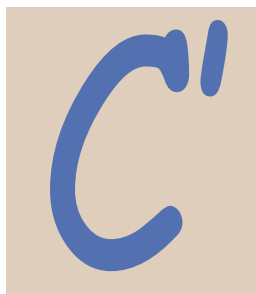
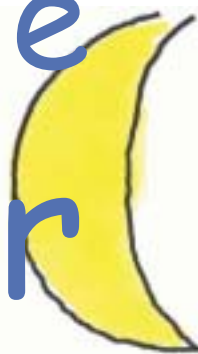


# La maternelle en devenir



est à l'école maternelle, premier lieu de scolarisation, que se mettent en place les premiers apprentissages et que se

jouent les premières représentations que l'enfant se fait de lui-même comme élève. La réussite ultérieure des élèves y est donc un enjeu de taille. Les conditions de scolarisation (encadrement, matériel...) et les effectifs, actuellement parmi les plus élevés d'Europe, doivent être améliorés pour redonner à l'école maternelle sa véritable dimension et toute son efficacité.

A la maternelle, l'enfant apprend à grandir dans le cadre scolaire, celui où il va passer au moins ses 15 prochaines années. C'est souvent l'heure des premières séparations d'avec les parents, mais c'est aussi le temps de la découverte des codes de l'école, de ce qu'on attend de l'enfant, le partage de moments avec d'autres enfants du même âge, le respect des règles collectives, et naturellement les premiers apprentissages, ceux qui vont lui permettre de cheminer doucement vers la conquête de nouveaux lieux, objets, personnes pour apprendre à devenir élève. Ce n'est pas toujours simple. Mais heureusement, le maître ou la maîtresse l'initiera à l'envie de découvrir le « *métier d'élève* », pour pouvoir se rendre à la « *grande école* ». Ce qui est particulièrement



L'école maternelle, une originalité pédagogique.

vrai en grande section, au début du cycle 2. Comme le précise Elisabeth Bautier, chargée de recherches à l'INRP : « *l'école maternelle a cette tâche considérable qui est de scolariser les enfants, de les faire entrer dans des logiques d'élèves* ».

L'identité originale de l'école maternelle réside dans la pédagogie qu'elle met en œuvre : elle s'appuie sur le

jeu, activité principale de l'enfant entre 2 et 6 ans ; elle approche des savoirs à travers l'exploration de tous les domaines d'activité. Par exemple, au sujet de l'éducation à l'image, Eve Leleu-Galland, I.E.N., estime que « *les activités menées à l'école maternelle s'appuient sur des actions : on va manipuler et apprendre à produire, détourner, modifier... des ima-*

ges et, ce faisant, on va apprendre à comprendre comment elles se fabriquent ».

Fréquentée par la quasi totalité des 3-5 ans, l'école maternelle a prouvé son importance dans le système éducatif français. Qu'apporterait dans le contexte actuel une scolarisation obligatoire dès 5 ans ? Cette solution ne permettrait pas d'améliorer les taux de scolarisation déjà proches de 100 % pour les 3-5 ans et pourrait fragiliser les classes en amont en donnant à la grande section un statut particulier. N'y aurait-il pas également un risque, à terme, de modifier les attentes en fin de grande section ?

### **Scolarisation précoce = meilleure réussite**

On dispose de peu de travaux sur le sujet. Cependant, les études effectuées par Agnès Florin, professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation, montrent que, malgré des conditions d'accueil peu adaptées, « la scolarisation des 2 ans sécurise plus les enfants que la crèche ». L'influence particulièrement bénéfique d'une scolarisation précoce sur la réussite ultérieure des enfants est reconnue : 90,8 % des enfants entrés à la maternelle à cet âge parviennent au CE2 sans redoubler, contre 87,7 % des élèves entrés à 3 ans. Si tous les groupes sociaux bénéficient de ses effets, la scolarisation des tout-petits joue un rôle fondamental pour réduire les inégalités sociales. En effet, la scolarité à 2 ans permet principalement le développement du langage (« pour vivre le quotidien et s'appropriier la culture » précise Rémi Brissiaud, maître de conférences, I.A./I.P.R.) et l'on connaît l'importance de sa maîtrise pour la suite de la scolarité. Sylvie Chevillard, conseillère pédagogique, pense qu'il existe « des inégalités à l'arrivée à l'école maternelle sur le plan du langage. Si cela ne fait pas l'objet d'un questionnement dans la pratique de classe, si on ne réfléchit pas à la façon de rendre explicites pour tous les enjeux des apprentissages, l'écart va se creuser tout au long de la scolarité ».

Mais pourtant, le taux de scolarisa-

*Les taux de scolarisation le montrent : les attentes et les demandes des familles sont très fortes. Créer le lien entre les parents et l'école, établir la confiance, expliquer, coopérer sont particulièrement essentiels à l'école maternelle, lieu d'imbrication du vivre et de l'apprendre.*

tion des tout petits ne cesse de baisser depuis 2002, pour atteindre le niveau le plus bas (28,8 %) jamais connu depuis 1984.

« Quand une famille inscrit son enfant à l'école, elle demande à la société de contribuer à son éducation et à son instruction », rappelle Maryse Métra, formatrice à l'IUFM. Les taux de scolarisation le montrent : les attentes et les demandes des familles sont très fortes. Créer le lien entre les parents et l'école, établir la confiance, expliquer, coopérer sont particulièrement essentiels à l'école maternelle, lieu d'imbrication du vivre et de l'apprendre.

### **La France, une exception**

Jusqu'à présent, même si l'éducation de la petite enfance a connu un essor considérable dans tous les pays développés ces dernières années, la France fait figure d'exception. Elle

offre sur le territoire des structures de scolarisation des jeunes enfants, laïques, gratuites, intégrées au système éducatif et assurées par des personnels enseignants, aidées des collectivités locales qui fournissent dans la plupart des cas des ATSEM, dont les missions ont évolué. Mais la qualité de l'école maternelle est en jeu. Les collectivités locales, qui ont la charge de l'équipement des écoles, ne fournissent pas toujours les moyens suffisants pour permettre de scolariser convenablement les 2 - 3 ans, et les I.A. utilisent trop souvent la maternelle comme vivier potentiel de postes.

### **Des inquiétudes**

La commission Thélot dans son rapport, rappelle, à juste titre, que « les classes de petite et moyenne sections jouent un rôle de première importance, d'une part pour préparer les ap-

### **Modes de garde des moins de 3 ans**

Les modes de garde des moins de 3 ans sont très variables. Selon l'étude faite par Agnès Florin pour le Piref, 67 % des moins de 3 ans sont gardés à domicile (dont 60 % par leur mère), 9 % sont à l'école maternelle (dont 28 % des 2-3 ans) et 4 % sont en crèche. Parmi les enfants scolarisés dès 2 ans, 85 % d'entre eux ont plus de 2 ans et 6 mois.

Concernant le taux d'encadrement, les assistantes maternelles agréées ont un ratio de 1 adulte pour 3 enfants, les crèches de 1 adulte pour 8 enfants qui marchent et l'école maternelle de 1 adulte pour 25 en moyenne.

Les lieux d'accueil sont diversifiés et une proportion importante d'enfants en connaît plusieurs entre la naissance et les premières années de la scolarisation obligatoire. Ils ont aussi une influence sur la scolarité. Le cumul des fréquentations de la crèche et de l'école maternelle favorise nettement un parcours scolaire sans incident, en particulier chez les enfants de milieux populaires.

L'expérience de la collectivité a un impact sur la participation verbale de l'enfant en séance de langage, sur la participation dans les jeux avec leurs pairs, mais n'a pas d'incidence sur les comportements agressifs.

prentissages ultérieurs, qu'ils soient de l'ordre de la maîtrise progressive de la langue, de l'initiation au monde de l'écrit ou de l'appréhension du monde environnant, d'autre part pour aider l'élève à trouver ses repères, à affirmer sa place dans le groupe et à s'approprier les premières règles de l'apprentissage de la vie en commun ». De grandes intentions, mais les projets de développement de l'école maternelle sont quasi-absents du rapport, alors que les disparités communales sont toujours très grandes et les moyens alloués à la maternelle insuffisants.

« L'entrée à l'école maternelle est une étape essentielle pour chaque enfant et un moment important pour ses parents ». Ce mot d'ordre, avancé lors de la campagne « pas touche à l'école maternelle » lancée l'an dernier par le SNUipp, le SE, le SGEN, la FCPE, la PEEP et l'AGIEM est toujours d'actualité. Mais depuis, les inquiétudes continuent à grandir.

### ZEP : à suivre

En dépit des conditions de scolarisation souvent difficiles (sureffectifs, remplacements moins bien assurés, listes d'attente pour les 2 ans...), l'é-

tude du Piref révèle une différence sensible de résultats liés à la scolarisation précoce. L'éducation nationale ne met pas en corrélation les apports de la recherche avec la situation dans les écoles. Et ceci est notamment vrai dans les ZEP, où la scolarisation des tout-petits était devenue une préoccupation en 1989, au lancement des politiques ZEP, suivies d'effets assez

immédiats à l'époque, mais dont la situation décline depuis ces dernières années, comme partout ailleurs.

### Histoire d'effectifs

Pour Lucile Barberis, présidente de l'AGIEM <sup>(1)</sup>, « contribuer à la réussite, c'est créer en chaque enfant l'envie de comprendre, d'interroger et

### Différences européennes sur l'accueil des moins de 6 ans

La Belgique et l'Italie sont les seules à scolariser fortement les plus petits, mais seule la Belgique (comme la France) a la possibilité de scolariser les moins de 3 ans, sachant que l'essentiel de la garde collective jusqu'à 3 ans reste la crèche, qui précède l'école maternelle ou le jardin d'enfants.

Au Danemark, en Belgique et en Italie, plus de 80 % des enfants de 3 ans fréquentent l'école maternelle, la crèche ou le jardin d'enfants pour une durée équivalente de 6 heures par jour. Par contre, au Royaume Uni, en Allemagne, en Grèce et en Italie, le pourcentage est nettement plus faible, de l'ordre de 60 %.

En Allemagne, les Kindergarten accueillent les enfants dès 2 ans et ont une mission de préparation à la scolarité obligatoire qui commencent à 6 ans révolus. Il ne s'agit pas d'une institution du système scolaire puisqu'elle est payante. La plupart sont communales ou confessionnelles.

Dans chaque pays, les objectifs dépassent ceux de la garde de l'enfant pour répondre à un ensemble plus vaste de besoins cognitifs, sociaux, physiques et psychologiques.



d'apprendre le monde ». Quotidiennement, les enseignants constatent que les éléments nécessaires à cette réussite des apprentissages ne sont pas réunis. Les effectifs trop chargés, les rythmes peu adaptés à des petits, la non intervention des RASED au

cycle 1 pour le dépistage précoce des enfants en difficulté, le manque de formation initiale et continue, les locaux peu adaptés aux formes d'apprentissage sont autant de freins à la réussite de tous. La maternelle, pour fonctionner de manière optimale devrait avoir des effectifs limités à 25

élèves par classe, 20 en ZEP, 15 en petite section. Elle a besoin d'une politique volontariste de l'état et des collectivités locales

C. M.

(1) In « Aimer lire, guide pour aider les enfants à devenir lecteurs » Sceren / CNDP

**Eliane  
Lancette**

Co-secrétaire générale du SNUipp

## L'école maternelle : socle de la réussite

*La France est un des rares pays à proposer l'entrée dans le système éducatif aussi tôt. Est-ce réellement utile ?*

L'école maternelle a, depuis toujours, accueilli les enfants dès le plus jeune âge. Aujourd'hui les 4-5 ans sont accueillis dans leur totalité, les 3 ans à 99 % et les 2 ans pour moins d'un tiers. Nous sommes le pays d'Europe où l'hétérogénéité des élèves est la plus grande. L'école maternelle joue un rôle de réduction des inégalités. Plus la scolarisation est précoce, plus elle favorise la réussite ultérieure, particulièrement pour les plus démunis sur les plans socio-culturel. Ce constat global est attesté par diverses études. Mais cette école qui assure le passage entre le monde de la famille et celui de l'école avec ses nouveaux cadres

*L'enjeu pour l'école maternelle française c'est de prendre en compte les besoins affectifs, physiologiques et moteurs des enfants pour leur permettre de devenir élèves et réussir l'entrée dans les premiers apprentissages.*

: horaire, rythme, activités, espaces, règles, relations avec de multiples adultes, doit encore beaucoup s'adapter pour mieux prendre en compte la spécificité des enfants très jeunes.

L'enjeu pour l'école maternelle française c'est de prendre en compte les besoins affectifs, physiologiques et moteurs des enfants pour leur permettre de devenir élèves et réussir l'entrée dans les premiers apprentissages.

*Le peu d'intérêt du gouvernement et de la commission Thélot pour la maternelle vous inquiète-t-il ?*

Un tel silence, voire une telle impasse sur cette école ne peuvent qu'inquiéter. Ils témoignent certainement d'une incapacité, voire du refus de prendre en compte et d'analyser son rôle essentiel pour la réussite des élèves. Mais aussi son rôle spécifique dans le système éducatif. Que le rapport de la commission Thélot ocul-

tionnelle elle-même au moment de l'élaboration de la carte scolaire. Quand cette école aurait besoin de moyens, on commence par lui fermer des classes par simple logique comptable. Elle sert de vivier au redéploiement des postes. Le développement de l'école maternelle ne passera que par une volonté partagée. De l'éducation nationale mais aussi des élus pour l'aménagement de classes, de locaux, de dortoirs

adaptés... et des parents pour qui l'école est autre chose qu'un bon mode garde.

*La scolarisation dès l'âge de deux ans est contestée.*

*Quelle est votre position ?*

Un récent rapport rédigé pour le PIREF <sup>(1)</sup> fait le point des principales études françaises et internationales sur le sujet. La scolarisation précoce en maternelle permet un meilleur développement cognitif et langagier notamment pour les enfants des milieux défavorisés. La comparaison avec la crèche est plutôt à l'avantage de l'école ; les enseignants y sont plus professionnels dans le rapport à la tâche et à l'enfant. Les enfants se sentent plus sécurisés parce que l'enseignant constitue une figure de référence. Ce bilan nous conforte dans l'idée qu'un débat rigoureux est nécessaire sur la scolarisation des tout petits. L'école doit pouvoir accueillir tous les enfants de deux ans dont les parents en font la demande dans des conditions qui respectent les besoins de cet âge.

(1) Programme incitatif de recherche en éducation et formation - Les modes de garde à deux - Qu'en dit la recherche ? Juin 2004





## « Langage, conceptualisation et production de récits à l'école maternelle »

Rémi Brissiaud

### *Pourquoi avoir étudié la relation entre progrès des élèves dans les activités et leurs progrès en langage à l'école maternelle ?*

Plus précisément, j'ai choisi de parler des progrès des élèves dans deux types d'activités, la production de récits d'une part et la conceptualisation d'autre part et d'en parler en relation avec les progrès réalisés en langage ; un thème peu étudié jusqu'ici. Rares sont les activités n'ayant pas une dimension langagière. Pour s'y retrouver, il faut donc se rapporter à une classification. Les nouveaux programmes renvoient à une telle classification, langage pour vivre le quotidien et langage pour s'approprier la culture. Je me suis donc intéressé à ce dernier aspect. La culture touche à deux grandes dimensions, les théories et les récits. Leurs en-

jeux sont très différents. Les théories (c'est-à-dire les ensembles organisés de concepts) ont un enjeu de vérité. Une théorie est soit vraie soit fautive. En revanche, il importe peu qu'un récit soit vrai ou faux. Les récits visent avant tout à comprendre ce qui meut l'homme, ce qui se passe dans la tête d'autrui, à comprendre pourquoi des événements ne se déroulent pas comme ils le devraient.

Un récit a deux aspects, l'un événementiel, c'est celui qui est le plus facilement accessible aux enfants, alors que l'autre concerne ce qui se passe dans la tête des héros, leurs croyances. C'est le paysage

de la conscience. Il faut s'intéresser à ce dernier aspect pour bien comprendre les récits traditionnels comme l'histoire du Petit chaperon rouge, par exemple. En effet, si l'enfant qui entend cette histoire ne se rend pas compte que Petit chaperon rouge, au chevet du lit, croit vraiment que le loup déguisé est sa grand-mère, il ne peut rien comprendre à l'histoire. Il y a donc deux paysages dans une histoire, celui des événements et celui de la conscience.

**« La culture touche à deux grandes dimensions, les théories et les récits. Les théories (c'est-à-dire les ensembles organisés de concepts) ont un enjeu de vérité. Les récits visent avant tout à comprendre ce qui meut l'homme, ce qui se passe dans la tête d'autrui »**

les élèves à raconter des histoires tout en s'intéressant à ce qui se passe dans la tête du héros. Ces histoires sont racontées en deux pages seulement. Dans la situation présentée en première page, par exemple, un petit enfant voit le facteur qui remet un colis à sa maman. On voit aussi que c'est l'anniversaire de l'enfant. Il y a un gâteau avec des bougies, l'enfant a l'air très heureux. Il pense que le paquet est un cadeau pour son anniversaire. On tourne la page, et l'image suivante montre la maman qui a déballé le colis dans lequel il y a une robe. L'enfant est donc très déçu. Dans ce cas, il s'agit bien

d'une histoire car le scénario ne se déroule pas de la façon dont le laisse présager la première page.

On a ainsi inventé 7 mini histoires. Une 1ère page qui pose une situation, une 2ème page qui est en décalage par rapport à cette situation. Après un premier temps de découverte avec les enfants, l'enseignant réutilise dans un second temps l'album en ne présentant que la première page. Les enfants doivent raconter la suite. Ils font alors un petit récit qui décrit ce que croit le héros, ce qu'il y a dans sa tête, ce qui n'est pas si facile à obtenir.

### *A partir de l'utilisation de cet outil, qu'avez-vous constaté concernant la progression des enfants ?*

Conçu pour les enfants de moyenne et grande section, l'album fonctionne très différemment dans les deux classes. Les recherches en psychologie ont montré qu'à partir de 4 ans, les enfants arrivent plus facilement à reconstruire ce qui se passe dans la tête de l'autre. Ils comprennent mieux le fait que chacun se comporte de manière cohérente avec ce qu'il croit et pas forcément avec l'état du monde.

Pour les sept histoires, nous l'avons vu, l'album fonctionne toujours sur le même modèle.

En moyenne section, les enfants sont naïfs jusqu'au bout. A la septième histoire ils ne se doutent toujours pas que ça ne se déroulera pas comme prévu en tournant la deuxième page. En grande section, ils s'en doutent au terme de la troisième histoire. Ils inventent d'autres suites imprévisibles. On observe donc les progrès réalisés entre les deux âges. Les

enfants apprennent à rendre compte de tout ça en mots. Ils utilisent des verbes comme « *il croit que* », des formes langagières qui ne sont pas évidentes.

**Quelles observations avez-vous faites sur le terrain de la conceptualisation ?**

Nous nous sommes intéressés à la question suivante : comment un enfant peut-il apprendre qu'un végétal est aussi un être vivant ? Le langage, dans ce cas, a un rôle ambivalent. Dans un usage quotidien du langage, en effet, on qualifie de « *vivants* » les seuls êtres animés. Si l'on voit un arbre, et qu'on dit « *c'est un être vivant* », on sort de l'usage quotidien des mots. Cependant, avec les animaux, les végétaux ont en commun de grandir, d'être malade, de mourir si on ne les arrose pas. Comme nous, ils ont besoin d'eau et de se nourrir. Il y a donc des analogies entre végétaux et animaux et ces analogies ont un support langagier.

Il y a également des différences, les animaux peuvent se mouvoir d'eux-mêmes, pas les végétaux. Il va falloir que l'enfant prenne conscience de ces ressemblances et différences. Conceptualiser c'est toujours fonctionner par ressemblances et différences. Toujours dans la même recherche menée à l'IUFM de Versailles, nous avons aidé des élèves de grande section de la banlieue parisienne à conceptualiser le vivant en les invitant, dans un premier temps, à cultiver des lentilles pour qu'ils aient l'expérience du cycle de vie de ces végétaux. Dans un deuxième temps, un travail sur les ressemblances et différences entre animaux et végétaux a permis aux élèves de dépasser le seul usage quotidien du mot « *vivant* ».

**Propos recueillis par  
Gilles Sarrotte**

Maître de conférences de Psychologie cognitive à l'IUFM de Versailles  
Laboratoire CNRS FRE 2627  
« *Cognition & Usages* »

**Intervention :**

Langage, conceptualisation et production de récit à l'école maternelle.

**Publications :**

Brissiaud R. & Malaussena P. (2002) *Il croît que* Collection « *Apprendre à parler... parler pour apprendre* ». Paris : Retz

Brissiaud R., Ouzoulias A. & Ponchon C. (2002) *C'est pas possible... parler pour apprendre*. Paris : Retz

Brissiaud R. (2003) *Comment les enfants apprennent à calculer – Le rôle du langage, des représentations figurées et du calcul dans la conceptualisation des nombres*. Nouvelle édition augmentée. Paris : Retz

## « Le travail sur le langage implique des petits groupes et des échanges individuels »



**Agnès Florin**

**Comment aborde-t-on aujourd'hui la question de l'acquisition du langage chez les jeunes enfants ?**

Tous les enfants naissent avec un appétit de communiquer et ils disposent en général de tout l'équipement neurologique et physiologique. L'installation du langage est très précoce : ainsi la notion de tour de parole s'acquiert vers 4 mois. L'essentiel réside dans les interactions avec l'entourage — les adultes — dans des conditions particulières.

La première condition est celle du dialogue d'action où l'adulte met en mots,

interprète les expressions de l'enfant (sourires, mimiques) même si cela n'a pas toujours un sens réel. Cette surinterprétation des comportements du bébé est bénéfique car elle place l'enfant dans une situation d'interlocuteur. Il apprend avec un partenaire qui complète comme dans la conduite de récit où l'enfant prend en charge de plus en plus le récit. D'où l'importance pour les enseignants d'école maternelle de mettre en mot ce qu'on fait, d'agir ce dialogue d'action en nommant les objets, en décrivant les activités de la classe.

Une autre condition réside dans le fait que l'adulte ne parle pas de la même façon au petit. Voici ce qui s'observe: le captage du regard, l'exagération des intonations, des pauses plus longues, les redondances, l'utilisation des mots fréquents, des énoncés brefs, le fait de pointer du doigt... Ces procédés sont quasi universels et sont liés à la qualité de la communication spécifique avec des petits. L'adulte sera apte et s'adaptera d'autant mieux qu'il sera accoutumé à une fréquentation régulière des jeunes enfants.

## *Sur quelles bases l'école peut-elle prendre sa part dans l'apprentissage du langage chez le jeune enfant ?*

Beaucoup d'activités à l'école sont souvent en grand groupe, or les enseignants n'adaptent vraiment leur langage que dans des petits groupes ou en individuel.

Les enfants ont besoin de l'école pour apprendre à parler car ils peuvent y développer des conversations avec des adultes et les interactions sont nombreuses. Bruner disait qu'on apprend à parler en parlant: il faut donc s'exercer et avoir les conditions pour le faire.

De plus, les temps de conversation dans les familles, sont souvent réduits. Or la conversation, ce n'est pas seulement des mots, c'est un échange de pensées: partager des pensées aide à construire sa pensée. Ce n'est pas seulement parler à quelqu'un, c'est parler avec quelqu'un.

## *Peut-on parler d'un véritable enseignement du langage à l'école maternelle ?*

Bien des situations d'apprentissage peuvent le permettre. L'utilisation de récit favorise le langage d'évocation, toujours très présent à l'école, ainsi qu'une sensibilisation à la conduite de récit.

Mais on trouve également les différentes fonctions du langage qui se mettent en place progressivement depuis la satisfaction des besoins jusqu'à la demande d'information, le questionnement sur le « pourquoi du comment des choses » ! Ceci appelle des réponses. C'est important de savoir qu'il faut une réponse développée à un questionnement, on apprend à s'exprimer dans une plus grande complexité. C'est pourquoi il faut se méfier des exercices à trous simplificateurs qui entretiennent une représentation du langage enfermée dans la seule réactivité.

L'enseignement contribue aussi à construire un lexique qui s'enrichit du travail sur des thèmes et des situations de classe. Lorsqu'un enfant apprend un mot, il se construit une catégorie à partir de comparaisons, similitudes, différences qu'il expérimente avec tous ses

sens. Le mot « évier » sera acquis par l'accumulation d'observations de ce qui est pareil et de ce qui ne l'est pas. Cette catégorisation relève tout à fait d'un enseignement.

Pour les structures syntaxiques, c'est la même chose. Il est nécessaire d'avoir un certain recul pour rendre son expression compréhensible pour autrui.

Puis il y a un travail indispensable, même s'il se fait sous forme ludique, c'est la phonologie qui n'est pas assez abordée dans certaines écoles (rimes, jeux de mots et de sons...). Cet apprentissage se développera avec l'apprentissage de l'écrit mais on doit s'y engager dès la maternelle.

Enfin l'oral, cela sert aussi à parler des livres, des écrits, de l'écrit.

## *Comment organiser et évaluer ce travail tout en respectant la diversité des élèves ?*

Tout cet ensemble d'enseignement doit être développé et évalué. Comment aider les jeunes à progresser, à aborder des choses nouvelles ? Les difficultés, comment les analyser et les dépasser, avant qu'elles ne se cristallisent et entravent les apprentissages ultérieurs ? Tel enfant n'entend pas, tel autre a un problème de compréhension, ou celui-ci un problème de lexique... Il faut faire attention aux mauvaises explicitations, aux malentendus. Mais à l'école maternelle, on doit s'inquiéter très tôt des problèmes de compréhension. Pour cela nous disposons d'un très bon outil avec les évaluations GS et CP.

## *Est-ce que l'école maternelle présente de bonnes conditions pour favoriser l'apprentissage du langage ?*

L'école maternelle partage cet objectif avec toutes les structures de la petite enfance. La différence, c'est que l'école met aussi l'accent sur le graphisme

et qu'elle prépare à l'écriture.

L'école se caractérise par sa dimension collective avec un enseignant qui prend tout le groupe. Or pour l'apprentissage du langage il faut une organisation en petits groupes.

A l'école la vie de la classe doit être parlée du point de vue des actions, de ce qui se passe et aussi des émotions des personnages d'une histoire et des siennes propres. Il faut aider l'enfant à prendre sa place d'interlocuteur pour qu'il devienne un sujet dans le discours et l'interaction. Pour prendre les enfants comme des interlocuteurs, il y a des efforts à faire dans la formation pour revoir

certaines conceptions de l'enfant.

Enfin aujourd'hui il n'est pas pensable que 25 % des enfants soient renvoyés en orthophonie, alors que l'école pourrait faire ce travail. C'est bien à l'école d'accompagner cet apprentissage. Ce travail sur le langage oral doit d'ailleurs se poursuivre sur toute la scolarité, sa maîtrise est indispensable.

**Propos recueillis par  
Michèle Frémont**



Professeur de Psychologie de l'enfant et de l'éducation

### **Intervention :**

Communication et langage à l'école maternelle : quels enjeux ?

### **Publications :**

Florin, A. & Morais, J. (2002). La maîtrise du langage. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Florin, A. (2003). Introduction à la psychologie du développement : enfance et adolescence.

Dunod, Les Topos.

Florin, A., Guimard, P., Le Dreff, G. & Walkstein, C. (2004). Un maître et des intervenants multiples à l'école primaire : analyse psychologique des pratiques et des effets. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.



« C'est l'enseignant qui définit la fonction de l'image et en fait soit un moyen, soit l'objet du travail »

**Christiane Herth**

*Quelle est la fonction de l'image dans les situations pédagogiques ?*

Utiliser une image dans une situation pédagogique ne signifie pas que les apprentissages des enfants relèveront nécessairement du domaine spécifique de l'image. C'est l'enseignant, en décidant des objectifs, qui définit la fonction de l'image et en fait soit un moyen, soit l'objet du travail. Lorsque les enfants sont confrontés aux représentations tirées d'un imagier pour les décrire et qu'ils abordent l'image dans son rapport au réel, leurs acquisitions peuvent ne relever que du domaine de l'expression orale, l'image étant le moyen choisi pour permettre ces acquisitions.

En maternelle, ce type de pratique est assez fréquent. L'image est utilisée comme un déclencheur de parole, permettant des temps d'échange collectifs au cours desquels les enfants abordent de l'image exclusivement ce qu'elle figure. J'opposerai ces démarches à des situations dans lesquelles l'image n'est pas réduite à son sujet mais considérée comme un objet ayant des caractéristiques plastiques et sémantiques.

Un moyen privilégié pour l'aborder dans sa globalité consiste à faire coexister le regard sur l'image et la production personnelle.

*Justement, comment s'articulent la production et le regard sur l'image dans les démarches en maternelle ?*

Il importe de bien comprendre en quoi consiste l'activité des enfants. Pour qu'elle prenne sens et soit l'occasion d'apprentissages, leur production ne doit pas être un exercice d'application ou le perfectionnement d'une « technique ». Les

situations proposées doivent au contraire permettre l'expérimentation et la découverte. Cette pratique favorise et modifie la manière d'appréhender les images ensuite proposées au regard : par exemple, après avoir joué avec différents angles de prise de vue d'une photographie, cet aspect de la fabrication de l'image pourra d'autant mieux être pris en compte dans la confrontation avec l'image produite par un autre.

*Comment apprendre aux enfants de maternelle à prendre du recul par rapport à l'image ?*

Il s'agit de développer une compréhension juste de ce qu'est l'image, c'est-à-dire que toute image est d'abord une construction, un ensemble cohérent de composantes qui ensemble produisent le sens.

Cette compréhension s'acquiert à travers une addition d'expériences : partant d'une image donnée, que change le cadrage ? la modification du format d'une image peut-elle en modifier le sens ? et le passage du noir et blanc à la couleur ? que se passe-t-il si je masque une partie de l'image ? une image prise dans une série se perçoit-elle différemment de la même image vue isolément ? etc.

En faisant l'expérience de ses possibilités de créer et de modifier des images, l'enfant développe ses possibilités d'expression en même temps qu'il affine son regard sur les images produites par d'autres.

*Que doit apporter aux enseignants la formation à l'éducation à l'image ?*

La formation doit leur donner des outils pour appréhender l'image comme un

objet à part entière. Là encore, l'acquisition et l'actualisation des connaissances passe par une complémentarité entre pratique et théorie. Il semble en effet difficile de faire des choix dans les contenus possibles et spécifiques du domaine de l'image en l'absence d'un minimum d'expérimentations personnelles. Être soi-même auteur d'image, même avec des procédés simples, et comprendre comment le sens se construit et est perçu par les autres est un passage nécessaire. Construire des situations n'est ensuite pas très différent de ce qui se joue dans tout autre domaine d'enseignement.

Pour ce qui concerne l'image artistique, la nouveauté que représente une liste d'œuvres impose une formation sur les situations à mettre en œuvre pour les donner à voir, quelles connaissances sont à favoriser en maternelle, et comment se construit la continuité avec les autres cycles.

**Propos recueillis par  
Philippe Hermant**

Agrégée d'Arts plastiques  
IUFM de Paris

**Intervention :**

Des images pour dire, agir, apprendre à l'école maternelle

**Publications :**

Apprendre à lire, apprendre à écrire, ce que peut l'école - Voies-Livres, 1999.  
Les cahiers mémoires de vie, Collection 1<sup>ère</sup> école Sceren/CRDP d'Amiens, 2002.  
Programmes : commentaires et applications, Cycle 3, collection Cas d'école, Nathan, 2004



## « L'école doit pouvoir exploiter des images pour que les élèves prennent le temps d'apprendre ce qu'elles sont et les comprendre »



Eve Leleu-Galland

### *Quelles sont les relations entre l'école et les images ?*

Ce ne sont pas des relations faciles. Pour l'école la position est plutôt de méfiance, voire de critique ou de concurrence — je pense en particulier aux images animées de la télévision. L'école, l'image, ce sont deux univers symboliques différents. D'une part il y a l'espace et le lieu du travail, où s'élabore et se construit la pensée essentiellement avec le support du texte écrit. Et d'autre part, du côté des images, il y a cet appel quasi permanent du regard pour un plaisir immédiat, un divertissement de la pensée.

Un doute existe sur ce que peuvent apporter les images, avec l'idée que ce n'est pas en les regardant que l'on peut apprendre. L'école prend de la distance avec certaines productions de la société vers lesquelles se tournent les intérêts des enfants. A une époque on s'est méfié de la bande dessinée, bien que ce genre soit maintenant en voie de reconnaissance. On suspecte les jeux vidéos, les écrans d'ordinateur de détourner l'enfant de l'étude et du livre. Il y a peut-être là-dessous une histoire d'emprise, de pouvoir sur les jeunes esprits ? La grande ennemie c'est encore la télévision, même si l'école en fait un usage pédagogique.

### *Pourquoi est-ce si important d'éduquer à l'image dès la maternelle ?*

Les enfants vivent dans un environnement visuel où le regard est sans cesse sollicité. Toutes ces images constituent un univers d'influences qui n'est pas sans effet sur la manière de percevoir, de ressentir et de penser. Elles entrent en résonance avec des images internes, mentales, celles que l'imaginaire enfantin pro-

duit. Chacun d'entre nous possède sa propre bibliothèque, qui est une mémoire vive de ce qui n'est plus, les personnes, les moments, les événements... C'est peut-être aussi à partir de scénarios visuels que s'origine le récit, que se fabriquent les histoires.

L'école doit pouvoir exploiter des images pour que les élèves prennent le temps d'apprendre ce qu'elles sont et les comprendre. Les activités menées à l'école maternelle s'appuient sur des actions : on va manipuler et apprendre à produire, détourner, modifier... des images et ce faisant on va apprendre à comprendre comment elles se fabriquent. Ces activités vont permettre de développer des compétences : la saisie des composantes d'une image et des effets produits, l'appropriation de techniques, le développement de la capacité expressive à des fins esthétiques. C'est par ces fabrications que se dessine un esprit critique, se fait la prise de distance vis-à-vis des codes et des systèmes de représentation. Ces activités vont les amener à lire, analyser et produire leurs propres images et à prendre du recul vis-à-vis des images de l'environnement.

### *Dans les programmes de 2002, quelle est la part donnée à l'éducation à l'image ?*

La place de l'image dans les instructions officielles ce n'est pas nouveau. Dans les programmes de 2002 elle est abordée dans des aspects plus nets d'éducation au « visuel » et de compréhension de ses langages spécifiques. On a aussi voulu mieux articuler la rencontre entre le texte et l'image, en montrant en quoi le sens se construit dans le dialogue. L'image est porteuse de plus-value.

Dans les programmes il y a deux axes fondamentaux. Un premier vise l'éducation du regard ; il développe la dimension « *apprendre à voir* » pour saisir des phénomènes qui sont en jeu dans l'image. Apprendre à regarder, discerner, c'est apprendre à penser, à mettre la distance de l'intellect sur des phénomènes perceptifs. Le second incite à développer des usages culturels des images appréhendées comme des « *construits culturels* ». C'est apprendre à connaître. On utilise des images sociales choisies, à visées différentes — des photographies, des reproductions d'œuvres, des illustrations d'albums, des images publicitaires... les images créées par les élèves eux-mêmes.

En jouant son rôle pédagogique et éducatif l'école fournit des outils de maîtrise du monde « *visuel* ». Elle apprend à des élèves actifs à voir au-delà des apparences, à identifier les effets de réels, à distinguer le virtuel, à reconnaître l'imaginaire. C'est une alphabétisation « *iconique* » qui est un point d'appui pour les apprentissages de l'écrit et pour la lecture des documents utilisés dans tous les domaines d'apprentissage.

Propos recueillis par  
Philippe Hermant

Inspectrice de l'Éducation Nationale  
Senlis; Docteur en Sciences de  
l'Éducation

**Intervention :**  
Des images pour dire, agir, apprendre  
à l'école maternelle



## « Le langage pour amener les élèves à réfléchir sur l'objet d'apprentissage »

Sylvie Chevillard

### *Constate-t-on une grande inégalité entre les élèves de maternelle sur le plan du langage et quels en sont les facteurs déterminants ?*

Il existe des inégalités à l'arrivée à l'école maternelle sur le plan du langage, essentiellement entre d'une part les enfants qui ont eu l'école « dans le biberon », à qui les parents ont beaucoup parlé en interaction duelle, raconté des histoires, et arrivent avec une pratique langagière proche de celle de l'école, et ceux majoritairement issus des milieux populaires, qui ont une pratique langagière complètement différente. Les premiers entrant plus facilement en connivence langagière avec les enseignants, vont rentrer dans des activités scolaires assez rapidement. Tandis que les seconds, comme nous le montrent les travaux de sociologie et la sociolinguistique, ont une pratique langagière beaucoup plus tournée vers l'objet immédiat que vers la réflexion. Si cela ne fait pas l'objet d'un questionnement dans la pratique de classe, si on ne réfléchit pas à la façon de rendre explicite pour tous les enjeux des apprentissages, l'écart va se creuser tout au long de la scolarité.

### *Les programmes ont-ils eu raison de faire du langage une priorité ?*

Bien sûr mais à condition de ne pas faire n'importe quoi. Le langage doit être un objet pour apprendre, mais également un objet à apprendre. Les programmes distinguent le langage de communication du langage d'évocation. On peut voir dans ce dernier le langage à apprendre, mais il ne faut pas négliger le langage pour apprendre qui

doit permettre aux élèves de produire de la pensée, des savoirs. Sur ce plan, il y a des flous dans les programmes et il faudrait les lever.

### *Comment aborde-t-on la question du langage aujourd'hui à l'école maternelle ?*

Il existe des pratiques enseignantes très variées. Certains pratiquent la leçon de langage qui consiste essentiellement à faire acquérir du vocabulaire, à faire répéter les mots. Dans ces classes, les enfants arrivent à articuler les mots, mais pas à exprimer de quoi ils parlent. D'autres pratiques pédagogiques mettent au cœur le souci de faire réfléchir les élèves, de leur faire expliquer les situations, les problèmes, et là, à milieu social égal, on s'aperçoit que la mise en mot les conduit à un cheminement de pensée, à une mise en réflexion de ce qu'ils sont en train de dire. Il faut donc réfléchir aux pratiques qui peuvent être les plus efficaces pour les élèves les plus éloignés du langage de l'école.

### *Les pratiques langagières scolaires sont-elles adaptées à la réussite de tous les élèves ?*

Nous avons observé que les pratiques langagières scolaires des enseignants tournées sur le langage explicite, sur la mise en mots de tous les éléments de la situation, sur la circulation de la parole dans le groupe classe plutôt que dans une relation duelle maître-élève, permettent aux élèves de s'approprier la situation. Alors que les pratiques tournées vers le lexique, le vocabulaire, la répétition, les adresses très individuel-

les et duelles avec une forte dépendance de l'enfant à l'adulte, ne favorisent pas l'élaboration conceptuelle, la mise en mots de la pensée.

### *Quelles propositions faites-vous suite à ces recherches ?*

Nous interrogeons d'abord la formation des enseignants. Si on veut amener les élèves à utiliser un langage « secondarisé », c'est-à-dire avec une mise en mots qui reflète une construction de la pensée, cela nécessite un haut niveau de formation des collègues, aussi bien en formation initiale que continue. Cette manière d'aborder le travail en classe est le fruit de la recherche et demande une élaboration collective en termes de pratiques pédagogiques. Par ailleurs, dans le cadre de la recherche du groupe français d'éducation nouvelle, nous essayons de mettre en place de manière systématisée dès la petite section, dans les dispositifs pédagogiques proposés, des phases de réflexivité par la langue et la mise en mots de ce qu'on est en train d'apprendre, comment on s'y prend, pour amener les élèves à réfléchir sur l'objet d'apprentissage qui est à l'œuvre dans chaque séance.

Propos recueillis par  
Pierre Magnetto

Conseillère pédagogique à Orléans  
Membre de l'équipe ESCOL et  
responsable nationale du Groupe  
français d'éducation nouvelle

**Intervention :**  
L'école maternelle : ambiguïtés  
et malentendus.



## « Individualisation recherchée... discrimination renforcée »

Christine Passerieux

*Vous abordez la question du travail individuel et collectif, voyez-vous aujourd'hui un déséquilibre ?*

Les observations de classe menées par le groupe de recherche ESCOL révèlent en effet un fort déséquilibre entre les activités individuelles et collectives dans les classes maternelles. En termes de temps consacré à l'une ou l'autre forme d'organisation, mais surtout en termes de conceptions même de l'apprentissage. En effet y compris lors des ateliers, et même des regroupements, une conception individuelle de l'apprentissage domine où les élèves sont massivement confrontés à des tâches qu'ils abordent seuls, sans que ne soient provoquées des interrelations entre pairs, sans que le groupe petit ou grand ne soit sollicité. Les élèves sont les uns à côté des autres et non les uns avec les autres. Les relations sont de type duel, maître/élève.

*Quels sont les effets de cette individualisation ?*

Le premier en est (avec par ailleurs les meilleures intentions du monde) un appauvrissement des activités destinées aux élèves réputés en difficulté, selon l'opinion erronée qu'il est préférable de simplifier pour les plus fragiles. On s'inscrit dans une logique de compensation de ce qui est perçu comme un handicap (et l'on retrouve l'idéologie du handicap socio-culturel).

L'individualisation produit un accompagnement au pas à pas des élèves en difficulté, sans possibilité pour eux de se risquer dans les apprentissages, d'essayer, de chercher. La globalité de la tâche et les attendus de l'activité sont dilués.

Elle se traduit par un recours au travail sur fiches qui prend la place de véritables enseignements.

Les élèves, dans une relation duelle à l'adulte, ne construisent pas la spécificité de la socialisation scolaire et se retrouvent très vite marginalisés dans une classe dont ils ne maîtrisent pas les codes de fonctionnement. Cela produit un effet de brouillage car les élèves ne peuvent identifier ce qui relève de l'individuel et du collectif.

Les difficultés leur sont imputées plutôt qu'aux conditions d'apprentissage qui leur sont faites alors que l'on remet à l'honneur une prétendue égalité des chances qui renvoie à la responsabilité individuelle de l'échec.

Chacun est renvoyé à la solitude de ses connaissances, de ses modes de raisonnement ou d'action, également à ses impasses dont on voit mal comment il peut les dépasser seul. Privé de confrontation avec ses camarades, chaque élève est soumis à la parole de l'enseignant, dans un rapport d'obéissance qui n'engage pas à l'exercice de la pensée. C'est d'autant plus inquiétant que l'on sait les forts risques de dépendance affective et cognitive des élèves en difficulté.

On peut alors aisément comprendre que cette individualisation est fortement discriminante socialement. Elle favorise ceux qui sont déjà dotés d'un bagage culturel reconnu par l'école et en connaissent les codes, qui sont entraînés au questionnement sur le monde, qui ont une image positive d'eux-mêmes. De plus, elle repose sur un contresens car il n'y a d'apprentissage que dans les interactions entre un

individu et son milieu. Si cette confrontation avec les autres n'est pas mise en scène par l'école, une partie des élèves (et l'on sait desquels il s'agit) est assignée à demeurer ce qu'elle est, là où elle est.

*Comment faire alors ?*

A l'école maternelle les élèves apprennent à exercer leur pensée, l'identifier dans sa singularité, donc nécessairement confrontée à celle des autres. Il y a urgence à rappeler l'indépassable nécessité d'une culture commune au moment où le rapport Thélot propose d'institutionnaliser une école à deux vitesses, où ceux qui sont les plus fragiles devront se satisfaire d'un minimum qui leur serait adapté.

Ce qu'il faut individualiser, différencier ce ne sont pas les contenus de savoir proposés mais bien les chemins par lesquels chacun parviendra à se les approprier. D'autant que c'est face à la complexité, qui joue comme un défi, que les élèves se mobilisent dans ce besoin constitutif de tout humain de se dépasser.

**Propos recueillis par  
Laurence Chartier**

Conseillère pédagogique à Paris  
Membre de l'équipe ESCOL et  
responsable nationale du Groupe  
français d'éducation nouvelle

**Intervention :**  
L'école maternelle : ambiguïtés  
et malentendus.



Elisabeth Bautier

« L'école maternelle n'assure pas l'égalité entre les enfants dans les apprentissages dans leur manière de se constituer comme élève »

*Face aux difficultés d'apprentissage des élèves, notamment ceux des milieux populaires, en quoi y a-t-il ambiguïté à l'école maternelle ?*

La question posée c'est celle de savoir si l'école maternelle permet à tous les enfants d'entrer au CP et de continuer leur scolarité dans les mêmes conditions. Après tant d'heures d'observations, une des hypothèses que nous formulons c'est que l'école maternelle n'assure pas l'égalité entre les enfants dans les apprentissages, d'une part, dans leur manière de se constituer comme élève, d'autre part. On peut identifier au moins deux logiques qui sous-tendent les pratiques en maternelle. L'une, historique, prône des valeurs d'épanouissement, le libre développement de l'enfant, son expression, et en conséquence, les contenus mêmes d'apprentissages, les progressions, peuvent être minorés : rapidement dit, l'enfant est valorisé au détriment de l'élève, peut-être même plus particulièrement en ZEP. L'autre logique, préconisée par les textes actuels, est davantage orientée vers une scolarisation de la maternelle dans la perspective de l'entrée au CP et plus tardivement au collège. Elle met l'accent sur les apprentissages. Ces deux logiques sont contradictoires.

Ces logiques ne sont pas les seules à orienter les pratiques ordinaires de classe, il est nécessaire de prendre en considération les contraintes du métier au quotidien, celles de la gestion de la classe, du temps, celles qui conduisent à l'adaptation volontaire ou non des pratiques au contexte social de l'école et des élèves, celles qui sont fondées

sur des conceptions de l'apprentissage, des conceptions de l'enfant, etc. On aboutit ainsi à des situations qui sont ambiguës parce que certains moments relèvent plus d'une logique et d'autres de l'autre, sans que les enseignants soient toujours bien lucides dans l'action pédagogique sur ces différences de moment.

*Les enseignants n'ont-ils pas vocation à lever cette ambiguïté ?*

Ce qui n'est pas simple pour les enseignants c'est justement de savoir quelle mission on donne à l'école maternelle. Après un très grand nombre de contacts avec des enseignants de maternelle, je pense que majoritairement, ils sont nombreux à ne pas choisir entre d'une part, le fait que l'école maternelle est lieu d'apprentissages cognitifs et langagiers sur lesquels vont se

construire tous les autres et d'autre part, l'idée qu'elle puisse être un lieu de développement spontané et épanouissement de l'enfant. Or, si on veut qu'il y ait une relative égalité, il faut peut-être penser que l'école maternelle a cette tâche considérable qui est de scolariser les enfants, de les faire entrer dans des logiques d'élèves. Pour certains enfants, l'école est le seul lieu des apprentissa-

ges scolaires. Par exemple le préapprentissage de la lecture peut être assuré dans certains cas par les familles, dans d'autres cas pas véritablement.

*Pour les élèves, comment se traduit concrètement l'ambiguïté sur les enjeux de l'école ?*

L'élève qui accomplit une tâche n'en perçoit pas toujours les enjeux d'apprentissage, il peut n'en comprendre que les enjeux de sa réalisation. Très souvent, les enseignants ne construisent pas clairement les situations et les objets comme étant des situations et des objets d'apprentissage permettant des cumuls et des progressions, mais comme des activités ponctuelles, à

charge pour les élèves d'en apprendre quelque chose. Or, dès la maternelle, les élèves interprètent les situations qui leur sont proposées. Pour certains, il s'agira seulement de situations de jeu et



d'interactions avec le maître, quand d'autres, plus familiers de l'école et de ses manières d'apprendre, verront dans les activités scolaires des occasions d'apprendre.

Comment les élèves identifient les objets d'apprentissage, les critères de réussite et de compréhension reste quelque chose qui fait peu l'objet de préoccupations fortes, qui structure peu

les situations. Quand une question est posée, faut-il répondre vite, trouver une bonne réponse (et comment la trouver ?), les élèves ont des attitudes très différentes, certains pensant qu'il est important de « *participer* », d'autres étant davantage dans une logique finalisée par l'apprentissage de quelque chose de nouveau.

Certains enseignants ont tendance à valoriser la participation des élèves. Mais faut-il valoriser la participation ou le contenu de la participation ? la réalisation des tâches ou les acquis durant cette réalisation ?

*Cela signifie-t-il que les enseignants sont eux-mêmes dans l'ambiguïté ?*

C'est autour de ces questions que l'on travaille. On étudie la façon dont les

enseignants aident les élèves à interpréter les enjeux d'apprentissage - ou ne les aident pas, voire perturbent (involontairement, bien sûr) l'interprétation - mais également comment ils construisent les objets d'apprentissage et quels sont ces objets.

**« Ce qui n'est pas simple pour les enseignants c'est justement de savoir quelle mission on donne à l'école maternelle »**

On constate que dans les classes, en petite et moyenne section en particulier, où domine une conception "épanouissante" de l'école maternelle, les enseignants peuvent être peu préoccupés par les enjeux de mise en place chez les élèves de ce

qui devra pourtant être très vite mobilisé par eux dès le CP. Le paradoxe c'est que dans les ZEP cet aspect des choses peut justement se trouver accentué et accroître ainsi les différences entre élèves. Quand les élèves inter-

prètent les situations comme des situations de jeu sans apprentissage, l'inégalité est très présente.

Si on veut compter sur la maternelle pour diminuer les inégalités, il faut se saisir de ses vrais enjeux et penser la façon dont elle s'inscrit dans la question des inégalités scolaires, de leur fabrication ou de leur résolution.

**Propos recueillis par  
Pierre Magnetto**

Professeur de Sciences de  
l'Éducation Université Paris 8

**Intervention :**

*« L'école maternelle : ambiguïtés et malentendus au risque des difficultés d'apprentissages des élèves de milieux populaires »*

# l'école?



## c'est pour tout le monde...



**Réussir  
ensemble** 