



Pour un grand plan de développement de LA RECHERCHE SUR L'ÉCOLE MATERNELLE

L'école maternelle constitue une spécificité française que beaucoup de pays nous envient. Ces dernières années, son image de «grande école pour les petits» a été brouillée. Bousculée et désorientée par nombre d'injonctions contradictoires, l'école maternelle a été peu à peu envahie par le modèle de l'école élémentaire et ce, parfois jusqu'aux plus petites classes.

Ce n'est pas un hasard si la Loi de «refondation de l'école» appelle à une redéfinition des missions de la maternelle. Il s'agit bien de mettre un terme à cette logique de «primarisation» qui profite toujours aux élèves les plus avancés et ne profite jamais aux plus fragiles. Mais tout cela ne s'improvise pas et il ne suffira pas d'écrire des nouveaux programmes. Les enseignants sont trop souvent délaissés et isolés face à un métier de plus en plus difficile. Ils ont besoin d'être aidés et formés.

Or, aujourd'hui, notre pays souffre d'un réel déficit de développement et de diffusion de recherches sur l'école primaire et notamment sur la maternelle. Les spécialistes se font de plus en plus rares. Résultat, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) n'ont pas toutes les ressources nécessaires pour assurer une solide formation initiale et revivifier

une formation continue par ailleurs en totale déshérence. De fait, la formation professionnelle des enseignants à l'école maternelle s'avère inégale d'une ESPE à l'autre.

Il est encore temps d'inverser la tendance. Pour cela, il faut donner à toutes les ESPE les moyens d'être de véritables lieux de formation professionnelle en école maternelle, alimentée par les recherches actuelles et les nouveaux projets, en impliquant les équipes et les laboratoires de recherche existants (sciences de l'éducation, psychologie, didactique des disciplines...).

La recherche nous a permis de mieux comprendre quelles sont les compétences, les besoins des jeunes enfants, comment se développent leur socialisation et leur langage, comment se construit leur entrée dans le monde de la lecture et l'écriture, ou comment s'opère la compréhension des nombres. De nouvelles recherches méritent d'être lancées et financées en y associant des équipes enseignantes volontaires. Les sujets ne manquent pas: le développement de l'enfant et ses apprentissages dans les domaines moteur, sensoriel, artistique, culturel, scientifique et langagier, mais aussi les interactions entre les familles et les professionnels ou le tra-

vail enseignant... Tous ces travaux sont indispensables et doivent être diffusés en formation initiale et continue. Ils sont de nature à aider les enseignants à «faire classe» pour permettre la réussite de tous les élèves.

Pour développer ces recherches, il est essentiel de s'appuyer sur l'expertise des enseignants des écoles en encourageant celles et ceux qui le souhaitent à théoriser le produit de leur expérience et à formaliser de nouveaux savoirs professionnels. Des incitations à poursuivre leur formation dans les universités en leur permettant par exemple de réaliser un doctorat sont nécessaires pour que certains d'entre eux deviennent les chercheurs et les formateurs sur l'école maternelle dont notre pays manque.

Tout cela implique une impulsion déterminée, un pilotage fort et de nécessaires financements de la part des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche dont Madame Vallaud-Belkacem a la charge. C'est indispensable afin de donner enfin du corps à la priorité au primaire.

Madame la ministre, il n'y a plus de temps à perdre. Il s'agit bien d'un investissement pour l'avenir.

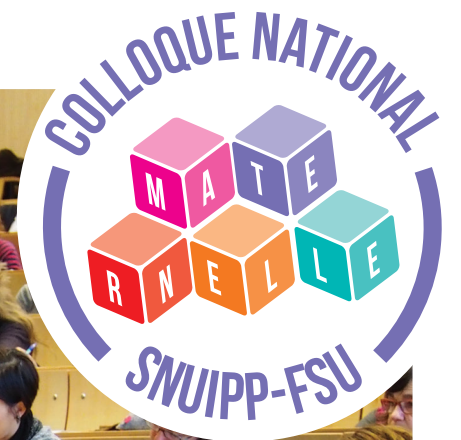


LA MATERNELLE une grande école pour les petits

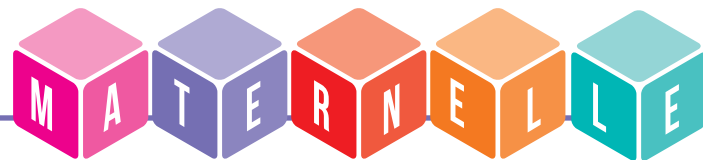
Rennes

20 novembre 2014

échos du colloque national



RENNES, LE 20 NOVEMBRE, 250 ENSEIGNANTS ASSISTENT AU COLLOQUE DU SNUIPP.



Chercheurs, personnalités du monde de l'éducation... Ils ont signé l'appel du SNUipp-FSU

Valérie BARRY
Jacques BERNARDIN
Serge BOIMARE
Véronique BOIRON
Joël BRIAND
Mireille BRIGAUDIOT
Rémi BRISSIAUD
Sylvain BROCCOLICHI
Françoise CARRAUD
Sylvie CEBE
Roland CHARNAY
Pascal CLERC
Christelle COMBES
Bernard DEVANNE
François DUBET
Marie DURU-BELLAT
Richard ÉTIENNE
Benoît FALAIZE
Michel FAYOL
Agnès FLORIN
Philippe FREMEAUX
Monica GATHER THURLER

Nicole GENEIX
Roland GOIGOUX
Joëlle GONTHIER
Catherine GUEGUEN
Olivier HOUDÉ
Christophe JOIGNEAUX
Philippe JOUTARD
Martine KHERROUBI
Françoise LANTHEAUME
Joël LEBEAUME
Claire LECONTE

Alain LEGENDRE
Claude LELIÈVRE
Danièle MANESSE
Catherine MARTINET
Philippe MEIRIEU
Maryse MÉTRA
Marie Rose MORO
Nicole MOSCONI
Laurent MUCCHIELLI
Denis PAGET
Pierre PÉRIER

Patrick PICARD
Christine PHILIP
Éric PLAISANCE
Eirick PRAIRAT
Isabelle RACOFFIER
André ROBERT
Marie TOULLEC-THERY
Joëlle TURIN
Philippe WATRELOT
Jean-Michel ZAKHARTCHOUK
Chantal ZAOUCHE GAUDRON

Aujourd'hui, il est temps de redonner à la maternelle de la sérénité, une identité, un cap et des moyens. Après avoir été bousculée sur ses bases, remise en cause y compris par des ministres adeptes des coups de «couches culottes», soumise à des injonctions paradoxales qui ont conduit à une «primarisation» contreproductive notamment vis-à-vis des élèves les plus fragiles, une nouvelle séquence s'ouvre. La maternelle sera cadrée par un cycle unique et de nouveaux programmes sur lesquels les enseignants ont été consultés sont en cours de finalisation. Ce sont des signes positifs mais on ne change pas l'école à coup de lois et de circulaires. Il faut aussi donner aux

enseignants les moyens de faire vivre une école bienveillante mais exigeante, soucieuse de développer l'envie d'apprendre, de réussir, attentive à tous les enfants et notamment aux plus défavorisés. Des moyens pour des effectifs allégés et une formation continue de qualité. Des moyens pour disposer de locaux et de matériels adaptés. Des moyens pour revoir une réforme des rythmes qui n'a pas été pensée aux besoins de ces jeunes enfants. Des moyens enfin pour que les savoirs de l'expérience puissent dialoguer avec ceux de la recherche. C'est le sens de ce colloque et de l'appel que nous lançons, avec 56 chercheurs et personnalités du monde de l'Éducation, à la ministre.



Que signifie devenir élève à l'école maternelle ?

Le jeune enfant qui arrive à l'école maternelle est plongé dans un univers très différent de ce qu'il a vécu auparavant. La principale caractéristique de cet univers est l'apprentissage. Certains enfants sont très éloignés de ce mode d'apprendre et ne possèdent pas les clés qui permettent d'y accéder. Devenir élève, c'est adhérer à ce mode d'apprentissage particulier. Être élève, c'est davantage apprendre ensemble que vivre ensemble.

ENSEIGNE-T-ON AUX ÉLÈVES À DEVENIR ÉLÈVE ?

L'école maternelle occupe une place fondamentale dans la scolarité car elle donne la possibilité de construire ce mode d'apprendre, et en cela de réduire les inégalités, en modifiant le rapport au monde des enfants. Ce déplacement de l'enfant vers l'élève, ce changement de regard sur le monde des connaissances, nous apparaît fondamental dans la construction de ce qui permettra à chacun d'adopter la posture d'apprenant. 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 sur le mode très spécifique de l'apprentissage scolaire.

Qu'entendez-vous par «se ressaisir du mobilisable» chez les élèves ?

Les élèves de maternelle ont à leur disposition de nombreux éléments qu'ils

peuvent mobiliser afin d'effectuer les tâches qui leur sont proposées, le mobilisable. L'observation des séances de classe montre la difficulté pour certains de ressaisir 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. La ressaisie 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, que tout n'est pas fourni explicitement pour la réussir ; de gérer l'hétérogénéité de ce qui est disponible ; de faire des choix parmi le mobilisable.



En maternelle, on travaille à plusieurs dans la classe. Quels types de problèmes cela peut-il soulever ?

Dans la classe comme dans l'école, les professionnels sont contraints de travailler ensemble : enseignants, ATSEM, AVS, et autres intervenants forment un collectif de travail qui fonctionne avec des personnes ayant des statuts différents et des représentations de l'école, de l'éducation et des jeunes enfants tout aussi différentes. Ces différences de conception et de normes dans le travail se révèlent dans des activités banales. Elles peuvent

ENSEIGNER EN MATERNELLE : DES GESTES ET DES RELATIONS PROFESSIONNELLES SPÉCIFIQUES

entraîner des désaccords professionnels qui souvent se transforment en conflits personnels.

De plus les normes sont fluctuantes avec l'évolution du système et des instructions officielles. Les résultats de recherche sont aussi convoqués pour définir les «bonnes pratiques». Et l'expertise des enseignants est souvent déniée. Difficile de savoir ce qui est du «bon boulot», d'autant qu'il n'y a plus d'espace pour discuter et débattre du travail, pour faire vivre le métier.

Cela implique-t-il la prise en compte des émotions au travail ?

À l'école maternelle les émotions sont omniprésentes et le travail émotionnel des professionnels est tout aussi important qu'invisible : ils doivent se contrôler, être aimables, bienveillants avec les enfants comme avec les parents, et composer

avec les autres collègues. Les ATSEM doivent, elles aussi, réaliser un travail relationnel exigeant tant avec les enfants qu'avec les enseignants (pour ajuster leur propre activité) ou les familles. Or ce travail émotionnel, continu et quotidien, n'est pas reconnu comme un travail. Et quand les professionnels se sentent remis en cause dans leurs normes de travail, cela peut générer une réelle souffrance émotionnelle. La réduction des temps et espaces de discussion ou d'échanges informels ne permet guère de parler du travail ni de mettre en débat les questions de métier ou de normes éducatives. Les collectifs de travail ont tendance à se déliter, et les désaccords professionnels à devenir des remises en causes personnelles, parfois très douloureuses.



Pourquoi parler de zones de malentendus dans les retours que vous avez de la consultation ?

En formation, aujourd'hui, on oublie de rappeler les définitions des mots-clés du métier. On en a perdu le sens : missions de l'école, objectifs, moyens pour y parvenir, progressions... Un maître qui est au clair avec ce vocabulaire est plus sûr de lui et sa pratique s'en ressent. Par exemple, faut-il une liste de «compétences intermédiaires» en PS, MS, GS. Pour le langage, assurément non ! La maternelle est un cycle durant lequel les enfants font des apprentissages. Ils avancent en fonction de là où ils partent et de ce que leur apporte l'école. Certains iront moins loin que d'autres. Devant le groupe-classe, dire une comptine peut être un exploit pour Paul alors que Pierre, lui, est capable d'expliquer ce qu'est une chrysalide. L'essentiel

LANGAGE ET ÉCOLE MATERNELLE

est que tous progressent, sans aggraver les écarts initiaux. C'est très différent de concevoir des paliers d'apprentissages qui, à coup sûr, valoriseraient les enfants les plus performants. Je pense que ce que veulent dire ces collègues, c'est qu'ils ont besoin de repères de progressions d'enseignement. Là, oui, il faudrait que nous les aidions davantage.

Les interactions enfants-adultes s'opposent-elles aux activités programmées d'entraînement, plus facilement évaluables ?

On ne peut pas, de l'extérieur, améliorer les capacités langagières d'un enfant en «l'entraînant à». Tout simplement parce que le langage appartient au sujet avec de l'affect, avec son histoire, avec ses expériences de vie à lui... On ne peut pas décider pour lui de ce qu'il va apprendre à tel moment. Mais l'école doit se débrouiller pour multiplier les apports culturels de manière à ce que chacun y trouve de l'intérêt, pas forcément pour les mêmes choses et au même moment. Un bon repère pour les enseignants est qu'une fois qu'un enfant a monté une marche dans un apprentissage, souvent, il surinvestit ce nouveau savoir ou savoir-faire : on dit qu'il s'auto-entraîne. Il faut le féliciter et l'encourager à

continuer. Je pense à une petite fille qui ne comprenait pas ce qui se passait au coin-marchande et qui y est allée chaque jour à partir du moment où la maîtresse a expliqué comment le vendeur vendait et le client achetait, en jouant parfaitement les rôles.

Vous dites que certains collègues attendent de la « nouveauté » dans les Programmes. N'est-ce pas normal ?

Il n'y a pas de grand bouleversement du côté des apprentissages en langage. Parce que les enfants acquièrent le langage de la même manière depuis la nuit des temps. En revanche, le projet de programmes conseille de nouvelles manières d'enseigner, progressivement, les usages de l'écrit et son fonctionnement. Or les collègues ne commentent pas ces pistes alors qu'ils demandent souvent des «listes de sons» pour les activités dites phonologiques. Il est important de redéfinir la spécificité de l'écrit par opposition à tous les autres objectifs langagiers. Sa nature de codage d'unités abstraites, symbolisant le langage, nécessite un enseignement métacognitif (comment on fait quand on l'utilise) et métalinguistique (comment marche le code).

