

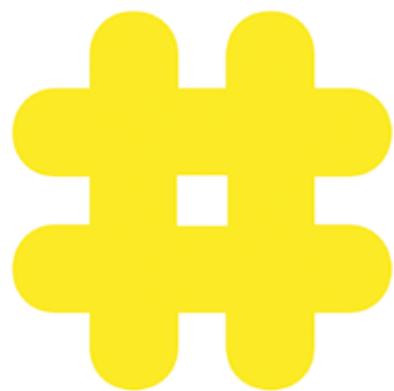
**fenêtres
s/ cours**

Supplément au n°485 / 7 octobre 2022

**Spécial
maternelle**

***Maternelle,
une école
singulière***

S'appuyer sur le collectif classe pour **apprendre ensemble**



Être ambitieux
pour l'école
publique, c'est
bâtir une société
durable.



Rejoignez-nous !

adherer.snuipp.fr

Une autre école est possible...



4 Une école singulière

« À la maternelle, on apprend », « L'école première » et aujourd'hui « Une école singulière », les titres choisis au fil des années pour les revues « spécial maternelle » du SNUipp-FSU disent l'importance d'une école qui constitue la porte d'entrée du parcours scolaire de chaque enfant. Singulière, l'école maternelle, longtemps présentée comme le fleuron du système éducatif français, l'est.



©Millerand

6 État de la maternelle

interview

- 8/ Pascale Garnier
- 13/ Christophe Joigneaux
- 14/ Fabrice Delsahut
- 17/ Véronique Boiron
- 19/ Stéphane Bonnery
- 22-23/ Bernard Lahire



15 La motricité, un support essentiel pour apprendre

reportage

- 11/ Une rentrée accompagnée
- 16/ En route vers l'aventure !
- 21/ Quand les maths se mettent à table



©Millerand

9 Programme maternelle : un point d'appui

10 Où l'enfant devient élève



©Millerand

12 Travailler avec d'autres adultes : les Atsem

18 Si jeunes et déjà citoyennes et citoyens

20 Entrer dans la culture écrite dès le plus jeune âge

éditorial

Ne pas rater la première marche

L'école maternelle, cette grande école, est la première marche fondatrice de la scolarité. Une école première, toujours à conforter et à améliorer pour qu'elle puisse déjouer les effets des inégalités sociales et permettre à tous les enfants de comprendre les enjeux de l'école et d'y apprendre ce qui fera d'eux des élèves en réussite puis des citoyennes et citoyens éclairés.

En inventant l'école maternelle en 1881, l'inspectrice générale Pauline Kergomard jette les bases d'un lieu singulier où l'on accueille l'enfant comme un individu, où l'on favorise son épanouissement grâce à des locaux et un mobilier spécifiques et une pédagogie adaptée au jeune âge, tout en « se défiant du modèle primaire ». Cette résistance à ne pas faire de la maternelle une école calquée sur l'école élémentaire persiste aujourd'hui.

La vitalité de cette école première, on la doit à l'engagement de ses enseignants et enseignantes. Un investissement de l'ensemble des personnels reconnu des parents d'élèves qui plébiscitent l'école maternelle. Les études internationales pointent les effets bénéfiques et de nombreux pays observent positivement cette « maternelle à la française », ils voient dans cette forme de scolarisation un véritable « accélérateur de développement » pour tous les enfants. Mais cette école, il faut sans cesse la défendre. Cela a été le cas en 2008 contre Darcos et plus récemment lors de la révision des programmes en 2021. Compte tenu de la poursuite du resserrement sur les fondamentaux et du développement de la culture de l'évaluation, le plan maternelle annoncé par le ministre Pap NDiaye nous alerte. Un plan qui risque une fois de plus de mettre en danger les spécificités de cette école.

Les actrices et acteurs de terrain ont besoin que l'institution leur fasse confiance et les reconnaisse comme des personnels experts. C'est l'esprit de cette revue spéciale maternelle qui vise à les conforter dans leur professionnalité et leurs pratiques qui donnent du sens au métier.

GUISLAINE DAVID, BLANDINE TURKI, NICOLAS WALLET

Une école singulière

« À la maternelle, on apprend », « L'école première » et aujourd'hui « Une école singulière », les titres choisis au fil des années pour les revues « spécial maternelle » du SNUipp-FSU disent l'importance d'une école qui constitue la porte d'entrée du parcours scolaire de chaque enfant. Singulière, l'école maternelle, longtemps présentée comme le fleuron du système éducatif français, l'est. Là où, dans de nombreux pays, les plus petits fréquentent des garderies ou des jardins d'enfants, la France choisit, depuis 1882 de confier les enfants dès l'âge de trois ans à des enseignantes. Un choix politique qui permet pendant plus d'un siècle à des générations d'élèves de tous les milieux de fréquenter gratuitement l'école avec l'encadrement de personnels professionnels.

NE PAS FAIRE NI TROP VITE, NI TROP TÔT

En 2019, Emmanuel Macron rend l'instruction obligatoire à 3 ans alors que plus de 97 % de cette classe d'âge est déjà scolarisée. Mais cette loi contraint les municipalités à financer les écoles maternelles privées. Par contre elle ne permet pas l'amélioration de la scolarisation des jeunes enfants en Guyane et à Mayotte. Et quid de la scolarisation dès deux ans, là où elle est nécessaire ? Alors que les recherches établissent qu'elle représente un levier important de lutte contre les inégalités sociales, les chiffres font état d'un recul important ces 20 dernières années. Pourtant, « les enquêtes statistiques montrent que plus on tarde à mettre en place des actions pédagogiques et plus on laisse se creuser les écarts entre les enfants », précise le sociologue Bernard Lahire (lire p. 22). Le risque est réel de faire trop vite et trop tôt avec le développement de la culture de l'évaluation et du resserrement sur

le « lire, écrire, compter ». En 2021, le SNUipp-FSU se bat avec succès contre une refonte totale des programmes de 2015 allant dans le sens d'une « élémentarisation » précoce (lire p. 9). Pour Véronique Boiron, spécialiste du langage « *L'enfant n'apprend pas à parler en apprenant une liste de mots ou des structures syntaxiques mais en parlant avec autrui* » (lire p. 17). Même tonalité chez Christophe Joigneaux pour qui « *la volonté (...) de préparer le plus possible les élèves aux apprentissages du CP (...) risque de faire perdre ce qui faisait la force et la spécificité de l'école maternelle* ». Le formateur en INSPE va même plus loin en affirmant que « *le risque est d'accroître les inégalités.*

Certains élèves peuvent être accompagnés par les familles, (...) pour d'autres ce n'est pas le cas. » (lire p. 13)

LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS

C'est là le cœur d'un enjeu majeur de la maternelle, premier lieu pour engager le combat contre les inégalités scolaires. Comment ? « *Plus d'enseignants devant moins d'élèves, une stimulation plus régulière et plus enveloppante de l'enfant par l'enseignant...* » répond Bernard Lahire. « *Une scolarisation avec un ratio adulte/élève convenable parce que la priorité c'est vraiment le langage, verbal et non verbal, directement adressé à l'enfant, plutôt*





Focus

UN PROJET AMBITIEUX

Pour le SNUipp-FSU, l'école maternelle doit conserver une feuille de route ambitieuse en respectant le rythme du jeune enfant. Cela passe par une amélioration des conditions d'accueil (espaces adaptés, mobilier...) et d'apprentissage avec notamment une baisse des effectifs partout dans toutes les classes, de la formation spécifique pour les enseignantes et les enseignants sur temps face aux élèves dans le cadre des programmes et en lien avec leurs demandes. Cela nécessite également de développer la relation aux familles et de favoriser la collaboration avec les Atsem qui doivent être qualifiées et formées et exercer à temps-plein pour toutes classes accueillant des élèves de cycle 1. Les familles doivent pouvoir accéder à des dispositifs spécifiques « moins de 3 ans » sur l'ensemble du territoire. L'intervention de personnels RASED complet, d'UPE2A, de « Plus de maîtres que de classes » doit se développer en maternelle, tout comme le temps institutionnel pour rencontrer les partenaires (familles, RASED, PMI, ASE...).

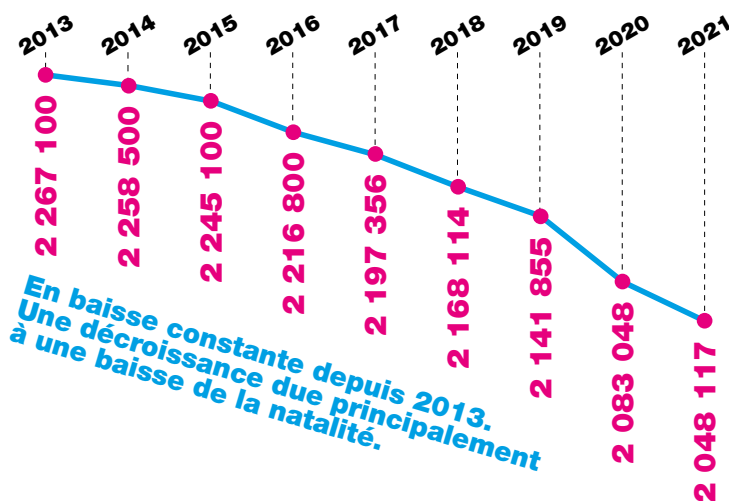
qu'à un groupe classe. » renchérit Pascale Garnier (lire p. 8). Pour la sociologue, la complémentarité et la formation des différents personnels qui interviennent auprès des enfants, (PE, Atsem, éducatrice de jeunes enfants) sont aussi primordiales. On rajoutera à cette liste la nécessaire prise en compte du rôle et du statut des AESH, partenaires essentiels à l'inclusion scolaire (lire p. 12). Sans oublier de travailler avec les familles, pour les rassurer, leur expliquer l'école comme le fait l'équipe d'une école parisienne (lire p. 11). Singulière, l'école maternelle l'est aussi grâce aux PE qui la font vivre tous les jours et en font un lieu de liberté et de création pédagogique. Stéphane Bonnery

(lire p. 19) les invite à « armer les élèves des milieux populaires » en proposant un véritable enseignement permettant de lever des implicites contenus dans la littérature enfantine. Une démarche à rapprocher de celle d'Yvonne Chenouf (lire p. 20) qui recommande de confronter les élèves « à des textes complexes ». Singulière enfin, cette école où on joue en apprenant et où on apprend en jouant (lire p. 15 et reportage p. 21), où les arts et les activités physiques sont vecteurs d'apprentissages, où la bienveillance est la règle et l'évaluation se doit d'être positive et où la connaissance, comme le bonheur, se trouvent parfois dans le pré (lire reportage p. 16).

En chiffres

EFFECTIFS MATERNELLE (ÉCOLES PUBLIQUES)

Source : DGESCO, bilan de rentrée 2021-2022



55,1%

C'est la part des GS dédoublées en Éducation prioritaire, au niveau national

Source : DGESCO, bilan de rentrée 2021-2022

24

C'est la limite théorique dans les classes de GS hors éducation prioritaire

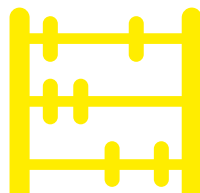


38,7%

C'est la proportion des classes d'école maternelle dont les effectifs sont supérieurs à 25 élèves

2521

C'est le nombre de classes maternelles scolarisant plus de 30 élèves. Le SNUipp-FSU revendique des effectifs inférieurs à 22 élèves par classe, 18 en éducation prioritaire, en classe multi-niveaux, 15 en TPS et PS.



en bref

VOIR GRAND POUR LES PETITS COLLOQUE SNUIPP-FSU

Le SNUipp-FSU a organisé un colloque webinaire sur le devenir de la maternelle le 1^{er} juin 2021. Des chercheuses et des chercheurs – Sylvie Cèbe, Christophe Joigneaux, Anne Clerc-Georgy, Sylvie Plane, Patrick Lamouroux – sont intervenus autour de la compréhension des textes complexes, l'évolution de la maternelle et la construction des inégalités scolaires, la place du jeu, l'évaluation positive ou agir avec le corps. Des témoignages d'équipes pédagogiques complètent les exposés universitaires. Toutes les interventions en format vidéo ainsi que des ressources supplémentaires sont disponibles sur [SNUIPP.FR](https://www.snuipp.fr)



DE LA MATERNELLE À L'UNIVERSITÉ GFEN

Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) agit autour de trois axes : refuser l'échec et créer les conditions de la réussite, de l'émancipation ; construire des pratiques pour se former, se transformer ; se rencontrer pour penser, chercher et agir ensemble. Le secteur maternelle et les chercheuses et chercheurs qui y interviennent, au niveau national et départemental, proposent des rencontres, des

animations, des formations mais aussi de nombreuses publications. Des rencontres nationales "Pour que la maternelle fasse école" sont programmées en janvier 2023. À retrouver sur [GFEN.ASSO.FR](https://www.gfen.asso.fr)

DÉFENDRE LES INTÉRÊTS DE L'ENFANT AGEEM

Créée en 1921, l'Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles (AGEEM) est un espace d'échanges, de ressources, de formation pour toutes et tous les professionnels qui s'intéressent à l'école maternelle. Elle informe sur les différentes recherches pouvant influencer sur la posture de pédagogue. Elle fait connaître les expériences innovantes et positives favorisant à la fois le développement, l'épanouissement et l'apprentissage des enfants. Et elle réfléchit dans tous les domaines d'activité en gardant toujours à l'esprit les particularités des enfants de 2 à 6 ans, leurs besoins spécifiques et multiples que tout enseignant se doit de respecter. Chaque année, l'AGEEM organise la quinzaine de l'école maternelle. Son congrès annuel, réuni en fin d'année scolaire, favorise la mutualisation de pratiques autour d'un thème. À découvrir sur [AGEEM.ORG](https://www.ageem.org)



SCOLARISATION DES MOINS DE TROIS ANS : TOUJOURS MOINS

Depuis la rentrée 1999, année au cours de laquelle le plus grand nombre d'élèves de moins de 3 ans avaient été scolarisés (35,2%), leur taux de scolarisation a baissé de plus de 25 points (public et privé). Le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans atteint son plus bas niveau en 2021, avec à peine plus de 7% dans le public.

La moyenne nationale cache de fortes disparités entre académies. Ainsi, le taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans est de 0,2% pour l'académie de Mayotte et de 27,6% dans l'académie de Martinique. Ces chiffres soulignent un paradoxe : une académie parmi les plus pauvres, Mayotte, où les besoins en scolarisation précoce sont les plus prégnants, scolarise toujours le moins les enfants de deux ans. Dans le même temps, la scolarisation des enfants de 3 ans progresse très peu malgré l'obligation d'instruction mise en œuvre depuis la rentrée 2019.

en bref

PRIMARISATION UNE DÉRIVE IDENTIFIÉE DÈS 2011

Un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale soulignait en 2011 une « primarisation » de l'école maternelle dès la petite section, la trop grande place de la préparation du lire écrit au détriment d'autres acquisitions. Il décrivait aussi un essor du travail sur fiches, un envahissement de l'écrit, l'imposition d'outils d'évaluation transformés en contraintes administratives, des travaux très formels au détriment des jeux et des manipulations à même d'ancrer les apprentissages, des équipements appauvris. Et l'IGEN de questionner : « Ne seraient-ce pas les enfants les plus

défavorisés, les plus vulnérables, qui ont le plus à pâtir d'exigences prématurées ? » avant de conclure à la nécessité d'inverser cette logique pour penser le cursus maternelle en accord avec le développement de l'enfant et mettre en œuvre une évaluation de l'encouragement.

À lire sur SNUIPP.FR/LE-RAPPORT-SUR-LA-MATERNELLE-ENFIN

PRÉPARATION AU CP PLAN MATERNELLE

Le plan maternelle du ministère, annoncé en conférence de presse de rentrée 2022, se donne pour objectif de poser « les premiers jalons des savoirs fondamentaux nécessaires à une entrée réussie au CP[...] offrir à tous les élèves un développement des apprentissages en vocabulaire, des compétences de lecteur



■ Élèves du public
■ Taux de scolarisation public

28,80%

19,90%

11,60%

10,32%

8,82%

8,38%

9,19%

9,12%

9,09%

9,36%

9,27%

9,01%

7,01%

8,40%

7,40%

209 434

157 212

94 240

84 852

72 107

69 186

75 092

74 212

73 106

76 163

73 526

70 019

64 080

53 955

55 367

1999
2000

2005
2006

2009
2010

2010
2011

2011
2012

2012
2013

2013
2014

2014
2015

2015
2016

2016
2017

2017
2018

2018
2019

2019
2020

2020
2021

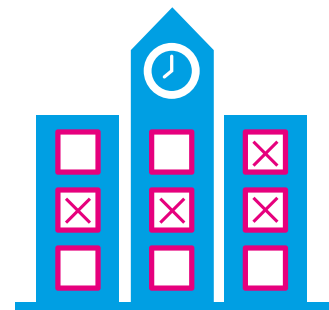
2021
2022

(phonologie, découverte du principe alphabétique) et des connaissances sur les nombres. Il s'agit donc de construire une culture commune afin de favoriser un enseignement structuré, progressif, fondé sur l'évaluation régulière des acquis des élèves. »...

Le tout accompagné de formations de « proximité » à l'instar des plans Français et Maths. Ces orientations s'inscrivent dans la continuité de la centration des enseignements sur les « fondamentaux » en CP et CE1. En déséquilibrant les missions de la maternelle au profit d'une préparation exclusive de l'entrée au CP, elles constituent une nouvelle attaque contre les programmes et reproduisent les impasses pointées par l'IGEN dès 2011.

« MATERNELLE, PRÉCIEUSE SINGULARITÉ »

À lire, Dossier FSC N° 472



RENTRÉE 2022

102 fermetures
de classes maternelle

Source : Enquête
SNUipp-FSU, printemps 2022

« TRAVAILLER AVEC DES TOUT PETITS DEMANDE UNE FORMATION SPÉCIFIQUE »

Pascale Garnier



© Cécile/Najia

PASCALE GARNIER



1. QUELLES SONT LES PARTICULARITÉS DES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES POUR LES MOINS DE 3 ANS EN ÉDUCATION PRIORITAIRE ?

Moins de 10% des enfants de moins de 3 ans sont scolarisés et selon une étude de 2014, seulement 11% d'entre eux l'étaient dans des classes de TPS spécifiques. La plupart du temps, les 2 ans sont mélangés avec des PS où ils sont minoritaires. Le dispositif le plus adapté, selon moi, c'est la classe passerelle, très peu développée en France. Ce dispositif, destiné aux seuls enfants de moins de

3 ans en milieu défavorisés, fait travailler ensemble un trio de professionnels avec des compétences spécifiques : Atsem, PE et EJE* et un ratio adultes/enfants (A/E) qui se rapproche de celui de la crèche. Il permet un travail avec les parents et une scolarisation qui se construit sur toute l'année avec une transition très douce dès la rentrée. Les nouvelles cités éducatives, qui ont vocation à accompagner les enfants de 0 à 20 ans devraient construire davantage de dispositifs passerelles, d'autant qu'elles sont confrontées à un profond déficit d'accueil en dehors de la famille.

2. À QUELLES CONDITIONS LA SCOLARISATION DES MOINS DE 3 ANS PARTICIPE-T-ELLE À LA RÉDUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES ?

La scolarité précoce n'a pas d'effets automatiques. Telle qu'elle est mise en place la plupart du temps elle ne participe pas forcément à la réduction des inégalités comme l'a montré Heim en 2018. Pour la favoriser la question des conditions est primordiale. Une scolarisation avec un ratio A/E convenable parce que la priorité c'est vraiment le langage, verbal et non verbal, directement

adressé à l'enfant, plutôt qu'à un groupe classe. Mais aussi une continuité des adultes référents. Et des locaux qui permettent beaucoup de mouvements car tout se construit sur toute l'année. Pour réduire les inégalités, la classe passerelle est le dispositif plus approprié car c'est un projet spécifique de transition avec les parents. La Charte nationale pour l'accueil des jeunes enfants (arrêté de 2021) serait une source intéressante pour l'Éducation nationale. Pour finir, travailler avec des tout petits demande une formation spécifique dont le déficit a été relevé en 2018 dans un rapport du Défenseur des droits.

* éducatrice de jeunes enfants

Programme maternelle : un point d'appui

Le programme modifié en 2021 de l'école maternelle préserve en partie les spécificités de ses missions et pratiques pédagogiques. La version finale du texte constitue un aménagement du programme 2015 mais des points de vigilance demeurent.

Malgré l'accord unanime dont avait fait l'objet le programme de maternelle 2015 par la communauté éducative et son appropriation par la profession, le ministère a fait le choix de le modifier en 2021. La mobilisation de la communauté éducative initiée par le SNUipp-FSU aura permis d'écarter les propositions initiales du conseil supérieur des programmes qui visaient la primarisation (CSP). L'architecture du texte de 2015 et les grands principes qui fondent la spécificité de la maternelle sont préservés : l'éducabilité de tous les élèves, l'évaluation positive, une école accueillante adaptée aux jeunes enfants qui respecte les différences de rythme et de développement à l'échelle d'un cycle de trois années, les modalités et domaines d'apprentissage, le développement multi-dimensionnel, le vivre et apprendre ensemble... La place de la littérature jeunesse, de l'écriture inventée, du jeu, la construction progressive du nombre est réaffirmée.

À l'inverse, le lire-écrire, la numération, le calcul sont différés au cycle 2. La phonologie conserve une part limitée au sein des apprentissages langagiers. Et de nouvelles ambitions émergent comme l'inscription explicite de la différenciation pédagogique dans la dynamique du collectif, la valorisation du jeu libre et la promotion de l'éveil culturel en appui de l'éveil linguistique qui valorise le bilinguisme familial et reconnaît, à l'école, le multiculturalisme de la société française. Au final, le programme demeure garant des spécificités du cycle 1 et des façons particulières dont les jeunes élèves apprennent.

DES MARGES DE MANŒUVRE

Toutefois, l'ajout de certains attendus en maths et d'autres concernant le renforcement des outils de la langue, comme l'étude des phonèmes ou les relations exhaustives lettres/sons restent problématiques. L'anticipation de ces apprentissages formels pourrait porter préjudice à la réussite des élèves, notamment ceux de milieux populaires.

En dernier ressort, l'action syndicale aura empêché que la GS ne soit que l'antichambre du CP et ménagé des espaces de liberté pédagogique dont les équipes, actrices de la transformation de l'école, peuvent s'emparer. À cette fin, les ressources issues des débats engagés avec la recherche lors du colloque de juin 2021 « Il faut voir grand pour les petits » permettent d'affermir la professionnalité de celles et ceux qui font le quotidien et la singularité de l'école première.



L'évaluation positive

« L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est pas un instrument de prédiction ni de sélection mais une observation attentive de l'enfant »



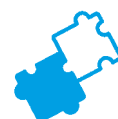
Activités physiques et artistiques

« Elles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants »



Construction du nombre

« Le développement des premières compétences en mathématiques est un des objectifs prioritaires de l'enseignement à l'école maternelle. Cet enseignement structuré et ambitieux est assuré tout au long du cycle, à travers le jeu, la manipulation d'objets et la résolution de problèmes »



Le rôle du jeu

« 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 »



Littérature jeunesse

« La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral [...] la littérature de jeunesse, avec les récits, les contes, les textes poétiques [...] y tient une grande place [...] »

Où l'enfant devient élève

Pour le jeune enfant, l'entrée à l'école maternelle constitue une rupture forte avec le cadre familial. Le défi à relever par les PE est de donner à tous et toutes les clés de la culture scolaire.

Lorsque l'enfant entre à l'école maternelle, c'est sa première confrontation avec l'institution scolaire, et c'est dans ce lieu de socialisation qu'il va apprendre progressivement à « devenir élève ». Pour Maryse Rebière, enseignante-chercheuse en sciences du langage et en sciences de l'éducation « *les activités de l'école ont toujours une part d'étrangeté pour le jeune enfant* »*. Ainsi il s'agira pour les PE de l'école maternelle de permettre à l'ensemble des enfants « *de comprendre ce qui [se passe à l'école] et qui est totale-*

ment étranger au jeune enfant qui entre en petite section ». Découvrir des collectifs d'apprentissages, des règles d'un nouveau vivre ensemble et des dispositifs scolaires à la forme parfois incongrue, sont autant de difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes enfants. Et lors d'activités, qui peuvent ressembler à celles qui sont faites en famille, l'enfant doit aussi apprendre « *qu'il ne s'agit pas uniquement d'activités ludiques comme à la maison* » car « *l'enseignante a toujours une intention pédagogique qui détourne par son questionnement le sens de cette activité* ». Pour les enfants, et particulièrement celles et ceux qui sont issus des milieux populaires, c'est bien ce rapport aux savoirs scolaires qui est difficile à construire.

UNE DIFFÉRENCE DE CAPITAL CULTUREL

Ce rapport aux savoirs est en particulier dépendant du rapport au langage et à son utilisation. « *Selon la classe sociale mais surtout le capital culturel des parents, les enfants n'apprennent pas le même rapport au langage* » rappelle Marianne Wolven, sociologue à l'université de Cler-



mont. Par exemple, dans les familles les plus proches de la culture scolaire, les livres sont choisis pour leur sens éducatif, on apprend à jouer avec les mots, avec l'humour, ainsi « *les enfants sont préparés très différemment à utiliser le langage* ». Faire que l'ensemble des enfants acquière les savoirs et savoir-faire permettant de devenir élève est un des enjeux de l'école maternelle.

*Maryse Rebière a été interviewée pour le Fe-nêtres sur Cours n°440
Marianne Woolvenn a été interviewée pour le Fe-nêtres sur Cours n°460

L'évaluation positive, au service de la réussite des élèves

Pour Sylvie Plane, professeure en sciences du langage, l'évaluation positive permet de suivre de façon attentive, précise et instrumentée tous les progrès accomplis par chaque enfant. « *Contrairement aux tests qui repèrent les réussites mais aussi les échecs et servent à classer des individus, l'évaluation positive n'est ni un instrument de sélection ni un instrument de prédiction* ».

Le principe du tous et toutes capables (loi de refondation de l'école de 2013) trouve son illustration dans l'évaluation positive. Sylvie Plane précise que

« *l'on accueille l'enfant tel qu'il est, dans sa spécificité, dans son individualité et on adapte l'évaluation... Montrer à l'enfant qu'il est en train d'apprendre, en ayant un regard positif sur lui, lui restitue une image positive de lui-même. On accueille aussi la famille et en lui renvoyant une image positive de son enfant, on fait comprendre ce à quoi sert l'école.* ».

« *Les repères de progressivité des apprentissages permettent au PE de suivre de manière fine les minuscules progrès pour adapter son enseignement et avoir quelque chose qui est à la fois dirigé vers la classe*

dans son ensemble et contenir des étayages dont a besoin tel ou tel élève pour mieux avancer... ».

Le PE peut évaluer la portée de son enseignement, faire le bilan de ce qui a fonctionné ou pas et le restituer aux familles grâce au carnet de suivi des apprentissages. Autre avantage « *on reçoit une image positive de ce qu'on a fait. Ça aide à se sentir bien, à sentir que l'école maternelle, c'est une école qui fait grandir* ».

Sylvie Plane est intervenue au colloque du SNUipp-FSU « Voir grand pour les petits » en juin 2021.

Une rentrée accompagnée



Dans une maternelle parisienne du 14^{ème} arrondissement, l'équipe met un soin particulier à l'organisation de la première journée d'école pour accueillir en douceur les nouveaux élèves et leurs parents.

Jeudi 1^{er} septembre, 9h25. Devant les portes de l'école maternelle de la rue Hippolyte Maindron du quatorzième arrondissement parisien (75), parents et enfants – petits sac sur le dos – attendent. Certains semblent stressés, d'autres impatientes. C'est la rentrée. Première séparation pour certains, premier contact avec l'école pour d'autres... Un moment particulier pour les enfants mais aussi pour les parents d'élèves de petite section, un moment dont la charge affective est prégnante. À 9h30, les portes s'ouvrent. « Nous mettons en place un accueil différencié pour les PS depuis de nombreuses années. Dès le mois de mars, nous recevons les

parents individuellement afin d'apprendre à les connaître. En juin, parents et enfants visitent l'école et rencontrent l'équipe », explique Françoise Gouellain, la directrice de cette petite école de six classes. « Les élèves de MS et GS sont arrivés à 8h20, et comme nous avons fait le choix de n'avoir que des classes de cycle, les parents des PS pourront rester avec leur enfant en classe pendant une heure ».

Alors que la directrice oriente les parents vers le panneau affichant la liste des classes, les nouveaux élèves s'emparent de la cour Oasis*, de nombreux copeaux garnissent déjà leurs poches.

UN ACCUEIL APPRÉCIÉ DES PARENTS

Parents et élèves se dirigent ensuite vers les salles de classe. Pour Bayram, Sanaa, Mathéo, Charlie et Lena, c'est la classe de Caroline Pecqueur et Hortense Vandra. Les maitresses, assurant chacune un mi-temps, sont présentes toutes les deux. « Cette organisation permet que les enfants ne soient pas lâchés dans un lieu qu'il ne connaisse pas avec des inconnus mais aussi que les parents découvrent le lieu dans lequel leurs enfants vont passer 24 heures par semaine » explique Hortense Vandra.

Du côté des parents, l'accueil différencié est aussi apprécié. « On ne se rendait pas compte que notre bébé avait tant grandi, c'est une nouvelle étape qui nous déstabilise un peu... » explique la maman de Bayram. « Que l'on soit là, dans la classe, ça me semble très important. Il n'est pas dépassé, on fait le lien entre la maison et ce monde nouveau pour lui » ajoute le papa. La maman de Sanaa est quant à elle assez détendue. Et pour cause, son ainée est passée par là il y a un an tout juste. « J'apprécie vraiment ce moment, on peut accompagner notre fille, voir comment elle explore les lieux. L'an dernier, la communication avec la maitresse et la directrice était vraiment fluide, je n'hésitais pas à les contacter par mail ou à leur parler de vive voix, je crois que cet accueil y est pour beaucoup. On a vu qu'elles étaient disponibles et disposées à échanger avec nous » explique-t-elle.

Opinion

«SE RENCONTRER ET SE CONNAÎTRE POUR SE RECONNAÎTRE MUTUELLEMENT»

Rapprocher l'école des familles est un enjeu de réussite scolaire, surtout pour les enfants de milieux populaires. Ce constat, largement documenté par la science, l'Éducation nationale a commencé à s'en saisir pendant les années 80. La loi de Refondation de 2013 est venue renforcer cette incitation à la coopération en l'inscrivant dans le référentiel des métiers du professorat. Pourtant, ce n'est pas si simple. L'école possède des seuils et des frontières symboliques rendant l'entrée dans l'école impossible pour certains parents selon le sociologue Pierre Périer, spécialiste de la question de la relation école-famille. « Les codes scolaires ne sont pas à la portée de tous les parents et la maîtrise des attendus de l'école donne le sentiment que certains parents sont plus responsables que d'autres » *. Pour le sociologue, la solution, c'est du côté de l'école qu'elle se trouve. « Au principe du lien de l'école avec les parents dans leur diversité... figure l'exigence de considérer les parents « réels », tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être au sens de l'institution scolaire. Ce préalable à la coopération implique de pouvoir se rencontrer et se connaître pour se reconnaître mutuellement »** ajoute le chercheur.

* Reportage sur les cours oasis dans le Fenêtres sur cours n°484
** « Relations école-familles de la maternelle au lycée », Ifé, juin 2018

reportage



© Millerand

Travailler avec d'autres adultes : les Atsem

Les Atsem sont indispensables au fonctionnement des classes maternelles. Pas toujours avec la formation et la reconnaissance nécessaires.

Personnels indispensables au fonctionnement de l'école, les agentes et agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem) ont vu leur rôle évoluer et le nombre de leurs missions éducatives fortement augmenter depuis la réforme des rythmes scolaires en 2013 et les modifications de leur cadre d'emploi (avec le décret de mars 2018). Les Atsem sont enfin considérés comme « *partie prenante de la communauté éducative* » et peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques. Pour autant, cela n'a pas fait disparaître leurs missions d'hygiène, d'entretien des locaux, des matériels et des tâches démultipliées par la crise sanitaire.

L'action éducative des Atsem en direction des élèves des écoles maternelles doit être pleinement reconnue.

Au sein de l'école maternelle, PE et Atsem ont des rôles et des missions éducatives complémentaires, chaque fonction étant indispensable. Leur complémentarité contribue au bon développement de l'enfant et à la réussite des élèves. Développer leur collaboration est essentiel au fonctionnement de la classe. Mais trop peu d'espaces d'échanges entre PE et ATSEM existent, notamment en raison de l'organisation des temps de travail. Une complémentarité réussie nécessite

un partage de valeurs et de référentiels qui engage à des obligations et des fonctionnements négociés. Mais pour cela, du temps doit être dégagé, des formations communes sur le temps de travail mises en place. Enfin les communes doivent faire le choix de recruter à temps plein une Atsem par classe dans les écoles.

L'inclusion scolaire, un travail collectif

L'école maternelle est le lieu où les PE vont très tôt repérer les enfants qui n'entrent pas dans les apprentissages. Si la plupart trouvent leur place dans cette école première et apprennent, certains ont des difficultés cognitives ou comportementales qui les en empêchent. C'est alors aux PE en équipe pédagogique et en lien avec les RASED, les personnels de santé scolaire et la Protection maternelle infantile (PMI) de comprendre les freins et d'envisager avec les familles les solutions qui permettront aux enfants d'avancer. Aujourd'hui, face au manque de personnels dans les différents services, les PE se disent démunis et réclament des réponses qui ne pourront se

ASSIATA, PORTRAIT D'UNE AESH

Assiata est accompagnante d'élèves en situation de handicap. Elle exerce ses missions depuis 4 ans dans une école maternelle à 7 classes de Marseille. Maman, ancienne éducatrice sportive, elle s'est engagée dans ce métier précaire, pourtant essentiel, qui exige écoute et adaptation. Accueillie dans une école qui privilégie la réflexion collective, elle se dit entourée et soutenue. Les rencontres avec les familles des deux enfants qu'elle accompagne se déroulent en présence de l'enseignante. Elle apprécie les temps de concertations réguliers, avant la classe, pendant les activités et la récréation, pendant lesquels l'enseignante exprime ses attentes concernant la façon dont elle doit aider, encadrer ou accompagner l'enfant. Le fait que la maîtresse reconnaisse les compétences qu'elle a acquises lors de ses précédentes activités professionnelles la valorise et la rassure. Face aux problèmes liés à la gestion d'enfants à comportements perturbateurs, elle dit se sentir faire partie d'un collectif de travail, permis entre autres par l'engagement de la directrice, qui travaille à la réussite de tous les élèves.

construire que dans le cadre d'un véritable travail pluri-professionnel. Pour Serge Thomazet, maître de conférence en sciences de l'éducation. « *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 AESH.* » Il affirme qu'« *une formation de qualité peut permettre de découvrir que l'école inclusive est bien plus que l'intégration poussée et qu'elle concerne, au-delà du handicap, tous les élèves qui font souci dans les classes.* »

Serge Thomazet a été interviewé pour Fenêtres sur Cours spécial Maternelle « Une école première »

“Le risque de moins respecter le développement de l'enfant”



BIO
Christophe Joigneaux

est professeur des universités en sciences de l'Éducation à l'UPEC (Université de Paris-Est Créteil) et formateur à l'INSPE de Créteil. Il a mené de nombreuses recherches sur l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants et les inégalités scolaires.

QUELLES SONT LES MISSIONS DE LA MATERNELLE AUJOURD'HUI ?

CHRISTOPHE JOIGNEAUX : Elles sont diverses mais depuis le milieu des années 70, il y a une montée des missions propédeutiques, c'est-à-dire de la préparation aux apprentissages qui se déroulent à partir du CP. De façon assez liée, il y a une mission de réduction des inégalités scolaires à l'école maternelle. Ces missions continuent de cohabiter avec les missions plus traditionnelles : le soin et l'épanouissement de l'élève et de sa libre création, sa liberté d'apprendre et le respect de son développement.

EN A-T-IL TOUJOURS ÉTÉ AINSI ?

C.J. : Non, et cela est lié à l'évolution de l'école maternelle et en particulier de la population d'élèves qui la fréquente. Jusque dans les années 60, c'était avant tout des élèves de milieu populaire. L'objectif était de les préparer à une scolarité assez courte, leur donner ce qu'ils sont censés connaître pour pouvoir vivre dans la société. Cela

“Certains élèves peuvent être accompagnés par les familles pour réduire les impacts défavorables d'une grande précocité de certains apprentissages alors que pour d'autres, ce n'est pas le cas”

peut expliquer pourquoi pendant longtemps dans les programmes de l'école maternelle, il y avait des apprentissages qui maintenant relèvent plutôt de l'école élémentaire. Dans les premiers programmes de 1881 et de 1887, toutes

les techniques opératoires, dont la division, étaient au programme de la grande section. Et aussi pourquoi, dans les années 60-70, l'accent a été mis davantage sur l'épanouissement et le développement des élèves. Des éléments qui sont très présents dans les orientations de 1977. Le tournant est en 1986 où les orientations rappellent que l'école maternelle est d'abord une école, la première école.

SA SPÉCIFICITÉ EST-ELLE MENACÉE ? POURQUOI ?

C.J. : Cela dépend ce que l'on compare et à quel échelon de temps sont comparés les programmes ou les textes. Il faut donc relativiser. En revanche la volonté d'assurer la continuité des apprentissages entre l'école maternelle et élémentaire, de préparer le plus possible les élèves aux apprentissages du CP - en particulier de la lecture avec l'accent sur la conscience phonologique par exemple - risque de faire perdre ce qui faisait la force et la spécificité de l'école maternelle, c'est-à-dire la prise en compte du jeune âge et de ne pas aborder trop rapidement, trop précocement certains apprentissages. Mais il faut aussi tenir compte des évolutions conjointes de l'école maternelle et élémentaire où l'accent est mis sur l'autonomie, liée à celle de la société.

QUELLES CONSÉQUENCES POUR LES ÉLÈVES, LES PE ?

C.J. : Le risque est d'accroître les inégalités. Certains élèves peuvent être accompagnés par les familles pour réduire les impacts défavorables d'une grande précocité de certains apprentissages alors que pour d'autres, ce n'est pas le cas. Or, une des missions de l'école maternelle est de prévenir et réduire ces inégalités. Il y a aussi le risque de moins respecter le développement de l'enfant, ses besoins, en termes de jeu, de mobilité ainsi que ses besoins

affectifs... cela peut engendrer pour lui une certaine souffrance et mettre à mal son bien-être. Souvent les enseignants de maternelle mettent en avant la souplesse de cette école, le temps accordé aux enfants pour apprendre, le risque est de réduire la satisfaction à enseigner à ce niveau, de faire perdre à l'école « son âme ».

QUELLE PLACE DONNER À L'ÉVALUATION POSITIVE ?

C.J. : Mettre en place réellement une évaluation positive permet de faire concilier une logique évaluative et de développement des jeunes enfants. Mesurer les progrès de l'élève lui-même avant d'évaluer les écarts par rapport à des résultats attendus. D'ailleurs, les attendus en maternelle sont de fin cycle et non à la fin de chaque année. Mais cela est compliqué à mettre en œuvre car il faut pour mesurer des progrès évaluer des processus d'apprentissages et donc des compétences transversales qu'on peut renseigner année après année du type se repérer dans un livre ou l'espace d'une page, l'autonomie... Les enseignants ont besoin d'avoir plus de formation, de moments de concertation pour avoir une cohérence dans la communauté de pratiques au sein de l'école, une réflexion sur les types de savoirs et compétences à évaluer.

Agir, penser, s'émanciper

À l'école maternelle, si l'engagement dans l'action est d'abord celui du corps, c'est le langage qui permettra de mettre à distance cette action et d'entrer véritablement dans les apprentissages. Christine Passerieux le rappelle : « *apprendre à l'école maternelle, c'est gagner en pouvoir d'agir... Il ne suffit pas de faire, il faut dire et penser le faire pour asseoir les connaissances.* ». Pour cette spé-

cialiste de la maternelle, cela passe, non pas par l'exécution de tâches prescrites, mais par la découverte de nouvelles pratiques, avec d'autres élèves différents de soi, et d'une nouvelle manière de regarder le monde. Être confronté avec d'autres à de nouveaux objets de culture qui ne sont pas ceux de la maison contribue, quel que soit le milieu d'origine, à l'acculturation de tous et toutes. « *Ceci*

est particulièrement important pour ceux, et ils sont très nombreux, pour qui l'école est un milieu étranger, car c'est cette étrangeté qui crée des inégalités quand les outils ne leur sont pas donnés pour que ce milieu leur devienne familier. » affirme-t-elle. C'est cette voie qui permettra de réduire les inégalités et viser l'émancipation de tous et toutes.

Christine Passerieux a été interviewée à l'UDA en 2021.

3 questions

FABRICE DELSAHUT

Maître de conférence en STAPS, membre du Laboratoire sur les vulnérabilités et l'innovation dans le sport (L-VIS), membre du Conseil scientifique AGEEM.

1.

QUELLE PART POUR L'ACTIVITÉ PHYSIQUE DANS LA JOURNÉE D'UN ÉLÈVE DE MATERNELLE ?

Elle doit être majoritaire et surtout protéiforme. Associée principalement au domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », soit environ une heure quotidienne, elle doit aussi s'inclure dans toutes les autres activités comme les manipulations en classe, les comptines à gestes et les jeux de doigts, les déplacements,.... Il faut penser l'activité physique autour de trois grands champs qui sont « apprendre le mouvement », « apprendre par le mouvement » et « apprendre en mouvement » en évitant de confondre aptitudes physiques avec développement psycho-moteur.



«LE CORPS RESTE LE GRAND ABSENT DE LA FORMATION»

3.

OÙ EN EST LA FORMATION DES PE SUR CETTE QUESTION ?

Je pense que la formation doit être repensée à tous les niveaux. Elle doit se détacher des recettes pour revenir à l'analyse en partant du réel du développement - donc des connaissances scientifiques.

L'INSPE prépare au concours du CRPE donc à des attentes spécifiques liées notamment aux didactiques des APSA et il existe très peu de formations continues en EPS. Le peu d'heures de formation initiale peine à permettre de tisser des liens pérennes entre les connaissances liées aux APSA et au développement psychomoteur de l'enfant. De même, la méconnaissance des attentes motrices aux premiers âges par les formateurs INSPE des autres disciplines ne plaide pas pour un travail pluridisciplinaire. Le corps reste encore et toujours le grand absent de la formation.

2.

QUELLES ACTIVITÉS MOTRICES FAVORISENT LES APPRENTISSAGES ?

Toutes les activités relevant des grands patrons moteurs que sont les locomotions, les équilibres, les manipulations ainsi que les projections et réceptions d'objet. De même, toutes les situations sollicitant les appuis et favorisant la dissociation segmentaire doivent être privilégiées. Il ne faut donc pas penser en termes d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA) mais bien en termes de fondamentaux moteurs afin de ne pas confondre les moyens avec les besoins.

La motricité, un support essentiel pour apprendre

Apprendre pour un jeune enfant passe par la motricité et l'engagement du corps tout entier. Une dimension essentielle à prendre en compte à l'école maternelle.

« *Le corps a une part importante dans la construction des connaissances et dans la capacité à les réactiver* », affirme Nathalie Bonneton, maîtresse de conférence en psychologie du développement et directrice adjointe à l'INSPE de Bretagne. La place du corps est très présente dans les programmes du cycle 1 « *pour répondre aux besoins d'expériences sensorielles et motrices du jeune enfant* ». Pourtant, la motricité est souvent perçue « *comme relevant d'un développement spontané* ». Or, la recherche montre que c'est un apprentissage en soi qui concerne un domaine très vaste : le corps dans sa globalité, la motricité fine et l'oculomotricité (capacité à orienter et stabiliser son regard sur

une cible précise). Pour la chercheuse, toutes les formes de motricité doivent être soutenues en donnant des occasions d'actions.

UNE RÉELLE PLUS-VALUE

La motricité facilite et renforce la mémorisation en général, elle joue « *un rôle de ciment entre les représentations auditives et visuelles. Une réelle plus-value par rapport à un apprentissage plus classique* », précise Nathalie Bonneton. Mais les observations

en classe montrent qu'« *il existe une tendance à proposer trop tôt des apprentissages auprès d'enfants qui n'ont pas le développement neuro-moteur suffisant, c'est le cas de l'écriture cursive* ». Pour que cela ne soit pas une source de difficulté scolaire, le développement moteur de l'enfant doit être suffisant et la tâche motrice ne doit pas constituer une charge cognitive supplémentaire ou interférer avec l'activité cognitive elle-même.

Nathalie Bonneton a été interviewée à l'UDA en 2021.

Jouer, c'est fondamental !

Spécificité de l'école maternelle, le jeu favorise les apprentissages des élèves, enrichit la pratique enseignante et affermit le vivre ensemble.

« *Le jeu est le travail de l'enfant* ». L'adage n'a pas toujours été en odeur de sainteté scolaire dans le programme de la maternelle française. Mais réinstallé comme modalité d'apprentissage spécifique de l'école première en 2015, le jeu gagne encore en légitimité dans les textes de 2021. Logique, d'après Anne-Clerc-Georgy, professeure à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, tant le jeu favorise le développement cognitif et l'entrée dans les apprentissages : « *des outils de pensée tels qu'anticiper, s'autoréguler ou encore maintenir son attention sont autant de compétences que le jeune enfant apprend à mobiliser dans des temps de jeux libres* ». Le jeu n'est pas qu'un support attractif

au service de savoirs « sérieux », il est doté de qualités intrinsèques. C'est particulièrement vrai pour le jeu d'imitation qui « *permet à l'enfant de choisir librement les rôles qu'il investit et d'apprendre à identifier, à négocier et à se soumettre à leurs règles* ».

LÂCHER PRISE

À condition de lui laisser la place et le temps nécessaires, poursuit la chercheuse helvète : « *Des recherches montrent que les enfants qui développent un jeu très mature, qui peut durer des heures, sont les mêmes qui s'autorégulent dans des apprentissages. L'enfant, qui s'investit dans ce type de jeux, développe son langage, son imagi-*

nation ou encore son potentiel mathématique ».

Les bienfaits scolaires du jeu ne concernent pas que l'élève. En observant l'enfant qui joue, de manière attentive et continue comme le recommandent les instructions sur l'évaluation positive, l'enseignante accède à « *des connaissances à propos de sa personne, de ses ressources ou de ce qu'il comprend des outils scolaires qu'il est en train de s'approprier, auxquels il n'a pas accès dans d'autres situations* ». Une posture professionnelle du lâcher prise qui peut être enrichie par des interactions verbales et une organisation de l'espace de jeu qui suscitent le réinvestissement d'acquis langagiers réalisés lors de séances plus encadrées. Le tout dans une classe apaisée car, quand on laisse les enfants jouer, « *les retours d'expérience attestent d'une baisse des comportements difficiles à gérer dans la classe* » conclut Anne Clerc-Georgy.

Anne Clerc-Georgy a été interviewée à l'UDA en 2019.



En route vers l'aventure !

Faire classe dehors, un fonctionnement qui permet aux PE d'enseigner autrement mais aussi de donner du sens aux apprentissages.

« Nous allons nous rendre au parc du Gravion qui se trouve à cinq minutes de l'école », explique Sophie Bordes à ses élèves de grande section de l'école maternelle Irma Jouenne de Saint Benoit dans la Vienne (86). Les yeux des enfants s'illuminent car ce parc, ils le connaissent bien, l'apprécient et sont heureux d'y retourner parce qu'ils le fréquentent toutes les semaines pour faire classe dehors. « On s'est lancé dans cette aventure l'année dernière suite à une formation », détaille Phillipa Shurmer jeune enseignante de l'école. Un projet qui réunit toute l'équipe et part d'une réflexion menée après le confinement mais aussi du constat que certains élèves restent la plupart du temps à la maison et fréquentent peu les espaces naturels. Gilles Tabourdeau, enseignant de l'école, lui aussi, précise qu'« aller dans la nature permet de sortir les élèves de la posture qu'ils ont en classe, de les voir et d'enseigner autrement. Ils ont un autre rapport avec les autres

élèves et les adultes ». Si chaque séance est préparée avec des défis à relever comme la chasse aux couleurs, les mandalas de la nature, peindre sans peinture, faire des compléments à 3, 4 ou 5... le parc est un lieu neutre qui bouscule les habitudes. « Il faut s'autoriser à lâcher prise car la séance dépend de ce que les élèves trouvent et expérimentent », commente Gilles.

APPRENDRE AUTREMENT

Et c'est armée d'un caddy contenant barquettes, boîtes à insectes, loupes, poches plastiques, documentaires... que la petite troupe part à l'aventure. Les élèves s'élançant dans la prairie où les cris de joie retentissent.

La maîtresse rappelle les règles à appliquer : prendre soin de la nature, des autres, de soi et toujours rester à portée de vue « Je te vois, tu me vois ». La prairie est parsemée de cyclamens au pied de grands arbres. « C'est beau, ça donne

envie de s'allonger dans l'herbe », commente Clément. Mais la sieste n'est pas au programme. Les élèves découvrent un nouvel espace aménagé par la mairie où troncs d'arbres et souches font office de bancs, poutres, plans de travail ou toutes autres fonctions selon l'imaginaire des enfants. La chasse aux trésors commence. « J'ai trouvé un bébé punaise », dit Lina, « et moi des marrons, des glands et des bâtons », rapporte Capucine. Les élèves coopèrent, expliquent ce qu'ils trouvent aux autres et aux enseignants qui reformulent, donnent un vocabulaire spécifique et précis et apportent des connaissances. Mais le temps passe vite et il est temps de revenir à l'école. En classe, les élèves retravailleront sur ce qu'ils ont observé et appris. Et les photos prises par l'enseignante serviront de support pour se remémorer, faire de la dictée à l'adulte ou encore raconter les découvertes aux familles.

reportage



“Le langage reste la priorité absolue en maternelle”

FAUT-IL OPPOSER « LANGUE » ET « LANGAGE » DANS LES APPRENTISSAGES ?

VÉRONIQUE BOIRON : Il ne faudrait ni les opposer ni considérer que la langue est prioritaire par rapport au langage. C'est parce qu'un enfant parle dans une situation proposée par le PE, qui l'intéresse et qu'il comprend, qu'il apprend à mobiliser la langue de l'école. Grâce aux reformulations, aux propositions syntaxiques et lexicales du PE, il développe simultanément des habiletés en langue et en langage. Les apports lexicaux sont proposés et mobilisés en contexte pour qu'ils aient du sens et qu'ils répondent à l'exigence de la situation. On sait que l'acquisition de certaines structures syntaxiques est liée au développement de l'enfant et prend du temps. Il est inutile de demander aux PE de mettre en œuvre des tâches de répétition de mots ou de structures car les élèves mémorisent ces derniers uniquement dans une situation qui a du sens, dans le contexte d'un jeu, d'une expérience et d'une recherche qui correspondent à leurs questionnements, à leurs besoins.

LES PRIORITÉS ACTUELLES SEMBLENT AVOIR ÉTÉ DÉPLACÉES, QU'EN EST-IL RÉELLEMENT ?

V.B. : Le programme de 2015 a su mettre en avant le langage mais les modifications apportées en 2021 remplacent souvent « langage » par « langue ». Telle que la langue est présentée elle pourrait devenir un objet d'enseignement, sous forme de micro tâches juxtaposables... alors que la recherche montre qu'on n'apprend pas à parler à partir d'unités sépa-

rées. En maternelle, les enfants apprennent à parler dans le cadre des relations avec les personnes (PE, pairs, Atsem...) avec qui ils mènent une action, une activité : des jeux et des expérimentations, des activités de découverte, d'observation, des lectures, des catégorisations... L'enfant n'apprend pas à parler en apprenant une liste de mots ou des structures syntaxiques mais en parlant avec autrui à propos de ce qu'il observe, fait puis en expliquant à la classe ce qui s'est passé. Les situations signifiantes sont porteuses d'un vocabulaire spécifique et de structures variées qui correspondent et qui seront ensuite proposées dans d'autres contextes.

POUR L'ENFANT, QUEL RÔLE JOUE LE LANGAGE DANS SON PASSAGE AU STATUT DE SUJET APPRENANT ?

V.B. : Le langage permet aux enfants de dire d'abord ce qu'ils font puis ce qu'ils savent, ce qu'ils comprennent. Les PE leur demandent sans cesse d'expliquer, de reformuler, de préciser, d'explicitier des stratégies. Ce faisant, les élèves apprennent peu à peu à verbaliser, à questionner, à échanger des constats, des explications, des points de vue : ils sont alors en langage et mobilisent de nouveaux faits de langue. C'est dans les interactions orales avec le PE, les pairs, qu'ils se constituent et se reconnaissent en tant que sujets apprenants grâce à la langue commune de l'école. En maternelle, les PE aident les enfants à apprendre, de manière progressive, des usages du langage qui mobilisent souvent un rapport intellectualisé, réflexif au monde.



BIO
Véronique Boiron est didacticienne du français, enseignante chercheuse à l'INSPE de Bordeaux.

QUELS LIENS ENTRE LES DIFFÉRENTS LANGAGES : VERBAL, CORPOREL, PICTURAL, SCIENTIFIQUE... ?

V.B. : On ne parle pas d'une expérience ou d'une observation scientifique, d'une construction comme d'un album ou d'une œuvre d'art. L'enfant apprend peu à peu à utiliser des outils langagiers

adaptés et la médiation langagière du PE lui permet de s'approprier des pratiques langagières propres aux domaines scientifique, mathématique, littéraire, artistique. Il apprend alors à parler mathématique, littérature... Le langage corporel ou pictural joue un rôle fondamental et complémentaire car il permet d'expérimenter de nouvelles façons de signifier, de nouveaux codes, une symbolique autre.

QUELLES SONT LES PRATIQUES SUSCEPTIBLES DE CONTRIBUER À LA RÉDUCTION DES INÉGALITÉS ?

V.B. : Le langage reste la priorité absolue en maternelle et pour que les progrès langagiers se réalisent pour tous, il est nécessaire de proposer des situations qui engagent au langage. Pour tous les élèves mais plus particulièrement pour ceux parlant peu, le petit groupe est à privilégier. Par exemple en petite section, une activité « pâte à modeler » organisée sur une semaine avec un groupe de trois élèves permet au PE de « parler » l'activité en commentant ce que ces élèves font, en employant un vocabulaire précis, en incitant à mener ou renouveler telle action, en explicitant les étapes... Au cours de la semaine, la consigne donnée à ces trois élèves est légèrement complexifiée de manière à ce que les enfants saisissent les attentes tout en retenant à leur compte et en employant le vocabulaire et les structures proposés à plusieurs reprises par le PE.

Si jeunes et déjà citoyennes et citoyens

Pour ne pas rester une incantation, le vivre-ensemble doit se concrétiser par des gestes professionnels et des expériences vécues en classe.

« L'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu et de formation central pour les enfants : apprendre ensemble et vivre ensemble ». Derrière cet objectif rappelé dans les programmes, se profilent des valeurs à construire au sein d'un groupe-classe considéré comme « une communauté d'apprentissage ». L'école, dès la maternelle, vise à former des citoyens et citoyennes, à développer le respect de soi et des autres, dans un esprit d'entraide et de coopération. Mais comment faire au quotidien ? Dépasser les interactions spontanées entre élèves nécessite une attente explicitée de la part des PE. Faire comprendre à un enfant, en quoi l'autre contribue à son propre apprentissage, participe à la construction d'une posture d'élève.

UNE DIVERSITÉ D'APPROCHES

Pour cela, les entrées sont multiples. Des PE privilégient les pédagogies coopératives quand d'autres s'appuient sur des projets spécifiques visant le vivre ensemble. Des débats philosophiques peuvent être menés dès le plus jeune âge et la littérature jeunesse ou des œuvres d'art offrent de nombreux supports. Nourrir une réflexion partagée entre les élèves et les PE sur l'aménagement de la cour permet aux élèves de s'appropriier l'espace de récréation, lieu d'interactions beaucoup plus fréquentes mais parfois difficiles pour ces jeunes enfants. L'organisation de l'espace classe constitue aussi un levier. Des tables individuelles ou des îlots n'entraînent pas

les mêmes échanges. Autant de gestes professionnels qui amènent les élèves à développer leurs capacités à exprimer leurs émotions, leurs sentiments mais aussi à se questionner, écouter l'autre, découvrir qu'on peut avoir un avis diffé-

rent et apprendre à penser de façon critique. Des situations d'apprentissages qui contribuent aussi à lutter très tôt contre le racisme, les stéréotypes sur les filles et les garçons, les discriminations dues au handicap ou le harcèlement.

Éducation artistique, pour élargir les possibles.



L'éducation artistique à l'école maternelle permet à l'enfant, qui devient élève, de percevoir autrement le monde qui l'entoure, d'y participer et d'y prendre sa place. Ainsi, les activités artistiques par les expériences sensorielles qu'elles font vivre encouragent les enfants à utiliser leurs sens pour ressentir et éprouver des sensations, des émotions, des sentiments. Les élèves forts de ces expériences apprennent à donner leur point de vue, verbaliser leur ressenti.

Écouter, toucher, façonner, danser, mimer... amènent les enfants à entrer dans le monde sensoriel, sensible et symbolique. Les activités artistiques et culturelles ouvrent la possibilité d'autres formes d'expression. En même temps, elles constituent un support de

langage : s'exprimer sur ce que l'on fait, nommer, décrire, expliquer, se questionner, utiliser différents lexiques permet à l'élève de construire sa pensée. Afin d'enrichir le vocabulaire gestuel, le répertoire culturel des élèves, les enseignant-es sont amené-es à multiplier les entrées artistiques - musique, arts visuels, danse, cirque...- les supports, les outils de production, les matières explorées...

Souvent mis en place sous la forme de tâtonnements, ces enseignements enrichissent l'imagination. Créer, ça aussi, ça s'apprend. Entrer dans la culture artistique permet ainsi de prendre une place dans la société, être capable d'en faire partie et d'agir. Élargir son horizon des possibles.



La littérature jeunesse, un monde à découvrir

© Rivaux/Naja

L'école maternelle est pour certains élèves la première exploration du livre très souvent par l'intermédiaire d'une littérature jeunesse foisonnante. Le rôle de celle-ci est légitimé dans les programmes : « *La littérature de jeunesse, avec les récits, les contes, les textes poétiques, etc. tient une grande place* » dans les textes lus par l'enseignant pour permettre aux élèves « *d'entendre du langage écrit, de développer leur capacité à écouter, à se représenter une situation* ». Une sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire adaptée au cycle 1 est également proposée. Les enfants peuvent aussi se familiariser avec cet objet spécifique dans les espaces BCD ou les coins livres. L'occasion de feuilleter les albums, se les raconter ou réciter une histoire déjà connue. Les types d'ouvrage et les thématiques abordées par la littérature jeunesse sont multiples. Par sa diversité, elle est un formidable outil pour échanger, se décentrer, découvrir le monde, faire entrer à l'école des cultures et des langues différentes. Autant d'occasions de découvrir le langage spécifique de l'écrit qu'il faut accompagner pour permettre à tous les élèves d'accéder au sens.

3 QUESTIONS À...

STÉPHANE BONNERY



Professeur en sciences de l'éducation, Circeft-escol, Paris 8*.

« ARMER INTELLECTUELLEMENT LES ÉLÈVES DES MILIEUX POPULAIRES »



1.

QUELS SONT LES IMPLICITES À LEVER DANS LA LITTÉRATURE JEUNESSE ?

La littérature se définit par ses implicites, ce n'est pas une notice de montage de meubles. L'auteur joue avec le lecteur, ménage des sous-entendus. Pour un lectorat enfantin donc débutant, ces implicites sont des occasions d'explicitation, de découverte. Par exemple, dans une double page, le rapport entre le texte et l'image est important pour comprendre ce que veut dire l'auteur. Disent-ils la même chose, se contredisent-ils ou apportent-ils des éclairages complémentaires ? La trame générale est-elle énoncée par le texte, ou à trouver ? Les intentions des personnages sont-elles énoncées ? On peut aussi trouver des allusions à des œuvres supposées connues du lecteur ce qui n'est pas forcément le cas.

une grande majorité n'est pas dans la connivence avec la culture scolaire. Les albums qu'elles possèdent comportent bien moins d'implicites en général que ceux présents dans les familles plus cultivées.

3.

DE QUELS CONSEILS LES PE POURRAIENT-ILS AVOIR BESOIN ?

Utiliser ces livres nécessite d'avoir conscience qu'ils ne sont pas faciles d'accès, d'appropriation. Il faut assumer d'enseigner sur les intentions des personnages. Par exemple, identifier des indices montrant qu'un personnage ruse peut être l'objet d'un travail dans la durée. Apprendre à considérer un imprimé comme un lieu de prélèvement d'indices pour produire des significations est capital pour développer des capacités de lecture nécessaires pour la suite de la scolarité, pour être un lecteur critique, futur citoyen et futur être cultivé.

* Stéphane Bonnery, « Inégalités sociales, inégalités scolaires et littérature enfantine : lecture explicite et implicite », in Régine Sirota & Sylvie Octobre, *Inégalités culturelles : retour en enfance* : Ministère de la Culture / Presses de Sciences po, 2021, p. 229-253.

Stéphane Bonnery, « Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture », in Rayou Patrick, *Les nouvelles frontières de l'école*, Presses Universitaires de Vincennes, 2015, p. 193-214.

2.

COMMENT RENDRE LA LITTÉRATURE JEUNESSE ACCESSIBLE À TOUS LES ENFANTS ?

Ces albums peuvent participer à armer intellectuellement les enfants de milieu populaire à devenir des lecteurs. Mais si on choisit ce type de livres, il faut enseigner et pas seulement mettre les enfants devant. La culture des familles pour

Entrer dans la culture écrite, dès le plus jeune âge



Pour Yvonne Chenouf, l'apprentissage de l'écrit ne se résume pas à une simple transposition de l'oral. Les élèves doivent être confrontés à des textes complexes dès la maternelle.

Les PE de maternelle ont la lourde responsabilité de faire entrer leurs élèves dans l'univers particulier de la culture écrite. Mais le risque est grand d'« élémentariser » cette école première en voulant faire trop tôt, trop vite. Donner les clés de cette entrée à un maximum d'élèves, spécialement ceux qui ne les trouvent pas dans leur milieu familial et social est une mission de l'école. Les injonctions ministérielles amènent pourtant à penser que l'écrit ne serait qu'une simple transposition de l'oral, et que son apprentissage passerait uniquement par la phonologie et l'entraînement au code grapho-phonétique. Pour Yvonne Chenouf, autrice de nombreux articles et d'analyses sur les domaines croisés de la lecture et de la littérature de jeunesse, cette entrée dans la culture écrite ne peut se faire qu'au travers d'« une pratique sociale qui implique des émetteurs et des récepteurs, des raisons de lire et d'écrire. »

RENCONTRER LA LITTÉRATURE

Pour cela, les élèves doivent être, dès le plus jeune âge, confrontés à des textes issus de la littérature de jeunesse, variés et riches. Il ne faut pas non plus se limiter à des histoires simplistes mais leur faire rencontrer des textes complexes. La chercheuse affirme que « *les enfants progressent dans les énigmes du monde en observant et en imitant, en répétant et en inventant, en posant des questions et en restant curieux. Et c'est pour ça qu'ils apprennent, comme ça qu'ils s'approprient leur langue. Les réduire à ne déchiffrer que ce qui est déchiffrable c'est les empêcher de s'attaquer à ce qui n'est pas encore écrit ou pas clairement écrit, toute cette opacité qui empêche une immense partie de l'humanité de vivre dignement, toutes ces questions non résolues qui nous oppriment tous et nécessitent compréhension et production.* »

Cette acculturation produit des effets positifs clairement démontrés dans les résultats de la recherche Lire et Écrire (Institut Français de l'Éducation). Pour Yvonne Chenouf « *La littérature permet d'expérimenter les ressources de la langue, ses limites, ses potentialités. Elle demande une attention particulière de la part des apprentis qui doivent lever les implicites, repérer et interpréter les références artistiques, biologiques, historiques, géographiques... statuer sur le sens de certains mots polysémiques, etc.* ».

Yvonne Chenouf a été interviewée lors de l'UDA en 2018.

NARRAMUS : DES TEXTES COMPLEXES DÈS LA MATERNELLE

« On va étudier ensemble une nouvelle histoire qu'on va travailler longtemps pour que vous la compreniez bien... » C'est ainsi que commence l'étude de chaque nouvel album proposé par l'équipe Narramus. De prime abord, les illustrations ne seront pas dévoilées pour que les élèves puissent « fabriquer » l'image dans leur tête. Pour y parvenir, tout un travail s'engage sur les mots difficiles présents dans l'épisode. Les élèves constituent ainsi un capital lexical qui sera entretenu et réactivé sur une période longue. Mais Sylvie Cèbe le rappelle : « *il ne suffit pas que les élèves connaissent tous les mots d'un texte pour qu'ils le comprennent en profondeur.* ». S'ensuit tout un travail sur les inférences, sur la mise en relation d'éléments épars dans le texte, sur les liens avec ce que l'on a déjà eu l'occasion d'apprendre. À la fin, chaque élève doit être capable de raconter l'histoire à ses parents à la maison.

Donner accès à la complexité des textes littéraires aux élèves de maternelle, tel est l'enjeu de la démarche Narramus. Conçue dans une étroite collaboration entre la recherche et le terrain, elle propose d'outiller les PE afin qu'ils mettent en place des séances cohérentes et ambitieuses tout en tenant compte des conditions réelles de la classe.

Narramus, modules disponibles aux éditions RETZ à partir d'une liste d'albums jeunesse.

Quand les maths se mettent à table

EN DORDOGNE, LES MOYENNE SECTION FONT DES MATHS EN JOUANT À LA DINETTE

Dans la classe de Laurence Basques à l'école Eymet non loin de Bergerac (24), les élèves de moyenne section mettent le couvert... pour apprendre à compter. « *J'ai expérimenté cette activité l'an dernier suite à la mise en place de la constellation autour de la construction du nombre en maternelle* ». L'enseignante utilise le coin dinette que les élèves ont l'habitude de fréquenter tous les jours. Dans une première étape, les petits doivent installer par exemple 4 assiettes. Tout le reste, verres et couverts, est à disposition, à vue. Elle leur demande ensuite de prendre « *juste ce qu'il faut* » pour mettre la table. Une première étape relativement aisée pour les MS. Mais difficulté nouvelle, dans un deuxième temps, le matériel est à distance de la table et un seul voyage est possible. Il va donc falloir mémoriser le nombre pour chercher juste ce qu'il faut pour dresser la table. Si cette nouvelle étape, individuelle, est parfois



source d'erreurs, elle est aussi source de dialogue avec l'adulte mais surtout entre les élèves qui observent et pour certains repèrent vite ce qu'il manque. Si Laurence privilégie la manipulation, une phase de représentation graphique ou photographique peut être envisagée. En fin d'année, l'étape ultime est de compléter une table partiellement dressée... donc de compléter les collections.

S'ORGANISER POUR GÉRER LES EFFECTIFS

« *L'an dernier, je ne suis allée que jusqu'à 5. Si l'on veut que tous les élèves participent c'est assez long* », constate la maîtresse.

En effet, l'effectif élevé de la classe est un réel problème et avec 19 élèves de MS et 9 de PS, les manipulations demandent une certaine organisation et la présence indispensable de l'Atsem. « *Pendant que la moitié des MS participent à l'activité d'environ 15/20 minutes, les autres sont en autonomie sur une activité connue sous la surveillance de l'Atsem qui s'occupe également des PS* ». Une formation et un accompagnement par le CPC mathématiques auront permis à Laurence de diversifier ses pratiques de classe. « *À côté de la formation théorique, nous avons aussi eu de nombreux échanges avec les collègues* » se réjouit-elle. Une émulation au service des élèves.

D'un espace perçu à un espace connu

Découvrir son espace proche développe non seulement les compétences géographiques mais aussi de nombreuses compétences transversales.

Apprendre à se déplacer dans l'école et dans son environnement immédiat, savoir se décentrer, effectuer des itinéraires ou différencier la droite de sa gauche... sont autant d'apprentissages inscrits dans les programmes de la maternelle. Pour Sylvie Joublot Ferré, docteure en géographie, les sorties sur le terrain participent à la construction de ces savoirs qui permettent « *la verbalisation, l'observation, la description qui sont des opérations cognitives fondamentales en particulier avec les tout petits* ».

Adeptes de la démarche d'enquête, la chercheuse explique qu'enquêter sur le terrain à partir de questionnements permet aux élèves d'« *aller au-delà de la simple réception d'un savoir qui vient de l'adulte et d'être mis en situation de construction des savoirs et compétences* ».

RENFORCER LES COMPÉTENCES SOCIALES

Le fait de déchiffrer ensemble un espace public partagé permet aussi de construire des savoirs citoyens. « *Une*

procédure de socialisation va se produire car plus un espace devient familier, plus on a la capacité d'éprouver quelque chose pour celui-ci », précise-t-elle. Cela nourrit « *une capacité à se positionner politiquement vis-à-vis des grands défis sociétaux* » et permet « *la construction d'un rapport au monde éclairé et documenté* ». Mais pour la chercheuse, l'enquête sur le terrain ne suffit pas. Elle doit s'accompagner « *d'un retour réflexif avec, par exemple, une mise en récit. Il ne s'agit pas nécessairement de rendre compte de toute l'enquête mais de faire des zooms sur certains aspects et de laisser les enfants être créatifs* ».

Sylvie Joublot Ferré a été interviewée pour le dossier « *Géographie : une nouvelle dimension* », FSC 478

“Des pratiques langagières en fonction du milieu social”

LES INÉGALITÉS SOCIALES DE NAISSANCE INFLUENT-ELLES SUR LE PARCOURS SCOLAIRE ?

BERNARD LAHIRE : C'est un résultat indiscutable qui ressort des travaux de sociologie de l'éducation dans le monde entier, et pas seulement en France. Seuls quelques idéologues peuvent encore contester ce lien puissant, que vérifient statistiquement comme ethnographiquement les sociologues de l'éducation de toutes les sociétés scolarisées depuis plus de 50 ans, entre la classe sociale d'appartenance de l'enfant et la réussite ou l'échec scolaire. Mais plus que d'une influence, il faut parler d'une détermination de base des inégalités scolaires. Dans *Enfances de classe*, nous nous sommes attachés à comprendre comment les enfants partent dans la vie avec des atouts ou des handicaps majeurs. Et le résultat de notre enquête est sans appel, tous les enfants ne sont pas sur la même ligne de départ.

QU'EST-CE QUE LE CAPITAL SCOLAIRE ET EN QUOI INFLUE-T-IL SUR LA « RÉUSSITE » DES ÉLÈVES ?

B.L. : La notion de capital scolaire, forgée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 60, c'est la partie institutionnellement reconnue du capital culturel, qui recouvre une réalité beaucoup plus large. Le capital scolaire correspond à ce qu'on appelle en langage ordinaire le niveau de diplôme et le type d'études suivies. Ce qui joue

un rôle puissant dans la scolarité des enfants, c'est le capital culturel familial disponible, celui qui est porté par les parents, mais aussi par les frères et sœurs plus âgés, par les oncles et tantes, les grands-parents, etc. Et ce capital culturel rassemble tout ce qui a trait à ce que la société appelle « culture ». Par exemple, au-delà du capital scolaire, il concerne les pratiques langagières ou les pratiques de lecture des membres de la famille, les sorties culturelles dans les musées, les salles de théâtre, de cinéma ou de concert, les bibliothèques, les expositions, les pratiques culturelles ordinaires dans la famille, etc.

LE LANGAGE, UN MARQUEUR SOCIAL QUI INFLUE LUI AUSSI ?

B.L. : Oui, la sociologie du langage et la sociolinguistique ont établi depuis bien longtemps que les usages de la langue sont extrêmement différenciés selon le niveau de capital scolaire, et plus généralement la position des individus dans la structure sociale. Les enfants ne sont pas exposés aux mêmes pratiques langagières en fonction de leur milieu social d'appartenance, et les registres langagiers – lexicque, syntaxe, genre de discours, auxquels ils sont socialisés – les distinguent très rapidement. La maîtrise du langage, et notamment d'un langage explicite, lexicalement précis,



BIO

Bernard Lahire est directeur de recherche CNRS, membre du Centre Max Weber à l'ENS de Lyon. Il a publié une vingtaine d'ouvrages parmi lesquels *Culture écrite et inégalités scolaires* (PUL, 1993, réédition avec une nouvelle préface en 2021), *Tableaux de familles* (Gallimard/Seuil, 1995), *La Raison scolaire* (PUR, 2008) et *Enfances de classe* (dir. Seuil, 2019)

grammaticalement complet et correct, est centrale dans la scolarité. Or, les enfants n'arrivent pas à l'école avec la même expérience langagière parce que leurs parents sont inégalement scolarisés et ne parlent pas tous de la même façon. Ils sont donc plus ou moins adaptés aux usages scolaires du langage. Par exemple, les parents sont inégalement attentifs à la bonne prononciation des mots par leurs enfants. Or, cela a des effets dès lors que l'on commence à écrire et qu'il faut que l'enfant traduise une chaîne sonore en signes écrits.

QU'EN EST-IL DU RAPPORT AUX LIVRES ?

B.L. : Comme je le disais, la lecture fait partie du capital culturel. Des parents qui lisent eux-mêmes – en donnant envie aux enfants de grandir avec des livres –, qui lisent des histoires le soir ou

dans la journée à leurs enfants, qui offrent des livres ou, plus généralement, des imprimés, qui parlent de leurs propres lectures devant leurs enfants, etc, offrent un éventail de pratiques qui sont très rentables scolairement pour leurs enfants. Ces enfants sont en permanence baignés dans des univers fictionnels, et incorporent sans s'en rendre compte des centaines de mots, des temps, des structures syntaxiques et des structures narratives ou argumentatives. Lorsqu'ils entrent à l'école maternelle, en général à trois ans, ils ont déjà un capital langagier non négligeable par ce simple fait. Ils développent aussi leurs habiletés lectorales, et tout cela est à la base de la réussite scolaire, bien au-delà de la

“Au moment de l'entrée de l'enfant à l'école maternelle, les écarts se sont déjà creusés entre les enfants en matière de pratiques langagières, d'habitudes culturelles, de goûts, etc., dans leurs familles respectives”

maîtrise du français. Même pour faire de l'histoire-géo ou des maths, les compétences lectorales sont centrales.

QUELS SONT LES LEVIERS DE L'ÉCOLE, SPÉCIFIQUEMENT LA MATERNELLE, POUR CONTRER CES « PRÉDESTINÉES » ?

B.L. : Plus d'enseignants devant moins d'élèves, une stimulation personnelle plus régulière et plus enveloppante de l'enfant par l'enseignant, c'est la base d'une réduction des inégalités scolaires. Il faut bien comprendre qu'au moment de l'entrée de l'enfant à l'école maternelle, les écarts se sont déjà creusés entre les enfants en matière de pratiques langagières, d'habitudes culturelles, de goûts, etc., dans leurs familles respectives. Il faut donc « compenser » très rapidement et activement ces écarts par un travail pédagogique adapté.

LA SCOLARISATION PRÉCOCE DES ENFANTS DÉFAVORISÉS EN TERMES DE CAPITAL CULTUREL EST-ELLE SOUHAITABLE ?

B.L. : La réponse à cette question est clairement positive. Les enquêtes statistiques montrent que plus on tarde à mettre en place des actions pédagogiques, plus on laisse les écarts se creuser entre les enfants. L'entrée dans l'écrit est beaucoup plus facile pour les élèves ordinairement en difficulté lorsqu'ils ont fréquenté l'école maternelle dès la petite section, voire la toute petite section.

LES DÉDOUBLEMENTS DE GS PROPOSÉS AUJOURD'HUI EN REP SERAIENT UNE RÉPONSE À CES PROBLÉMATIQUES ?

B.L. : C'est une partie de la réponse. Mais de tels dédoublements devraient être mis en place dès la petite section si l'on voulait produire des effets positifs encore beaucoup plus nets. Et sans doute que le dédoublement n'est pas suffisant pour les enfants - et leur famille - les plus éloignés des logiques scolaires.

MAIS ALORS QUE FAIRE ?

B.L. : Pour se sortir de la situation dans laquelle nous sommes, il faudrait une

politique générale de réduction des inégalités - économiques autant que scolaires. Le problème dans des démocraties formelles comme les nôtres, c'est que les gouvernements mènent le plus souvent leur politique au nom de la réduction des inégalités dans tous les domaines, même quand, dans les faits, ils ne font que de la publicité mensongère. Les valeurs universalistes du type « liberté, égalité, fraternité » sont bafouées en permanence, ce qui finit par dévaluer l'ensemble des

“Pour se sortir de la situation dans laquelle nous sommes, il faudrait une politique générale de réduction des inégalités - économiques autant que scolaires”

discours politiques. Tant qu'une classe politique profondément renouvelée ne parviendra pas au pouvoir, on ne sortira pas de cette situation malsaine qui nous mène droit vers le pire, avec des régimes autoritaires qui afficheront explicitement leur programme inégalitaire dans tous les domaines.





Prendre soin de l'école
publique, c'est bâtir une
société **durable**.

