

Contribution Yves Soulé

L'école maternelle : une mutation professionnelle considérable

En ces temps de refondation de l'école – et particulièrement de l'école maternelle – la note d'information de la DEPP faisant état d'une « *forte augmentation des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011* » vient à point nommé rappeler la relativité de nos jugements.

Quelles que soient en effet les analyses que l'on puisse faire de ces résultats, l'enquête couvre une période qui embrasse les programmes mis en œuvre à partir de 1995, ceux de 2002 et de 2008. Ces textes ont ouvert autant de voies qu'ils ont suscité d'inquiétudes et de critiques. Ils témoignent cependant, au-delà des clivages politiques, de l'évolution des contenus d'enseignement-apprentissage proposés à et pour l'école maternelle.

Envisager de nouvelles orientations, d'autres finalités revient d'abord à mesurer cette évolution, à l'inscrire dans une perspective plus large. Pour le seul domaine de la maîtrise du langage et de la langue, qui sera convoqué tout au long de cette contribution, en favorisant tour à tour le langage oral, l'entrée dans l'écrit, la culture littéraire, la compréhension, en focalisant l'attention sur la construction du principe alphabétique, le développement de la conscience phonologique, les compétences lexicales, en valorisant la prise en compte des besoins éducatifs particuliers, la continuité avec le cours préparatoire, la prévention des troubles, l'aide individualisée, ces programmes témoignent d'une mutation professionnelle considérable, opérée en moins de vingt ans.

Une mutation malheureusement inscrite dans un contexte social, économique et éducatif difficile, qui explique largement le malaise ressenti par les enseignants et occulte tout ce qu'elle présente de positif. Un temps menacée de liquidation au bénéfice de structures prétendument plus adaptées aux enfants ou bien contrainte à une primarisation latente, inégalitaire et anxiogène, l'école maternelle a manqué de perdre son âme au cours de ces deux dernières décennies. D'où les malentendus et les dysfonctionnements à tous les échelons de la gouvernance, de la formation et des pratiques réelles. Le rapport de l'Inspection générale d'octobre 2011, pour autant qu'il pointe faiblesses et pesanteurs, préconise « un nouvel élan » qui implique « une meilleure professionnalisation de tous les acteurs de l'école maternelle ». Quelles sont, pour les enseignants, les conditions de cette professionnalisation ?

Enseignement ou apprentissage : le pari de la dynamique interactionnelle des savoirs

Depuis les années 80, les partisans d'une école centrée sur les savoirs et l'enseignement (le faire apprendre) s'opposent à ceux qui revendiquent une école plus attentive au développement des enfants et à l'acte d'apprentissage (le fait d'apprendre). Les neurosciences alimentent aujourd'hui le débat et l'émergence des « sciences de l'apprendre » relayant les didactiques disciplinaires l'impose comme un enjeu de recherche (voir sur le site de l'Ifé les informations concernant le séminaire « Apprendre et faire apprendre »).

S'agissant de l'école maternelle, la tentation est grande d'adhérer au paradigme de l'apprendre, puissamment fédérateur puisqu'il permet de préserver l'écart décisif entre l'enfant (celui qui apprend) et l'élève (celui à qui on

Conseil Scientifique de l'AGEEM 06 10 13

Yves Soulé, Maître de conférences, Faculté d'éducation-UM2 Montpellier /LIRDEF,

apprend) et autorise une requalification des pratiques et des contenus à l'aune de nos connaissances sur les processus d'apprentissage (travaux sur la théorie de l'esprit, la réflexivité, la mémorisation...).

Pourtant, il est essentiel non seulement de ne pas trancher entre éducation et instruction, entre pédagogie développementale et didactique, mais de dépasser cette partition pour au moins deux raisons. La première concerne le statut du savoir dans l'apprentissage, la seconde le métier.

Il n'y a d'apprentissage scolaire que par rapport à des contenus d'enseignement. Cette première raison demande que la confrontation entre les deux termes sous-tende en effet toute décision institutionnelle. Mais au lieu de se demander si l'on va trop vite ou trop lentement, trop loin ou pas assez, commençons d'abord par définir exactement quels sont les contenus de savoir – phonologiques, lexicaux, syntaxiques, textuels, sémantiques, culturels, ... – qu'il convient d'enseigner à l'école maternelle et comment les mettre en œuvre, au mieux des possibles des acteurs : élèves et enseignants.

Ce que montrent les recherches au plan didactique comme au plan psycho-cognitif ce ne sont pas des limites à fixer, des étapes à respecter mais bien le potentiel d'inventivité et de créativité des enfants et leurs capacités à s'adapter aux variations (intervention de F. Jouen au Congrès AGEEM de Tarbes). C'est parce qu'ils sont confrontés *ou pas* aux différentes composantes de la maîtrise du langage et de la langue – à l'école comme en dehors de l'école – qu'ils sont amenés *ou pas* à développer des compétences de locuteur, de déchiffreur, de scripteur. Ce potentiel, à l'évidence différent d'un élève à l'autre, d'une situation à l'autre, d'un contenu de savoir à l'autre, exclue de s'arc-bouter sur des progressions cumulatives ou de s'en tenir à des représentations figées des processus d'acquisition : peut-on vraiment affirmer qu'un élève de moyenne section parle de telle ou telle manière au point de devoir adapter son propos et les textes qu'on lui lit à son niveau de production ?

La primarisation dont souffre l'école maternelle ne réside donc pas dans le fait d'aborder des albums de littérature « exigeants », de déchiffrer des mots, de participer à des ateliers d'écriture, mais de ne pas mesurer ce que ces apprentissages réclament comme analyse didactique *et* développementale dans les situations (espace, temps, supports, démarche) où ils sont proposés. Plutôt que de réduire les contenus de savoir disponibles à telle ou telle capacité relative à un âge donné (ou ignorer, comme trop souvent au CP, ce qui a été fait à l'école maternelle), prenons en compte la complexité de leur mise en relation et la dynamique qu'ils génèrent dans la classe. Toutes les expériences d'écriture en grande section que nous avons menées avec D. Bucheton montrent que l'école maternelle peut et doit être l'école des premières expériences, que les programmes doivent avant tout les favoriser et les fédérer. Dans cette perspective, l'hétérogénéité et la différenciation ne constituent plus un handicap mais bien une chance pour qui conduit la classe car elles donnent à voir et à comprendre cette relation dynamique au savoir.

Les contenus proposés depuis les programmes de 1995 concernant la maîtrise de la langue et du langage ne doivent donc pas être remis en cause. Il est indispensable que les enfants découvrent l'écrit, les processus d'acculturation dès leur entrée en classe. Sans doute faut-il même réfléchir davantage aux liens entre développement du lexique et compétences syntaxiques ou, comme nous y invitent les chercheurs, éveiller non seulement la conscience phonologique mais aussi la conscience morphologique (Ecalte et Magnan).

Mais on ne peut le faire que si la centration sur l'enfant et l'acte d'apprendre interdisent un inventaire fermé et exhaustif de notions à apprendre (réduire le nombre de correspondances phonographiques), de compétences à exercer (ne pas exiger un niveau de déchiffrement infrasyllabique) ; et surtout si les enseignants sont davantage formés à l'analyse des savoirs, de même qu'à l'analyse de leurs pratiques et des postures des élèves.

Conseil Scientifique de l'AGEEM 06 10 13

Yves Soulé, Maître de conférences, Faculté d'éducation-UM2 Montpellier /LIRDEF,

Deuxième raison, pour laquelle l'exemple de la littérature est édifiant. Après les années fastes, 2002-2008, on assiste à une remise en cause des pratiques de lecture au cycle 2 comme au cycle 3. On serait allé trop loin en terme d'enseignement du texte littéraire, on aurait proposé aux enfants des contenus et des situations trop complexes (travail sur l'implicite, compétences inférentielles ou référentielles hors de portée des élèves, voire culturellement stigmatisantes). Encore faudrait-il démontrer que de telles pratiques littéraires aient été effectivement mises en œuvre ! Le constat est plutôt que nombre d'enseignants, qui n'ont pas eu le temps de se former, sont restés sur des modalités de lecture « traditionnelles » dont on connaît pourtant les limites : lecture magistrale, questionnement sur la signification globale du texte, sur des passages ou éléments de récit clés, conduite de définition des mots « difficiles », réinvestissement timide en dictée à l'adulte ou en production d'écrit.

Toujours est-il que l'orientation prise, s'appuyant sur les résultats médiocres des élèves français aux évaluations européennes, a été celle de l'enseignement de la compréhension au détriment du dialogue interprétatif. Pour beaucoup la parution de l'ouvrage de S. Cèbe et de R. Goigoux, *Lector & lectrix* est venue avec bonheur étayer ce travail essentiel sur les compétences de compréhension, largement issu des neurosciences et très efficacement didactisé par les auteurs. Mais dans bien des cas, comme l'attestent les stages de formation continue, les visites de classe ou les demandes des collègues, sont plébiscités des exercices techniques qui certes travaillent telle ou telle compétence – construire une image mentale d'un court texte par exemple – mais souvent de manière plaquée, artificielle, retardant la confrontation avec la lecture.

De fait, une fois encore, si les programmes témoignent *en surface* de prises de positions radicales qui génèrent les dérives que l'on sait, leur élaboration coïncide *en profondeur* avec un état de la réflexion hélas trop peu explicitée. Il est évidemment légitime qu'un travail sur la compréhension vienne étayer les lectures dès le cycle 1. Mais travailler la compréhension ne signifie pas ignorer l'enseignement de la littérature si l'on vise une « première culture littéraire ». Car les travaux de Catherine Tauveron et de Sabine Vanhulle avaient clairement posé ce que doivent être les bases d'un dialogue sur les livres, la première en précisant les conditions d'une attention portée au fonctionnement des textes qui ne les prive en rien d'une lecture fusionnelle, la seconde en démontrant que le dialogue avec les textes est avant tout une co-construction des significations qu'une classe est en mesure d'élaborer, un espace d'interprétation singulier fait de « semences » recueillies dans les « cercles de lecture » et non de réponses à un questionnement systématique. Les premiers résultats d'une recherche initiée depuis l'an dernier sur la lecture de *Bébé chouettes* dans des classes d'école maternelle socialement et scolairement contrastées montre que la plupart des élèves ont des problèmes de compréhension qu'il faut pouvoir traiter de manière spécifique, mais que ces problèmes dépendent moins, toutes proportions gardées, du choix de tel ou tel texte mais des modalités interactionnelles : comment faire parler ensemble des élèves à partir d'un récit oralisé ? Comment s'assurer d'une attention et d'une compréhension à la fois partagée et individuelle ?

Un autre regard sur l'enfant-élève

Cette question des savoirs (les contenus mais aussi la construction du rapport au savoir) révèle un problème inquiétant, bien au-delà de l'école maternelle. Les collègues – débutants ou confirmés – peinent à s'intéresser aux objets d'enseignement qu'ils sont chargés de transmettre, au-delà des insuffisances de la formation. Le choix des sujets de mémoire de master le prouvent : ceux qui engagent les didactiques disciplinaires ne sont guère

Conseil Scientifique de l'AGEEM 06 10 13

Yves Soulé, Maître de conférences, Faculté d'éducation-UM2 Montpellier /LIRDEF,

attractifs, les étudiants s'orientant vers des sujets plus transversaux ou médiatiquement actualisés. Les thèmes touchant aux rythmes scolaires, aux inégalités, à l'autonomie, au genre sont « porteurs » dès lors qu'ils sont envisagés de façon générale, mais paraissent autrement plus contraignants et moins engageants dès lors qu'ils sont proposés sous l'angle didactique, celui précisément des savoirs et des pratiques effectives qui rendent compte de leur manifestation dans les classes. Tout se passe comme s'ils dissociaient leurs réflexions sur ces sujets des contenus qui pourtant, là encore, interagissent avec eux.

Certes l'école renforce et produit des inégalités parce qu'elle ne prend pas suffisamment en compte les disparités sociales entre les élèves et impose des formats d'apprentissage que seuls les enfants des milieux favorisés comprennent et dont ils bénéficient (voir les travaux d'Eric Plaisance), mais elle le fera d'autant plus si elle néglige le travail de transposition.

D'où une seconde remarque qui tient en une question : au terme de ses années à l'école maternelle, un élève de GS cesse-t-il d'être un enfant ? L'expérience scolaire est une expérience identitaire fondatrice, mais il est étonnant de tracer la ligne de partage enfant-élève au moment où s'effectuent les premiers apprentissages de l'écrit, sauf à revendiquer encore une conception étapiste du développement, à ignorer l'amont de pratiques langagières et graphiques. Y a-t-il objectivement plus de raisons de considérer qu'à un âge donné une attention plus grande devrait être apportée au développement de l'individu – enfant puis adolescent – pour décider des conditions d'apprentissage ? Est-on sûr que le jeu doit cesser au sortir de l'école maternelle ? Ou que les rituels au cycle 3 méritent d'être « expédiés » ? On touche là aux représentations, voire au mythe de l'enfant puis de l'élève. Evoluant dans un espace-temps aussi préservé que cloisonné, il devrait avoir plus de liberté, de moments propices au jeu, à la créativité corporelle, artistique ? Ce sont là certes des pratiques d'épanouissement et d'apprentissage à redécouvrir – d'autant qu'elles permettent sur l'oral un travail souvent plus pertinent qu'un atelier langage ! – mais on retiendra que le devenir élève (comme le devenir collégien, lycéen, étudiant) s'inscrit dans un seul continuum de pratiques qui demande des postures d'accompagnement et d'étayage ajustées : les missions de formation inter degrés ou, plus significatifs encore, les débuts de la pédagogie universitaire prouvent que le parcours de formation d'un individu réclame plus de cohérence que de paliers et un soutien psychoaffectif adapté.

La refonte des programmes de l'école maternelle ne passe donc non par l'articulation des ruptures – faut-il ou non ramener la grande section dans le cycle 1 ? – mais par la recherche de cette cohérence, initiée à partir de la petite section. A ce titre, le document d'accompagnement des programmes du 25 janvier 2002, paru en 2006, proposait bien plus qu'une pédagogie du langage structurée, avec progressions et exemples concrets – autant de préconisations auxquelles on doit toujours souscrire. Les tableaux offraient une piste alors trop peu commentée et opérationnalisée dans les classes : à partir de contenus et de compétences clairement identifiés, deux grandes logiques d'organisation étaient indiquées : « construction, structuration (travail explicite) » d'une part, « consolidation, mobilisation des acquis dans des contextes variés » de l'autre. En couplant ces deux logiques avec une connaissance plus précise des processus d'apprentissage, on devrait :

1. les préciser en exemplifiant des modalités intermédiaires de « sensibilisation », de « découverte » (tous les domaines d'activités participent à l'école maternelle de la « découverte du monde »), d'« investigation », de « reprise » sans lesquelles on ne peut concevoir l'appropriation d'un apprentissage ;
2. les rendre visibles à partir de procédures d'évaluation par différenciation, immédiates et différées

Conseil Scientifique de l'AGEEM 06 10 13

Yves Soulé, Maître de conférences, Faculté d'éducation-UM2 Montpellier /LIRDEF,

3. les décliner en diversifiant les dispositifs et les démarches spécifiques

C'est dans cette perspective que pourraient être repensés les rituels comme des phases de structuration sécurisante, mais également comme des situations permettant d'introduire des variables nécessaires au développement cognitif (travaux de François Jouen). C'est dans cette perspective que nous avons conçu les ateliers d'écriture comme situations d'observation-évaluation des procédures des élèves : se rendre disponible pour analyser les obstacles et les réussites, la mise en mot d'une pensée au travail.

Outiller les enseignants : le pari de la recherche et de la formation

Que soient indispensables des réajustements, des rééquilibres réguliers dans et entre les domaines d'activités en lien avec l'évolution de la société, des publics scolaires, relève d'une chaîne de responsabilités qui implique tous les acteurs. Comment faire ? Deux pistes fondamentales pour un partenariat effectif : la recherche et la formation.

Ce qui manque aux programmes c'est une dimension professionnalisante, qui ne réduise pas la liberté pédagogique mais qui prolonge la réflexion sur les contenus et les modalités de transmission. Une dimension que les travaux dans les différents lieux de formation et les recherches en collaboration avec les universitaires devraient systématiser. Le curseur se déplace alors non pas du côté des directives mais du côté de l'accompagnement qui, profitant de la diffusion numérique et des relais de formation en présentiel, doit aujourd'hui être une priorité. On l'a vu récemment pour l'enseignement du vocabulaire : des éléments de cadrage et des exemples concrets ont complété les instructions officielles sur le développement des compétences lexicales dès l'école maternelle. S'ajoutant à la parution de l'ouvrage de M. Cellier, ils ont permis aux enseignants de trouver les repères et les analyses indispensables à de nouvelles pratiques. Une démarche à reconduire pour toutes les composantes de la langue.

Il en va de la structuration des apprentissages comme de la mise en œuvre des programmes : l'explicitation est une condition de l'étayage professionnel. L'activité d'enseignement à l'école maternelle comme à tous les niveaux de la scolarité, impose constamment la mise en tension de logiques difficilement compatibles et non leur résolution par quelque démarche qui viendrait enfin régler tous les problèmes. Cette mise en tension, ce conflit de logiques constituent le « cœur du métier ». Elles apparaissent de manière radicale quand on parle d'évaluation : les coups de boutoir institutionnels et les réactions épidermiques des enseignants traduisent un malaise qui est aussi le signe d'une lente prise de conscience. On ne peut pas se satisfaire d'un discours qui consiste à dire que l'enfant de maternelle n'a pas à être évalué, pas plus qu'on ne peut accepter la dérive des livrets, conséquence de « la montée en puissance de l'acte évaluatif » (A. Jorro).

En revanche de nouveaux protocoles évaluatifs sont à construire. Il n'est pas normal que la diffusion des travaux de recherche ne se fasse pas plus rapidement dans les parcours de formation – et que soit laissée aux médias la part la plus importante de cette diffusion ! Il n'est pas davantage normal que le rapport de l'Inspection générale n'inscrive pas les équipes de recherche au nombre des partenariats nécessaires. Car le premier des partenariats consiste à fédérer les acteurs enseignants, formateurs, chercheurs et responsables institutionnels. Les IUFM avaient ouvert la voie à des telles initiatives, l'universitarisation des formations devrait en assurer la promotion. Un souhait pour l'instant compromis en l'absence de modèle de gouvernance stabilisé. Le réseau d'IEN sur Conseil Scientifique de l'AGEEM 06 10 13

mission pour l'école maternelle, dont le rapport de l'Inspection générale préconise la « reconfiguration », est une initiative intéressante mais encore tâtonnante. A l'image des groupes de travail pluri-catégoriels mis en place dans les académies, seraient à promouvoir pour l'école maternelle des groupes composites d'acteurs du système éducatif à même d'expérimenter au plan local une ingénierie de formation et de recherche renouvelée, sans viser des transferts les plus souvent difficiles à mettre en œuvre mais en diffusant les résultats obtenus.

Yves Soulé, Maître de conférences,
Faculté d'éducation-UM2 Montpellier /LIRDEF,
Conseil scientifique de l'AGEEM.