

Colloque national du SNUipp-FSU du 20 novembre 2014, Rennes. La maternelle : une grande école pour les petits.

Introduction de la journée par Sébastien Sahr, secrétaire général du SNUipp-FSU.

Depuis quelques années, l'école maternelle s'est calquée sur le modèle élémentaire en raison de la pression des programmes. Des injonctions paradoxales envers les enseignants ont conduit à cette dérive de primarisation. Cette anticipation des apprentissages ne profite jamais aux plus fragiles.

Le rapport de 2011 exprime bien ce qu'il faut faire : Il faut redonner ses couleurs à l'école maternelle, une identité, un cap et surtout de la sérénité. La loi d'orientation de 2013 a commencé à donner ce cap avec la création d'un cycle à part entière. Une école maternelle à la fois exigeante et bienveillante.

Les programmes doivent être des outils professionnels explicites, des références qui balisent les parcours avec la prise en compte des besoins spécifiques. Il importe de donner les moyens nécessaires aux enseignants en termes d'effectifs, d'espace, de calme et de disponibilité. Pour la scolarisation des moins de trois ans, des conditions spécifiques sont indispensables: des locaux, du mobilier adapté, un effectif réduit (pas plus de 15) mais aussi une étroite collaboration avec les professionnels de la petite enfance. En France, 7000 classes ont 30 élèves ou plus.

La formation continue des enseignants doit être alimentée par des travaux issus de la recherche. Ce haut niveau de formation est un enjeu en l'Europe.

Intervention de Mireille Brigaudiot, enseignante chercheuse en sciences du langage.

Elle a travaillé successivement sur l'acquisition du langage en milieu familial, sur les apprentissages de l'écrit à l'école maternelle et en cycle 2 puis sur la formation des maîtres.

Langage et école maternelle

Pour construire son intervention, Mireille Brigaudiot est partie des réponses des enseignants à la consultation sur le projet de programmes pour la maternelle. Elle se base sur le dépouillement des questions concernant la place du jeu notamment mais aussi du langage et de l'évaluation.

1-Des colorations récurrentes dans les réponses

Place du jeu dans les programmes : A ce sujet, les enseignants sont 100% favorables au fait de redonner une place conséquente au jeu. Cependant, beaucoup de remarques viennent tempérer cet enthousiasme : quelle progression mettre en place ? Quels moyens nous donne-t-on ? Quels jeux peut-on (doit-on) faire ? Oui, mais nous n'avons pas le temps. Cela fait beaucoup trop de bruit.

Au-delà de ces réflexions étonnantes voire choquantes pour certaines, il faut entendre l'angoisse des enseignants, qui, trop contraints par la pression des programmes, ne s'autorisent pas (plus) à laisser les enfants pratiquer des activités spontanées et non évaluées. En fait, ces restrictions veulent dire « aidez-nous à comprendre ce que les enfants apprennent en jouant ». Il y a une confusion, présente dans toutes les réponses, entre les programmes à enseigner et les apprentissages .

Le moment du jeu est un des rares moments où les enfants décident d'une activité.

Entre 2 et 4 ans : scènes quotidiennes avec des objets analogiques.

Entre 3 et 5 ans : scènes quotidiennes avec des objets détournés, objets clivés, exemple du lego utilisé comme un téléphone.

A partir de 4 ans : jeux de rôle sans objet, un clivage s'opère encore une fois et les enfants font de gros progrès linguistiques (« On pourrait mettre des ailes à moi, comme ça je pourrais voler, oui tiens voilà des ailes »).

A partir de 5 ans : jeux à règles donnés par un adulte, abandon de l'invention des règles, cela répond à une demande, un besoin de défi moteur de l'apprentissage qu'il faut reconnaître (cf. Vigotsky).

Demander à un enfant joueur d'entraîner un enfant peu joueur.

Les moments où l'enfant est seul avec lui-même , où il est décisionnaire, sont des moments d'observations cruciaux pour l'enseignant: il s'agit de moments de séparation avec les parents, de récréation, de cantine, ou d'écoute d'histoires.

Cela montre qu'il y a un besoin de formation de type développementale pour les enseignants qui ont perdu les repères de ce que peuvent faire les enfants suivant leur âge.

2-Recentrage sur l'essentiel : langage et école maternelle

Quels apprentissages veut -on? Apprentissages culturels en 5 zones :

1-Langue française, parler le mieux possible

2- monde réel, organiser le monde et ses objets

3-fiction, jeux symboliques, créer et comprendre mondes fictifs

4-les relations sociales, clés pour intérioriser normes et codes sociaux

Ces 4 zones concernent l'oral (beaucoup en famille et à l'école). Les échanges langagiers se font spontanément et naturellement sans instructions métalinguistiques. Les 4 zones d'oral correspondent toutes à des besoins pour les enfants, c'est un héritage de l'humanité.

L'évaluation de l'oral se fait par observation continue de l'enseignant des activités spontanées ou libres des enfants et par l'interprétation de leurs énoncés et comportements (pas d'outils).

5-L'écrit (à l'école pour tout le monde, en famille pour certains).

Écrit : triple activité avec instruction métacognitive et métalinguistique. Activité faite par l'adulte et production en retour. Objets qui relèvent de l'écrit= pas comme les autres= traces de symbolisation.

Montrer à des enfants de maternelle des mots déjà écrits n'a aucune importance, même désintéressé

(fiches...) Quand on leur montre une activité d'écriture, c'est déjà un progrès (Vigotsky, Bruner= l'écriture est un objet symbolique). Sans préparation, les activités métalinguistiques, ça ne marche pas, donc si les enfants ne sont pas habitués, ils s'en vont. Les lettres de l'alphabet ne sont pas des objets du monde réel mais des symboles abstraits qui ont un recto et un verso, une forme graphique et une forme sonore, les deux étant inséparables. En maternelle, pour construire ce recto verso et entrer dans l'abstrait, dans les années 90, on a choisi la voie royale de l'écriture (dictée à l'adulte). En 2002, les programmes parlent de « découvrir le principe alphabétique » (ce sont les enfants qui découvrent et s'approprient leurs apprentissages). En 2008, les programmes parlent « d'aborder le principe alphabétique » (c'est l'enseignant qui aborde).

Il y a un grand cafouillage entre la conscience phonologique et les résultats ultérieurs en lecture. Les travaux sur les sons et l'acquisition du principe alphabétique sont vus comme deux choses différentes. Il existe une montagne d'outils dans lesquels les enseignants ne savent pas ce qu'ils travaillent par exemple des cahiers de phonologie qui sont des hérésies, souvent, ce sont des rébus qui convoquent des systèmes écrits qui n'ont rien à voir les uns avec les autres.

L'évaluation de l'écrit se fait par des protocoles spécifiques pour savoir où en sont les enfants (des outils sont nécessaires).

Intervention d'Olivier Burger, inspecteur de l'éducation nationale, Manche, chercheur associé à l'équipe Circeft-Escol de l'université Paris 8.

Enseigne-t-on aux élèves à devenir élève ? De l'enfant qui vient à l'école maternelle vers l'élève qui acquiert des savoirs scolaires.

Pas quelque chose d'automatique, c'est quelque chose qui s'apprend, c'est une transformation. Chez certains élèves, cette transformation ne s'opère pas et ils s'éloignent de l'école. Pourquoi et quoi faire ?

Le point de départ de la réflexion est l'enfant jeune arrivant à l'école maternelle. On attend de cet enfant encore autocentré qu'à la fin de l'école il se préoccupe aussi du monde. La graine de haricot germe à l'école mais aussi ailleurs et à un autre moment de l'année, déplacement temporel et spatial, déplacements fondamentaux dans le devenir élève qui manquent encore à certains collégiens.

Devenir élève c'est changer de regard sur le monde. Découvrir des modes de faire scolaire avec les objets du monde. Pas forcément même utiliser des objets à l'école et à la maison. Pour une même action, la différence à l'école c'est l'intentionnalité donnée à l'activité.

Situation scolaire : élève confronté à un support d'enseignement qui doit lui permettre de construire un savoir scolaire dans une mise en scène organisée par l'enseignant, à l'attention des élèves.

Il est nécessaire que les élèves voient l'intention pour pouvoir être en situation d'apprentissage. Cela entraîne une démarche d'apprentissage et de questionnement. C'est ce que nous devons développer à l'école maternelle. Nous apprenons du générique à l'école. Il faut apprendre à généraliser le savoir. Repenser les activités en se demandant ce que les élèves vont avoir à faire et ce qu'ils doivent apprendre. De quoi ont-ils besoin pour réaliser la tâche et pour apprendre ? Que doivent-ils ressaisir ? De quoi doivent-ils se ressaisir ? Parler ensemble de la même chose.

Intervention de Françoise Carraud, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Lyon 2.

Enseigner en maternelle : Des gestes et des relations professionnelles spécifiques.

La question des relations professionnelles à l'école maternelle est posée. L'auteur a mené une enquête qui a duré deux ans, placée du côté des enseignants, afin de recenser leurs activités tout au long de la journée ainsi que leurs ressentis. Le travail des enseignants n'est pas assez connu des autres mais aussi d'eux-mêmes, ils n'ont pas conscience de toutes les tâches effectuées au cours d'une journée. Certaines tâches leur semblent naturelles, spontanées alors qu'elles font partie de leur travail, c'est un défaut de professionnalisation. Ils font des choses sans avoir conscience de leur portée professionnelle.

Au cours de cette enquête, il n'y a pas de jugement porté, mais juste de l'observation : ce qui est fait, pas fait (travail empêché) qui prend parfois plus de temps et d'énergie. Pour travailler, il faut toujours engager quelque chose de soi-même. Le travail nous contraint et nous rend libre, il est source de fatigue et d'épanouissement. (Christophe Dejours, Françoise Lantaud).

La souffrance au travail est ontologique, c'est le réel (Lacan : le réel c'est quand on se cogne). Comment Maîtriser un peu ce réel qui résiste ?

La visée d'une enquête ethnographique n'est pas l'amélioration mais juste faire un constat, voir ce qui s'y passe. C'est une approche de sociologie interactionniste (socio et psycho) qui s'oppose à la théorie du déterminisme social avec une prise en compte de l'environnement. Beaucoup d'observations et de nombreux entretiens à raison d'une journée par semaine pour voir des temps formels et informels.

Les enseignants écrivent dans un cahier chaque jour leurs ressentis en terme de confort (moral, physique et matériel), satisfaction (bien-être qui résulte de l'accomplissement de ce que l'on désire), fatigue (de la lassitude à l'épuisement). Les enseignants doivent s'autoévaluer chaque jour, mais on observe une subjectivité suivant les personnes et les jours.

Malgré tout, des informations ressortent, d'abord les enseignants s'interrogent sur l'éprouvé de leur travail et non seulement sur la conformité en termes d'attente, institutionnelle par exemple.

Il est noté une grande hétérogénéité des ressentis pour un même jour (matin et soir pas du tout pareil par exemple) ou même événement (positif ou négatif suivant la personne et l'état d'esprit du moment).

Une grande labilité des sentiments au cours de la journée est observée.

On peut être fatigué mais satisfait quand même.

Importance de l'organisation matérielle du travail, la question de l'architecture de l'école a de l'importance, les toilettes, l'endroit où on va ranger les choses et les questions de sécurité.

La question du temps est très prégnante, le sentiment (qui est une réalité) d'avoir de moins en moins de temps pour se voir, échanger, se reposer.

La question du corps intervient aussi, notamment en maternelle car c'est un travail physique épuisant. Le rangement, le ménage, des choses à porter, être souvent debout, penché, mal assis sur des trucs trop petits. La double tâche est permanente, surveiller ceux qui dorment et s'occuper des autres. Travailler à l'école maternelle c'est vraiment engager le corps et on ne se rend même plus compte de cette part du travail. En prendre conscience est fatigant. (L'auteur a fait remarquer à une enseignante le nombre impressionnant de fois où elle s'est levée et rassise en une après-midi, le lendemain, l'enseignante lui a dit : « ce que tu m'as dit, le fait que tu me le dises, ça m'a fatigué encore plus »

Ce qui apparaît aussi c'est la difficulté à séparer l'impact de la vie privée sur la vie professionnelle et inversement, la porosité est permanente.

Autre élément chronophage : les mails.

Les plus grandes sources de satisfaction : l'instauration d'un rythme comme avoir une classe qui tourne bien, qui roule, comme un bruit, un enseignant sait à l'oreille si ça marche ou pas. L'engagement des élèves, leur motivation, leurs progrès visibles. La mise en place des apprentissages. Le plaisir de participer à des projets ou à des fêtes.

Les sources d'insatisfaction peuvent être liées aux élèves, ceux vraiment difficiles (un ou deux) et avec lesquels on ne sait pas comment faire, qui mettent à mal la classe, qui la déstabilisent. Les AVS ou ATSEM peuvent être sources de satisfaction mais aussi d'insatisfaction.

Une des sources principales d'insatisfaction au travail des enseignants c'est la relation avec les autres professionnels à cause du travail émotionnel que cela génère. Ça fait partie du travail de ne pas « faire la gueule », certains enfants exaspérants dont on doit s'occuper autant que les autres en étant disponibles et bienveillants comme avec les autres. Le travail émotionnel, on le voit quand il n'est pas fait, pas quand il est fait.