



L'avenir de



L'ÉCOLE
MATERNELLE EST
RECONNUE PAR LES
EXPERTS ET LES
CHERCHEURS,
FRANÇAIS ET
EUROPÉENS, POUR
SON RÔLE DANS LA
RÉDUCTION DES
DIFFICULTÉS
SCOLAIRES. LE
MINISTRE MÉPRISE.

P

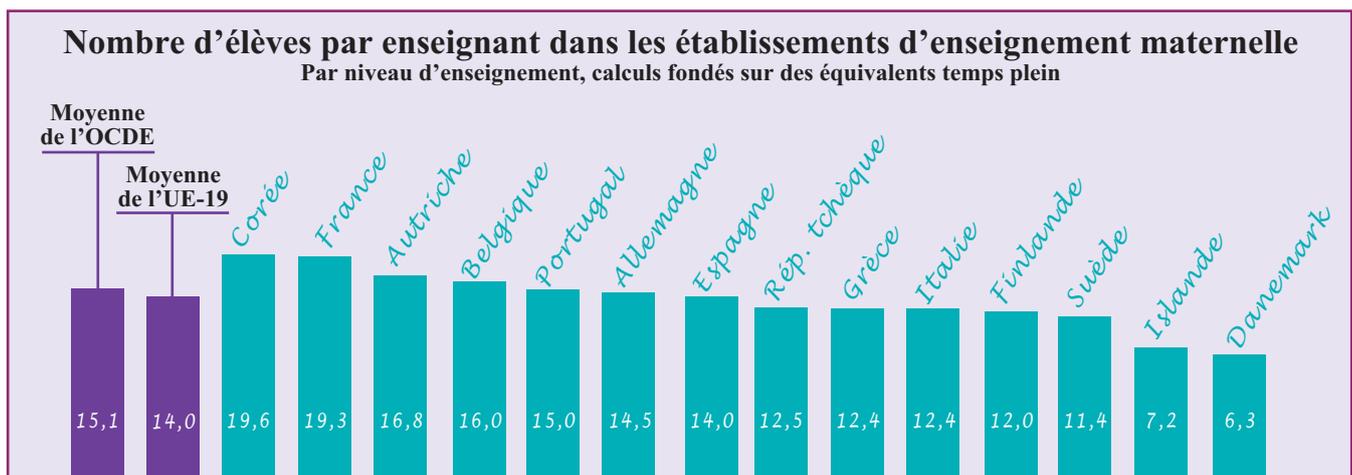
lébiscitée par les familles, l'école maternelle française est bâtie sur cette originalité de confier à des enseignants la scolarisation à partir de 2 ans. Cette préparation à une longue vie scolaire est utile : ce sont des professionnels de l'école qui vont conduire l'enfant à son statut d'élève en prenant en considération ses spécificités et ses besoins. L'Europe, qui s'est penchée, à l'aide de ses experts, sur cette gestion de la scolarisation en bas âge, est enthousiasmée et préconise le développement de cette «scolarisation pré-élémentaire». Pourquoi ? Parce qu'elle a mesuré l'impact de la maternelle sur la réduction des inégalités face aux codes culturels et aux apprentissages de l'école et la réduction de l'échec scolaire qui

Le langage, première clé des apprentissages

“C'est à l'école maternelle que tous les enfants construisent le langage pour penser, dire, comprendre, réfléchir et se construire comme êtres pensants” explique Véronique Boiron, maître de conférence à l'IUFM de Bordeaux. Les enfants parlent, pensent à partir des mêmes objets comme le calendrier, l'album, les objets techniques, les jeux pédagogiques ou à partir de souvenirs communs. “L'attitude du maître est alors décisive” comme l'explique Mireille Brigaudiot, linguiste et maître de conférence à Versailles (voir p.73). Pour dialoguer, c'est lui qui doit se caler sur la pensée des enfants. Il peut s'autoriser des monologues pour informer, exposer ou définir un savoir non partagé. “Cette attitude professionnelle profite à ceux qui sont le plus éloignés de la culture scolaire” argumente la linguiste. Ces activités langagières nécessitent de bonnes conditions d'exercice : en effectifs réduits, en atelier, en petits groupes. C'est l'une des pistes d'utilisation qui peut être envisagée par les équipes qui disposeraient du “plus de maîtres que de classes”.



la Maternelle



Regards sur l'éducation © OCDE 2008



s'en suit. Le rapport du parlement européen (1) appelle à investir davantage dans le pré-élémentaire, très inégalement développé en Europe d'ailleurs. Pour les rapporteurs, il en va de l'équité et de l'efficacité des systèmes éducatifs : *«si des améliorations notables ne sont pas réalisées en ce qui concerne l'intégration, dès l'enseignement préscolaire, des enfants issus des groupes sociaux défavorisés, on ne parviendra pas à faire baisser le nombre d'élèves qui abandonnent l'école prématurément, ni à augmenter le pourcentage de réussite dans le second degré de l'enseignement secondaire et le niveau des compétences clés».*

Les experts français arrivent aux mêmes conclusions que leurs collègues européens. Deux enquêtes, le *«portrait social 2006 de l'INSEE»* (2) et *«le rapport de l'inspection générale sur les ZEP»* (3) parues en 2006 révèlent sans ambiguïté l'importance de l'école maternelle dans sa capacité à réduire très tôt les inégalités scolaires. *«Dès l'entrée au CP, les inégalités sont très marquées et très différenciées socialement. Ces disparités ont des conséquences importantes par la suite car la*

réussite de l'élève est très liée à son niveau initial» analyse l'étude de l'INSEE qui invite ainsi la maternelle à défier au plus tôt ces inégalités en germe. Il est alors plus facile de comprendre le constat que fait le rapport des IG. Celui-ci recommande de donner *«une priorité forte au premier degré»* car *«c'est là, en effet que se creusent les écarts les plus importants, et c'est aussi à ce stade que les remèdes sont les plus efficaces.»*

Les familles ne s'y trompent pas. Les effets de la fréquentation de l'école agissent comme une valeur ajoutée pour la réussite. Ainsi, selon les études conduites par le ministère, les enfants entrés en maternelle à 2 ans présentent bien, en moyenne, des performances supérieures à ceux dont la scolarité a débuté à 3 ans. L'avantage demeure même en matière de parcours scolaire. 78% des enfants d'ouvriers et d'inactifs scolarisés à 2 ans parviennent à l'heure ou en avance en sixième, contre 73% des écoliers entrés plus tard.

Un expert semble cependant contester l'apport indispensable de la maternelle à la vie scolaire de l'enfant : Xavier Darcos. Le ministre n'y voit que sous-emploi de *«personnes bac + 5 dont la principale fonction va être essentiellement de*





faire des siestes et changer les couches». Il n'est bien sûr pas plus crédible que son prédécesseur Allègre se glorifiant d'être le seul scientifique à penser que le réchauffement climatique n'est pas dû à l'activité humaine. Il n'est surtout pas crédible parce que tout le monde sait bien que sa sortie n'a pas d'autres objectifs que de répondre à l'obligation de réduire le nombre de postes de fonctionnaires. Et de ce point de vue, la maternelle reste le premier vivier de redéploiement, voire de fermeture des postes. Pour justifier ces décisions budgétaires que les Français n'apprécient pas, il est donc nécessaire de dévaloriser le travail des enseignants en maternelle. Deux rapports en un an s'en sont chargés, appuyés par le livre provocateur d'un IEN qui se propose de «fermer les écoles maternelles». En août 2007, le HCE s'alarmait de l'état de l'école primaire en invoquant la responsabilité de la maternelle dans le noyau dur de la difficulté scolaire. En décembre, dans un rapport commandé par la rue de Grenelle, le linguiste Alain Bentolila qui ne peut se prévaloir d'aucune expertise particulière sur la maternelle dressait un tableau noir d'une maternelle française qualifiée «d'illusion» où les élèves seraient présents de manière «aléatoires.» Opposant «bien vivre et bien apprendre», préconisant le retour à la leçon de mots, niant l'intérêt social des temps de collation, de déplacement, d'habillage, de passage aux toilettes, d'attente des parents, le linguiste met en avant une école d'un autre temps où l'élève n'est pas considéré dans toutes ses dimensions.

L'efficacité commande en fait l'inverse de ces préconisations : il s'agirait plutôt de s'intéresser aux insuffisances de l'école maternelle pour améliorer ses



Si la maternelle m'était comptée

En France, à la rentrée 2007, le taux de scolarisation des enfants de 2 à 5 ans s'élevait à 79,9%, selon la direction de l'évaluation du ministère (1), ce qui représente 2 551 050 élèves. Le taux connaît une forte inflexion depuis 2000 où les élèves scolarisés représentaient 84,5 %. Cette baisse s'explique par une chute de la scolarisation des enfants de 2 à 3 ans. Alors qu'ils étaient 35,4% à fréquenter l'école en 2000, ils n'étaient plus que 20,9% à la rentrée dernière. Au final, le nombre d'enfants scolarisables sur cette période ayant augmenté par les effets démographiques, ce sont plus de 115 000 élèves de 2 ans qui sont restés à la porte des écoles maternelles en 2007. La création de postes n'a pas suivi l'évolution démographique. Les conditions d'accueil se sont dégradées, ce qui n'a pas permis de répondre à la demande des familles. Cette réalité se traduit en nombre de postes : avec une moyenne de 25 élèves par classe, 4 600 emplois d'enseignants ont été économisés.

(1) : Direction évaluation prospectives et performance-RERS 2008 (DEPP)



fonctionnements, favoriser ses initiatives au service des apprentissages et du développement de l'enfant. Chacun sait que si la maternelle permet une réduction de l'échec scolaire, elle ne parvient cependant pas à briser ce noyau dur qui touche environ 15%. Là-dessus, nul n'a de remède miracle, mais il est urgent que s'engage une réflexion afin de redéfinir les formes pédagogiques propres à la maternelle et les actions prioritaires à y mettre en oeuvre. Car, comme le rappelle Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'éducation nationale, la maternelle doit jouer le rôle essentiel d'une école passerelle : «entre le monde de la famille, de la toute petite enfance et celui de la société, des grands de l'école primaire» mais également «entre deux modes d'apprentissages qui vont progressivement se transformer à l'intérieur de la maternelle pour aller vers des apprentissages guidés et structurés». Il ne s'agit pas de copier les formes de travail de l'élémentaire mais au contraire de se donner le temps, les procédures pédagogiques, les organisations de classe nécessaires «pour fonder les apprentissages scolaires dans des acquisitions tout autant de l'ordre du symbolique, du culturel que du purement scolaire» conclut l'inspectrice. A ce titre, l'étude de l'IREDU montre que «l'acquisition de concepts liés à la structuration du temps et à la numération semble être des compétences à travailler très tôt sur la base d'activités propres au mode de fonctionnement de l'école maternelle» (voir p.70). Pourquoi ? Parce qu'elles «sont reliées à la réussite scolaire ultérieure» note Bruno Suchaut qui a conduit l'étude avec Sophie Morlaix. Ces orientations, clés pour la réussite de ceux qui ont le plus besoin d'aide, impliquent que les équipes d'enseignants aient les moyens

nécessaires pour mettre en oeuvre des fonctionnements adaptés, des initiatives variées et multiples au service des apprentissages : conditions d'accueil et de scolarisation appropriées, effectifs réduits, environnement spécifique (matériel, locaux, dortoirs, encadrement), aides multiples avec le soutien des RASED, formation et apports de la recherche au service des enseignants. Tout un programme. Toute une ambition. Alors chiche ! C'est dès la maternelle que se construit les réussites des élèves.

- (1) : commission culture et éducation du parlement européen-décembre 2007
 (2) : rapport du Haute conseil de l'éducation : l'école primaire- bilan des résultats de l'école- août 2007
 (3) : rapport des inspections générales sur l'éducation prioritaire : La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves - octobre 2006.
 (4) : identification des compétences à l'école élémentaire : une approche empirique à partir des évaluations institutionnelles (en collab. avec S. Morlaix). Mesure et évaluation en éducation. IREDU (institut de Recherche de l'Education)- 2007

Ecole des premières réussites !

«Assez de mépris Monsieur le ministre !»

Tel est l'appel adressé à Xavier Darcos à travers une carte pétition lancée par le SNUipp suite aux propos du ministre sur la maternelle. Celle-ci n'est pas une garderie mais est un lieu de socialisation et d'apprentissage. L'enfant y apprend à devenir élève. Il y acquiert une autonomie nécessaire au cheminement scolaire et il commence à travailler et à apprendre avec les autres. C'est ainsi qu'il expérimente le langage et se confronte par des activités multiples à des savoirs nouveaux. En même temps se construisent des apprentissages sociaux, la structuration du temps et de l'espace, le développement du corps et d'une motricité de plus en plus fine. Autant de dimensions essentielles qui concourent à la construction de la réussite.

«La maternelle a de l'avenir»

La transformation de l'école maternelle est nécessaire. Elle doit s'appuyer sur ses nombreuses réussites, l'engagement des enseignants et les travaux des chercheurs. Le numéro spécial de *Fenêtres sur cours, La maternelle a de l'avenir*, édité par le SNUipp trace des pistes autour de nombreuses questions professionnelles : quelles places pour le langage, les livres, les arts, les activités numériques, le graphisme ? Comment évaluer les élèves ? Comment construire une communauté éducative autour de collaborations avec les parents ou autres partenaires incontournables comme les ATSEM ? Quelles sont les conditions pour réussir la première scolarisation ? Quelle liaison grande section-CP ? Quelles contraintes et richesses des maternelles multiniveaux en rural ? Avec entre autre les interviews de Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'éducation nationale, Mireille Brigaudiot, linguiste, Thierry Vasse, inspecteur de l'éducation nationale, Sylvie Chevillard, IMF et membre du groupe ESCOL, Joelle Gonthier, plasticienne et enseignante...

Écrire au cycle 2

*Faire écrire des textes au cycle 2
pour réussir un apprentissage
de la lecture.
Un atelier animé par
André Ouzoulias*

**“IL FAUT
VISER
UNE
ABONDANCE
DES TEXTES
ET UNE
RÉGULARITÉ
DES MISES EN
SITUATIONS”**



L'

entrée dans l'univers du langage écrit est l'une des missions confiées à l'école maternelle. Les recherches ont démontré l'importance d'exposer le jeune enfant aux contraintes et règles de la langue écrite. Dès la maternelle, se confronter aux connaissances du monde passe par la possibilité de communiquer aussi bien par le langage oral que par écrit. Ces conditions essentielles favorisent l'apprendre à lire puis à écrire. Pour autant, comme l'a signalé la psychologie du langage, les difficultés pour l'enfant ne sont pas minces. L'écriture est une abstraction, c'est un système de signes, un ensemble de lettres et de graphèmes sur un autre système de signes que sont les mots de la chaîne parlée. Pour se familiariser avec cette nouvelle langue, l'enfant développera quatre compétences à la maternelle : comprendre que l'écrit est un message différé dans le temps et dans l'espace, devenir acteur en étant guidé par un scripteur compétent qui utilise des techniques de communication pédagogique maîtrisées comme la dictée à l'adulte, maîtriser les gestes nécessaires à la formation des signes graphiques correctement tracés, utiliser l'écriture de manière autonome et découvrir le fonctionnement de la langue. Les ateliers d'écriture offrent, sur ce point, des situations intéressantes.

Écrire en cursive ?

Comment dès la grande section faire écrire des textes. Pour André Ouzoulias, « l'apprentissage de la calligraphie reste un problème sérieux pour les écoles françaises qui demandent une approche pédagogique de l'écrit ».

En effet, si la plupart des autres pays ont fait le choix de n'enseigner la cursive qu'en 3ème ou 4ème année d'élémentaire en passant d'abord par la « *scripte* », la France demande d'enseigner la cursive « *le plus tôt possible* » juste après les lettres capitales. Au-delà des difficultés dans l'apprentissage initial de l'écriture cursive, celle-ci présente, selon les recherches, cinq avantages importants : rapidité d'exécution, mise en valeur des unités lexicales par la présence d'espace seulement entre les mots,

incitation à se libérer de la copie lettre à lettre pour une exécution par segment (lun puis di), sollicitation de la mémoire du geste de la main (kinesthésique) pour se rappeler d'un mot, ce qui facilite la mémoire orthographique, personnalisation de l'écriture qui ajoute un intérêt et une motivation supplémentaires pour l'écrit.

Pour autant, afin d'enseigner la cursive de manière rigoureuse et systématique à partir de mars en GS, trois conditions doivent être réunies : une maturation neurologique du cerveau qui n'advient qu'entre 5 et 6 ans, une capacité cognitive pour l'enfant à épeler la cursive, une condition pédagogique pour le maître de nommer très tôt la cursive.

“L’enseignant reste le secrétaire de l’enfant chaque fois que nécessaire”



Ecrire permet de s'approprier rapidement le système d'écriture

En quoi, les pratiques d'écriture aident-elles à l'apprentissage de la lecture ?

L'écriture de textes, si courts soient-ils, dès la GS et de plus en plus souvent tout au long du cycle 2, permet une appropriation accélérée de notre système d'écriture. Pour les élèves les plus éloignés de la culture écrite, c'est le moyen le plus sûr de se doter de toutes sortes de connaissances cruciales pour l'apprentissage de la lecture.

L'écriture de textes favorise en effet la formation du comportement de lecteur : en prenant la position d'émetteur, l'élève comprend la nature de l'activité du récepteur qui, autrement, reste assez opaque. De plus, la production des textes l'aide à saisir que l'écriture note le langage et à construire ainsi la notion de mot. L'écriture conduit également à l'épellation qui permet un traitement analytique des mots et une meilleure mémorisation de ceux-ci. Par ce biais, l'enfant commence à observer de premières régularités qui le mettent sur la voie de la compréhension du principe alphabétique, etc.

Comment faire écrire des enfants non lecteurs ?

Les situations sont variées et progressives. Cela va de la dictée à l'adulte, individuelle ou collective, aux ateliers d'écriture. Dans la dictée à l'adulte, l'enseignant est à la fois secrétaire et pédagogue. Il commente ce qu'il écrit : «*Pour écrire, on a ramassé des feuilles, il faut d'abord écrire on a ramassé, et pour écrire on a ramassé, c'est trois mots : on... a... ramassé*». Dès décembre en GS, l'enseignant peut favoriser des activités d'écriture plus autonomes. Chaque enfant utilise alors trois tactiques : il écrit lui-même les mots qu'il a déjà mémorisés (son prénom, papa, maman...). Il trouve beaucoup d'autres mots dans des glossaires illustrés ou des écrits de référence, l'enseignant reste son secrétaire chaque fois que nécessaire.

Pour que la deuxième tactique soit opératoire, il faut donner aux enfants des outils faciles à employer. Chacun peut disposer d'un classeur avec un trombinoscope des élèves de la classe, la liste des jours, celle des adjectifs de couleur, des imagiers par thème (la forêt, les animaux, les jouets, ma chambre...) mais aussi des comptines ou des textes collectifs parfaitement connus des élèves et organisés

par le maître pour qu'ils s'y repèrent aisément. Il utilise alors une présentation par groupe de mots qui est l'unité la plus naturelle pour l'enfant, comme ici : “*Pour l'anniversaire de Nina, on a fait un gâteau au yaourt.*”

Existe-t-il des types de texte plus adaptés à ces pratiques ?

Le récit de vie est incontournable. L'enfant y raconte des événements qui l'ont touché à l'école, dans le quartier, dans sa famille... Cela le conduit à résoudre les problèmes du passage de la pensée au langage et du langage spontané à la langue écrite. Là encore, l'attitude du maître est essentielle. Il aide notamment l'enfant à accéder à des formulations plus explicites, lors d'une phase orale de négociation du texte qu'il lui faudra ensuite inscrire sur le papier. On peut se fixer l'objectif, assez ambitieux, que chaque élève écrive deux à trois récits de deux à trois phrases au cours de l'année de GS.

Mais ces situations nécessitent une gestion individualisée, qui fait obstacle à la quantité. Or, pour que l'écriture soit un levier pour apprendre à lire, il faut viser une abondance des textes et une régularité des mises en situations, dès la GS et au-delà. D'où la nécessité d'autres situations d'écriture, où les élèves sont plus autonomes et peuvent écrire plus souvent. Ce sont les «*situations génératives*» : on part d'un texte à structure forte et bien connu des enfants comme «*La souris verte*», «*Bon appétit Monsieur lapin*», une poésie, etc. Chaque enfant doit le

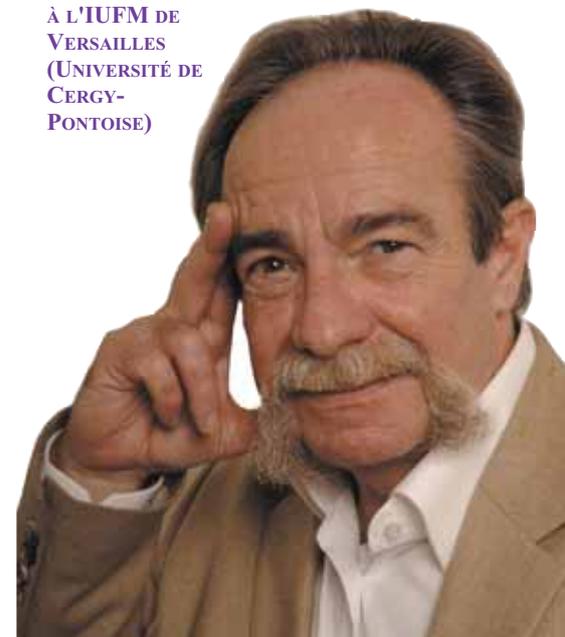
«*reparamétrer*», par exemple : «*Une vache bleue, qui chantait dans l'école...*» Ces situations ludiques sont faciles à mettre en œuvre en petit groupe en GS (sur le site du *Café Pédagogique*, Bernard Devanne donne même plusieurs exemples de mise en œuvre dès la MS). Au CP, assez vite, l'enseignant peut les mettre en place en grand groupe. Et les enfants adorent !

Propos recueillis par Sébastien SIHR

Sur le dispositif décrit ici :
Ouzoulias A, 2004, *La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier, Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, sous la direction de Toupiol G. et Pastor L., coédition FNAME-Retz.
Ouzoulias A, 2005, «*Écrire en GS, oui mais comment ?*», *L'Education Infantile*, avril 2005, Nathan.

André Ouzoulias

ANDRÉ OUZOULIAS EST PROFESSEUR À L'IUFM DE VERSAILLES (UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE)



Attention, évaluation !
Mireille Brigaudiot met en
garde contre la course à la
performance linguistique qui
dénature les activités langagières.

Langage oral

L

e langage est au cœur des apprentissages de la maternelle. Les programmes 2008 n'osent pas dire le contraire : "le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle". Le langage s'apprend et sert à apprendre, un double enjeu qui met l'école en demeure de proposer des pratiques, des conditions qui permettent le développement de la pensée et du langage. L'école maternelle joue son rôle de prévention de la difficulté scolaire en proposant des activités pour que tous les enfants se familiarisent en diverses situations avec le maniement de la langue. Les documents d'accompagnement des programmes de 2002 intitulés "Le langage à l'école maternelle" propose des mises en situation dans lesquelles toutes les dimensions du langage sont abordées. S'ils ont été déclarés non avendus par le ministère, ils n'en restent pas moins une source de réflexion pour mettre en place un enseignement de haute valeur ajoutée qui prouve, s'il en était besoin, combien l'école maternelle est une vraie école. Ils sont consultables sur le site du SNUipp.

Évaluer, oui. Mais pour quoi faire ?

«La maternelle, l'évaluation et le langage», l'intitulé de votre atelier ouvre un vaste programme...

J'ai choisi de parler de l'évaluation du langage à la maternelle parce que je souhaite me démarquer d'une tendance actuelle et des programmes de 2008. On assiste à un encouragement à évaluer, réévaluer... Cette «évaluationnisme» aiguë est inquiétante, notamment en ce qui concerne le langage à la maternelle. Ces évaluations tendent à rechercher des performances linguistiques. Performance parce qu'il faut faire juste et linguistique car on impose une norme. Dans les nouveaux programmes, on peut lire dans les tableaux de progression "dire avec exactitude... produire des phrases correctes." Ceci paraît facile et évident pour des non-connaisseurs mais l'activité

langagière, c'est autre chose. Le langage c'est la vie. Et à l'école, cela impose que les enfants s'y sentent bien, qu'ils soient sereins, sans course à la réussite et qu'on leur propose des activités motivantes. A partir de là, les enfants parlent, écoutent, réfléchissent, sont en langage. Les évaluations telles qu'on nous les propose risquent de désincarner cette vie intérieure des sujets enfants.

Les enfants n'ont-ils pas besoin de modèles linguistiques ?

Si, bien sûr. Mais donner des exemples ne veut pas dire attendre la même chose, tout de suite, chez les enfants. Le chemin est long. Quand les enfants arrivent à l'école, certains savent parler (on considère l'acquisition du langage terminé quand les enfants se font comprendre par des personnes n'appartenant

pas à l'entourage direct). Mais ils ont ensuite à construire des discours et là c'est une autre affaire ! Ils entrent dans notre culture orale en se positionnant comme sujet et en intégrant leurs connaissances du monde et des autres dans leurs énoncés. Les « modèles » du discours magistral simple mais très construit, sont décisifs. Et les enfants font des essais, des choses très complexes avec le langage alors qu'un non-spécialiste y verrait des erreurs. Quand un enfant dit : «Moi j'ai peur des étoiles d'araignée,» il sait de quoi il parle et il travaille le découpage morphologique. Il suffit de lui répondre, «oui je comprends que tu as peur des toiles d'araignée.»

Ne peut-on pas évaluer le langage à l'école maternelle ?

Dès qu'ils ont de l'expérience, les enseignants ont des

intuitions fiables. Ils savent qui « va bien » et qui « va moins bien », sur le plan langagier, dans la classe. Ce sont des premières évaluations de l'enseignant, une première étape. Mais si les maîtres savent très bien qui il faut aider, en revanche, leurs besoins se situent du côté du « comment faire ». Car l'évaluation ne devrait pas servir à autre chose qu'à aider les enfants à aller plus loin, surtout les plus fragiles. Construire des grilles et des listes tout le monde sait faire mais qu'est-ce qu'on en fait ? Quel travail mettre en place à partir de cette intuition ? C'est le rôle de la formation d'apporter des éléments théoriques pour affiner ces intuitions et construire des réponses. Évaluer est un moyen pour mettre en oeuvre une action intelligente et rationnelle et ça n'a aucun intérêt s'il s'agit de classer les enfants.

“Le registre des questions Une erreur collective”

Langage à tous les étages

"Il faudrait un repas en plus s'il vous plaît pour la classe 3", explique au téléphone Gabriel à une personne de la cantine. Gabriel est élève dans cette classe 3, celle de MS/GS de Valérie Herman de l'école Jean Jaurès à Malakoff. Et ce matin, Lili était en retard, il a donc fallu rectifier les informations fournies plus tôt à la cantine. Petit moment de la vie d'une classe mais surtout "une occasion de travailler le langage en situation" explique l'enseignante qui privilégie l'échange langagier dans toutes les activités. Exemple, ce matin, avec les ateliers mis en place. Deux concernent les huit moyens et quatre les GS. Valérie a fait le choix de mettre en place, chaque matin, deux ateliers accompagnés comme le préconise Mireille Brigaudiot. Elle travaille d'abord avec un groupe de moyens avec lequel elle reprend une comptine sur les doigts. Puis elle s'installe avec un groupe de grands qui vont découvrir l'histoire de Sissi lue par la maîtresse. A partir de ce texte d'une dizaine de lignes, deux activités sont proposées aux enfants. La première est un travail d'encodage. Pour aider Sissi les enfants sont amenés à

écrire le prénom de son amie LILA. Un enfant «cherche dans sa tête» et trace IAL. Pour la deuxième activité, l'enseignante distribue à chaque enfant six dessins sur lesquels on retrouve Sissi dans son histoire. Tous sauf un. «L'objectif est bien moins la découverte de l'intrus que la production de langage, les enfants doivent justifier leur choix», commente Valérie. Les enfants produisent des phrases complexes pour expliquer l'un la présence d'un puzzle, l'autre celle de la télévision comme indice pris en compte...

Au milieu du groupe de quatre, une petite fille écoute sans oser prendre la parole qui lui est offerte. «J'ai fait le choix de composer des groupes hétérogènes pour faire en sorte de favoriser et d'enrichir les occasions de langage des élèves plus fragiles », dit Valérie qui, à chaque occasion, demande des précisions, reformule. Dans les ateliers autonomes, les jeux et activités proposés sont aussi là pour stimuler les interactions entre élèves. Une mise en pratique quotidienne du langage qui sert à communiquer, qui sert à comprendre, qui sert à réfléchir.

Quelles pistes de travail et de réflexion proposez-vous ?

Ce sont les enfants en retrait, ceux qui participent le moins, qu'on doit accompagner à la maternelle pour qu'ils arrivent au CP dans les meilleures conditions. Les deux conseils les plus importants que je donne aux maîtres touchent leur propre discours et leurs attitudes. D'abord, j'invite les enseignants à ne pas se caler sur les enfants les plus performants, c'est confortable mais peu efficace pour les plus fragiles. Ensuite, je les engage à éviter de travailler sur le registre des questions / réponses. Cette habitude des maîtres est une erreur collective. Sous prétexte que les savoirs se construisent, les maîtres ne s'autorisent plus à dire les choses simplement. Les choses ne tombent pourtant pas du ciel, on ne les devine pas. Les enfants ne peuvent acquérir des connaissances que si on leur expose, explique, montre, les choses du monde, les relations entre les choses, le fonctionnement de nos codes abstraits - l'écrit - ... et sans leur poser de questions.

Propos recueillis par
Lydie Buguet



Mireille Brigaudiot

MIREILLE BRIGAUDIOT, ENSEIGNANT-CHERCHEUR EN SCIENCES DU LANGAGE

A PUBLIÉ : APPRENTISSAGES PROGRESSIFS DE L'ÉCRIT À L'ÉCOLE MATERNELLE, ÉQUIPE PROG, INRP-HACHETTE, 2000

PREMIÈRE MAÎTRISE DE L'ÉCRIT, HACHETTE 2004

EN PRÉPARATION : COMMENT AIDER LES ENFANTS D'ÉCOLE MATERNELLE À UTILISER

L'ORAL ? COMMENT AIDER LES ENFANTS D'ÉCOLE MATERNELLE À DÉCOUVRIR LES

PRINCIPES ALPHABÉTIQUE. COMMENT AIDER LES ENFANTS D'ÉCOLE

MATERNELLE À DESSINER, LIVRETS HACHETTE, 2009

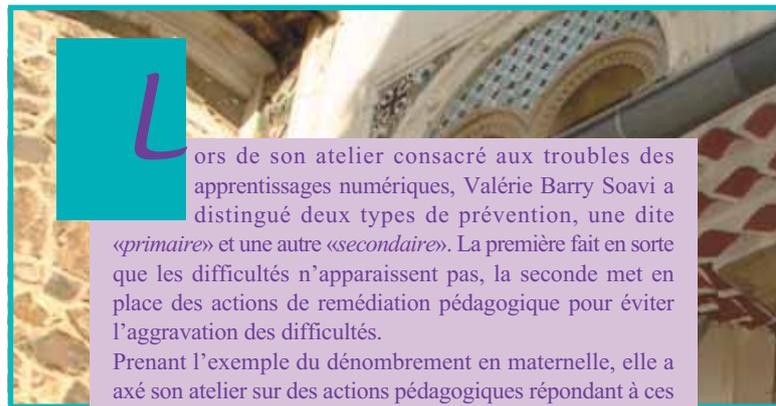
[HTTP://PROGMATERNELLE.FREE.FR/](http://PROGMATERNELLE.FREE.FR/)





Numération

Prévenir les troubles des apprentissages mathématiques à l'école primaire. Un atelier animé par Valérie Barry-Soavi



Lors de son atelier consacré aux troubles des apprentissages numériques, Valérie Barry Soavi a distingué deux types de prévention, une dite «primaire» et une autre «secondaire». La première fait en sorte que les difficultés n'apparaissent pas, la seconde met en place des actions de remédiation pédagogique pour éviter l'aggravation des difficultés.

Prenant l'exemple du dénombrement en maternelle, elle a axé son atelier sur des actions pédagogiques répondant à ces deux formes de prévention. Le support présenté de feuilles cartonnées, représentant des collections d'objets disposées de façon adéquate et présentées rapidement aux élèves, permet d'inciter au surcomptage, de développer la sécabilité du comptage, de travailler la relation partie et tout des nombres... Des compétences nécessaires à développer pour maîtriser la numération.

Pas relié à une cause unique mais à un réseau de causalités

En quoi les troubles des apprentissages sont-ils différents de la difficulté scolaire, notamment en mathématiques ?

On peut caractériser les troubles des apprentissages par leur complexité. Une difficulté scolaire peut être situationnelle et/ou occasionnelle, c'est-à-dire liée au "simple" fait qu'un élève n'a pas compris une ou plusieurs notions. Le trouble est toujours plurifactoriel et polymorphe. Qu'il s'exprime de façon généralisée ou spécifique, il n'est pas relié à une cause unique mais à un réseau de causalités. Ce réseau se construit, au fur et à mesure des rencontres avec les objets de savoir.

En mathématiques par exemple, à partir de l'analyse de Kosci, on peut lier les troubles numériques à des facteurs

langagiers de transcodage des nombres, practognosiques liés à la représentation digitale des quantités, idéognosiques de mentalisation des nombres et des transformations numériques, opératoires ou de stratégie calculatoire, graphiques par la symbolisation écrite des nombres, et psychologiques, dûs au marquage culturel par la difficulté numérique. Ces différents facteurs sont interactifs.

Quelles conséquences engendrent ces troubles ?

La vie scolaire et les apprentissages deviennent si «labyrinthiques» pour l'élève que ce dernier se voit généralement «hors projet.» C'est-à-dire qu'il est dans l'incapacité d'envisager, lors d'une activité scolaire, la réalisation d'un plaisir différé,

comme par exemple le fait d'avoir appris quelque chose ou d'avoir construit une production personnelle. En conséquence, il n'est pas simplement démotivé par l'apprentissage : il se mobilise contre lui, afin de se protéger d'une blessure narcissique. L'élève manifeste alors des formes de surinvestissement d'ordre physiologique, moteur ou affectif qui viennent compenser la sous-réalisation cognitive.

Comment l'enseignant peut-il contribuer à prévenir ces troubles ?

Il s'agit, pour l'enseignant, d'investir un mode de pensée systémique. Quand les élèves

présentent des troubles numériques, il est fréquent que l'enseignant constate des difficultés et des potentialités qui lui paraissent se contredire. Ce type de constat témoigne d'une tendance, implicite ou explicite, à vouloir relier de façon linéaire et stadologique une difficulté à une cause unique.

L'enseignant peut penser, par exemple, que dès lors que cette cause sera identifiée, la difficulté pourra s'estomper ou que si une compétence n'est pas installée, il est impossible d'en travailler d'autres. Mais le trouble d'apprentissage étant complexe et polymorphe, les faits ne fonctionnent pas comme ça. Pour rendre les situations aussi simples

«Quand les élèves présentent des troubles numériques, il est fréquent que l'enseignant constate des difficultés et des potentialités qui lui paraissent se contredire.»

“Une démarche de remédiation non
reliée par un lien de causalité évident
à la difficulté de comptage”

Julie ne sait pas bien compter

Une manifestation des troubles de l'apprentissage numérique peut prendre la forme de difficultés persistantes à compter. Une élève âgée de 7 ans, Julie, s'obstine, quand elle compte, à dire : «1, 2, 3, 5, 12...» ou «1, 2, 7, 10...», ou toute autre séquence aléatoire de comptage. On peut en premier lieu remarquer une triple potentialité dans les verbalisations de Julie : la suite numérique est conventionnelle (l'ordre croissant étant respecté), son début est stable (1, 2,) les nombres sont individualisés car ils sont interchangeable et la suite oralisée n'est pas une "litanie." Le fait de chercher à élucider les réussites de Julie, mêmes partielles et provisoires, aide l'enseignant à investir un espace potentiel, c'est-à-dire à créer les conditions de sa propre adhésion au postulat d'éducabilité. Ensuite, si l'enseignant se centre sur les besoins cognitifs de cette élève, il peut faire l'hypothèse que Julie a besoin de réaliser qu'une quantité donnée présente un caractère de stabilité dans le monde environnant, comme la stabilité du nombre d'ailes des oiseaux, par exemple. C'est peut-être ce besoin de construire des repères numériques stables dans son quotidien qu'elle exprime par un comptage chaotique. Les réponses à apporter à ce besoin n'ont pas à être extra-ordinaires par leur originalité ou leur inventivité mais par leur capacité à s'extraire d'un système relationnel fermé, autoalimenté par des procédures d'élèves et des réponses enseignantes inadaptées, faute d'avoir décelé les besoins auxquels elles sont sensées répondre. Par exemple, le fait d'aider Julie à découvrir et identifier les constantes numériques "naturelles" que présente son environnement familial, en utilisant le comptage comme outil de vérification de la stabilité des quantités repérées, et en commençant par les quantités 1 et 2, qu'elle semble appréhender, est à la portée de tout pédagogue. Ce qui est extraordinaire, c'est d'avoir envisagé une démarche de remédiation qui ne soit pas reliée par un lien de causalité évident à la difficulté de comptage de cette élève. Le fait de réfléchir également aux trois autres champs de besoins de Julie va permettre d'approfondir cette piste de remédiation et de la relier à d'autres.



Valérie Barry-Soavi

VALÉRIE BARRY-SOAVI EST PROFESSEUR DE MATHÉMATIQUES À L'IUFM DE L'UNIVERSITÉ PARIS-XII-CRÉTEIL, ET DOCTORANTE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION. ELLE ENSEIGNE DANS LES FORMATIONS POUR L'ADAPTATION SCOLAIRE ET LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS, ET SES TRAVAUX PORTENT SUR L'AIDE PÉDAGOGIQUE AUX ÉLÈVES PORTEURS DE TROUBLES DES APPRENTISSAGES.

que possible, mais pas plus simples que possible, je propose aux enseignants de tenter de traduire les difficultés et réussites observées en un système de besoins d'apprentissage. Ce système peut être envisagé autour de quatre pôles inter-reliés : les besoins relationnels au sein d'un apprentissage, de relation à soi, à autrui et au savoir, les besoins instrumentaux, les besoins cognitifs et les besoins culturels. Les besoins d'apprentissage de l'élève jouent le rôle

d'objets transitionnels pour l'enseignant, dans le passage du constat de difficulté à l'action pédagogique. L'identification de solutions pédagogiques pertinentes passe par le développement d'un processus interrogatif centré : en premier lieu sur ce dont l'élève a besoin pour apprendre ; en second lieu sur les médiations à opérer pour répondre à ces besoins d'apprentissage.

Propos recueillis par
Arnaud Malaisé



Un éclairage sur le rôle de l'école maternelle dans la scolarité des élèves.

Un atelier animé par Bruno Suchaut

Les

enjeux actuels

I

Il y a une forte corrélation entre scolarisation à l'école maternelle "y compris une scolarisation précoce" et de meilleurs parcours scolaires. Quels que soient les autres facteurs, notamment l'origine sociale, il y a un gain pour chaque enfant. Or les politiques éducatives françaises ignorent obstinément les résultats des recherches et n'hésitent pas à user d'arguments qui "tordent" la réalité. Ainsi dénoncer le coût élevé d'un élève "en moyenne" fait l'impasse sur le faible coût d'un élève en maternelle : trois fois moins qu'un élève de "classe prépa", bien moins que les accueils de la petite enfance et bien moins qu'en Grande-Bretagne, Italie ou aux Etats-Unis ! Pourtant les enjeux de l'école maternelle dépassent largement ceux d'une garderie, ils reposent sur des acquisitions scolaires et sur le développement de facultés cognitives nécessaires à chaque jeune pour construire ses apprentissages.

Un effet positif de la scolarisation précoce

Quels sont les effets de la scolarisation en maternelle ?

Partout dans le monde, et dans des pays très différents sur le plan de leur niveau de richesse, les enfants accueillis tôt dans des structures préscolaires réalisent de meilleurs apprentissages que les autres, ils ont de meilleures progressions dans la suite de leur scolarité primaire. En France des études réalisées par la D.E.P.P. et par l'Irédu montrent, sur la base de grands échantillons, un effet positif de la scolarisation à l'âge de deux ans, à la fois sur les acquisitions et les parcours scolaires, avec notamment des redoublements moins fréquents. C'est aussi à l'école maternelle que se construisent les apprentissages sociaux et le sens du métier d'élève. Tous ces résultats sont bien connus mais il

est important de les rappeler aujourd'hui. Par ailleurs, si d'autres facteurs influencent plus fortement les carrières scolaires, il y a toujours un gain associé à la scolarité maternelle.

Pouvez-vous détailler ces facteurs influençant les acquis des élèves ?

Le mois de naissance est le facteur d'écart le plus important à l'entrée du CP suivi de variables liées à l'environnement familial. Pour l'influence du milieu social, on sait que les inégalités sociales de réussite ont tendance à s'accroître au cours de la scolarité et l'école maternelle peut jouer sur ce plan un rôle compensatoire certain. Il y a aussi des facteurs externes à l'école qui expliquent sans doute les moins bons résultats de notre

pays aux évaluations internationales, en effet la situation socio-économique générale fait que certaines familles éprouvent davantage de difficultés qu'avant, ceci ayant des conséquences évidentes sur les enfants, dès le plus jeune âge. On voit très bien, toujours à partir d'études comparatives, que l'école française présente une proportion trop importante d'élèves en difficulté scolaire et les politiques passées n'ont pas permis d'agir positivement à cet égard. La question des inégalités sociales et scolaires est donc une question très importante à prendre en compte dans la politique éducative.

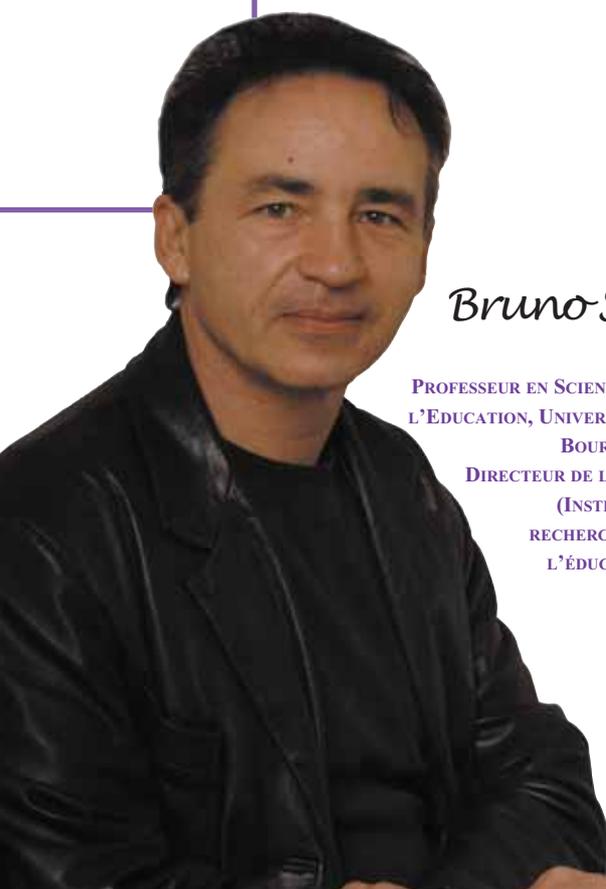
Pourtant l'acquisition de certaines compétences dès

l'école maternelle est, semble-t-il, déterminante pour la réussite future des élèves...

Des recherches récentes sur l'analyse des acquisitions des élèves de la fin de grande section de maternelle à l'entrée en 6ème ont montré que des compétences étaient particulièrement reliées à la réussite scolaire ultérieure. Ainsi, l'acquisition de concepts liés à la structuration du temps et à la numération semblent être des compétences à travailler très tôt sur la base d'activités propres au mode de fonctionnement de l'école maternelle, c'est-à-dire sans que ses activités soient calquées sur le modèle de l'école élémentaire. En outre, les mêmes recherches ont mis en évidence l'importance, à l'école élémentaire, des capacités de



Il y a toujours un gain associé à la scolarité maternelle



Bruno Suchaut

PROFESSEUR EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE
BOURGOGNE
DIRECTEUR DE L'IRÉDU
(INSTITUT DE
RECHERCHE SUR
L'ÉDUCATION)



Compétences numériques, structuration du temps

Les recherches de l'IREDU ont tenté de comprendre sur quelles bases les acquisitions scolaires se structuraient ou encore les raisons des différences d'acquisitions. Il s'avère que des compétences acquises au début du cycle 3 sont largement constitutives de la réussite à l'entrée en 6ème. Ce sont celles qui font appel à des mécanismes cognitifs centraux mis en oeuvre avec les «*capacités attentionnelles*,» la recherche d'information, l'orthographe et le calcul mental. Cependant ces compétences sont à la fois sous-jacentes et hiérarchisées : en CM2 réussir une soustraction repose sur les compétences d'orthographe, de calcul mental, et sur les capacités attentionnelles. Une observation longitudinale d'une cohorte d'enfants depuis la maternelle a montré que la maîtrise de ces compétences dépend notamment de l'acquisition, dès l'école maternelle, des concepts liés au temps et à l'espace et aux connaissances numériques. Les activités de l'école maternelle doivent donc viser le développement des capacités cognitives, en particulier de la mémoire de travail*. De nombreuses recherches anglo-saxonnes étudient les types d'activités et les pratiques pédagogiques efficaces dans ce domaine. Elles justifient, s'il en était besoin, la légitimité du travail des enseignants auprès de jeunes enfants. Ce travail repose sur des compétences professionnelles qui sont celles des enseignants, même si la formation dispensée par l'institution est largement insuffisante et résulte souvent d'engagements personnels ou collectifs que ce soit dans les rencontres de l'AGEEM ou, comme ici, à l'université d'automne du SNUipp.

*voir FSC 317

raisonnement, des capacités attentionnelles et de la mémoire de travail. Ces capacités sont véritablement au centre des apprentissages scolaires. Sur ce plan également, on relève des différences très fortes entre les élèves et l'école a un rôle à jouer en proposant des activités systématiques pour réduire ces différences cognitives.

Cela laisse un champ important d'études ...

Il y a vraiment en France une carence sur le plan de la recherche en éducation, les recherches sont trop peu nombreuses et très peu prises en compte dans les décisions de politique éducative. Pour la maternelle, très peu d'études empiriques à grande échelle ont été réalisées. Il serait ainsi très pertinent de mieux connaître le fonctionnement pédagogique de la maternelle et d'évaluer les pratiques à l'aune de leur

efficacité. Actuellement, il semblerait que ce qui gouverne la politique éducative est la dimension essentiellement économique avec des réformes visant principalement à gérer les ressources de manière plus efficiente. Or, l'aspect qualitatif ne doit pas être ignoré, surtout si l'on souhaite réellement améliorer les résultats de l'école. Ce n'est pas en diminuant les capacités d'accueil de l'école maternelle et en dégradant les conditions d'enseignement que l'on pourra atteindre les objectifs souhaités. La lutte contre l'échec scolaire nécessite une réflexion dont l'école maternelle ne peut être écartée. La scolarisation des jeunes élèves est un enjeu majeur qui dépasse d'ailleurs la seule sphère éducative qui doit s'inscrire dans une politique sociale globale.

Propos recueillis par
Michelle Frémont