Protection de l'enfance

L'unité de victimologie et de thérapie familiale où Dominique Fremy exerce comme pédopsychiatre fonctionne comme une unité médico-judiciaire. Elle peut effectuer le recueil d'informations préoccupantes et suivre les enfants sur le plan pédopsychiatrique pendant la durée de la procédure judiciaire. Celle-ci englobe l'audition, de possibles confrontations et le procès, autant de choses qui peuvent être lourde pour l'enfant.
Elle propose également de mettre en place une thérapie familiale englobant les frères et sœurs de la victime qui peuvent ne rien savoir des abus ou des maltraitances subies. L'unité coordonne et fait le lien avec les associations d'aide aux victimes pour conseil juridique. Ce partenariat centré sur l'enfant et sa famille est ouvert aux autres acteurs.

Venir en aide aux élèves en situation en danger

Les enseignants sont amenés à gérer des situations délicates pour venir en aide aux enfants en situation de danger. Par exemple, mis en garde par les services sociaux du danger encouru par une élève de CP chez son oncle, les enseignants ont constaté progressivement un isolement de l'enfant qui ne jouait plus avec les autres. Suite à leur alerte, une visite réunissant l'assistante sociale, le médecin scolaire et les parents a permis d'avérer les maltraitances physiques subies par l'enfant chez son oncle et d'y mettre fin.
En plus des violences et des abus sexuels très médiatisés, la maltraitance prend diverses formes. Ainsi, avertie par le collège que la grande sœur venait de s'évanouir suite à une hypoglycémie, le seul repas du week-end était une pizza à se partager pour toute la famille, l'école a pris en charge et nourri ses deux frères scolarisés en CE2 et CM2. De retour à l'école une semaine plus tard, un travail de suivi a été mis en place entre la famille d'accueil fraichement trouvée, le médecin scolaire et les enseignants.
L'école peut également être placée dans une position délicate, au milieu des conflits et des suspicions familiaux. Une enseignante de CP est ainsi saisie par la mère d'un de ses élèves qui lui demande une lettre signalant que son garçon était perturbé suite aux week-ends qu'il passait chez son père. Ne constatant aucun signe, absence corroborée par la psychologue scolaire, l'école ne donne pas suite. Quelques mois plus tard, une plainte est déposée par la grand-mère de l'enfant contre l'enseignante, le directeur de l'école et la psychologue pour non-assistance à personne en danger. Les investigations ne déboucheront sur rien et la procédure s'éteindra.

« La loi aborde davantage l'aspect de prévention des risques de maltraitance »

Nouvelles procédures, nouvelles pratiques

Quels changements a apporté la loi de protection de l'enfance de 2007 ?

La loi aborde davantage l'aspect de prévention des risques de maltraitance et parle dorénavant de « *mineur en danger* » et non plus de « *mineur maltraité* ». Auparavant le « *signalement au procureur* » pouvait revêtir un aspect très coercitif. Maintenant le terme de « *recueil d'infos préoccupantes* » permet d'expliquer beaucoup plus facilement à une famille les préoccupations du professionnel devant les troubles développés par leur enfant. C'est un message que les parents peuvent entendre dans l'optique d'aider l'enfant et d'amener des solutions, contrairement au signalement qui pouvait être entendu comme « *dénoncer* » des actes.

« à la fois recueillir le plus d'éléments possibles en mettant l'enfant en confiance sans chercher à faire une enquête est une alchimie compliquée pour l'enseignant confronté à ces révélations »

Comment se recueillent les informations préoccupantes ?

Le circuit de signalement est désormais uniformisé. Maintenant, tous les signalements pour information préoccupante, sauf en cas de danger immédiat, sont communiqués au Conseil général, qui peut apporter un éclairage sur la famille. C'est une modification importante des pratiques. Pendant des années, les signalements étaient envoyés directement à la justice qui s'est retrouvée débordée. Avant d'envoyer le signalement à la justice, le conseil général propose une aide à la famille, sauf en cas de danger imminent. Des travailleurs sociaux rencontrent l'enfant et sa famille et cernent la dynamique familiale. La cellule propose ensuite des aides sociales ainsi que des aides à l'élaboration et à la gestion de budget, préconise des soins à l'enfant en cas de souffrance d'ordre psychologique et recommande des aides éducatives à domicile si nécessaire. Cela peut suffire à faire rentrer les choses dans l'ordre. Si cette évaluation et ces outils proposés sont impossibles à mettre en place, le juge des enfants est saisi.

Quelles pratiques de partenariat instaure-t-elle ?

La loi engendre une pratique nouvelle, le secret partagé. Elle autorise les professionnels au fait d'informations préoccupantes à communiquer entre eux dans l'intérêt de l'enfant. Auparavant, ils n'auraient pu partager ces informations car ils étaient soumis au secret professionnel. Attention, le secret partagé en matière de protection de l'enfance ne doit pas se télescoper avec les lois de lutte contre la délinquance. Il ne doit pas y avoir ni fuites vers la police, ni déplacement de l'information servant à protéger un enfant vers un autre membre de la fratrie qui aurait commis des actes de délinquance. C'est un exercice d'équilibriste, un enfant pouvant être en danger suite à des actes délinquants commis par un autre membre de la famille.

Comment les enseignants peuvent-ils aider à détecter une situation de maltraitance ?

Les informations préoccupantes se recueillent à l'aide de critères partagés par tous les professionnels. Cela démarre souvent par des propos tenus par l'enfant, des écrits contenus dans une rédaction, de l'absentéisme, des négligences alimentaires ou vestimentaires qui amènent un questionnement de l'enfant. Dans la mesure du possible, l'enseignant ne doit pas rester seul. Dans le primaire, il est possible de soumettre la situation aux référents de l'inspection académique qui aideront à faire une évaluation conjointe.

Que faire dans le cas particulier de révélation d'enfants victimes de violences sexuelles ?

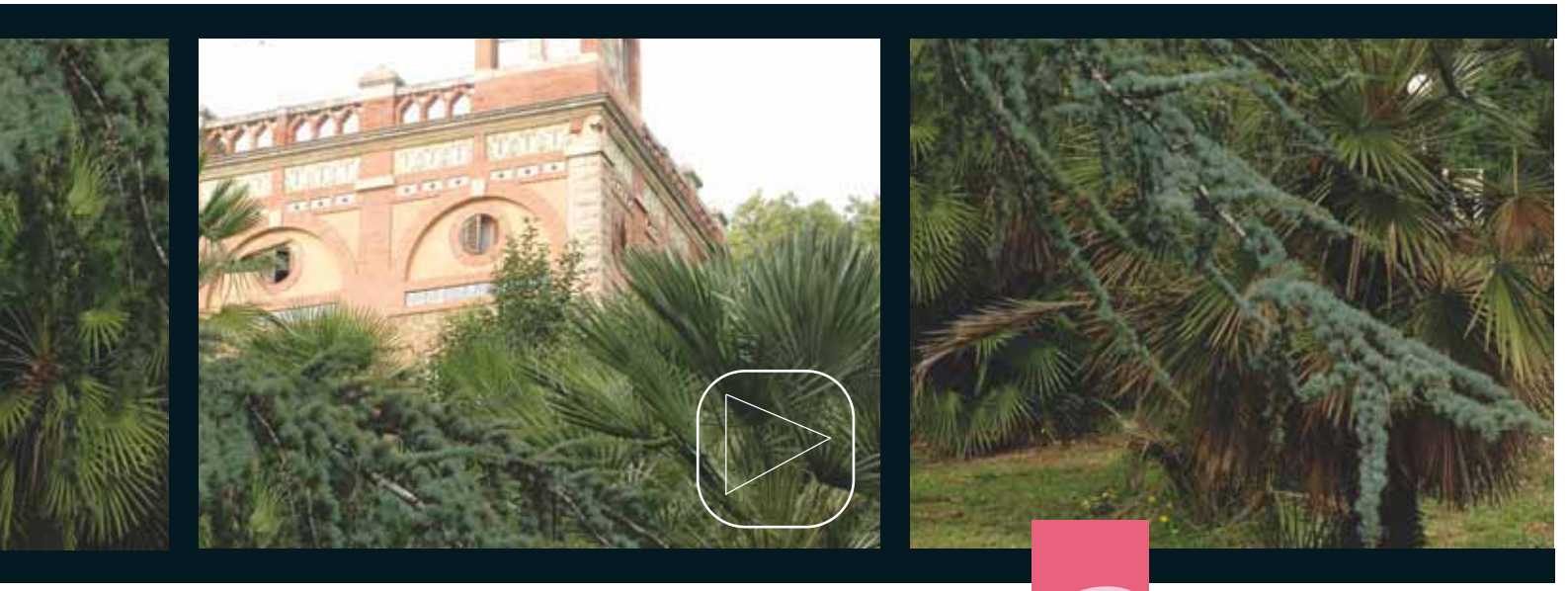
C'est le cas où les enseignants sont le plus démunis. Que faut-il faire et ne pas faire ? Il ne faut surtout pas rester seul, une révélation d'enfant doit pouvoir être discutée avec un autre professionnel, mais pas forcément en présence de l'enfant. Même si l'enseignant peut être embarrassé par les révélations qui viennent de lui être faites, il ne faut pas « *trimbaler* » l'enfant vers d'autres interlocuteurs. L'enseignant a été choisi par l'enfant pour faire sa révélation, il ne doit pas raconter cette histoire à tout le monde. Cela pourrait être interprété comme une trahison de la confiance mise en lui par l'enfant. Mais l'enseignant ne doit pas non plus s'enfermer dans le secret. Même si l'enfant souhaiterait que sa révélation reste confinée à cette confidence, l'enseignant doit refuser ce secret en lui expliquant qu'il s'agit de faits graves et qu'il va chercher des solutions avec d'autres pour l'aider au mieux et le protéger. A la fois recueillir le plus d'éléments possibles en mettant l'enfant en confiance sans chercher à faire une enquête est une alchimie compliquée pour l'enseignant confronté à ces révélations.

Propos recueillis par Arnaud Malaisé

Dominique Frémy

Pédopsychiatre hospitalier au Pôle psychiatrique de l'enfant et de l'adolescent de Besançon. Elle est expert auprès de la cour d'appel.

Métier
Un nouveau défi



Des demandes sociales en évolution, des réformes qui s'imposent, autant de bouleversements qui interrogent les enseignants sur la définition et le sens de leur métier, voire sur la cohérence avec les valeurs qui les a faits s'engager dans ce métier particulier d'enseignant, notamment ans les écoles. Aux missions traditionnelles d'enseignement et de socialisation, de nouvelles tâches se sont adjointes dont l'aide et l'accompagnement aux élèves en difficulté. L'injonction de faire réussir tous les élèves, de résoudre les difficultés scolaires dans une multitude de dispositifs nouveaux qui s'enchevêtrent, ne dit rien des gestes professionnels nécessaires. Pas étonnant : « *Le métier est muet sur cette question de la difficulté* », dit Christine Félix. Il ne fallait pas moins qu'une spécialiste de l'ergonomie pour aider les enseignants à comprendre et commencer à réfléchir sur cette question.

La discussion est ouverte

Les questions du métier se sont rapidement cristallisées, parmi les participants à l'atelier, sur l'aide personnalisée que, de toute façon, « *on est bien obligé de faire* ». Les enseignants se sentent très mal à l'aise. Certains rejettent le dispositif « *stigmatisant* », qui rend « *les journées infernales* ». D'autant « *infernales* » que l'aide personnalisée se combine avec d'autres dispositifs comme l'accompagnement éducatif dans les RAR : « *un espace nouveau, mal fichu qui donne un travail fou aux directeurs* ». Pourtant l'existence de ces moyens sur un quartier pourrait être bénéfique, s'il était possible de « *se dire qu'on va y réfléchir ensemble* », avec tous les partenaires. Des enseignants tentent de ramener ce temps et cette aide au sein de la classe, y compris en envisageant un retour aux 26 heures. « *L'idée du mercredi matin nous heurte, mais ce serait une piste* ». D'autres cherchent des moyens pour réinventer ce temps, lui donner un sens dans des activités de groupes pour tous les élèves, ou dans un travail d'anticipation des difficultés, ou bien d'autres projets encore avec toujours le souci d'aider les élèves. Mais la mise en oeuvre de ces expérimentations est prise dans une profonde contradiction : « *pour faire aujourd'hui des innovations, il faudrait avoir l'autorisation de l'institution ! Il ne suffit pas de réfléchir, de mettre toute la bonne volonté pour chercher de bonnes solutions* ». On le voit bien la discussion est ouverte et si les avis sont parfois tranchés, chacun s'écoute et pour Christine Félix, il importe de reprendre ensemble la réflexion sur le métier dans toutes ses dimensions. Autant pour les enseignants que pour les élèves, « *remettre du collectif* » serait un premier objectif, suggère-t-elle. Les temps d'échanges d'observations, d'expériences, de conseils mutuels sont aussi le travail, un travail qui s'apprend ou devrait s'apprendre pour tous les enseignants. « *Il faut du temps et de la formation. La concertation, la coopération, ça s'apprend* ».

Si individualiser et personnaliser signifient renoncer aux dimensions collectives de l'étude, c'est catastrophique pour l'élève comme pour l'enseignant

Faire réussir les élèves en difficultés

Christine Felix

Maître de conférences à l'IUFM d'Aix-Marseille, Université de Provence. Elle intervient dans le champ de l'éducation en « milieu difficile » sur les relations entre école et collège et collège et lycée, sur les établissements Ambition réussite. Ses recherches portent sur le travail scolaire (travail personnel, soutien scolaire, devoirs à la maison, aide individualisée, accompagnement éducatif.....

Selon vous, on ne peut pas avancer sans chercher à comprendre ce que cela demande aux enseignants...

Si les enseignants ont l'habitude de prendre en charge les élèves en difficulté, ces nouvelles prescriptions prennent leur place dans un cadre où les situations de travail sont, aujourd'hui, complètement inédites. Les réformes se succèdent les unes aux autres, à un rythme effréné sans qu'on donne aux enseignants les moyens de réfléchir à quelles activités et à quels gestes professionnels ces nouvelles prescriptions de prise en charge des élèves en difficulté renvoient. Et la multiplication des dispositifs d'aide et d'accompagnement qui viennent s'ajouter aux missions traditionnelles ne fait pas qu'accroître la charge de travail des professionnels de l'éducation. La diversification et la complexification des tâches auxquelles ils doivent faire face exige un engagement personnel de plus en plus important. Pris entre l'envie de « *bien faire leur travail* » et « « *faire le bien* », les enseignants sont contraints d'élaborer de nouvelles compétences. Ajoutons à cela que l'inflation de dispositifs, dans et hors l'école, crée un sentiment de fragmentation au sein même de la profession qui peine à se reconnaître dans le travail que l'on attend d'elle.

L'inflation de dispositifs, dans et hors l'école, crée un sentiment de fragmentation au sein même de la profession

La question de la difficulté des élèves est tout de même au cœur de ces dispositifs...

Leur chevauchement, leur empilement présentent un réel problème de lisibilité et de cohérence pour les élèves en difficulté. Les enseignants, eux, s'interrogent sur la complémentarité entre travail en classe et en dehors : quels savoirs, quelles activités, quels supports, quelles compétences à travailler ici et ailleurs ? Mais de quelle difficulté scolaire parle-t-on ? Des recherches ont montré que des enseignants impliqués dans un même dispositif d'aide attribuent des causes multiples à de mêmes difficultés. Les uns mettent en avant le fonctionnement « *binaire* » de certains élèves : ils savent/ils font, ils ne savent pas/ils ne font pas. Pour d'autres, ce qui manque aux élèves en difficulté, ce sont des modes de raisonnement généraux pour leur permettre d'accéder aux apprentissages et à la maitrise des concepts spécifiques. Pour d'autres encore, c'est l'image et l'estime de soi dégradées des élèves qui entraînent des difficultés cognitives. Il en résulte des manières très différentes d'organiser l'aide mais dans tous les cas, elles apparaissent toujours insatisfaisantes pour les enseignants car forcément incomplètes. La définition de la difficulté scolaire ne dit pas grand chose de la manière de la prendre en charge : pallier, remédier, seul ou en groupe ? Et comment faire avec les élèves qui passent inaperçus mais se retrouvent dans une impasse à la fin de l'année, sur quelles bases construire un travail collectif avec les membres du RASED et du CMPP lorsqu'il s'agit de difficultés sévères. Il y a pléthore de prescriptions : tutorer, aider, différencier, individualiser, personnaliser, accompagner, etc., sans pour autant trouver les moyens de réfléchir à quels gestes professionnels cela renvoie.

Quels sont ou devraient être ces gestes professionnels ?

Si individualiser et personnaliser signifient renoncer aux dimensions collectives de l'étude, c'est catastrophique pour l'élève comme pour l'enseignant qui se retrouve dans la situation de devoir faire du « *sur-mesure* » pour chaque élève de la classe. Or, les enseignants doivent trouver des moyens de réinvestir la classe comme collectif de travail, comme lieu d'exercice où le professeur s'efforce de co-construire avec les élèves ce qu'ils ne savent pas faire, tout en leur permettant d'exercer ce qu'ils savent déjà faire. Ce qui n'empêche de s'interroger sur cette ligne de crête à tenir entre : le sur-guidage (ou sur-étayage) qui peut aller jusqu'à « *prémâcher* » le travail aux élèves, quitte à donner des éléments de réponses au problème posé, et le sous-guidage (ou sous-étayage) qui encourage les élèves à se débrouiller seuls, au risque de les abandonner à leurs propres ressources. Mais en l'absence de cadre de concertation, il y a de fortes chances pour que les enseignants ne parviennent pas à trancher individuellement et le risque est grand que les conflits interpersonnels prennent le pas sur le débat professionnel. Ce qui réduirait d'autant l'efficacité des uns et des autres. Il est donc urgent de ne pas manquer l'occasion qui s'offre peut-être ici d'élargir le travail collectif entre les divers prescripteurs impliqués : chef d'établissement, inspecteur, professeurs ordinaires, professeurs spécialisés, responsables de centres médico-sociaux, … afin de permettre aux professionnels de pouvoir penser ou repenser collectivement leur travail.

Propos recueillis par Michèle Frémont

Le cerveau apprend en inhibant

Des découvertes récentes

Qu'est-ce que vos travaux sur le cerveau apportent comme nouvelles connaissances sur son fonctionnement en situation d'apprentissage ?

Les recherches sur le cerveau en situation d'apprentissage ont débuté par des travaux sur l'adulte. La question était de savoir comment, au cours d'un apprentissage, les réseaux neuronaux se réorganisent, notamment lors d'une réponse automatique ou de la mémorisation de listes de mots. Ce qui est nouveau depuis quelques années est d'explorer ces reconfigurations du cerveau chez le jeune enfant. Les nouvelles techniques d'imagerie cérébrale, non invasives et présentées de façon très ludique, permettent d'explorer les stades de l'apprentissage cognitif chez l'enfant. À partir de là, l'intérêt n'est pas de savoir comment l'enfant va apprendre des automatismes ou répéter des acquisitions. On s'attache plutôt à comprendre comment l'enfant, à un moment donné, doit, pour apprendre, faire une sélection entre deux stratégies que sont l'inhibition et le contrôle inhibiteur. L'enfant va inhiber une forme de réponse, une impulsion visuelle ou spatiale par exemple, pour activer un raisonnement logico-mathématique, ou l'inverse. L'imagerie cérébrale permet de visualiser les réseaux de neurones activés pour chaque forme de réponse, chaque mode d'intelligence.

Ces modes de fonctionnement sont détectables à partir de quel âge ?

Les pratiques actuelles sont peu adéquates A priori, les premières expériences d'imagerie cérébrale commencent chez le bébé dès quelques mois. Dans notre cas, nous travaillons essentiellement chez l'enfant d'école maternelle et d'école élémentaire. Cela s'avère plus complexe car les enfants scolarisés sont plus turbulents, plus actifs. Ainsi, pour parvenir à leur faire réaliser une expérience dans un cadre contraint qui demande, pour l'imagerie cérébrale, une immobilité totale, cela exige que l'enfant soit très motivé, qu'on lui explique qu'il participe à une recherche scientifique, qu'on l'entraîne à l'immobilité et qu'il apprenne à utiliser toute une ergonomie permettant de répondre. Les expériences se déroulent sur une demi-heure durant laquelle on peut voir les traces des différentes étapes d'apprentissage en comparant, pour le même problème à résoudre, les enfants de différents âges.

Pouvez-vous illustrer au travers d'une situation d'apprentissage l'observation de ce fonctionnement ?

Nous venons de mener une expérience pour comparer de jeunes enfants de grande section de maternelle à des enfants plus grands de l'école élémentaire. Nous leur avons présenté deux alignements d'objets, l'un écarté, l'autre resserré, mais comportant le même nombre d'objets. Ensuite on leur a demandé de faire un jugement d'équivalence numérique entre les deux alignements. Tous les jeunes enfants jusqu'à six ou sept ans ont estimé que l'alignement le plus long comportait le plus d'objets. Cette expérience nous a permis de suivre les stades des apprentissages naturels qui s'acquièrent au cours du développement. Car l'enfant un peu plus grand a été capable d'inhiber cette réponse impulsive et d'activer l'algorithme de comptage. Il s'est ainsi aperçu, malgré l'apparence, que l'alignement le plus long n'a pas plus d'objets. À partir de là, on peut voir comment l'enfant apprend à exercer ce que l'on appelle le contrôle cognitif, c'est-à-dire bloquer sa réponse visio-spatiale pour activer l'algorithme de comptage qui est plus coûteux cognitivement mais qui conduit au bon résultat.

Vous avancez l'idée que ces découvertes ouvrent la voie à des applications psycho-pédagogiques innovantes. Lesquelles ?

Les découvertes de ces dernières années ont montré que les intelligences sont multiples, diverses et peuvent entrer en compétition. L'idée, c'est d'exercer la capacité de choix, de sélection de l'enfant, autrement dit, à inhiber mais dans le sens positif du terme, c'est-à-dire être capable d'inhiber une impulsion, une réponse spontanée, de passer d'un mode d'intelligence à l'autre.

Très souvent l'école renforce une forme d'intelligence particulière. L'intelligence logico-mathématique par exemple reste très importante, mais parfois il y a des blocages, des erreurs simplement liés à un défaut d'inhibition, à des changements de stratégie par rapport à d'autres formes d'intelligence. L'enfant doit apprendre à jongler entre ces différentes intelligences. Mais pour cela, il ne faut pas seulement avoir la souplesse de jongler, il faut être capable d'inhiber ce qu'on fait le plus naturellement.

Propos recueillis par Elsa Bellanger

Olivier Houdé

Instituteur de formation initiale et désormais Professeur à l'Université Paris Descartes, Olivier Houdé a dirigé des travaux qui ont permis de redéfinir les stades de développement de l'intelligence chez l'enfant et les processus d'apprentissage.

Scolarisation des enfants handicapés

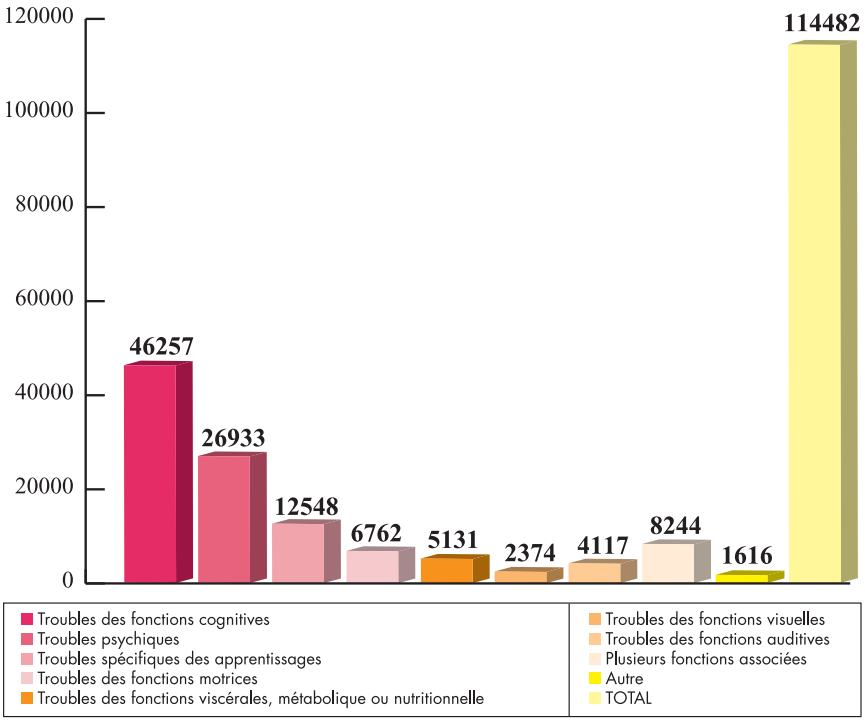
En 2008 - 2009, 114 482 élèves handicapés ont été scolarisés dans les écoles du premier degré. Un quart d'entre eux bénéficient d'un auxiliaire de vie scolaire collectif, un autre quart d'un AVS ou d'un EVS individuel à temps partiel. Seulement moins de 7% d'entre eux ont une aide à temps plein et plus de 43% n'en ont aucune. Plus de 40 000 élèves sont scolarisés en CLIS.
Parmi les 68 850 élèves scolarisés individuellement dans une classe, moins de 8% peuvent compter sur l'intervention d'un enseignant spécialisé et à peu près autant sur l'appui d'un matériel pédagogique adapté financé par l'éducation nationale.

La scolarisation des élèves handicapés, une nouvelle donne pour la formation des enseignants. Un atelier animé par Philippe Mazereau

Scolarisation progressive

Françoise Moulinier est enseignante à l'école maternelle Anatole France à Villeurbanne . Dans cette école, sont scolarisés un enfant autiste et deux enfants souffrant de troubles du comportement. Un enfant porteur de handicap moteur est attendu à la rentrée des congés de Toussaint. Françoise a eu une formation d'enseignante spécialisée et mesure l'évolution dans les écoles depuis la loi de 2005 : les enseignants du Rhône sont convaincus de l'importance de scolariser les enfants en situation de handicap. Et pourtant ce n'est pas toujours facile ! Le petit autiste n'accepte pas encore d'être dans le groupe et ce n'est que par petits moments de quelques minutes que l'EVS peut le faire entrer dans la classe, l'objectif étant, par ce va-et-vient- permanent, de l'amener à ne plus se sentir agressé par le groupe et à y rester le plus possible. Les élèves scolarisés en moyenne section, quant à eux, participent aux apprentissages communs mais l'un des deux a besoin d'une attention plus individualisée et de travailler dans des situations moins complexes que ses camarades. Le partenariat avec les professionnels de la santé existe mais, comme le regrette Françoise, le temps manque pour se rencontrer et échanger des informations.

Etat des lieux



114482 Élèves handicapés scolarisés en 2008 - 2009 dans le premier degré

Philippe Mazereau

Maître de conférences à l'Université de Caen Basse-Normandie et chercheur au CERSE, a coordonné une recherche sur la scolarisation des élèves handicapés et la formation des enseignants

« *Faire évoluer l'identité professionnelle des enseignants* »

Modifier le fonctionnement pour tous les élèves

Quelle était la situation avant la loi de 2005 ?

Dans le modèle français avant la loi de 2005, l'intégration des enfants handicapés reposait sur la bonne volonté des enseignants. Ils pouvaient rejoindre la classe ordinaire s'ils se « *montraient capables* ». Le réflexe par rapport aux élèves en difficulté étant de les confier à des spécialistes. Globalement, l'Europe a jugé discriminatoire la scolarisation dans l'enseignement spécialisé. Le terme disparaît d'ailleurs avec la loi de 2005. D'autre part, la notion d'intégration ne pouvait plus convenir, puisque concernant des personnes étrangères qui veulent s'insérer. Ces évolutions ont conduit à ce que l'on parle maintenant d'inclusion des élèves handicapés, mais en France on utilise le mot scolarisation qui devient un droit.

Quels sont les freins à son application ?

Si l'on veut prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, il faut transformer le modèle scolaire et faire évoluer l'identité professionnelle des enseignants.

L'enseignement français, par refus d'opérer des distinctions, s'adresse à un élève abstrait « *moyen* » et de fait participe à la sélection des meilleurs, par indifférence aux différences comme dirait P. Bourdieu. Or, les évaluations internationales montrent que les systèmes qui réussissent le mieux sont ceux qui sélectionnent le moins. L'inclusion implique de modifier le fonctionnement pour tous les élèves pas simplement pour ceux en situation de handicap. Les modalités d'évaluation, les normes scolaires, doivent faire entrer les pratiques d'adaptation et de compensation pédagogique dans les classes.

Quelles sont les responsabilités institutionnelles ?

La loi d'airain budgétaire qui «*exige une seule tête devant chaque classe* ». La politique actuelle consiste à défaire tout ce qui pouvait assouplir (Rased, maîtres de soutien, maîtres supplémentaires...) et à renvoyer les difficultés après la classe. La précarité des AVS en est la preuve. Comment faire pour que les élèves handicapés soient scolarisés sans rien modifier ? Il suffit d'adjoindre un AVS. Les parents dans un premier temps sont contents : quelqu'un s'occupe de l'élève, les maîtres peuvent ne pas trop modifier leur pratique, l'équilibre du système n'est pas ébranlé. Certes la loi existe mais si on ne se donne pas les moyens de formation des enseignants et de modifications des structures, elle créera des malaises.

Qu'est ce qui a changé dans les classes ?

Aujourd'hui les enseignants sont conscients que la scolarisation des élèves handicapés leur est bénéfique, en particulier pour leur socialisation. En revanche, ils font l'impasse sur la question des apprentissages car ils sont en difficulté au niveau de leurs pratiques du fait du contexte inchangé par ailleurs. De leur côté, les enseignants spécialisés sont plus partagés parce que leur identité professionnelle fait d'eux des spécialistes des apprentissages pour les élèves en difficulté. Ils se rendent compte des problèmes des élèves qui restent en marge des apprentissages, mais, comme les enseignants de classes ordinaires, ils restent majoritairement structurés autour de la notion de classe, surtout dans le premier degré.

Quelle évolution voyez-vous ?

Elle tourne autour de la notion de besoins éducatifs particuliers qui permettrait de « *désenclaver le handicap* ». Pour les enseignants des classes ordinaires, il va s'agir dans un premier temps de repérer les besoins éducatifs d'un élève, qu'il soit handicapé ou non, et les réponses pédagogiques qu'il peut apporter. Ce n'est qu'ensuite qu'on envisagera d'apporter des réponses spécialisées en fonction du handicap. Cela nécessite l'évolution des identités professionnelles des enseignants ordinaires et spécialisés. Ces derniers sont appelés à devenir les spécialistes de la scolarisation et, selon les situations, ils auront une pratique spécialisée, pourront la faire partager dans la classe d'un autre, seront des soutiens aux collègues qui scolarisent, seront référents d'élèves... Pour cela, il faut mettre en place toutes sortes de dispositifs de formation pour que les enseignants fassent l'expérience de groupes diversifiés, d'apprentissages par des parcours différents... Il est nécessaire qu'à l'école se construise un savoir collectif sur ces questions.

Propos recueillis par Daniel labaquère

La solidarité internationale

Solidarité laïque est une association créée en 1956 qui regroupe 55 organisations (associations, coopératives, mutuelles, syndicats) liées à l'enseignement public. Elle intervient sur différents domaines d'action : l'éducation pour tous, l'accès à la santé et à l'alimentation, la coopération pour le développement, la lutte contre l'exclusion et la discrimination et l'aide d'urgence. Depuis 2001 par exemple, Solidarité laïque organise l'opération "*Un cahier, un crayon*" qui consiste en une collecte de matériel scolaire neuf destinée à un pays. Elle s'engage également dans la construction d'écoles, la formation des enseignants, le parrainage d'enfants, des programmes d'éducation sanitaire, de développement économique, d'appui à la société civile, des programmes d'insertion par l'emploi et d'accès aux vacances… Vaste chantier.

Les 6 objectifs de Dakar

Sous l'égide de l'Unesco, le forum mondial de l'éducation de 2000 a adopté à Dakar 6 objectifs d'éducation pour tous qui fixe les engagements de tous les pays à l'horizon 2015. Chaque année un rapport mondial de suivi fait le point sur l'état d'avancement du travail. Le premier objectif s'engage à « *développer et améliorer la protection et l'éducation de la petite enfance* ». Le second à « *faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme* ». Le troisième assure des réponses « *aux besoins d'apprentissage tout au long de la vie des jeunes et des adultes* ». Le quatrième vise à « améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes ». Le cinquième s'attache à « *éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement* ». Le sixième, plus global, veut s'assurer de la qualité de l'éducation dispensée. Le dernier rapport 2009 de l'Unesco note des progrès remarquables effectués mais pointe que « *si l'on se contente de poursuivre la même trajectoire, le monde n'atteindra pas les objectifs de Dakar* ». Il avance comme facteur d'explication les inégalités persistantes de revenu, de sexe, de lieu de résidence, d'appartenance ethnique, de handicap… et l'inaction des gouvernements face à ces « *marqueurs de désavantage* ».

La principale difficulté réside dans l'inadéquation des moyens par rapport à la demande nécessaire tant en terme d'infrastructure que d'encadrement.

Un enrichissement mutuel

Quelle est la situation globale de l'éducation dans le monde, 10 ans après le sommet de Dakar ?
Globalement, l'éducation dans le monde s'est améliorée depuis 10 ans. Le taux de scolarisation primaire en Afrique subsaharienne qui atteint 74% aujourd'hui contre 58% en 2000 est un exemple de ces avancées. Toutefois les objectifs de Dakar fixés pour 2015 restent lointains, notamment l'amélioration des conditions d'éducation et l'accès de tous les enfants à la scolarisation primaire. La situation de l'éducation reste assez critique et ne peut se résumer à une question de chiffres ou de nombres. La massification de l'éducation ne suffit pas à elle seule, il faut agir également sur sa qualité pédagogique, l'accueil des élèves, les conditions de travail des enseignants… Il reste encore des endroits dans le monde où les classes surchargées peuvent dépasser la centaine d'élèves, d'autres où des écoles en milieu rural sont totalement enclavées, ce qui agit comme un facteur de démotivation des enseignants qui, mal payés, voudront les quitter pour aller en ville. L'impact de l'environnement est également fort, par exemple les guerres voient leurs lots d'enfants enrôlés ou encore l'épidémie du sida touche beaucoup les enseignants… La scolarisation en primaire peut être forte mais chute brutalement au secondaire, au Maroc elle passe ainsi de 90% à seulement 35%, et est encore plus faible dans le supérieur. Les enfants ne finissent pas leur scolarité et retournent vers le marché du travail, bien souvent informel. La principale difficulté réside dans l'inadéquation des moyens par rapport à la demande nécessaire tant en terme d'infrastructure que d'encadrement.

Quels sont les enjeux d'un meilleur accès à l'éducation ?
Les enjeux sont de deux ordres. Individuel, l'éducation vise à obtenir les conditions nécessaires pour exercer pleinement sa citoyenneté, permettre de comprendre et d'agir dans le monde, en sortant de l'illettrisme. Collectif, l'éducation permet les conditions d'un développement tant économique et social que démocratique des pays. Tout ne résulte pas de l'éducation, mais sans l'éducation c'est impossible à atteindre. L'éducation est un élément fondamental et indispensable qui déborde l'école et englobe également tous les aspects éducatifs de la vie sociale et associatifs.

Quels sont les apports de la solidarité internationale ?
La solidarité internationale permet un appui au système éducatif. Elle renforce la qualité de l'éducation à travers l'alliance d'organisations internationales. Cela peut passer par l'équipement d'écoles, la construction de locaux, la formation des enseignants, leur accès à d'autres pédagogies, le désenclavement des écoles... Elle permet également de renforcer les structures syndicales du Sud, qui pèsent ensuite sur les politiques publiques d'enseignement et défendent les intérêts des enseignants. Elle agit donc sur l'ensemble du spectre et aide à améliorer la situation et à peser face aux Etats pour qu'ils remplissent leurs engagements, notamment ceux de Dakar.
Les échanges sont réciproques, la solidarité internationale ne se réduit pas uniquement à un appui du Nord au Sud, mais passe par un enrichissement mutuel à travers le dialogue.

Quelles sont les limites de ces actions ?
Les premières limites sont d'abord celles des organisations. Elles n'ont ni la richesse ni la prétention de faire à la place des pouvoirs publics. Par contre, elles pèsent, inspirent… les Etats avec leurs moyens. Quelquefois, elles vont à contresens des logiques dominantes comme l'agriculture européenne largement subventionnée et s'exportant en Afrique qui s'oppose à l'aide et au développement d'une agriculture africaine. C'est tout le paradoxe des règles du commerce international profondément inéquitables qui maintiennent les pays du Sud dans une situation de sous-développement, dont l'action associative seule ne pourra les sortir.
Une autre limite est la prudence, il ne faut pas aller dans les pays du Sud avec des certitudes et des bons sentiments. Ne pas se limiter à « *aider à* » mais y aller dans un esprit de solidarité et d'échange. Cette approche de réciprocité, bien sûr pas symétrique, se déroule dans un esprit de coopération, où on opère ensemble. L'aide ne doit pas se limiter à une forme descendante du Nord vers le Sud. Elle ne doit pas se baser sur des sentiments de générosité mais sur une coresponsabilité.

Propos recueillis par Arnaud Malaisé

Philippe Jahshan

Responsable du secteur international de Solidarité laïque. Il coordonne des projets sur quatre zones gégraphiques (Asie, Afrique de l'ouest, Méditerranée, Europe centrale et occidentale).

Evaluation et EPS

Roland Michaud

a été conseiller pédagogique départemental en EPS dans le département du Rhône de 1980 à 2007, puis professeur agrégé d'éducation physique. Il a publié aux éditions Nathan dans la collection « Agir dans le monde », « L'éducation physique et sportive au cycle 2 », Vol.1 et 2, et « L'éducation physique en maternelle ».

Quelle critique faites-vous de l'évaluation diagnostique ?

Partons d'un exemple vécu à la piscine. Le MNS testait les enfants dès la première séance et les classait entre bons nageurs et pas bons nageurs. Il prenait alors les bons nageurs pour leur apprendre à encore mieux nager et la maîtresse s'occupait dans le petit bain des mauvais nageurs ou repérés comme tels, pour réaliser des rondes et jeux chantés ou mettre un peu la tête sous l'eau... et, ainsi avoir plus une activité ludique qu'une activité d'apprentissage.

Classer quelqu'un dans les bons lui permet d'avoir une estime de soi « *gonflée* », d'être reconnu comme bon, d'avoir un sentiment de compétence développé et d'être dans une appétence forte pour apprendre. A l'inverse être reconnu comme mauvais, c'est développer la mésestime de soi et un sentiment d'incompétence, ne pas être reconnu par le groupe comme capable. Cela peut se traduire ensuite par une impuissance à apprendre : moins on réussit, moins on ose entreprendre et moins on entreprend, moins on réussira.

« Mettre en mouvement tous les élèves »

Que proposez-vous alors ?

Mon métier est de mettre en mouvement les élèves pour que quel que soit leur niveau de développement, quel que soit leur niveau de performance au départ, ils puissent s'investir. La condition est de mettre en place un « *dispositif différencié* » au sens où on l'entend maintenant. On ne négocie pas l'objectif, on fait en sorte que chaque enfant puisse rentrer dans l'objectif. Pour prendre une image forte, tout le monde veut monter en haut de la montagne, certains vont monter par une voie très rude, certains vont en faire le tour, d'autres encore vont faire des pauses en cours d'ascension : chacun atteindra l'objectif avec son niveau, sa vitesse. C'est cela qui est en jeu dans la notion d'évaluation diagnostique de départ d'un module d'apprentissage.

Comment alors construire le module d'apprentissage ?

Il peut s'élaborer autour de 4 phases. La première phase est une phase de mise en activité. Au travers de dispositifs différenciés, on fait en sorte que les élèves rentrent, osent, fassent, comprennent ce qu'ils ont fait et puissent le dire, l'écrire, etc. A l'issue de cette phase qui permet à l'enseignant de voir où en sont les élèves, quelle est leur façon de faire, leur niveau de compréhension, leur appétence, il construit une 2ème phase appelée phase de référence où il met en place des dispositifs qui vont poser des problèmes concrets et signifiants pour tous les élèves. Ceux-ci vont « *se mettre en contrainte* » pour apprendre, avec des essais, des tâtonnements, des réussites partielles et conduire l'évaluation de ce qu'ils savent faire. Pour réaliser un bond qualitatif au niveau de l'apprentissage, la 3ème phase est une phase d'entraînement où l'on va spécifiquement faire exercer l'élève par rapport aux contraintes des tâches proposées pour qu'il puisse se construire lui-même une configuration de nouvelles ressources lui permettant de résoudre les problèmes. Enfin, la dernière phase est une phase de bilan où l'on va valider des acquis et vérifier s'ils sont stabilisés.

Un contrôle conclut-il le module ?

Evaluation et contrôle sont 2 notions qui ne sont pas identiques. Si l'on prend l'exemple d'un film, le mouvement c'est l'évaluation et le contrôle est l'arrêt sur images. L'évaluation accompagne l'élève dans son cheminement pour qu'il puisse donner du sens à son écart, qu'il en prenne connaissance et qu'il en prenne conscience, qu'il sache le caractériser. Le contrôle c'est regarder où on en est, mesurer l'écart au but, jauger, contrôler, mesurer. Le contrôle serait plutôt de l'ordre du quantitatif, et l'évaluation du qualitatif. Le contrôle est nécessaire dans le module d'apprentissage, mais seulement après que l'élève se soit approprié les critères de réussite qui vont lui permettre d'évaluer sa performance. A ce moment-là le contrôle est dédramatisé. La déontologie oblige à ne jamais réduire la personne à sa performance, momentanée et sujette à évolution. Il n'y a pas de bons et de mauvais élèves, il y a de bonnes et de mauvaises performances. Ceci est en relation avec la question de l'estime de soi. On sait bien que c'est la réussite qui permet d'être motivé et pas l'inverse. Toutes les études sur la motivation montrent que c'est parce qu'on réussit qu'on a un sentiment de compétence et qu'on ose s'engager.

Propos recueillis par Daniel Labaquère

Avoir une bonne estime de soi facilite les relations sociales, la mise en mouvement, les apprentissages. Une évaluation et un contrôle trop précoces peuvent démotiver l'élève en diminuant sa confiance en lui et en pointant les obstacles avant même qu'il s'engage sur une voie qui lui permettrait de les franchir.

Un master pour les enseignants du primaire

La réforme de la formation et du recrutement des enseignants s'inscrit dans l'harmonisation européenne des formations supérieures (LMD) et de recrutement des enseignants à niveau master. Elle ne peut se comparer à la création des IUFM, qui ont intégré à l'époque une bonne part de l'héritage des Ecoles normales. De tels changements se heurtent à des spécificités nationales, comme en France où les enseignants du primaire notamment ont gardé une fonction « *instituante* », celle de « *co-auteurs de la République* ». Un autre facteur déterminant, issu du processus de Lisbonne (1999-2000) impose aux états le recrutement de leurs fonctionnaires seulement après leur formation. En contre-coup, les nouvelles injonctions de professionnalisation, d'orientation et d'insertion professionnelles viennent percuter les conceptions et les organisations classiques de l'université française. Un débat parfois difficile à suivre, mais des enjeux très sérieux pour tous.

Réforme tous azimuts

En dépit de nombreuses zones d'ombre, chacun commence à entrevoir l'économie générale de la réforme. Les maîtres formateurs sont inquiets : « *Quelle sera leur légitimité à intervenir dans les masters alors qu'ils n'en sont pas eux-mêmes titulaires ?* » Gilles Baillat explique que les masters professionnels font intervenir de nombreux professionnels dont la légitimité tient justement à l'exercice du métier. Pour lui « *le problème sera plutôt du côté des professeurs d'IUFM (PIUFM) ou des professeurs agrégés (PRAG) : ils ne sont ni praticiens, ni enseignants chercheurs* ». Et des milliers de stagiaires étudiants vont devoir être accompagnés, surtout dans les stages en responsabilité. « *Les élèves ne risquent-ils pas d'en pâtir ?* », question sans réponse d'autant qu'il faut aussi trouver des solutions acceptables pour les étudiants eux-mêmes. Quelle articulation entre formation et concours ? Il y a un refus quasi général de la sélection à l'entrée du M1, elle se fait généralement pour l'entrée en M2. Placer le concours en début d'année de M2, pour Gilles Baillat, c'est donc peu réaliste et risque de priver nombre d'étudiants de toute possibilité de réorientation... Autre préoccupation : celle de la mixité sociale de la profession car un tel « *rallongement des études va chasser les enfants d'ouvriers* ». Mais « *n'a-t-on pas intérêt à replacer cette réforme dans l'ensemble des réformes du système éducatif ?* » Quelle conception du métier l'emportera entre un modèle d'acteur autonome, concepteur et celui d'un exécutant ? Rien n'est encore tranché, notamment pour le premier degré. C'est un enjeu qui concerne donc tous les enseignants.

Ce n'est pas la même formation si on dit que l'école primaire a en charge les connaissances de base ou si on dit que l'école primaire doit assurer un rôle plus global dans l'éducation au sens large

Du piège… aux promesses ?

Gilles Baillat

Professeur des Universités en sciences de l'éducation, directeur de l'IUFM de Champagne Ardennes et actuel président de la Conférences des directeurs d'IUFM (CDIUFM). Ses travaux de recherche ont porté sur l'étude de la professionnalité enseignante et en particulier celle des enseignants du primaire.

Quelles ruptures la réforme de la formation appuyée sur la masterisation introduit-elle ?

Il s'agit d'une vraie révolution, sans précédent dans l'histoire récente de la formation des enseignants. On ne peut plus éluder la question sur la nature des savoirs à dispenser aux étudiants en 4ème et 5ème année, des savoirs qui devront être de niveau master, reconnaissables par l'université, évalués comme tels et adossés à la recherche. Et cette formation devra aussi préparer à la polyvalence, à ce métier très particulier qu'est celui de professeur des écoles. Autre rupture : les étudiants ne s'inscriront pas à une préparation de concours, mais dans un diplôme, qui devra faciliter leur réussite au concours. Ceux qui n'auront que le diplôme devront malgré tout trouver un emploi, car 70% des étudiants inscrits dans les masters préparant aux concours ne seront pas PE! Une nouveauté totale pour les formateurs qui devront concevoir des formations qui prévoient d'autres orientations professionnelles. La troisième rupture concerne l'université elle-même qui doit intégrer dans le diplôme master la préparation au concours, dont les épreuves seront largement professionnelles et une vraie formation professionnelle car une telle formation après master est improbable et les formés seront sensés être immédiatement opérationnels. L'université connaît les masters professionnels, mais les stages dans les établissements scolaires ne sont ni du même type, ni du même niveau de responsabilité et cela pose des questions juridiques et éthiques, liées à la responsabilité de la prise en charge des enfants. De plus ce sont des milliers d'étudiants à mettre en stage, tout en prenant en charge le suivi de leurs mémoires en lien avec la recherche.

Personne ne sait comment cette formation prendra sa place à l'université et ce que deviendront les IUFM…

Ce qui s'élabore actuellement, c'est la professionnalisation pour l'ensemble des enseignants, la masterisation ayant été actée en juillet 2007 pour le premier et second degré. Cette exigence, cruciale pour les PE qui ont en charge de jeunes enfants, est aussi très forte pour l'ensemble des professeurs, y compris les agrégés. Et tout le monde voit bien qu'il faudra dans l'université des structures dédiées, notamment pour certains publics (PE, PLP, CPE, prof documentaliste...). La réponse existe avec les 32 IUFM actuels, même s'ils devront faire évoluer la forme dans laquelle ils ont été redéfinis en 2005. Parfois, il faudra sans doute même créer de nouvelles structures, notamment au sein des universités n'ayant pas intégré un IUFM. En effet, la mise en stage va concerner des flux énormes d'étudiants, et nombreux sont ceux qui se tournent déjà vers les IUFM, seuls susceptibles de mobiliser les ressources indispensables (écoles d'application, PEMF, MAT...). Mais si les IUFM peuvent assurer l'ingénierie de formation, ils ne peuvent pas être seulement les spécialistes de la mise en stage, et doivent être pleinement acteurs de la formation. En effet si des UFR (notamment pour le second degré) peuvent répondre à la partie disciplinaire, qui, aujourd'hui, serait en mesure d'assurer les dimensions didactique et pédagogique de la formation? L'avenir des IUFM est donc en discussion, aussi bien au niveau de la CPU que de la CDIUFM, mais dans la perspective d'une évolution des missions et non dans celle d'une disparition de la structure.

Une vraie révolution, sans précédent dans l'histoire récente de la formation des enseignants

L'enjeu final n'est-il pas dans la question de quels enseignants pour quelle école ?

Effectivement ce n'est pas la même formation si on dit que l'école primaire a en charge les connaissances de base ou si on dit que l'école primaire doit assurer un rôle plus global dans l'éducation au sens large. On peut améliorer la formation professionnelle, au regard des nouveaux services demandés, de toutes ces missions qui ne relèvent pas du cœur du métier (accompagnement éducatif, AP, élèves en situation de handicap...). Mais il est encore difficile d'anticiper sur les identités à venir de l'enseignant professeur des écoles. La formation par la recherche, par exemple, aura des exigences, notamment de réflexivité, bien plus grandes que ce qui existait pour les mémoires professionnels. Et cela induira une modification du regard des étudiants et des jeunes enseignants sur le métier. On sait aujourd'hui que les enjeux de la masterisation sont multiples et feront de ces diplômes des diplômes difficiles pour des étudiants qui viseront le métier de professeur des écoles. Mais cette difficulté est d'une certaine manière la conséquence des espoirs importants qui sont placés dans une formation qui doit renouveler l'exercice d'un métier dont chacun s'accorde à reconnaître qu'il conserve une importance cruciale dans la société actuelle.

Propos recueillis par Michèle Frémont

Conseils municipaux des enfants

Les conseils municipaux d'enfants permettent d'aborder concrètement la citoyenneté. Laurent Petit considère que l'enfant possède déjà une part de citoyenneté à exercer activement. Les CME prennent ainsi le contrepied d'actions se centrant uniquement sur l'apprentissage de réflexes civiques dont la caricature peut être le fait d'enlever sa casquette à l'intérieur des locaux ou de jeter son emballage à la poubelle. Les CME permettent de dépasser une citoyenneté réduite au strict respect des règles. Ils travaillent son plein exercice à travers une réelle éducation. Un enjeu fort qui prend une résonance particulière en ce 20ème anniversaire de la convention des droits des enfants.

Schiltigheim, 30 ans déjà

Plus ancien conseil municipal d'enfants, le CME de Schiltigheim (Bas-Rhin) fête ses 30 ans cette année. Créé lors de l'année internationale de l'enfance décrétée par l'Unesco en 1979, il répondait au souhait des enfants d'un espace de rencontre avec la municipalité. Il est composé de 39 enfants de 9 à 12 ans, élus à l'échelle de la ville dans les 5 écoles primaires. Les élections ne se déroulent pas par classe pour éviter toute confusion avec les délégués de classe. Tous les enfants scolarisés en CM1 ou CM2 peuvent s'y présenter.

Au cours de sa longue histoire, le CME a notamment décidé et réalisé des espaces de jeux dans des jardins dont un espace mixte conçu à la fois pour des enfants en situation de handicap et des enfants valides. L'école a servi de support à quelques réalisations dont les « *poubelles rigolotes* » pour les cours de récréation et une enquête portant sur les problèmes de sécurité routière à leurs abords débouchant sur des projets d'aménagement. Il a également abordé des sujets sociétaux organisant une campagne anti-tabac chez les jeunes des écoles ainsi qu'une campagne nationale « Stoppez la guerre » pour le retour de la paix en ex-Yougoslavie.

Après avoir dignement fêté les 30 ans du CME, les enfants délégués envisagent deux projets pour finir le mandat en cours : une émission de télévision sur les discriminations en partenariat avec France 3 Alsace et un parcours de santé sur l'équilibre alimentaire.

Laurent Petit

Animateur professionnel et chargé de mission Education et développement des territoires à la Ligue de l'Enseignement de l'Aveyron depuis 2001. Il est animateur du réseau régional Midi-Pyrénées des Conseils Municipaux d'enfants de la Ligue de l'Enseignement

Sans une participation active des écoles du territoire, les projets tombent rapidement dans l'artificiel

Une vraie éducation à la citoyenneté

A quand remonte la création des conseils municipaux d'enfants ?

Les conseils municipaux d'enfants (CME) sont apparus en France au début des années 80. La commune précurseur est Schiltigheim en 1979, ville de 30 000 habitant de la banlieue strasbourgeoise, suivie peu après de Bègles, située dans l'agglomération bordelaise. Ensuite ils se sont très rapidement étendus jusqu'à devenir un passage quasi obligé de discussion des campagnes électorales. Dans les communes sans CME, les candidats l'inscrivent régulièrement dans leurs programmes. D'autres systèmes de participation des enfants à la vie de la commune existaient précédemment en Allemagne ou dans les pays scandinaves.

A quels enjeux répond la mise en place de ces conseils ?

Tout d'abord, ils sont un enjeu de communication assez fort de la municipalité. Elle affiche ainsi une image d'ouverture sur la démocratie participative et d'intérêt porté aux enfants. En plus de cet enjeu assez consensuel, deux véritables enjeux complémentaires existent, la démocratie et l'éducation à la citoyenneté. Les municipalités, telles qu'elles sont organisées aujourd'hui, éprouvent des difficultés pour s'intéresser aux demandes particulières de la population qui n'est pas électrice, ce qui est le cas des mineurs. Les conseils d'enfants, s'ils ne sont pas la seule solution, permettent par le biais de la démocratie participative de faire remonter les besoins et les envies des enfants à la collectivité. La mise en place d'un fonctionnement réellement démocratique permet d'aborder l'éducation à la citoyenneté dans sa dimension la plus forte et la plus véritable. Par contre, en en restant à un simple affichage, on alimentera à l'inverse une perception de la démocratie peu défendable.

Comment mettre en place ce fonctionnement démocratique ?

Il s'agit de gommer tous les reproches possibles du fonctionnement de la démocratie représentative. Les élections aux conseils doivent faire en sorte que les enfants soient élus sur des propositions et non uniquement sur leur popularité dans leur école ou dans la classe. En amont de l'élection, il faut accompagner les enfants dans leur candidature. Les premières propositions comportent beaucoup d'envies individuelles ou précises comme une aire de jeu en bas de leur maison. On entre de plain-pied dans une affaire éducative exigeante avec les enfants en travaillant avec eux pour déterminer celles qui relèvent de l'intérêt général. Il faut également laisser un temps, des lieux et des espaces pour qu'une véritable campagne électorale puisse se dérouler. Enfin le symbolisme a son importance. Si les élections se déroulent en mairie, elles dépassent la simple élection du délégué de l'école et intègrent la dimension de l'ensemble du territoire communal.

Quel rôle des communes dans la vie d'un CME ?

Pour que les enfants puissent réaliser les projets présentés lors de la campagne électorale, leurs propositions ne doivent pas être simplement reprises par le conseil municipal adulte mais elles doivent s'inscrire dans un volant budgétaire propre qui leur est alloué. Les enfants sont ainsi amenés à faire des choix, établir des arbitrages et des priorités au sein de leur budget propre. Les communes doivent également se donner les moyens d'accompagner les réunions par des élus et des animateurs, il ne faut pas oublier qu'on a affaire à des enfants.

Que peut apporter l'école ?

En participant à la définition du projet, l'école peut être garante de la présence de la dimension éducative. Sans une participation active des écoles du territoire, les projets tombent rapidement dans l'artificiel. Ensuite, elle est le seul lieu où il est possible d'imaginer une information de tous les enfants. C'est à l'école que va se pratiquer la démocratie liée au conseil municipal d'enfants : la campagne électorale, les moments de retours et de témoignages des élus sur l'avancement des projets. Libre ensuite à chaque enseignant d'investir individuellement le projet à sa guise.

Propos recueillis par Sébastien Sihr

La laïcité en questions

Tout le monde est aujourd'hui laïque. La laïcité résulte pourtant d'une construction historique complexe et même longue qui trouve ses racines dans la Révolution française avec la Déclaration des droits de l'homme mais aussi dans les grandes lois laïques qui ont suivi dont celle de 1905 portant sur la séparation des églises et de l'état. A cela s'ajoutent également les lois des années 1970 permettant une laïcisation des moeurs. Ces dernières ont alors débouché sur la liberté de contraception, la libéralisation de l'avortement, l'éducation à la sexualité, la fin de la répression de l'homosexualité. Aujourd'hui, la laïcité est confrontée à des questions nouvelles et de toute nature. C'est pour cette raison que les Associations d'éducation populaire, complémentaires du service public d'éducation, les Ceméa, les Francas et la Ligue de l'enseignement ont créé un site laïcité-educateurs.org. Son parti pris est simple mais fort utile : traiter des questions concrètes que se posent les éducateurs afin de les aider à mieux appréhender les situations auxquelles ils sont confrontés, en matière de laïcité.

Charles Conte

est chargé de mission Etudes et recherche : Laïcité-Egalité-Diversité, à la Ligue de l'Enseignement

Un débat toujours vif

Interrogation surprise dans l'atelier consacré à la laïcité. Charles Conte, l'animateur demande aux participants de remplir un quizz : « *Quelles conséquences de la mise en oeuvre de la loi de séparation de 1905 ? Que rendent obligatoire les lois «* Jules Ferry *» ? Qu'interdit celle de 2004 dite loi sur le voile ?...* ». La liste des questions fait réagir. Très vite, le débat s'engage. « *Toujours renvoyer les questions religieuses à la sphère privée n'aide pas à gérer la complexité et entretient les malentendus* » explique un enseignant. Et de poursuivre: « *Les opinions religieuses ne relèvent que de la sphère privée, certes, mais elles peuvent s'exprimer dans le domaine public* ». Mais quelle est la limite ? « *Positionner les parents dans la co-éducation, c'est parfois difficile. Si on rejette les mamans parce qu'elles portent le voile, quelle priorité on se donne ?* » s'interroge un enseignant.

« *Dans mon école, on s'est posé la question de savoir s'il fallait demander aux enfants de remettre leur croix ou leur main de Fatima sous le pull. N'y at-il pas là dans cette démarche un objet de crispation supplémentaire ?* » Pour une enseignante, qui se réfère à la loi de 2004 sur les signes religieux, « *c'est le caratère ostentatoire qu'il faut retenir de cette loi car derrière il y a un soupçon de prosélystisme* ». Et la question de la burqa relève t-elle d'une loi ? « *Ce serait une erreur* » pensent plusieurs témoins. « *Faisons attention à ne pas poser les questions de laïcité seulement à travers des lois d'interdiction. Sur cette affaire très médiatisée, on dispose déjà d'un arsenal légisaltif pertinent* » explique Charles Conte. « *Par là, on détourne l'attention. Prenez le problème de l'intrusion des marques commerciales à l'école. N'y a-t-il pas là matière à un vrai débat ?* »

mettre en avant ce qui est commun,
afin de permettre aux gens de vivre ensemble

La laïcité passe par l'éducation

Quelle définition possible pourrait-on donner de la laïcité ?
Il n'existe pas de définition légale de la laïcité. C'est à la fois un principe juridique et un principe politique défini notamment par la loi de 1905 de séparation des églises et de l'Etat. Il met en œuvre un idéal qui se voudrait universel qui garantit à tout un chacun la « *liberté de conscience* » dans une dimension collective et publique. Son ambition est donc de mettre en avant ce qui est commun, afin de permettre aux gens de vivre ensemble, de cohabiter tout en ayant leurs identités culturelles et leurs convictions propres. Il faut donc comprendre la laïcité comme la possibilité d'exercer une liberté dans le respect réciproque des personnes quelles que soient les convictions philosophiques, religieuses ou politiques de chacun, tout en favorisant l'appropriation des valeurs collectives sur lesquelles se construit un destin commun.

A quels nouveaux défis la laïcité est-t-elle aujourd'hui confrontée ?
La mondialisation, tout d'abord dans sa seule dimension marchande et économique, ignore la laïcité. Sa logique marchande uniformise les cultures, efface les débats d'idées provoquant alors en retour des crispations identitaires fortes menaçant le principe de vivre ensemble. C'est peut-être le défi le plus grave et le moins assumé par ceux qui se définissent comme militants laïques. Le deuxième défi, c'est celui de la construction européenne. Avec des formulations et des approches diverses, le principe de laïcité est présent dans la plupart des pays européens. La majorité des jeunes européens sont acquis aux valeurs laïques sans les formuler en tant que telles. Ils ne sentent pas dans l'obligation de se définir en fonction de leur religion, de leurs options spirituelles ou philosophiques. Ils défendent le respect des autres, le vivre ensemble. Le souci est qu'il existe des vestiges dans un certain nombre de législations nationales qui demandent à évoluer, notamment sur les questions de mœurs touchant à l'avortement ou à la contraception.

Un autre changement majeur ?
L'Islam est une réalité sociologique en France avec cinq millions de personnes de culture musulmane. Leur taux de pratique religieuse se rapproche de celui des catholiques, tout en restant plus élevé. La principale différence est que l'Islam a mauvaise presse et subit un traitement médiatique négatif. Il est renvoyé au terrorisme, aux groupuscules intégristes, aux barbus et aux femmes voilées ou portant la burqa. Or, ce n'est pas la réalité quotidienne de ces cinq millions de personnes. Le problème est que cette perception déformée du monde musulman est ancrée dans la société française. Un musulman pratiquant est suspecté d'être un intégriste potentiel ou virtuel. Cette situation se vit aussi à l'école où les éducateurs au premier rang d'entre eux les enseignants, ont à intervenir au quotidien.

Quelles sont ces questions que l'école doit traiter pour promouvoir la laïcité ?
Aujourd'hui, la laïcité est confrontée à des revendications de toute nature devant lesquelles les éducateurs, parents, personnels de l'Education Nationale, formateurs, animateurs ou travailleurs sociaux se sentent parfois démunis. Que faire face à un problème de restauration scolaire ? Peut-il y avoir des pratiques religieuses dans une école ? Que faire face à un élève refusant certains contenus ou certains cours au motif religieux ? Comment combiner assiduité et participation aux grandes fêtes religieuses et culturelles non prévues par le calendrier ? Comment gérer des conflits sexistes ? Que faire face à toute sorte de prosélytisme qu'il soit religieux ou marchand ? Sur la plupart de ces points, il faut privilégier une approche pragmatique plutôt qu'autoritaire. Les réponses doivent ainsi chercher à faciliter des démarches pédagogiques qui prennent en compte les dimensions psychologiques, les traditions culturelles, les situations sociales et les discriminations vécues par chacun. C'est tout l'enjeu d'une action éducative pour promouvoir la laïcité aujourd'hui.

Propos recueillis par
Daniel Labaquère

La maternelle

LES CONTROVERSES AU SUJET DE L'ÉCOLE MATERNELLE NE DOIVENT PAS FAIRE OUBLIER SES ATOUTS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS ET LEUR RÉUSSITE ULTÉRIEURE. UN ENJEU MAJEUR POUR LES PLUS FRAGILES.

« *Bravo ! A la maternelle, on apprend !* » C'est le titre en fanfare du film réalisé par le SNUipp qui, en cette rentrée 2009, s'est associé à Mireille Brigaudiot pour montrer, démontrer « *comment les enseignants s'y prennent pour que les élèves apprennent* ». « *Mais pourquoi aurait-on besoin de justifier l'existence de l'école maternelle ?* » a interrogé une enseignante à la suite de la projection de cette vidéo (lire p. 80) Aucune, si l'on en croit les parents d'élèves interrogés par le CSA à cette rentrée, car 78% d'entre eux considèrent que cette école « *fonctionne bien* ». Pour autant, l'actualité passée a montré que l'exigence de cette école, sa professionnalité pouvaient être remises en cause par un ministre au détour d'une phrase dans laquelle il considère comme

sous-employées des « *personnes à bac+5 dont la principale fonction va être de faire des siestes et changer des couches* ». Depuis, il est vrai, le ministère a changé de ton. La plaquette qu'il a réalisé avec l'AGEEM l'an passé avait déjà permis de réaffirmer au centre des missions de l'école maternelle la prise en compte des besoins des enfants et l'importance de l'organisation du temps (dont la sieste). Depuis aussi, lors de discussions dans les groupes de travail, le référentiel de compétences pour la formation des enseignants a été décliné pour la maternelle formalisant des spécificités pédagogiques (lire ci-contre). Depuis aussi, à cette rentrée, 82 inspecteurs se sont vu attribuer une mission maternelle validant l'idée que les formes pédagogiques qui y ont cours sont particulières.

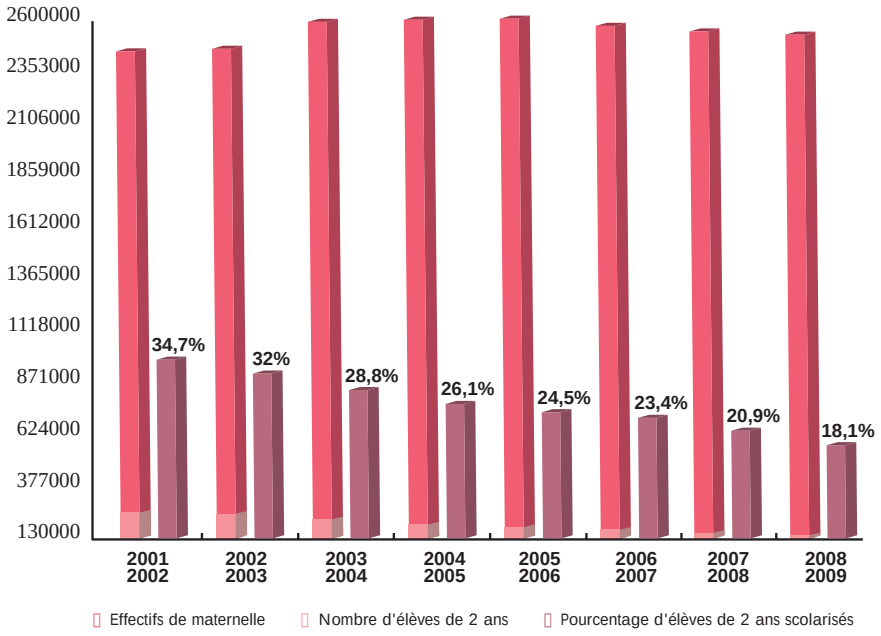
Nouveau référentiel de compétences

Parue au BO n°32 du 3 septembre 2009, la « *déclinaison du référentiel de compétences des enseignants pour une formation des professeurs des écoles à l'exercice en école maternelle* » est une nouveauté. Sa vocation est la prise en compte, en formation initiale et continue, des spécificités de la pédagogie de l'école maternelle pour arriver à « *la maîtrise de gestes professionnels* » dans les domaines que le texte détaille. Huit rubriques du référentiel général* sont ainsi déclinées en de multiples compétences pour l'école maternelle. On y trouvera aussi bien « *mettre en œuvre sa polyvalence* » que « *connaître les différentes phases du développement physiologique et psychologique de l'enfant jusqu'à 6 ans* » ou encore « *savoir gérer le groupe, le temps, l'espace », « mettre en œuvre les programmes et progressions* », « *travailler en équipe », « coopérer avec les parents et les partenaires* »... Si l'on trouve dans ce document de nombreux points positifs qui assoient la place de l'école maternelle, on attend avec une profonde interrogation sa mise en œuvre dans la nouvelle formation initiale et les moyens qui seront alloués à la formation continue.

*Le cahier des charges de la formation est paru au BO n°1 du 4 janvier 2007.

Des avancées qui n'éclaircissent pas pour autant l'avenir de la maternelle notamment pour les 2, 3 ans. L 'expérimentation de jardins d'éveil annoncée à grand renfort médiatique par Nadine Morano, secrétaire d'Etat à la famille, est venue alimenter les craintes quant aux projets gouvernementaux sur leur accueil. D'ici à 2012, la secrétaire d'Etat affirmait pouvoir ouvrir 8000 places laissant le soin aux collectivités locales de candidater. Le projet semble intéresser assez moyennement ces dernières puisqu'à ce jour ne sont connues que deux structures de ce type en France. Reste qu'en cette période de restriction budgétaire, les classes maternelles sont une source de postes dont aucun inspecteur d'académie ne se prive. Les chiffres parlent d'eux mêmes (lire ci-contre). La scolarisation des enfants de 2 ans ne cesse de diminuer et ceci n'est pas du fait du choix des familles mais d'effectifs croissants dans les classes qui n'autorisent pas l'accueil des plus petits. Et pourtant Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'Education nationale l'affirme « *la maternelle atténue grandement les effets scolaires des inégalités socioculturelles en offrant aux enfants des milieux défavorisés de formidables chances de mieux réussir par la suite.* » (lire p.78) Les données issues de la DEP qui datent de 2003 montrent que les effets de cette scolarisation semblent le plus bénéfique pour les élèves de catégories sociales les plus défavorisées notamment les élèves étrangers ou issus de l'immigration auxquels elle apporte une appropriation plus rapide de la langue et de la culture françaises. La maternelle française a un passé, une expérience et du savoir faire, ce que Viviane Bouysse définit comme une pédagogie du « *juste milieu* » ni activiste, ni formaliste. Alors, pour que d'autres petites phrases, d'autres expérimentations ne viennent pas justifier les fermetures de postes, le SNUipp le rappelle « *A la maternelle on apprend !* » et ce, dès deux/trois ans.

Evolution du nombre d'élèves de deux ans scolarisés



Source : Repères et références statistiques - MEN

Maternelle une école singulière

Une professionnalité à part entière

Pourquoi, selon vous, la maternelle n'a pas toujours été regardée positivement ces derniers temps ?

On a mis en cause son efficacité dans sa capacité à combler les écarts initiaux. Mais si tel était l'objectif de la maternelle, on se tromperait. Pire, en constatant que jamais l'école ne comblera entièrement le chemin entre les enfants au départ défavorisés et ceux déjà bien dotés, on finira par se décourager. La maternelle est un formidable accélérateur de développement pour tous les enfants mais elle l'est encore plus, pour ceux qui continuent de recevoir l'appui actif de la famille. Au final, on en arrive à regarder les élèves les moins avancés sous le prisme de la difficulté là où il n'y a souvent que de la différence avec leurs camarades plus avancés. Mais, si on se donne pour mission d'amener tous les élèves et, notamment les plus démunis, dans les meilleurs conditions à l'entrée au CP, on est là dans un autre projet, positif et réaliste, pour la maternelle : une école qui outille culturellement, linguistiquement, cognitivement les élèves les moins favorisés au départ. Et de ce point de vue, on note que la maternelle atténue grandement les effets scolaires des inégalités socioculturelles en offrant aux enfants des milieux défavorisés de formidables chances de mieux réussir par la suite. En somme, si elle n'existait pas, il faudrait l'inventer.

Quelle est donc cette singularité de l'école maternelle ?

C'est d'être une institution passerelle. Elle permet le passage – une transition douce - entre le monde de la famille, de la toute petite enfance et celui de la société, des grands de l'école primaire mais elle est aussi un passage entre deux modes d'apprentissages, ceux qui sont propres au bébé et au très jeune enfant vers des apprentissages encadrés, et structurés. C'est donc une école où on se donne le temps de fonder des apprentissages sur des expériences variées, tout autant de l'ordre du symbolique, du culturel que du purement scolaire tel que l'on peut le concevoir dans la suite du parcours. C'est au cours de ces trois à quatre années de scolarisation maternelle que l'enfant qui continue de grandir se construit en tant que personne mais aussi en tant qu'élève.

> *Une école qui outille culturellement, linguistiquement, cognitivement les élèves les moins favorisés*

Vous évoquez des formes pédagogiques particulières. Quelles sont-elles ?

C'est une pédagogie du juste milieu : « *ni activisme, ni formalisme* », c'est-à-dire pas d'activités sans enjeu mais en même temps pas de situations d'apprentissage formelles sans fondement dans une « *expérience* » des enfants. Ainsi, à la maternelle, il y a un certain nombre de familles d'activités que les enfants devraient toujours pratiquer : les jeux (symboliques, sensori-moteurs, de société, etc.) ; les activités de résolution de problèmes qui leur permettent de chercher des solutions et d'expérimenter les ressources de leur intelligence ; les situations d'imprégnation culturelle (lire, raconter des histoires, faire apprendre un poème, une danse, aller au musée…) pour transmettre des « *œuvres* » (en fait des créations humaines qui utilisent toutes les formes symboliques possibles) et faire du lien avec les autres ; enfin, les activités dirigées pour exercer et fixer des savoirs et des savoir-faire. Il faut que ces 4 familles de situations soient présentes en permanence à l'école en proportions variables selon les âges.

Pourquoi les apprentissages doivent-ils se transformer progressivement ?

Avant d'entrer à l'école et au tout début de la scolarité, l'enfant apprend de manière incidente, c'est-à-dire de façon non délibérée, non programmée, en fonction des stimulations qu'il reçoit, des interactions dans lesquelles il est engagé, des situations qu'il vit, et selon ses propres intérêts ; il a du mal à se décentrer et c'est l'adulte qui doit s'intéresser à ce qui l'intéresse pour le faire progresser et l'en faire sortir. Pour aller vers le niveau d'exigence requis par l'école, ces apprentissages spontanés ne suffisent pas. Les années de maternelle sont donc l'occasion de construire des progressions qui organisent des dynamiques du parcours scolaire. Au début en petite section, on ne gouverne pas tous les apprentissages mais il importe de savoir les repérer. Petit à petit, on va canaliser l'attention de l'enfant, on va choisir ce qu'on lui propose de faire pour l'amener vers ce que l'on veut qu'il apprenne, pour qu'il y prenne de l'intérêt ; c'est aussi soutenir son désir de grandir en lui offrant des défis à sa mesure. Il faut « *jouer juste* », comme on le dirait d'un musicien.

Propos recueillis par Lydie Buguet

Viviane Bouysse
Inspectrice générale de l'Education nationale

« *La pédagogie de l'école maternelle, ce n'est pas celle de l'élémentaire en plus facile ; elle est d'une autre nature* » . Viviane Bouysse n'est pas persuadé que « *tous les enseignants – et plus encore les observateurs de l'Ecole - aient bien conscience que l'école maternelle est une école complexe, que la pédagogie y requiert beaucoup de finesse* ». Enseigner à la maternelle, « *c'est trouver les bons ajustements entre d'une part les besoins des jeunes enfants liés à leur rythme de vie et, à leur niveau de développement, et, d'autre part, les situtations d'apprentissages variées que sont les jeux, les situations d'imprégnation culturelle, les activités dirigées et les exigences de l'institution (le programme) . Cela suppose beaucoup d'observation et une bonne connaissance des repères de développement tout comme des didactiques et des activités possibles. La formation doit prendre en compte ces exigences ; il ne faut pas croire que c'est en donnant une formation de base pour l'école élémentaire que l'on permet l'adaptation à la maternelle* ».

C'est une pédagogie du juste milieu : « ni activisme, ni formalisme », c'est-à-dire pas d'activités sans enjeu mais en même temps pas de situations d'apprentissage formelles sans fondement dans une « expérience » des enfants

Le dessin pour écrire

Pratiquer le graphisme par le dessin. C'est une piste que Sylvie Roche, professeur d'arts visuels au Centre IUFM de Nevers propose d'explorer en maternelle. Car, si les activités graphiques sont des activités préparatoires à l'écriture, du fait de leur aspect parfois très contraignant, « *il peut être extrêmement intéressant de proposer aux enfants des exercices qui puissent être aussi porteurs de sens et motivants* » explique la formatrice. Comme il est dit dans les documents d'accompagnement, les activités de dessin mettent en jeu le regard et le geste comme dans le graphisme.

Par cette approche, les compétences travaillées sont multiples. Il y a tout ce qui concerne la tenue de l'outil, la position du corps, la souplesse du poignet, de la main. Cela permet également d'exercer des habilités telles que le contrôle local qui permet d'associer avec précision diverses petites formes, le contrôle global qui permet de prendre conscience de la place du tracé dans l'espace feuille. Sylvie propose d'aller à la découverte d'artistes comme Klee, Matisse peut inciter les enfants à jouer avec des motifs variés qu'on peut décomposer, analyser comme on le fait pour l'apprentissage de l'écriture. « *Cependant le dessin ne peut se réduire aux compétences graphiques qu'il développe* » insiste Sylvie. Il est pratiqué dans un but d'expression et de création. Il permet à l'enfant une grande liberté de geste, sur des supports de qualités et de formats variés et la possibilité d'occuper l'espace librement. Il est important que la distinction soit claire pour les enfants. « *Contrairement au dessin, l'apprentissage de l'écriture impose une norme, un ordre, un code. Mais le dessin permet de développer la plupart des habilités nécessaires pour écrire* ».

« Bravo ! A la maternelle, on apprend ! »

L'école maternelle est plébiscitée. Pourtant, elle fait, régulièrement, l'objet de vives controverses. Découverte de l'école, entrée dans l'écrit, quels chemins les enfants parcourent-ils ? Comment les enseignants s'y prennent-ils pour que les enfants apprennent ?
Le SNUipp a souhaité ouvrir une fenêtre sur ce qui s'y passe et inviter à en discuter par l'intermédiaire d'un film « Bravo ! A la maternelle, on apprend ! ». Qui mieux que Mireille Brigaudiot pouvait ouvrir la fenêtre de cette école et mettre en mots ces petits et grands gestes professionnels qui font de la maternelle une école où on apprend et où l'on devient grand. Durant quinze minutes, elle nous guide dans trois classes auprès de trois enseignantes de PS et de GS entre St Pierre des Corps, Le Mée et Malakoff.

Premières réactions

Les 200 premiers enseignants qui ont visionné le film pendant l'université d'automne ont été invités par Mireille Brigaudiot à donner leurs impressions. Manifestement, il ne laisse pas indifférent !

✎ « Emouvant. Le film montre très bien la professionnalité des enseignantes et la spécificité de l'école maternelle »

✎ « Petit film que j'imagine pouvoir être présenté en début d'année scolaire aux parents avec la nécessité de compléter les autres domaines d'activités, celui-ci étant centré sur le dire/lire/écrire et vivre ensemble. »

✎ « Prendre au sérieux ce qui se passe en maternelle sans l'alourdir ni le caricaturer. »

✎ « Est-ce le reflet de la réalité de l'école maternelle française ? Ou bien l'école maternelle telle qu'elle devrait être, l'école maternelle idéale ? »

✎ « Un film qui donne envie d'enseigner à l'école maternelle et qui souligne son importance (une PE2). »

✎ « Alex est arrivé en CP, déjà lecteur, en ce début d'année. Sa maman, très étonnée des résultats de son fils me disait : « Comment est-ce possible ? ». Réponse : « Mais, madame, était-il scolarisé en GS l'année dernière ? » La maman : « Oui, mais je ne croyais pas qu'on apprenait en maternelle. » Un film à diffuser d'urgence. »

✎ « Le film montre deux choses essentielles : partir de ce que sait l'enfant, le solliciter et faire le lien entre école et vécu de l'enfant. »

✎ « Le nombre et encore le nombre d'élèves. Une classe de petits de 26 élèves ne me laisse pas un temps minimum avec chacun. »

✎ « Une sérénité extraordinaire se dégage du film : chacun prend le temps d'être dans les apprentissages. C'est bouleversant de confiance et de respect réciproques, d'intelligence pédagogique et d'humanité. »

✎ « Mais pourquoi a-t-on besoin de justifier l'existence de l'école maternelle? Imagine-t-on d'autres films du genre « défense et promotion de l'école élémentaire ? »

✎ « J'aurais aimé voir le film, il y a 15 ans, il aurait raccourci mon temps de recherche, de tâtonnements ! »

✎ « Il y a encore du travail. Pas plus tard qu'hier soir, on m'a demandé si ça n'était pas rasant de regarder jouer les enfants. »

✎ « Ce qui me semble mis en évidence est le regard POSITIF que les enseignantes portent sur les enfants et la valorisation de chacun de leurs essais, tentatives, progrès... »

Un lieu de vie serein où les enfants apprennent lentement mais sûrement

Illustrer l'importance de l'école maternelle

Vous avez dit que votre intervention dans cette Université était particulière, de quoi s'agit-il ?

Je présente un film produit le SNUipp visant à illustrer l'importance de l'école maternelle, trop souvent remise en question. S'agissant d'environ 4 heures de tournage dans 3 classes qui ont abouti à un film de 14 minutes, il a fallu faire des choix sur lesquels je m'explique.

Quels sont ces choix ? Quel est l'objectif de ce film ?

Le but est de montrer les enjeux et les atouts de l'école maternelle, comme école où les enfants apprennent, pendant 4 ans, et comme maternelle, avec un climat particulier où parents et équipe d'école ne font qu'un, avec un engagement particulier des maîtres qui font confiance aux enfants -à tous les enfants- pour progresser. Pour ce qui est des apprentissages, ils sont d'abord de se familiariser avec l'école, pour y vivre dans la sérénité, sans inquiétude d'aucune sorte. Cette condition posée, les apprentissages moteurs et intellectuels vont se faire grâce au professionnalisme de maîtres qui savent prendre le point de vue des enfants, et qui alternent discours adulte sans demande particulière et résolution de problèmes bien ciblés dans des zones à la portée des enfants. Sans vouloir de réussites tout de suite mais en étant très au clair sur ce qui est attendu en fin de grande section.

Les maîtres considèrent les enfants avec leur histoire et leur devenir

Et quelle est, selon vous, cette spécificité « maternelle » ?

Les maîtres ne font pas qu'enseigner stricto sensu. Ils considèrent les enfants avec leur histoire et leur devenir, en étant très attentifs au fait qu'ils sont en train de faire des acquisitions (qui se jouent également en milieu familial), ET des apprentissages (qui se font à l'école). Par exemple, la maîtresse des tout petits sait que ses élèves sont en train de construire une « *image de soi* » décisive pour le reste de la scolarité et pour la vie. Et en même temps, elle vise, entre autres dans les apprentissages complètement culturels, une première sensibilisation à l'écrit. Cela l'amène à montrer aux enfants –je pourrais dire exhiber- des usages d'écrits qui les concernent fortement : la feuille où elle écrit devant eux le numéro de téléphone des parents, le cahier d'appel qui contient tous leurs noms, un album qui parle d'un bébé.

Vous pouvez dire un mot du titre, « Bravo ! A la maternelle, on apprend ! »

Bravo est le plus puissant moteur des apprentissages parce qu'il donne en miroir à l'enfant la valeur que lui attribue son entourage. Quand on lui adresse un Bravo il sait qu'il est capable d'exploit, d'où l'image de soi positive que l'on recherche, en tant qu'enfant et en tant qu'élève. Durant le tournage, les techniciens eux-mêmes étaient émus par la fréquence des bravos dans les classes, et pourtant, ce n'était pas une commande ma part. C'est ainsi qu'on voit par exemple Victor, enfant en intégration, applaudi par sa maîtresse et toute la classe lorsqu'il dit la poésie.

Vous avez choisi de montrer certains enfants plutôt que d'autres ?

J'ai choisi de tourner dans 2 classes de ZEP sur 3, parce que la maternelle est encore plus importante là qu'ailleurs. Et à partir des rushs, on a privilégié de temps en temps un enfant plutôt qu'un autre parce qu'on le voyait progresser, y compris durant la matinée. C'est le cas de Dylan en TPS, dont c'est le premier jour et qui passera des pleurs au sourire, c'est le cas de Nina en GS, fillette timide qui dira « tu vois que j'ai bien essayé ! » après son essai d'écriture montrant qu'elle a découvert le principe alphabétique. Faire réussir un enfant, en particulier celui qui « *vient de loin* », est une grande source de bonheur.

Propos recueillis par Lydie Buguet

Mireille Brigaudiot

- BRIGAUDIOT Mireille,2008, « Les premiers apprentissages de l'écrit », in Elalouf, Cappeau, Tisset, Préparation au concours de professeur des écoles, Editions de Boeck
- BRIGAUDIOT Mireille, 2004, Première maîtrise de l'écrit, Hachette
- BRIGAUDIOT Mireille et DANON-BOILEAU Laurent, 2002, Le langage dans les deux premières années, PUF
- BRIGAUDIOT Mireille, 2000, Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Hachette