



École primaire

Maternelle

Avoir de l'ambition pour les enfants de l'école maternelle

Octobre 2005

AVOIR DE L'AMBITION POUR LES ENFANTS DE L'ÉCOLE MATERNELLE

Josiane HERMAN-BREDEL

Texte publié en 1996 dans la Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation
Administration et Éducation - N°2-96, numéro consacré à l'enseignement primaire -

Avertissement : ce texte a été écrit quelques mois après la publication des programmes de 1995 et s'appuie donc sur cette référence. S'il peut paraître daté de ce fait, il ne semble pas pour autant avoir perdu de sa pertinence et de son actualité.

Texte mis en ligne avec l'accord de l'auteur et de l'éditeur.

Jusqu'à une époque récente, l'école maternelle était un lieu de réflexion et d'innovations maîtrisées, au point d'être devenue une référence quasi mondiale. Si l'image valorisante (ou idéalisée) persiste encore « au dehors », cela ne semble plus être le cas aujourd'hui, à l'intérieur même de l'Institution.

Les « observateurs » de la pédagogie et les praticiens eux-mêmes sont les premiers alarmés : démobilité, culpabilisation, laisser-aller, ou au contraire compétitivité, primarisation, sont autant de symptômes qui trahissent un malaise profond. L'école maternelle est remise en question, sinon en cause.

- *De quand date le problème ? La dérive pédagogique entre deux extrêmes – gardiennage ou surenseignement – est, depuis plus de 100 ans, un phénomène récurrent, mais qui ne concernait encore qu'une minorité de classes ; à présent l'atomisation des pratiques s'accroît.*
- *Quels peuvent être les facteurs d'une telle situation ? La logique évolutive, impulsée par les circonscriptions mixtes et par la politique pour l'école – désormais organisée en cycles – se heurte à des interprétations divergentes. La réapparition de mots tabous – tels que programme, évaluation – provoque des blocages. Ces effets conjugués pourraient, à terme, mettre en danger la cohérence et la continuité des apprentissages.*
- *Comment aider l'école maternelle à clarifier ses références et ses pratiques pour redonner tout leur sens aux apprentissages premiers ?*

L'un travaille, l'autre s'ennuie

Certains enfants s'ennuient, nous dit-on, à l'école maternelle, quelle que soit la section. C'est parfois vrai et cela relève alors de la responsabilité de l'enseignant ; c'est parfois faux et cela provient d'une méconnaissance pédagogique de la part de parents pressés de voir des signes tangibles d'acquisitions scolaires.

Pourtant, il faut se rendre à l'évidence ; dans certaines écoles des récréations s'étirent, des goûters s'y rajoutent, des accueils s'éternisent, des passages ritualisés aux toilettes se multiplient sans raison... Dans ces mêmes écoles on assiste au morcellement occupationnel, aux improvisations éphémères ; l'aléatoire du « spontanéisme » règne dans un climat narcissique ou fade, selon les cas. Surprotégé ou livré à lui-même l'enfant-roi s'ennuie ; il dépense toute son énergie à attendre que quelque chose passe ou que quelque chose se passe. Si l'enfant s'ennuie, c'est peut-être que le maître s'ennuie aussi parce qu'il ne sait pas ce qu'il pourrait faire ou ne sait pas apprécier ce qu'il fait ; il se vit privé de repères objectifs, renvoyé à la seule image de sa fonction, image dont l'empreinte « scolaire » est en décalage avec ce qu'il devrait mettre en œuvre.

L'enfant s'ennuie dit-on, surtout si dans sa classe de « Moyens » on accueille aussi des « Petits » ; surtout si dans sa classe de « Grands » on apprend trop de chansons et pas assez l'alphabet. La pression sociale émane de tous les milieux qui fréquentent l'école maternelle, laquelle se trouve en première ligne dans la lutte contre l'échec scolaire.

D'autres ne s'ennuient pas, au contraire : soumis à une vigilance et à des sollicitations constantes, c'est à peine s'ils ont le temps de respirer, le droit de rêver ? L'instruction l'emporte sur l'éducation ; on en oublie parfois les règles d'hygiène ou de santé physique et mentale, si indispensables dès le

plus jeune âge. C'est qu'il faut faire des choses sérieuses, alors on « surenseigne », méthodes à l'appui, confondant rigueur et rigidité.

Pour l'enfant qui s'ennuie ou celui qui s'épuise, l'école maternelle ne remplit pas son rôle et se prête à des critiques justifiées. On sait depuis longtemps qu'elle est confrontée à des rapports de forces antagonistes, balançant entre un rôle de garde et une fonction propédeutique : deux logiques s'affrontent dont on peut craindre qu'elles ne convergent jamais ; du « trop » au « pas assez », la négation de sa spécificité serait une marque de régression sociale et culturelle autant que pédagogique. Cependant il faut admettre une inquiétante disparité des pratiques actuelles.

Ici, maternage et babillage ne sauraient tenir lieu de maîtrise langagière : l'imprégnation peut conduire à la saturation sans que la compréhension s'enracine. Là on se rassure par l'excès de photocopies sans suite progressive : découpage et remplissage alimentent l'illusion de la profusion. Multiplier à outrance tâches, supports, modalités diverses peut aussi diluer l'acte pédagogique si l'on « fait pour faire » sans s'être assuré de la pertinence des propositions ; ces dérives traduisent un appauvrissement des cultures professionnelles. Combattre l'accumulation et le désordre, faire évoluer les dispositifs dans l'espace, le temps et les intentions, sont autant de facteurs de (re)structuration pour les enfants et pour les maîtres.

Le travail intuitif ou simplement répétitif n'est plus de mise ; on sait que développement et apprentissages s'entraînent mutuellement ; il est donc vain d'attendre que tous les enfants d'un âge donné aient atteint un certain stade ; il est tout aussi abusif de prétendre gagner du temps en leur inculquant des savoirs de surface qu'ils n'ont pas les moyens de s'approprier durablement.

Attentisme ou activisme se réclament tous deux du « respect » de l'enfant et méconnaissent les effets de leurs excès respectifs. Placer l'enfant au centre des apprentissages, c'est répondre à son désir et à ses capacités de grandir, c'est lui apprendre à « faire » mais aussi à comprendre, à trouver du SENS à travers la mise en jeu de toutes ses facultés. A l'âge de sa première école, il est en mutation profonde, en quête de soi, des autres, du monde ; entre le moment où il y arrive et celui où il en part, son évolution très rapide doit être accompagnée mais aussi stimulée : son besoin de s'exercer, son envie de travailler se confirment et vont s'accroissant. Cela implique une trajectoire dynamique, aux spirales dosées, concertées en équipe de maîtres pour éviter les pseudo découvertes, inutilement répétées de la petite à la grande section. Une pédagogie pointilliste n'aide pas à anticiper les potentialités ; anticiper, mais sans primarisation stéréotypée ; prévoir les changements qualitatifs possibles.

Conduire l'enfant vers l'abstraction, du tâtonnement au projet explicité puis réalisé, c'est jalonner son parcours entre 2 et 6 ans avec des supports et des situations sélectionnés par les maîtres, travaillés aux rythmes des groupes. L'hétérogénéité des classes fait de l'école maternelle le lieu par excellence de la pédagogie différenciée, et pourtant le mythe de l'homogénéité persiste ; c'est ainsi que l'on fait à la grande section une cote mal taillée : la confusion des discours entraîne la coexistence dans le système de grandes sections « purement » cycle 1 et d'autres « purement » cycle 2 ; la concurrence s'installe entre des écoles, entre des pédagogies en trompe-l'œil. Fort heureusement, dans certaines classes on a su comprendre et appliquer le sens du terme amorcer le cycle 2 avec les enfants ayant acquis – et pas seulement rencontré – les compétences du cycle 1 : en haussant le niveau d'exigence, en structurant sans systématiser, sans conditionner les uns, sans négliger les autres, à des moments différents de l'année selon les évolutions observées, sans tendre au préceptorat car les Interactions dans le groupe ont leur valeur. C'est là un travail complexe et délicat qui fait appel à des professionnels avertis. Sans prétendre au raffinement extrême, reconnaissons que la pédagogie « maternelle » comporte des subtilités peu perceptibles par le profane ; il n'existe pas une « méthode préélémentaire » mais une diversité d'entrées qui conjuguent les intérêts, besoins et capacités des enfants, les intérêts, besoins et finalités du système éducatif ; c'est sans doute l'ensemble qui se prête à des interprétations erronées et nous place aujourd'hui face à des pratiques atomisées, antagonistes.

Longtemps attachée à développer les fonctions au travers d'activités dites fonctionnelles, l'école maternelle a peut-être perdu de vue qu'il faut aussi aider à structurer ce qui fonctionne. De la globalité des démarches il faut tirer des savoirs généralisables, affiner les représentations, user des transcodings, ce qui suppose des prévisions, des détours prémédités, pour que la totalité ait du SENS.

Organiser de véritables situations d'apprentissages, assurer leur renforcement, en différer les réinvestissements dans des contextes nouveaux, implique d'avoir des visées claires. Finaliser une activité, définir la nature et la durée de projets, cerner les objectifs opérationnels, cela s'apprend, en particulier grâce à l'appui de préparations et bilans écrits : cette astreinte est indispensable à

l'intelligence pédagogique et il est regrettable qu'aucun texte officiel n'en fasse explicitement mention, que l'on en soit réduit à des usages... dont tous les enseignants n'ont pas coutume.

Les ouvrages et documents concernant la pédagogie préélémentaire ne font pourtant pas défaut pour guider les maîtres. Alors pourquoi constater tant d'incohérences ? N'a-t-on plus assez de motivations internes ou externes ? La multiplication des pratiques que l'on dénonce est-elle due à des excès de confiance ou d'ignorance ? Trop de nouveautés à la fois ont-elles ôté le goût du travail bien fait à l'école maternelle ? Ce serait injuste de l'affirmer, car il existe des pratiques exemplaires, cohérentes dans leur progressivité, diversifiées dans leurs propositions, réellement centrées sur les capacités et aspirations des enfants ; ces pratiques devraient davantage être valorisées, car elles ont su intégrer raisonnablement l'exigence évaluative, réactiver leur perception des compétences, étudier les nouvelles données du programme, sans renoncer aux principes fondamentaux qui caractérisent l'éducation des jeunes écoliers.

« Des jeux au Programme »...

comme on dirait « il y a du Bach au Programme » et la plupart se précipitent au concert... pour constater qu'il n'y a pas que du Bach mais aussi Bartok ou Varèse !

Il en va de même pour l'école maternelle : selon que l'on est sensible aux vibrations du mot *Ecole* ou aux sonorités du terme *Maternelle*, les uns, entendant « jeux », y courent ... pour constater qu'il y a aussi des programmes ; d'autres, à l'inverse, satisfaits qu'il y ait ENFIN un Programme, s'indignent d'y déceler du jeu...

Comment concilier les contraires ? La question court depuis plus d'un siècle et ne semble pas résolue. Chacun voudrait une réponse sans ambiguïté : c'est ou l'un ou l'autre ; le besoin de repères univoques conduit parfois à l'appauvrissement. En fait c'est et l'un et l'autre ; de l'ambiguïté on passe à l'ambivalence.

Jouer n'est pas un terme banni du programme, mais pourquoi joue-t-on à l'école maternelle ?

On fait des rondes et jeux chantés, on fait des jeux de langage, on fait des jeux avec les objets et les matières, on fait des « coins » de jeux... Mais est-ce que l'on sait pourquoi on les fait ? L'activité ludique y semble admise comme un postulat de base, ce qui dispenserait de s'interroger. Le programme la désigne comme « fondamentale sans être exclusive », aux maîtres de discerner ses diverses fonctions, d'en établir la typologie. Le jeu est un temps d'expériences personnelles avant d'être confrontation ou complicité avec d'autres. Quels que soient ses supports ou ses formes, c'est un temps d'apprentissage implicite et de développement comportemental, mental, affectif.

Si l'environnement ludique dans l'école maternelle se distingue de celui de la famille ou de la société, les traditions qu'il préserve ont sans doute leur raison d'être : les comptines, les jeux de nourrices, certains jouets n'existent plus qu'à l'école ; on s'en remet à elle comme à une grand-mère chargée de transmettre le patrimoine culturel, envers et contre tous les effets de mode !... On y trouve des survivances de ce qui « parlait » aux enfants autrefois et ne leur parle plus – ou presque. S'interroge-t-on assez sur ce décalage que vit l'enfant ? A la maison, dans les vitrines, les poupées ont des allures adultes qui n'inspirent pas toujours des gestes « maternants » ; jadis ces jouets étaient des modèles réduits de ce qui existait ; on visait la reproduction de comportements, l'identification de rôles et de métiers qui, pour la plupart, appartiennent au passé. Aujourd'hui les jouets de l'univers enfantin sont une projection vers l'avenir ; l'enfant manipule des prototypes de ce qui n'existe pas encore : le camion prosaïque a fait place au vaisseau spatial, aux fusées androïdes, aux voyages virtuels.

L'imaginaire futuriste fonctionne sur l'anticipation ; l'imaginaire « traditionnel » semble se confiner au scolaire. Même si des jeux électroniques ou des ordinateurs pénètrent dans les classes maternelles, le matériel ludique diffère de plus en plus de celui qu'offre la société ; on discerne des jeux non scolaires et des jeux purement scolaires coupés des référents ludiques contemporains. Cette « petite école », qui reproduisait et reproduit encore un milieu social – type, va devoir évoluer dans ses procédés d'acculturation, pour concilier traditions et modernisme. Ce que l'on « préserve » encore à l'école maternelle pourrait devenir sous peu un domaine « réservé » : il faudra choisir alors entre les archaïsmes pesants et les archétypes précieux.

Dans la trame des activités quotidiennes, les enfants savent distinguer les temps de jeu personnel et les temps d'exercices dont les allures ludiques se décantent progressivement ; cette progressivité est lisible dans le programme qui appelle simplement à *la mise en perspective des progrès*.

« Programme »... le mot jusqu'ici tabou s'est imposé sans ambages. Très en amont, c'est l'arrêté du 18.01.1887 qui permet de retrouver traces de programmes pour l'école maternelle, centrés sur des « savoirs » à transmettre oralement et par disciplines cloisonnées.

Les contenus et méthodes discutables justifieront ensuite les termes du texte de 1921 affirmant que « le souci d'éducation doit primer celui de l'instruction ». Depuis, on donne « la priorité à la formation de la personne » comme l'indique le texte d'orientation de 1977 qui conclut à « la valeur d'une éducation globale et fonctionnelle...[qui] ne peut s'enfermer dans un programme au sens traditionnel du terme ». Les orientations de 1986 font écho à cette conviction et confirment l'école maternelle dans sa singularité.

Dans son histoire, l'école maternelle se voit donc à nouveau gratifiée d'une terminologie qui vaut pour toute l'école primaire. Les « nouveaux programmes » l'englobent, comme pour lui donner ses lettres de noblesse. C'est peut-être la rançon d'une indépendance apparente trop longtemps affichée ; jusqu'ici les « Orientations » la responsabilisaient tout en lui laissant une liberté relative, misaient sur son sens des initiatives, sur son imagination. La résurgence du mot mis à l'index traduit-elle une tentative de conciliation entre des conceptions contradictoires ? L'audace réside plutôt dans l'art de faire ici un programme sans disciplines.

Une telle nouveauté ne devrait pas effrayer les futurs professeurs d'école qui n'ont pas de "passé" dans ce domaine. Mais pour les enseignants qui exercent depuis plusieurs années à l'école maternelle, c'est presque une révolution...Le programme est ressenti comme une normalisation, une banalisation, une perte d'identité. Qu'y a-t-il de si effrayant sinon le MOT ? Les angoisses ou les élans sont réactivés par l'apparition du nouveau. Et si la nouveauté n'était rien d'autre qu'une chance de renouveau ? Il s'agit bien en fait d'entrer dans une autre logique même si les modalités de travail propres à la pédagogie « préélémentaire » restent inchangées ; le préambule de l'arrêté du 22.02.1995 est à ce sujet d'une limpidité réconfortante et mérite d'être lu très attentivement.

Ce programme fournit un cadre de référence pour engager avec détermination des actions plus concertées, mieux harmonisées ; cela faisait encore trop défaut. Il vise à **substituer la progressivité à la juxtaposition**. Les incidences sont psychologiques et pédagogiques, plus que structurelles. Dire « Programme » c'est entendre « Disciplines », or il n'en est rien ; les rubriques mentionnées pour le cycle 1 servent à bâtir les compétences ; la connaissance disciplinaire incombe au maître qui doit repérer et se fixer des « dominantes » dans le dédale des activités toujours fonctionnelles, finalisées, signifiantes. Le risque serait de perdre de vue une certaine globalité fondamentale, de verser dans une technicité programmée, dans des organisations séquentielles qui videraient l'action pédagogique de son sens en la morcelant. Mais le programme, tel qu'il est conçu pour l'école maternelle, reste ouvert à la complexité des situations authentiques ; il n'est pas interdit de mettre un peu de « jeu » dans les articulations du programme pour que souplesse et liberté s'y glissent.

Accepter le programme, c'est accepter de modifier un point de vue, sans pour autant se renier ou se démotiver en croyant qu'il faut tout « reprendre à zéro »... La permanence des conceptions et des démarches d'apprentissages passe par le Jeu ET par le Programme. Dans les flux et reflux de l'activité ludique et des activités structurées, les enfants prennent conscience de ce qu'ils sont et de ce qu'ils deviennent. La conscience de grandir naît des occasions de s'éprouver et de se prouver. C'est à ce dépassement qu'invite le programme, nous rappelant qu'il ne suffit pas de suivre l'enfant mais qu'il est parfois souhaitable de le précéder « juste un peu » ; c'est là que réside notre ambition pour lui : le croire capable de plus. Le « plus », pour le maître, se trouve dans des intentions mieux explicitées, des objectifs mieux définis, des évaluations mieux comprises.

Evaluer pour évoluer

Prise dans l'entrelacement des programmes et compétences de cycles, l'évaluation s'intègre logiquement dans un système solidarisé ; elle est donc, pour chaque enseignant, une obligation professionnelle.

Les textes officiels précédents en faisaient déjà mention ; si l'idée en est plus fréquemment développée dans la circulaire de 1977 qui implique l'équipe pédagogique, elle relève du maître seul dans les orientations de 1986. Dans les deux cas elle reste un acte interne à la classe, à l'école ; centrée sur les comportements des enfants, elle est conçue comme une « observation-évaluation » destinée à améliorer l'efficacité du maître auprès de chacun.

L'évaluation apparaît dans ces deux textes comme *une nécessité fonctionnelle* ponctuée d'engagements à la prudence, « au moins qualitative et toujours provisoire » (1977) dont on saura « tirer parti de manière positive » (1986) et à laquelle les enfants seront associés.

Mais jusqu'ici la pratique en restait ignorée à l'école maternelle ; aujourd'hui devenue une contrainte institutionnelle, cette exigence s'est d'emblée trouvée contestée, voire rejetée, par une majorité des pédagogues qui enseignent dans cette école. Jugée impossible ici, inutile là ou encore perçue comme une défiance envers le travail effectué, interprétée comme un « contrôle », livrée aux parents et aux collègues, l'évaluation s'est heurtée à toutes les incompréhensions. Le raidissement suscité par le livret scolaire semble faire écran au bon sens.

Cependant on « juge » à l'école maternelle... On compare celui-ci au grand frère de l'an dernier... On guette des signes tangibles de progrès... On émet des avis sur tel ou tel, on signale des problèmes dans un souci de prévention... On désigne, plus ou moins à son insu, tel leader de la classe ... On sait aussi qu'il est des périodes plus fructueuses, on s'émerveille aux éclosions subites, on les attend – on peut donc les prévoir. On y « juge » aussi l'évaluation, suspectée de fausses certitudes, de technicité fragile, de repères arbitraires, visant un conditionnement de performances. C'est dire que le spectre du « normatif » persiste malgré les démonstrations faites quant aux qualités d'une évaluation « formative » ; l'importance accordée au « scolaire » dans des apprentissages centrés sur des savoirs « programmés », identifiés comme tels et donc mesurables, aggrave le problème de l'évaluation à l'école maternelle.

A l'inverse, le triptyque programme/évaluation/livret scolaire rassure dangereusement ceux que l'éducation de jeunes enfants déconcerte, dont les repères sont flous ou inexistant ; ils croient y voir des contours bien définis qui les dispenseraient de réfléchir ; le statut d'exécutants appliqués suffirait à apaiser leur conscience professionnelle. D'autres prétendent qu'à travers la multiplicité des situations, l'enfant récolte et thésaurise : c'est faire le pari qu'il apprend de toute façon en picorant dans l'abondance des propositions. L'école est une mère nourricière généreuse, absoute de toute diététique – donc de toute évaluation.

Le refus *a priori* de se livrer à pareil exercice provient du fait que l'on ne sait pas, dans cette école des « commencements » faire la part de la maturation individuelle et de l'action pédagogique. Les critiques les plus fréquentes adressées aux maîtres portent sur le manque de rigueur, la dispersion ou l'absence d'objectifs ; il serait injuste de généraliser et plus loyal de dire que l'on n'a jamais appris véritablement aux maîtres en quoi pourrait consister cette évaluation. Pour les bonnes volontés, le mouvement spontané a consisté le plus souvent à assembler en un périlleux bricolage ce que l'on avait l'habitude de faire et ce que désignaient les compétences, puis ce dictait le programme ; c'est confondre les parcours d'apprentissages – repères essentiels pour l'équipe de maîtres, sorte de cahier de bord collectif – et les outils d'évaluation proprement dits, portant sur les points forts sélectionnés par périodes, en guise de « balisage » des parcours. D'autres se sont appliqués à décomposer les compétences en « séries » pour les étalonner par sections, ce qui revient à fixer une image d'élève standardisé dans une tranche d'âge donnée et pervertir ainsi la notion de cycle et de différenciation. Ailleurs, pour sauver les apparences, on « remplit » le livret scolaire avec un formalisme qui reste sans effet sur l'action pédagogique : il suffit de conclure que tout est « en voie d'acquisition » puisque l'apprentissage est un processus complexe et non un état. Cette terminologie médiane, qui laisse ouvert le champ à toutes les espérances, est sans doute réaliste appliquée à la petite section ; figer des évaluations sur de jeunes enfants en plein développement, dont les apprentissages sont encore labiles ou en reconstruction permanente, serait prématuré. C'est la raison pour laquelle plusieurs départements ont eu la sagesse d'éviter cette formalisation des acquis pour les 2 et 3 ans ; d'ailleurs, la « note d'utilisation », qui sert de préambule au livret ministériel, invite clairement à la prudence.

Cela ne dispense en rien le maître de cette section de garder la trace de travaux, de classer les productions qui sont autant d'indicateurs de progrès, de s'intéresser aussi à ce qui ne laisse pas de trace – comme l'évolution du langage, ou l'aisance motrice – lui-même participant aux concertations de l'équipe pour élaborer des outils, pratiquant une auto-évaluation pour réguler et moduler son action au même titre que ses collègues.

Car c'est bien là l'une des vertus essentielles de l'évaluation dès l'école maternelle : si elle permet de vérifier des hypothèses, de confirmer des progrès, elle est avant tout l'instrument d'autocritique pour l'enseignant qui cherche à saisir les effets de son travail, l'inscrire dans le temps, le relativiser. Se placer ponctuellement en observateur extérieur relève d'un entraînement professionnel très formateur s'il conduit à des réajustements de la pratique. Tempérer les jugements, passer de normes implicites à des critères explicites, c'est là une garantie qu'offrent les évaluations pour accorder les actes aux finalités, pour bâtir une cohérence authentifiée. Outil pour les maîtres, l'évaluation peut l'être aussi

pour les enfants, parfois associés intelligemment à cette « mise à distance » avant la fin de la grande section ; les orientations de 1977 et de 1986 y invitaient déjà. Le recours à des symboles ou codes simples peut leur permettre d'observer leurs avancées, d'apprécier leurs réussites, de mesurer les progrès à accomplir et d'acquiescer ainsi la certitude de grandir. Le livret scolaire devient alors vraiment le livret pour l'élève.

Pour évaluer à l'école maternelle, il n'est pas de modèle, tout est à inventer. Il faut passer au crible les observations empiriques, les expériences acquises, les idées préconçues, pour ne préserver que l'essentiel et s'engager concrètement dans ce travail d'évaluation. C'est la mutation la plus profonde que doit affronter cette école ; reconnaissons-lui alors le droit à l'erreur et au tâtonnement dans la mise en œuvre de cette logique, dans l'élaboration de dispositifs fiables. Le livret scolaire idéal n'existe pas et c'est préférable, car c'est la recherche de solutions collectives qui motive le travail d'équipe – et non l'inverse.

Tout n'est pas « évaluable » à l'école maternelle, on y travaille plus de choses que l'on en évalue ; les temps d'apprentissage et d'observation doivent l'emporter sans pour autant supprimer ces moments privilégiés de mise à distance. On doit se méfier d'acquis illusoire, fugaces ou instantanés et se garder de transformer les activités en exercices préparatoires à un « contrôle ». Une évaluation bien comprise est néanmoins indispensable si l'on veut assurer la chance de réussite pour tous, combattre l'aléatoire des acquisitions laissées au hasard des particularités personnelles, adapter à la réalité des élèves.

À l'école maternelle on évalue des habiletés, des savoir-faire, certaines compétences transversales, mais aussi la naissance de savoirs aux prises avec des contenus (rapports logiques et chronologiques ; anticipation d'un résultat ; indices morpho-syntaxiques...). Il est même des compétences mentionnées pour le cycle 2 qui ne sont pas totalement étrangères au cycle 1, certaines dès la petite section ; en ce sens, « amorcer » le cycle 2 en grande section pourrait être dédramatisé : la différence est de degré plus que de nature. Pour autant il faut sans cesse rappeler que les compétences indiquées correspondent à des attentes de FIN de cycle et que c'est aux équipes de maîtres de graduer le parcours, de se donner des critères sûrs, de sélectionner les « incontournables », de définir ce qui est observable, de fixer les seuils d'exigence dans les progrès attendus. C'est un travail complexe, qui suppose que l'on prenne le temps de s'accorder sur les mots, pour élucider, expliciter, qui suppose aussi des connaissances théoriques et sensibles nées de l'expérience et de l'observation, pour déjouer les risques de « technocratisation » du métier.

La difficulté réside dans la globalité des situations offertes en classe ; si elles comportent des dominantes il reste délicat d'en isoler un paramètre pour se livrer aux affres de la codification ! c'est pourquoi des instants d'évaluation sont distingués, particularisés – et les enfants les ressentent comme tels – mais doivent être complétés par les appréciations issues des observations quotidiennes.

L'évaluation doit donc être mise au service d'une pédagogie de plus grande qualité ; les indicateurs qu'elle fournit sont à relativiser dans le temps car à l'école maternelle le parcours importe autant que le résultat ; l'évaluation doit y être maniée avec prudence mais sans répugnance et servir d'auto-contrôle pour l'enseignant, **de guide pour la différenciation pédagogique**. Dépasser les constats pour détecter les causes : c'est en cela que les maîtres peuvent évoluer, par une perception clarifiée de leur rôle, par des choix solidaires, par la prise de conscience que la cohérence n'est pas une donnée immédiate mais une construction collective obstinée. Il en va de même pour la continuité... Mais qu'en est-il de l'évaluation réalisée à l'école maternelle du côté de l'élémentaire ? Si le dialogue pédagogique s'instaure à l'intérieur du conseil de maîtres de cycle 2, si la lisière se fait plus perméable, il reste encore un espace à combler du discours aux actes : dans les faits, les attentes des maîtres du CP restent, pour la plupart, contradictoires, excessives ou trop modestes ; les uns attendent des « Grands » qu'ils sachent reboucher les feutres, tenir un stylo et... rester assis ; les autres pensent que la relation phonie/graphie doit être acquise, ou encore demandent les « notes » obtenues en fin d'évaluation ! Rares sont ceux qui tiennent compte du « bagage » constitué au fil de la maternelle, s'appuient sur les cahiers, chants, poésies ou correspondances scolaires. Mais la majorité ne réclame rien – ni travaux, ni évaluations – comme si ces élèves-débutants n'avaient aucun passé ; c'est d'autant plus inacceptable que les textes imposent aux maîtres de CP l'obligation de s'appuyer sur les compétences de fin de cycle 1 pour faire progresser les enfants dans le cycle 2.

Les évaluations, même imparfaites, gardent malgré tout leur sens d'instrument de communication avec les familles. La lisibilité est retravaillée, des reformulations se cisèlent pour faciliter la compréhension par des tiers. C'est l'occasion de rencontrer les parents, de parler de ce qui ne laisse pas de trace, de ce qui relève d'une observation continue, de ce qui appartient à l'intimité d'une vie en microsociété ; d'argumenter au besoin et de valoriser les efforts de leur enfant.

Il existe des essais constructifs qui encouragent à poursuivre, servent de tremplin, circulent dans des groupes de travail ; mais il reste à convaincre, clarifier, sécuriser pour éviter la décréue des énergies.

Les paradoxes d'une logique

Nous faisons tous – plus ou moins – une lecture sélective des textes officiels ; un mot, un article qui n'est pas remis à sa place et le propos s'en trouve déformé. Nous assistons alors à des excès d'interprétation diligente, par exemple à propos de la « jonction » cycle 1 / cycle 2 : c'est ainsi que des grandes sections ont aussitôt été intégrées dans des écoles élémentaires – comme si le côtoïement du CP suffisait à réduire ou nier la césure, par la simple proximité. Certaines se sont même vu gratifiées d'emplois du temps mentionnant les études dirigées 'or l'arrêté du 22.02.95 les réserve clairement à l'école élémentaire).

Cette « primarisation » abusive a pour effet de dévaluer d'une certaine manière tout le travail fait en amont, de « décapiter » une école qui, privée de sa grande section, ne peut que se sentir menacée. La rupture se trouve déplacée entre moyennes et grandes sections ce qui est loin d'atténuer les conflits : **déplacer le point de rupture ne supprime pas l'effet de rupture**. Ce démantèlement qui prétendrait résoudre la transition cycle 1 / cycle 2 pourrait avoir pour effet, à terme, la suppression de l'école maternelle ; c'est ici et là ce que l'on entend pour alimenter l'inquiétude – et peut-être servir d'alibi à l'immobilisme. Pourquoi le problème ne se poserait-il pas de la même façon pour la continuité CM 2 / 6^{ème} ?...Ainsi, un « cycle 1 et demi »¹ se trouve pris dans des remous conflictuels et les ondes de choc se répercutent sur l'ensemble des classes maternelles.

En réalité, si l'on se réfère aux écrits ministériels depuis 1989, jamais l'école maternelle n'a été aussi ostensiblement confirmée comme école à part entière, maillon essentiel du système éducatif. Elle a conquis un statut d'école « obligée », même si elle n'est pas obligatoire – 99 % d'enfants de 3 ans la fréquentent – car elle est un élément nécessaire à la réussite espérée. La classe charnière y est tout autant la petite section que la grande, il s'y effectue des apprentissages « *fondateurs* » indispensables aux futurs « *fondamentaux* ».

Toute l'école maternelle, au même titre que l'école élémentaire, est concernée par les termes de *réussite, continuité et cohérence*. Mais les dérives conduisent parfois à confondre continuité et anticipation. Arguant de la double appartenance des enseignants de grande section aux conseils de maîtres de l'école maternelle et aux conseils des maîtres du cycle 2, on prétend simplifier en projetant la grande section toute entière dans le cycle 2 : **on confond les maîtres et les écoliers**.

La *continuité* pédagogique souhaitée, focalisée sur la liaison GS/CP est préconisée depuis bientôt 20 ans (circulaire du 4.10.77) ! Le souci de *cohérence* gagne en amplitude aujourd'hui à travers l'organisation en cycles de l'école primaire. Néanmoins le point névralgique demeure au même endroit et n'a pu être résolu par la généralisation des circonscriptions mixtes en 1989. Du changement institutionnel on attendait un changement pédagogique ; quand il s'est produit, c'est rarement dans le sens espéré : le phénomène de contagion semble plutôt avoir joué en défaveur de l'école maternelle sous la pression des attentes plus ou moins implicites des parents autant que des inspecteurs comme des instituteurs.

Passé le premier temps, inévitable, de crise identitaire, l'école maternelle intégrée dans les circonscriptions mixtes a cherché sa place et ses guides. Exigeante quant à l'expertise et à la compétence de ses conseillers, il lui arrive d'être déçue dans ses attentes, réduite à persévérer à partir de ses propres ressources ou de ses seules convictions, quand elle ne se résigne pas à se conformer aux modèles fournis par l'élémentaire dans un élan unificateur. Or la continuité n'implique pas la ressemblance, ni dans les démarches ni dans les objectifs – les compétences définies pour chaque cycle le démontrent. Pour que la continuité et la cohérence des cycles deviennent réalité, il lui faut dépasser la « survivance » et relever le défi, sans minimiser le travail effectué, sans idéaliser l'action pédagogique accomplie. Entre ces deux termes, **la médiation des équipes de circonscription devient une urgence**.

¹ Par « cycle et demi », il faut entendre des classes de grande section où l'on essaye de conduire tous les élèves à un niveau moyen, intermédiaire entre celui de la grande section et celui du cours préparatoire.

Des priorités de formation

La convergence des interrogations, l'éparpillement des tentatives, sont autant d'indicateurs du désarroi ; attendre et laisser « naviguer à vue » n'est pas une bonne solution. Harmoniser sans uniformiser est possible, mais un pilotage s'impose, sans quoi on fragilise les fondations sur lesquelles s'appuie toute l'architecture scolaire.

On l'aura compris, expérience ou générosité, talent ou sensibilité, ne suffisent pas à légitimer l'acte pédagogique ; les maîtres aujourd'hui ne peuvent plus l'ignorer. Il faut savoir sélectionner des objectifs, analyser les démarches, apprendre à « lire » des procédures, développer l'intelligence des situations, localiser son travail entre un amont et un aval plus ou moins proches ; confronter ses pratiques et ses savoirs lors d'échanges avec les pairs, ou face à des écrits plus théoriques. Construire, reconstruire collectivement, cela mérite un accompagnement.

Certes, l'inspecteur est là pour réguler et contrôler, mais aussi pour aider à voir ce que l'on ne pense pas à regarder. Il peut orienter les réflexions, guider la compréhension des objectifs nationaux, irriguer l'élan des équipes en actualisant les bases indispensables, en suggérant des pistes d'études. Mais la seule conviction de l'I.E.N. – quand elle existe – ne suffit pas ; cette aide, ancrée dans des pratiques valorisées si elles sont construites avec une progressivité pertinente, doit être relayée par l'équipe de circonscription. Encore faut-il que cette équipe ait la compétence voulue en matière de pédagogie préélémentaire. La plupart du temps, on préfère s'en remettre aux maîtres-formateurs du cycle 1 qui ne sont pas assez nombreux pour faire face à la demande. Des coopérations ponctuelles peuvent donner bonne conscience mais ne suffisent pas à susciter des évolutions significatives : **l'accompagnement suppose la persévérance dans la durée.**

Or, le manque de disponibilité des équipes de circonscription peut engendrer le manque de motivation – et réciproquement. Lourdemment sollicitées pour des mises en œuvre innovantes (projets d'écoles, évaluations nationales, langues vivantes, cycles, nouveaux programmes, études dirigées, etc...), les équipes de circonscription mixte – sans vouloir généraliser à outrance – ont pu avoir la tentation d'aller au plus pressé, de s'appuyer sur ce qui est mieux connu, plus familier et de négliger un peu l'école maternelle.

Faut-il alors envisager la création de conseillers pédagogiques départementaux spécifiques, au même titre que ceux instaurés dès 1963 pour l'éducation physique² ? Pour les activités artistiques, tous les départements en ont été dotés 10 ans plus tard, tandis que – dès 1969 – des conseillers EPS étaient attribués à chaque circonscription.

On serait tenté d'établir un parallèle ; ces créations ont eu et ont encore pour objectifs, de « susciter un regain » au bénéfice de pratiques effectives" dans les domaines visés, de réactiver des disciplines délaissées, d'assurer des liaisons fonctionnelles sur le terrain, d'apporter un « concours technique et pédagogique aux inspections comme aux maîtres. Un réseau dont le maillage s'affine s'est ainsi formé pour mieux démultiplier les effets souhaités par le ministère et coordonnés en équipes de circonscription, sans toutefois perdre de vue qu'il faut éviter une dilution des missions et accorder « une importance majeure au caractère global de l'éducation du premier degré et rôle *polyvalent de l'instituteur* ».

Ces aides constituaient des réponses d'urgence à des états de carence constatés. Sans attendre que la situation ne s'aggrave dans le préélémentaire, peut-être faudrait-il là aussi prendre quelques mesures préventives, assurer des re-médiations : par la présence de nouveaux « médiateurs » à l'expertise reconnue, intégrés aux équipes de circonscription, partageant le même souci de cohérence et de continuité éducatives, d'autant qu'ils seraient libérés de tout label disciplinaire. Complémentaires à plus d'un titre, ils auraient pour fonction d'éviter les disparités et l'émiettement des pratiques, de prolonger les actions de formation. Mais la question demeure délicate car cela pourrait conduire à une perception d'enseignants « sur-assistés » dans leurs tâches d'une part et à une confusion entre *spécificité* et *spécialités* d'autre part. S'il n'y a pas de spécialisation des enseignants (polyvalence), il n'en demeure pas moins que le niveau où ils interviennent à l'école maternelle est on ne peut plus spécifique dans ses composantes psychologiques et pédagogiques. Cette spécificité existe de fait car elle provient de la singularité même des enfants concernés.

Sans prétendre à l'unanimité, on peut avancer qu'une majorité d'I.E.N. souhaite une telle collaboration ; différencier selon les besoins pourrait également s'appliquer aux circonscriptions, car il n'est pas forcément nécessaire de généraliser ni de pérenniser les formules d'aides ; la concertation des inspecteurs et de leurs équipes, à l'échelle départementale, peut aussi apporter des réponses à

² Circulaire du 8 juillet 1963 concernant les conseillers pédagogiques départementaux en EPS.

l'harmonisation espérée. Certains vont jusqu'à préconiser une circonscription maternelle « Témoin » par département : pourrait-on éviter de la réduire à l'état de « vitrine » ?

Avant tout, il reste à accentuer délibérément et avec constance une formation particulière concernant les caractéristiques du cycle 1, tant pour les I.E.N. (comme cela existe pour l'A.I.S.), que pour les conseillers pédagogiques, mais aussi dans la formation continue et a fortiori dans la formation initiale des enseignants cet aspect étant laissé au bon vouloir des I.U.F.M., de graves disparités existent à l'échelon national ; les circulaires du 02.07.91 et du 14.01.1094 mentionnent, bien sûr, la nécessité d'une prise en compte de « la spécificité de l'école maternelle », mais il arrive que cela se réduise aux seuls stages ; lorsque des modules spéciaux lui sont réservés, les volumes horaires sont très variables d'un institut à l'autre.

Les modalités de recrutement des nouveaux professeurs d'école font que l'on rencontre à présent sur le terrain des pratiques et des personnalités très différentes. Cela était déjà vrai auparavant mais s'avère de plus en plus prononcé. S'il faut « tirer » les uns vers la distanciation et la théorisation, pour d'autres, en revanche, il faut s'attacher à la pertinence des mises en œuvre, réduire l'écart entre intentions et réalisations ; leurs représentations de la fonction gardent souvent l'empreinte de leur propre expérience scolaire. Les stages en responsabilité dans les écoles maternelles sont, à ce titre, révélateurs des angoisses ou des incompréhensions : les questions posées traduisent d'importantes lacunes concernant le plus souvent la connaissance des jeunes enfants et des démarches pédagogiques.

Tracer les cheminements d'apprentissages, comprendre le sens des évaluations, établir les rapports entre programme et compétences, tout cela s'obtient par un **lent travail d'appropriation individuelle et collective guidé par des personnes-ressources** présentes, disponibles, désignées comme références. A ce titre, les équipes de circonscription et les maîtres-formateurs ne sont pas de simples « courroies de transmission » mais des leviers de la modernité.

La politique éducative suscite des changements dans les pratiques et dans les mentalités ; de nouvelles exigences s'adressent à l'école maternelle, prolongeant son histoire. Il faut prendre acte des résistances mais aussi se donner les moyens de rénover, revitaliser les énergies professionnelles qui ne demandent qu'à s'exercer. La traversée de cette période devrait être formatrice, car elle fait émerger plus fortement les aspirations et contient les promesses d'une nouvelle dynamique.

Les enseignants de l'école maternelle – qu'ils l'aient ou non choisie – y travaillent avec sérieux dans la grande majorité des cas ; c'est ce sérieux qui les conduit à espérer le soutien institutionnel ; ils réclament un regard plus « averti » que « curieux ». Les appuis conjugués et continus de tout l'environnement professionnel leur deviennent indispensables.

Impliquer l'Ecole Maternelle dans une démarche de reconstruction suppose la convergence des volontés et la compétence de ses équipes. C'est la détermination lucide des responsables à tous les niveaux qui permettra de dépasser une problématique centenaire, de juguler les dérives, de réaffirmer quelques principes fondamentaux et fixer les points d'exigence.

Josiane Herman-Bredel

Inspectrice de l'Education nationale
à la date de publication du texte
Aujourd'hui - 2004 - en retraite