

[FENÊTRES] SUR COURS

MATERNELLE
L'école première





FENÊTRES SUR COURS

La revue nationale du SNUipp-FSU
Des analyses, des enquêtes,
des reportages: l'école comme
elle se vit!



DES BROCHURES THÉMATIQUES

Maternelle, discriminations,
Plus de maîtres que de classes,
inclusion, handicap...



BRAVO, À LA MATERNELLE ON APPREND

Un film vivifiant qui décrit
la maternelle que nous souhaitons.
Coordination et textes :
Mireille Brigaudiot.



WWW.NEO.SNUIPP.FR

Site national des enseignants
débutant leur carrière
Pour les infos, les ressources
appropriées et sa lettre de diffusion
électronique.

WWW.SNUIPP.FR

Site national
Pour s'informer sur l'actualité syndicale
et de l'école en général. Un plus,
sa lettre de diffusion électronique.

RETROUVEZ LE SNUIPP-FSU SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX

f facebook.com/snuipp
t @leSNUtwtte

SE SYNDIQUER ?

UNE VRAIE BONNE IDÉE.

POUR SON MÉTIER • POUR SOI-MÊME • POUR LES ÉLÈVES.



SE SYNDIQUER, C'EST

Utile



<https://adherer.snuipp.fr>

66 % de la cotisation sont remboursés sous forme de crédit d'impôt.

Sommaire

- 4** NOUVEAUX PROGRAMMES
- 5** GRAND ENTRETIEN
Viviane Bouysse
- 6** VÉRONIQUE BOIRON
Donner accès aux usages
du langage
- 7** REPORTAGE À MÉRIGNAC
Atelier de littérature
en petite section
- 8** REPORTAGE À ÉVREUX
Une adaptation permanente
aux besoins
- 9** SCOLARISATION DES MOINS
DE TROIS ANS
- 10** INTERVIEW
Jacques Bernardin
- 11** REPORTAGE À TOMBLAINE
Entretien parents enseignants
- 12** INTERVIEW
Claire Margolinas
- 13** REPORTAGE À MELLE
Les tablettes, un outil parmi
d'autres pour apprendre
- 14** OLIVIER BURGER
- 15** INTERVIEW
Edwige Chiroutier
- 16** SERGE THOMAZET
- 17** TOUS DIFFÉRENTS,
TOUS CAPABLES
- 18** MATERNELLE
Une école à renforcer
pour la réussite de tous
les élèves

Rédaction :

Aline Becker
Laurence Gaiffe
Pierre Garnier
Claude Gautheron
Marion Katak
Philippe Miquel
Marie Rose Rodrigues Martins

Conception graphique :

Emmanuelle Roncin
et Clément Chassagnard

Impression :

Rivaton

Édito

La maternelle : un investissement pour l'avenir

Une maternelle grande école, première marche, fondatrice... mais une maternelle encore et toujours à conforter, à améliorer ! Plus forte, pour qu'elle puisse déjouer les effets des inégalités sociales et permettre à tous les enfants de comprendre à la fois ses enjeux, et d'y apprendre ce qui fera d'eux des élèves en réussite puis des citoyens éclairés. Au fil de cette publication vous découvrirez reportages, apports de spécialistes et de chercheurs, informations, analyses, qui témoignent de la vitalité de cette école première et de l'énergie de ses enseignants. Cet investissement est reconnu du grand public qui considère que la maternelle fonctionne bien, mieux même que par le passé. Mais le quotidien professionnel de ses maîtresses n'est pas un long fleuve tranquille. Entre le prescrit de nouveaux programmes jugés bons et le réel d'une formation très insuffisante, la mise en œuvre de nouvelles modalités d'évaluation et le manque d'accompagnement, la nécessité de donner à tous les élèves une bonne maîtrise du langage et des nombres et le réel de classes bien trop lourdes en effectifs, les enseignants se sentent parfois démunis alors que le métier devient de plus en plus exigeant. Il faut encore du temps pour travailler en équipe et nouer de solides relations avec parents, ATSEM et partenaires ; de la formation en lien avec la recherche pour donner le meilleur aux élèves ; des espaces, du matériel et des effectifs adaptés pour prendre en compte les besoins de jeunes enfants. Le défi d'une école qui fasse réussir tous ces enfants, tous différents, va de pair avec un investissement pour l'avenir !

Nouveaux programmes, deux ans après...

En mai 2015 et un an avant celui du primaire, le programme pour l'école maternelle a fait son entrée dans les écoles pour une application à la rentrée suivante. Le SNUipp-FSU a fait évoluer le texte et contribué à la rédaction de programmes plus équilibrés, plus lisibles et plus opérationnels. Ils dessinent les contours d'une école maternelle bienveillante et exigeante, soucieuse du développement langagier, sensoriel, culturel, corporel et social de tous les enfants. Alors que ce programme a reçu, au cours des différentes phases de son élaboration et à sa sortie, un accueil favorable des professionnels, le SNUipp-FSU avait porté au ministère une exigence de moyens matériels et humains pour assurer une formation qui permette aux enseignants de s'approprier ces nouveaux textes. Car aussi bons soient-ils, c'est d'abord à l'aune de leur traduction dans les classes qu'ils prendront ou non leur valeur et leur efficacité. Le constat est sévère : très peu d'enseignants ont été concernés par une véritable formation et la plupart ont dû se satisfaire d'une ou deux animations pédagogiques. ■

LES GRANDS AXES

Suivi des apprentissages : au plus près du réel

Dans la droite ligne de la réforme des programmes, les textes instituant de nouveaux outils pour suivre les apprentissages des élèves sont parus en décembre 2015. La rupture opérée avec la logique des programmes de 2008 devait se traduire aussi par une nouvelle conception de l'évaluation prenant appui sur les réussites des élèves.

Il est précisé qu'à l'école maternelle, le suivi des apprentissages et la communication autour des progrès des élèves passent par deux outils :

- un carnet de suivi des apprentissages, renseigné tout au long du cycle
 - une synthèse des acquis de l'élève, établie à la fin de la dernière année du cycle 1.
- L'enseignant de la classe renseigne

régulièrement pour chaque élève un carnet de suivi des apprentissages qui permet de rendre compte de ses progrès, selon une fréquence adaptée à son âge. Ce document suit l'élève en cas de changement d'école au cours de sa scolarité en cycle 1.

Seule la synthèse des acquis de fin de cycle 1 est un document national unique. Si la tenue du carnet de suivi des apprentissages est obligatoire, le format du document est laissé à l'appréciation des enseignants. Les équipes pédagogiques peuvent déterminer la forme du « carnet de suivi » à partir des outils déjà présents dans les écoles (cahiers de progrès, cahiers de réussites...). Le carnet de suivi est régulièrement communiqué aux parents ou au responsable légal de l'élève.

Nouveaux programmes : spécificités et domaines



Eduscol : des exemples, pas des modèles

Le site du ministère propose des exemples de carnets de suivi qui ne sauraient être considérés comme des modèles nationaux mais comme des aides à la réflexion des équipes. Si la mise en place d'un carnet de suivi est obligatoire, aucun modèle ne peut être imposé aux équipes. De plus, certaines suggestions de carnet ne sont réalisables qu'en fonction des ressources des écoles (appareils photos, logiciel, impression papier...).



© Mira / Najia Presse

Viviane Bouysse

Inspectrice générale
de l'éducation nationale

« Des programmes centrés sur les besoins particuliers des jeunes enfants »

Peut-on les considérer comme une vraie rupture ?

Il y a des ruptures avec le programme de 2008 mais il y a aussi beaucoup de continuités. Les ruptures sont de deux ordres. La plus évidente est la rupture de style ; c'est inhérent aux partis pris des rédacteurs de programmes : en 2008, aussi peu d'indications didactiques ou pédagogiques que possible et pas d'exposé intégré de ce qui fondait les choix effectués, et en 2015, le choix de renouer avec une tradition qui est celle des « orientations pédagogiques » pour l'école maternelle des années 1970-1980 puis celle des « programmes » de 1995 et 2002.

La seconde rupture concerne le fond. Le programme de 2015 est construit à partir de la petite section et adopte une perspective progressive qui va vers les objectifs de fin de grande section. Il s'appuie sur ce que le développement rend possible, et c'est ce qui le justifie. Le programme de 2008 très centré sur les objectifs de fin d'école maternelle donnait peu de visibilité aux deux premières sections.

Les continuités sont importantes car depuis une vingtaine d'années, il y a eu peu de

recherches qui bouleversent notre savoir sur les apprentissages du jeune enfant. Les travaux des neurosciences sont les plus neufs. On leur doit les références à la bienveillance et l'importance accordée aux acquisitions qui permettent de construire une posture d'élève telles que l'attention, la mémorisation, l'anticipation, la planification ou l'inhibition.

A quelles conditions leurs ambitions peuvent-elles être tenues ?

Ces textes dessinent en effet un parcours exigeant et fixent des objectifs ambitieux. Mais les programmes en eux-mêmes ne sont qu'une feuille de route et c'est le respect de la feuille de route qui marquera la prise en

compte des ambitions dans les pratiques. Le programme explicite ce qui est en jeu, qui n'est rien moins qu'une efficacité réelle de la première école pour tous les enfants, et quand on dit « tous », c'est l'équité

qui est en cause. L'école maternelle apporte beaucoup aux enfants mais les écarts restent très importants en fin de grande section entre enfants. L'existence d'écarts ne serait pas en soi un problème si les « moins avancés »

étaient tous prêts à s'adapter et à réussir au cours préparatoire.

Respecter tout le programme dans ses contenus et ses modalités doit permettre de faire progresser globalement l'ensemble des acquis des élèves en fin de grande section : chercher un salut dans des pratiques plus ou moins ésotériques est vraiment risqué.

Quels outils pour les enseignants ?

Les enseignants doivent pouvoir compter sur un accompagnement, c'est-à-dire sur des apports formatifs en fonction de leurs besoins là où ils sont. Il y a de la variété entre les écoles et leurs professeurs, comme il y a de la variété entre les classes et les élèves. Les ressources mises en ligne au niveau national peuvent utilement nourrir cet accompagnement mais tout enseignant peut s'y référer de manière autonome. On trouve également des outils intéressants sur les sites des départements ou des circonscriptions. L'intérêt de ces ressources par rapport à beaucoup d'autres auxquelles on accède aisément aujourd'hui tient à leur validation et aussi à leur intégration dans un projet pensé et structuré dans la durée. Pour se former et enseigner efficacement, il ne suffit pas en effet de collectionner de bonnes idées si elles restent incoordonnées, sans cohérence méthodologique. ■

Les nouveaux programmes donnent-ils une nouvelle identité à l'école maternelle ?

Les programmes ne font que traduire dans la définition d'un cadre de travail, dans les modalités pédagogiques recommandées et dans les contenus d'apprentissage la nouvelle identité qu'a donnée la loi de 2013 à l'école maternelle. Il s'agit de prendre en compte les besoins particuliers liés au développement d'enfants très jeunes quand ils arrivent à l'école et, en même temps, d'apporter ce qui permet des apprentissages que la seule maturation et l'immersion dans un milieu éducatif, aussi stimulant soit-il, ne permettraient pas. Il en va ainsi notamment de tous les apprentissages langagiers et linguistiques et de ceux qui sont liés à la culture de l'écrit comme les histoires et les textes divers mais aussi des représentations variées du monde et leur organisation dans l'espace plan.

« Pour se former et enseigner efficacement, il ne suffit pas de collectionner de bonnes idées »



Véronique Boiron Donner accès aux usages scolaires du langage

Pour Véronique Boiron, enseignante chercheuse en sciences du langage et en didactique du français et formatrice à l'ESPE d'Aquitaine, l'apprentissage du langage comme outil de compréhension du monde est un des enjeux centraux de l'école maternelle. Il passe par une posture particulière de l'enseignant et des activités soigneusement choisies et programmées.

les usages scolaires, d'un langage pour dire, interroger, penser, réfléchir, expliquer, comprendre, croire, savoir, argumenter, justifier, ne sont pas explicités... Dans les classes, ces usages ne font que très rarement l'objet de verbalisation. Comme de nombreux enfants ne perçoivent pas le but des apprentissages, ils vont très rapidement se retrouver en difficulté pour apprendre. Ce sont les ruptures entre les pratiques quotidiennes, familiales qui sont en jeu. Pour les enfants, ces ruptures sont plus ou moins déstabilisantes car la plupart ne reconnaît rien à l'école de ce qu'ils peuvent dire, ce qu'ils comprennent, «à la maison».

Des apprentissages longs et progressifs

Alors comment faire ? Si les nouveaux programmes incitent à travailler progressivement le langage dans toutes ses dimensions à l'oral comme à l'écrit, les formations manquent. «Travailler le langage relève d'une programmation définissant des apprentissages longs et progressifs», avance Véronique Boiron.

C'est aux enseignants du cycle qu'il revient de réfléchir et d'organiser les activités langagières à mettre en œuvre. Cela ne s'improvise pas. Ateliers réguliers en petits groupes autour d'activités partagées (jeux de société, dessins, histoires à inventer, observation et comparaisons d'objets...) constituent autant d'occasions pour la maîtresse de parler avec les élèves et de les engager à échanger entre eux dans l'objectif de

A l'école, l'enfant doit savoir dire ce qu'il sait, mais aussi comment il sait

les mettre dans des activités intellectuelles porteuses d'un développement de la pensée. «A l'école, l'enfant doit savoir dire ce qu'il sait, mais aussi comment il sait», souligne la chercheuse. L'activité langagière du maître quant à elle doit être pensée pour que

les élèves comprennent ce qu'est l'école, ce qu'on y apprend et comment on y apprend. Elle doit être maîtrisée (parler moins vite, faire des phrases moins longues...) et tournée vers la reformulation. Le langage du maître doit permettre à l'enfant, en recherche permanente de construction du sens d'où son grand intérêt pour les apprentissages, de réfléchir, de comprendre, de répondre ... et donc d'apprendre.

Construire une culture autour des albums

Les enjeux de la lecture d'albums ne sont également pas les mêmes dans l'univers familial et en milieu scolaire. A l'école cette entrée ne doit pas relever du hasard de «bain de livres» mais d'une construction de scénarii pédagogiques efficaces, qui aident à mettre tous les élèves en activité intellectuelle. Comprendre les liens entre les événements d'un texte, les rapports de causalité, de conséquence, de temporalité, de succession et de simultanéité relève d'une construction progressive sur un temps long, élaborée par les maîtres. Une solide formation contribuerait à bâtir cet enseignement. Véronique Boiron voit dans l'école le seul lieu qui permette de construire cette culture autour des albums, notamment parce qu'elle repose sur trois spécificités. Tout d'abord, l'expertise des maîtres est nécessaire pour définir le choix des supports, les modalités de narration, les approches, le contenu des interactions langagières. Ensuite, c'est la classe, en tant que collectif, qui permet la construction de pratiques sociales et langagières comme parler d'un livre avec d'autres, verbaliser ses émotions, comprendre les différences d'interprétation, mutualiser les expériences. Enfin, l'école donne au langage un rôle de mise à distance des objets pour les penser progressivement de manière autonome, de prise de conscience donnée aux élèves de cette autonomie de pensée, de familiarisation avec un langage «scriptural» pour dire un rapport intellectualisé au monde. ■

En entrant à l'école maternelle, les enfants continuent d'apprendre à parler. Mais pour nombre d'entre eux, le langage de l'école est difficilement compréhensible parce qu'«il ne s'apprend pas de façon naturelle, au quotidien», nous dit Véronique Boiron. «Concernant les apprentissages, l'enjeu principal du langage oral à l'école maternelle est qu'il permet à l'enfant de structurer le monde et progressivement de le comprendre». Ce langage, si spécifique, permet «de construire un rapport intellectualisé au monde, de comprendre le monde et les autres, de donner accès à sa propre pensée et à celle d'autrui», ajoute-t-elle. Pour les enfants que l'on dit éloignés de la culture de l'école, la maternelle joue un rôle irremplaçable en leur donnant accès aux usages scolaires du langage qui construisent un autre rapport à la langue, différent du langage quotidien, naturel, notamment celui en usage dans le milieu familial. La difficulté principale tient alors au fait que

MÉRIGNAC (33)

Atelier de littérature en Petite section

A l'école maternelle du Bourran, la littérature jeunesse est omniprésente et fait l'objet d'un travail spécifique des enseignantes initié dès la petite section.

Littérature classique ce matin au programme pour les élèves de Petite section de l'école maternelle du Bourran à Mérignac (33). L'enseignante Carine Carricart a réuni un petit groupe de six élèves et leur propose de se plonger par deux dans quelques ouvrages de littérature jeunesse. Ils ne s'en aperçoivent pas tout de suite mais les livres qu'ils feuilletent ont un point commun. Il s'agit de différentes déclinaisons de l'histoire bien connue de *Boucle d'or et les trois ours*, qu'ils connaissent déjà puisqu'ils ont eu l'occasion de l'entendre lue par leur maîtresse en classe dans la version de l'auteur Byron Barton. «*Est-ce que dans ces livres, il y a des choses qui sont pareilles ?*» interroge la maîtresse. «*Il y a des ours partout*», relève Lucien. «*Là c'est Boucle d'Or, regarde ses cheveux*», fait remarquer Emeline. «*Dans ce livre, il y a pas d'écriture, alors on peut pas raconter l'histoire*» pointe Simon. «*Celui-là, c'est l'histoire de Boucle d'Or, tu nous l'as racontée l'autre jour*» dit Mouna en parcourant l'album de Byron Barton.

Un vaste projet qui concerne toutes les classes

Petit à petit, Carine fait mettre en évidence les points communs entre les différents

livres : la petite fille blonde, les trois ours et leur différence de taille, les bols de chocolats... Pas toujours facile pour ces enfants de trois ans de prendre de la distance par rapport à l'ouvrage qu'ils connaissent, fortement investis affectivement depuis qu'il a été lu en classe par la maîtresse. Pour les faire évoluer, Carine donne lecture d'une autre version et leur demande s'il s'agit bien de la même histoire. Tout le monde n'est pas encore franchement convaincu à la fin de la séquence mais l'essentiel n'est pas là. En effet, le travail mené avec les jeunes élèves s'intègre dans un vaste projet autour de la littérature jeunesse qui concerne toutes les classes de l'école. Avec le concours de la chercheuse Véronique Boiron, l'équipe a bâti une progression et une programmation

EN BOUCLE SUR LES TROIS OURS

Quelques versions du fameux conte parmi une bibliographie foisonnante



Boucle d'or et les trois ours, de Rose Celli & Gerda Muller, Les albums du Père Castor, Ed. Flammarion

Le classique des classiques ! Un incontournable pour constituer une culture commune. Si les illustrations font aujourd'hui plutôt désuètes, elles sont toujours support d'un réinvestissement intéressant du bagage lexical du conte.



Les trois ours, de Barton Byron, Ed. L'école des loisirs

Une version aux couleurs franches et au style enfantin : arbres tout ronds, fumée qui sort de la cheminée, personnages découpés. De quoi donner envie de transformer les décors en tapis de conte pour promener la petite fille à travers les lieux du conte pour mieux le raconter.



Boucle d'Or et les trois ours, de Rascal, Ed. Pastel

Sans aucun texte pour laisser toute liberté aux enfants de raconter l'histoire ou la réinventer, le conte est ici proposé dans une version graphique en noir et blanc. Tout en contraste donc, simple et original.



Boucle d'Or au musée, d'Amel Khaldi-bonnaud, Ed. Actes sud junior

Voilà la célèbre petite fille et les trois ours mis en scène à travers des œuvres célèbres puisque c'est en s'appuyant sur les tableaux de Van Gogh, Picasso, Brueghel, Magritte ou Delacroix qu'est racontée cette histoire. Une jolie piste à suivre dans l'univers de l'art.

d'activités qui visent à donner à tous les élèves une culture commune autour des livres et des outils pour s'approprier la langue écrite. «*On sait combien l'accès au livre et à l'écrit est un facteur déterminant dans la production des inégalités scolaires. Véronique nous aide à concevoir des situations d'apprentissage variées et adaptées aux jeunes enfants : lire, relire, raconter,*

re-raconter, bien choisir et limiter les propositions d'album, travailler systématiquement sur les implicites du texte, sur les liens avec les illustrations mais aussi sur des textes sans illustration... » A l'école Bourran de Mérignac, la littérature jeunesse n'est pas un supplément d'âme mais un vrai support d'apprentissage social, langagier et culturel. ■



En septembre Olivia a commencé avec huit élèves, une petite Safia vient de devenir sa 14^e élève « Mais l'effectif peut désormais monter jusqu'à 18 ».



Du matériel adapté aux toutes petites mains.



Espace et temps adaptés : une petite piscine à balles, peu de chaises « pour laisser de la place aux trotteurs, aux poussettes ». En début d'année, les TPS sont beaucoup debout ou assis par terre, petit à petit ils prennent l'habitude de s'installer sur une chaise aux ateliers ou au coin regroupement.



Doudous et tétines peuvent accompagner leur petit propriétaire même s'ils le déposent normalement dans une pochette prévue à cet effet.

DISPOSITIF MOINS DE TROIS ANS À EVREUX (27)

Une adaptation permanente aux besoins

Ce fut le premier dispositif moins de trois ans d'Evreux, dans l'école Rep+ Joliot Curie, quartier multiculturel de La Madeleine. Un dispositif assez représentatif de ceux qui ont pu se développer...

A l'atelier d'images puzzles avec leur maîtresse, Olivia Durel, Rayan et Loubna, très sérieux du haut de leurs deux ans, cherchent le tigre qui s'assemblera à la première pièce, tandis qu'Amine se désintéresse et s'en va. Il part jouer avec les poussettes et retrouve au coin cuisine les copains de l'atelier « Place le lapin » mené par une élève de 5e du collège voisin. Les enfants jouent, courent, dans une ambiance un peu « free style », sans rappel à l'ordre ni de recadrage immédiat puisqu'ici dans le dispositif moins de 3 ans de l'école Joliot Curie à Evreux, tout est pensé en fonction des besoins de ces tout-petits. « *Ce n'est pas grave s'ils quittent l'atelier, s'ils restent au même au lieu de tourner. Certains ont besoin de manipuler, d'autres de bouger, d'aller au coin lecture. Au fur et à mesure ils se calquent sur les autres* », explique la maîtresse qui apprécie cette grande liberté pédagogique. Pour se former, elle a bénéficié d'une formation avec son ATSEM à plein temps sur des après-midi libérées en septembre puis des animations pédagogiques.

Priorité à l'accueil des parents

Elle échange aussi régulièrement avec ses cinq collègues de TPS de la ville. Ces TPS sont des enfants repérés pour bénéficier d'une année supplémentaire avec le dispositif « moins de trois ans », pour entrer dans les apprentissages. Mais la liste d'attente est longue. Ces enfants sont à l'image du quartier, Turcs, Marocains, Tchétchènes... issus de familles qui « *n'ont pas connu l'école ou eu un mauvais vécu* ». Alors l'accueil des parents est une autre priorité. « *Cela permet de les réconcilier avec l'école, de les valoriser aussi et de les aider à confier leur tout-petit* ». Pour ce faire, l'espace et le temps ont été réfléchis pour s'adapter aux besoins des tout-petits de jouer, de se déplacer, de se reposer aussi. Les activités sont concentrées sur les matinées, « *la majorité reste à la maison l'après-midi* ». Et ces activités sont courtes en début d'année avant de progressivement s'allonger. Elles sont rythmées : accueil, ateliers, collation, regroupement, motricité, ateliers, récréation afin que peu à peu les enfants se repèrent et prennent une posture d'élèves. L'année qui suit, les maîtresses de PS voient la différence « *au niveau du langage, de la sociabilité. En début d'année ces enfants passés par le dispositif ne sont pas perdus, ne pleurent pas, ils connaissent le rythme scolaire, ses rituels* ». ■



Scolarisation des moins de trois ans, où en est-on ?

La scolarisation précoce est un moyen pour lutter contre la reproduction des inégalités et favoriser la réussite scolaire. Elle a fortement baissé en France ces dernières années passant de 28,70 % d'enfants de moins de trois ans scolarisés en 2002, à 11,5 % en 2012. Depuis elle s'est stabilisée. Aujourd'hui, en REP et REP+ un enfant sur cinq est scolarisé, loin de l'objectif fixé par l'éducation nationale d'atteindre 30 % en 2017. Alors que 3000 postes étaient programmés, 1100 classes ont été ouvertes dans l'ensemble des réseaux d'éducation prioritaire avec une organisation des activités spécifiques et un projet d'école particulier. Mais la volonté affichée du gouvernement se heurte aux conditions d'accueil – pourtant indiquées dans la circulaire de décembre 2012 (voir ci-contre) – qui ne sont pas toujours à la hauteur des besoins particuliers des enfants de cette tranche d'âge : locaux et matériel non adaptés, ATSEM affectée à temps partiel sur la classe, effectifs élevés, enfants non comptabilisés dans la carte scolaire. Si des documents d'accompagnement sont disponibles sur le site du ministère EDUSCOL, cela ne saurait suffire. Cette volonté devrait aussi se traduire par des stages de formation inscrits aux plans de formation départementaux et concerner tous les personnels ayant en charge ces tout-petits, enseignants comme ATSEM. Enfin il est souhaitable de s'interroger avec les partenaires sur les différentes



structures d'accueil de la petite enfance et les complémentarités possibles afin de répondre au mieux aux besoins des enfants.

La circulaire de 2012

Ce texte important précise que ces moyens devront être affectés *« en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales et de montagne ainsi que dans les départements et régions d'outre-mer »*. L'éducation nationale est chargée d'engager des discussions avec *« les collectivités territoriales pour s'assurer des conditions d'accueil à la mesure des besoins spécifiques des tout-petits »* (ATSEM, locaux scolaires, liens école maternelle-structures d'accueil de la petite enfance). ■

→ www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66627



Fort de France : une classe passerelle martiniquaise

Les classes-passerelles, comme les *« dispositifs moins de trois ans »*, font partie de dispositifs qui permettent de mieux assurer le *« passe âge »* entre l'univers d'avant l'école et l'école. Depuis trois ans,

Karine est maîtresse dans une classe passerelle à l'école Debriand les roses à Fort de France. Elle n'a pas bénéficié de formation spécifique mais a été recrutée sur ses compétences de maîtresse de PS. Un contrat CAF, PMI et commune a été passé. Karine, en responsabilité du pédagogique, travaille avec une éducatrice de jeunes enfants et une ATSEM. Le matériel adapté a été financé en partie avec des crédits CAF. Quinze enfants de deux ans révolus sont accueillis. Pour eux, ni cantine, ni garderie, ni TAP. L'accueil est progressif avec la présence des parents au début, une heure, puis deux, puis trois. Un fort accent est mis sur le besoin de mouvement des enfants. Karine assure un suivi quand les enfants rejoignent la MS puis la GS. Pour Karine, le dispositif permet une socialisation en douceur, un respect des rythmes biologiques, des besoins de l'enfant et une meilleure adaptation pédagogique, et apporte un plus dans la relation aux parents notamment pour comprendre l'intérêt de l'école. Ces derniers participent aux sorties et chaque mois un café des parents est organisé avec la PMI. Une bonne occasion de faire alliance et de tisser des liens solides dans l'intérêt de la réussite de ces enfants.



Jacques Bernardin

Docteur en sciences de l'éducation,
président du Groupe français
d'éducation nouvelle (GFEN)

Quels sont les enjeux de la collaboration école/familles ?

Les relations avec les parents, notamment de milieux populaires, comprennent plusieurs enjeux. C'est tout d'abord préparer la scolarisation. Pour le jeune enfant, c'est une expérience angoissante s'il y est insuffisamment préparé. Pour les parents, il n'est pas si simple d'assumer la séparation. Qu'est-ce qui motive la scolarisation ? En parler permet d'éviter le sentiment d'abandon et de clarifier le projet scolaire : Pourquoi aller à l'école ? Quels bénéfices en attendre ? Les parents ayant un passé scolaire difficile peuvent avoir des appréhensions ou renvoyer une image négative de l'école. L'enfant risque alors d'être tiraillé entre deux univers ressentis comme inconciliables. Faute d'échange, de reconnaissance respectueuse entre les divers acteurs éducatifs, les règles et demandes

contradictoires auxquelles l'enfant est soumis entravent son implication, le plaçant dans un conflit de loyauté. Accueillir les parents avec bienveillance, les tenir informés des apprentissages et des projets, puis des progrès de leur enfant, c'est contribuer à (re)construire un rapport positif à l'école, facteur de sérénité pour l'élève. Enfin, les parents ont parfois une conception très clivée des prérogatives de chaque instance, jusqu'à estimer qu'ils ne peuvent pas intervenir sauf à risquer de mal faire ou, à l'inverse, en faire trop. C'est pourquoi il importe de discuter de la place de chacun dans le processus éducatif, dans une complémentarité des apports, afin d'harmoniser l'action éducative. L'école peut rebondir sur ce qui se fait à la maison, et réciproquement solliciter l'intervention et l'appui des parents. Ceux-ci sont porteurs d'expérience, on l'oublie trop souvent. Pour se développer au mieux, l'enfant doit pouvoir assumer son histoire et être fier de ses parents. L'école peut y contribuer.

Quelles résistances peuvent apparaître ?

Du côté des enseignants, outre le temps qu'on pense nécessaire pour ces relations, on craint parfois l'intrusion excessive. S'il est légitime de préserver l'espace scolaire de

« Parents, enseignants : discuter de la place de chacun dans le processus éducatif »

« Pour se développer au mieux, l'enfant doit pouvoir assumer son histoire et être fier de ses parents »

toute emprise ou pression excessive, il est par contre regrettable de porter des jugements négatifs sur les parents, sans chercher à comprendre leur logique, depuis une position ethnocentrique de surplomb. On se prive alors de solides appuis pour l'action éducative... Du côté des parents, il y a souvent une appréhension à l'égard d'un univers scolaire peu familier et parfois ressenti comme hostile, exposant au jugement social. Les fortes attentes peuvent être fragilisées par certaines remarques sur son enfant, ressenties comme blessantes. A la tendance au « chacun chez soi » s'ajoute une fréquente minoration de leur rôle potentiel.

Quelles pistes de collaboration école-familles préconisez-vous ?

L'inscription de l'enfant est un premier moment propice aux échanges sur les projets et attentes des parents. Le suivi au quotidien est usuellement assuré par les outils de liaison tels le « cahier de vie », la marotte qui circule de famille en famille et les contacts individuels au gré des besoins. Sans attendre la fête d'école, la présentation des travaux ou d'un

projet finalisé sont autant de moments à caractère convivial, occasions de se connaître et d'engager les échanges. De façon plus institutionnelle, la réunion collective permet de

déplier les visées et les attendus scolaires, ou de rendre compte de la progression des apprentissages. De façon complémentaire les rencontres individuelles sont très appréciées des familles.

Que peuvent apporter ces entretiens individuels ?

Les parents sont sensibles à l'attention portée à leur égard. Ils apprécient de pouvoir échanger sur leur enfant, ses goûts et habitudes, sur les attentes à l'égard de l'école, mais aussi sur les évolutions constatées. Il est difficile d'être dans cette proximité lors de réunions collectives. Ces rencontres permettent d'échanger sur les visions respectives de l'enfant et de ses progrès, de coordonner les appuis de part et d'autre pour soutenir son développement. Motiver, soutenir, encourager, stimuler : l'action conjointe renforce et multiplie les progrès. ■

ATSEM

Travailler ensemble pour améliorer l'accueil des enfants

Le métier d'Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) a fortement évolué ces dernières années notamment avec la réforme des rythmes scolaires qui a vu leur implication éducative renforcée pendant les TAP. Développer une meilleure collaboration entre enseignante et ATSEM permet d'éviter un partage trop strict des champs d'intervention ou une confusion des rôles dévolus à chacun des partenaires.

Si tous deux ont des missions éducatives, seul l'enseignant est en charge de la pédagogie. Il convient donc de préciser et de discuter des rôles dévolus à chacun. Trop peu d'espaces d'échanges existent du fait de l'organisation des temps de travail. Or une vraie communication est un levier majeur qui permet en outre d'afficher la cohérence éducative vis-à-vis des familles. L'ATSEM joue un rôle prépondérant en assurant la continuité, en rassurant, en réconfortant. Lorsqu'elle a la possibilité de prendre des initiatives elle devient un facilitateur. Cela est d'autant plus important dans les dispositifs d'accueil des moins de trois ans. Une complémentarité réussie nécessite un partage de valeurs et de référentiels. Cela engage à des obligations et des fonctionnements négociés. Mais pour cela du temps doit être dégagé. Il est donc urgent d'améliorer les perspectives de carrière des ATSEM et de mettre en place des actions de formation commune ATSEM/enseignants. Une ATSEM doit être affectée à chaque classe maternelle. ■

ÉCOLE MATERNELLE DE TOMBLAINE (54)

La relation avec les parents ça s'« entretien »

A l'école maternelle de Tomblaine près de Nancy, l'équipe d'enseignantes a mis en place un entretien individuel systématique avec les parents en début d'année scolaire. Un dispositif exigeant mais qui porte ses fruits.

Plutôt accueillante, l'école maternelle Elizabeth et Robert Badinter de Tomblaine avec ses bâtiments vastes et colorés, ses espaces intérieurs soignés, fonctionnels et adaptés conçus en collaboration avec l'équipe enseignante. Mais lorsqu'on assiste à la rentrée des élèves et qu'on voit les familles entrer tranquillement dans l'école et dans les classes avec les enfants, échanger sourires et paroles de bienvenue avec les maîtresses et les ATSEM, on comprend vite que le ramage est à hauteur du plumage. Confrontées à un milieu essentiellement populaire, à une population scolaire très diverse qui compte de nombreux primo-arrivants, les quatre maîtresses de l'école ont vite compris que la qualité de leur relation avec les parents d'élèves était une clé indispensable pour la sérénité du climat scolaire mais aussi pour favoriser les apprentissages de leurs élèves. Au-delà de dispositifs plus classiques comme les visites de l'école avant et pendant l'inscription, les réunions de rentrée, les temps d'accueil ouverts aux parents, les sorties scolaires associant les familles, l'équipe a mis en place un entretien individualisé avec l'enseignante de la classe. Celui-ci a lieu pendant la période septembre-octobre. Chaque famille est invitée à s'inscrire en fonction de ses disponibilités sur un planning pour une rencontre particulière avec la maîtresse qui peut durer d'une demi-heure à une heure. Et les familles sont relancées jusqu'à leur venue car il s'agit d'un passage obligé ! Un investissement

personnel important pour les enseignantes même si elles utilisent pour cela la moitié du temps des APC.

Mieux connaître l'enfant pour mieux aider l'élève

A les écouter, le jeu en vaut la chandelle. Pour Virginie Vandebrouck, maîtresse en petite section, « les parents disent comment il est à la maison, moi je dis comment il est à l'école. Ça développe une relation de confiance entre nous sur laquelle on va s'appuyer toute l'année. ». Virginie préfère mener l'entretien librement à la différence de sa collègue de moyenne section, Catherine Kreit qui utilise un questionnaire préparé collectivement pour guider ses entretiens. « Connaître le milieu familial, c'est aussi mieux savoir qui sont les enfants, ce qu'ils aiment, leurs angoisses et ainsi mieux comprendre certains de leurs comportements en classe et y faire face. », précise-t-elle. Quel effet sur le quotidien de l'école et les apprentissages des élèves ? « L'évaluation est toujours un peu difficile, répond Catherine, mais on constate un climat de sérénité appréciable et une grande participation des familles à la vie de l'école, nous faisons parfois des sorties avec 15 parents ! ». Virginie raconte l'anecdote de cette petite fille complètement mutique dont elle s'inquiétait auprès de sa mère. « Sa maman m'a dit qu'à la maison, elle était intarissable ! Nous nous sommes prises toutes deux d'un fou rire et depuis la petite s'autorise à parler en classe. » En tous cas, l'équipe considère désormais cet entretien comme partie intégrante et indispensable de son activité professionnelle. Et la pratique commence à faire école dans la circonscription.





Claire Margolinas

Maîtresse de conférences
en didactique des
mathématiques, membre
du laboratoire Acté

Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves dans leur approche du nombre ?

Très souvent, les difficultés des élèves sont le reflet des difficultés des professeurs. Un des écueils consiste à ne pas considérer le domaine du nombre comme le grand champ d'apprentissage qu'il représente. On ne l'aborde pas uniquement quand on utilise les mots-nombre en les disant ou en les écrivant. Le nombre a du sens parce qu'il sert à quelque chose, par exemple à mémoriser une quantité ou une position. Pour utiliser les nombres, il faut donc parallèlement construire des savoirs sur la quantité et la position. Si on prend la quantité, elle n'est pas forcément caractérisée par un mot-nombre. Si on cherche à savoir s'il y a suffisamment de capuchons pour une quantité donnée de stylos, par exemple, vous n'êtes pas obligé de les compter, vous pouvez vous contenter de les associer. Un enfant qui connaît la comptine numérique jusqu'à 50 ne sera pas forcément capable d'aller chercher la bonne quantité de capuchons pour un nombre donné de stylos. La comptine orale des mots-nombre, le travail sur la quantité, sur les décompositions, sur la position doivent être abordés en parallèle pour aboutir à la fin du

Très souvent,
les difficultés des
élèves sont le reflet des
difficultés des professeurs

Pourquoi un domaine d'apprentissage spécifique aux nombres en maternelle ?

Les petits enfants dès l'âge de deux ans se confrontent de façon très précoce à des activités relevant des mathématiques, qu'elles soient spontanées ou sociales, particulièrement autour du nombre et des questions de quantité. Il est donc normal que l'école maternelle s'en préoccupe, si elle ne le faisait pas, les enfants arriveraient au CP avec un bagage en la matière très disparate selon qu'ils auraient été sollicités ou non par leur milieu familial. Ce souci n'est pas nouveau, l'interrogation qu'on pourrait avoir, c'est pourquoi ne pas parler de mathématiques alors que tout le monde sait que c'en est. Peut-être pour éviter que parents et enseignants prennent peur en pensant qu'il faut mettre en œuvre un apprentissage formel des maths, ce qui n'est pas le cas.

« En mathématiques, confronter les élèves à des situations variées »

cycle à une bonne connaissance du nombre. Et ceci avec l'idée qu'un de ces champs puisse avancer plus vite qu'un autre. Il serait idiot par exemple parce qu'on travaille la décomposition de 3 en petites sections (1 et 2, 2 et 1 1 et 1 et 1) de se limiter à 3 dans la comptine.

Les pistes proposées par les nouveaux programmes vont-elles dans le bon sens ?

Quoi qu'en pensent leurs concepteurs, les programmes ne sont qu'un élément de la situation des enseignants, surtout à la maternelle qui a sa propre tradition et une culture professionnelle très forte. Cela dit, ceux-ci sont intéressants, déjà parce qu'ils détaillent bien les différences entre des savoirs différents. Construire le nombre pour exprimer

des quantités, utiliser le nombre pour désigner un rang, stabiliser la connaissance des petits nombres... A travers ces attendus, on perçoit nettement plusieurs axes de travail autour de la quantité, la position, la composition et la décomposition des petits nombres. Et si on continue : acquérir la suite orale des mots-nombres, écrire les nombres avec les chiffres... ce sont là des entrées importantes clairement énoncées. Chacune peut déterminer une progression à bâtir, avec bien sûr des interactions entre elles. On

a vraiment là une évolution positive qui de surcroît marque bien le domaine spécifique de l'école préélémentaire contrairement aux programmes de 2008.

Comment peuvent-elles se traduire en termes de pratiques de classe ?

L'important à l'école maternelle en mathématiques, c'est de confronter les élèves à des situations variées. Les programmes nous y invitent d'ailleurs en détaillant les différents modes d'apprentissage : en jouant, en réfléchissant, en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant. Cela forme un ensemble cohérent, y compris pour les mathématiques. Si on reprend notre exemple de stylos et de capuchons qu'on va chercher au fond de la salle, il y a de nombreuses procédures possibles et pas de procédure experte. L'élève en se confrontant à la réalité sait s'il a réussi ou pas. Le professeur est là dans un rôle important d'observation pour aider l'élève à accepter de ne pas réussir tout en l'invitant à réessayer pour réussir mais sans attendre une solution donnée. C'est une situation ouverte contrairement à d'autres comme « Donne-moi quatre pommes », où il n'y pas de retour du concret et où le professeur est seul garant. Il faut développer ce type de situations sans oublier que le recours à l'exercice et à la mémorisation a aussi toute son importance, comme dans l'apprentissage de la comptine des nombres. ■

MELLE (79)

Les tablettes, un outil parmi d'autres pour apprendre

Les trois classes de l'école maternelle de Melle (79), longtemps peu équipées en matériel numérique, ont monté un projet auprès de leur mairie pour bénéficier de six tablettes tactiles et de tableaux numériques ou en vidéo-projection qu'elles utilisent depuis au quotidien.

Le numérique, quel numérique? Jusqu'au mois de mars 2015, l'école maternelle Jacques Prévert de Melle, petite commune des Deux-Sèvres n'avait...rien, sourit maintenant la directrice Guilaine Pudda. Si, il y avait trois ordinateurs fixes, vieillissants, financés par la mairie ou récupérés. Alors plutôt qu'emprunter les tablettes mises à disposition par l'Inspection académique à Poitiers à une heure de voiture de là pour un usage ponctuel, l'école a fait le choix d'acquérir son propre matériel. Avec l'aide de l'enseignant référent numérique Christophe Dudognon, l'équipe a monté «un projet d'expérimentation de classe mobile» qui a convaincu la mairie puisque sont arrivés une valise wifi, six tablettes, un tableau interactif, deux autres en vidéo-projection avec pour chacun un ordinateur portable. Un budget de 12 000 euros au total. «Cela permet d'équiper l'école en matériel d'aujourd'hui, performant, précise le référent, et de favoriser le travail collaboratif». Pour l'équipe de trois maîtresses, le but est d'utiliser ces outils dans «le fonctionnement habituel de la classe». Principalement sous forme d'ateliers hebdomadaires car avec des effectifs entre 26 et 33 l'usage collectif n'est pas des plus aisés.

Formation indispensable

Restait à savoir s'en servir au mieux... «Car nous au départ n'étions pas très à l'aise». Un temps de formation indispensable a été prévu par le référent TICE pour que les enseignantes se familiarisent avec l'outil, s'approprient les applications sélectionnées parmi celles adaptées au cycle 1, que ce soit en mathématiques, en création ou encore en langage oral. Trois animations pédagogiques ont également été proposées sur cet usage.

«Et nous y sommes toutes allées à chaque fois». À l'usage, les enseignantes ont conservé une dizaine d'applications leur convenant le plus. Elles se déclinent en deux grandes familles comme l'explique le référent. D'un côté les applications d'entraînement, «type exercices qui permettent aux élèves de se familiariser avec l'outil mais n'ont pas les plus-values pédagogiques les plus intéressantes» commente-t-il. Certaines comme *Dixdoigts* travaillent néanmoins la numération en utilisant l'outil tactile. L'autre famille regroupe les applis de production comme *Book creator* ou *Puppets hall* «qui permettent de créer facilement des livres ou des petits films d'animation». Ce sont les plus riches puisque dès 3 ans, un élève va pouvoir visionner page après page un album vu en classe et «raconter l'histoire». En Moyenne Section, il peut commencer à prendre les photos de l'album lui-même, «l'insérer et s'enregistrer quand il raconte». Jusqu'au «grand» qui va ajouter son texte, créer une nouvelle page. C'est d'ailleurs avec cette appli que les trois classes ont créé un diaporama à l'occasion du label reçu par leur école de 1958 classée «Architecture xx^e siècle» projeté aux parents en octobre. Les enseignantes apprécient la motivation de tous leurs élèves à travailler sur tablettes. «Ils sont toujours très intéressés, très sérieux avec le matériel. Ils échangent entre eux, se questionnent sur ce qu'ils ont fait, témoigne Guilaine, Cela les pousse à chercher. Ils partagent leurs trouvailles et voient aussitôt leurs réussites». ■



Les enseignantes apprécient la **motivation** de tous leurs élèves à travailler sur tablettes



Olivier Burger

Trois gestes cognitifs majeurs : la focalisation, le déparasitage et la ressaie

Pour Olivier Burger, inspecteur de l'Éducation nationale de la Manche et chercheur au sein de l'équipe ESCOL, l'école maternelle est le lieu où on apprend ensemble. Un apprentissage qui passe par des procédures adaptées au jeune âge des élèves.

Les programmes 2015 pour l'école maternelle mettent un accent original sur l'« apprendre ensemble et vivre ensemble ». En effet, la première rentrée marque pour les jeunes enfants le passage dans un univers nouveau, dans lequel ils vont progressivement devenir élèves, c'est-à-dire se socialiser et apprendre à apprendre avec les autres. L'école maternelle constitue un levier puissant pour réduire les effets des inégalités, en ce qu'elle doit permettre à tous les élèves d'accéder à un mode d'apprentissage qui n'est pas seulement lié au vécu ou à l'expérience immédiate mais qui est programmé et guidé par l'enseignant. « Elle occupe une place fondamentale dans la scolarité en modifiant le rapport au monde des enfants » dit Olivier Burger, pour qui « être élève, c'est davantage apprendre ensemble que vivre ensemble. » C'est en permettant à tous les élèves de changer de regard sur le monde que l'école leur donne accès à une posture

d'apprenant. Olivier Burger précise : « devenir élève à l'école maternelle, c'est modifier sa perception du monde afin qu'il devienne un monde à parler, un monde à interroger, un monde à apprendre, un monde à comprendre ».

Un étayage explicite du maître

Or les enfants entrent à l'école avec des vécus et des sollicitations langagières très variées, très inégales. Certains ont pu être amenés dans le cadre familial à mettre en mots leurs expériences, à tisser des liens entre ce qu'ils ont appris avant d'aller à l'école ou hors l'école, d'autres moins. Tous les élèves ne se « ressaient » pas spontanément de ce qu'ils ont déjà pu apprendre, c'est-à-dire ne remobilisent pas leurs acquis lorsqu'ils sont confrontés à une situation nouvelle. Certains éprouvent même des difficultés « à se ressaier des éléments qui sont à disposition, sous la forme de traces d'activités précédentes par exemple, ou encore de modes de faire pourtant déjà rencontrés en classe » note Olivier Burger. Cela ne va pas de soi et relève à la

fois d'un étayage explicite du maître et d'un apprentissage.

Ressaier, une compétence multiple

« La ressaie correspond à la mobilisation adaptée des savoirs et compétences disponibles. Ressaisir apparaît comme une compétence aux multiples facettes qui requiert de la part des élèves de disposer d'éléments à mobiliser, de comprendre que la situation scolaire nécessite de mobiliser divers éléments pour être efficiente (tout n'est pas fourni ni systématiquement ni explicitement), de gérer l'hétérogénéité de ce qui est disponible ou de faire des choix parmi le mobilisable. » Ainsi, Olivier Burger évoque des situations où l'enseignant débute la séance en demandant aux élèves d'effectuer un rappel : « vous souvenez-vous de ce que nous avons fait la fois dernière ? ». Répondre à cette interrogation nécessite pour l'élève de se représenter ce qui doit être ressaie. De quoi faut-il se rappeler : de la situation, ou bien de ce qui avait été appris ? Et dans quel but ? Le verbe « faire » n'est pas spontanément compréhensible.

Renvoie-t-il à un ensemble de savoirs identifiés et organisés ? A la procédure usitée avec les supports au cours de la précédente séance ou même peut-être à l'organisation de la classe ? Cette activité de ressaie ne sera pas de même nature selon les élèves.

Focaliser, déparasiter

Olivier Burger s'appuie sur deux concepts clés pour analyser les situations d'apprentissage : la focalisation et le déparasitage. Aider les élèves à focaliser consiste à mettre en place les conditions qui leur permettront de retenir de la situation ce qui permettra l'apprentissage visé. Il est essentiel, dans le cadre d'une séance, de fixer un certain nombre de « contraintes » relevant du matériel mis à disposition, de la consigne donnée et du déroulement de l'activité. Le changement de regard sur le monde pour qu'il devienne objet et moyen d'apprentissage est à ce prix ! Déparasiter doit amener les élèves à démêler les différents registres d'interprétation du monde (y compris affectif lorsqu'il s'agit d'étudier le monde animal, par exemple) et donc à construire un regard particulier selon les domaines. Cette ressaie de ce que l'élève a appris, pour assurer la poursuite de nouveaux apprentissages dans une situation nouvelle, lui permet de « comprendre que les activités s'articulent entre elles ». Olivier Burger en est convaincu, « l'école maternelle, par les gestes professionnels de ses enseignants, peut ici jouer tout son rôle, pour la réussite de tous les élèves, en mettant en œuvre et en confortant ces trois gestes cognitifs majeurs que sont la focalisation, le déparasitage et la ressaie. » ■



Edwige Chirouter

Maître de conférences en philosophie et sciences de l'éducation à l'université de Nantes (ESPE Le Mans) et titulaire de la chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants ».

Pourquoi faire de la philosophie à l'école ?

Plusieurs courants existent avec des objectifs différents en France et dans le monde. La première finalité est de permettre à l'enfant d'être reconnu dans son statut de petit homme qui se pose des questions universelles et profondes, comme l'amour, la mort. L'autre objectif est d'apprendre à débattre de façon démocratique, avec un président de séance, un gardien du temps, de la parole... Enfin il y a un objectif didactique, celui d'enseigner la philosophie comme discipline scolaire dès le plus jeune âge, d'apprendre à penser de façon critique. Ce qui est pour moi l'objectif principal.

Peut-on parler véritablement de « philosophie » à la maternelle ?

A l'école maternelle, les enfants tapent sur des casseroles, ils apprennent à trier des

objets, ils apprennent à jouer avec les couleurs. On parle bien de musique, de mathématiques, de dessin. J'aimerais tout simplement dire que la philo ne se cantonne pas à la terminale, on commence à philosopher dès qu'il y a une exigence de rigueur de pensée. Il est certain qu'on ne va pas demander aux enfants de produire du commentaire de texte ou des dissertations, mais on va amorcer un processus qui les conduira à ça. Il n'y a pas non plus de notions qui seraient propres à un moment de la vie : la question du bonheur ou de la liberté se pose à tous les âges.

Quelle méthodologie conseillez-vous ?

Je ne suis pas du tout dans la bonne façon de faire. J'ai écrit un manuel sur la façon dont on peut utiliser la littérature comme médiation mais c'est une façon de faire, chaque enseignant trouvant le dispositif qui lui convient. On peut partir d'une question, « Faut-il toujours dire la vérité ? » ou « Qu'est-ce que l'amour ? » et faire réfléchir ensemble les enfants sur le concept. L'enseignant qui

« Dès le plus jeune âge, apprendre à penser de façon critique »

anime est le garant de certaines exigences. D'abord une exigence de rigueur : ces débats ne sont pas des bavardages, on va construire des compétences intellectuelles. Il y a aussi une exigence de posture. On n'est pas là dans un fonctionnement vertical avec le professeur qui transmet une réponse dogmatique. Enfin, il y a une exigence de bienveillance pour accueillir la parole de l'enfant.

Partir de contes, de la mythologie, n'est-ce pas éloigné du vécu des élèves ?

Non, la littérature est une médiation culturelle qui permet de mettre une bonne distance réflexive entre l'expérience personnelle et le concept. Si on est trop près du vécu des élèves, on ne va pas décoller du réel, on risque de rester dans l'affect. L'atelier de philosophie n'est pas dans un conseil d'élèves où l'on va réguler la vie de classe. En philosophie, il faut mettre les questions dans une « bonne distance », ni trop intime, ni trop abstraite. Les hommes ont toujours eu besoin de récits pour expliquer le monde.

Quels supports peuvent utiliser les enseignants ?

Personnellement et en particulier à la maternelle j'utilise plutôt la littérature de jeunesse contemporaine, comme les livres de Tomi Ungerer ou de Grégoire Solotareff, car justement ils n'ont pas été écrits explicitement pour « faire de la philo ». Les jeunes enfants ont une expérience du monde encore limitée. La littérature permet de les ouvrir à d'autres façons de penser. On peut également utiliser des images, des chansons, le cinéma. Ces médiations culturelles montrent aussi aux élèves que l'œuvre d'art ne sert pas seulement à nous divertir mais aussi à éclairer notre expérience du monde.

Vous dites que les ateliers philo facilitent le dialogue interculturel ?

L'atelier philo permet de montrer qu'au-delà de nos différences culturelles ou sociales, on se pose les mêmes questions. On a certes différents points de vue, différentes façons de répondre mais on découvre et on écoute l'avis de l'autre. Il y a quelque chose d'universel dans le questionnement philosophique sur le bonheur, la liberté, l'amour. ■



Serge Thomazet

Maître de conférences
en sciences de l'éducation,
enseignant à l'ESPE
de Clermont-Auvergne
et membre du laboratoire Acté

La scolarisation des élèves en situation de handicap en maternelle n'est pas sans poser des difficultés aux enseignants. Comment faire ?

La maternelle française a l'expérience des publics hétérogènes. Beaucoup d'enfants, même avec un handicap important, y trouvent leur place et apprennent. De ce point de vue, elle prend sa part pour ces enfants comme pour les autres à la construction des compétences préalables avant l'entrée à l'école élémentaire. Cependant de plus en plus d'enfants avec des troubles du comportement ou en très grandes difficultés d'apprentissage mettent en difficulté les enseignants, l'école, et les élèves eux-mêmes. L'aide et les conseils d'enseignants spéciali-

Malheureusement, ces professionnels ne sont pas assez nombreux et interviennent peu en maternelle.

sés, de professionnels en SESSAD, devraient notamment rendre les choses possibles. Malheureusement, ces professionnels ne sont pas assez nombreux et interviennent peu en maternelle.

L'école maternelle peut-elle devenir inclusive ? A quelles conditions ?

L'école maternelle est déjà largement inclusive au sens où elle accueille la plupart des enfants d'une classe d'âge. Reste à offrir à ces élèves, qui ont souvent besoin de plus d'école, les mêmes opportunités d'apprendre

que tous les autres élèves. Les pratiques différenciatrices des enseignants ne suffisent pas, surtout quand les effectifs sont très importants. C'est l'école qui doit être inclusive et pas seulement la classe, une réponse d'équipe s'impose, avec les enseignants des autres classes, des enseignants spécialisés mais aussi les ATSEM et

les AVS qui doivent être partie prenante des projets d'accueil. Les ULIS, conçues comme dispositifs d'accompagnement, permettent

« C'est l'école qui doit être inclusive et pas seulement la classe »

d'aider élèves et enseignants, mais ces dispositifs sont peu présents en maternelle. L'expérience des Unités d'enseignement « autisme » en maternelle est intéressante et montre qu'avec des moyens, des enfants avec un handicap important peuvent être scolarisés en milieu ordinaire. Quel que soit le handicap, l'école doit continuer de s'imposer comme un droit.

Comment accompagner les enseignants pour leur permettre de faire face ?

Par la formation bien évidemment. Celle-ci peut permettre de découvrir que l'école inclusive est bien plus que de l'intégration poussée et qu'elle concerne, au-delà du handicap, tous les élèves qui font souci dans les classes... Rendre l'école inclusive, c'est permettre aux enseignants de « re-faire » leur métier. La présence de professionnels spécialisés, notamment dans les troubles du comportement, les dys, l'autisme est nécessaire aussi en maternelle car l'action précoce



est déterminante pour la réussite des élèves. Un partenariat entre enseignants spécialistes de l'école, familles et professionnels de l'accompagnement, qui connaissent bien les élèves à besoins particuliers, permet de trouver des réponses adaptées sans entraver le fonctionnement de la classe ordinaire. Le nouveau CAPPEI devrait renforcer les compétences des enseignants spécialisés en tant que coordinateur et animateur de l'équipe et du partenariat. D'une manière générale, les métiers de l'accompagnement sont à développer non plus comme autrefois, pour « prendre en charge » ces élèves à la place de l'école, mais pour aider l'école à prendre en compte ces élèves, avec les autres, comme les autres. ■

Tous différents, tous capables

Mettre l'accent sur le langage, enseigner de manière plus explicite, développer la prévention à l'aide des RASED : autant de pistes qui doivent permettre à tous les enfants de réussir à devenir des élèves de maternelle.

« **T**ous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser » ; ce principe fondamental, annoncé dès le préambule du nouveau programme de l'école maternelle, rend compte de l'exigence sociale et sociétale vis à vis de cette première scolarisation avec la nécessaire prise en compte de la diversité des enfants. C'est l'affirmation d'une ambition culturelle qui refuse de considérer comme « naturelles » ou « pathologiques » les différences entre les élèves et qui, par conséquent, interroge le concept même de « difficulté scolaire ».

Le langage, source d'inégalités scolaires

L'école maternelle contribue à produire, souvent bien malgré elle, les fondements des inégalités scolaires. De toutes les pratiques des élèves à l'école maternelle, la pratique du langage est celle qui est la plus discriminante : bien au-delà de l'aspect quantitatif du nombre de mots à la disposition de l'élève qui à certaines époques constituait un critère d'évaluation, elle indique un rapport au monde construit hors de l'école. Si les élèves des milieux favorisés entretiennent dès l'enfance une connivence avec les pratiques langagières scolaires, les enfants des milieux populaires ont un usage du langage utilitaire et contex-

tualisé. C'est donc pour eux un changement de posture qui doit s'opérer à l'école... au risque d'être très rapidement étiquetés « en difficulté ».

Rendre explicite ce qui ne l'est pas

L'école maternelle se caractérise par des organisations scolaires largement répandues : ateliers, regroupements, rituels... Souvent pour les élèves, la forme prime sur le fond, l'organisation sur les apprentissages visés. Par exemple, le grand groupe peut être vécu comme une entrave à la relation duelle avec l'enseignant : chacun poursuit alors son propre cheminement et entre en concurrence avec d'autres pour l'imposer auprès de l'enseignant considéré comme seul interlocuteur. Si les interactions entre les élèves n'ont pas fait l'objet d'une attente explicitée de la part de l'enseignant, il y a peu de chance qu'elles se produisent. L'hétérogénéité devient un obstacle alors qu'elle pourrait être perçue par les enseignants et les élèves eux-mêmes comme une richesse pour apprendre plus et mieux.

RASED : instrument de toutes les préventions

En situation d'apprentissage, la difficulté est normale pour chaque enfant. C'est même une composante inhérente à tout processus

d'apprentissage. Il peut toutefois arriver qu'elle s'installe plus ou moins durablement et qu'elle s'inscrive dans un vécu négatif, de dévalorisation de soi, de retrait ou d'échec. La prévention de la difficulté scolaire est de la responsabilité de l'école, et pour cette raison, elle doit être entreprise par l'école, au sein de l'école et de manière précoce, dès la maternelle afin d'anticiper un meilleur accompagnement dans la construction des apprentissages et éviter les déséquilibres, les ruptures et l'engrenage négatif de l'échec. La prévention à l'école maternelle consiste à aider l'enfant à devenir élève et à surmonter les difficultés liées à ce passage. L'aide du RASED, et en particulier celle du rééducateur, est un des moyens spécialisés dont dispose l'école pour aider l'enfant à franchir ces difficultés.

Une présence dès le jour de la rentrée

C'est pourquoi et quand c'est possible, les personnels des RASED sont présents dans les classes des plus jeunes dès le jour de la rentrée scolaire. En cours d'année, la collaboration des enseignants avec les personnels des RASED (psychologues scolaires, réedu-

cateurs, enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique) renforce la qualité de l'observation, favorise le suivi des élèves et permet une meilleure compréhension des processus affectifs ou cognitifs à l'œuvre dans la genèse de la difficulté de l'enfant. Le RASED contribue ainsi à aider les enseignants à concevoir les conditions d'optimisation des processus d'apprentissage en s'inscrivant dans une temporalité et un environnement. L'enjeu de la prévention en maternelle est bien de créer les conditions favorables pour que chaque élève, dans sa différence et sa singularité, puisse s'approprier la situation scolaire. Pour toutes ces raisons, le SNUipp-FSU revendique un retour à des RASED complets en capacité d'intervenir dès l'école maternelle. ■



© Shutterstock

Les entretiens de la petite enfance de Cassis

Ils permettent la rencontre du monde de la recherche en éducation et des professionnels qui travaillent auprès des tout-petits. Organisés par l'association *Du côté des enfants*, en partenariat avec la ville de Cassis et l'académie d'Aix-Marseille, ils réunissent chaque printemps enseignantes et enseignants des écoles maternelles, éducatrices de jeunes enfants, personnels des crèches, ATSEM, assistantes maternelles... En définitive, toutes celles et ceux qui travaillent auprès des enfants de zéro à six ans. Une réflexion que des personnalités venues d'horizons variés viennent nourrir à l'occasion de conférences et de tables rondes.

PARTENAIRES

AGEEM : association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques

L'AGEEM compte 103 sections regroupant 4000 adhérents. Elle étudie et promeut toute question d'ordre pédagogique en vue du progrès et du perfectionnement de l'éducation dans les écoles et classes maternelles publiques en dehors de toute tendance d'ordre politique ou confessionnel. L'AGEEM défend les droits et intérêts des enfants des écoles et classes maternelles publiques en même temps que ceux de l'équipe éducative. Chaque fin d'année scolaire, l'AGEEM organise un congrès réunissant 1200 participantes et participants. Y sont débattues les thématiques du moment et sont exposés des projets innovants.

GFEN : groupe français d'éducation nouvelle

«Tous capables» est la devise du GFEN !». Dans une logique de refus de l'échec et une volonté de créer les conditions de la réussite, de l'émancipation, il contribue à élaborer des pratiques pour se former, se transformer. Afin de se rencontrer pour penser, chercher et agir ensemble, le GFEN organise notamment des journées dont celle intitulée «*pour que la maternelle fasse école*», chaque hiver. Des thèmes comme «*Apprendre à l'école maternelle : un besoin à construire*» ou «*Apprendre à comprendre le monde : le pari de la complexité dès l'école maternelle*», y ont été traités.

MATERNELLE

Une école à renforcer pour la ré



© Shutterstock

Après des années d'instabilité liées aux coups de balanciers permanents dans les programmes par exemple mais également du fait des coupes claires budgétaires, l'école maternelle va-t-elle bénéficier d'un nouveau souffle ?

Si les études internationales pointent les effets bénéfiques et si de nombreux pays observent positivement cette «maternelle à la française», c'est qu'ils voient dans cette forme de scolarisation un véritable «accélérateur de développement», pour tous les enfants. Pas étonnant alors qu'elle soit plébiscitée par 85% des Français – et 79% des enseignants – qui estiment que la «première école» fonctionne plutôt bien et mieux que par le passé*, «une école essentielle, œuvrant

pour les apprentissages mais aussi le vivre ensemble et l'épanouissement des élèves.»

Pour autant, engagements et belles paroles ne suffisent pas pour permettre aux enseignants de mieux faire leur métier. Des effectifs de classe parmi les plus chargés des pays de l'OCDE, au manque de temps et d'aide pour l'inclusion en passant par une formation continue trop souvent indigente et une insatisfaisante réforme des rythmes, de nombreuses marges de progrès existent.

Nouveaux programmes, nouvelles évaluations, cela ne s'improvise pas

Les nouveaux programmes 2015 sont ceux d'un cycle unique intégrant de manière pleine et entière l'année de GS au sein de la péda-

ussite de tous les élèves

gogie spécifique de la maternelle. Répondant aux dérives de la primarisation, ces programmes posent des balises claires pour éviter des apprentissages prématurés qui avaient le défaut de mettre artificiellement en difficulté les élèves qui ont du mal avec les codes scolaires. Sur le papier, ces orientations vont dans le bon sens. Elles doivent être épargnées par les volte-face déstabilisantes des alternances politiques.

Ainsi, l'équilibre trouvé dans l'approche de la phonologie par exemple ne doit pas être à nouveau remis en question. De même, une nouvelle injonction paradoxale sur un retour des leçons de mots serait préjudiciable alors que les recherches ont montré que c'est en catégorisant et en s'exprimant que

les enfants construisent leur lexique. Il faut surtout que les enseignants aient les moyens de bien travailler à la mise en œuvre effective de ces nouveaux programmes. A commencer par la formation. On attend toujours un grand plan de formation continue à destination de tous les enseignants de maternelle. Les parcours magistère et les quelques heures d'animation pédagogique ne sauraient suffire. Le SNUipp-FSU porte l'idée d'une formation appuyée sur la recherche dont les résultats doivent être diffusés aux enseignants. C'est cette recherche qui nous a permis de mieux comprendre comment se construit le langage et l'entrée dans le monde de la lecture et de

On attend toujours un grand plan de formation continue à destination de tous les enseignants de maternelle

l'écriture. Et d'éviter qu'on nous vende des « recettes miracle » prêtes à l'emploi comme ceux qui nous expliquent qu'il suffit d'utiliser les neurosciences comme méthode pédagogique pour que les élèves apprennent à lire ou à parler. Concernant l'évaluation des élèves, de nouvelles modalités plus positives et plus concises ont été définies notamment pour la synthèse des acquis de fin de cycle.

Reste l'évaluation régulière au sein du cycle. La mise en place des carnets de suivi des apprentissages fait parfois l'objet d'interprétations variées sur le terrain. Les textes sont pourtant clairs, ils doivent être le fruit d'un travail des équipes enseignantes. Il ne s'agit ni d'un livret de cases à cocher, ni d'une compilation de fiches d'évaluation. L'objectif est surtout de proposer aux parents un recueil des traces significatives de l'activité des élèves valorisant ses réussites dans les cinq domaines d'apprentissage du cycle 1. Il n'existe aucun modèle imposé. Avec des classes maternelles souvent autour de 30 élèves, le carnet doit être synthétique et n'illustrer que quelques grandes compétences de la période.

Moins d'élèves par classe, une nécessité

Une autre priorité est d'abaisser le nombre d'élèves par classe. S'il est en maternelle en moyenne à près de 26, de fortes dispari-

tés sont constatées (7500 classes comptent plus de 30 élèves). Comment dans de telles conditions stimuler les « petits parleurs » ou mettre en place des situations duelles comme indiqué dans les programmes ? Comment porter une attention particulière à tous les élèves et observer finement leur progrès ? Comment rendre la maternelle plus inclusive, c'est-à-dire à même de faire avancer dans leurs apprentissages les élèves en situation de handicap comme ceux qui ont parfois besoin de plus d'attention que les autres ? La réponse est budgétaire. Le SNUipp estime que les classes ne devraient pas dépasser 20 élèves en maternelle.

Avec le concours d'autres professionnels, avec du temps

Les enseignants de maternelle sont trop souvent isolés voire démunis pour faire face aux situations de vie difficiles de certains élèves liées aux inégalités économiques, sociales et culturelles qui touchent trop de familles. Pour ces raisons, le SNUipp réclame la reconstitution et le développement de RASED mais également la création de plateaux techniques avec infirmières, médecins et professionnels de la petite enfance... pouvant intervenir dans les écoles aux côtés des enseignants sur des situations d'urgence ou des dispositifs d'inclusion. La maternelle est souvent le lieu de révélation du handicap. Ce peut être un choc pour les parents et un casse-tête dans les classes. Là encore, les enseignants doivent être accompagnés et le déploiement d'accompagnants aux situations de handi-

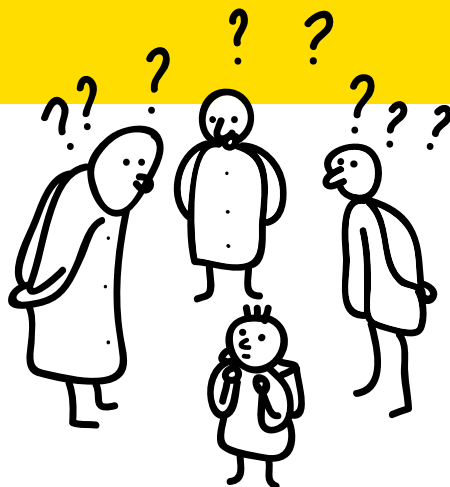
cap est indispensable. De la même manière, travailler avec les ATSEM doit se faire dans la sérénité. Ces professionnels permettent d'assurer bien-être, hygiène et peuvent contribuer à assurer un climat de classe propice. Ils travaillent à la construction de l'écologiste, en collaboration avec l'enseignante qui tient le fil des apprentissages et de la vie de classe. Pour le SNUipp FSU, c'est d'une ATSEM par classe à temps plein dont l'école a besoin.

Enfin, les attentes de l'école demeurent encore trop implicites pour certains parents notamment ceux des milieux défavorisés. Lutter contre l'échec scolaire suppose que notre école prenne en compte les attentes de ces familles et porte sur elles un regard bienveillant et positif. Tout commence dès la première rentrée et les premiers contacts qui se nouent entre les parents et l'école. Il est important que l'école ne délégitime jamais les parents dans leur rôle d'éducateurs.

Ces collaborations professionnelles tout comme l'ouverture aux parents ne se décrètent pas d'un claquement de doigt. Surtout quand le temps manque cruellement. Faire évoluer le métier d'enseignant en desserrant l'étau du temps est une autre grande priorité du SNUipp. Cela commence par la suppression des 36 H d'APC mais également par une remise à plat totale des rythmes scolaires dont l'organisation est assez problématique en maternelle. ■

*Selon une enquête commandée par le SNUipp-FSU Harris Interactive 2015

UNIVERSITÉ *d'automne* du SNUipp-FSU



Chaque année le SNUipp-FSU réunit **une trentaine de chercheurs du monde de l'éducation** et plus de 400 enseignants fin octobre pour **trois jours de conférences, de débats et d'échanges**. Une manifestation ouverte à toutes et à tous. Retrouvez les vidéos des intervenants sur la chaîne YouTube du SNUipp

LA
PROCHAINE
À NE PAS
RATER !

Pour toute
information et
inscription :
www.snuipp.fr

