pour laisser place à une nouvelle exploration. Pour les 4/6 ans, « le marché », « les déguisements », « la ferme », « le zoo » peuvent succéder aux espaces « cuisine/restaurant », « voitures », « soin aux poupons ». Dans tous les cas, l'espace s'enrichit. Pour les plus jeunes cela se fera grâce aux projets de la classe (en lien avec des albums ou les recettes réalisées par exemple). Pour les plus grands, les jeux proposés peuvent être en lien direct avec les apprentissages du moment (lexique, compétences numériques).

Le besoin d'exploration sensorielle des objets et des matières chez les très jeunes va se traduire par des espaces (y compris ambulants) où sont mis à disposition farine, semoule, riz, graines, sable, eau, pâte à modeler... Le choix des outils proposés est important pour induire diverses expérimentations sur les matières et en percevoir les caractéristiques, ce choix peut varier tout au long de l'année.

Un espace pour réaliser, construire, donnera la possibilité aux plus jeunes d'encastrer, d'empiler, d'enfiler, d'emboîter, d'aimer... à partir d'un matériel plutôt individuel. Les réalisations, les réussites, les propositions nouvelles font l'objet de commentaires individuels ou collectifs. Progressivement les photos des réalisations nourrissent et motivent l'exploration et les tentatives des enfants. L'espace construction est toujours présent chez les plus âgés, mais les propositions s'enrichissent : tresser, explorer des engrenages, combiner.

L'affichage de photos, de fiches de montage nourrit les projets et les apprentissages, y compris sous forme de défis.

Certains espaces sont quant à eux plus directement en lien avec les domaines d'apprentissage : l'espace de regroupement et progressivement de retour sur les activités, l'espace livres, l'espace pour favoriser les échanges oraux en petits groupes, l'espace d'exploration graphique et/ou arts visuels, l'espace pour explorer le monde du vivant, des objets et de la matière mais aussi l'espace pour aider à découvrir les nombres, les formes, l'espace d'écriture chez les 4/6ans.

Y être seul ou à plusieurs, avec ou sans coopération, y passer un temps court ou long, s'atteler ou non à une tâche précise, en présence de l'enseignant ou pas, en ayant eu le choix d'y aller ou non : toutes les modalités sont à la disposition de l'enseignant en fonction de l'observation attentive de ses élèves et des objectifs de « bien grandir » et « bien apprendre » qu'il poursuit pour chacun.

Qu'y a-t-il de commun, le jour de la rentrée des classes, entre cette petite fille de deux ans et quelques mois, appelons la Manon, serrée contre les jambes de ses parents, le doudou à la main avec dans le regard cette interrogation mêlée de crainte quand cela n'est pas d'angoisse et cet autre enfant, Kévin, qui effectue sa quatrième rentrée avec déjà cette sérénité que procure la connaissance des lieux et des personnes, adultes et petits camarades ?

Ce point commun est que tous les deux vont fréquenter la même classe avec la même maîtresse. Une classe qui rassemble tous les enfants de la TPS à la GS.

Une différence de développement qui impose de faire de la classe un lieu de vie

Cette différence de développement et de maturité au sein de la classe mais également entre enfants d'une même section existe dans beaucoup d'écoles mais elle est prise en compte de manière plus naturelle dans une classe multiniveaux d'abord et avant tout parce qu'elle s'impose comme une évidence dans ce type de classe.

Une classe où l'enseignant va « planter un décor », celui d'un lieu de tous les apprentissages possibles dans un contexte d'écoute, de mise en sécurité affective à travers des règles de « vivre ensemble » accessibles et compréhensibles par tous les enfants.

Notre école maternelle qu'elle soit rurale ou pas, c'est un « décor », ancré dans un environnement qui constitue un lieu de vie car l'École est d'abord un lieu de vie avant d'être un lieu où l'on apprend.

Un lieu de vie qui s'organise en vue des apprentissages

Plus qu'ailleurs l'École maternelle va conduire l'enfant vers la conscience de l'enjeu du « décor » c'est-à-dire les apprentissages. Quel bonheur pour un enseignant d'accompagner l'enfant vers ce plaisir – qui deviendra désir – d'apprendre, d'être ce médiateur de la curiosité vers les apprentissages.

Pour cela, l'enseignant de notre classe multiniveaux, parce qu'il connaît les différents stades du développement de l'enfant et qu'il sait les différences de maturité va organiser sa classe de façon à permettre à chacun d'y trouver sa place.

Prenons quelques exemples.

Des lieux spécifiques – entre le micro (la table de l'enfant) et le méso espace (la salle de classe) – que l'on désigne souvent sous le terme de coins ; espace particulier au sein de la classe répondant à une affectation particulière ; à la fois espace de jeu, de communication entre pairs, espace de repli, de pause dans une journée parfois fort dense, espace de rencontre d'objets culturels, espace dans et hors de classe où les différences

de maturité vont s'apercevoir, se percevoir, se rencontrer, produire de la relation. Des lieux mobilisés à bon escient par l'enseignant à différents moments de la journée, de manière informelle (régulation d'un groupe d'enfants, échange avec un enfant...) ou plus structurée (avec des intentions didactiques précises à destination d'un groupe d'enfants ciblés) ; des lieux à vivre en intégrant les écarts de la classe multiniveaux mais également en ne les proposant à certains moments, qu'à une tranche d'âge. La palette des modalités de fonctionnement est ici la plus large possible à condition d'intégrer une nécessaire évolution de ces lieux comme un – possible – marqueur des progrès sur l'année et sur le cycle.

La particularité de ce type d'espaces est de permettre de solliciter à la fois le développement psycho affectif (découverte et acceptation des différences) mais également intellectuel (structuration du langage) et psycho moteur de l'enfant (structuration spatiale et temporelle) d'où leur intérêt.

Manon va s'attacher à la poupée à la robe claire, peut-être lui donnera-t-elle un nom ou entendra-t-elle Kévin la nommer, lui parler, imiter les gestes de ses parents. Elle va découvrir un livre, attirée par le dessin, les couleurs, le toucher, qu'elle ira manipuler. Elle entendra la maîtresse – ou mieux, Kévin – lui raconter l'histoire. S'entrouvriront alors toutes grandes les portes d'un nouvel univers, d'un nouveau monde, celui de l'écrit. Elle va chercher à réaliser une construction, emboîter des cubes, assembler des pièces... Peut-être verra-t-elle autour d'elle d'autres enfants, plus grands ou du même âge faire de même ; s'enclenchera à un moment donné un processus d'émulation/imitation voire, plus tard, de réalisation en commun d'une structure quelconque.

Cette cohabitation avec des enfants plus grands avec qui, progressivement, elle entrera en contact lui permettra de passer, à son rythme, d'un jeu à côté des autres à un jeu avec les autres.

Des temps spécifiques, ritualisés et évolutifs, où le groupe classe se trouve, se retrouve, observe et s'observe ; temps de cohésion, de cohérence par l'identification progressive, temps d'individualisation, de relation duale avec un pair ou l'enseignant ; le moment du regroupement, dans la classe multiniveaux peut répondre à de nombreux objectifs. En tous les cas, il doit être mis à profit pour créer des synergies, des dynamiques entre les enfants.

Le simple fait de s'asseoir tous ensemble, se poser, peut parfois relever de l'exploit pour des tout-petits pris dans une autre activité. La découverte de la contrainte – suivre le groupe, apprendre à écouter – participe d'une première étape de la socialisation. L'exemple des grands, les habitués, peut ici aider les plus petits. Océane va peut-être prendre la main de Manon et s'asseoir avec elle, avec ses mots elle va lui dire le pourquoi et le comment.

Tout l'art de l'enseignant est ici d'agir sur le groupe classe dans son ensemble mais également de préserver des moments spécifiques aux différentes tranches d'âge ; associer le pluriel au singulier pour jouer au mieux des écarts entre enfants, la

polyphonie de la réalité ne doit pas rebuter mais bien au contraire constituer une source de tonicité à la condition pour l'enseignant de posséder une claire conscience des possibles. Être capable de débusquer l'envie, de stimuler la curiosité, d'appréhender l'inhabituel dans une éthique de l'exigence.

Temps et espace où les enfants parlent plutôt qu'ils ne se parlent. C'est l'enseignant qui va construire, pas à pas, mot à mot, en profitant notamment mais pas seulement des écarts d'âge, ces premiers éléments de dialogue permettant le passage du « parler » au « parler à » puis au « parler avec » avec toujours un support (sujet ou objet) de langage.

La classe maternelle multiniveaux – à l'instar des autres classes maternelles mais avec sa particularité – constitue un lieu de fermentation sociale. Cette dernière ne doit pas se faire toute seule ; le professeur des écoles y a un rôle essentiel à condition d'être le régulateur d'un processus général qui consiste à faire d'enfants en bas âge des élèves en devenant tout en prenant en compte les différences de rythme des individus encore plus marquées dans une classe multiniveaux.

MOBILISER LE LANGAGE ET MAITRISER LA LANGUE

Extrait du programme 2015 :

« Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. »



Michel Grandaty, Professeur des universités en sciences du langage à l'ESPE de Midi-Pyrénées

La discipline du français est découpée en domaines tels l'orthographe ou la grammaire. Pour pouvoir prétendre à ce statut celui de la langue orale se doit de répondre à certains critères : possède-t-il des objets d'enseignement bien définis, ses contenus sont-ils susceptibles d'une programmation et d'une évaluation définies, existe-t-il des activités répertoriées qui garantissent la faisabilité de son enseignement en classe ordinaire ? La mise en ligne de ressources portant sur le langage et la langue orale² en maternelle permet de répondre par l'affirmative car elles correspondent à ces critères. Encore faut-il, pour les exploiter, avoir clairement en tête trois distinctions fondamentales. La première consiste à ne pas confondre langage (communication verbale et gestuelle dans une situation donnée) et langue orale (lexique, syntaxe...). La seconde réside dans le fait de dissocier objet travaillé (l'élève apprend par le biais d'une activité en situation) et objet enseigné (l'élève apprend quand l'enseignant enseigne explicitement). La troisième distinction, cruciale, porte sur la norme écrite d'un côté et la norme orale socialement située – et donc variable par nature, adaptée – de l'autre. En effet, s'attendre à entendre de l'écrit à l'oral c'est espérer une surnorme qui n'a sa place que dans certains oraux des grands concours...

En quelques lignes nous allons décrire les différentes dimensions du langage oral et de la langue orale afin d'en montrer la complexité ; ce qui permettra mieux d'apprécier l'aspect très pratique des ressources EDUSCOL qui les prennent en compte mais les présentent à travers des pratiques scolaires effectives réalisables et ce de façon organisée.

Dimension anthropologique du langage oral

Il est utile de comprendre que l'être humain est passé par trois stades. Le stade le plus long où il a été en mesure de communiquer par des gestes, des mimiques, des intonations, des signes verbaux relativement primitifs, des vocalises, in praesentia³. Un second stade où il a fait évoluer par la richesse de ses interactions et il a maîtrisé une langue orale susceptible de représenter des états et des événements en dehors d'une situation vécue ; ce qui a été une grande avancée, avec, notamment, l'apparition du récit qui révèle l'existence de l'intentionnalité⁴. Un troisième stade, ridiculement court, d'un peu plus de 5000 ans, où l'écriture et par conséquent l'attitude métalinguistique et l'apparition de grammaires qui en découleront a permis à l'homme de rentrer dans l'histoire. Tous les procédés de mémorisation humains en ont été bouleversés. L'oral en est aussi sorti profondément modifié⁵. Certains chercheurs (Chartier, 1997 ; Tricot,

2. <http://eduscol.education.fr/pid33040-cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

3. Seulement en situation, dans un espace et un temps vécu partagé.

4. Paul Ricœur et la question éducative, ENS de Lyon et P.U. Laval., 2011. Un être humain poursuit des buts et des intentions qui induisent le sens de la responsabilité de ses actes et ouvrent à une morale de l'action.

5. B. Lahire (Culture écrite et inégalités scolaires, P.U. Lyon, 1993) parle d'oral « scriptural » et les Ressources maternelles EDUSCOL parlent d'oral « élaboré ». Un peuple avec écriture (J. Goody, Entre l'oralité et l'écriture, PUF, 1994) ne gère pas l'oral comme un peuple sans.

6. Ce que parler veut dire. Paris, Fayard.

2007) considèrent que l'apparition des messages hypermédia ouvre une quatrième ère de développement. L'enfant de maternelle et des cycles 2 et 3 doit pouvoir repasser ces étapes grâce à l'école, sans hâte superflue ! La maternelle se doit spécifiquement de faire basculer l'enfant vers un langage « élaboré », hors contexte de réalisation.

Dimension pragmatique

De cette dimension anthropologique dérive la dimension pragmatique du langage et de l'oral en particulier. Parler ce n'est pas d'abord transmettre une information fiable mais agir sur la personne à qui l'on parle. Les philosophes du langage l'ont bien montré (Searle, 1969) mais aussi les sociologues comme Bourdieu (1982)⁶. Ordonner, supplier, prédire, condamner..., cette multitude d'actes de langage révèle et structure les interactions sociales. Parler c'est d'abord interagir et communiquer. Nulle nécessité de l'enseigner explicitement à l'école mais cela fait partie pleinement des « objets à travailler » dans des situations scolaires courantes (conseil d'élèves, règles de vie, sorties, etc.) et régulières en direction de tous les enfants et spécifiquement ceux dont le français n'est qu'une langue de scolarisation. Ici ce sont les élèves qui s'expriment avec la régulation du maître qui reste en retrait. L'enjeu, en maternelle, porte sur la socialisation, les manières de dire et de se comporter, d'interagir par le biais du langage.

Dimension cognitive

Dans le lien à établir entre langage et pensée le langage gagne pédagogiquement à être perçu comme un outil social de développement de la pensée⁷. Bien loin donc de la formule de Boileau « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement ». La pensée enfantine ne préexiste pas au langage⁸, elle s'éclaircit à travers l'usage de la langue qui favorise ainsi une mise en forme et une vision culturelle en maternelle. L'écrit, bien sûr, favorise une mise en forme de la pensée encore plus aboutie. L'école en général doit favoriser, valoriser l'exercice du brouillon, de la rature, de la reformulation : viser à préciser, asseoir, établir sa pensée. Comme dans la vie ce n'est pas le point d'arrivée qui compte mais le chemin. Notre école, historiquement, est trop axée sur la performance et pas assez sur la compétence. Les élèves de maternelle ont particulièrement besoin de cheminer et d'être guidés (regard conjoint) dans ce cheminement ce qui induit d'articuler activités en grand groupe et d'ateliers. Un des apports majeurs de J. Bruner (1966) est d'insister sur le rôle du pointer du doigt dans la relation mère, enfant. Ce qui caractérise l'être humain, spécifiquement, c'est d'attirer l'attention d'un autre être humain sur un objet du monde et d'agir (par l'action, la parole) conjointement dessus. C'est un processus d'humanisation.

7. Lev S. Vygotski (2014) *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Traduction F. Sève. Paris, La dispute.

8. Cette affirmation resterait à nuancer et à commenter dans le cadre d'un article plus long car le rapport entre langage et pensée est complexe.

9. Voir la distinction opérée entre oral pratique et oral élaboré. Fiches « oral », EDUSCOL :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf

Dimension psycholinguistique : lexicque, phrase, discours

Ce qu'il ressort des travaux scientifiques sur l'apprentissage du langage c'est qu'il se structure très tôt et qu'en situation sociale favorable l'enfant maîtrise sa langue très rapidement. Il s'agit donc moins de poser des progressions programmées calquées sur le modèle des cycles qui suivront la maternelle que de créer les conditions d'une véritable appropriation des discours de base (l'oral élaboré), raconter, décrire ce qu'on voit, expliquer un phénomène...⁹ Cela passe par la mise à plat des situations scolaires où ces discours sont convoqués et par un travail patient de reformulations durant les interactions orales où le lexicque et la syntaxe sont explicitement visés.

Pratiques de classe

Au regard de ce qui précède les ressources EDUSCOL (infra, sommaire) de maternelle sont une boussole pour comprendre ce que l'on fait quand on tente d'exploiter l'oral en classe et elles offrent des axes de travail précis. Le langage oral y est travaillé et la langue orale enseignée. Pour cela trois types de situations scolaires sont clairement répertoriées et décrites : les situations « ordinaires », les situations pédagogiques régulières et les situations d'enseignement. Les dimensions pragmatiques (il faut trouver des raisons de parler) et cognitives (l'oral est un outil structurant de pensée pour appréhender les divers domaines d'apprentissage) sont prises en compte. Enfin des éléments d'appréciation de la compétence à parler chez un enfant y sont proposées : « Dis-moi ce que tu cherches à évaluer et je te dirais ce que tu enseignes réellement ».

Le point aveugle le plus néfaste aujourd'hui résiderait dans la confusion entre norme écrite et norme orale. Car elle empêcherait d'évaluer la langue orale qui par nature varie d'une situation à l'autre. Cette confusion interdit tout enseignement constructif de l'oral et le détourne de sa consistance réelle. Pire, elle induit scolairement de tout miser sur l'écrit. Or, dans une maternelle dont l'école se revendique laïque et publique pour tous, l'oral « élaboré » se doit d'être la priorité des priorités !

Un autre danger réside dans l'attente effrénée de performance (sur le modèle des attentes scolaires envers l'écrit) alors que le langage oral relève d'un apprentissage scolaire et social long et nécessite du temps de pratique, jour après jour.

Sommaire EDUSCOL

Texte de cadrage

[⊕ Partie I - L'oral - Texte de cadrage](#)

Ressources générales

[⊕ Partie I.1 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations ordinaires](#)

[⊕ Partie I.2 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières](#)

[⊕ Partie I.3 - L'oral - L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage](#)

[⊕ Partie I.4 - L'oral - Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières](#)

Ressources pour la classe

[⊕ Partie I - L'oral - Fiches repères](#)

[⊕ Partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs](#)

[⊕ Partie I - L'oral - Ressources pour la classe - Aménager le coin regroupement](#)

[⊕ Partie I - L'oral - Ressources pour la classe - Activités ritualisées](#)

[⊕ Partie I - L'oral - Ressources pour la classe - L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage](#)

Genèse d'un projet multi partenarial Petite Enfance « maîtrise de la langue » dans un réseau d'éducation prioritaire

Dans le cadre de l'éducation prioritaire, une commission petite enfance est organisée dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcés Sand et Stendhal, réunissant les directeurs d'école et de CLAE ainsi que les partenaires du quartier.

C'est dans ce contexte que dès 2011, sur le réseau Sand, la réflexion des enseignants de maternelle a abouti à l'élaboration de ce projet multi partenarial « maîtrise de la langue ». Dans ces rencontres, les enseignants soulignaient les difficultés d'apprentissages résistantes des enfants portant sur l'oral décontextualisé et les difficultés pour eux à concevoir cet enseignement, compte tenu des spécificités du public du réseau. Les enseignants n'arrivaient pas à combler le retard lexical constaté lors de leur entrée à l'école, pas plus qu'à les engager, ou difficilement, dans des échanges oraux qu'on peut attendre à cet âge dans les différents domaines d'apprentissage. La réflexion de la commission Petite Enfance a donc porté à la fois sur l'acquisition de la maîtrise de la langue à la maternelle et sur le constat que le développement du langage commence à s'effectuer bien avant 3 ans et pas uniquement à l'école : les partenaires de l'école avaient donc aussi un rôle à jouer dans le cadre de leurs missions. Un projet multi partenarial (CLAE, centre social CAF, halte-garderie, crèches familiales et collectives, LAEP, bibliothèque et ludothèques de quartier, PMI) a donc été élaboré, comportant deux volets. Il a également été étendu au réseau Stendhal en 2013.

Volet Éducation Nationale :

L'objectif était de mobiliser tous les enseignants et de rendre leurs actions plus efficaces. Une formation des enseignants pilotée par les inspecteurs de circonscription avec l'appui de la conseillère pédagogique départementale « mission maternelle » s'est centrée plusieurs années consécutives sur l'oral, objet d'enseignement. Ce qui a permis une analyse, un accompagnement des pratiques et une mutualisation d'outils. Des progressions/programmations par période et par conduites langagières (expliquer, décrire, raconter) ont été élaborées et intégrées aux projets d'école. Une réflexion particulière a été menée sur la spécificité de la toute petite section.

Volet partenarial :

L'objectif était de :

- Créer une culture professionnelle commune de tous les partenaires autour de cette thématique
- Créer une continuité dans les actions mises en œuvre par les différents partenaires et l'École et inciter à la mise en œuvre d'actions spécifiques " langue orale » au sein des différentes structures.
- Œuvrer à une cohérence de discours vis-à-vis des familles

Les actions partenariales mises en œuvre ont été conduites avec :

- La direction petite enfance, les ludothèques, les LAEP, le centre social CAF : un projet validé par la direction Petite Enfance de la ville a permis de réaliser

une information auprès des personnels de ces structures. Des rencontres entre les coordonnatrices des deux réseaux prioritaires avec les acteurs locaux partenaires ont abouti à la mise en place de réunions d'information sur les liens entre l'apprentissage de la langue orale et le développement de l'enfant. Cette information a été menée, à titre expérimental, par la conseillère départementale « mission maternelle ». Chaque structure, à la suite de ce temps d'information, a pu ainsi mettre en place des actions spécifiques favorisant l'apprentissage de la langue et incluant la participation des familles (prêts de livres aux parents, utilisation d'imagiers, temps réguliers de lecture...).

- La direction du service Éducation : sur le même principe, des actions de sensibilisation au développement du langage auprès des personnels ATSEM et CLAE ont été menées, toujours par la conseillère départementale « mission maternelle », qui a permis de construire davantage de cohérence entre les postures des enseignants et des ATSEM sur le temps scolaire mais aussi sur le temps périscolaire avec le CLAE (cohérence projets d'école/projets éducatifs CLAE) ;
- La direction du service Éducation, la bibliothèque, une structure CLAS (ASEC) et le centre social CAF : des « cafés des parents » ont été organisés en lien avec les coordonnatrices des réseaux d'éducation prioritaire et en direction des familles sur les thèmes de la langue orale, du bilinguisme et de la lecture.

Le bilan de l'action est assez difficile à faire. Au niveau des élèves, les enseignants de cycle 2 ont cependant remarqué une plus grande facilité d'échanges, un progrès dans les acquis en maîtrise de la langue. Les évaluations Groupi, mises en place il y a quelques années, semblaient également encourageantes. Mais par la suite, l'absence de passations d'évaluations individuelles étalonnées fin GS conçues pour une réelle évaluation des compétences en langue orale n'a pas permis de quantifier ces progrès, de les comparer à des résultats de cohortes sur d'autres réseaux ou hors éducation prioritaire. Compte tenu des mutations, congés de maternité, etc., la durée de formation reçue par les enseignants en poste sur ces écoles a été très inégale, ne permettant pas d'assurer pour une cohorte d'élèves, une réelle continuité de la TPS à la GS, continuité pourtant très importante dans l'efficacité pédagogique. Cependant les enseignants de ces écoles maternelles se sont massivement engagés dans une réflexion commune, soutenus par les échanges avec la CPD : une forte majorité d'enseignants qui a vécu cette aventure continue à réfléchir sur sa pratique pour la rendre plus efficace dans le sens préconisé par la formation, élargissant également le seul champ de la langue orale. Par ailleurs, une culture commune avec les partenaires locaux a vraiment pu être construite et l'engagement d'actions spécifiques initié. Les réunions avec les parents sur les thématiques de langage et de lecture ont amené régulièrement des inscriptions familiales à la bibliothèque de quartier. À la demande de tous les acteurs engagés dans ce projet, celui-ci sera reconduit selon les mêmes modalités pour l'année scolaire 2016-2017 et ce, pour les deux réseaux (REP +).

Maïa Benjelloun, Directrice et enseignante de classe de TPS-PS en REP + (31)

Cet article présente la pratique de classe en TPS/PS d'une école maternelle située en REP + dont le projet d'école a été construit, en lien avec les 2 autres écoles maternelles du quartier, autour de l'enseignement de la langue orale, depuis bientôt une dizaine d'années, supervisé et orienté par l'IEN de la circonscription.

Notre pratique de classe en petite section tient compte de l'orientation propre à l'école maternelle qui est de conduire l'enfant à faire des progrès en les suscitant par une concentration accrue sur le langage, afin qu'il parvienne à construire et développer des apprentissages.

Pour cela nous mettons en place des dispositifs, dès le mois de septembre, qui tiennent compte d'un aménagement de la classe qui évite la contrainte d'un espace limité, source d'angoisse chez les 2-3 ans, des besoins physiologiques de cette tranche d'âge mais aussi d'un lien étroit avec la famille (nous nous efforçons autant que possible d'accueillir et d'accompagner l'enfant dans son individualité par un dialogue quotidien avec les parents).

Le lieu classe est agencé avec des espaces de circulation et des endroits où sont proposés différents types d'activités. Ces endroits sont délimités par des meubles à hauteur d'enfants (leur regard doit pouvoir appréhender chaque lieu même s'il n'y est pas).

Ces lieux abritent des activités au travers desquelles ils découvrent et explorent différents matériaux, le matériel et les jeux de la classe.

La place faite aux jeux d'imitation et aux activités de grande motricité est également importante : un toboggan trouvera sa place dans un endroit de la classe, des balancelles ou des engins à tirer et pousser peuvent également être installés dans le couloir.

Nous accompagnons l'enfant dans ces différents moments d'une journée par une verbalisation des gestes d'actions qu'il mène et du lexique mais aussi par une valorisation et des encouragements quant aux productions qu'il réalise.

L'enfant n'est pas contraint de « faire », il a juste à respecter la consigne, sa première consigne, à savoir ne pas déplacer le matériel et remettre en état pour le camarade qui vient s'y installer par la suite.

C'est dans ce contexte sécurisant et valorisant que les premières confrontations avec la langue orale ont lieu et que nous pouvons engager, avec l'enfant, un travail spécifique qui va s'appuyer sur des situations de sa vie quotidienne grâce auxquelles il va construire un premier lexique qui va dire le monde et lui permettre de communiquer avec ses pairs (toutes les dimensions de l'entourage affectif de l'enfant sont à prendre en compte dans l'exploitation de ces différentes situations : son mode de vie, sa curiosité et ce qui le mettra en appétit).

Cette démarche d'apprentissage de la langue orale est très ritualisée et prend en compte l'enfant dans son individualité. C'est-à-dire que pour favoriser le langage, l'enseignant a une attention particulière à chacun quant à ses réussites. Lors d'une activité physique, par exemple, l'enseignant circulera autour des ateliers mis en place et verbalisera

pour chacun l'action réalisée en soulignant leurs « exploits ». Il est important, à la fin de l'activité, de reprendre les enjeux de la séance avec les enfants et de les laisser verbaliser leurs réussites mais aussi leurs « trouvailles » (si par exemple, il s'agissait de passer sous un pont et qu'un enfant a eu l'idée de glisser sur le pont, cela permet à l'enseignant de montrer que différentes exploitations d'un même objet sont possibles, mais aussi d'enrichir le lexique de spécialité avec de nouveaux verbes d'action).

Cette démarche met en place des scénarios répétitifs qui sécurisent les enfants et donne une culture commune à la classe par un étayage qui va accompagner la construction lexicale et syntaxique.

C'est ainsi que nous proposons deux types d'enseignement, à savoir des séances d'oral spécifiques (l'oral comme objet d'enseignement) et des séances où l'oral accompagne en transversalité :

— Exemple d'une unité d'apprentissage d'oral spécifique, période 1 : l'appropriation de l'espace classe et de ses différents lieux (leur situation géographique, ce que je peux y faire, dans quel but et avec quels outils) va donner lieu à des séances où l'oral est l'objectif (acquisition d'un lexique de spécialité).

L'exploitation pédagogique proposée est à chaque fois la même :

1. Un vécu de la situation avec manipulation du matériel : les enfants vont, en petit groupe, avec l'enseignant, se déplacer dans les différents lieux de la classe, repérer leur emplacement, les objets qui les caractérisent et identifier les actions qui s'y réalisent.
2. Une mise à distance de l'action avec un étayage important de l'enseignant : nous proposons divers outils qui vont soutenir et orienter la mémoire de l'enfant, ici des photographies des lieux et des objets propres à chaque lieu.
3. La coopération avec ses pairs : chacun, incité par l'enseignant, va compléter la phrase de son camarade, rectifier le sens ou donner le bon lexique. Il permet aux enfants de s'entraîner et d'intégrer différentes constructions syntaxiques.
4. La schématisation : la réalisation d'un livret individuel qui va reprendre les descriptions des lieux et le lexique de spécialité avec la dictée à l'adulte.
5. La restitution de la conduite à un groupe de non expert : un ou deux élèves vont présenter leur classe à des enfants d'une autre classe qui ne la connaissent pas.

Il est important de souligner que l'enseignant accompagne verbalement l'enfant, au début, en parlant beaucoup puis, quand l'enfant commence à verbaliser, il va accompagner et favoriser les interactions dans le groupe. Ces interactions entre pairs permettent la construction verbale.

Il ne s'agit pas de laisser l'enfant seul face à la tâche d'oral en attendant qu'il restitue, sans l'accompagner dans sa production verbale.

— Exemple d'une unité d'apprentissage autour d'un domaine d'activité (transversalité du lexique dans tous les champs disciplinaires), les arts visuels, période 1 :

L'objectif est de passer progressivement du « gribouillage » à la trace avec une intention.

Nous proposons une exploration libre à l'aide de la gouache et des mains puis peu à peu l'enfant découvre des gestes d'action qui produisent un effet plastique. Par exemple, la main qui glisse laisse des traces qui ressemblent à des traits, la main qui frappe laisse son empreinte, etc.

Ces gestes d'action sont répertoriés et classifiés, puis repris dans d'autres contextes comme la danse par exemple.

Ainsi, l'enfant explore des sensations qu'il peut, peu à peu exprimer, et il fait également l'expérience de la polysémie d'un mot.

En conclusion, notre année en toute petite et petite section commence par un long monologue de l'enseignant pour finir par une multiplicité d'échanges verbaux des enfants construits syntaxiquement et riches de lexique. Chaque enfant fait l'expérience de l'acquisition langagière à différents moments de l'année mais la progression est souvent similaire pour tous : il est, au départ, silencieux, ce qui peut être très perturbant pour l'enseignant. Il est en fait en phase de réception. Puis, le mot phrase arrive, après la phrase simple et, pour certains en fin de petite section, la phrase complexe. L'enfant produit. L'enfant pense.

ÉCLAIRCIR LE CONTRAT D'APPRENTISSAGE

Extrait du programme 2015 :

« L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de se les approprier. »



Rendre lisible les exigences de la situation scolaire

Les programmes de 2015 font le choix d'un changement de paradigme en accentuant le rôle de l'école maternelle dans le processus de développement des enfants en milieu scolaire, les intitulés des premiers chapitres sont particulièrement éloquents à cet égard¹⁰. Ceci contribue à conforter l'idée déjà énoncée par des chercheurs, que le « devenir élève » n'est pas le résultat d'un effort individuel, mais bien « *un processus consubstantiel des apprentissages proposés par l'école et mis à l'épreuve dans les situations d'apprentissage par enseignement* »¹¹. Ces deux activités forment système, ce qui rend illusoire le fait d'analyser l'un sans l'autre, il y a coconstruction de la situation scolaire. On regrette à ce propos qu'il n'existe pas un mot englobant cette situation spécifique, comme le fait le terme russe « obuchenie¹² ».

Le système scolaire maternelle fonctionne selon des modalités particulières, cette « forme scolaire »¹³, construction sociale structurée aussi bien concrètement que symboliquement, organise et codifie les rapports sociaux comme la construction du rapport aux savoirs.

Cependant, pour rendre « lisibles les exigences de la situation scolaire »¹⁴, comme le requiert le programme, ce n'est pas simplement comprendre ce qu'est l'école, c'est surtout apprendre comment fonctionne l'organisation symbolique de l'école. Nous verrons que si les rituels paraissent être des dispositifs adaptés dans ce but, les organisations matérielles sont loin d'être neutres dans l'atteinte de cet objectif.

Considérer la classe comme organisation cognitive.

La salle de classe offre un cadre particulièrement riche dont l'aménagement est à présent relativement stable et semble aller de soi. Il est surtout considéré dans ses aspects fonctionnels et rarement dans ses dimensions symboliques, ce qui le standardise et banalise. Or, c'est bien là que réside le creuset dans lequel se construisent les apprentissages. Toutes les dimensions du milieu de travail ont pour finalité d'apporter une aide aux apprentissages, de permettre à l'élève de se repérer dans l'univers complexe des tâches scolaires, de donner sens aux activités pour progresser vers le devenir élève, autrement dit de s'approprier les éléments constitutifs d'une compétence attendue dont il ne dispose pas encore en entrant en maternelle : les règles et conventions de la socialisation scolaire. C'est ainsi que le cadre du travail devient un cadre pour penser.

Il s'agit donc de porter un regard attentif aux diverses dimensions qui structurent ce milieu afin d'en signifier les fonctions intrinsèques pour éventuellement, les réactiver. En effet, certaines organisations sont parfois devenues transparentes car incorporées dans la routine ou figées par des usages traditionnels, souvent utilitaires, où se perd le sens.

Ceci me conduit à tenter d'identifier les diverses structures qui peuvent rendre lisible les situations scolaires. On peut ainsi distinguer les organisations matérielles, les relations sociales, les organisations didactiques et pédagogiques, les aspects culturels et historiques des objets d'apprentissage, ainsi que les procédés de ritualisation qui traversent toutes ces dimensions¹⁵. Je me suis intéressée plus particulièrement à celles qui offrent le plus fort

10. L'école s'adapte, accueille, accompagne, organise, etc.

11. R. Amigues et M.T Zerbato-Poudou. *Comment l'enfant devient élève*. Paris, Retz, 2007.

12. B. Schneuwly. *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève. Cahier n°118, 2008.

13. G. Vincent (dir). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon. Presses universitaires de Lyon, 1994.

14. Programme 2015, point 3.1 : Comprendre la fonction de l'école.

potentiel symbolique : la pratique des rituels, mais aussi, ce qui peut paraître insolite, les organisations matérielles.

La gestion de l'espace est une entreprise éducative.

La gestion de l'espace d'une classe témoigne d'intentions éducatives particulières comme on peut l'observer au travers de différents plans de classes présentés au cours du temps dans les revues pédagogiques. Si les salles d'asile privilégiaient les gradins permettant de discipliner un grand nombre d'enfants en assurant un enseignement frontal basé sur la répétition collective, les changements ultérieurs témoignent d'autres conceptions éducatives : introduction de tables rondes (ateliers, gestion du groupe), d'espaces consacrés aux jeux et au repos (prise en compte du rythme de l'enfant), aux pratiques culturelles artistiques, présence d'un coin bibliothèque, des coins jeux, d'un coin regroupement, des modules de rangement accessibles aux enfants (autonomie), des espaces dédiés aux disciplines (rapport au savoir). De même, le matériel pédagogique, les affichages didactiques sont autant d'aides qui ont une incidence sur la construction par les élèves de leur rapport au savoir et à la clarification de leurs activités. De ce fait, la gestion de l'espace et les objets qu'il contient, bien que tributaires de la forme et de la superficie du local ainsi que du type de mobilier existant, peuvent être investis de diverses manières plus ou moins rationnelles, ce qui a des incidences sur la gestion du groupe d'enfants, sur les conditions de mise au travail, les modes de communication, les rapports sociaux, l'autonomie, etc.¹⁶

Ainsi, toute innovation, même éphémère met en relief les projets éducatifs de l'institution et ceux des enseignants. Lorsque demeurent des organisations matérielles qui ont été créées pour répondre à une intention pédagogique particulière, alors que cette intention disparaît, ces agencements deviennent des coquilles vides dès lors qu'ils sont utilisés tels quels (par commodité), ils consomment les savoirs qu'ils sont censés étayer.

Ces questions ne sont pas anodines, car organiser le milieu c'est organiser l'activité collective. Cependant, ces organisations ne comportent pas de finalité en elles-mêmes. D'autres dimensions s'y articulent pour former un ensemble somme toute assez cohérent.

Le rôle des rituels¹⁷

Aux côtés des organisations spatiales et de leurs effets, les pratiques rituelles sont nombreuses en classe mais pas toujours identifiées. Dans les programmes, le terme « rituel » apparaît en 2002 comme structure permettant l'appropriation des règles de vie, des premiers repères temporels ainsi que la construction de la personnalité au sein du groupe. Depuis, l'usage des rituels semble s'être réduit à la seule réitération et au marquage temporel¹⁸. Si leur régularité est nécessaire dès la première année d'école maternelle, leur intérêt ne repose pas sur cette seule fonction. Pour saisir toute la portée, il est intéressant de se référer à la définition qu'en donne Maisonneuve¹⁹ : « *C'est un système codifié de pratiques, sous certaines conditions de lieu et de temps, ayant un sens vécu et une valeur symbolique pour ses acteurs et ses témoins, en impliquant la mise en jeu du corps et un certain rapport au*

15. M.T Zerbato-Poudou. Enseigner l'écriture : suggestions pour la mise en place d'un milieu de travail porteur de sens. Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle. C. Passerieux (dir.). La Chronique Sociale, 2014.

16. Programme 2015, point 1.3. « *L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins (etc.)* »

17. M.T Zerbato-Poudou. À quoi servent les rituels ? CDRom *Rites et rituels à l'école maternelle*, édité par l'AGEEM, 2006.

18. Programme 2015, point 5.1.1. Stabiliser les premiers repères temporels.

19. J. Maisonneuve. *Les conduites rituelles*. Que sais-je n°2425. Paris, PUF, (1988-1999).

20. Programme 2015, point 3.2 : Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe.

21. M.T Zerbato-Poudou. Évaluer en maternelle : penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. *Psychologie et éducation*. N° 2014-3. Septembre 2014.

sacré ». De ce fait, les rituels instaurent un rapport symbolique au monde. À l'école, le caractère sacré peut se traduire par l'accès aux connaissances, au savoir.

On distingue plusieurs types de rites : les plus visibles pour l'enfant et ses parents, sont les **rituels de passage**, la première scolarisation par exemple, mais aussi les rites festifs annuels. De même, dans l'intimité de la classe, le passage d'une activité à l'autre (avec changement de lieu et /ou de matériel), structure le temps et donne des informations sur les activités qui s'y déroulent. Le moment de regroupement, le seul à être explicitement nommé « rituel », se distingue par sa **fonction sociale et intégrative** : tout en assurant le passage du statut d'enfant à celui d'élève (de la maison à l'école), il signifie l'appartenance à un groupe, l'assurance d'être membre d'un collectif de travail qui va de pair avec la construction d'une identité individuelle. Dans ce laps de temps, les quelques incursions dans le domaine de la lecture ou du comptage ne sont pas à proprement parler des situations d'apprentissage mais des exercices mettant socialement en scène les savoirs en cours d'acquisition. Ainsi, l'histoire individuelle que vit l'élève s'inscrit forcément dans une histoire collective dont il apprend les modes de pensée²⁰.

Moins visibles, mais tout aussi importants, sont les **rituels d'apprentissage**, ceux qui instaurent les règles de chacune des activités. Ils sont fondamentaux pour que l'élève puisse établir des relations entre son action concrète et les objectifs didactiques des tâches qu'il réalise, pour qu'il puisse donner du sens à ses activités comme aux savoirs concernés. On identifie **l'ouverture de la séance**, par le choix du lieu et des outils et supports spécifiques, par le rappel des séances antérieures, par l'énoncé des consignes. Le savoir est nommé, le but de la tâche n'est pas confondu avec les apprentissages visés (découper des étiquettes, pour quoi faire ?). **La clôture de la séance** est tout aussi importante, notamment le moment de l'évaluation²¹. Celui-ci permet un retour sur la consigne, une analyse de l'activité de chacun et des diverses procédures, impulse les régulations, au moyen d'échanges au sein du groupe sous le tutorat de l'adulte. L'anticipation de la suite à donner au travail accompli peut ritualiser avec profit la fin de séance.

Cependant, les situations, les tâches, les interactions ne peuvent être considérées indépendamment du contexte qui leur donne sens, elles s'inscrivent dans une histoire de classe, dans une expérience scolaire passée et un futur à construire.

En conclusion, ce n'est pas la nature du savoir qui fait que les élèves distinguent le travail du jeu, ou les activités entre elles (distinguer le graphisme de l'écriture, ou les finalités d'un coloriage). C'est le lieu et le moment de la journée, les outils et supports, les affichages, les organisations spatiales, les attitudes, les modes de regroupement, le dialogue didactique et pédagogique, les ritualisations... si les règles de fonctionnement peuvent sembler immuables, en réalité, elles évoluent et se régulent quotidiennement au travers des interactions maître-élèves en réponse aux événements contingents. Ceci renvoie à l'importance du travail quotidien des enseignants, travail bien souvent invisible, qui consiste à organiser un milieu de travail dynamique, à la fois fonctionnel et signifiant, comme en réponse à cette remarque de Brossard²² : « *la source des difficultés ne serait pas à chercher dans des dysfonctionnements internes de tel ou tel élève mais dans une moindre capacité à se repérer dans l'univers social des tâches scolaires* ». C'est cette clarification que sollicite le nouveau programme.

22. M. Brossard. Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit, *Les dossiers de l'éducation*, 18, 185-193.1991.

Catherine Dari, Directrice d'une école maternelle d'application (31)

Éclaircir le contrat d'apprentissage pour les parents : rôle du directeur d'école

Pour les parents, l'entrée à l'école maternelle est souvent une découverte et nombreux sont ceux qui n'ont pas une idée précise de ce que leurs enfants vont apprendre.

Au-delà de l'accueil, de la bienveillance et des relations de dialogue, il est important que les parents appréhendent la fonction de l'école comme les programmes de 2015 le stipulent : « *L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de se les approprier.* »

Avec l'équipe pédagogique, le directeur de l'école crée une dynamique et veille à ce que les parents comprennent ce que font leurs enfants à l'école, à ce que les situations scolaires soient rendues lisibles et que tous les parents soient associés à cette fonction de l'école : apprendre.

Quels axes développer pour expliciter les exigences scolaires ? Quels outils d'école peuvent permettre cela ?

Comment expliciter ces contrats d'apprentissage ?

Prendre appui sur le projet d'école, un outil de pilotage

Le directeur peut prendre appui sur le projet d'école. Il s'agit d'un outil qui, par la mise en œuvre des fiches actions permet de rendre compte des exigences scolaires en y associant les parents. Cet outil favorise aussi la cohérence des pratiques pédagogiques et éducatives au sein de l'école. Cette cohérence facilite la lisibilité des apprentissages et donc la compréhension des attendus de l'école pour les enfants mais aussi les parents. Le travail d'équipe est un point important en particulier pour l'élaboration des outils de cycle et des progressions qui peuvent servir de support à la communication avec les parents.

Ouvrir l'école aux parents pour montrer ce qui a été appris :

Dans notre école, nous avons pris l'habitude de recevoir régulièrement les parents. Ceux-ci sont invités à venir dans l'école pour découvrir l'aboutissement de projets. Au cours de ces différentes manifestations en lien avec le projet d'école, au-delà des productions, les étapes de l'apprentissage sont explicitées par voie d'affichage c'est-à-dire avec les outils que les enfants ont eus à utiliser dans les classes, des photos mais aussi en visionnant des vidéos. Les enfants eux-mêmes grâce à ces supports qu'ils se sont appropriés, qu'ils reconnaissent et ont manipulé peuvent rendre compte à leurs parents de ce qu'ils ont appris. C'est aussi l'occasion de faire remarquer et de mettre en valeur tous les apprentissages menés pour arriver à ce résultat final.

Faire rentrer les parents autour d'évènements organisés permet la rencontre, crée un espace-temps de dialogue, et d'éclaircissement des attendus et exigences de l'école.

Au cours de ces manifestations, il est important d'accompagner les parents les plus éloignés de la culture scolaire et pointer auprès d'eux ce que leurs enfants ont appris.

Associer les parents aux exigences de la situation scolaire :

Rapporter les cahiers ou différents supports de manière régulière à la maison permet de montrer des traces des activités. Les photos et différentes traces sont des moyens pour établir un dialogue entre les enfants et les parents. Les enfants en repérant et reconnaissant les traces sur le cahier vont relater ce qu'ils ont fait et les parents peuvent aussi les questionner à partir de ces traces.

Avec l'équipe pédagogique, nous avons décidé de remettre chaque fin de semaine un cahier (cahier de chansons, cahier des apprentissages) ou autre support (livre, boîte à raconter...) qui rend compte de l'avancée des apprentissages. De plus, nous avons favorisé une présentation des projets et des traces sur le cycle au sein de l'équipe afin de rendre lisible ce qui a été appris : ce format de présentation indique le domaine d'apprentissage et le déroulement de la mise en œuvre, ce que ne montrent pas les traces des travaux d'enfants.

Des affichages élaborés avec les enfants à destination des parents pour expliquer ce qui a été appris, sont aussi disposés dans les parties communes.

Des rendez-vous individuels (au moins 2 fois par an) entre parents et enseignants où sont exposées les réussites des enfants viennent compléter ces différents « dispositifs ».

Prendre le temps d'explicitier aux parents les exigences scolaires et montrer la cohérence de l'équipe pédagogique au travers d'outil des cycles, les informer régulièrement des contenus d'apprentissage permet de créer un climat favorable au sein de l'école : les relations de confiance s'établissent, et les parents comprennent le rôle majeur de l'école et peuvent suivre pas à pas les apprentissages proposés et ainsi engager avec leurs enfants un dialogue autour de ce qui est appris (et donc éclaircir le contrat d'apprentissage).

Delphine Ginelli et Sandra Planelles, Professeurs des écoles maîtres formateurs
(31)

Les programmes de l'école maternelle de 2015 stipulent « *L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de se les approprier.* »²³
Comment éclaircir le contrat d'apprentissage pour les élèves au sein de la classe ?
Quelles pratiques est-il possible de mettre en œuvre afin que tous les élèves comprennent les enjeux des situations scolaires ?

Éclaircir le contrat d'apprentissage c'est permettre aux élèves d'établir des liens entre ce qui a été découvert, expérimenté, exploré, appris, et les contenus en jeu à un instant donné. Donc l'enseignant doit s'attacher à expliciter et à contextualiser les tâches proposées pour donner du sens aux apprentissages. Pour ce faire, il conçoit et met en œuvre des projets en tenant compte des phases d'apprentissage, il élabore une progressivité, il propose des situations variées et cohérentes qui répondant aux besoins spécifiques de manipulation et de sensorialité du jeune enfant, visant à acquérir un même objet de savoir, il consacre un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action et à l'explication collective des conditions de réussite des tâches. Des activités ritualisées participeront également à cet enjeu dans la mesure où elles permettent une pérennité des règles d'action et des techniques de travail et s'inscrivent dans des habitudes collectives de travail : *il aide à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages, fait acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer.*²⁴

De manière plus générale, l'enseignant s'efforce de rendre sa séance lisible et il expose explicitement ses attentes, dans un triple objectif :

- Permettre aux élèves de connaître les enjeux de l'apprentissage : « vous allez apprendre à... par exemple décrire, utiliser les nombres de mieux en mieux, sauter, rouler, s'équilibrer (en fonction des contenus d'enseignement) »
- Connaître le contrat didactique : « voilà ce que vous allez faire, pourquoi vous le faites et ce que vous devez faire pour réussir et savoir si vous avez réussi »
- Prendre conscience de ses apprentissages : « ce que vous avez appris, ce que vous avez trouvé difficile... »

Ainsi éclaircir le contrat d'apprentissage, c'est aussi permettre aux élèves d'identifier les enjeux de chaque temps de la séance d'apprentissage en les explicitant (par exemple commencer en rappelant les séances précédentes pour contextualiser la séance actuelle), en ritualisant la dévolution de la tâche (cf. contenu de consigne), en annonçant le dispositif (par exemple : coopérer dans la réalisation de la tâche), le rôle de l'enseignant (par exemple « je vous laisse chercher () puis après vous direz aux camarades ce que vous avez compris de..., ce que vous avez trouvé comme solution et comment est-ce

23. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, programme d'enseignement de l'école maternelle

24. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, programme d'enseignement de l'école maternelle

que vous avez fait... »), conclure ou clore la séance (par exemple faire verbaliser ce qui a été fait, résolu, trouvé, compris, appris).

Comment favoriser les conditions de la mise en projet des élèves ? Il s'agit d'organiser la passation des consignes en utilisant par exemple un support qui contribue à identifier et à clarifier les apprentissages et leurs enjeux (but, tâche, critères de réussite...).

Ce support est aussi un outil pour reformuler les consignes et verbaliser ce qui a été fait, mis en œuvre et appris et pour choisir, de façon explicite et avec une intention, une situation parmi celles proposées donc de réaliser le projet personnel de l'enfant.

Dans un souci de lisibilité, l'organisation spatiale et matérielle de la classe doit être en cohérence avec la mise en œuvre des projets (affichages rendant compte des apprentissages en cours, gestion réfléchie des outils pour les élèves, coins dédiés aux projets en cours).

Dans cette perspective d'éclaircir le contrat d'apprentissage, les interactions entre les élèves et l'enseignant sont primordiales. Par son étayage centré sur les contenus d'enseignement, l'enseignant modifie la nature de ses interventions et les ajuste à la réalisation de la tâche d'apprentissage prescrite selon les réponses des élèves, les interactions et les changements qu'elles génèrent. Concrètement l'enseignant formule des consignes centrées sur des enjeux d'apprentissage. Selon les différents temps d'une séance d'apprentissage, il peut reformuler les propos des élèves, il peut demander de compléter des propositions, solliciter le groupe pour chercher et proposer des solutions possibles à un problème posé. De plus il peut aider les élèves à se remémorer, à formaliser, à conclure. Par son étayage ajusté, en lien avec la situation d'apprentissage vécue, l'enseignant apporte des aides pour que les élèves s'engagent, dans la tâche proposée.

*Pour stabiliser les premiers repères, il utilise des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe, de faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit, de produire eux-mêmes des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue.*²⁵

En conclusion, il donne à voir, à saisir un avant et un après dans le parcours d'apprentissage de chaque élève.

PRENDRE DES INITIATIVES, APPRENDRE PROGRESSIVEMENT À FAIRE DES CHOIX

Extrait du programme 2015 :

« Il (l'enseignant) encourage à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix. »



Patrick Lamouroux, Conseiller pédagogique départemental EPS (81)

« Les conclusions de l'enquête Pisa parue en décembre 2013 ont rappelé qu'en France, les écarts de performance entre les élèves se sont creusés et que la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance scolaire est particulièrement marquée. ». (1) Ces enquêtes comparatives montrent également que 75 % des élèves français répondent moins aux questions ouvertes et ont peur de se tromper. Ils ne sont que 59 % dans le même cas, pour la moyenne de l'OCDE et seulement 7 % en Finlande. Prendre confiance en soi pour s'engager activement dans un processus de résolution de problème, proposer une solution personnelle ou prendre une initiative, assumer une responsabilité, doivent être considérés comme des points clefs du devenir élève. Ils sont déterminants pour la réussite d'un parcours scolaire, comme pour la formation du futur citoyen. La construction de telles compétences ne va évidemment pas de soi d'autant que de fortes disparités existent, en la matière, sur le plan du vécu quotidien de l'enfant au sein de son milieu familial. Or comme l'a rappelé Madame Bouysse, IGEN, lors de la conférence nationale sur l'évaluation, *« il y a des enfants qui n'ont que l'école pour réussir ».* (2)

Cette dimension des apprentissages, car il s'agit bien de compétences à construire, est pleinement l'affaire de la maternelle et peut s'exercer progressivement, de manière ambitieuse, dès la section des petits. Pour l'enfant, elle se traduit par la possibilité de faire des choix, s'inscrivant dans la dynamique de projets portant sur les différents domaines d'apprentissage inscrits au programme de l'école maternelle. Cette problématique ne peut donc s'aborder en considérant qu'il faut attendre que les enfants soient « assez grands » pour être capables de faire des choix : c'est bien en étant confronté à des alternatives de choix qu'on apprend progressivement à en faire. C'est en étant sollicité pour prendre des initiatives et des responsabilités qu'on apprend à les exercer. Puisqu'il s'agit d'un apprentissage, c'est aussi en ayant le droit de se tromper que l'enfant va s'engager dans l'acquisition de ces compétences complexes. Il faut donc que, dans les contenus d'enseignement du professeur exerçant à l'école maternelle, une vraie place soit faite à la sollicitation de possibles prises d'initiatives individuelles et que des alternatives de choix soient parfois introduites et présentées aux enfants.

Choisir, c'est renoncer. C'est évidemment en cela que c'est difficile pour certains enfants qui souvent, à cet âge, voudraient « tout avoir », « tout posséder », à la fois. Dire quel album on va emporter chez soi, choisir de s'inscrire dans un atelier ou un autre, prendre un outil ou un autre pour réaliser une production plastique, décider d'aller jouer dans le « pays des échasses » plutôt que « dans celui des ballons », lancer dans la cible « facile » à atteindre ou tenter de le faire dans la cible qui est plus « difficile », peuvent être autant de problèmes posés. Ceux-ci pourraient apparaître, à première vue, minimes mais il est important de les considérer comme essentiel dans un processus d'individuation. Il s'agit en effet de se penser peu à peu au « je », de s'inscrire dans un processus qui permet progressivement de se vivre comme sujet de sa propre histoire,

de s'instituer comme acteur et auteur d'un moment particulier dans sa vie. Dans cette intention, l'enseignant doit penser les situations qui incitent ou contraignent l'enfant à exercer un choix. Ce n'est donc pas le choix effectué qui est le plus important, du moins au départ, mais le fait de consentir à choisir.

Ce n'est pas non plus parce que l'enfant répond à la consigne donnée, manifeste un comportement face à une alternative que l'enseignant peut penser que ce dernier a vraiment « choisi » quelque chose. On prendra donc garde aux illusions que véhiculent des expressions comme « laisser le libre choix à l'enfant » qui sous-entendent que c'est parce qu'un choix existe que l'enfant est plus « libre de le faire ». L'enseignant gardera à l'esprit que c'est précisément le plein exercice de cette liberté-là qu'il s'agit de construire et qu'elle n'est donc pas la plupart du temps préexistante. L'accompagnement langagier et l'aide de l'adulte sont essentiels. C'est l'adulte qui formalise les alternatives possibles. « *Que veux-tu faire ? Ceci ou cela ? Que préférerais-tu ? Jouer à... ou à... ? Les enfants qui veulent jouer à... peuvent aller à... Les autres peuvent...* ». C'est également l'adulte qui présente les raisons possibles qui pourraient justifier un choix. « *Cet album parle de... celui-ci de... Ce jeu est nouveau... cet autre, nous le connaissons... Cet atelier permettra de refaire ceci... d'apprendre à mieux...* ». C'est lui encore qui incite l'enfant à expliciter, à justifier, à clarifier et cette dynamique accompagne en retour l'enfant vers une meilleure compréhension de ses propres décisions.

Penser l'introduction de choix, c'est donc remettre en cause les organisations traditionnelles qui visent à ce que tout le monde fasse « la même chose », soit en même temps, soit en temps différé par des rotations pensées afin que tous les vécus individuels soient systématiquement identiques. Ces nouvelles organisations de la classe peuvent être modestes et inciter les enfants, par exemple dans le domaine de l'activité physique, à des choix momentanés : « *chaque enfant va choisir le coin dans lequel il désire jouer en premier mais, ensuite, il pourra changer de coin quand il le voudra...* ». Elles peuvent également être plus ambitieuses donc nécessiter un temps d'appropriation plus long. « *Chaque enfant va placer son étiquette sur le panneau où se trouve la photo de l'atelier auquel il veut jouer en premier. Ensuite, quand on veut changer d'atelier, il faudra d'abord reprendre son étiquette et la placer au nouvel atelier pour avoir le droit de changer* ». Elles peuvent introduire une dimension de règle collective, rendre explicite la présence des autres enfants. « *Chaque enfant peut aller dans le coin de jeu de son choix mais, sur le panneau, je n'ai indiqué que six places possibles. Un enfant ne peut placer son étiquette sur un panneau que s'il y a de la place. Sinon, il faudra aller jouer ailleurs et attendre qu'un autre enfant libère cette place.* » Ainsi, l'organisation montre clairement que choisir, c'est toujours le faire dans un cadre de travail commun. L'expression des désirs individuels est limitée par une règle explicite qui s'applique à toutes et tous et assure les conditions justes du partage, garantit les mêmes droits pour l'ensemble des membres de la communauté tout en faisant la place à la manifestation de désirs individuels.

Dans tous les cas, se posent deux questions importantes : comment matérialiser la trace du choix effectué et comment présenter ou représenter les choix possibles. L'enseignant ne peut durablement se contenter d'une seule présentation orale. Il est important que l'enfant matérialise l'expression de son choix (*étiquette photo, ou prénom, trace graphique, symbole...*) sur un support qui rend visibles les alternatives possibles en termes d'activités (*objet réel, photo, dessin d'adulte ou d'enfant...*). L'adulte prend le temps de présenter ce qui va être fait, ce qui est l'objet d'un apprentissage, l'endroit où cette activité se déroulera, afin de donner aux enfants le plus de chances d'exercer un choix réel et de ne pas se contenter de l'attrait du matériel par exemple. Ces supports de langage sont autant de moyens permettant la focalisation de l'attention, l'observation, l'évocation, l'anticipation. Cette prise de distance avec le réel est essentielle. Elle provoque la mise en action d'une pensée active et réflexive, ancrée sur le « faire » et visant à dépasser le seul « faire ». Ainsi, des choix d'activités peuvent être proposés à l'enfant immédiatement avant la mise en action ou être différés dans le temps (après la récréation, pour le lendemain). Dans ce cas, la matérialisation de ces choix est cruciale puisque, dans la plupart des cas, les plus jeunes ne sont pas en mesure de se souvenir de ceux-ci.

De la même manière que la communauté d'apprentissage que constitue la classe ne peut se réduire à une suite d'obligations d'inscription dans des ateliers tournant sur la semaine, dont la composition est fixée par l'enseignant (les « rouges » vont aller à... les « bleus » à...), elle ne peut non plus se transformer en la somme de l'expression des désirs individuels. Un équilibre doit être recherché entre des temps où l'enfant peut choisir son activité et ceux dans lesquels une obligation lui est faite en clarifiant pour l'enfant les raisons de celle-ci. Le plaisir de faire et de refaire parce qu'on se sent en réussite et qu'on éprouve la joie de maîtriser quelque chose est important. Découvrir quelque chose d'inconnu, affronter une difficulté nouvelle, comprendre la nécessité d'apprendre et de persévérer le sont tout autant.

- (1) Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014.
- (2) Conférence nationale sur l'évaluation, PARIS, ENSAM 11 et 12 décembre 2014.

Brigitte Audouard, Psychologue scolaire (31)

PRENDRE DES INITIATIVES, APPRENDRE A FAIRE DES CHOIX... LE CHEMIN VERS L'AUTONOMIE

L'autonomie se construit progressivement par les expériences de la vie. Être autonome c'est être en capacité de décider de ses actes en fonction de ses désirs et de ses envies, et pouvoir les réaliser. Accompagner l'enfant sur ce chemin implique de favoriser sa connaissance de soi, de l'aider à identifier ses ressentis et ses besoins pour y répondre avec justesse, de favoriser l'expérimentation de la prise d'initiative et du choix, ce qui l'amènera à se construire en tant que sujet.

CHOISIR C'EST GRANDIR, CHOISIR FAIT GRANDIR

Lorsque le petit Tom (3 ans) s'entend répondre : « c'est comme ça, tu n'as pas le choix c'est moi qui décide », la montée de colère est immédiate et elle se manifeste par des cris, des pleurs et de l'agitation.

Tom a besoin d'être reconnu et pris en considération en tant que « sujet ». Qu'il s'oppose à la façon dont a été formulée la demande de l'adulte ou à son contenu, il cherche ainsi à se différencier et à s'affirmer. Selon I. Filliozat¹ (psychothérapeute) il pense probablement : « Quand tu m'obliges, ça me donne l'impression que tu ne veux pas que je sois moi... », Tom ne se sent plus exister.

A ce jeune âge son cerveau n'est pas encore « équipé » pour lui permettre d'adapter sa réponse en utilisant des mots. L'émotionnel prend donc le dessus. Le mieux est d'accompagner ce moment de frustration en le verbalisant et en aidant l'enfant à identifier ses ressentis et ses besoins. Il est également précieux de suggérer de choisir entre deux propositions car prendre une décision va redonner à l'enfant sa place de sujet co-acteur de la situation. Tout l'art consiste à proposer un choix cadré prenant en compte à la fois les besoins de l'enfant et les nécessités de l'environnement.

Cette faculté d'accéder au choix va contribuer au développement de son cerveau car elle permet de mobiliser le cerveau frontal. L'enfant qui choisit fait appel à son pouvoir de décision et à ses capacités d'anticipation ce qui l'aide à devenir responsable et autonome. Il prend les commandes. Pour Daniel Favre² (Professeur en sciences de l'éducation et neurobiologiste) il est essentiel « d'inviter un pilote-sujet à s'installer dans la cabine de pilotage », d'autant que cette position va vraisemblablement alimenter la motivation d'innovation, celle qui s'exprime par la créativité, la recherche du dépassement de difficultés et du dépassement de soi, le gain d'autonomie, l'occupation d'une position de responsabilité, etc. celle qui conduit aux prises d'initiative.

Ne pas avoir le choix... ou le sentiment d'impuissance

Lorsque l'enfant tout comme l'adulte n'a pas le choix, il peut ressentir un sentiment d'impuissance. Il a l'impression de perdre sa puissance vitale, de renoncer à son pouvoir. Dans les cas extrêmes ce sentiment d'impuissance peut avoir des effets

pathogènes générant des états dépressifs ou anxieux. En effet, dans les années 70 Martin Seligman (psychologue, professeur et chercheur en psychologie) a proposé la théorie de l'impuissance apprise. Il s'agit là d'un état psychologique résultant d'un apprentissage dans lequel le sujet a expérimenté, de manière récurrente, une situation sur laquelle il se sentait dans l'incapacité d'intervenir. La répétition de ce type de situations entraîne de la résignation qui peut se généraliser dans le comportement du sujet en créant une attitude passive et soumise. On peut observer chez les enfants des signes qui interpellent et incitent à la vigilance : ils paraissent, très, voire trop, calmes, et se montrent peu entreprenants.

Aujourd'hui un peu plus qu'hier : le sentiment de compétence

Avoir conscience que nous sommes acteurs de nos vies et que quoiqu'il arrive nous avons le choix évite de s'inscrire dans le mécanisme d'impuissance apprise. Nous développons ainsi notre sentiment de compétence. Ce sentiment se développe de jour en jour et renforce la capacité à faire des choix, prendre des décisions et des initiatives. La présence bienveillante et confiante de l'adulte au côté de l'enfant y contribue : « je crois en toi ! ».

CHOISIR : MODE D'EMPLOI

Sans émotion, pas de choix

Selon des expériences réalisées par Antonio Damasio (médecin, professeur de neurologie et neuroscience) lorsque les circuits cérébraux des émotions sont lésés les personnes ne peuvent plus faire de choix justes pour elles et ce malgré des capacités cognitives intactes. Afin d'accompagner l'enfant dans la construction de ses choix il est important de l'amener à explorer ses ressentis, à identifier ses émotions, à se connaître pour ensuite percevoir ce qui est juste pour lui.

Laisser choisir n'est pas laisser tout faire

Offrir des choix ne dispense pas de poser des limites. Il est parfois nécessaire de poser des règles de base : sécurité, respect de soi et des autres. Il s'agit de permettre à l'enfant de choisir en posant préalablement un cadre, ou de lui proposer de donner son avis et de prendre part au choix. Progressivement il pourra ainsi prendre confiance en lui et développer un esprit critique.

Choisir c'est renoncer

Choisir c'est aussi apprendre à faire face à la frustration et accueillir le renoncement par le lâcher prise.

Choisir peut faire peur

Choisir peut être source d'anxiété pour l'enfant qui par peur de se tromper peut préférer laisser le pouvoir de décision à d'autres.

Il importe donc de l'accompagner et de l'aider à verbaliser. La prise de décision et l'accès au choix sont favorisés par l'exploration de la compréhension de la situation

par l'enfant. « Est-ce que tu peux me dire ce que tu as compris ? » « Comment te sens-tu ? » « Qu'en penses-tu ? » « De quoi as-tu besoin ? » Une présence bienveillante et sécurisante l'aide à construire la confiance en ses capacités. Positionné dans une écoute active, l'adulte reflète en reformulant ce qu'il entend ou perçoit chez l'enfant. En se mettant à l'écoute de ce qu'il vit il lui offre la possibilité d'en prendre conscience : « je vois que tu as beaucoup réfléchi avant de faire ce choix et j'ai confiance, tu as fait le meilleur choix possible pour toi en ce moment ».

Et s'il se trompe ?

Bravo ! Nous pouvons aider l'enfant à le célébrer : en l'amenant à identifier ce qu'il a appris de cette expérience, comment il aurait pu faire autrement, comment il s'y prendra une prochaine fois, identifier quel est son besoin profond et pourquoi le choix retenu ne l'a pas comblé.

En développant sa capacité à prendre des initiatives et à faire des choix l'enfant renforce son affirmation et son estime de soi. Il affine la prise de recul, l'éveil de l'esprit critique et d'une certaine lucidité sur les situations lui permettant ainsi d'accéder à une autonomie d'agir et de penser. « Aide-moi à faire tout seul » est la demande de l'enfant comme le disait Maria Montessori (médecin et pédagogue). Une telle démarche favorise le désir d'apprendre, l'enfant pouvant avancer à son rythme en étant à l'écoute de ses besoins. Dans cette dynamique respectueuse de ce qu'il est, il sera davantage enclin à développer l'enthousiasme et la joie d'apprendre.

Les missions des enseignants sont multiples et pas toujours aisées à mettre en place face au nombre et à la multiplicité des personnalités enfantines qu'ils accueillent. Il ne s'agit pas d'ajouter des contraintes supplémentaires mais d'éveiller la curiosité et l'envie d'expérimenter, pour ceux et celles qui le souhaitent, dans la mesure de ce qui est possible. Poser l'intention est déjà le début du chemin.

1. Filliozat I., « J'ai tout essayé », Marabout, 2013

2. Favre D., « Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage », Dunod, 2012

Pourquoi développer la prise d'initiatives et le choix à l'école maternelle ?

• Pour répondre à une demande institutionnelle

Le programme de 2015 pose la bienveillance et l'éducabilité de chacun comme principes et établit que la mission principale de l'école maternelle « est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité » (p.1). Pour cela, il est demandé aux enseignants de l'école maternelle d'organiser les apprentissages autour de l'enjeu majeur « apprendre ensemble et vivre ensemble » en encourageant les enfants à « développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix » (p.3). La prise d'initiatives et le choix sont donc clairement formulés comme moyens motivants pour aider les enfants à apprendre.

• Pour prendre en compte le développement de l'enfant

Les enfants entre deux et six ans manifestent quotidiennement des besoins spécifiques :

- des besoins physiologiques de repos, de sécurité affective et morale, de propreté, de prise alimentaire ;
- des besoins psychomoteurs pour agir avec son corps et exercer sa motricité fine ;
- des besoins d'expression et de communication pour comprendre ses pairs et construire son identité ;
- des besoins de jeu permettant la rêverie, la création, le plaisir ;
- des besoins de découverte et de connaissance pour appréhender le monde.

Cela amène alors à réfléchir aux réponses appropriées à donner au sein de la classe pour que les enfants apprennent et grandissent en satisfaisant ces besoins. L'enseignant doit trouver un équilibre entre les réponses aux besoins des enfants selon leur état de développement, et les activités proposées au service d'une finalité scolaire.

• Un choix de société pour l'avenir

Former des individus libres et capables de vivre ensemble

Demander aux enfants de prendre des initiatives et de faire des choix au sein de la classe oriente la société de demain. Apprendre très jeune à exercer son jugement face aux situations qui se présentent, à interagir pour mener un projet à terme, à choisir une solution possible pour réaliser une tâche développe l'esprit critique, la persévérance, la coopération, la prise de risque, la tolérance, l'acceptation et la dédramatisation de l'erreur. À long terme, le développement de telles compétences vise la formation d'adultes agissant selon leur libre arbitre et conscients de leur responsabilité.

Comprendre la fonction de l'école

Il s'agit également de faire comprendre à tous les enfants les enjeux et l'intérêt de l'école. Des apprentissages conçus selon une logique de compréhension vont permettre à chacun d'essayer, d'inventer, de réussir en comprenant ce qui réussit. L'activité et l'attitude réflexive associée vont aider chaque enfant à se construire comme sujet de ses apprentissages – et non comme simple exécutant.

Quelle mise en œuvre dans l'école et dans la classe ?

• Aménager l'espace/les espaces

Aménager les classes à l'école maternelle va aider chaque enfant à y trouver sa place.

- **Créer des espaces variés** pour les jeux symboliques, la manipulation, la construction, l'activité physique ou le repos, les découvertes culturelles, l'exercice de compétences permet la prise en compte des besoins de natures diverses des enfants. Cette offre d'activités donne envie aux enfants d'agir et par là même d'effectuer des choix selon un projet personnel.

- **Le mobilier** participe à la mise en place des espaces dans la classe et dans l'école. Il s'agit de sélectionner le mobilier adapté à l'âge des enfants en se séparant de ce qui est inadapté et en échangeant le mobilier au sein de l'école, entre les classes, si nécessaire. Agencer le mobilier différemment peut faire aussi gagner de la place et créer de nouveaux espaces.

- **Le matériel** contribue à l'attractivité des espaces auxquels ils se rapportent. Il s'agit donc de mettre à disposition des objets en bon état.

Dans la classe :

	2 - 4 ans	4 - 6 ans
Caractéristiques des espaces	<ul style="list-style-type: none"> - Cloisonner les différents espaces d'activités pour limiter le nombre d'enfants. - Faire évoluer l'aménagement de l'espace au cours de l'année. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Équilibrer les espaces de jeux symboliques, de manipulation, de construction. - Introduire les espaces liés aux domaines d'apprentissage - sciences, musées, langage - au fil des projets menés pendant l'année. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaces de jeux symboliques moins nombreux que pour les 2-4 ans. - Espaces liés aux domaines d'apprentissage présents dès le début de l'année scolaire.
Mobilier	<ul style="list-style-type: none"> - Agencer les meubles pour circuler facilement. - Veiller à la hauteur des meubles pour assurer la sécurité physique et une bonne ergonomie. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Veiller à la hauteur des meubles pour rendre visible la présence de l'adulte et assurer la sécurité affective du lieu. 	

Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des objets et jouets en bon état. - Ajouter du matériel ou le changer en fonction des projets mis en œuvre dans la classe. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre à disposition un matériel identique en plusieurs exemplaires pour susciter l'imitation et limiter les conflits. 	<ul style="list-style-type: none"> - Varier les modèles d'un même objet pour en percevoir les caractéristiques communes et varier les manipulations.

• La question de l'organisation

Une organisation bien pensée de la classe et des apprentissages favorise la prise d'initiatives par les élèves et les pousse à émettre des choix.

Il s'agit :

- de veiller à ce que les enfants puissent fréquenter les différents espaces de la classe en petits groupes, rassurants pour les enfants, permettant les échanges entre eux, et recourir pour cela à des moyens facilement utilisables par les enfants (colliers, étiquettes) ;
- de proposer un dispositif d'inscription aux activités demandant aux enfants de s'investir dans une tâche, de prendre conscience de leur engagement ;
- d'effectuer avec les enfants des bilans réguliers des activités pour les rendre conscients des apprentissages réalisés ;
- d'observer les enfants et de noter ces observations pour mieux les accompagner, les encourager, et les aider si nécessaire.

Faire en sorte de donner l'initiative et le choix aux enfants ne va pas de soi et doit faire l'objet d'une réflexion au sein de l'équipe enseignante. Les questions relatives à l'aménagement des classes et de l'école, à l'organisation de la classe pensée dans une progressivité tout au long du cycle doivent être posées.

APPRENDRE EN JOUANT A L'ECOLE MATERNELLE

Extrait du programme 2015 :

« L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. »



André Tricot, Professeur des universités en psychologie à l'ESPE de Midi-Pyrénées
Stéphane Respaud, Inspecteur de l'Éducation nationale sur la circonscription de
Fonsorbes (31)

Jeux et apprentissages

Qu'ils grandissent dans des sociétés avec ou sans école, les enfants jouent et ils apprennent. En cela, les enfants sont semblables à d'autres mammifères sociaux qui pendant leur enfance jouent et apprennent.

Quand on regarde de près les jeux « spontanés » chez les petits humains comme chez les autres, on parvient généralement à la conclusion selon laquelle ces jeux contribuent de façon directe et importante aux apprentissages. Ces jeux constituent même, avec l'exploration de l'environnement et les interactions entre pairs, l'un des principaux moteurs des apprentissages (Geary, 2008 ; Chandler & Tricot, 2015).

Dans certaines sociétés les enfants vont à l'école et ils apprennent... ils vont même à l'école pour apprendre ! Mais ce que l'on apprend à l'école et ce que l'on apprend en dehors n'est pas la même chose : les sociétés humaines créent des écoles quand grandir ne suffit pas. Apprendre en jouant, en explorant son environnement et en interagissant avec d'autres humains ne peut pas suffire pour :

- Acquérir les connaissances qui, selon la charte des programmes, « doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde » dans lequel ils vont vivre (monde qui est largement inconnu aujourd'hui),
- Devenir des citoyens libres, responsables, éclairés, critiques,
- Vivre dans un endroit différent de celui où ils ont grandi,
- Parler une autre langue ou exercer une profession différente de celle de leurs parents.

On peut résumer ce qui précède en retenant que le jeu est un des moteurs des apprentissages « naturels » ou « adaptatifs » qui permettent d'acquérir ce qui est utile « ici et maintenant ». L'école, quant à elle, a pour principale fonction de palier les limites des apprentissages adaptatifs ; elle sert à apprendre des connaissances pour le futur et pour ailleurs.

L'école maternelle a un statut particulier au sein du système éducatif français. Ce statut est réaffirmé dans le nouveau programme de cycle 1 : c'est une école qui a aussi une fonction adaptative, qui contribue au développement complet de l'enfant dans ses dimensions sociales, affectives et cognitives. Notre école maternelle est, en ce sens, bien plus qu'une préparation à l'école élémentaire.

On peut ainsi émettre l'hypothèse qu'au sein de l'école maternelle le jeu aurait un double statut :

- D'une part, il constituerait une des activités spontanées dont la fonction serait adaptative : en jouant, les élèves de Cycle 1 se développent au plan social, affectif ou

cognitif, ils apprennent à vivre ensemble, ils apprennent à connaître leur corps, les mouvements, etc. (la liste est très longue) ;

- D'autre part, il constituerait une des activités instituées par l'enseignant dont la fonction serait scolaire : en jouant, les élèves de Cycle 1 apprennent des connaissances dans le domaine de la langue, des arts ou de la découverte des nombres (la liste est longue encore).

Dans les deux cas, le jeu est perçu comme amusant, stimulant, engageant. La grande différence entre ces deux statuts du jeu réside dans le fait qu'avec :

- Un jeu **spontané**, avec les apprentissages adaptatifs, l'enfant apprend ce qu'il fait et il fait ce qu'il apprend. Ici, jouer est à la fois le but et le moyen de l'activité. L'enfant joue pour le plaisir de jouer, sans avoir besoin des adultes pour « cadrer » ni pour instituer ces jeux ;
- Un jeu **institué** par l'enseignant, qui vise alors des apprentissages non adaptatifs, il est presque toujours possible de distinguer ce que l'enseignant fait faire aux élèves (des tâches) et ce qu'il veut leur faire apprendre (des connaissances scolaires). Ici, jouer est un moyen, la connaissance est le but, l'enfant ne joue pas *que* pour le plaisir.

Si les jeux spontanés sont extrêmement utiles dans le développement de l'enfant, au sein de l'école comme en dehors, le rôle des enseignants (et d'autres adultes) y est modeste. C'est pourquoi nous allons maintenant essayer de caractériser scolairement l'autre catégorie de jeux, celle où l'enseignant définit les objectifs du jeu, son déroulement et son exploitation.

Un jeu institué se caractérise généralement par trois éléments : il y a un but du jeu, des règles du jeu, et à la fin il y a un ou plusieurs « gagnants » (ceux qui ont atteint le but) – parfois, mais ce n'est pas nécessaire, il y a également des « perdants » (ceux qui n'ont pas atteint le but, ou pas assez vite).

Les jeux coopératifs sont des jeux où tous les joueurs peuvent gagner. C'est en coopérant que les joueurs gagnent ensemble (ou perdent ensemble).

Quand un adulte institue un jeu pour des enfants, il est généralement conduit à définir ces trois éléments : le but, la règle et les critères pour être déclaré gagnant.

Quand un enseignant institue une situation d'enseignement-apprentissage, il définit :

- Un objectif d'apprentissage,
- Une progression pour atteindre cet objectif,
- Une ou plusieurs tâches à réaliser et une façon d'engager les élèves dans ces tâches (et ces apprentissages),
- Un support matériel pour ces tâches
- Une régulation des apprentissages : il décide quand il doit intervenir (ou laisser faire) de sorte que les élèves atteignent le mieux possible l'objectif d'apprentissage. Quand l'enseignant intervient trop il empêche l'élève d'apprendre, tout comme quand il n'intervient pas assez.

Gérard Sensevy – dans son ouvrage « Le sens du savoir » (2011) – a montré l’analogie profonde entre le jeu coopératif et la situation d’enseignement-apprentissage : l’enseignant et les élèves ont une activité conjointe (ils « jouent » ensemble) pour que l’enseignant puisse enseigner (atteindre un objectif d’enseignement) et pour que les élèves puissent apprendre (atteindre un objectif d’apprentissage). Ils ne peuvent gagner qu’ensemble, ou, plus précisément, l’enseignant n’atteint ses objectifs d’enseignement que si les élèves apprennent ; la réussite de l’enseignant est conditionnée à celle des élèves.

Donc, quand un enseignant institue un jeu pour apprendre, il tente de réussir une double activité avec les élèves : une activité de jeu et une activité d’enseignement-apprentissage. Chacune de ces activités est caractérisée par un certain nombre d’éléments que nous venons de rappeler. Le défi est d’instituer puis de réussir avec les élèves non seulement chacune de ces deux activités, mais les deux ensemble ! Si les élèves s’engagent totalement dans le jeu, s’ils ne font *que* jouer, cela peut être au détriment de l’apprentissage.

On peut donc envisager trois grandes catégories d’apprentissage par le jeu institué :

1. Le jeu est intrinsèquement très proche de l’activité d’apprentissage visée. Le but et la règle du jeu passent par la mise en œuvre d’une activité qui pourrait être mise en œuvre dans une situation d’apprentissage. C’est le cas, par exemple, avec le jeu de « La course à 20 »²⁶ ou, plus proche du cycle 1, « La course aux nombres » développée au sein de l’équipe de Stanislas Dehaene, qui reprend le principe du jeu de l’oie pour faire manipuler des nombres aux élèves (www.lacourseauxnombres.com ; Wilson et al, 2009). L’apprentissage visé relève généralement de la révision ou de l’entraînement : dans le jeu, l’élève fait quelque chose qu’il sait déjà faire mais cette fois-ci de façon moins rébarbative que dans le cadre d’exercices répétés... parce qu’il est en train de jouer. Jouer sert ici essentiellement à apprendre en renforçant un savoir-faire (une procédure) ou plusieurs. Dans le domaine de la numération, ce type d’apprentissage procédural peut éventuellement contribuer à des apprentissages plus conceptuels (la ligne numérique par exemple).
2. Le jeu est décalé, il sert de prétexte à un apprentissage de type « prise de conscience ». Après avoir fini de jouer, les élèves essaient de comprendre ce qu’ils ont fait, comment ils l’ont fait, alors que pendant le jeu... ils jouaient, sans trop se poser de question. Pendant cette activité de prise de conscience, l’enseignant sollicite les élèves pour qu’ils mettent des mots sur ce qu’il fallait comprendre et il les conduit à expliciter. Ce type de jeu peut produire cet effet de « découverte », parfois émerveillée, que l’on voit sous la plume de Molière quand il décrit Monsieur Jourdain qui « découvre » qu’il faisait de la prose sans

26. Il s’agit, pour chacun des adversaires, de réussir à dire « 20 » en ajoutant 1 ou 2 au nombre dit par l’autre ; l’un commence, dit 1 ou 2 (ex : 1) ; l’autre continue, ajoute 1 ou 2 à ce nombre (ex : 3) ; à son tour le premier ajoute 1 ou 2 (ex : 4), etc. Selon Brousseau ce jeu permet de réviser la division avec un sens de l’opération différent : $2+1=3$; à chaque tour, on peut ajouter 3 au chiffre annoncé au tour précédent ; $20:3=6$, reste 2 ; c’est le premier qui dit 2 qui gagne, en ajoutant 3 à chaque nouveau tour.

le savoir. Jouer sert ici essentiellement à apprendre par prise de conscience – explicitation.

3. D'autres jeux existent qui permettent de comprendre, d'élaborer des stratégies de haut niveau voire des concepts, comme le jeu des échecs. Mais ce type de jeux, pour ce qu'on en sait aujourd'hui, permet essentiellement d'apprendre des connaissances spécifiques au jeu : les joueurs peinent à transférer ces connaissances dans d'autres domaines (Tricot & Sweller, 2014, 2016). Ce type de jeu pourrait donc, éventuellement, se rapprocher du précédent type : des jeux où l'apprentissage visé relèverait de la prise de conscience, guidée par l'enseignant.

Notons enfin que ce n'est pas parce qu'un jeu permet un apprentissage dans une certaine situation (par exemple un enfant avec un adulte, ou bien un enfant tout seul dans une pièce au calme, pendant 30 minutes) que ce jeu va permettre un apprentissage en classe, pour des raisons de « compatibilité » entre les contraintes du jeu et celles de la classe.

Comme cela est rappelé dans le programme de cycle 1 : « Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages ». En leur permettant de distinguer les jeux qui soutiennent les apprentissages adaptatifs et ceux qui visent des apprentissages non adaptatifs, nous espérons aider les enseignants à mieux toucher la cible qu'ils souhaitaient atteindre avec leurs élèves !

Références

- Chandler, P., & Tricot, A. (Eds.), (2015). *Embodying cognition in the classroom : an Early Start to successful and healthy education*. *Educational Psychology Review*, 27 (3)
- Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43 (4), 179-195.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Tricot, A. & Sweller, J. (2016). La cécité aux connaissances spécifiques. *Education & Didactique*, 10, 9-26
- Tricot, A. & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26, 265–283.
- Wilson, A. J., Dehaene, S., Dubois, O., & Fayol, M. (2009). Effects of an Adaptive Game Intervention on Accessing Number Sense in Low-Socioeconomic-Status Kindergarten Children. *Mind, Brain and Education*, 3 (4), 224-234.

Eric FLEURAT, Inspecteur de l'Education nationale sur la circonscription d'Allones (72)

Marie-Hélène OGER, Inspectrice de l'Education nationale chargée de la mission Ecole maternelle (72)

Membres du groupe d'experts ayant rédigé les ressources « Jouer et apprendre », EDUSCOL 2015

Le programme de l'école maternelle rappelle que « *Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés.* »

Le jeu est essentiel au développement physique, social, psychique de l'enfant. Il joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant, et constitue son vecteur privilégié d'apprentissage. Il contribue à réduire les écarts culturels observés dès l'entrée à l'école maternelle.

Le développement physiologique, neurologique, psycho-socio-affectif et cognitif de l'enfant est fortement conditionné par le respect d'un temps de pratique quotidienne du jeu. L'école maternelle doit s'adapter au développement de chaque enfant en lui proposant un environnement stimulant et un accompagnement adapté pour qu'il tire profit des jeux et construise des savoirs.

Le jeu constitue le facteur de motivation qui engage l'enfant dans l'action et donne un contexte de sens aux savoirs qu'il y acquiert : savoirs informels dans le jeu libre, qui progressent vers des savoirs formels dans les jeux structurés, accompagnés et programmés par l'adulte.

Ce qui signifie que :

L'enseignant organise l'espace

- organise l'espace et les rangements
- sélectionne le matériel et les jeux parmi lesquels l'enfant effectuera ses choix



L'enfant choisit le jeu auquel il veut se consacrer et comment il y joue, dans le cadre organisé par l'enseignant.

Il développe son autonomie en opérant des choix et en prenant des initiatives destinées à le mener à la réussite de son projet, aussi modeste soit-il.

L'enseignant organise le temps pour que l'enfant puisse jouer :

- au cours de moments dédiés en, et hors classe ;
- dans le cadre de dispositifs pédagogiques quotidiens, consacrés aux apprentissages ; il signale clairement le début et la fin du temps de jeu.



L'enfant s'engage sans crainte.

Il sait qu'il peut procéder par « essais/erreurs/ajustements », car, dans ce temps identifié, il agit en dehors du monde réel et n'a pas à craindre de conséquences négatives. Il agit dans le respect des règles de vie en vigueur.

Il peut donner libre cours à sa curiosité et prendre des risques pour la satisfaire. Il construit lui-même ses parcours pour apprendre.

L'enseignant agit (jeu libre)

- Il observe et « profile » l'enfant dans ses jeux libres (L1²⁷).
- Il s'offre en exemple par les gestes et par le langage (L2¹).
- Il encourage et valorise l'effort et la réussite.



L'enfant interagit et apprend.

Chaque interaction, matérielle ou sociale, est porteuse d'informations que l'enfant interprète selon son expérience vécue et ses capacités réflexives. Ces représentations forment le socle sur lequel se construisent les apprentissages.

L'enseignant structure (jeu structuré)

- Il propose des jeux et accompagne les enfants.
- Il structure des jeux pour y introduire des phases réflexives puis pour formaliser des apprentissages.
- Il stimule, encourage et valorise l'effort et la réussite.



L'enfant adhère par le processus de dévolution opéré par l'enseignant. La structuration progressive de ses jeux développe ses capacités réflexives, notamment analyse/déduction, puis anticipation/hypothèses (cf. séances M.A.R.T²⁸) ;

Il prend conscience de ses processus de réflexion et des savoirs qu'il acquiert, il développe son plaisir d'apprendre au fil de ses réussites valorisées.

27. http://eduscol.education.fr/primabord/IMG/pdf/ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf
page 12

28. http://eduscol.education.fr/primabord/IMG/pdf/ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf
page 11

À chaque jeu ses savoirs

« Une attention toute particulière est à accorder à la période de 2 à 3 ans, au cours de laquelle l'enfant découvre et teste l'affirmation de son existence en qualité de sujet. C'est l'apparition du « je ».

L'âge de 4 ans constitue un second repère fort, où l'enfant prend conscience de l'existence de points de vue et d'intentions différents des siens dans ses relations avec autrui » (cf. Ressource « Jouer et apprendre » Eduscol).

Chaque forme de jeu apporte ses éléments de savoirs à partir desquels l'enfant pourra construire ses apprentissages, c'est pourquoi l'école maternelle doit permettre la pratique de chacune d'entre elles. Il y développera son plaisir de découvrir et d'apprendre, sans crainte de remettre en question ce qu'il tenait pour vrai et qui un jour, s'avère inapproprié pour faire face à une situation nouvelle.

Un certain nombre de précautions doit cependant être respecté pour que le jeu « joue » pleinement son rôle dans le processus d'apprentissage. L'enseignant tient une place centrale dans sa réussite.

Jeu d'exploration (dès les premiers mois)

L'enfant « apprend » son environnement matériel au travers de ses perceptions sensorielles. Il développe sa maîtrise visuo-haptique qui lui permet de maîtriser ses interactions avec son environnement matériel, et de reconstituer mentalement la 3D d'une image sur plan ou sur écran numérique. L'exploration constitue un préalable à toute manipulation en vue d'utiliser ou d'analyser un objet, et permet d'élaborer des représentations mentales.

Leur impact positif sur les apprentissages, principalement informels, est plus particulièrement remarqué lorsque l'aménagement mis en place permet une familiarisation avec des univers riches et diversifiés.

Pour en savoir plus : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/4/Ress_c1_jouer_exploration_474564.pdf

Jeu symbolique (à partir de 18 mois)

L'enfant imite d'abord spontanément. Il fait « comme » celui qu'il imite. Par la suite ses imitations sont différées. Puis il fait « semblant », joue un rôle, puis plusieurs lorsqu'il scénarise.

L'enfant réinterprète la réalité de son vécu puis invente ses propres scénarios, en choisissant les rôles et en donnant des fonctions aux objets ; il se construit comme individu autonome et capable d'agir et de prendre sa place et son rôle social au sein d'un groupe ; il développe ses fonctions langagières dans le monologue de ses scénarios solitaires puis dans la communication avec ses pairs.

Pour en savoir plus : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf

Jeu de construction (vers 18 mois)

L'enfant construit ou crée des objets selon ses propres choix ou selon des indications. En continuité avec le jeu d'exploration, il se confronte au monde physique et aux lois qui le gouvernent, pour y acquérir de premiers savoirs. Il développe des habiletés et des stratégies pour mettre en adéquation son environnement avec ses projets. Des projets réalisés seul ou en coopération avec des pairs, qui progressivement, donneront du sens à l'essentiel de ses activités à l'école.

Pour en savoir plus : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/2/Ress_c1_jouer_construction_474562.pdf

Jeu à règles (vers 18 mois)

L'enfant joue avec ses pairs en se conformant à un cadre commun qui peut être fixe ou négocié. Il apprend à adapter ses conduites sociales et à mettre en œuvre des stratégies au service de projets ou d'objectifs. Il y développe ses capacités réflexives. Il se construit une culture des jeux, notamment par transmissions intergénérationnelles et entre pairs.

Pour en savoir plus : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/14/6/Ress_c1_jouer_regles_459146.pdf

En conclusion, le jeu pose les fondations sur lesquelles s'appuieront ultérieurement des apprentissages disciplinaires. Il est indispensable que les enfants puissent le pratiquer sous ses différentes formes tout au long de leur parcours à l'école maternelle.

Lien vers les ressources d'accompagnement du programme de l'école maternelle, « Jouer et apprendre » :

<http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html>

Alain Miossec, ancien Conseiller pédagogique sur la circonscription de Portet sur Garonne (31)

Apprendre en jouant à l'école maternelle, est-ce si évident ?

1- Enjeux du jeu comme modalité d'apprentissage :

Quand on observe un enfant jouer, on peut être saisi par une première évidence : « Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie » (Kergomard), puis par une seconde : il ne cesse, dans ses différents types de « jeux » préscolaires (manipulations, explorations, actions motrices, imitations, interactions...) d'apprendre, sans le savoir. Ces évidences ont été explorées par de nombreux auteurs (Piaget, Winnicott, Wallon...) précisant à chaque fois les fonctions développées : motrices, cognitives, affectives, sociales, symboliques, imaginatives. C'est pourquoi, depuis longtemps déjà, la maternelle propose des jeux aux enfants pour apprendre et c'est pourquoi le nouveau programme fait du jeu une des modalités privilégiées d'apprentissage (avec la résolution de problèmes, l'entraînement, le projet).

Mais la rencontre entre les multiples modalités du jeu avec les contenus et enjeux « adaptatifs »(1) des premiers âges (logique de développement), et les modalités d'apprentissage de la forme scolaire avec les contenus et enjeux d'une préparation à la vie future (logique d'enseignement), n'est pas si évidente à comprendre et à gérer, ni pour les enfants, ni pour les enseignants.

Ainsi, des enfants en maternelle « glissent » sur des situations, sont dans le malentendu ou se retrouvent en difficulté et si les pratiques pédagogiques ne sont pas les seules en cause, elles n'en sont pas neutres pour autant. D'où ce défi commun de mieux appréhender ces deux « formes » d'apprentissage, d'en améliorer les équilibres, les articulations et leurs mises en œuvre respectives pour une meilleure efficacité des apprentissages.

Le programme apporte des premières pistes en formulant : « *L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans le jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques* ».

2- Qu'entendons-nous par jeu, jeu libre et jeu structuré et comment peuvent-ils s'articuler ?

Le jeu (play et game en anglais) apparaît polysémique, protéiforme et pluriel dans ses enjeux, néanmoins pour se repérer Brougère (2) **définit 5 critères pour qu'une activité soit interprétée comme un jeu** : *le second degré* où l'on sait qu'il s'agit d'un jeu (le faire semblant), la possibilité de *décisions* (entrer dans le jeu, choix de règles et de stratégies...), *la règle* (ou ligne directrice de conduite) implicite ou explicite, préalable ou construite au fur et à mesure, *la frivolité* ou l'absence de conséquence directe dans la vie « réelle », *l'incertitude* sur l'issue du jeu.

Il précise qu'une situation sera plus ou moins ludique en fonction de la présence plus ou moins importante des critères définis. Pour lui le jeu n'est pas une spécificité de l'enfance mais une activité de tous les âges et c'est une construction culturelle, *la première chose que l'on apprend en jouant c'est à jouer*. Si le jeu possède un potentiel éducatif,

ce serait d'un point de vue informel c'est-à-dire comme un effet qui accompagnerait cette expérience, sans qu'il soit visé, *le jeu n'ayant pour but non un apprentissage utile pour l'avenir mais un plaisir immédiat*. Il souligne alors l'ambiguïté, sinon la ruse, à prétendre « concilier l'inconciliable », autrement dit la **libre initiative** de l'enfant et **l'intervention** fonctionnelle de l'enseignant et nous oblige ainsi à expliciter les arcanes pédagogiques du jeu dit « libre » ou « structuré ».

En fait, avec le « jeu libre » nous sous-entendons deux types de « libertés » (initiatives de l'enfant) **pouvant être plus ou moins offertes** (interventions de l'enseignant) :

*La liberté de choix : pouvoir choisir le jeu (parmi des jeux à disposition) et le dispositif (rythme, déroulement, interactions) – et par opposition jeu, dispositif, déroulement sont choisis et dirigés (structuration en termes de situation/dispositif/déroulement)

*La liberté du champ d'exploration : dans un jeu donné, pouvoir cheminer dans un cadre « large » (jeu à consigne « ouverte ») – et par opposition dans un cadre plus « focalisé » (jeu à consigne plus « fermée ») (structuration en termes de situation/jeu).

A chacune des extrémités de ces deux axes de « liberté », des intérêts pédagogiques se répondent complémentaires en termes d'apprentissage et d'enseignement. Explicitons par exemple des intérêts du point de vue de l'apprentissage :

— Liberté de choix +

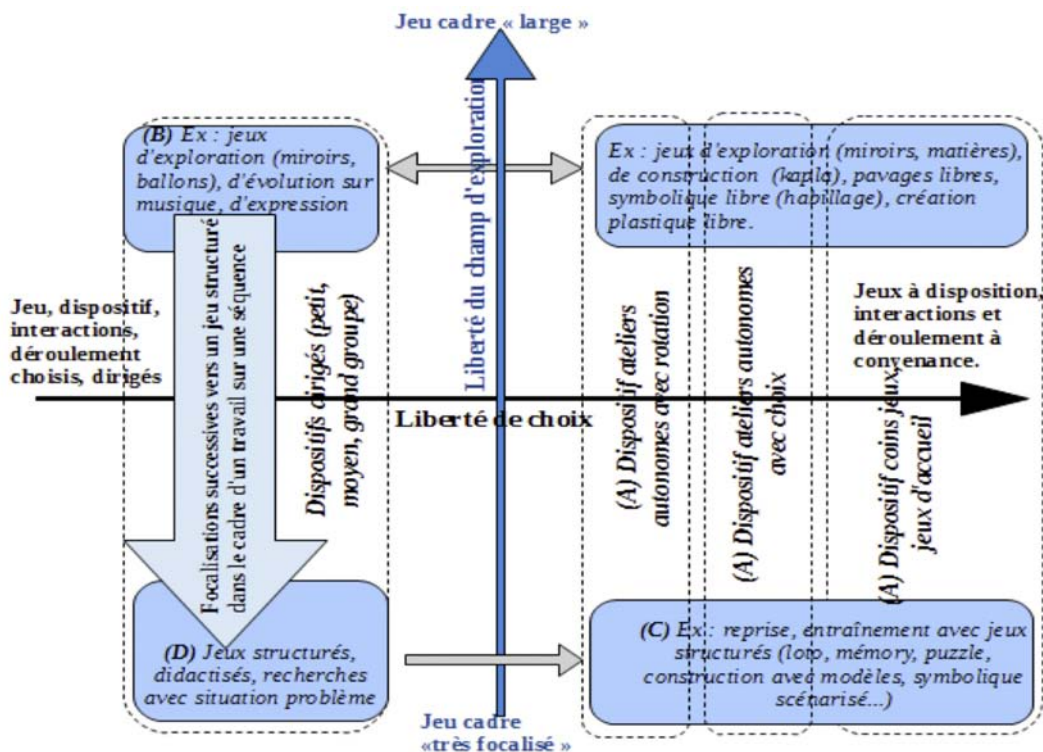
Jeu, dispositif, interactions, déroulement choisis, dirigés.	Jeux à disposition, interactions, rythme, déroulement à convenance.
Frustration, obligation de l'inconnu, situation commune, action conjointe, exploration avec étayage, partage et émulation...	Désir, décisions dans l'implication, les interactions, le rythme, le déroulement, exploration sans retenue ni crainte du regard de l'autre...

— Liberté du champ d'exploration +

Jeu avec cadre « très focalisé »	Jeu avec cadre « large »
Pouvoir d'agir différé, réflexivité langagière, défi et questionnement communs et explicites, résistance des possibles, réussir en compréhension...	Pouvoir d'agir immédiat, défi et questionnement personnels implicites dans l'action, profusion des possibles, réussir dans le faire...

3- Quelles pratiques à l'école en maternelle en lien avec le jeu et à quelles conditions ?

Représentons les deux axes de liberté et situons les différents types de jeux ou de pratiques pédagogiques que l'on peut proposer aux enfants, nous obtenons le schéma suivant permettant de mieux choisir, équilibrer et articuler. On retrouve 4 grandes familles de pratiques pédagogiques en lien avec le jeu, chacune avec ses attentions professionnelles.



A) Les jeux, les coins-jeux (ex : puzzle, construction, dinette) **proposés pendant les temps dits d'accueil, d'ateliers « autonomes » ou « satellites »** avec des jeux à libre disposition de différents types, ou encore avec ou sans choix sur l'ordre de passage. Autant d'apprentissages en « autonomie » rendus possibles par le soin apporté au choix ou à la conception des jeux, à leur évolution, à leur éventuelle appropriation préalable, aux aménagements et fonctionnements et aux rôles des adultes (ex : observation focalisée, animation d'un jeu en informel).

B) Le jeu d'exploration libre d'un environnement en groupe dirigé (ex : matériel en EPS, jeu de construction, utilisation de miroirs en sciences, exploration plastique) **en début d'une séquence pour aller vers un jeu structuré commun** (par explorations, observations, « imitations » spontanées, reprises de propositions en proximité, sollicitations et focalisations successives)

C) Le jeu structuré, didactisé en autonomie utilisé pour motiver les enfants à s'entraîner et automatiser des savoirs, procédures spécifiques (ex : vocabulaire, dénombrer des quantités). Souvent élaboré à partir de jeux de société « simples » (ex : memory, loto, marchande), il est calibré et a déjà fait l'objet d'une appropriation dirigée afin de pouvoir fonctionner en autonomie et solliciter le plus possible l'apprentissage visé (enjeux et stratégies du jeu connus et maîtrisés, adéquation entre un des obstacles présents dans le jeu et l'apprentissage ciblé).

D) Le jeu structuré, didactisé, situation-problème proposé en petit groupe dirigé pour mener divers apprentissages : un jeu de société pour s'approprier règles et stratégies, un jeu expérimental pour formaliser règles et procédures, un jeu de recherche pour faire des hypothèses, trouver des indices et dégager un résultat. Ici les savoirs du « jeu » correspondent aux apprentissages visés avec défi, énigme, problème, situation ludique en adéquation et les temps de libre exploration (avec « retrait » de l'enseignant), de mise en commun avec interactions, de retour sur l'erreur, de formalisation diverse avec un étayage sans aide « intrusive » seront les conditions d'une réussite en compréhension.

4- Mieux comprendre les secrets de « l'activité » pour améliorer les apprentissages :

En GS les enfants disent venir à l'école d'abord pour « *travailler* », puis « *jouer* » et enfin « *apprendre* ». Le premier terme polarise l'intérêt *sur la production*, le deuxième *sur l'activité en elle-même* et le troisième sur la *compréhension pour d'autres lieux et temps*. Ainsi enrichir l'expérience des enfants afin qu'ils comprennent et articulent mieux les trois dimensions de l'activité apparaît comme une mission centrale de l'école. Cela passera par des attentions renouvelées à la qualité des activités proposées ainsi que des actes d'explicitations et réflexifs :

*Offrir du temps de jeu, équilibré et articulé dans ses modalités et ses enjeux (liberté de choix et du champ d'exploration) en cohérence avec les programmes.

*Concevoir toute situation structurée dirigée avec du « jeu », du « je » (défi, cheminement libre possible, utilisation positive des productions ou des erreurs pour réfléchir sur l'action...) et donc permettre aux enfants de conscientiser qu'apprendre est un « jeu de l'esprit » qui procure du plaisir.

*Expliciter progressivement les enjeux des situations de « jeu libre » en termes de savoir afin que l'enfant puisse comprendre que l'on joue aussi pour apprendre, se perfectionner.

- Expliciter progressivement tous les savoirs (dont les procédures de réussite) convoqués dans un jeu structuré, ceux qui restent à acquérir ou celui qui relève de l'apprentissage visé. Si ce dernier correspond au savoir du jeu, il s'agit alors d'une vraie situation de recherche, voire de situation-problème (4).
- Faire comprendre que les efforts divers (prises de risque, réflexivité langagière, exercisation...) permettent une conquête du pouvoir d'agir pour ici et

maintenant et aussi pour ailleurs et plus tard et qu'apprendre ne s'oppose pas au « travail ».

Ces premiers pas des enfants, bien vécus et gratifiants, dans l'expérience et la compréhension du « jeu d'apprendre », du « jeu scolaire », voire du « jeu didactique »⁽³⁾ entre l'enseignant et les élèves, devraient contribuer à ce qu'ils puissent mieux s'y investir et réussir.

Notes :

(1) Geary, (2008) ; Chandler & Tricot, (2015).

(2) Brougère Gilles (2006). « Parlons-nous vraiment de la même chose ? ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, décembre, p. 11-12.

(3) Gérard Sensevy (2012). « Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques ». *Revue : Nouvelles perspectives en sciences sociales*, Volume 7, numéro 2, mai 2012, p. 105-132.

(4) Odette Bassis (2003). « Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques » Hachette Éducation, p 246.

L'ÉVALUATION POSITIVE

Extrait du programme 2015 :

« L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est pas un instrument de prédiction ni de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. »



Pourquoi est-il nécessaire d'évaluer positivement à l'école maternelle ?

Il existe trois grands éléments qui structurent, organisent les pratiques d'enseignement. La gestion de la tâche (quel travail donner aux élèves ?), la gestion des interactions (comment vais-je m'adresser à mes élèves?) et la gestion du temps (combien de temps mettront les élèves à effectuer la tâche que je leur propose?). Les pratiques d'évaluation, centrales et caractéristiques de l'éducation scolaire (qui se différencie ici de l'éducation non-formelle dispensée dans les crèches par exemple), sont transversales à ces trois grands organisateurs et donc caractéristiques des pratiques d'enseignement. Ce point est essentiel. Une distinction que l'on peut faire entre l'enseignement et l'animation par exemple est liée à l'évaluation. À la question : faut-il évaluer quand on enseigne ? La réponse est assurément positive. Il n'y a pas d'enseignement sans possibilité d'évaluation. Un premier élément de réponse à cette question est donc que **les pratiques d'évaluation sont caractéristiques des pratiques d'enseignement**. Si enseigner c'est mettre en place des conditions qui permettent l'apprentissage, enseigner est donc aussi évaluer. Faut-il tout évaluer ? Sûrement pas, mais globalement l'évaluation est un moyen pour l'enseignant de le conforter dans ses choix pédagogiques et didactiques, de réguler ses pratiques d'enseignement éventuellement, de les valoriser aussi. Elle a pour but de rendre intelligible l'apprentissage des élèves, de valider et de réguler l'action des acteurs que sont les maîtres et les élèves.

Pourquoi donc **penser une école maternelle qui pratiquerait une évaluation positive** comme nous le proposent les textes officiels désormais ? Pour **au moins quatre raisons** à nos yeux.

Tout d'abord, rappelons que **l'école préscolaire n'est pas obligatoire**, comme l'Ecole d'une manière générale. C'est bien l'instruction qui l'est depuis les lois ferrystes pour tous les enfants français âgés de 6 à 13 ans alors, et de 6 à 16 ans aujourd'hui. Donc la fréquentation de l'école maternelle ne constitue en rien une obligation pour les enfants du cycle 1. On ne peut donc imaginer une école maternelle sanctionnante, sclérosante prônant uniquement les valeurs de compétition et de hiérarchie. On ne peut plus imaginer une école maternelle qui fasse redoubler comme elle le faisait encore il y a quelques années...

Deuxièmement, il convient de revenir à l'étymologie du mot. L'évaluation constitue l'action d'évaluer. Étymologiquement évaluer correspond à une estimation de valeur. *Advaluere, valere*, sont des mots latins construits à partir du radical « value » qui a le sens général de « prix », de « valeur ». L'évaluation est donc, en accord avec son étymologie, une interrogation sur les valeurs, elle confère une valeur, elle constitue une estimation de valeur.

On remarque aussi qu'évaluation provient de « ex », de « E-valuer », et donc étymologiquement a également pour signification d'« extraire de la valeur ». Ainsi **évaluer c'est accorder une valeur**, déterminer un prix, sortir de la valeur de, repérer ce qui va. Évaluer quelqu'un ou quelque chose apparaît donc comme l'élaboration d'une appréciation ou d'une estimation. A l'Ecole, les pratiques d'évaluation marquent la volonté de faire un retour sur les activités d'enseignement ou d'apprentissage pour interroger la valeur de ces actions jusqu'à envisager la nécessité d'ajustements et de remédiations. Evaluer est donc avant tout **repérer ce qui va avant de chercher ce qu'il reste à améliorer**. Autrement dit, évaluer c'est d'abord repérer les mots écrits correctement dans la dictée et de les valoriser avant de chercher les erreurs d'orthographe dans un second temps pour les comprendre et faire en sorte qu'elles ne se reproduisent plus, ce que les enseignants ne font pas toujours dans cet ordre...

Dans un troisième temps, en accord avec le point précédent, nous savons grâce aux travaux de la psychologie sociocognitive qu'on ne peut apprendre sans un minimum de sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activités, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de ses efforts et la maîtrise des réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. Et on rencontre de nombreux obstacles quand on apprend. Apprendre, c'est accepter de prendre des risques, c'est accepter de se tromper, de faire des erreurs. Le rôle du professeur est bien de mettre en place des situations pédagogiques, didactiques, relationnelles, temporelles, matérielles... qui devraient permettre aux élèves de prendre ces risques afin de pouvoir apprendre. **Seul un regard bienveillant et positif dans un premier temps permettra à l'enfant de construire un minimum de sentiment d'efficacité personnelle** qui l'autorisera à se lancer dans la grande aventure de l'apprentissage.

Enfin, **évaluer positivement, c'est pratiquer une évaluation formative** et s'interroger sur les finalités de l'évaluation. En fait, il existe deux fonctions essentielles de l'évaluation, une fonction sociale et une fonction plus pédagogique. Une fonction sociale, car l'évaluation a pour fonction de communiquer, de donner des informations aux parents, à l'institution. Une fonction pédagogique et didactique, car les pratiques d'évaluation renseignent le maître lui-même. Elles lui permettent d'auto-évaluer ses activités pédagogiques et didactiques. L'enseignant mesure les performances de ses élèves dans le but de réguler ses propres pratiques d'enseignement en fonction des apprentissages repérés. L'objectif est de déceler les apprentissages effectués puis, dans un second temps, les erreurs, les difficultés d'apprentissage afin de mettre en place des actions de régulation pour rendre les pratiques d'enseignement plus efficaces. Comme dans la fonction sociale, l'évaluation des résultats scolaires des élèves a aussi pour but d'informer les parents sur l'avancement des progrès d'apprentissage. Cette information peut avoir pour objectif d'associer les parents à l'éducation scolaire de leurs enfants considérés d'ailleurs comme éducateurs à part entière. Ainsi, ils peuvent connaître le

contenu des activités faites en classe, les résultats obtenus par leur enfant et participer, sous des formes diverses, à l'amélioration des apprentissages. Enfin, et surtout serions-nous tenté de dire, **l'évaluation s'intéresse aux élèves eux-mêmes**. On peut considérer qu'il s'agit là d'une dimension essentielle pour améliorer les apprentissages car on peut admettre que les élèves doivent savoir où ils en sont dans leur processus d'apprentissage pour pouvoir progresser tout en construisant du sentiment d'efficacité personnelle, nous l'avons vu. Dans ce cadre, l'évaluation sera formative, bienveillante et positive.

Rendre des comptes est un des aspects de l'évaluation et du contrôle. Aider, décrire, expliquer, donner à voir l'apprentissage et à le comprendre en est un autre. Il est spécifique de l'évaluation positive qui se caractérise par son aspect consubstantiel à l'enseignement et d'aide aux élèves, notamment ceux qui sont en difficultés par rapport aux trois missions fondamentales de l'école maternelle qui portent sur l'instruction (les cinq domaines d'apprentissage), la socialisation (devenir un élève capable de vivre avec les autres) et la personnalisation (s'émanciper, s'autonomiser et être capable d'esprit critique).

Le programme 2015 de l'école maternelle et le décret relatif à l'évaluation des élèves à l'école et au collège ont pour objectif de faire évoluer les modalités d'évaluation pour favoriser une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès. À l'école maternelle, un carnet de suivi des apprentissages permet désormais de rendre compte des progrès de chaque enfant.

Jusqu'à aujourd'hui l'approche de l'évaluation à l'école maternelle ne se distinguait pas de celle de l'école élémentaire. Le nouveau programme et la loi de refondation mettent en avant les spécificités du cycle 1 et reconnaissent désormais une spécificité à l'évaluation à l'école maternelle.

Enjeux d'une évaluation spécifique à l'école maternelle

Il ne s'agit en rien d'un renfermement de l'école maternelle sur elle-même puisque le bilan des acquis de fin de maternelle s'inscrit dans les modalités de communication de l'évaluation de l'école élémentaire. Ce bilan vise d'ailleurs à servir de diagnostic fiable aux enseignants de C.P pour programmer et organiser les apprentissages du début du cycle 2.

Cette nouvelle modalité d'évaluation à l'école maternelle s'inscrit dans le droit fil du principe de bienveillance, pivot de ce nouveau programme. Ce principe renvoie au regard positif à porter sur l'enfant dans ses apprentissages. L'évaluation positive, telle qu'elle est décrite dans les recommandations officielles, donne de la valeur et du sens aux traces et essais de l'enfant pour le mettre en chemin et lui donner confiance en sa capacité d'apprendre. Elle vise aussi à éclaircir avec lui les apprentissages à venir, les prochains défis à relever.

Dans cet esprit, les différences interindividuelles ne sont pas systématiquement synonymes de difficultés. En effet des écarts importants de performance peuvent être visibles d'un enfant à l'autre dans chaque domaine d'apprentissage. Si ces différences sont ainsi mises en perspective par l'enseignant, elles lui permettent de susciter une dynamique d'apprentissage pour empêcher l'installation de retards préjudiciables aux acquisitions ciblées par le programme.

La bienveillance appliquée à l'évaluation des progrès des enfants requiert une expertise didactique des enseignants. Il s'agit pour l'enseignant d'identifier les progrès de chaque enfant à partir des réussites prélevées dans le courant du quotidien de la classe et de les situer dans un parcours d'apprentissage qui est cadré par les programmes et les attendus de fin du cycle 1.

Si l'adjectif « positif » donne un sens particulier et ouvre des modalités nouvelles de regard et d'appréciation de l'activité de l'enfant, le terme évaluation pour sa part concerne toujours et avant tout à une pratique professionnelle qui permet de réguler les enseignements :

- dépasser l'impression générale pour mettre en place des dispositifs plus ou moins ponctuels d'aide : « accrocher » les enfants dans une dynamique d'apprentissage.
- concevoir des situations justes et suffisamment ambitieuses pour stimuler l'engagement dans les activités d'apprentissages.

Le projet de carnet de suivi est également très valorisant pour les enseignants, car il constitue un outil d'évaluation plus simple et plus lisible pour les familles qui met en avant leur professionnalité pour mieux communiquer avec les parents.

Il offre l'opportunité de rencontrer les parents et leur enfant pour témoigner avec justesse de l'évolution de ses apprentissages sans pour autant masquer d'éventuels besoins.

Différentes dimensions d'une évaluation formative positive à l'école maternelle

La fréquentation massive de cette école nous fait souvent oublier qu'elle n'a aucun caractère obligatoire. En revanche, la maternelle qui s'assume pleinement comme une école – elle évalue – revendique ainsi son aspect préscolaire corrélé au principe de bienveillance.

L'évaluation positive telle que définie par le carnet de suivi oriente de façon particulière les dimensions *de mesure, évolution, sens et valeur* qui caractérisent l'évaluation formative²⁹ :

- Apprentissage et rythme du développement

La bienveillance implique que les enseignants tiennent compte du développement de l'enfant, la première partie du programme 2015 y consacre une large place.

En effet les différences entre les enfants à leur entrée à l'école maternelle sont considérables et sont facilement perceptibles dans leurs performances au fil des activités proposées. Aussi le danger de confondre difficultés et différences menace toujours. Le temps nécessaire à l'apparition de certaines réussites est pour un grand nombre d'enfants lié à divers écarts au moment de leur entrée à l'école et non à des difficultés d'ordre cognitif. Voilà pourquoi les programmes insistent sur l'absolue nécessité de s'attacher à montrer à chaque enfant sa capacité à apprendre. Une évaluation qui se cantonne à mesurer et étalonner les acquis n'est pas adaptée à cette mission de l'école maternelle, elle ne permet pas à tous de prendre confiance en leur capacité d'apprendre. Le carnet de suivi qui s'attache à pointer les progrès au fur et à mesure de leur apparition intègre les différences de performances et prend bien en compte le développement et le rythme d'apprentissage de chaque enfant dans une dynamique de progrès.

- Singularité et évolution du rythme d'apprentissage

Le carnet de suivi, par le choix des traces significatives des avancées de l'enfant et des moments de bilan, doit permettre aux parents et à l'enfant de visualiser son cheminement dans les apprentissages attendus. Il s'agit également d'éclaircir avec eux, au-delà de l'activité de l'enfant et de ses réussites, les apprentissages à venir, les prochains défis à relever et ouvrir aussi à des modalités d'aide et d'accompagnement spécifique. Ce

positionnement vient s'opposer à la vision d'escalier, d'échelle, de niveaux qui cherche toujours à mesurer la performance pour classer l'enfant dans un groupe. Cet aspect du cheminement dans un espace d'apprentissages défini par le programme vient compléter la dimension « évolution » de l'évaluation formative.

29. In TALBOT (2014) In *L'évaluation formative*, Armand Colin

- Signification des traces et temporalité

La modalité qui consiste à partir de repérages et de prélèvements dans le déroulé temporel ordinaire de la classe pour évaluer s'oppose à la conception d'épreuves vérificatives. L'évaluation prend ainsi une place mieux intégrée à la modalité même du processus d'apprentissage tout en garantissant le respect des rythmes d'apprentissage propre à chaque enfant. En effet l'enseignant ne prélève ou ne retient que les éléments qui lui assurent une avancée. La place progressive donnée à l'enfant dans l'étiquetage du progrès s'attache à rendre explicite et lisible le sens de son activité dans le cadre d'un apprentissage en cours. Il convient en conséquence d'interroger l'utilisation des brevets de réussites dans une seule fin évaluative. Le risque est de mobiliser l'enfant dans des réussites successives de performances de plus en plus difficiles à l'intérieur d'un même registre de compétences. Les brevets de réussite s'inscrivent davantage dans un « cadre de faire »³⁰ que dans un « cadre d'étude » : les enfants apprennent à faire, ils n'entrent pas une activité avec une visée explicite d'apprentissage. Les brevets de réussite ne visent pas à rendre explicite le sens de l'apprentissage en jeu dans l'activité des enfants ce qui est pourtant primordial pour ne pas accroître les inégalités au sein de l'école maternelle.

- Valeur de l'observation et indicateurs

De 2 à 6 ans, l'enfant a besoin d'un regard d'intérêt, qui reconnaît et considère ses explorations, ses tâtonnements, ses essais, ses réussites pour grandir et apprendre. La capacité à observer est centrale dans la pédagogie de l'école maternelle. Des indicateurs de progrès³¹ sont les éléments clés pour outiller une observation qui vise le repérage de progrès au-delà des réussites éprouvées par l'enfant. Ces indicateurs sont une garantie pour sortir des appréciations et ressentis souvent trop globaux pour décrire et mettre en valeur l'avancée de l'enfant dans les attendus du programme. Ces indicateurs fonctionnent donc comme des observables pour l'enseignant, l'enfant et ses parents.

Cette réflexion autour de l'élaboration du carnet de suivi dans chaque école donne aux enseignants un nouveau point de vue pour aborder leurs pratiques d'enseignement. Il peut également devenir un outil réflexif pour conduire les enseignants à développer leurs situations d'apprentissage et les décliner en accord avec les attendus du programme. Il ouvre à un dialogue construit avec les parents.

30. In Equipe Escol sous la direction d'Elisabeth Bautier (2008) « Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle » Chronique Sociale

31. Eduscol Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle : propositions d'observables d'indicateurs de progrès http://cache.media.eduscol.education.fr/file/INDICATEURS_DE_PROGRES/90/0/50_pages_1703_551900.pdf

Achévé d'imprimer sur les presses de l'imprimerie Escourbiac (81)
en février 2017.

Imprimerie certifiée Imprim'Vert. Les eaux de mouillage, les plaques, les produits de développement
et les chutes de papier sont recyclés.



Dans le cadre de l'accompagnement de la mise en œuvre du nouveau programme pour l'école maternelle, j'ai souhaité publier à l'attention des enseignants des écoles maternelles du département de la Haute-Garonne une ressource permettant un éclairage sur la spécificité de cette école à travers des articles, des témoignages, des interviews émanant de différentes sources.

L'objectif est que cette réflexion multiple, diversifiée, authentique, élaborée par une pluralité de plumes apporte des réponses aux interrogations de tous ceux qui œuvrent pour l'école maternelle. Ces regards croisés donnent une perspective intéressante parfaitement en lien avec les nouveaux programmes de l'école maternelle. Je remercie Viviane Bouysse Inspectrice Générale de l'Education Nationale d'avoir accepté d'en superviser la réalisation.

Cet ouvrage est le reflet de l'investissement de nombreux acteurs de l'école maternelle. Pour autant, j'invite tous les auteurs qui le souhaiteront à prolonger cette réflexion en apportant leur contribution par un témoignage, un rendu de compte d'une expérience ou une tout autre analyse. Ces écrits seront publiés sur le site Maternelle 31 :

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/maternelle31/>

Jacques Caillaut

Inspecteur d'académie

DASEN de la Haute-Garonne

