

**LA MATERNELLE :**  
**AU FRONT DES INÉGALITÉS**  
**LINGUISTIQUES ET SOCIALES**

*CE RAPPORT A ÉTÉ COMMANDÉ PAR XAVIER DARCOS*  
*MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE*  
*AU PROFESSEUR ALAIN BENTOLILA*  
*QUI EN A ASSURÉ LA DIRECTION SCIENTIFIQUE*

Décembre 2007

**Alain BENTOLILA, Professeur de linguistique à l'Université de Paris 5,  
a assuré la direction et la coordination de cette étude.**

Il a été accompagné dans ce travail par une commission composée de :

- **Marie-Carmen DUPUY** : Membre du Conseil scientifique de l'Observatoire National de la Lecture
- **Bruno GERMAIN** : Chargé de mission à l'Observatoire National de la Lecture
- **Catherine JOUSSELME** : Professeur des universités – Directrice de la Fondation Vallée
- **MARIE-ROSE MORO** : Professeur des Universités - Service de Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent à l'Hôpital Avicenne
- **ODILE SAMANIEGO** : Inspectrice de l'Education Nationale Val de Marne
- **ALAIN SEKSIG** : Inspecteur de l'Education Nationale chargé de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire à l'Inspection académique de Seine Saint-Denis
- **GABRIEL TARLÉ** : Inspecteur de l'Education Nationale Dordogne.

**La Commission remercie de sa contribution l'Inspection académique de l'Oise qui a effectué un travail précieux de synthèse des rapports d'inspection.**

# LA MATERNELLE : AU FRONT DES INÉGALITÉS LINGUISTIQUES ET SOCIALES

## UNE ECOLE À PART ENTIÈRE

L'excellente réputation dont a joui longtemps l'école maternelle, auprès de l'opinion publique française en général comme au-delà des frontières de notre pays, a largement ralenti – et même rendue suspecte – toute interrogation à son sujet.

Le paradoxe de l'école maternelle actuelle, c'est l'illusion sur laquelle elle repose. Illusion issue de ses performances passées, à l'époque où elle était en avance sur son temps. Époque de dynamisme, même de militantisme pédagogique innovant de ses enseignants, époque où elle était l'objet d'une attention particulière. La maternelle vit aujourd'hui sur ses acquis. Suivie par la quasi-totalité des enfants bien que non-obligatoire, surpeuplée, elle fait illusion aux parents qui y voient ce qu'elle montre le mieux : de la bienveillance, de la présence dans le tissu social, une forme d'encadrement, des productions d'élèves joliment mises en scène. Elle fait illusion à certains enseignants qui pensent créer une pédagogie active et efficace fondée sur l'interaction, la participation, l'action en classe. Elle fait enfin illusion à l'institution elle-même qui n'ose pas évaluer vraiment la maternelle d'aujourd'hui et ce qu'elle « produit en termes d'apprentissage et d'acquisition ». Considérons ce simple fait des plus éclairants : la difficulté, pour ne pas dire l'impossibilité, pour nombre d'acteurs de l'école maternelle à employer le terme « élève » lorsqu'il s'agit de désigner l'enfant qui la fréquente ! A trop vouloir faire de l'école maternelle une école « autre », on risque de contribuer - par endroit - à en faire « autre chose » qu'une école.

Afin de garantir la spécificité de la maternelle il nous apparaît légitime de revoir la configuration des cycles de l'école primaire. **Les classes de maternelle composeraient ainsi institutionnellement le cycle 1**, le CP et le CE1 le cycle 2, et les CE2, CM1 et CM2 le cycle 3. Sans nier donc l'originalité de la maternelle,

grâce à la réorganisation des cycles, et en insistant toujours sur l'extrême importance des échanges entre cycles afin de garantir la continuité de l'apprentissage, nous pensons nécessaire d'affirmer avec force que **l'école maternelle d'aujourd'hui est une école à part entière, non une école entièrement à part.**

Refonder l'école maternelle comme une école à part entière, c'est définir fermement ses objectifs, ses missions et fonctions, ses programmes propres, la formation soutenue et approfondie de ses professeurs et lui donner un encadrement spécifique. Cela devrait passer, selon nous, par **son inscription claire dans le cadre de l'obligation scolaire.**

Une double obligation : celle des parents de scolariser leur enfant, celle également de la République de préparer au mieux la réussite scolaire des élèves qui lui sont confiés.

Si le taux d'inscription en école maternelle avoisine en effet les 100%, on sait toutefois que le taux de présence en classe au quotidien est souvent aléatoire pour de nombreux enfants, quasi inexistant le samedi matin. En fonction de son emploi du temps personnel, de ses humeurs, de ses traditions, la famille peut retirer l'enfant à sa guise au prétexte, très souvent avoué sans ambages, que « l'école maternelle n'est pas obligatoire ». Ainsi, certains enfants, souvent parmi les plus fragiles, ne vont à l'école maternelle que de manière partielle, ce qui ne permet plus aux enseignants de compter, pour tous, sur une formation progressive et contrôlée. Les enseignants sont ainsi contraints de prévoir, selon les jours et les horaires, des activités notablement peu liées aux apprentissages, mais plutôt à l'expression personnelle, voire à la garderie déguisée, au prétexte que tous les enfants n'en profiteraient pas. Comment espérer accompagner au mieux les élèves et les préparer à la suite de leur scolarité dans ces conditions ? L'école maternelle en fait actuellement les frais. Ne rien faire, c'est faire perdurer cet état de fait.

**L'obligation scolaire à 3 ans révolus, c'est aussi pour l'Ecole une manière de montrer son engagement pour la réussite.** L'école maternelle « s'oblige » ainsi à préparer, dans un souci de continuité des apprentissages, un parcours serein, construit et dédramatisé, de la maternelle vers l'élémentaire, reposant sur des bases solides et garanties. La spécificité de la maternelle ne viendra plus de son exclusion de la scolarisation obligatoire et d'une liberté mal maîtrisée,

mais au contraire de l'organisation volontariste de ses missions, de son implication comme base des apprentissages futurs.

### **TEMPS SCOLAIRE ET REALITÉ DE L'APPRENTISSAGE**

L'analyse rigoureuse d'un nombre important de rapports d'inspection (Oise, Val de Marne, Seine Saint-Denis) donne une idée assez précise d'une école où la classe est faite au fil de l'eau, selon les envies, selon les compétences de l'enseignant, selon le quartier. L'école maternelle a souvent privilégié ce qui se voit, s'expose, s'affiche, au plus grand plaisir des parents et des élèves. **Le « bien vivre » a parfois pris le pas sur le « bien apprendre ».**

L'organisation et la rotation du travail en petits groupes, qui sont une nécessité pédagogique, ont souvent des conséquences très inquiétantes sur les temps réels d'apprentissage à l'école maternelle. **Les séquences où l'apprentissage s'effectue sous le contrôle attentif et lucide de l'enseignant sont en fait extrêmement réduites.**

Dans une journée d'école maternelle se succèdent en effet des temps d'activités bien différents.

On constate une alternance entre des moments où tout le groupe classe est réuni autour de l'enseignant pour une activité éducative orale et collective (rituels, chants et comptines, motricité et souvent expression libre), et des temps de travaux en petits groupes, **les ateliers**. Généralement les ateliers du matin et ceux de l'après-midi, ne portent pas sur des travaux de même nature.

On réserve en deuxième partie de journée, des tâches qui réclament une concentration et une médiation moindres, tandis que les **ateliers du matin** localisés, avant ou après la récréation, sont consacrés à des activités exigeantes souvent avec une trace écrite. Chaque atelier peut porter sur un domaine précis : numération, graphisme, lecture, mais ils peuvent aussi se décliner dans un même champ de compétences. Le travail demandé a pour support le plus souvent, une page d'exercices ou une fiche photocopiée. Ce temps d'ateliers comporte de véritables apprentissages avec objectifs, consignes, réflexions et corrections. Cette séance dure environ 45 minutes à l'intérieur de laquelle on peut mesurer souvent moins de 30 minutes de concentration. Ces ateliers représentent le seul temps fort de travail individuel avec production d'une trace écrite, sur une matinée. Dans cette séance du matin, les élèves sont répartis en

groupes, **l'enseignant encadre donc un seul atelier dirigé** avec un travail d'apprentissage abordant une notion nouvelle ou difficile. Les 2 ou 3 autres groupes d'élèves sont en activités d'entraînement, de réinvestissement, surveillés à distance par l'enseignant ; l'atelier peinture reste souvent sous le contrôle de l'ATSEM.

On pourrait espérer que les élèves fassent au cours de la journée au moins deux ateliers par rotation mais, la plupart du temps, les groupes tournent sur les 4 jours de la semaine. Un élève fera donc chaque jour un seul atelier avec une fiche ou exercice écrit, et sur la semaine, il ne sera qu'une seule fois dans le groupe contrôlé par l'enseignante. On admettra **qu'une demi-heure par semaine d'apprentissage directement accompagnée par la maîtresse apparaît plus qu'insuffisant.**

Rares sont en réalité les classes où un exercice écrit de graphisme ou de numération est proposé chaque jour et à tous les élèves.

**Les emplois du temps et la rotation des ateliers en maternelle sont donc à revoir**, le temps de concentration quotidien pour chaque élève doit absolument être augmenté de manière significative. S'ajoute à cela le fait que les activités sont fréquemment construites autour d'un thème au lieu de s'articuler sur des progressions de compétences à travailler. Des progressions précises devraient être proposées, fondées sur de véritables objectifs. Horaires et programmes devraient être précisés par **niveau de classe**, même si les compétences sont réparties sur un cycle.

Il conviendrait enfin de mieux maîtriser la durée et l'organisation d'activités « périphériques » qui finissent par diluer les véritables séquences d'apprentissage.

**Les temps de collation, de déplacements, d'habillage, de passage aux toilettes, d'attente des parents**, doivent s'équilibrer et se répartir dans les temps de récréation. Ces activités peuvent être parfois éducatives, mais elles ne représentent pas des apprentissages scolaires.

**La sieste** en Petite Section et le temps de repos en Moyenne et Grande Sections se confondent ; sous prétexte de réveil échelonné, certains élèves dorment une grande partie de l'après-midi.

Les temps consacrés aux **comptines et aux chants** doivent devenir des temps d'apprentissage où l'on privilégiera la qualité d'articulation, de mémorisation, d'explication du lexique, plutôt que la quantité de comptines marmonnées.

A l'heure du « zapping » généralisé et bruyant, on ne saurait trop rappeler, notamment à l'école maternelle, **les vertus du silence en pédagogie**. La pause, ce moment suspendu, n'est en rien un moment de vide. C'est tout au contraire un espace de ressourcement, de préparation et de réflexion. Le silence investit la sérénité, la concentration, voire - et ce n'est pas à négliger - la contemplation. La médiation par le silence, par exemple lors de l'entrée en classe ou en transition entre deux activités, est l'occasion de se retrouver, de relancer la concentration, de positionner le temps - et même le lieu - de l'apprentissage.

### **LA MAITRISE DE LA LANGUE : ENJEU PRIORITAIRE**

Sous les effets conjugués de l'affaiblissement de la médiation familiale et de la perversité des modèles sémiologiques imposés par un monde médiatique de plus en plus cynique, bien des enfants arrivent à la porte de l'école de la République en situation d'extrême insécurité linguistique et de terrible déficit culturel. Pour eux, l'école maternelle constitue la première et la dernière chance de médiation dans un parcours d'apprentissage qui en a été jusque-là privé. Ce sont des enfants mal entendus parce que leurs questions - souvent non formulées - sont restées sans réponses. Ce sont aussi les enfants *du* malentendu, c'est-à-dire ayant noué avec le langage un malentendu fondamental : ils n'ont aucune idée de ce qui légitime et justifie l'effort et le soin de la mise en mot ; la volonté de laisser une trace d'eux-mêmes sur l'intelligence d'un autre leur est totalement étrangère. Ils arrivent donc à l'école déjà résignés à n'avoir aucune prise sur le monde, à ne revendiquer aucun pouvoir linguistique et intellectuel sur les autres ; ils ont déjà renoncé à la conquête collective du sens pour ne plus s'occuper que de se protéger individuellement d'un monde où les menaces leur paraissent l'emporter largement sur les promesses. Pour eux, l'école maternelle doit mettre en jeu avec volonté, obstination et constance une pédagogie, non pas palliative, mais compensatrice : elle se doit de tenter de réhabiliter au plan sémiologique, culturel et linguistique une part importante des enfants qui lui sont confiés. Si elle y renonçait, elle viderait de leur sens les mots de justice et de démocratisation scolaire ; mots d'un discours alors démagogique cachant mal l'entrée précoce dans un couloir qui mène inéluctablement à l'illettrisme et à l'exclusion.

Si nous parlons ici d'une **refondation pédagogique**, c'est non pas seulement parce qu'il faut sauver l'école maternelle française de la banalisation et de l'ambiguïté, mais surtout parce qu'elle constitue la seule réponse à un problème aujourd'hui posé par bien des élèves de trois à cinq ans. De langue maternelle française, de parents francophones, ils arrivent à l'école avec une langue orale très éloignée de la langue qu'ils vont rencontrer en apprenant à lire et à écrire. Ne craignons pas de le dire, ils parlent une langue *étrangère* à celle sur laquelle va reposer leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il ne s'agit pas seulement d'une pauvreté de vocabulaire, mais aussi d'une utilisation très approximative de la syntaxe, du système de temps, des articulations logiques... Le langage dont disposent certains élèves à la veille d'entrer au cours préparatoire est souvent **incompatible dans ses structures même avec une entrée sans rupture dans le monde de l'écrit**. Ne l'oublions pas, apprendre à lire n'est pas apprendre une langue nouvelle : c'est apprendre à coder différemment une langue que l'on connaît déjà. Si un enfant se trouve enfermé dans un usage quasi étranger à la langue commune, il se trouvera d'emblée coupé de la langue écrite et condamné à n'en jamais vraiment maîtriser l'usage. La priorité de l'école maternelle française est donc de donner à tous les enfants qui lui sont confiés une maîtrise de la langue qui leur permettra, une fois élucidés les mécanismes du code écrit, de construire avec respect et audace le sens du texte d'un autre. Dans cette perspective, la maîtresse (ou le maître) se doit d'assumer pleinement et ostensiblement **son rôle de modèle**. Elle doit savoir alterner les moments où son langage est celui de la connivence et de l'affectivité avec ceux - infiniment utiles - où son discours met les enfants à distance d'elle-même et de son propos. Pour certains enfants, la maîtresse est leur seule chance d'observer « en action » un adulte qui leur adresse un discours explicatif, argumentatif ou narratif suffisamment structuré, organisé et précis pour leur apporter une information qu'ils ignorent. Il est certes de la mission de la maîtresse d'école maternelle de rendre sinon ses élèves heureux, du moins de leur apporter un peu de chaleur et de tendresse ; pour autant, son discours « pédagogique » doit accepter la distance et montrer que **la langue est essentiellement faite pour dépasser la connivence**.

Il ne s'agit pas de tomber dans le travers de ce que l'on a appelé les « pré-requis » ; ce terme peut en effet laisser entendre que l'on doit dresser la liste des activités à mener avant d'autoriser un enfant à avoir quelque contact que ce soit avec l'écrit ; une conception aussi mécaniste de l'apprentissage est à la fois

fausse et dangereuse. Cependant, on doit être bien conscient que les enfants n'arrivent pas tous à égalité à la porte de l'écrit : certains ont eu la chance de rencontrer tout au long de leur parcours préscolaire des médiateurs bienveillants, attentifs et éclairés qui leur ont progressivement permis de se forger un langage compatible par ses mots et par ses structures avec celui qu'ils auront à affronter dans les textes ; d'autres, moins heureux, n'ont avec la langue aucune distance ; ils n'ont qu'une idée confuse des éléments qui la composent et des règles qui les organisent. C'est en termes de **degré de lucidité** par rapport aux finalités et au fonctionnement du langage que s'exprime une part importante des inégalités à l'entrée en maternelle. L'avenir linguistique et, plus généralement la réussite scolaire de bien des élèves, dépendront de la capacité de notre école maternelle à poser les termes d'une relation plus exigeante et plus confiante avec une langue orale qui leur permettra d'entrer sans rupture dans le monde de l'écrit. C'est, sans aucun doute, par là que commence le juste combat contre l'illettrisme.

### **APPRIVOISER LA LANGUE ÉCRITE**

Répétons-le, bien des élèves poussent pour la première fois la porte de l'école avec un bagage linguistique aussi léger que désordonné. Leur langage oral, forgé dans un contexte familial de silence et d'indifférence, s'est cantonné à des usages de désignation, de constat ou de demande. Ce langage oral, limité en moyens et en ambition, est à cent lieues du langage écrit que les textes vont les obliger à affronter. Il est indispensable que l'École puisse, en partie au moins, combler ce gouffre en les habituant progressivement à se « frotter » à du vrai langage écrit ; en d'autres termes, il convient de **les familiariser peu à peu avec la « voix des textes »**. La maîtresse (ou le maître parfois) lira de véritables textes écrits, contes merveilleux bien sûr, poèmes et récits de vie, mais aussi textes d'explication ou de réflexion autour d'un thème adapté aux intérêts des enfants. Elle devra choisir **des textes aussi éloignés que possible de la langue orale familière** afin de bien marquer la spécificité de l'écrit : ce n'est pas en effet quand il tente de restituer la connivence de l'oral que l'écrit dévoile le mieux sa singularité. Ces écrits doivent être lus avec autant de conviction que de talent. L'enseignant, livre en main, doit donner voix au texte comme un musicien donne vie à une œuvre. À ce propos, il conviendrait que **la**

**formation** des maîtres comporte un entraînement sérieux à la diction maîtrisée de poèmes, de prose ou de pièces de théâtre. La simple lecture à haute voix de textes écrits, si elle permet une sensibilisation aux structures de la langue écrite, ne suffit cependant pas à mettre en évidence le statut sémiologique du texte ; il faut tenter de montrer comment le texte écrit met son destinataire au défi d'en conquérir le sens. Une fois le texte lu par la maîtresse, beaucoup reste à faire. Elle pourra ainsi demander aux élèves de proposer chacun son interprétation du conte ou du texte informatif qui leur a été lu. Elle notera avec soin les différentes propositions et notamment celles qui manifestent des interprétations divergentes. Elle relira ensuite le texte en lui faisant jouer un rôle d'arbitre : acceptant certaines propositions, en repoussant d'autres parce que contradictoires avec la volonté de l'auteur. Elle montrera ainsi que le rapport à un texte écrit implique **autant de liberté que de contraintes** : liberté de vivre le texte de façon personnelle, mais liberté qui s'exerce dans les limites imposées par la constitution même de ce texte. L'élève peut ainsi comprendre, avant même de savoir lire, que le texte écrit constitue un partenaire avec lequel il aura à négocier sa propre construction du sens ; un partenaire dont il aura à respecter la spécificité et les injonctions mais qui l'invitera aussi à s'investir sans réticence, sans frilosité, dans une représentation qui n'appartiendra qu'à lui. On en profitera pour **s'interroger ensemble sur les mots inconnus** que l'histoire a révélés, on en cherchera le sens, on les gardera précieusement dans un coffret : « trésor des mots de la classe ».

Cette activité de lecture de textes, livre en main, est éminemment pédagogique et ne saurait être « déléguée » à quiconque : grands-parents, auxiliaires... Elle constitue **un acte de professionnels** ; elle doit être régulière : deux fois par jour durant une demi-heure et non pas « expédiée » un quart d'heure avant la sortie.

Si les écrits, dans la diversité de leurs supports et de leurs contenus, doivent être à présent au sein même de la classe, on ne peut pour autant accepter l'intrusion désordonnée dans les écoles maternelles d'écrits dont le foisonnement hétéroclite tente de donner l'illusion d'une authenticité retrouvée : le chèque y fréquente le bon de commande de la Redoute ; l'affiche publicitaire y voisine avec la recette de cuisine ; le mode d'emploi d'un article électroménager le dispute parfois au conte merveilleux ou au poème. La seule présentation de la pluralité ne saurait entraîner une vision cohérente du monde de l'écrit. Ces

« bains d'écrits » dans lesquels on plonge les élèves, avec l'espoir qu'ils s'y imprègnent d'une sorte de culture écrite, sont à la fois inefficaces et dangereux. Il ne suffit pas de proposer le plus grand nombre de textes et de supports pour que cette diversité prenne sens. Seule la maîtresse médiatrice (ou le maître médiateur) peut, à partir d'un nombre limité de documents, montrer quelles sont, dans l'école et hors l'école, les différentes fonctions et finalités des textes et documents. N'oublions pas que l'École est le lieu où le maître donne sens à la diversité et au désordre du monde.

Disons enfin que **tous les textes ne se valent pas** et qu'il en est de superbes et de fort médiocres. En la matière, la « modernité » n'est pas toujours une garantie ; certains textes et poésies classiques charmeront les oreilles et les esprits de jeunes enfants plus sûrement que certains albums de littérature jeunesse. En bref, l'école maternelle doit commencer à créer les fondements **d'un patrimoine littéraire de qualité**. Le nécessaire labeur qu'ils entreprendront au CP, sera ainsi éclairé par la claire conscience qu'il leur promet des découvertes magnifiques des images merveilleuses qui n'appartiendront qu'à eux mais qui devront tout au texte et à son auteur.

### **LES DROITS ET LES DEVOIRS DE LA COMMUNICATION**

L'École, avouons-le, s'est fort peu occupée de la maîtrise de la communication orale. Les instructions officielles ont jusqu'à récemment négligé d'insister sur la nécessité d'une pédagogie de la communication orale. On y parlait certes de lecture, d'écriture, parfois d'expression orale..., mais jamais la gestion de la **communication orale** n'a véritablement été désignée comme un des grands objectifs de l'école primaire. Il a fallu attendre 1995 pour que les Instructions officielles invitent les enseignants à s'y intéresser. Il faut bien reconnaître qu'en matière de communication orale, les démarches pédagogiques ne sont pas faciles à mettre en œuvre : elles supposent en effet des moyens et une formation dont peu de maîtres disposent. Ne l'oublions pas ! Les paroles s'envolent ; de ce fait, il est délicat de travailler sur une matière aussi volatile et éphémère que l'oral ; ajoutons à cela que l'on a affaire à une trentaine d'élèves dont les capacités de parole et d'écoute sont extrêmement inégales, et l'on comprendra pourquoi il n'est pas simple de programmer et de vérifier des avancées significatives en communication orale. De ce point de vue, il conviendra de chercher les moyens

qui permettront aux enseignants de **pouvoir travailler efficacement en ateliers de sept ou huit élèves** sans avoir à se demander ce qu'ils vont faire des autres.

L'écrit silencieux, visible et permanent est, sans aucun doute, plus rassurant pour un pédagogue ; les activités manuelles, plus immédiates, plus facilement vérifiables, offrent elles aussi plus de « sécurité pédagogique ». Travailler la communication orale est une tout autre affaire ! Souvent, certains enseignants se donnent l'illusion de maîtriser l'infinie légèreté de la parole en faisant répéter des exercices dits « structuraux », en faisant rabâcher formules et comptines ou en faisant apprendre des listes de mots dont on n'a pas suffisamment questionné le sens. D'autres, abdiquant toute ambition de distanciation et de contrôle, font de « l'expression libre » un cheval de bataille pédagogique et se disent : « Pourvu qu'ils parlent, il en restera toujours quelque chose ». Il s'agit-là d'ailleurs de l'illusion pédagogique la plus répandue dans les classes de maternelle : en créant les conditions de **l'expression**, on a l'espoir vain de contribuer à la maîtrise de la **communication**. Toutes les observations que nous avons effectuées nous ont démontré le contraire. Nous avons constaté que lorsqu'un groupe d'enfants en moyenne section sont invités à s'exprimer « librement », trois cercles se forment qui ne se mêleront pas tout au long de la séance. Il y a d'abord celui des « maîtres de parole » ; ce sont ceux qui conduisent la conversation, en décident les thèmes successifs, en organisent les relais. Vient ensuite celui des « intervenants ponctuels » ; ce sont ceux qui parlent, interviennent sur le discours des premiers, pour renchérir ou pour s'opposer de façon brève et soudaine. Enfin, il y a le cercle des silencieux ; ce sont ceux qui parfois observent et semblent écouter ; le plus souvent, ils paraissent totalement étrangers à une activité qu'ils refusent, qu'ils redoutent et dont en aucune façon ils ne perçoivent les enjeux. Sauf à accepter que certains enfants s'engagent dès le début de leur scolarisation dans le long couloir qui conduit à l'illettrisme, l'École, et en tout premier lieu l'école maternelle, doit faire de la maîtrise de la **communication** un de ses objectifs principaux.

Il nous paraît important de rappeler que le tout jeune enfant effectue ses premières armes linguistiques dans une situation de très grande connivence, d'extrême proximité. Ses premiers messages manifestent et soulignent le partage d'une expérience plus qu'ils ne fournissent à l'auditeur les moyens de découverte et de construction du sens. Progressivement, cet enfant va avoir à

s'adresser à des auditeurs nouveaux, à communiquer des réalités de moins en moins immédiates, de moins en moins partagées. En d'autres termes, alors que dans un premier temps il s'adresse à des gens qui le connaissent parfaitement pour leur dire des choses auxquelles ces gens s'attendent, il va devoir, petit à petit, **apprendre à s'adresser à des personnes qu'il connaît peu et leur parler de choses qu'ils ne connaissent pas encore**. Ainsi, apprendre à accepter la distance, à mesurer l'ignorance de l'autre, à quitter l'illusion de la connivence sont les objectifs que l'école maternelle doit poursuivre avec patience et obstination. Ne l'oublions pas, la révélation des enjeux du langage doit nécessairement accompagner, voire précéder l'octroi des outils linguistiques : en d'autres termes, rien ne sert de faire ingurgiter des listes de vocabulaire ou répéter des structures syntaxiques si l'on n'a pas compris que le soin que l'on apporte à construire un message donne un pouvoir réel sur les autres et sur le monde. Essayons de définir les articulations d'une démarche qui tente de démontrer les droits et les devoirs qui équilibrent un acte de communication. Quatre temps peuvent être identifiés :

- **Le Constat de l'échec** : il s'agit tout d'abord d'exprimer clairement que l'on ne comprend pas - ou du moins pas complètement - le message qui est proposé. Il faut aussi faire constater que celui à qui le message est adressé **n'a pas assisté** à la scène à laquelle il est fait allusion et donc qu'on ne connaît pas a priori les personnages (sauf le locuteur), le lieu où elle se passe et le temps qui y préside. Cette première phase doit ainsi permettre d'explicitier qui parle à qui, de quoi et pourquoi afin de juger, même grossièrement, ce qui est partagé et ce qui ne l'est pas, ce qui est nécessaire de dire et ce qui ne l'est pas. Il doit résulter de cette première analyse une prise de conscience des droits et des devoirs de l'émetteur et du récepteur : **l'autre existe qui n'est pas toi ; il attend de toi les moyens de te comprendre** dans le cadre d'une situation de communication spécifique.
- **Les Causes de l'échec** : il faut maintenant en venir à l'examen du message ; ce qui présuppose qu'il ait été enregistré ou du moins conservé en mémoire ou par écrit. C'est en effet le moment de soumettre le message à la question ou du moins aux questions :

- De qui s'agit-il ? Qui est-ce "il", ce "l'" que l'on n'arrive pas à identifier ?
- Quand cet évènement s'est-il déroulé ? Que représente « **l'autre jour** » par exemple?
- Où l'action se passe-t-elle ? A quoi « **là-bas** » fait référence ?

On identifie donc avec précision les éléments linguistiques qui ne permettent pas à la construction du sens de s'effectuer complètement. Il ne faudrait cependant pas croire que les difficultés de communication sont toujours dues à un manque d'informations ; l'accumulation, non hiérarchisée des informations, peut tout aussi bien être la cause de dysfonctionnements. L'important est de bien faire le lien entre la phase de constat de l'échec et celle d'analyse des causes : l'échec est en effet le plus souvent la conséquence d'une inadéquation entre les moyens linguistiques qui sont mis en œuvre et les besoins exigés par la spécificité d'une situation de communication.

- **Les Conditions de la réussite** : c'est la phase au cours de laquelle on va **transformer le message** en faisant en sorte qu'il fournisse au récepteur les indices nécessaires à la construction du sens que l'on veut obtenir. Ainsi il paraît évident que si l'on désire (et c'est le cas) faire identifier le personnage, il convient soit de le nommer (si le récepteur connaît cet individu). De même « l'autre jour » cèdera avantageusement sa place à « Lundi », par exemple et « là-bas » sera remplacé par « au gymnase ». Le message sera ainsi transformé.
- **Le Constat de la réussite** : il est important de montrer qu'on ne s'est pas donné du mal pour rien ; il ne faut surtout pas laisser croire qu'on a effectué toute cette démarche simplement pour obtenir un message plus beau, plus propre, plus correct que le précédent : ce qu'il faut montrer, c'est que l'on possède à présent un message plus **efficace**, mieux susceptible de faire obtenir au locuteur ce qu'il veut. Il convient donc de tester l'efficacité nouvelle de ce message sur un nouvel auditeur étranger à l'atelier.

L'élève doit apprendre comment l'on négocie avec **la part d'inconnu** que comporte tout acte de communication : que savent-ils de ce que je sais ? Quelles informations dois-je leur fournir pour qu'il puisse me comprendre ? Comment en

dire assez sans les noyer dans un flot d'informations inutiles ? Telles sont quelques-unes des questions qu'il faut lui apprendre à se poser et auxquelles il doit apporter des réponses adaptées.

Aider l'enfant à comprendre qu'un message n'est pas une simple invitation à regarder un spectacle mais une source d'informations dont le débit doit s'adapter à une situation spécifique fait sans aucun doute partie des objectifs essentiels de l'école maternelle. Les ateliers de communication devraient être une constante de la pédagogie des moyennes et grandes sections. Leur mot d'ordre clairement affirmé sera : Attention ! **Il ou ils ne savent pas encore ce que tu vas leur dire ; fais en sorte qu'il ou ils te comprennent.** Pour bien des enfants, ces ateliers de communication constituent le premier et le seul recours dans la quête silencieuse qui est la leur : ils attendent qu'enfin on leur explique à quoi sert le langage et ce que l'on peut en attendre. Cette prise de conscience sera le moteur de leur désir d'acquisition.

### **DES MOTS POUR APPRENDRE À LIRE**

Lire - faut-il le préciser -, **c'est être capable d'identifier et de comprendre un mot que l'on n'a jamais rencontré auparavant** ; et cette capacité exige que l'on ait maîtrisé avec patience et parfois difficulté les mécanismes qui permettent au code écrit de fonctionner. Rien n'est plus dangereux que de faire croire à un enfant qu'il sait lire alors qu'il ne possède encore aucune autonomie de lecture. Il faut au contraire qu'il accepte le fait que le plaisir de lire est au bout d'un apprentissage qui sera parfois aride, souvent répétitif mais qui lui donnera le pouvoir de conquérir tout seul le sens d'un texte.

A six ans, quand il arrivera au cours préparatoire, un enfant devra posséder dans sa tête un répertoire de quelque 2500 à 3000 mots. La connaissance des correspondances entre lettres et sons lui permettra de **se servir de son propre dictionnaire de mots oraux en « traduisant » en sons le mot qu'il découvre en lettres.** Prenons un exemple : Un enfant n'a encore jamais lu le mot « oranger » ; mais il a appris, parce qu'on le lui a enseigné, que chacune des lettres ou groupe de lettres correspondent respectivement à un son de la langue, et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc, pas à pas, construire le signifiant phonique du mot non pas pour « faire le bon bruit » correspondant à la combinaison graphique, mais parce que ce que ce bruit

reconstitué représente pour lui la clé d'accès au sens. En effet, en découvrant sous les sept lettres d' « oranger » les cinq sons /o.r.âj.é/ dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son « dictionnaire mental » afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. En d'autres termes, le « bruit du mot » ainsi reconstitué, lui permet de s'adresser à ce dictionnaire mental, qui est celui qui lui permet de comprendre les discours oraux, en lui demandant : « Y a-t-il un abonné au numéro que je demande ? », et ce dictionnaire lui livrera le sens du mot écrit qu'il vient de découvrir, sans qu'aucun adulte n'intervienne.

On comprend alors **l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire.** Si l'enfant ne possède qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis, alors son dictionnaire mental lui répondra le plus souvent : « Il n'y a pas d'abonné au numéro que vous avez demandé ». Et à force de ne pas recevoir de réponse à sa question, l'enfant risque d'en déduire « qu'il n'y a jamais d'abonné », c'est-à-dire qu'il n'y a aucun sens derrière le bruit qu'il a construit. **Ce n'est donc pas le fait de déchiffrer qui peut être responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêchera certains enfants d'accéder au sens des mots écrits.** L'une des missions essentielles de l'école maternelle est donc de mener un travail patient et obstiné pour enrichir le vocabulaire des enfants de mots propres au langage écrit, notamment pour les moins favorisés. C'est une des conditions essentielles qui permettra à un élève d'apprendre à identifier les mots **et** à les comprendre.

Il importe que parents et enseignants donnent aussitôt que possible à leurs enfants, à leurs élèves, le goût des mots inconnus. Il faut que le désir précocement développé de posséder ces mots jusqu'ici ignorés s'impose à eux avec bonheur. Dès trois ans, il convient donc, avec obstination et conviction, d'installer avec les enfants un rituel de transmission des mots : chacun d'eux venant enrichir un trésor sans cesse renouvelé, sans cesse sollicité où chaque apport nouveau est salué comme une chance nouvelle, où chaque entrée est accueillie avec jubilation et gratitude. Il faut créer très tôt cet amour des mots nouveaux, ce désir de la saveur lexicale singulière que l'on savoure parce qu'elle est singulière, parce qu'elle est rare, parce qu'elle nous vient d'un autre qui a la chance de savoir ce que nous ne savons pas.

L'acquisition d'un vocabulaire riche et précis, dont nous avons montré l'importance essentielle pour maîtriser la langue orale et écrite, exige un véritable apprentissage fondé sur **une progression rigoureuse, des séquences spécifiques, des activités systématiques et régulières**. Un enseignement qui cultiverait l'aléatoire, l'occasionnel, le superficiel, aurait pour conséquence, de pénaliser les élèves qui n'ont pas la chance hors l'école de recevoir les mots qui permettent de porter leur pensée vers un autre au plus juste de leurs intentions.

### **DES SONS POUR APPRENDRE À LIRE**

A la suite de nombreux et récents travaux, on sait aujourd'hui présenter les composantes essentielles et incontournables de l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire, tant en ce qui concerne l'identification des mots que la compréhension. Il faut **favoriser et garantir le développement d'habiletés réflexives sur la langue, sa phonologie, et les correspondances existant entre sa dimension orale et sa réalité écrite**. Afin de mettre chaque élève en situation de réussite dans l'apprentissage de la lecture et la maîtrise de la langue dès le début du CP, et favoriser rapidement et efficacement le chemin vers l'autonomie, il est impératif que **chaque élève termine l'école maternelle en ayant compris l'économie générale du système alphabétique du français**, la segmentation de la chaîne parlée en syllabes puis en phonèmes, enfin les modèles relationnels qui corrélient les unités de l'oral et celles de l'écrit du français.

Pour ce faire, il faut une progressivité pédagogique ambitieuse, exploitant tout autant le travail d'exploration sur l'oralité de la langue qu'en production d'écrit.

L'enfant non lecteur encore, tout comme l'analphabète, a bien du mal, sans le support de l'écrit, à isoler cette unité de sens, reflet abstrait de la réalité, et que les lettrés appellent « le mot ». L'École doit apprendre à l'enfant, avant son entrée dans l'écrit, à découvrir « l'unité-mot » dans son langage oral. L'entreprise est délicate (cette démarche n'est pas naturelle pour l'enfant) mais elle est nécessaire.

Elle devra se prolonger jusqu'au découpage en unités plus petites encore. Lors de l'observation de la chaîne parlée, dès l'école maternelle, les élèves sont tout à fait capables, si on les accompagne dans leur démarche de découverte, de

distinguer et de manipuler, dans un premier temps, les unités transitoires que sont les syllabes, unités de souffle plus faciles à discriminer et à segmenter. Par exemple, lorsqu'un enfant observe des mots comme [tomat] « tomate », [gato] « gâteau » et [otocar] « autocar », il peut percevoir qu'ils ont quelque chose en commun : [to], On va lui permettre de se rendre compte, du même coup, que le même « morceau phonique » [to], dans diverses positions, peut également servir à former des mots différents, pour peu qu'il soit associé à d'autres morceaux phoniques ; il intègrera petit à petit la notion de syllabe. Il acquerra, en fait, progressivement une sorte de « dextérité phonique » qui lui sera d'une grande utilité lorsqu'il apprendra à lire et à écrire. Par la suite, exploitant cette dextérité et jouant avec des rimes, des allitérations, etc., il étendra son acuité de discrimination aux unités plus petites que sont les phonèmes (que l'on appellera, par habitude et commodité, « sons de la langue») et développera des habiletés de conscience phonologique permettant, par exemple, de comprendre qu'entre [gra] « gras » et [dra] « drap » le sens des mots ne change que grâce au [g] ou au [d] qu'on entend au début, et qu'il y a tout à faire pour éviter de trouver dans son lit un « rat gras » dans les « draps », et que tout cela ne tient qu'à un « son » près !

Ces unités phoniques ne trouveront, en fait, de réalité concrète que lors de leur mise en relation avec les graphies, leur représentation « visible ». C'est la raison pour laquelle ce travail de mise en relation entre « sons de la langue » et « graphies de l'écrit », et surtout **la compréhension des liens conventionnels qui les unissent en français (sans entrer dans la connaissance systématique du code qui se fera en CP), est un objectif pédagogique à atteindre - pour tous les élèves** et quelle que soit leur langue maternelle d'origine - à la fin de l'école maternelle.

Par ailleurs, il faut inviter les élèves, autour d'activités collectives mais aussi en groupes restreints et individuellement, à faire des essais d'écriture, d'encodage et de production, avant même de savoir lire. Les élèves devront s'initier à la production de mots, de syllabes ou de phrases par associations, comparaisons, hypothèses, et usages d'unités connues ou re-connues. Il faut avant tout permettre à chacun de se construire une représentation juste de l'écrit, qui l'aidera à saisir sans ambiguïté les relations entre écriture et lecture. Il est nécessaire, très tôt, de banaliser l'écriture, de **valoriser le graphisme attentif**

**des lettres**, et d'en faire un objet permanent de manipulation tout au long des journées d'école.

Trop d'hétérogénéité règne actuellement dans les pratiques en maternelle. Les activités mises en œuvre doivent être conçues dans un esprit de continuité avec l'entrée formelle dans la connaissance puis la maîtrise du code qui prévaut en CP, tout en conservant une pédagogie spécifique adaptée aux enfants de cet âge. Pour les aider, l'enseignant doit pouvoir disposer, d'une part de propositions pédagogiques motivantes permettant l'observation puis l'analyse réfléchie de la langue prononcée (démarche qui n'est pas naturelle pour l'enfant) et, d'autre part, de progressions phonologiques en fonction de la fréquence des phonèmes, de leur régularité, des oppositions les plus significatives pour les enfants francophones et non-francophones.

### **LA CONSCIENCE SYNTAXIQUE POUR CONSTRUIRE LE SENS**

Comprendre suppose certes la capacité d'identifier chacun des mots, mais aussi la volonté de les « mettre ensemble » pour construire lucidement une expérience globale, cohérente et homogène. Un tel comportement sémiologique nous paraît devoir être préparé à l'école maternelle par un accompagnement spécifique et programmé. La découverte du **principe syntaxique nous paraît ainsi faire partie intégrante des apprentissages de la maternelle** ; s'assurer que tous les élèves peuvent mettre en œuvre ce principe syntaxique de façon lucide et volontaire devrait constituer un des objectifs préparant l'enseignement de la lecture.

Cette nécessité s'impose d'autant plus que risquent d'arriver au CP des élèves dont la langue orale sera très différente, notamment dans les structures grammaticales, de celles qu'ils vont découvrir dans leur livre de lecture.

L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige que dès la moyenne section on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de conventions que l'oral ne lui a parfois pas révélées.

Il ne s'agit pas de « faire de la grammaire » avec des élèves de maternelle. Il ne s'agit nullement de leur apprendre à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots. Classifications et nomenclatures peuvent attendre le cycle des

approfondissements. Mais il est impératif, avant l'apprentissage de la lecture, d'apprendre aux élèves à attribuer, dès le début de l'apprentissage de la lecture, aux mots et groupes de mots, le rôle qui leur revient dans la construction du sens : **Qui fait quoi ? Où ? Quand ? Avec qui ?** Faute de quoi, certains risquent au CP d'être dévoyés vers un égrènement monotone de mots successivement reconnus.

Il ne s'agit pas, répétons-le, d'encombrer ces jeunes esprits avec règles et nomenclatures. Il s'agit de les convier à une **mise en scène**. Les mots d'une phrase sont pour certains des acteurs, d'autres plantent le décor, d'autres encore suggèrent une action. Comme dans toute pièce de théâtre, un acteur peut « coller » au rôle qu'on lui attribue ou au contraire être utilisé à contre emploi ; de même, certains décors accueillent très naturellement telle action ou au contraire sont totalement inappropriés. Il en va de même pour les mots et les fonctions qu'ils occupent dans une phrase. C'est sur des mises en scènes inattendues et improbables que l'on peut fonder la découverte des ressorts syntaxiques. Prenons un exemple :

Si l'on dit : « La petite fille a mangé son carré de chocolat », tout va bien ! Chacun est à sa place ; la petite fille mange, le chocolat est mangé ; la phrase ne suscite aucune question. Par contre, si l'on dit : « Le carré de chocolat a mangé la petite fille », les rôles attribués aux mots acteurs sont terriblement incongrus et notre jeune auditeur est immédiatement appelé à poser la question éminemment grammaticale : « C'est qui que t'as dit qui a mangé la petite fille ? ». Ainsi le caractère très inattendu de la mise en scène grammaticale entraîne spontanément un questionnement sur l'organisation grammaticale de la phrase.

Il n'est point question ici de « sujet » et « d'objet », il ne s'agit pas d'en montrer les positions respectives. Le jeu consiste à **établir une tension suffisamment forte entre le sens d'un mot et la fonction qu'on lui impose pour que cette dernière soit mise en cause et donc identifiée**. On permet ainsi à l'enfant de prendre progressivement conscience que la mise en scène d'une phrase n'est pas aléatoire : que certains mots disent « qui ? », d'autres « quoi ? », d'autres encore « où ? », « quand ? », « comment ? » et qu'il convient de respecter les indications du metteur en scène qui « tient » la parole. Les enfants adorent les « phrases rigolotes » à travers lesquelles ils découvrent les rôles d'agent, de patient, de destinataire, de lieu, de temps...

On peut ainsi proposer à des élèves de cinq ans la phrase suivante : « Les petits poissons nagent dans la cour de l'école ». Ils lisent la phrase, font des mimiques étonnées, me regardent et disent : « Où c'est qu'ils nagent les poissons ? ». « C'est pas dans la cour que les poissons ils nagent ! ». Ces questions sont de vraies réflexions grammaticales : elles isolent un groupe de mots « dans la cour de l'école » et lui attribuent une fonction : celle de complément circonstanciel de lieu. Rien n'est explicitement nommé et pourtant tout est dit ! Pour clôturer le tout, un des enfants a ajouté à la fin de la phrase le mot « inondée » rendant ainsi normal ce qui était incongru. Avant même de savoir nommer catégories et fonctions, un enfant de maternelle est ainsi capable de manifester un sens aigu de la syntaxe. Avec patience et régularité, en jouant avec l'organisation des phrases et le sens des mots, on peut passer en revue les fonctions essentielles et leur impact décisif sur la construction du sens. Cet acquis précoce sera précieux. En vue de l'apprentissage de la lecture, ces élèves auront été préparés à comprendre qu'au-delà de leur alignement systématique, les mots se regroupent pour porter sur la scène du sens des acteurs qui jouent des rôles particuliers. Ils percevront que des décors actualisent cette représentation. Ils réaliseront ainsi que cette grande mise en scène qu'est la compréhension obéit à des indicateurs dont on ne doit jamais ignorer la pertinence.

### **DEVENIR ÉLÈVE**

Il n'est pas rare de constater en maternelle qu'un élève se mette à pleurer lorsque le maître lui fait remarquer qu'il s'est trompé. Souvent l'ATSEM termine ou corrige un travail pour présenter un résultat honorable aux parents. Au collège et au lycée, cela se traduira plus tard par « J'ai de bonnes notes, c'est que le prof m'aime bien, j'en ai de mauvaises parce qu'il ne peut pas me voir ». Refaire pour apprendre est trop souvent considéré comme une punition ; l'élève devrait ainsi savoir avant d'avoir appris et se fonder sur la subjectivité affective de l'enseignant pour évaluer ses performances. Par ailleurs, surtout en maternelle, elle paralyse l'enseignant qui, ne sachant pas différencier nettement les tâches d'apprentissage des tâches d'occupation, se contente trop souvent, avec certes beaucoup d'ingéniosité, d'accumuler les productions sans travailler sur l'erreur avec les élèves, de peur de les bloquer ou d'entendre les parents leur dire « mais ils sont encore si petits ! ».

D'une façon générale la non prise en compte de l'erreur comme fondement de l'apprentissage conduit à des pratiques accumulatives : « plus ils en feront, plus ils retiendront ». **Or ce n'est pas parce que les élèves sont très jeunes qu'il ne faut pas essayer de leur faire prendre conscience de la façon dont ils fonctionnent, les aider à découvrir pourquoi ils se trompent, comment ils peuvent s'améliorer et leur faire constater que les autres aussi se trompent, font des erreurs et que c'est en s'entraînant qu'on se dépasse.**

Pour ces raisons, nous proposons de conduire dès la MS des ateliers de développement cognitif basés sur l'analyse de la tâche. Il s'agira au début de travailler des séquences dans lesquelles les productions sont concrètes, décortiquables, observables, comme par exemple dans les exercices de graphisme. Cet atelier sera mené en groupe de 7/8 élèves.

#### Démarche proposée :

1. Une fois la tâche présentée et les consignes reformulées par les élèves, il faudra tenter de leur faire expliciter des critères :
  - de réalisation (de quoi ont-ils besoin ? Comment vont-ils s'y prendre ? Quelles attitudes faudra-t-il avoir ? Où trouveront-ils de l'aide si nécessaire ? ...)
  - de réussite (à quoi verront-ils qu'ils ont bien travaillé ?)  
S'ils ne peuvent expliciter de critères en particulier de réussite, l'enseignant doit savoir que les élèves ne sont pas dans une situation d'apprentissage mais effectuent une tâche occupationnelle. S'ils peuvent expliciter des critères, on les matérialisera et les conservera par un dessin (icône).
2. Quand la tâche est achevée, on demandera aux élèves, à l'aide des icônes retenues, d'évaluer collectivement les productions. S'ils identifient des erreurs, on leur proposera d'en chercher l'origine (travail sans réflexion, non respect du modèle, mauvaise tenue de l'outil scripteur, etc.). Dans la mesure du possible, on concrétisera les modifications proposées par des signes (ex : respecter l'espace ==, retourner au modèle «-----», etc...) qui seront notés sur la production à modifier.

Enfin, on proposera à ceux qui ont fait des erreurs de refaire la tâche en leur expliquant que si elle est mieux réalisée, ce sera celle-là qui sera conservée.

Par la suite, dès la GS, on complètera ces ateliers par une réflexion sur le passage du **faire à l'appris**, c'est-à-dire tenter de trouver au-delà de la tâche la compétence travaillée). Ce travail sur le transfert pourra aller jusqu'à essayer de faire découvrir le lien entre certains apprentissages et des actes de la vie quotidienne : *on a classé des mots, on a découvert qu'on peut utiliser un principe : l'ordre alphabétique*. Si l'on connaît cet ordre, on peut facilement trouver un mot dans le dictionnaire. Un début de transfert pourra se faire quand un élève constatera que c'est le même ordre qui régit l'annuaire téléphonique, ce transfert sera total quand un autre proposera d'utiliser ce principe pour classer les recettes de sa mère ou ses vignettes de footballeurs). **Il y a compétence quand l'élève sait, sait qu'il sait et sait à quoi pourra servir ce nouveau savoir, savoir être ou savoir faire**. Cette découverte sera considérée comme un trésor que l'on va garder dans un carnet, que l'on consultera comme ressource lors de l'analyse d'une nouvelle tâche.

De cette façon, en faisant découvrir aux élèves et à leurs parents qu'aller à l'école c'est **apprendre un nouveau métier**, dans lequel l'erreur analysée est un levier de progression. C'est ainsi que l'on pourra justifier la déontologie liée au statut d'élève : respect du matériel, du lieu, des horaires, coopération avec les autres, conservation des savoirs, savoir être et savoir-faire, etc.

## **L'ECOLE À DEUX ANS**

Aujourd'hui, le temps est à l'impatience ; aussitôt nés, il faut cultiver activement leurs jeunes intelligences, développer énergiquement leurs capacités logiques, et attiser leurs appétits artistiques. Très tôt, il faut les précipiter dans des activités éducatives et culturelles afin de multiplier leurs chances de réussite et parfois aussi pour se dédouaner de ne pas leur consacrer toute l'attention et la disponibilité auxquelles ils ont droit. Impatience éducative et déficit de la médiation familiale sont sans doute à l'origine de la scolarisation de plus en plus précoce des enfants.

Une des mutations les plus importantes de notre société tient au fait que les familles confient beaucoup plus tôt qu'auparavant leurs enfants à d'autres. Il ne s'agit pas de le déplorer ; il est vain de regretter avec nostalgie l'heureux temps où tous les petits enfants bénéficiaient plus longtemps de la chaleur du foyer familial. La seule question qui mérite d'être posée est la suivante : **comment assurer, à un moment crucial du développement d'un enfant, une qualité d'accueil et d'accompagnement qui lui donne les meilleures chances d'épanouissement ?**

Parlons clair ! La conquête par les femmes des postes de responsabilités au plan professionnel, associatif et politique est sans aucun doute la meilleure chose qui pouvait arriver à notre société toute entière. Encore faut-il que cette émancipation soit accompagnée de mesures sociales telles qu'une mère ne soit pas déchirée entre des obligations professionnelles exigeantes et sa volonté de donner à son enfant le temps d'affection, d'écoute et de compréhension qu'elle sait indispensable. Pères, maris ou compagnons, n'ont pas voulu ou su compenser la juste prise de responsabilités de leurs compagnes ; dans la plupart des cas, ils n'ont rien ou très peu changé à leurs ambitions professionnelles et à leurs habitudes de vie.

En bref, nous vivons une époque où la médiation familiale, pour les meilleures raisons du monde, s'affaiblit au moment où justement l'enfant en a le plus besoin. La question qui se pose alors est : Qui prend le relais ? Ou, en d'autres termes, que fait-on des enfants de deux ans ?

Avant toute chose, il convient d'insister encore sur l'absolue nécessité qu'une femme puisse conjuguer avec sérénité son travail et son rôle de mère. On ne peut pas condamner un enfant de deux ans à ne voir sa mère qu'une heure à peine par jour pendant la semaine ; on ne peut pas condamner une mère à laisser toute la journée son enfant à des gens qui n'auront que peu de temps à lui consacrer vraiment. Il est bien beau de parler de parité, mais si cette juste cause n'est pas portée par des mesures qui garantissent aux femmes un équilibre serein entre maternité et responsabilité professionnelle, elle restera un simple mot d'ordre et cachera mal une très profonde injustice.

Devant l'imprévoyance de l'état, des collectivités et des entreprises, l'école a donc décidé de « laisser venir à elle les petits enfants de deux ans ». Il n'est pas certain que c'était bien là le rôle de cette institution éducative. Pour des enfants si jeunes, le temps qu'ils peuvent consacrer à un véritable apprentissage est

extrêmement court. Or répétons-le, **la vocation de l'école est d'éduquer et non pas seulement de « prendre soin »**. Accueillir à l'école toute une journée des enfants de 2 ans, c'est détourner l'école maternelle de sa mission véritable ; c'est la transformer en garderie pendant la majorité de leur séjour scolaire. Cette confusion des missions est pour le moins préoccupante. Ajoutons à cela que l'école n'avait ni les lieux, ni surtout les femmes et les hommes capables d'accompagner les tout-petits dans leur développement linguistique, psychologique et affectif. Si l'école a répondu légitimement à une demande sociale, urgente et forte, qu'aucun organisme ne prenait en charge, encore eût-il fallu que les responsables de l'éducation nationale comprennent qu'ils endossaient là une responsabilité majeure et qu'il était extrêmement grave de « faire avec les moyens du bord ».

Disons les choses clairement : l'école maternelle n'apporte pas actuellement une réponse satisfaisante et honorable à des enfants de deux ans qui sont à un moment crucial de leur développement. Comment peut-on en effet imaginer que 30 enfants réunis dans une salle de 50 à 60m<sup>2</sup>, confiés aux bons soins d'une institutrice qui n'a pas été formée pour cela, puissent trouver des conditions favorables à leur développement psychologique, linguistique et social ? L'école fournit ainsi une très mauvaise réponse à une vraie question posée par de profondes mutations culturelles et d'importantes transformations dans l'organisation familiale. On nous dira que certains enfants de deux ans sont plus à l'abri dans une salle de classe que dans un milieu familial où les menacent indifférence ou maltraitance. Certes ! Mais l'école ne peut être qu'exceptionnellement et ponctuellement un lieu d'asile ; elle ne doit en aucune façon institutionnaliser cette fonction qui ne concerne d'ailleurs (et fort heureusement) qu'une toute petite minorité d'enfants.

Effectués dans de telles conditions, les dangers d'une scolarisation généralisée des enfants de deux ans sont sérieux. Nous en retiendrons un qui touche directement au destin linguistique de ces enfants. Pour avancer sur le chemin de la maîtrise du langage, un enfant a absolument besoin qu'un adulte lui fasse progressivement découvrir ce que parler veut dire et comment s'approprier les outils du langage. Bienveillant et exigeant, le médiateur adulte analysera les échecs et les impasses et les transformera en conquêtes nouvelles. Il fournira peu à peu les moyens linguistiques nécessaires (vocabulaire, syntaxe...) pour que le jeune enfant puisse élargir le cercle des gens à qui il s'adresse et le cercle des

choses à dire. Or, - et c'est là le danger de l'école à deux ans - ces jeunes enfants, groupés à 30 avec une adulte qui pare au plus pressé de leurs besoins élémentaires, sont condamnés à apprendre à parler avec leurs pairs. Leur apprentissage s'effectue principalement (6 à 8 heures par jour) avec d'autres enfants de deux ans. On ne s'étonnera pas ensuite de l'insécurité linguistique dans laquelle se trouvent certains enfants, et notamment ceux qui ne trouvent pas à la maison l'accompagnement attentif d'un adulte qui saura, lorsqu'il le faut, lui dire qu'il ne l'a pas compris mais qu'il existe des moyens linguistiques de se faire comprendre. Car l'école à deux ans n'est pas la même pour tous : qu'y a-t-il de commun entre un petit enfant que sa mère dépose la mort dans l'âme à sept heures et demie le matin pour le récupérer à dix-huit heures et celui qui ne passe à l'école qu'une demi-journée de temps en temps ? C'est pour le premier que la proposition actuelle de l'école est vraiment un pis-aller.

Ni le calcul cynique qui a poussé certains à vouloir compenser une baisse démographique par une scolarisation précoce, ni l'indignation, certes légitime, devant la détresse et les dangers courus par certains enfants, ne justifient la pérennisation d'un espace éducatif utilisé de façon abusive. **L'école maternelle doit donc se désengager progressivement d'une mission qui n'est pas la sienne.** Il faut sans tarder créer des crèches en nombre suffisant ; proposer de vraies et justes mesures sociales (lors de la réforme des 35 heures, par exemple) pour permettre aux pères et aux mères de mieux accompagner les premières années de la vie de leurs enfants sans en payer le prix fort en matière de carrière professionnelle ; trouver avec les communes une distribution complémentaire raisonnable entre temps éducatif et temps de garde, inciter enfin les grandes entreprises à créer des crèches en nombre suffisant. **Mais il est évidemment hors de question de supprimer brutalement l'accueil scolaire des jeunes enfants qui ne peuvent encore être pris en charge par ailleurs.** L'école maternelle devra sans doute encore pendant quelques années accueillir les tout-petits ; et elle devra le faire avec sérieux et rigueur : il faudra qu'elle mobilise ses enseignants strictement pour des tâches éducatives quelques heures par jour et qu'ils bénéficient des moyens nécessaires pour remplir leur vraie mission : des lieux spécifiquement construits et aménagés pour ces jeunes enfants ; un effectif qui ne doit en aucun cas dépasser 6 enfants par groupe ; une formation appropriée donnée aux enseignants qui se dévoueront à cette mission.

## **CES ENFANTS VENUS D'AILLEURS**

Selon un récent rapport de l'OCDE (mars 2006) les enfants de migrants accuseraient un retard scolaire moyen supérieur à deux ans par rapport à leurs pairs autochtones. Il y a là un défi à relever qui commence dès la maternelle car le rapport au savoir et aux acquisitions commence là. Une entrée en maternelle qui doit se faire pour les enfants de migrants comme pour les autres, **à 3 ans et pas avant**. Souvent, on a tendance à vouloir mettre ces enfants plus précocement que les autres à l'école alors qu'ils ont besoin d'un attachement fort aux parents pour pouvoir se séparer d'eux dans de bonnes conditions et investir le monde de l'école sans appréhension trop grande. Avant 3 ans, la plupart des enfants ne sont pas prêts à la séparation d'avec leur parents et le monde familial ce qui compromet leur capacité à prendre du plaisir dans le monde de l'école, étape indispensable à tout apprentissage.

L'école est structurée par un certain rapport au savoir, qui appartient au monde occidental et qui détermine les méthodes pédagogiques, les relations avec les élèves, celles avec les parents... Ce rapport au savoir, il est, comme toute représentation culturelle, implicite et évident : chacun dans un groupe culturel et social donne le partage. Le rapport au savoir des familles est lié à la représentation de l'enfant, de sa nature, de ses besoins, de ses compétences. Mais le rapport au savoir que l'enfant doit habiter pour pouvoir apprendre est celui de l'école française. Ceci n'est possible de manière harmonieuse et sans effort surhumain pour l'enfant que s'il est guidé dans cette logique qu'il ne peut anticiper et **si ce rapport au savoir n'invalide pas, ne disqualifie pas celui des parents, sinon, le prix à payer est trop grand**. Certains enfants ne pourront pas le faire.

L'école en France est républicaine, c'est la même pour tous. Ce principe est un grand acquis de l'histoire française, une grande fierté, un principe précieux dont il faut, à notre sens, défendre l'esprit, l'éthos, à tout prix. Pourtant, dans les faits, nous constatons combien actuellement, cette école ne remplit pas son rôle par rapport aux enfants de migrants. L'échec scolaire massif des enfants de migrants avec ses paramètres sociaux et culturels, cet échec scolaire est un fait. De plus, quelles qu'en soient ses causes, l'échec scolaire a des conséquences

psychologiques importantes sur les élèves, et sur les représentations que les familles ont d'elles-mêmes et de leurs enfants. Cet échec scolaire précoce implique que les enfants sont marginalisés car exclus des circuits d'appropriation des savoirs ou du moins, de ceux qui sont les plus valorisés. Ces enfants sont violentés par ces échecs souvent cumulatifs et redondants qui commencent dès la maternelle et qui très vite trouvent des expressions anti-sociales.

Nous proposons ici quelques éléments pour penser la prévention **du risque transculturel** auquel est soumis tout enfant de migrants. Tout d'abord, diminuer le conflit entre l'école et la maison, les deux lieux d'appartenance de l'enfant. Il s'agit parfois de logiques qui se posent comme antinomiques et qui cherchent à s'exclure ou du moins qui entrent dans un rapport de force stérile. Pour permettre à l'enfant d'acquérir le savoir nécessaire, il ne s'agit pas de changer sa nature, de le rendre pareil à ses enseignants ou à des normes qui seraient celles de la société d'accueil.

Les positions parentales, même différentes des nôtres, sont importantes pour l'enfant et donc, pour l'école, elles le deviennent. Certes, il ne s'agit pas de renoncer à ce qui fonde les valeurs républicaines mais d'adopter une attitude d'ouverture, de valorisation des parents, de négociation tranquille en dehors de positions idéologiques ou de surdité à la différence - et, au moins, ne pas les disqualifier. Le contact avec les parents doit être possible, créatif à travers le regard que l'on échange et le récit que l'on fait sur eux. Il s'agit donc, d'abord et avant tout, de position intérieure et non de recette ou de modification du fonctionnement de l'école.

Ensuite, sortir de l'implicite qui voudrait que le monde de l'école et celui de la maison n'aient pas le même statut. Ceci est un principe éthique mais aussi scientifique puisque depuis longtemps déjà, nous savons qu'il n'existe pas de hiérarchie entre les cultures. Même sur le plan cognitif, le monde de la maison a ses propres valeurs, ses propres connaissances, il est digne de reconnaissance et, bien sûr, de respect. De plus, il constitue le socle sans lequel les connaissances scolaires ne peuvent s'imprimer aisément, sans trop de douleur et d'efforts. Il permet la construction de l'estime de soi par l'intériorisation des attachements sans laquelle aucun apprentissage n'est possible.

Créer aussi des espaces de pensée de l'altérité à travers l'ouverture de l'école sur les réalités sociales et culturelles de la France, pays de métissages. Ceci peut se faire à travers le soutien d'activités parascolaires en relation avec les multiples origines culturelles des enfants de la seconde génération : ateliers de langues, d'écriture, de calligraphie, d'histoire..., ateliers qui devraient être ouverts à tous et non pas réservés à certains dans un esprit de métissage.

Le *bilinguisme* des enfants de migrants est le second enjeu. Le bilinguisme non seulement n'est pas un obstacle au développement de l'enfant comme le dit le sens commun mais, au contraire, acquérir sa langue première avec sécurité est un facteur stabilisant de l'estime de soi, un gage pour un meilleur apprentissage de la langue seconde et de l'ensemble des acquisitions. Pour certaines langues valorisées ici et maintenant comme l'anglais, le japonais, le russe..., on considère comme une richesse le fait d'être bilingue ou d'apprendre la langue le plus précocement possible. Or, les travaux des linguistes et des psychologues le montrent, c'est une richesse pour les enfants de quelque point de vue qu'on le considère et pour toutes les langues et donc cela reste vrai pour celles des familles migrantes en France : l'arabe, le kabyle, le bambara, le soninké, le turc, le lingala... De plus, pour ces enfants, à l'enjeu de connaissance se surajoute une dimension affective forte, c'est la langue de leurs parents, la langue de la transmission. Or, le bilinguisme n'est pas valorisé pour eux, on le cite toujours comme un obstacle à un bon apprentissage du français.

Un travail spécifique en milieu scolaire avec les enfants en échec scolaire utilisera par exemple le conte bilingue comme outil thérapeutique - conte apporté par les parents à l'école, raconté dans la langue maternelle dans le respect des règles d'énonciation et traduit par un traducteur<sup>1[1]</sup>. Dans cette expérience, le conte est enregistré et ensuite l'enfant l'écoute dans les deux langues, il dessine et associe sur le conte. Ce support permet la création d'espaces intermédiaires entre les langues et les mondes.

Des éléments contribuent à créer des liens, des ponts entre l'école et l'intérieur de la maison, à favoriser l'accès au savoir et l'inscription réelle de l'enfant dans

---

<sup>[1]</sup> Cf. Belle thèse en cours de Danièle Pinon-Rousseau. Cf aussi De Plaen, Moro, Pinon Rousseau (1998).

les logiques scolaires, condition première de sa réussite. Ces stratégies et sans doute d'autres à inventer en fonction de la créativité de chacun permettront, les expériences ponctuelles menées le prouvent, une meilleure efficacité de notre école pour ces enfants. Ainsi, pourra-t-on aller d'une égalité de principe, à une égalité de fait qui tiennent compte de la réalité des obstacles rencontrés et de leur nature.

### **UN PACTE ENTRE PARENTS ET ÉCOLE MATERNELLE**

Entre des enseignants dont le professionnalisme est bafoué et des parents dont le sens des responsabilités est mis en cause, les relations sont plus que difficiles. Chaque camp, peu assuré de sa légitimité, oublieux des véritables enjeux de sa propre mission, observe l'autre avec suspicion et défiance. Le risque est devenu grand de voir dominer un certain individualisme où chaque parent ne se préoccupe que de l'intérêt particulier de son enfant, oubliant que le choix de la vie en collectivité à l'école implique la reconnaissance de l'intérêt général. Mais pour conduire ce dialogue dans de bonnes conditions, il faut que les enseignants bénéficient d'une formation spécifique : parler aux parents, avec les parents, de leurs élèves est bien un acte professionnel qui ne s'improvise pas et ne va pas de soi.

Enseignants et parents, s'ils veulent que l'école assure les meilleures chances de réussite à tous les enfants, doivent se décider à conclure une alliance dans la sérénité et la confiance autour de trois axes essentiels :

1. **Savoir à quoi il faut résister.** Il faut que tout le monde comprenne que l'écart s'est considérablement creusé entre ce que l'école propose en tant que valeurs, contenus et principes, et ce que la « culture ambiante » expose avec autant de cynisme que de séduction. Sur la base de ce constat, parents et enseignants doivent choisir leur camp ; **on ne peut pas d'un côté faire de la télé-culture le seul horizon familial, et de l'autre se battre à l'école pour une formation intellectuelle exigeante.** Identifier ensemble les ennemis de l'école, c'est franchir la première étape d'un engagement commun. Enseignants et parents doivent avoir en tête que l'élève et l'enfant sont une seule et même personne, sont une seule et même intelligence, ont une seule et même sensibilité. Chaque fois que l'on néglige, par lassitude ou

indifférence, à la maison ou à l'école, d'accompagner l'élève-enfant dans sa découverte lucide des autres et du monde pour le livrer à des propositions dangereuses ou l'abandonner à des habitudes de passivité intellectuelle et physique, on renonce à ses responsabilités éducatives. Et que l'on ne vienne pas dire que cela dépend du niveau social et culturel des familles ! C'est beaucoup trop facile. Renoncement et laisser-faire touchent toutes les catégories sociales, renforcés par l'indifférence de certains enseignants pour tout ce qui se passe, une fois franchie la porte de l'école, ou par leur crainte de « se mêler de ce qui ne les regarde pas ». Il est temps que parents et enseignants s'accordent ensemble, au sein de chaque établissement, sur **les termes d'une compatibilité culturelle entre l'école et la maison**. Ce sera difficile, il faudra que chacun, maîtres et parents, acceptent de s'exposer, de mettre en cause leurs propres habitudes culturelles, de renoncer à leurs petites lâchetés quotidiennes confortables pour mettre la salubrité intellectuelle de l'élève-enfant au centre de leurs préoccupations. Si l'on ne parvient pas à créer cet espace culturel commun, on condamne certains élèves-enfants à considérer l'école comme une terre inconnue dont les coutumes et les exigences étranges sont contradictoires avec ce qu'ils vivent au dehors.

2. **Se regarder et s'écouter**. On s'épie, on se guette, mais on ne se regarde jamais dans les yeux ; on s'ignore, on se croise, on s'invective parfois, mais on ne communique pas. Les conseils de classe sont devenus des lieux que les parents les moins favorisés évitent. Lorsqu'ils s'y rendent avec réticence, ils n'y prennent que rarement la parole. Ces conseils sont, en fait, la stricte continuité de la classe (c'est d'ailleurs là qu'ils ont lieu) ; les parents y prennent la place des élèves, souvent la posture ; l'enseignant joue son rôle d'enseignant ; les échanges sont terriblement impersonnels ; **la singularité de chaque élève, la particularité des problèmes qu'il rencontre, constituent des questions que l'on n'aborde pas**, par manque de temps, par crainte aussi de soulever des questions « trop personnelles ». Et pourtant, de quoi devraient s'entretenir un enseignant et des parents sinon de la

personnalité spécifique de chaque élève-enfant et de la meilleure façon de l'aider à l'école et à la maison ?

Il faut en finir avec ces pseudo rencontres entre deux portes où rien ne se dit et dont l'enfant est absent pour créer les conditions d'un véritable échange respectueux et exigeant entre un maître d'école et les parents de chacun de ces élèves. Nous proposons, par exemple, que soit rendu obligatoire **un accueil individuel des parents pendant le premier mois de l'année scolaire** comme on l'a fait pour communiquer aux parents les résultats des évaluations CE2, et que cette obligation s'impose aux parents comme à l'enseignant. Ce serait l'occasion de prendre le temps (au minimum dix minutes) de se connaître, pour qu'on se dise les choses essentielles sur cet élève-enfant : son comportement, sa santé, ses goûts, ses inquiétudes. On pourra certes s'appuyer sur une grille d'entretien afin d'aider certains enseignants à être plus à l'aise, mais l'essentiel est que l'on se regarde, que l'on se parle, que l'on s'écoute et que l'enfant soit au cœur de l'échange. Ces entretiens initiaux devraient être **reconduits obligatoirement chaque trimestre**, dans des conditions identiques. Ils permettraient de faire un point, certes rapide, mais précis, sur les résultats et les comportements de chaque élève, les changements éventuels observés à la maison... C'est au cours de ces entretiens trimestriels, qu'au vu du bilan des difficultés de chaque élève, on pourra définir sereinement la façon de conjuguer les efforts des parents et du maître ; c'est sans aucun doute la seule façon d'éviter des démarches familiales intempestives, parfois contradictoires avec celles mises en œuvre à l'école.

Que de contraintes diront certains enseignants et certains parents ! En vérité, ce n'est certainement pas le temps qui fait défaut aux enseignants et aux parents, c'est bien plutôt la volonté et le courage de s'exposer les uns aux autres qui les rend les uns comme les autres réticents à une vraie relation d'individu à individu propre à construire ensemble l'avenir scolaire et social de chaque élève-enfant. On pourrait par exemple utiliser pour ces rencontres quelques-unes des heures dégagées par le passage de 26 à 24h hebdomadaires pour les élèves.

3. **Créer les conditions d'une éducation durable.** Si les savoirs et les savoir-faire que l'école tente de transmettre sont fragiles et éphémères, c'est qu'ils n'ont pratiquement pas d'écho à la maison. Certes, dans les meilleurs cas, on supervise les devoirs, mais le milieu familial n'est que très rarement un lieu où ce que l'on apprend à l'école est réinvesti dans des réflexions et des activités qui échappent à une stricte logique scolaire ; la maison n'est pas, ou plus, un lieu où les savoirs scolaires prennent du sens en permettant collectivement de s'interroger plus lucidement sur le monde. La maison leur fait parfois une place en termes de contrôle, mais elle les intègre fort peu à la vie familiale. Si l'on veut que dans la « culture familiale » la télé-culture ne soit pas le seul paradigme commun, il faut que nous tentions de créer un espace culturel minimum commun à l'école et à la maison. Nous évoquerons quelques exemples qui veulent éclairer cet espoir.

a) Il nous faut développer **une culture littéraire commune en promulguant une liste commune de contes, de fables, de poèmes que l'on partagera avec les familles.** On peut espérer, peut-être, que les parents, au lieu de n'avoir comme principal sujet de conversation la dernière exclusion de « La ferme des célébrités » ou de la Star Académie, pourront parler avec leurs enfants et entre eux de la beauté de certains poèmes ou de l'énigme de tel ou tel récit, et pourquoi pas, poursuivre la lecture de certains de ces extraits pour entraîner leurs enfants dans la conquête de lectures plus longues et plus complètes.

b) Mais l'école a, elle aussi, à prendre en compte la culture familiale ; notamment lorsque cette culture « venue d'ailleurs » ouvre à tous des horizons inconnus contribuant ainsi à développer le respect de l'Autre et surtout l'attrait pour ce qui est différent. Prenons un exemple :

Nous sommes dans une école maternelle, dans le nord de la France, où se trouvent de nombreux enfants africains. Ces enfants ayant des relations difficiles avec les autres, l'équipe pédagogique a décidé de demander à leurs mères de venir raconter des contes en langue bambara. Les mères sont donc

arrivées avec leurs vêtements traditionnels et ont raconté ces histoires, dans une langue qu'aucun des enfants non africains ne comprenait. Les élèves étaient subjugués. Quand les mères eurent terminé, un enfant demanda ce que l'histoire racontait. Et c'est alors qu'un des fils a traduit ce que sa mère avait dit. Et tout a changé à partir de ce moment. Le statut des mères et des enfants africains a été bouleversé. Et ces enfants, que l'on considérait comme à part, inférieurs, se sont retrouvés à une place de leader : ceux qui étaient capables « d'exploits linguistiques ».

- c) Empruntons enfin un dernier exemple à l'initiative du directeur d'une école maternelle de la région. Il avait lancé l'idée de constituer une « **bourse des talents** » qui rassemblait sur un site en ligne l'ensemble des savoir-faire particuliers de chacun des parents d'élèves de l'école. Untel jouait de la guitare, un autre était un jardinier expérimenté, un autre encore faisait à merveille le couscous, et puis il y avait un passionné de modèles réduits, un conteur merveilleux, un roi de la mécanique et que sais-je encore... Plus de la moitié des parents avaient accepté de jouer le jeu et d'exposer ainsi aux regards des autres des talents et des goûts particuliers qu'ils mettaient au service de l'école. Notre directeur orchestra avec tact et intelligence ces bonnes volontés, mit en relation les talents communs et leur permit de s'exprimer au cours des manifestations qui chaque trimestre ponctuaient la vie de l'école.

### **SOUTENIR LES ÉLÈVES EN INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE**

L'école maternelle ne saurait déléguer à des intervenants extérieurs certaines de ses propres missions pédagogiques dont l'importance exige tout le savoir-faire et toute la compétence d'enseignantes dûment formées. Elles seules peuvent choisir la nature, la forme et la progression des activités qu'elles proposent en fonction d'objectifs pédagogiques clairement identifiés. Elle ne peut pas non plus se refermer sur elle-même et se priver ainsi de contributions externes qui peuvent, hors des heures scolaires, compenser l'absence de médiation

linguistique dont souffrent certains élèves. Une des grandes difficultés de l'école maternelle réside en effet dans son **incapacité fonctionnelle à donner à chaque élève le temps d'écoute et le volume de paroles adultes dont se nourrit son développement linguistique**. Pour certains, c'est sans doute le seul lieu où il aura une chance qu'on prête à ses paroles une oreille bienveillante et exigeante ; qu'on cherche à briser un silence où il s'enferme trop souvent. Le seul lieu où on lui adresse une parole apaisée, articulée et ouverte à sa compréhension. Comprenons-nous bien ! Il ne s'agit pas de déléguer à un intervenant extérieur le soin de mener des ateliers de communication ou de lecture. Il s'agit de permettre aux enfants qui en ont le plus besoin - et notamment à ceux qui vivent dans un milieu peu ou pas francophone - de bénéficier d'une relation personnelle avec un adulte suffisamment disponible pour parler sans hâte, écouter, reformuler sans interférence. Cela exige que l'on propose, hors temps scolaire, des solutions adaptées et contrôlées d'aide et de collaboration extérieure.

L'idée serait donc de permettre, dès 3 ans, aux élèves en difficulté de langage de bénéficier d'un temps quotidien d'échange linguistique de 30 à 40 minutes. On pourrait dans cette perspective **mobiliser les étudiants - et notamment ceux qui se destinent à l'enseignement - en les invitant à intervenir auprès de groupes de 2 à 3 enfants pour les écouter et leur parler**. Peu importera le thème, seule comptera l'attention que l'on prêtera aux paroles des enfants en les reformulant au besoin ; seule comptera la clarté et la bonne tenue du discours qu'on leur adressera. Ces enfants ont besoin, en plus de l'apport scolaire, qu'un adulte à la fois bienveillant et exigeant leur adresse une parole sereine et porteuse de sens. C'est ce que le cercle familial élargi devrait faire naturellement. C'est malheureusement ce dont certains enfants sont privés. Nous proposons donc **une large opération « écouter et parler »**. Ce dispositif d'accompagnement peut avoir lieu à l'école, hors temps scolaire, ou au domicile de l'enfant, en liaison très étroite avec la ou les familles. Il sera mis en œuvre sous la responsabilité de l'inspection d'académie et des inspections départementales, coordonné par les directeurs des écoles, en relation avec les universités et des associations agréées.

Ces moments réguliers de rencontres tout au long de l'année permettront à l'enfant de bénéficier d'une attention motivante et d'un modèle linguistique de qualité. Peu importe les thèmes abordés, c'est un temps privilégié « d'échange

linguistique maîtrisé », visant à développer, suivant diverses démarches, jeux, etc., la dimension orale, et à favoriser également la rencontre avec des lectures et les livres.

Les étudiants pourront être recrutés en fonction de leur motivation, du sérieux de leur engagement, et de leur disponibilité. Ces étudiants doivent pouvoir bénéficier d'une valorisation de ce bénévolat, dans le cadre de leur parcours universitaire. Par exemple, les étudiants qui suivent les formations pré-professionnalisées aux carrières de l'enseignement et préparant le concours de Professorat des écoles, quelle que soit leur discipline suivie, peuvent être sollicités, dans le cadre de leur formation, en liaison avec leur stage en milieu scolaire. Ce bénévolat pourrait également faire l'objet d'une valorisation pour l'entrée en IUFM première année, ou lors du concours.

De la même manière, les PE1 (étudiants préparant la première année de l'IUFM) seraient sollicités avec une mention lors de l'admission au concours CRPE. Bien entendu, d'autres étudiants, pourraient s'engager par conviction dans le dispositif d'accompagnement. On prendra pour exemple le modèle de fonctionnement et les activités significativement efficaces menées par l'association AFEV.

Enfin, dans le cadre d'un *service civil obligatoire*, on pourrait évidemment concevoir une proposition banalisée auprès des jeunes gens concernés.

Afin de réussir cet encadrement, une formation courte mais nécessaire serait organisée en début d'année pour les étudiants. Elle serait l'occasion de préciser les objectifs visés, de proposer des voies d'actions et des types d'activités utiles. La force de cet accompagnement, et surtout son efficacité, passe par la réalisation d'objectifs linguistiques et culturels maîtrisés et l'adaptation aux besoins des enfants.

### **UNE FORMATION DIGNE DES ENJEUX DE L'ÉCOLE MATERNELLE**

On en conviendra, il est proprement aberrant que l'on propose une formation identique à une enseignante qui devra accompagner des bambins de 3 à 6 ans dans leur développement linguistique, intellectuel et moteur et à celle qui aura à inculquer des connaissances à des préadolescents de 10 ou 11 ans. La formation initiale et continue, en s'obstinant à former des enseignants censés pouvoir enseigner à tous les niveaux, a négligé de façon scandaleuse les connaissances

théoriques et les savoir-faire pédagogiques spécifiques que requiert l'enseignant en école maternelle.

**Toute refondation de l'école maternelle passe aujourd'hui par une réforme en profondeur de la formation de ceux qui veulent y enseigner.**

L'école maternelle doit se choisir avec lucidité. On n'y entre pas par hasard ou en espérant que l'enseignement y sera plus facile et la vie plus douce. C'est donc en imposant des contenus de formation spécifiques et ambitieux que l'on marquera le respect dû à cette partie essentielle de notre école et que l'on suscitera des vocations lucides.

La formation pourrait se composer d'un tronc commun obligatoire pour tous, portant sur l'ensemble de l'école primaire, complétée par une spécialisation à acquérir sous la forme d'un **module obligatoire de 50 heures** environ, à choisir entre « école maternelle » ou « école élémentaire ». Le contenu des enseignements porterait à la fois sur les progressions disciplinaires liées au niveau envisagé, et sur une connaissance plus approfondie des enfants de la tranche d'âge considérée.

Le stagiaire pourrait, dès la rentrée, choisir d'effectuer le stage filé en maternelle ou en école élémentaire.

Le module de spécialisation ne pourrait être proposé qu'au second semestre, afin de laisser au stagiaire le premier semestre pour découvrir le métier et maintenir ou infléchir son choix.

Un enseignant titulaire qui désirerait passer de l'école maternelle à l'école élémentaire, ou inversement, devrait suivre ce module de spécialisation sous forme de stage de 3 semaines en formation continue.

La spécialisation « école maternelle » ou « école élémentaire » pourrait se concevoir comme l'habilitation des langues vivantes, elle donnerait la priorité à l'enseignant qui possède cette spécialisation pour une affectation sur les niveaux de classe déterminés.

Lors des demandes de mutation, l'enseignant pourra privilégier soit le vœu optionnel « maternelle ou élémentaire », soit le vœu géographique.

Cette question essentielle d'une formation pertinente pour exercer en maternelle vaut aussi pour **le personnel d'encadrement. IEN et conseillers pédagogiques** devraient se voir proposer un module obligatoire les préparant à encadrer efficacement les enseignants de l'école maternelle. A tout le moins,

toute équipe de circonscription devrait comporter un conseiller pédagogique spécialisé en école maternelle.

Le module de formation devrait comporter les contenus suivants pour ce qui concerne **la maîtrise de la langue** :

- Les phases du développement linguistique ;
- Les principes de la communication linguistique ;
- Le système phonologique du français : progression de l'apprentissage ;
- Le lexique du français : stades d'apprentissage et listes de fréquence ;
- La syntaxe du français : comment marche notre langue ? La conscience syntaxique ;
- De la langue orale à l'entrée dans la lecture et l'écriture ;
- Mener un atelier de communication ;
- Mener des ateliers de lecture « voix haute » ;
- Mener des ateliers d'éveil à la grammaire ;
- Mener des ateliers de fixation du vocabulaire.

## **CONCLUSIONS**

- 1 - Affirmer que la maternelle est une école à part entière et non « entièrement à part » en rendant obligatoire la scolarité dès trois ans révolus.**
- 2 - Présenter clairement les objectifs prioritaires de l'école maternelle et détailler pour chacune des trois années des programmes et les progressions spécifiques.**
- 3 - Se désengager progressivement de la scolarisation à deux ans.**
- 4 - Rendre obligatoire une formation spécifique d'au moins 50 heures pour les enseignants qui se destinent à l'école maternelle. Ce module sera proposé aussi bien en formation initiale que continue.**
- 5 - Prendre en compte de manière significative l'école maternelle dans la formation des cadres : IEN et CP ; on veillera à placer un CP spécialisé dans chaque équipe de circonscription.**
- 6 - Organiser des rencontres individuelles obligatoires avec les parents en début d'année et chaque trimestre.**
- 7 - Organiser la classe afin que chaque élève bénéficie chaque jour de plusieurs ateliers dont au moins un atelier d'apprentissage animé par l'enseignant.**
- 8 - Lire aux élèves des textes de qualité deux fois par jour avec exploitation pédagogique et constituer progressivement un patrimoine culturel commun (liste de textes pour l'école maternelle).**

- 9 - Enrichir, de façon régulière et progressive, le stock lexical de chaque élève ; constituer un « trésor lexical » dans chaque classe : un mot nouveau par jour.**
- 10 - Faire de la maîtrise de la langue l'objectif essentiel de l'école maternelle ; mettre en place des ateliers spécifiques, obligatoires et quotidiens permettant :**
- la mise en évidence des droits et devoirs de la communication.
  - l'éveil puis la maîtrise de la conscience phonologique.
  - la sensibilisation à l'organisation syntaxique.
  - un entraînement rigoureux aux gestes graphiques.
- 11 - Garantir le repérage et le suivi des enfants présentant des troubles spécifiques de langage.**
- 12 - Faire des classes de 20 élèves maximum dans les zones d'insécurité linguistique. Veiller à la stabilité des enseignants et exiger des projets d'écoles qui prennent en compte la diversité culturelle.**
- 13 - Mettre en place d'un programme de mobilisation des étudiants pour renforcer la médiation individuelle pour les élèves en difficulté de langage hors temps scolaire.**
- 14 - Evaluer le degré de maîtrise de la langue dans ses différentes dimensions à la fin de la grande section afin d'éclairer les choix de rythme et de progression au CP.**
- 15 - Favoriser la création, la conception et la diffusion d'outils (manuels et multimédias) spécifiques aux apprentissages en maternelle.**