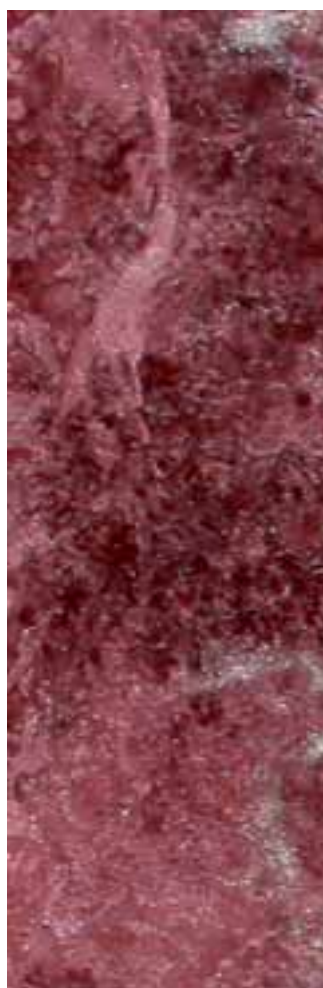




Quelles voie pour la maternelle



LA MATERNELLE A DE L'AVENIR. ECOLE À PART ENTIÈRE, ELLE EST AUJOURD'HUI AU COEUR DES DÉBATS.

N

ombre d'études ont beau dire que c'est la plus efficace du monde et que les parents d'élèves en sont satisfaits, l'école maternelle française reste un objet constant de réflexion et de préoccupation des acteurs du système éducatif. La Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) a mis en oeuvre un groupe d'étude sur la maternelle (1) qui a formulé le 25 octobre huit recommandations remises à Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale.

Le groupe a proposé de « clarifier les programmes de l'école maternelle », de « donner à l'apprentissage de la langue française une priorité absolue » tout en assurant « en priorité la scolarisation des moins de trois ans dans les secteurs situés dans un environnement social défavorisé ». Il préconise de « faire figurer explicitement dans les projets d'école les modalités de la liaison entre école maternelle et école élémentaire » tout en favorisant « la concertation des maîtres ». Un « cahier des charges national sur la spécificité de l'évaluation à l'école maternelle », précisant « les compétences attendues en fin de grande section » est souhaité, de même que le renforcement de la formation initiale



et de la formation continue de tous les maîtres à la spécificité de l'école maternelle ». Les trois autres propositions sont d'«organiser (...) l'accompagnement professionnel» des nouveaux enseignants, de « mieux accueillir les enfants et leurs parents » et de « proposer aux collectivités territoriales des préconisations nationales pour l'équipement et le fonctionnement de l'école maternelle ».

Ce travail de réflexion « sur la place de l'école maternelle et sur la nécessité de donner un nouvel élan, est un objectif que nous partageons », commente le SNUipp. Le syndicat qui souhaite « la poursuite de ces travaux », exprime « plusieurs réserves » sur le texte du groupe d'étude concernant notamment la réécriture des programmes, l'absence de propositions sur les maîtres surnuméraires, la scolarisation des deux ans et la scolarisation des enfants en situation de handicap (p. 69).

Le prolongement de la réflexion doit permettre de reconnaître toute la spécificité de l'école maternelle par rapport à l'école primaire. Le SNUipp souhaite contribuer à l'approfondissement de la réflexion à travers une grande campagne dont le point de départ est donné le 27 novembre au siège de la MGEN à Paris. Les ateliers seront animés par Viviane Bouysse (IGEN), par Mireille Brigaudiot (maître de conférence IUFM de Versailles), par Thierry Vasse (IEN) et par Marie-Thérèse Zerbato-Poudou (maître de

conférence IUFM de Marseille). Un colloque qui survient alors que le rapport confié au linguiste Alain Bentolila sur le langage est attendu pour bientôt et que, justement, l'acquisition de pratiques langagières est un des principaux apports de l'école maternelle aux jeunes enfants. ...



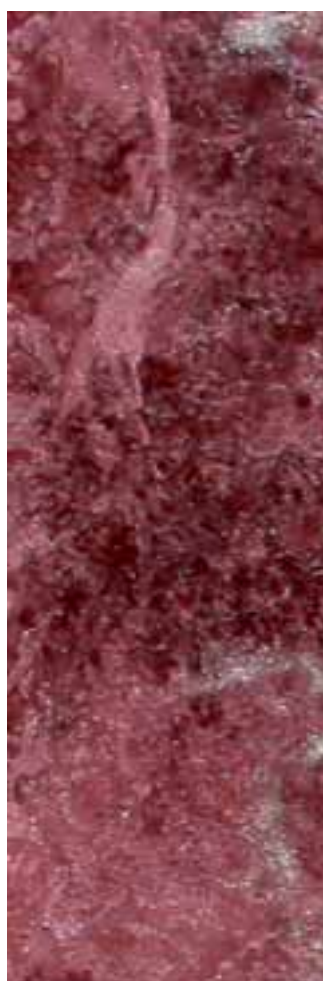
Les chiffres clés de la maternelle

L'école maternelle publique scolarisait en 2006/2007 près de 2,2 millions d'élèves. En comptant les effectifs du privé (320 000), cela fait 2 578 400 000 élèves âgés de 2 à 5 ans qui fréquentaient un établissement scolaire l'année dernière (contre 2,6 millions l'année précédente), soit 87,6% des enfants compris dans ces tranches d'âge, un taux stable depuis plusieurs années.

Bien entendu, le taux de scolarisation est variable en fonction des tranches d'âge, il est de 100% pour les 3, 4 et 5 ans, mais diminue régulièrement pour les 2 ans depuis près de 10 ans, étant passé de 35,4% en 1998/1999 à 23,4% l'an dernier.

Si les effectifs scolarisés en maternelle sont en très légère diminution, le nombre d'écoles régresse de manière plus significative dans le public comme dans le privé. En un an, on est passé de 17 583 à 17 250 écoles dans le premier (-333) et de 190 à 160 écoles dans le second (-30). Le nombre de classes est lui aussi à la baisse. Il est passé de 87 757 à 86 942 en un an dans le public (-815) tandis que dans le privé il atteint 542, soit 431 classes de moins que deux ans plus tôt (chiffres 2005/2006 non disponibles).

« La maternelle, une école à part entière »



« Mais c'est une question complexe pour laquelle les pratiques doivent être interrogées et débattues. C'est ce que démontre Bernard Devanne (professeur à l'IUFM de Basse Normandie) en prenant pour exemple l'insistance de l'institution à vouloir prioriser la conscience phonologique (p. 70). Les programmes de 2002 insistent sur cette « mission » qui est « d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences qui permettront de construire des apprentissages ». Les compétences à construire avant l'entrée à l'élémentaire sont nombreuses et fondamentales pour la réussite du futur élève car rien ne commence au CP. C'est dans les activités d'éveil au monde, de stimulation de la sensibilité et de la créativité, d'apprentissage du « vivre ensemble », que se forge l'identité de la maternelle. Elle n'est pas un modèle réduit d'école élémentaire, mais une école à part entière. A ce titre et dans le cadre d'une politique éducative qui prétend faire de la lutte contre l'échec scolaire une priorité, elle doit bénéficier des moyens correspondant à ces enjeux. Or, elle est victime depuis plusieurs années des ajustements des effectifs enseignants dans un contexte de forte hausse démographique. Une situation qui conduit par exemple à prendre de moins en moins en compte les enfants de deux ans dont le taux de scolarisation est passé de 24,5% en 2006 à 23,4% en 2007, une diminution régulière depuis 2001 où il atteignait 35,3%.

Poursuivre la réflexion sur l'avenir de la maternelle

Le SNUipp a participé au travail du groupe mis en place par le ministère de l'Education nationale au mois d'octobre (lire page 67).

S'il a « apprécié la mise en place d'une « commission maternelle » dont les travaux ont fait l'objet d'un bilan d'étape le jeudi 25 octobre », il n'en a pas moins émis quelques réserves quant au texte final..

Ce dernier préconise une réécriture des programmes qui « ne peut s'envisager en termes d'appauvrissement et en tout état de cause devra faire l'objet d'une concertation approfondie et s'appuyer sur l'avis et l'expérience des enseignants ». Le SNUipp avait formulé la proposition de « favoriser la possibilité de moduler les groupes avec plus de maîtres que de classes » mais, malgré le consensus dégagé dans le groupe, elle n'a pas été retenue. Il a également rappelé que la possibilité de scolariser les deux ans, « devrait être ouverte à tous les enfants dont les parents en font la demande, dans de bonnes conditions matérielles et d'effectifs ». Il a critiqué la partie du texte qui concerne le handicap, jugeant « maladroites et sujettes à interprétations », les formulations employant les termes « dépistage », et « enfants potentiellement porteurs de handicap ».

Enfin, il a regretté que « le calendrier extrêmement serré de la commission n'ait pas permis d'approfondir nombre de questions » et il a appelé à « la poursuite de ces travaux ».



Reconnaître l'importance de la maternelle passe-t-il par la simplification des programmes annoncée le 28 septembre dernier par le ministre de l'Éducation nationale ? La prise en compte de sa spécificité implique en tout cas une connaissance approfondie du jeune enfant, de ses besoins et de sa psychologie pour lui apprendre à devenir élève et à entrer dans ses premiers apprentissages. Cela suppose aussi que les enseignants bénéficient d'une formation initiale et continue très spécifique. Or, l'une comme l'autre ne sont pas à la hauteur de cet enjeu aujourd'hui. Accompagner le jeune enfant dans ses premiers apprentissages, acquérir les gestes professionnels propres à l'école maternelle, apprendre à construire la relation avec les familles, ne se décrète pas. De même, la compréhension de la façon dont les plus jeunes apprennent et la mise en œuvre de pédagogies appropriées ne s'improvisent pas. « Rien ne commence au CP » souligne Rémy Brissiaud à propos de

l'apprentissage des mathématiques (lire page 73). Une réflexion qui vaut pour tous les apprentissages.

Il faut pouvoir comprendre tout cela, ce qui nécessite des modules de formation initiale et continue spécialisés. Les enseignants doivent savoir ce qu'ils peuvent exiger de jeunes enfants. L'école maternelle doit s'assurer qu'elle permettra à ces derniers de construire et d'apprendre tout ce dont ils auront besoin demain pour réussir leur scolarité.

1- Le groupe d'étude sur la maternelle réunissait l'inspectrice générale Viviane Bouysse, Lucile Barberis présidente de L'Association générale des enseignants de l'école maternelle (Ageem), Michelle Fontaine IEN dans la Val-d'Oise, Martine Pinthon et Annie Rogers, directrices respectivement à Authon-la-Plaine dans l'Essonne et à Châtellerauld dans la Vienne, les représentants du SNUipp, du SE-Unsa, du Sgen-CFDT, de la Peep et de la FCPE.



Apprentissage lecture

**LA METHODE SYLLABIQUE «DÈS LES PREMIERS JOURS DE CP»...
OU DES APPROCHES CULTURELLES DU LIRE-ÉCRIRE
DES L'ÉCOLE MATERNELLE ?
UN ATELIER ANIMÉ PAR BERNARD DEVANNE**



objectif de faire réussir tous les enfants a fait de la question de la lecture un sujet crucial de réflexions des enseignants et des chercheurs. Les programmes de 2002 sont le reflet d'un consensus qui associe l'identification des mots par leur décodage et le travail de compréhension et ce, loin des querelles de méthodes qui ont eu cours l'an-

Pour une approche culturelle de la lecture et de l'écriture

Qu'entendez-vous par "pratiques culturelles" dans le cadre du "lire/écrire" aux cycles 1 et 2 ?

Aborder l'apprentissage de la lecture en négligeant le fait qu'il s'agit forcément d'une pratique culturelle montre bien que l'on vit encore sur une représentation techniciste de l'apprentissage. Un enseignement décontextualisé et formel du déchiffrement constitue pour le jeune enfant une rupture majeure sur plusieurs plans. On le prive du meilleur de ce qu'il trouvait auparavant dans les livres pour ne lui laisser voir que le long tunnel des exercices répétitifs dépourvus de sens. Alors qu'il avait résolu, en apprenant à parler, des problèmes de haute complexité, on le réduit à être l'exécutant d'exercices minimalistes. Une approche culturelle de la lecture et de l'écriture suppose au contraire de maintenir cette richesse des interactions avec la littérature de jeunesse, les comptines et les poèmes, avec les documentaires, etc., et d'en faire le

creuset des apprentissages complexes de la langue écrite. En l'absence de telles orientations, beaucoup d'enfants sont voués à connaître de graves difficultés d'apprentissage.

Dès la moyenne section, vous préconisez de mettre les enfants en situation d'écriture "crayon en main". Quel intérêt y voyez-vous ?

La mode est à la dictée à l'adulte, qui est censée permettre aux enfants d'apprendre à produire de l'écrit. Je vois dans cette idée un réel paradoxe : un enfant de 4 ou 5 ans ne peut comprendre pourquoi son énoncé oral devrait se plier à des contraintes autres que celles de la situation de communication dans laquelle il se trouve. Les dialogues d'élaboration de tels écrits font toujours apparaître le rôle central de l'adulte, qui induit fortement les reformulations, et les obtient de quelques enfants. L'écriture « crayon en main » présente d'évidents avantages : elle est individuelle et implique chaque enfant dans

des actes personnels d'élaboration de textes ; elle s'appuie toujours sur des énoncés de langue écrite, répétitifs en MS, diversifiés au fil des mois de la GS ; elle habitue chaque enfant à organiser ses propres recherches dans les livres, que ce soient des imagiers, des albums encyclopédiques ou des albums de fiction.

Comment aborder la question de la phonologie en cycles 1 et 2 (MS/GS) dans le contexte des pratiques culturelles ?

La question de la phonologie est un bon exemple des dérives de la réflexion sur l'apprentissage de l'écrit. La découverte du code alphabétique suppose la connaissance des phonèmes de la langue française. Mais, comme on fait maintenant un préalable absolu de la « conscience phonologique », on propose dès la MS des activités elles aussi décontextualisées et répétitives (ludiques bien



sûr, à défaut de faire sens). Cela montre à quel point on ignore la richesse des questionnements phonologiques en situation de production orale de comptines dès la MS, des questionnements sur les relations phonies-graphies en situation d'écriture individuelle dès la GS. Pendant que les enfants jouent aux « cartes phonologiques », ils n'écouent pas de comptines, ils n'accèdent pas à la richesse des jeux que permet le langage, ils ne sont pas placés en situation de production et de questionnements interactifs. Au contraire, la conscience phonologique se travaille naturellement – je devrais dire culturellement – dans une dynamique d'écoute quotidienne et de productions régu-

Dans la classe, j'ai trouvé...

née passée suite aux déclarations péremptives du ministre Gilles de Robien sur la méthode syllabique soi-disant plus efficace. Dans les classes, de la petite section au cycle 3 les enseignants mettent en place des activités qui prennent en compte toutes ces dimensions. La maternelle joue un rôle primordial car les enfants y découvrent le monde de l'écrit. Bernard Devanne s'attache même à montrer, en analysant les processus d'apprentissage d'enfants de MS et GS, que l'apprentissage de la lecture ne commence pas au début du CP, qu'il suppose des interactions précoces du lire et de l'écrire.



Bernard Devanne

PROFESSEUR À L'IUFM DE BASSE-NORMANDIE

DEVANNE BERNARD, LIRE & ÉCRIRE : DES APPRENTISSAGES CULTURELS, T.1 (CYCLES 1 & 2) T.2 (CYCLE 3), A. COLIN, 1992-1993.

DEVANNE B., MAUGUIN L., MESNIL P., CONDUIRE UN COURS PRÉPARATOIRE, A. COLIN, 1996.

DEVANNE BERNARD, LIRE ET ÉCRIRE EN RÉSEAUX CYCLE 1 ET 2, BORDAS 2000

DEVANNE BERNARD, LIRE, ÉCRIRE EN RÉSEAUX CYCLE 3, BORDAS 2006

lières. C'est elle qui rend possibles des réflexions pertinentes sur les procédés d'assonances ou d'allitérations quelquefois complexes dans les textes proposés.

Quelle liaison peut-on imaginer avec le CP où l'entrée dans la lecture se fait de manière plus systématique ?

J'ai toujours du mal à comprendre ce que signifie, dans ce contexte, l'emploi du mot « systématique ». Je pense qu'au contraire, c'est une démarche comme celle que je décris qui fait entrer les enfants en langue écrite de manière systématique, en ce sens qu'elle prend en compte la complexité du système que constituent, en langue française, les codes de l'écrit. Faut-il rappeler que rien ne

commence au CP, et que l'organisation de l'école primaire en cycles interdit toute rupture méthodologique entre le mois de juin et le mois de septembre ? Dans cette perspective, une approche « plus systématique » au CP consisterait à poursuivre les démarches de la GS et à mettre en forme de façon réflexive les savoirs partiellement, quelquefois largement, construits. On voit qu'aujourd'hui nous en sommes loin : la réécriture des programmes en 2007 nous éloigne, sans doute pour bien des années, de cette recherche exigeante de cohérence cognitive au service de la réussite de tous les élèves.

Propos recueillis par
Lydie Buguet

Dans la classe de MS/GS de Bénédicte, à l'école La Fontaine d'Alençon située en ZEP, les livres sont omniprésents et au cœur des pratiques quotidiennes. Pour commencer cette matinée d'octobre, l'enseignante entame ses lectures : « Mes souliers rouges », « Les vrais super-héros », « Petit cœur »... « Je lis ou relis quotidiennement plusieurs albums et comptines », explique l'enseignante qui poursuit : « la quantité de livres lus est indispensable à un apprentissage de l'écoute et à une entrée dans le monde de la culture écrite ». Les enfants connaissent déjà certains d'entre eux et reprennent les formules répétitives des textes. C'est le cas pour « Petit cœur » qui sera support à un travail d'écriture ce matin-là.

Pendant que les 13 MS cherchent sur un document leurs prénoms avec Emilie l'assistante pédagogique, les 11 GS doivent écrire une suite à l'introduction suivante tirée de l'album : « Dans le blanc, j'ai trouvé du coton, un bonhomme de neige.

Dans le... » A eux de choisir la couleur et des objets correspondants. Pas de dictée à l'adulte, Bénédicte privilégie l'écriture « crayon en main ». Une fois la consigne comprise, chacun va chercher un crayon à papier, sa fiche référence couleur et les imagiers mis à disposition sur une table. Très autonomes certains vont s'aider d'un alphabet où sont inscrits les correspondances entre écriture « scripte » et « attachée ». L'enseignante passe dans les rangs, motive un élève, efface une lettre mal composée. « Dans le rose j'ai trouvé un flamand rose, une étoile de mer, un ver de terre... » Au final tous les GS auront répondu à la consigne « en attaché », de façon plus ou moins fournie selon les enfants selon leur rythme. Bénédicte explique la réussite de ses élèves aussi tôt dans l'année par le fait que ces pratiques d'écriture sont quotidiennes. Pour la plupart, elles ont même commencé en MS puisqu'elle suit ses élèves deux ans. « En même temps que les enfants acquièrent une habileté calligraphique, ils entrent dans le monde de l'écrit de façon active, dans des pratiques qui ont du sens », insiste-t-elle. Comme pour confirmer ses dires, une petite fille « dans le rose » continue son inventaire « ...un cochon, une crevette... ».



MATHÉMATIQUES

**PREVENIR L'ÉCHEC EN MATHÉMATIQUES
AUX CYCLES 1 ET 2.
UN ATELIER ANIMÉ PAR REMI BRISSIAUD.**

« La langue française parle mal les nombres »

*LES DIFFICULTÉS LIÉES
À LA LANGUE
NÉCESSITENT
SELON LES CHERCHEURS
DES AMÉNAGEMENTS
PÉDAGOGIQUES*



La langue française cumule les handicaps concernant les apprentissages numériques. D'une part, pour la maîtrise des premiers nombres, les élèves francophones ont des résultats inférieurs aux élèves anglophones. Une étude anglaise menée en 2005 explique ce phénomène par la polysémie qui entoure les « mots-nombres » en français. Ce qui empêche alors les petits francophones d'accéder rapidement à l'idée de pluralité portée dans les « mots-nombres ».

En effet, en anglais « one dog » désignant une quantité par la présence de l'adjectif numéral se dif-

férencie de « a dog » caractérisé par un article indéfini. L'étude montre alors que les jeunes enfants anglais accèdent ainsi tout de suite à l'idée que « one » désigne un nombre. Cela facilitera ensuite leur compréhension de « two », « three » comme des mots nombres. Au contraire, en français, « un » n'exprime pas obligatoirement un nombre, ce qui pour les enfants, revient comme le notent les chercheurs à repérer « un événement impossible ».

D'autre part, les petits Français ne sont pas mieux lotis lorsque l'on rentre dans le système décimal.

Cette fois-ci, leurs performances sont en retrait par rapport aux jeunes asiatiques. En cause, la manière de désigner les nombres au-dessus de dix tel que onze, douze, treize, quatorze... Ils ne font pas immédiatement référence à la base dix tandis qu'en Asie, ils sont dénommés « dix un », « dix deux », « dix trois »... Autant de difficultés liées à la langue qui nécessitent selon les chercheurs des aménagements pédagogiques dans la manière de parler les nombres pour accéder plus facilement à leur compréhension.

Les nombres. Il existe des premières rencontres qu'il vaut mieux réussir. Et ce avec l'objectif affirmé de prévenir l'échec scolaire dans les domaines des compétences numériques et du calcul avant que ne s'installent des difficultés durables. Pour cela, l'école maternelle qui scolarise les enfants à 3 ans et pour certains, trop peu nombreux, à partir de 2 ans joue un rôle essentiel. Mais à quelles conditions ? Connaître la comptine numérique se situant du côté des apprentissages verbaux n'est pas savoir compter. Et compter des objets comme des numéros ne permet pas d'accéder à la signification des nombres en tant que quantité comme l'a expliqué la récente synthèse de l'Inserm sur le sujet. Pour éviter toute confusion, la pédagogie du nombre peut-être améliorée dès la maternelle : favoriser la décomposition des petits nombres, mieux prendre en compte le rôle de la langue dans les apprentissages numériques, diffuser les recherches scientifiques récentes. Un enjeu pour la formation des enseignants et des formateurs.

« Construire dès la maternelle les compétences numériques »



activités de décomposition menées à la maternelle sont les clés de la compréhension des nombres. C'est un enjeu pour prévenir l'échec de ceux qui sont les moins avancés dans leur apprentissage du langage.

Et par la suite ?

Au CP, on agrandit les possibilités de décomposition en intégrant la numération décimale: les enfants doivent construire la conviction que 14, c'est 10 et 4, que c'est 7 et 7, 9 et 5, etc. J'utilise exprès l'expression « construire la conviction » parce que comprendre la signification du nombre 14, par exemple, c'est être persuadé que diverses façons d'agir (compter jusqu'à 14, réunir une collection de 10 et une autre de 4, réunir deux collections de 7...) conduisent au même résultat. Piaget, de ce point de vue, avait raison : en arithmétique élémentaire, conceptualiser où comprendre c'est être persuadé que certaines actions où suites d'actions conduisent au même résultat.

Propos recueillis par
Sébastien Sihir

« Favoriser l'appropriation des décompositions des nombres »

En mathématiques, certains enfants, même à un âge avancé, ont des difficultés avec la manipulation des nombres ...

Les recherches montrent que ces enfants, en cycle 3, n'ont toujours pas mémorisé certaines relations numériques élémentaires comme $8 + 6$ par exemple. On pourrait alors avancer l'hypothèse qu'il s'agit d'une dyscalculie, l'équivalent en maths d'une dyslexie dans le domaine de l'écrit. Les recherches indiquent au contraire qu'il convient mieux de parler de retard de développement dans la construction des compétences numériques. Ces enfants sont des « enfants compteurs » au sens où ils sont durablement dépendants du comptage 1 à 1 pour connaître les résultats d'additions élémentaires. Dès lors, il leur est difficile de faire une multiplication ou une division, par exemple.

Pourquoi restent-ils des enfants « compteurs » ?

En fait leurs difficultés remontent aux premiers apprentissages : ils comprennent mal comment le comptage permet d'accéder aux nombres. La difficulté de comprendre le comptage à l'âge de la petite section est un phénomène général, quelle que soit la langue d'apprentissage, mais les enfants francophones ont encore plus de difficultés que les enfants anglophones. Ceci résulte des particularités de la langue française qui utilise le même mot pour désigner le nombre un (« one » en anglais) et le déterminant un (« a » ou « an » en anglais) et qui, de plus, ne permet pas d'entendre le pluriel du mot «

chat » dans « trois chats », contrairement à l'anglais (« three cats ») où le « s » terminal s'entend. Avec la langue française, les difficultés langagières risquent davantage d'engendrer des difficultés avec les nombres.

Pourquoi, de manière générale, les enfants comprennent-ils difficilement le comptage ?

Parce qu'ils pensent que compter des objets, c'est les numéroter dans l'ordre : le un, le deux, le trois... mais ils ne comprennent pas pourquoi le dernier mot prononcé désigne le nombre. Aux USA, où l'enseignement précoce du comptage est la règle, on observe souvent des enfants qui savent numéroter des objets jusqu'à 10 mais qui, lorsqu'on leur demande 3 objets, en donnent une poignée quelconque. Le comptage renseigne mal sur leur vraie compréhension des nombres.

Quelles pistes préconiser alors pour que les élèves se construisent la signification des nombres ?

Il faut favoriser chez eux l'appropriation des décompositions des nombres. On peut commencer en petite section avec les premiers nombres. Les collections de petite taille jusqu'à 3 constituent un domaine privilégié pour que les enfants accèdent à l'idée de totalité : 3, c'est 1, 1 et encore 1 mais c'est aussi 2 et 1. Ceci peut se pratiquer grâce aux collections-témoins de doigts, à l'analyse de constellations, aux comparaisons de la taille de diverses collections. Les

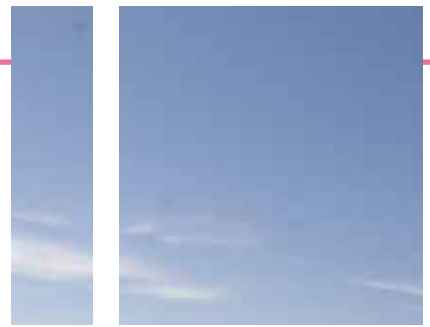
« **Leurs difficultés remontent aux premiers apprentissages : ils comprennent mal comment le comptage permet d'accéder aux nombres.** »

Rémi Brissiaud

MAÎTRE DE CONFÉRENCE DE PSYCHOLOGIE
COGNITIVE, UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE,
IUFM DE VERSAILLES.



COMMENT APPRENDRE ?



CHOISIR SA VOIE, GRIMPER, PROGRESSER ET ATTEINDRE DES SOMMETS... OU APPRENDRE EN MATERNELLE AVEC LE «GROS MATERIEL DE MOTRICITE». UN ATELIER ANIME PAR LYDIA DERET



Dès la maternelle, l'enfant expérimente le langage. Mais pas seulement. Les activités physiques et motrices sont également importantes. Comme le témoigne, Cyril Gottlieb, CPC en EPS dans la Nièvre « c'est en maternelle que je vois le plus d'Education Physique et sportive ». Plus il y a de richesse dans le vécu moteur d'un enfant et plus celui-ci développera une personnalité harmonieuse. L'enfant court, saute, grimpe, danse et capable de faire quelques gestes aventureux. Il développe ainsi des capacités motrices comme la vitesse, l'endurance, la souplesse, l'agilité, la coordination. L'EPS aide l'enfant à conquérir son identité physique c'est à dire à mieux se connaître. Sans oublier le rôle social de telles activités par l'apprentissage du respect des règles et la construction de son rapport à la sécurité.

Cherbourg, toujours plus haut

DE NOUVELLES EXPÉRIENCES MOTRICES : SE DÉPLACER EN HAUTEUR, LATÉRALEMENT, ASSURER SON ÉQUILIBRE, GRIMPER, CHANGER DE PIEDS D'APPUI, CONTOURNER UN OBSTACLE...



Pas toujours évident d'utiliser le gros matériel de motricité. A l'école maternelle, Paul Nicolle de Cherbourg dans la Manche, les enfants ont découvert l'escalade à partir des activités physiques sportives et artistiques (APSA). « Un module d'EPS conçu en une vingtaine de séances où l'enfant doit mettre en oeuvre des actions motrices. En tant que pratique sociale, les activités s'appuient sur démarche pleine de sens pour l'enfant. Celui-ci entre dans l'action avec pour projet d'atteindre un but » témoigne Sandrine Prevel l'enseignante des petites sections qui se souvient. Les voies d'escalade

présentaient une ou des difficultés motrices particulières. Tout en haut de chacune trônait une image symbolisant un récit imaginaire du parcours. Bonheur de la quête. Victor, mains fermes navigant en alternance le long des barreaux de l'échelle, s'aventure de plus en plus haut. Il touche au but et décroche avec un large sourire l'image d'une étoile plantée au sommet de l'espalier. La descente vers la terre ferme recouverte de tapis s'effectuera avec la même intensité. Il pourra alors compléter avec succès sa feuille de route et passer au parcours suivant. Celui-ci sera t-il plus difficile ?

Comment faudra-t-il l'aborder ? L'aventure nécessitera-t-elle plus de risques ? « A l'origine, le projet est né alors que la mairie nous avait alloué du gros matériel de motricité qu'il faisait tourner d'école en école sur des périodes de 6 semaines » témoigne Sandrine. La salle d'EPS s'était alors transformée. Quatre grandes tours cerclées de barres reliées par des échelles suspendues constituaient un terrain inconnu pour de nouvelles expériences motrices : se déplacer en hauteur, latéralement, assurer son équilibre, grimper, changer de pieds d'appui, contourner un obstacle...

Avant chaque séance, les enfants devaient faire le point sur leur feuille de route. Au retour, après avoir été filmé, ils s'observaient en action sur l'écran de télé. « C'était un temps important pour verbaliser les conduites motrices de chacun, pour voir comment certains parvenaient à franchir les obstacles, et d'autres non », analyse Sandrine. Celle-ci reconnaît que les enfants s'impliquaient complètement dans l'activité sans détourner le matériel comme ce peut-être le cas à cet âge. Une aventure avec des prises de risques de mieux en mieux contrôlées.

« Cette approche permet que la situation ait plus de sens »



Lydia Deret

INSTITUTRICE, DIRECTRICE D'ÉCOLE, MAÎTRE FORMATEUR PUIS CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE EN EPS, ELLE EST ACTUELLEMENT IEN DANS LA CIRCONSCRIPTION D'HEROUVILLE SAINT CLAIR (CALVADOS).



Qu'appelle-t-on gros matériel de motricité ? Quel est son usage habituel à l'école maternelle ?

Destiné à faire évoluer les élèves d'un point de vue moteur, « le gros matériel » habituellement installé pour toute une période dans la salle de jeu, est essentiellement composé d'espaliers, d'échelles, de poutres, de bancs, de plans inclinés et autres sautoirs. Les enseignants l'utilisent généralement en mettant en place des « parcours » sur lesquels leurs élèves se déplacent en mobilisant différentes actions motrices : grimper, sauter, ramper... Les critères pour faire varier ces installations ne sont pas toujours explicites.

Quelles sont les limites de cette utilisation ?
Très vite, les aspects sécuritaire et organisa-

tionnel prennent le dessus au détriment des apprentissages. Les enseignants sont souvent démunis face aux réponses motrices des élèves. Les plus fragiles, ceux qui n'osent pas, progressent peu, manquent de repères, ne se « lancent » pas, se découragent facilement. Les plus à l'aise multiplient leurs déplacements, vont de plus en plus vite, se mettent parfois en danger, comme en récréation, comme au square, les écarts se creusent... Du coup, les apprentissages se font essentiellement sur d'autres domaines que l'EPS : le langage (échanges, acquisition de vocabulaire), le vivre ensemble (attendre son tour, faire attention à l'autre, respecter la consigne...) ou l'espace (le repérage et la mémorisation d'un parcours...). Or, si ces apprentissages sont indispensables en maternelle et si, incontestablement l'EPS est une bonne entrée pour ces acquisitions, les connaissances spécifiques liées à cette discipline, sont oubliées. En particulier, les objectifs des séances sont très rarement centrés sur les apprentissages moteurs et sur la manière dont les élèves organisent leurs déplacements.

Pour contourner ces limites, vous proposez de vous appuyer sur les activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Comment cela se traduit-il ?

Depuis 2002, les nouveaux programmes préconisent la référence aux APSA dès l'école maternelle. C'est une très bonne chose car cette approche permet que la situation ait plus de sens, le matériel est alors aménagé en fonction de la logique de l'APSA choisie. Les objectifs d'apprentissage, les buts de tâche et les critères de réussite peuvent être clairement identifiés. Bien entendu, tout n'est pas à jeter dans les pratiques habituelles. La dimension ludique, très importante à cet âge et un environne-

ment riche permettent un maximum de recherche de solutions motrices sans enfermer les élèves dans un geste normé. Un cycle d'au moins dix séances est indispensable pour que tous les élèves progressent.

Quelles sont, pour les élèves, les effets positifs du recours à l'APSA comme l'escalade par exemple ?

La référence aux APSA à l'école maternelle, surtout en petite section, ce n'est pas enfermer l'élève dans une technique ou une gestuelle car

« **L'enseignant fixe les objectifs et pilote les apprentissages en fonction d'un problème explicitement référé à l'escalade.** »

il ne s'agit pas d'une réduction simpliste de l'activité. C'est une véritable reconstruction. Pour le projet d'escalade que j'ai construit, chaque chemin symbolise une voie plus ou moins difficile et il y a un but du jeu. Celui-ci est porté par un récit imaginaire qui guide l'action. L'enseignant fixe les objectifs et pilote les apprentissages en fonction d'un problème explicitement référé à l'escalade. Incontestablement motivés par le jeu, les élèves y entrent très facilement, ils mettent tous le même sens, par exemple grimper pour attraper les objets. Ils savent pourquoi ils font les choses, ils identifient mieux ce qu'ils sont en train d'apprendre et donnent plus de sens à l'activité scolaire. Les temps en classe qui précèdent ou succèdent l'activité physique, sont l'occasion d'une verbalisation centrée sur les projets d'action, les progrès à réaliser et les moyens d'y parvenir. Les élèves comprennent alors que l'école ce n'est pas seulement agir parce que la maîtresse ou le maître le dit, mais que c'est le lieu où l'on apprend parce qu'on en a le désir et qu'on y trouve de l'intérêt. C'est peut-être une des conditions pour que chacun puisse progresser et que les écarts ne se creusent pas.

Propos recueillis par
Philippe Hermant