



Inspecteur aujourd'hui

Quel avenir pour l'école maternelle?

P.DEVIN, Renoncer à la forme scolaire de la maternelle?	p.4-5
C.PASSERIEUX, L'école maternelle, un enjeu d'égalité	p.6-7
V.BOIRON, La bienveillance en maternelle : de quoi parle-t-on?	p.8-9
E.COLLIN-ROVELAS : Des assises pour l'école maternelle : pour asseoir quoi?	p.10-11
P.CARUELLE, Décevantes assises	p.12
F.LALANNE, Ainsi parlent les programmes	p.13
C.FAUVELLE, Conséquences de l'obligation scolaire à 3 ans	p.14

n°104

Avril
Mai
Juin
2018



Fin des commissions paritaires?

Malgré les propos gouvernementaux qui invoquent en permanence le dialogue social, malgré les discours de l'administration centrale de notre ministère qui se veulent rassurants, l'ensemble des organisations syndicales analyse les projets de réforme des instances paritaires comme une menace grave sur des équilibres que l'histoire des relations sociales avait lentement construits.

Les motivations de la réforme sont loin de s'imposer car qui pourrait douter de la contribution des représentants du personnel en CAPN à l'efficacité des procédures administratives? C'est la présence d'élus du personnel au sein des CAPN qui a permis la construction de règles d'équité tant pour les promotions que pour le mouvement. C'est elle qui freine les tentations des recteurs ou des DASEN d'agir à leur guise à propos d'une nomination ou d'une autre. Car cet équilibre paritaire aide l'administration centrale à résister aux pressions locales dont les motivations en matière de recrutement et de nomination, malgré les justifications avancées, ne s'inscrivent pas toujours dans l'intérêt général.

Mais que sera la réalité d'un système qui ne bénéficiera plus de ces contrôles? Nul doute que ce sera l'instrument d'un renforcement des pouvoirs hiérarchiques et qu'il sera utilisé pour contraindre les inspecteurs. Or, si le fonctionnement hiérarchisé du système nous paraît nécessaire, nous voulons qu'il reste contraint par des règles communes, légales et réglementaires, et non qu'il soit livré à la volonté personnelle des DASEN ou des recteurs.

L'exercice de nos missions, la charte du SNPI-FSU l'affirme avec force, nécessite une indépendance de jugement. Il ne peut y avoir d'expertise capable d'éclairer les décisions, de les critiquer si nécessaire, de demander leur évolution si cette expertise doit s'exercer dans une relation de dépendance. Dans le contexte de cette dépendance, sommes-nous sûrs que les enjeux de l'intérêt général seront toujours au cœur des décisions et capables de faire taire les enjeux de pouvoir, de concurrence et d'intérêts particuliers? Que représenterait, pour chacun d'entre nous comme pour l'intérêt du service public, un avenir professionnel qui favoriserait ceux qui savent jouer des positionnements favorables quelle que soit la réalité de leur travail?

Et en l'absence d'instances paritaires capables de mener les dialogues nécessaires, devons-nous gérer toutes les tensions entre les personnels, au prétexte que nous sommes les intermédiaires de proximité? Faudra-t-il que nous assumions des décisions obéissant parfois à des stratégies opaques ou à des préférences peu objectives? Devant tant de doutes et de craintes, nous devons résister à cette évolution.



Signez la pétition sur le site du SNPI-FSU :

<https://snpi.fsu.fr/fin-des-cap/>

Agir pour l'École

Le ministère semble inciter les recteurs à développer les dispositifs d'apprentissage de la lecture mis en œuvre par l'association « Agir pour l'École ». Il y aurait beaucoup à dire sur les conceptions de l'apprentissage de la lecture qui sous-tendent ces projets comme sur leur prétendus résultats. Le SNPI-FSU le fera ultérieurement.

Mais il tient à protester dès aujourd'hui contre des pratiques qui semblent s'installer dans plusieurs académies et qui initient un jeu de pressions successives pour contraindre les équipes à mettre en œuvre ce dispositif.

Au sein de notre service public, les injonctions ne peuvent être faites que dans le cadre des programmes et de la réglementation. Il est donc inacceptable qu'une pression soit exercée hors de ce principe fondamental. Le SNPI-FSU soutiendra les collègues qui seraient l'objet de ces pressions.

Lu dans le dernier ouvrage du ministre

« Les inspecteurs sont [...] des acteurs essentiels du rebond que nous attendons à l'école primaire. Leur fonction est exigeante et essentielle dans le pilotage pédagogique de la circonscription scolaire. Bien qu'ils soient accaparés par les tâches administratives, je leur ai cependant demandé d'être le plus possible dans les classes, en soutien des professeurs, pour apporter des réponses aux difficultés rencontrées et pour bien expliquer les objectifs des évaluations et de l'action pédagogique que nous menons. »

Jean Michel BLANQUER, *L'école de la confiance*, p.56-57

Vous avez l'impression d'être submergés par des tâches multiples et peu hiérarchisées qui ne vous laissent plus le temps de l'accompagnement de proximité ... faites connaître cette citation à vos recteurs et DASEN !

Maternelle

La reconnaissance du caractère exceptionnel de l'école maternelle française est aujourd'hui considérée comme une illusoire ou nostalgique satisfaction.

Pourtant notre modèle est effectivement exceptionnel si on identifie les éléments qui le caractérisent: intégré au service public, rattaché à l'Éducation nationale, géré par une administration commune avec l'école élémentaire, doté d'objectifs d'apprentissages scolaires, confié à des enseignants recrutés et formés comme ceux de l'enseignement élémentaire, ouvert à tous tant par sa gratuité que par son implantation sur l'ensemble du territoire, ...

Au constat des difficultés que rencontre l'école maternelle, notamment dans sa contribution aux objectifs égalitaires de l'école, certains décrètent que c'est ce modèle qui pose problème et qu'il faut s'en séparer.

Mais à regarder de plus près, est-ce le modèle que l'on doit incriminer ou les choix politiques qui ont pu être faits pour orienter ce modèle? Pour ne prendre qu'un exemple, est-il raisonnable d'attribuer au modèle une tendance au recours prématuré à des organisations pédagogiques jugées trop scolaires quand elle est, en réalité, le produit des volontés politiques de certains ministères et de leurs injonctions aux enseignants? Et peut-on décréter l'inadaptation d'un modèle sans examiner les conditions de sa mise en œuvre notamment celles qui produisent un effectif de plus en plus élevé dans chaque classe?

C'est pourquoi, le SNPI-FSU tout en considérant la nécessité d'un engagement pour l'amélioration qualitative de l'école maternelle refuse le simplisme d'une argumentation qui considérerait qu'il suffirait de l'éloigner de son modèle scolaire pour qu'elle puisse mieux contribuer à l'égalité de la réussite scolaire.

le bureau du SNPI-FSU

EXCLUSIF

Fonctionnaires,
voici votre future
augmentation !

**Et vous croyez qu'on allait
accepter des cacahuètes ?**

*Découvrez ce que fait la FSU
pour défendre la rémunération
des fonctionnaires*

En voir + sur www.fsu.fr

**ENGAGÉ-ES
AU QUOTIDIEN**

Renoncer à la forme scolaire de la maternelle?

Paul DEVIN

Paul DEVIN est inspecteur de l'Éducation nationale. Il est secrétaire général du SNPI-FSU.

Une note d'analyse de France Stratégie, publiée en mars 2018, propose « *un nouvel âge pour la maternelle* ».

La fin de l'école maternelle ?

La perspective énoncée est clairement celle de la fin de l'école maternelle pour lui substituer une institution nouvelle chargée de l'éducation des moins de six ans et bénéficiant d'une gouvernance commune au lieu de l'actuel clivage entre les actions relevant de la Santé et celles relevant de l'Éducation nationale. La stratégie reposerait à la fois sur cette gouvernance unique, sur une culture professionnelle commune de l'ensemble des personnels et sur le développement progressif d'établissements d'accueil pour enfants de 1 à 5 ans qui remplaceraient progressivement les structures actuelles sans que soit clairement précisé leur statut et que soit donc écarté la volonté que ce développement constitue l'ouverture d'un nouveau marché scolaire.

Promesse de moyens... mais à quel prix ?

La première motivation de cette transformation profonde se fonde sur un constat d'insuffisance de moyens : une dépense par élève plus faible que la moyenne des pays européens, un nombre d'élèves par enseignant très élevé, une faible formation des ATSEM et des enseignants,...

En insistant sur l'importance des moyens et leur influence sur les résultats, la note introduit une perspective qualitative qui peut paraître très attrayante. Mais rien n'en concrétise le financement. La note propose seulement de profiter d'une opportunité budgétaire, celle de la baisse tendancielle des dépenses de la branche famille, pour que le financement de cette nouvelle forme d'accueil puisse se faire à coût constant... Rien qui puisse garantir un investissement public à la hauteur de la perspective annoncée.

En fait, ce n'est pas par un investissement dans la création de postes enseignants que France Stratégie prévoit d'améliorer le taux d'encadrement, hormis dans le cadre de quelques expérimentations en REP+. Non, l'objectif sera atteint par une diversification des personnels qui permettra une augmentation de l'encadrement grâce au recrutement de personnels non enseignants dont le niveau de qualification appelle des rémunérations plus faibles.

Les discours sont fréquents actuellement qui insistent

sur le primat de la relation et ouvrent donc la perspective de recrutements davantage liés à des capacités personnelles qu'à un niveau universitaire. C'est ce qu'affirmait Boris Cyrulnik, lorsqu'il évoquait la maîtrise de la relation plutôt que le diplôme. Aux formulations brutales de Darcos sur les couches et la sieste, se sont substituées des expressions plus policées mais l'enjeu reste le même : diminuer les coûts en transférant progressivement l'activité professionnelle des enseignants de maternelle vers des personnels de catégorie C.

Déscolariser la petite enfance pour lutter contre la primarisation ?

La seconde motivation qui amène la note de France Stratégie à renoncer à l'école maternelle est le constat de son inadaptation aux besoins des enfants. Sa construction historique en ferait une propédeutique aux apprentissages de l'école primaire occasionnant des effets négatifs sur le bien-être des enfants et leurs apprentissages. Là encore, l'insistance de la note sur le sujet fait écho aux discours ambiants.

Mais la primarisation que la note semble considérer comme structurelle au modèle français procède en réalité de volontés politiques particulières et plus particulièrement des programmes Darcos de 2008. Actuellement, ce sont les insistance de Jean-Michel Blanquer sur les questions syllabiques qui contribueront à primariser les programmes de 2015. En réalité, hormis ces périodes où la volonté politique a voulu que domine une conception « académique » de l'école maternelle, c'est dans la recherche d'un « entre-deux » que s'est construit un modèle qui n'est ni celui du développement spontané par le seul contact avec un environnement, ni celui de l'exercice formel. Sa mise en œuvre mérite évidemment de progresser mais la clef, nous le savons, est dans le développement de la formation des professionnels, y compris en affirmant la nécessité d'une spécialisation des formateurs sur le sujet. Or, il faut en convenir : ni la formation initiale, ni la formation continue ne sont aujourd'hui à la hauteur des besoins et des enjeux.

S'ouvrir à d'autres cultures professionnelles?

L'ouverture aux autres cultures professionnelles de la petite enfance ne peut évidemment pas être écartée par un réflexe corporatiste. Elle peut aider les enseignants à comprendre la part des enjeux qui s'inscrit dans des

perspectives plus sociales que scolaires. Mais elle ne suppose absolument pas le renoncement à la compétence didactique des enseignants de maternelle. C'est pourquoi les perspectives de transfert de la responsabilité de formation de l'Éducation nationale vers des organismes privés spécialisés dans la formation des personnels de la petite enfance présenteraient un risque majeur sur le plan de l'égalité de la réussite scolaire. Ce serait d'autant plus vrai si le discours porté par ces organismes concevait quelque mépris pour l'activité scolaire, la considérant comme trop contraignante par nature, voire la jugeant contraire aux besoins de l'enfant.

Bien sûr, les enseignants ont besoin de renforcer l'acuité de leurs regards sur des démarches proposées aux élèves de façon prématurée. Bien sûr, ils doivent apprendre à être patients avec les apprentissages. Mais il faut convenir qu'il y a quelque paradoxe à ce qu'un ministère organise des assises centrées sur le risque d'une primarisation précoce et soutienne en même temps des programmes d'apprentissage phonologique qui gavent les élèves d'exercices de segmentation syllabique sans guère se préoccuper d'une quelconque inadaptation de l'activité au sujet à qui elle est proposée.

Le marché du bonheur individuel versus l'égalité

Dans bien des discours, la vision hédoniste d'une éducation heureuse, centrée sur le bien-être individuel, vient se substituer à la perspective de la transmission d'une culture commune et de ses effets émancipateurs. Qu'il s'agisse d'apprendre à parler, de développer des outils pour structurer sa pensée, d'explorer le monde, d'accéder aux univers artistiques et aux productions culturelles, le progrès de l'enfant s'inscrit dans la compétence didactique de l'enseignant à organiser des situations d'apprentissage.

Bien sûr, nous devons mettre en garde contre des conceptions qui transposent les activités de l'école élémentaire aux jeunes enfants de maternelle pour, au contraire, développer des formes d'activité qui conviennent à l'âge des enfants. Mais cela ne peut se confondre avec le moindre renoncement. Les apprentissages ne naissent pas naturellement d'une relation harmonieuse. Ils ne se construisent pas dans l'activité spontanée, surtout lorsque les environnements familiaux recourent peu à l'écrit et sont éloignés de la culture scolaire.

La promotion d'une école maternelle du développement personnel, sous une référence à la « méthode Montessori » sert aujourd'hui de prétexte à l'entre-soi scolaire des classes sociales émergentes. Refusant les scolarisations traditionnelles des écoles catholiques, culpabilisant à désigner l'environnement social des écoles publiques

comme défavorable voire dangereux, ces écoles aux pédagogies prétendument nouvelles leur offrent le formidable prétexte de l'évitement social qu'ils recherchent. Mais pour que cette justification puisse fonctionner, il faut dresser le portrait à charge d'une école publique traumatisante, opposer la liberté des apprentissages à leur organisation didactique. Pour des enfants bénéficiant de sollicitations culturelles et sociales continues, cela ne gagera pas la réussite scolaire. Quitte à ce que cette liberté de l'apprentissage soit compensée par des interventions intensives de soutien scolaire quelques années plus tard. Mais pour ceux qui doivent compter essentiellement sur l'école?

Par ailleurs, ces pédagogies du développement personnel offrent le cadre idéal pour transférer l'action publique à destination des jeunes enfants vers des structures d'économie libérale basées sur des appels d'offre. Car derrière l'appel à « *un nouvel âge pour l'école maternelle* » bien des appétits financiers sont d'évidence intéressés par les ouvertures de marchés qu'elles pourraient permettre qu'il s'agisse de créer des établissements d'accueil de 0 à 5 ans ou d'en former les personnels. Qui pourrait sincèrement croire, que prises dans les impératifs des enjeux marchands, de telles structures favoriseraient la démocratisation des apprentissages?

Mais l'idéologie politique dominante de la réduction de l'action publique est prête à bien des renoncements.



Christine PASSERIEUX est militante au GFEN

Quand le ministre affirme l'existence de talents, il évacue de fait la question centrale de l'égalité d'accès aux savoirs. Avec « l'attachement » et la « bienveillance » pour viatiques, se trouve évacué un égal accès à la culture, dans le mépris de décennies de recherches et de pratiques. Les enfants de pauvres sont condamnés à n'être que de pauvres enfants...

Dans une approche étroitement psychologisante du développement et une conception rudimentaire de la transmission de connaissances, l'école maternelle est empêchée de jouer son rôle d'entrée de tous les enfants dans l'univers scolaire, et ne peut que creuser un peu plus les écarts depuis la petite section. Les différences entre enfants sont très perceptibles dès leur entrée à l'école maternelle. Et selon les fonctions qu'on lui assigne, l'école maternelle peut œuvrer à une véritable démocratisation de l'accès aux apprentissages scolaires ou au contraire transformer les différences sociales en inégalités scolaires. Il convient donc d'en (re)définir les enjeux fondamentaux.

L'égalité

Face à la multiplication de discours sur la naturalisation du développement, l'affirmation du « tous capables », lancée par le GFEN dans les années 1960 peine à s'imposer face à une idéologie des talents, goûts, et autres intérêts dits « naturels » que les travaux sur la plasticité du cerveau invalident pourtant. Pour Catherine Vidal, neurobiologiste, directrice de recherche à l'Institut Pasteur, le dilemme classique qui tend à opposer nature et culture est dépassé puisque l'interaction avec l'environnement est la condition indispensable au développement et au fonctionnement du cerveau. Wallon et Vygotski ont montré l'importance décisive de la confrontation des différents milieux, dans le développement des enfants. Ou encore Lucien Sève pour lequel la pensée logique ne naît pas du cerveau mais du dialogue. Les travaux en sociologie et en sciences de l'éducation convergent pour montrer que s'il y a des relations de corrélation entre origine socioculturelle et histoire scolaire c'est dans le rapport à l'école, aux savoirs et aux apprentissages qu'entretiennent les enfants que se construisent les écarts. Et non dans des différences « naturelles » dont ils seraient seuls comptables (eux ou leurs familles). C'est pourquoi le « tous capables » est fondamentalement au cœur de la

revendication d'une école égalitaire car il tourne le dos à tout fatalisme social. D'où l'importance d'une école maternelle, qui dans ses pratiques quotidiennes fasse vivre aux enfants cette capacité constitutive en créant les conditions de sa traduction en actes.

L'acculturation à la socialisation scolaire

Le passage de l'univers de la maison à celui de la classe n'est ni immédiat, ni spontané pour les enfants les moins connivents avec l'école. Devenir élève, c'est s'inscrire dans un rapport au monde, où il ne s'agit pas seulement de « manipuler » des objets, de vivre des expériences, mais d'être en mesure de les mettre progressivement à distance, de se détacher du contexte dans lequel elles se vivent, par un travail réflexif, une formalisation qui transforme ses représentations premières.

C'est pour la moitié des enfants qui entrent à l'école changer radicalement d'habitudes et cela ne peut se faire que dans et par les apprentissages scolaires et non en s'appuyant sur des prérequis loin d'être partagés. D'où l'importance de ne pas attendre le moment prétendument opportun où les enfants seront prêts à entrer dans les apprentissages, mais bien plutôt de créer de nouveaux besoins, de les confronter aux objets de savoirs, de rendre visibles les visées cognitives de la tâche (le collage de gommettes pour constituer des collections n'est pas une activité de collage mais une activité mathématique).

Pour demeurer une école dans un projet réellement démocratique, la maternelle a pour mission de familiariser tous les enfants avec les codes scolaires, les modes de faire et les pratiques langagières en les dotant de tous les outils requis pour y parvenir. Cette socialisation loin d'être réductible à la soumission à des normes comportementales que devraient intégrer les enfants pour être élèves, est une manière d'être au monde.

Pour adopter cette nouvelle posture, fréquenter des objets scolaires ne suffit pas à se les approprier (les « bains » de langage ou de lecture ont fait la preuve de leur inefficacité), pas plus que n'y suffisent, bien que tous nécessaires, l'entraînement, la mémorisation ou l'exercice. Pour apprendre, il faut comprendre, exercer donc sa pensée. Historiquement l'école maternelle oscille entre deux écueils qui l'un et l'autre produisent de l'inégalité mais peuvent aussi leurrer sur des réussites ponctuelles : celui d'une centration sur l'enfant dont on attendrait

« l'épanouissement » et qui reste enfermé dans un déjà-là, et celui d'une conception étroitement techniciste des apprentissages où l'activité (intellectuelle) est confondue avec l'action (motrice).

L'école maternelle doit faire vivre des expériences multiples, nouvelles pour nombre d'enfants, ouvrant sur différents champs disciplinaires constitutifs d'une culture commune. Mais ce qui fait spécificité de l'école dans les apprentissages c'est qu'il s'agit d'apprendre en faisant, en s'exerçant plutôt que d'apprendre à faire par un retour réflexif sur l'objet de l'activité et sur le cheminement suivi (obstacles, résistances, aides et appuis). Ce qui se traduit concrètement par des interactions étroites entre l'action (lancer un ballon) et l'activité (analyser avec les autres le geste le plus efficace pour atteindre sa cible). L'école engage les enfants centrés sur le faire à analyser, observer, comparer, se questionner, questionner les objets du monde. Et plus ils sont éloignés des pratiques scolaires plus ils ont besoin de l'école ne pouvant seuls rompre avec des habitudes ou inventer ce qui est requis.

C'est à l'école de leur apprendre à identifier les visées de l'apprentissage, les buts à atteindre, s'approprier les outils cognitifs requis pour comprendre, construire des stratégies, se tromper, recommencer afin de se sentir capables, d'avoir confiance en eux-mêmes pour se mobiliser. L'enjeu de transformation du rapport au monde est bien culturel en ce qu'il permet de se déplacer, se transformer en comprenant qu'apprendre c'est gagner en pouvoir d'agir. Le langage est central, mais le langage dans ses différents usages. En effet si les dimensions sociales, affectives et psychologiques du langage sont communément reconnues à l'école, l'acculturation au langage de la réflexion, à cet oral littéraire qu'elle requiert doit y occuper une place plus grande, précisément parce que c'est la dimension cognitive du langage qui est la plus ségrégative. Il y faut du temps, la mise en place de situations déclencheuses où les enfants vont s'interroger, confronter leurs points de vue, en mettant en mots l'action du point de vue de l'intention, de la procédure, de la réalisation. Ils vont progressivement apprendre à identifier les différences de nature et d'objectifs dans les interactions, se familiariser avec les mots du travail, des savoirs utilisés par l'enseignant, comprendre que le langage permet d'anticiper, de nommer ce qui n'est pas explicitement là (émettre des hypothèses sur la suite lors de la lecture d'un récit par exemple).

Pour promouvoir l'égalité devant les apprentissages scolaires, l'école maternelle doit structurer ses enseignements, fixer ses priorités en fonction des enfants les plus éloignés de son univers. Parce que c'est son rôle en tant

qu'école, parce qu'elle ne peut continuer à déléguer aux parents ce qui relève de sa fonction, et aussi que ce qui réussit aux moins connivents ne peut que réussir à tous. Les évidences des uns n'étant pas les évidences des autres, tout est objet d'apprentissage en maternelle. Mais pour promouvoir l'égalité et au regard de très nombreuses recherches universitaires comme de rapports institutionnels, la première priorité est l'enseignement de ce qui est requis en matière langagière et cognitive pour devenir élève. Des choix politiques, pédagogiques et didactiques s'imposent pour que l'école maternelle soit une première expérience de réussite, condition de l'envie d'apprendre.



**Inspecteur aujourd'hui**
Bulletin syndical du SNPI-FSU
n° CPPAP: 0411 S 5095
Siège social :
104, rue Romain Rolland
93260 Les Lilas
01 41 63 27 65
snpi@fsu.fr

Directeur de la publication
Paul Devin
Rédactrice en chef
Florence Lalanne

Régie publicitaire
COM D'HABITUDE PUBLICITÉ
Clotilde Poitevin
05 55 24 14 03
contact@comdhabitude.fr
Imprimeur
CORLET imprimeur SA
www.corlet.fr



La bienveillance à la maternelle : de quoi parle-t-on ?

Véronique BOIRON

Véronique BOIRON est enseignante-chercheuse à l'ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux, Laboratoire E3D. Elle est membre du comité scientifique de l'AGEEM et de l'AFEF.

Les assises de l'école maternelle de 2018 ont largement mis l'accent sur l'importance de la bienveillance et de l'attachement. Le programme d'enseignement de l'école maternelle actuel évoque la bienveillance dans les termes suivants : « *L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà* ».

De fait, la bienveillance dont le texte officiel en vigueur parle est en lien avec les apprentissages, les progrès, la pensée, la réussite de l'enfant scolarisé en maternelle. Il s'agit bien, selon nous, d'une des spécificités de l'école maternelle française qui consiste à proposer aux enfants qu'elle accueille d'apprendre. Parvenir à ce magnifique et ambitieux objectif signifie enseigner à chacun ET enseigner à tous, permettre à chacun et à tous d'apprendre, de comprendre, d'essayer, de tâtonner, d'explorer, de réussir... Quand l'école maternelle y parvient, elle est la plus grande école française. En effet, cette immense école sait adapter son enseignement à de très jeunes enfants débutant des apprentissages scolaires complexes qui émancipent, font grandir, éclairent, font douter, réfléchir et donnent aux enfants à parler-penser ensemble. C'est bien la dimension collective qui caractérise notre grande école maternelle française : elle donne la possibilité à tous les enfants âgés de 3 à 6 ans d'apprendre avec les autres, d'apprendre des autres, de parler et de penser avec les autres, d'éprouver, d'expérimenter avec autrui, de partager, de mutualiser les expériences pour apprendre à comprendre les autres et soi-même.

La recommandation de la bienveillance à l'école maternelle hors des apprentissages scolaires doit rester lettre morte : l'école maternelle perdrait son âme à laisser les enfants s'épanouir tels des fleurs, au gré des hasards ou des rencontres alors que cette école se doit de continuer à considérer les enfants qu'elle accueille comme des êtres intelligents, désireux d'apprendre encore et encore et d'en savoir toujours plus. Cet objectif ambitieux relève

d'une expertise enseignante qui requiert une formation professionnelle de très haut niveau.

De mon point de vue de chercheuse en didactique du français et de formatrice à l'ESPE d'Aquitaine, la question de la bienveillance ne doit pas prendre le pas sur la question des apprentissages scolaires et des contenus de savoirs. Former à la dimension bienveillante de l'enseignement à l'école maternelle doit être abordé de manières différentes et complémentaires en formations initiale et continue.

Dans le contexte de la formation initiale, les actions de formation doivent permettre aux professeur.es des écoles stagiaires ou débutant.es de construire et de s'approprier des outils pour concevoir des premiers apprentissages scolaires ambitieux pour chacun des élèves. La formation initiale consacrée à l'école maternelle doit amener chaque stagiaire à comprendre un des enjeux de réussite pour tous les élèves qui consiste à considérer, sans relâche, que les enfants scolarisés en maternelle débutent leurs apprentissages scolaires : il s'agit de se rappeler sans cesse que c'est la première fois que ces tout jeunes enfants dessinent à l'école, font un puzzle de l'école, travaillent en atelier à l'école, chantent ou disent une comptine avec un groupe d'une trentaine de pairs... Chaque enseignant.e stagiaire ou débutant.e doit apprendre à chaque enfant en quoi consistent et comment parvenir à écouter et respecter une consigne scolaire, écouter une lecture scolaire d'albums de littérature de jeunesse, écouter des questions et dire ce qu'on comprend en reformulant, racontant... Être un enseignant bienveillant à l'école maternelle, c'est prendre appui sur les centres d'intérêt des jeunes enfants, c'est apprendre à garder des objectifs d'apprentissage identiques pour tous, tout en adaptant les supports, les modalités d'apprentissages.

C'est aussi comprendre que l'enseignement du langage oral est une priorité absolue à l'école maternelle et qu'un enseignant ne peut pas laisser des enfants seuls face à des tâches sans échanges oraux qui leur permettent de saisir le sens des tâches scolaires. La formation initiale doit aussi aider les enseignant.es stagiaires ou débutant.es à comprendre que les fiches ne constituent pas des supports d'apprentissages : aucun enfant n'apprend seul, face à des fiches ou des tâches individuelles qui consistent à faire sans parler, faire sans comprendre, faire

sans conceptualiser... La formation initiale doit permettre aux enseignant.es en devenir de se saisir de l'importance de leurs choix, de leur présence, de leur langage pour que tous les enfants apprennent, réfléchissent, comprennent à l'école maternelle. Prenons quelques exemples : la formation initiale doit aider les stagiaires à comprendre que faire un dessin à la maison et faire un dessin à l'école relèvent d'apprentissages différents et complémentaires : à l'école, l'enseignant demande à l'enfant de dire ce qu'il a dessiné, l'écrit sous le dessin, ajoute le prénom de l'enfant et la date et demande à l'enfant de le ranger dans le casier prévu à cet effet. L'activité de dessin est scolarisée et la réitération de ces consignes va permettre peu à peu à l'enfant de se donner un projet de dessin car il sait que l'enseignant va lui demander de dire ce qu'il a dessiné et l'écrire. De même, faire un puzzle à la maison et faire un puzzle à l'école relèvent bien de deux tâches distinctes : à l'école, l'enseignant.e s'approche de l'enfant pour lui demander ce qu'il fait et comment il le fait. L'enfant apprend alors progressivement à expliciter ses stratégies : observer le modèle du puzzle soit à partir des formes soit à partir du dessin et dire s'il assemble les morceaux en commençant par les bords, en regroupant les couleurs...

La formation initiale doit permettre à chacun.e de comprendre le rôle de l'enseignant.e qui est à la fois d'aider l'enfant à formuler des procédures et à mutualiser ces procédures pour que les enfants puissent s'approprier d'autres manières de dire, de faire, de penser, de comprendre.

Dans le contexte de la formation continue, la question de la bienveillance dans l'enseignement à l'école maternelle consiste à s'approprier les contenus du programme officiel d'enseignement de 2015 en réinterrogeant des manières de faire, des choix, au regard des récents apports de la recherche en didactique : comment mieux enseigner pour permettre à davantage d'élèves d'apprendre et de comprendre ? Prenons l'exemple de la littérature de jeunesse à l'école maternelle. La bienveillance consiste à réfléchir collectivement aux modalités d'enseignement de la compréhension, à repenser, dans le cadre du conseil de cycle les critères de choix des albums pour les trois sections de la maternelle, la programmation d'objectifs d'apprentissage précis, les manières de lire... Être bienveillant consiste alors à enseigner la compréhension des récits de fiction en considérant que l'enseignant.e doit aider chaque enfant à comprendre.

La question des choix des albums de littérature de jeunesse en maternelle est cruciale. Ces choix ne sont pas anodins sur plusieurs points : la longueur et la complexité des récits écrits ne peuvent être les mêmes quand les

récits sont destinés à des élèves de petite, moyenne ou grande section. De même, le monde de référence que l'album de littérature de jeunesse met en récit et en images joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la compréhension à l'école maternelle : des recherches ont montré qu'il est important pour les élèves de petite section et de début de moyenne section que les expériences convoquées dans les livres de jeunesse soient connues des enfants. Privilégier ce type d'expériences contribue de manière non négligeable à l'apprentissage de leur compréhension des histoires de fiction. Par exemple, en petite section, au cours des premiers mois de l'année scolaire, lire des histoires qui convoquent des expériences connues de tous les enfants leur permet de parler de l'expérience vécue par le personnage de fiction et, ce faisant, de construire ce personnage fictif comme un alter ego. C'est le cas des récits de fiction qui mettent en scène des personnages qui vivent des expériences telles que la toilette, l'habillage, le repas, le coucher, le jeu, l'école, la visite chez le docteur... mais aussi la peur (du noir...), les désaccords (avec les copains, les parents...), le refus (d'obéir...). Progressivement, au cours de la petite et de la moyenne section ainsi que tout au long de la grande section, les albums de littérature de jeunesse choisis par les enseignant.es peuvent proposer des expériences moins quotidiennes, moins connues et ainsi, la littérature permet aux enfants de démultiplier des expériences du monde qu'ils ne connaissent pas tous et / ou qui ne leur sont pas directement accessibles (vivre à la campagne ou à la montagne pour un petit citadin, avoir un frère ou une sœur pour un enfant unique, vivre dans un autre pays, aller au restaurant ou au cinéma pour un enfant qui ne connaît pas ces expériences...).

De fait, la formation continue a un rôle immense à jouer pour donner aux enseignant.es chevronnés les moyens et les outils qui leur permettent de s'interroger en équipe et de reconsidérer les choix, les modalités d'enseignement au regard des objets de savoir essentiels en maternelle.

Sérieusement, si la bienveillance est une question qui intéresse l'école maternelle, elle n'est rien sans des apprentissages scolaires de haut niveau pour tous les élèves. De plus, cette bienveillance doit également concerner chaque enseignant.e en lui permettant, d'une part, de bénéficier d'une formation initiale et continue de très haute qualité et, d'autre part, d'exercer dans des conditions décentes. Si la bienveillance s'adresse aux enseignant.es de maternelle, ils sauront la mettre en œuvre auprès de leurs élèves pour que chacun comprenne l'école et apprenne à l'école ce que seule l'école maternelle leur permet d'apprendre.

Des assises pour l'école maternelle : pour asseoir quoi?

Evelyne COLLIN-ROVELAS

Evelyne COLLIN-ROVELAS est inspectrice de l'Éducation nationale, chargée de l'école maternelle. Elle est secrétaire générale adjointe du SNPI-FSU et représentante des personnels à la CAPN des IEN.

Convoquées à grand renfort de publicité, les assises de l'école maternelle ont réuni environ 400 participants, les 27 et 28 mars 2018.

Tout au long de ces deux longues journées, il n'a été question ni d'enseignement, ni d'enseignants, ni même de programme et du coup, chacun est fondé à s'interroger sur la nature du projet qui s'inscrit derrière ce discours qui annonce avec tapage l'instruction obligatoire à partir de 3 ans. Par contre, il a été fait mention jusqu'à plus soif de l'épanouissement et du bien-être des enfants ainsi que des moyens de l'obtenir, le tout articulé bien sûr au désormais incontournable concept de bienveillance sans lequel il ne serait plus possible de parler de l'école.

L'école maternelle a été mise en cause pour son manque d'attention aux enfants qu'elle y accueille. Une des intervenantes, issue de l'Institut de la petite enfance a même affirmé que les ATSEM était bien mieux placés que les enseignants pour répondre aux besoins des enfants accueillis à l'école maternelle puisque moins diplômés ce qui leur permet de « *penser avec leur affectivité et non avec leur tête comme les enseignants* ».

Alors insuffisamment bienveillante, voire maltraitante, l'école maternelle ?

S'il lui reste des progrès à faire dans ce domaine, elle en a les moyens et les outils, que l'on songe simplement à l'expérimentation menée dans les classes de moins de trois ans ainsi qu'au document d'accompagnement des programmes qui traite de cette question. Pour cela, il faudrait donner à l'école maternelle, les moyens d'une véritable formation initiale et continue.

Ainsi la bienveillance insuffisante et la question de l'épanouissement des élèves non pris en compte constitueraient le problème fondamental de cette école spécifique ? À bien y regarder, c'est-à-dire analyser à la fois les évaluations internationales et surtout les évaluations CP, il semble que le problème se situe plutôt du côté de la fragilité des apprentissages chez une bonne partie des élèves à la fin de l'école maternelle ce qui compromet les apprentissages du CP. On pense en particulier à un langage oral pauvre, à une conceptualisation de la langue inexistante et à des difficultés à comprendre les histoires, même simples.

En quoi une centration sur l'épanouissement et le bien être avec des ATSEM au centre de la classe pourra-t-elle régler ces problèmes majeurs d'apprentissage?

Les ATSEM, nouveaux acteurs majeurs de l'école maternelle?

Depuis le décret du 13 mai 1985, les ATSEM font partie de l'équipe éducative avec des missions qui ont été précisées en 1992 puis en 2006. Ils participent à la communauté éducative avec des fonctions de plus en plus articulées avec celles de l'enseignant : communication, éducation, soins, hygiène et sécurité.

C'est bien cette articulation qui est complexe dans une organisation où les deux professionnalités se côtoient, parfois avec des tensions vives sans qu'un espace n'ait été officiellement réservé à la concertation, l'échange, l'élaboration commune du projet.

La priorité sur la construction de la langue orale, rappelée de façon même biaisée lors de ces assises, nécessite une mobilisation de toute l'école maternelle sur cet apprentissage spécifique et, dès lors, que tous les adultes de l'école y participent. Dans la classe, en particulier chez les 2/4 ans et avec les effectifs souvent très, voire trop élevés, la question des interactions langagières, déterminantes pour engager des progrès, suppose que ATSEM et enseignant en soient partie prenante, d'abord pour établir les bases d'un langage de communication et donner à expérimenter, dans un contexte familial et rassurant les premiers rudiments d'une communication progressivement réglée.

Il s'agit pour les 2/4 ans de parler sur le faire et de poser un premier langage commun sur des expériences partagées en incitant les enfants à prendre en charge de plus en plus souvent les éléments langagiers. Il s'agit également pour toutes les activités d'apprentissage ritualisées de faire du langage un élément central des temps d'entraînement. Il s'agit enfin des moments de soin et d'hygiène qui sont l'occasion de nombreux échanges langagiers et pendant lesquels les ATSEM sont très présents. Pour cela chaque adulte doit être présent, observateur et partie prenante des échanges et assurer par sa posture non verbale et ses gestes professionnels l'engagement langagier et la garantie que chacun-e puisse y être étayée. Pour que ces interactions langagières soient efficaces, elles doivent être quotidiennes, ciblées et répétées. On

voit bien alors la place des deux adultes, ATSEM et enseignant dont l'action ne sera optimale que si elle est cohérente et coordonnée sur la base d'un projet d'apprentissage, construit par l'enseignant dans le cadre du projet d'équipe et partagé avec l'ATSEM.

Pour cela, des temps d'élaboration, de concertation et de régulation sont nécessaires. Ces temps ne sont prévus ni dans les emplois du temps des enseignants, ni dans ceux des ATSEM, réglés par les contraintes posées par les collectivités territoriales.

Aussi, plutôt que d'opposer ATSEM et enseignants comme cela a été fait de façon grossière lors des assises, il serait utile et déterminant de trouver les moyens d'une action concertée à partir de temps de formation et concertation communs, inscrits dans les obligations de service des uns et des autres.

L'épanouissement des élèves et les apprentissages, deux exigences incompatibles ?

Cet équilibre entre épanouissement de l'enfant et centration sur les apprentissages est au cœur de la problématique des programmes depuis de nombreuses années. En 2002, il semblait avoir été trouvé avec des programmes qui centraient l'action de l'école sur les apprentissages notamment langagiers tout en insistant sur le sens des activités et l'engagement des enfants à partir de projets porteurs. Équilibre rompu en 2008 avec l'accent mis sur l'entrée dans l'écrit qui a eu pour conséquence une primarisation des pratiques en particulier sur les 4/6 ans et des contraintes fortes dès la première année de scolarisation avec l'objectif de devenir élève, trop tôt et trop vite. Avec le programme de 2015 et la mise en place d'une évaluation positive ancrée sur une observation attentive des élèves dans leurs démarches, l'équilibre entre épanouissement des élèves et construction des savoirs a été retrouvé.

Adapter l'école aux enfants qu'elle accueille traduit de façon à la fois institutionnelle et conforme au programme cette nécessité d'épanouissement, adaptation d'autant plus complexe lorsqu'il s'agit de la première rencontre de très jeunes enfants avec l'institution. L'école, à la fois un lieu social, et lieu d'apprentissage engage les élèves qu'elle accueille dans des expériences complexes : l'expérience du partage, d'un temps réglé, d'un adulte particulier, du groupe avec ses richesses et ses contraintes ainsi que d'activités porteuses d'apprentissages attendus, le tout dans un implicite souvent très fort.

L'accueil d'enfants de moins de 3 ans, souvent issus de milieux familiaux éloignés de l'école dans des dispositifs spécifiques de l'éducation prioritaire a posé avec acuité

cette question de l'adaptation à l'école ET des apprentissages à conduire. Dans les départements où les DASEN en ont donné les moyens, des pistes ont été explorées à partir de formations conjointes enseignant/ATSEM et de la construction de projets partagés qui aménagent l'espace et le temps scolaire de façon souple et évolutive, réservent une place de partenaires aux parents et font entrer les enfants de façon très progressive dans les apprentissages sans rien céder des ambitions de réussite pour tous. Dans certains départements, des séquences d'enseignement ont été construites et mutualisées en particulier dans le domaine de la maîtrise de la langue. Les outils ainsi construits par les enseignants et les équipes qui les accompagnent autour des IEN maternelle ont été validés et publiés dans les documents d'accompagnement des programmes, outils qui formalisent les modalités d'adaptation de l'école aux enfants et ont fait la preuve de leur opérationnalité.

Au final, les deux questions récurrentes des assises : l'adaptation de l'école aux enfants pour garantir leur épanouissement ainsi que la place et le rôle des ATSEM relèvent d'abord des moyens donnés à l'école maternelle en termes de formation et de concertation.

Quant à la question des apprentissages langagiers peu et mal traitée lors de ces assises, les travaux des chercheurs, les documents d'accompagnement des programmes et les outils construits dans les départements par les groupes de travail autour des IEN maternelle permettent de trouver des réponses adaptées. Il reste là encore à donner aux équipes enseignantes comme aux IEN et aux CPC des temps de formation et d'accompagnement significatifs pour pouvoir se les approprier ce qui est loin d'être le cas.

Au final, l'école maternelle a-t-elle besoin d'être refondée ?

Probablement pas.

Pour s'engager de façon déterminée dans la réduction des déterminismes sociaux et réussir la démocratisation de la réussite scolaire, elle a besoin de calme, de formation et d'accompagnement. Adossée à des textes réglementaires solides, éclairée par une recherche riche et plurielle et appuyée sur des outils de qualité, elle a aujourd'hui la capacité de réussir si on lui en donne les moyens.

Décevantes assises...

Philippe CARUELLE

Philippe CARUELLE est inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'école maternelle. Il est secrétaire de la section académique du SNPI-FSU de Grenoble.

Les assises de la maternelle des 27 et 28 mars 2018 à Paris, ont été vécues par de nombreux IEN maternelle de façon amère et décevante. En effet nous avons participé passivement à un événement plus politique que professionnel.

L'introduction et la déclaration du président de la république d'avancer l'âge de la scolarité obligatoire à trois ans ont donné le ton, laissant croire aux invités que les débats et les échanges produiraient des actes sur lesquels le Ministère s'appuierait pour fonder des propositions sur l'avenir de l'école maternelle française.

Des échanges, il n'y en a pas eu. Des interventions ont succédé à des tables rondes, de niveaux très discutables, sans apporter ni éléments scientifiques ou théoriques significatifs ni débats féconds.

Le respecté et consensuel Boris Cyrulnik a conçu ces rencontres en souhaitant mettre à plat ou remettre en cause avec diplomatie le fonctionnement de notre école maternelle. La note produite par France Stratégie quelques jours avant annonçait la couleur. Dans les interventions introductives, on cita plus souvent le travail des ATSEM que celui des professeurs des écoles.

Boris Cyrulnik n'a pas choisi d'aborder l'école maternelle par le haut, à partir des enjeux politiques d'une école émancipatrice ou démocratique, dans une vision de politique nationale et d'intérêt collectif, ou par exemple, de s'interroger sur comment avoir des ambitions élevées et de réussir pour tous, mais dans une perspective démagogique et peu ambitieuse avec la recherche de l'épanouissement comme slogan.

Pourquoi mettre en avant la question du bien-être de l'enfant et de la bienveillance des adultes qui restent des préoccupations constantes des enseignants mais qui ne suffisent pas aux progrès, à la réussite et aux apprentissages ? Les questions du climat de classe et de l'évaluation positive ne peuvent être déconnectées des contenus, des choix didactiques.

Ces assises se sont caractérisées par les absents. La mise à l'écart des spécialistes de la maternelle, IGEN, didacticiens, chercheurs qui depuis de longues années apportent leurs éclairages sur l'école maternelle (et notamment qui ont participé à l'élaboration des programmes de 2015 qui restent notre texte de référence et notre

feuille de route) doit être lue comme la volonté d'imposer une vision et un projet. Mais l'ovation collective au moment où le nom de Viviane Bouysse a été prononcé atteste de l'attachement des participants aux travaux et aux positions de ces spécialistes.

Boris Cyrulnik, avec l'assentiment du ministère, a choisi d'inviter massivement comme intervenants des formateurs de son association l'Institut Petite Enfance. Cette association qui déploie des antennes dans différentes régions pourrait devenir un partenaire majeur dans l'offre de formation des professionnels de l'Éducation nationale. L'externalisation de la formation appartient à la logique en cours dans les pays qui ont libéralisé et dérégulé leur système éducatif. Est-ce une perspective pour la France quand les ESPE peinent à mettre en œuvre des formations initiales à la hauteur des enjeux de la maternelle et de la complexité des pratiques enseignantes nécessaires ? Nous constatons des absences ou insuffisances de formation des professeurs des écoles stagiaires qui nous inquiètent et obligent à initier des formations dans l'urgence en circonscription ou en bassin. Les maquettes de formation, auxquelles nous ne sommes jamais associés sont inadaptées aux besoins de l'école maternelle.

Les choix de communication du ministre sont délibérément clivants. Une communication médiatique, ciblant l'opinion publique (citoyens, électeurs, familles, élus...) qui se caractérise par de la compréhension, de la bienveillance, voire de la démagogie et une communication vers les enseignants et les agents de l'Éducation nationale sur un mode méfiant et injonctif.

La maternelle n'échappe pas à ce double discours, de la bienveillance et de l'épanouissement pour le bien-être des enfants et la demande aux enseignants de maternelle d'aller voir dans les formations continues destinées aux enseignants de CP comment il faut préparer les élèves à la lecture. Sur ce sujet, ne serait-il pas plus intéressant d'inviter les enseignants de cycle deux aux formations sur le langage oral destiné aux enseignants de maternelle ?

INFOS SYNDICALES ET
PROFESSIONNELLES
EN LIGNE...
[HTTPS://SNPI.FSU.FR](https://snpi.fsu.fr)

Florence LALANNE est inspectrice de l'Éducation nationale. Elle est secrétaire générale adjointe du SNPI-FSU

Les **programmes de 2002** donnaient comme objectif à l'école maternelle de permettre une première expérience scolaire réussie. La volonté d'afficher une identité originale et une culture adaptée à l'âge et au développement des enfants accueillis s'accompagnait du postulat que c'était une école de plein exercice. La responsabilité de l'école maternelle était double : mener à bien les apprentissages premiers, dans ce qu'ils permettaient aux élèves de découvrir que les apprentissages étaient un horizon naturel de leur vie, et y engager tous les élèves. Cette école maternelle affichait l'accompagnement des ruptures et l'organisation des continuités, cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages avec le langage au cœur des apprentissages et le « vivre ensemble ».

Le préambule des **programmes 2008** pour la maternelle posait le fait que chaque enfant devait devenir autonome et s'approprier des connaissances et des compétences afin de mieux réussir les apprentissages fondamentaux au cours préparatoire. L'horizon se réduisait au profit d'une primarisation assumée et des progressions annuelles et non par cycle. La grande section faisait certes partie de la maternelle mais constituait également la première année des apprentissages fondamentaux. Si l'objectif essentiel affiché de l'école maternelle était l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre, les modalités pour y arriver reposaient sur des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage qui faisaient peu cas du cheminement cognitif des élèves : l'enseignement de mots nouveaux au quotidien en nombre croissant d'année en année, pour améliorer les compétences langagières, en est un exemple. L'enseignant devait fournir les mots exacts, faire entendre les modèles corrects, bannir toute approximation dans le langage oral et les élèves entendant ainsi des phrases correctement construites et un vocabulaire précis progresseraient dans leur propre maîtrise de l'oral. De plus, l'école maternelle devait « favoriser grandement » et précocement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencerait au CP. Exit le « vivre ensemble ». Apparaissait le « devenir élève » qui était présenté comme l'apprentissage des règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale.

Les **programmes de 2015**, inscrits dans la loi de refondation, reposent la place primordiale du langage pour la réussite de tous. Ils le reposent avec en ligne de mire : « *construire l'équité en réduisant les écarts langagiers* » en production orale et en réception pour communiquer, comprendre, apprendre ET réfléchir. La maternelle redevient un cycle à part entière et pose comme postulat que tous les élèves sont capables d'ap-

prendre et de progresser. « *En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et à réussir sa scolarité et au-delà.* »

L'école est affirmée comme juste pour tous et exigeante pour chacun. Bienveillante, mais comme une école de plein exercice qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage et pratique l'évaluation positive qui n'est pas un instrument de prédiction ni de sélection. Une école où non seulement le « vivre ensemble » a de nouveau une place mais s'enrichit de l'« apprendre ensemble ». Une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants et qui tient compte de leur développement, avant et après 4 ans. Une école où l'on insiste sur les opérations cognitives : observer, interroger, construire des relations, catégoriser, prévoir des conséquences... où les enfants utilisent des outils numériques, « *pour en comprendre l'utilité et les utiliser de manière adaptée* ».

L'école maternelle des programmes de 2015 est déjà l'école du langage, déjà l'école des pratiques artistiques où la musique nourrit les apprentissages : « *L'objectif de l'école maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif des enfants en les confrontant à la diversité des univers musicaux...* » et les attendus passent de « *jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance* » à « *parler d'un extrait musical* » en passant par « *avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive* ». Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle est le cadre garant des rencontres, des connaissances et des pratiques comme des rencontres sensibles. Tout existe déjà. Tout est déjà là.

Penser la maternelle de demain, est-il synonyme pour Jean-Michel Blanquer de nouveaux programmes, alors que ceux mis en œuvre ne le sont que depuis deux ans ? Est-il légitime de s'inquiéter de cette possibilité d'un retour en arrière qui pourrait placer les deux premières années de maternelle dans un espace qui pourrait remonter jusqu'aux premiers articles du décret du 18 janvier 1887 relatifs à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et des classes enfantines et des contenus d'enseignement comprenant des exercices physiques accompagnés de chants, des exercices sensoriels, des exercices de langage et de récitation, des exercices d'observation sur les objets et les êtres familiers à l'enfant, les premiers principes d'éducation morale ?

On comprend alors qu'il y a bien lieu de rester vigilants, mobilisés et extrêmement attentifs aux annonces.

Conséquences de l'obligation scolaire à 3 ans

Claude FAUVELLE

Claude FAUVELLE est inspecteur de l'Éducation nationale. Il est membre de la Commission administrative nationale du SNPI-FSU

Le président de la République a annoncé le 29 mars dernier, à l'occasion des Assises de la maternelle : « *J'ai décidé de rendre obligatoire l'école maternelle et ainsi d'abaisser de six à trois ans en France l'obligation d'instruction dès la rentrée 2019.* »

La question se pose de l'impact d'une telle décision, prise sans réel débat préalable, sur le travail des enseignants et la réussite des élèves. Quel impact sur les communes et leurs finances, leurs locaux ? Quel impact sur notre système scolaire ?

En ce qui concerne le bien-fondé, l'obligation est-elle utile, quand on sait que 97,6% des élèves de trois ans sont déjà admis dans une école ? D'après les sources ministérielles, cette obligation concernerait environ vingt mille élèves sur le territoire national, avec des disparités territoriales : si le taux moyen de scolarisation en maternelle est environ de 97%, dans certains territoires ultra-marins il n'est que de 80% de scolarisation.

Quelle obligation ?

Mais le terme d'obligation scolaire est quelque peu abusif. En fait la loi française définit une obligation d'instruction. Parmi les 20 000 élèves concernés, ceux qui ne sont pas, à l'heure actuelle, admis dans une école maternelle le sont pour des raisons diverses. Certains parents trouvent prématurée la vie collective, et préfèrent leur offrir, parce qu'ils en ont la possibilité, l'ambiance feutrée du foyer familial. Ces familles vont-elles répondre à l'obligation d'instruction par une inscription à l'école maternelle ? Rien n'est moins sûr, et le risque d'augmentation des cas d'instruction dans la famille est réel. La charge de travail des IEN s'en trouvera donc vraisemblablement alourdie par l'exercice d'un contrôle qui, compte-tenu de la nature des objectifs d'apprentissage de l'école maternelle, risque fort d'être complexe à mettre en œuvre.

Un moyen de lutte pour une meilleure assiduité ?

Obligatoire, cela signifie obligatoire pendant toute la journée scolaire. On sait que le taux d'absentéisme de l'après-midi reste supérieur à celui du matin. Les procédures en vigueur n'ont pas toujours permis d'améliorer cette assiduité, parfois parce qu'elles n'étaient pas véritablement utilisées. Le contexte d'une obligation permettra-t-il réellement de mieux combattre cet absentéisme ?

De la nécessité de moyens supplémentaires ?

D'autre part, le nombre d'ATSEM prend souvent en compte cette assiduité variable actuelle. Si l'obligation faisait augmenter la fréquentation l'après-midi, cela aurait un impact sur les moyens humains nécessaires. L'association des maires de France (AMF) s'est positionnée sur ce plan, en précisant que si l'Éducation nationale veut renforcer son taux d'encadrement, il faudra qu'elle le fasse avec son propre personnel.

Réactions des maires sur la dépense

Si l'obligation augmente la population scolarisée, elle nécessitera des locaux supplémentaires (salles de classe et dortoirs) et du matériel (lits, tables, chaises, matériel didactique...) susceptibles d'accueillir les élèves concernés. La dépense communale va donc augmenter à la suite de cette nouvelle organisation.

Autre volet de la dépense communale : la subvention municipale. Aujourd'hui, l'article 2121-30 du code des communes stipule que le conseil municipal décide de l'implantation des écoles et classes élémentaires et maternelles. D'autre part, en matière de financement, l'article 212-5 du code de l'éducation stipule que « *L'établissement des écoles élémentaires publiques, créées par application de l'article L. 212-1, est une dépense obligatoire pour les communes.* ».

A la suite de l'annonce de l'abaissement de l'âge minimum d'instruction, la question du financement obligatoire des écoles maternelles privées par les communes a été soulevée. Actuellement, environ 40% des écoles privées maternelles sont financées par les communes. Cette proportion pourrait bien augmenter en cas d'abaissement de l'obligation d'instruction à trois ans. L'association des maires de France (AMF) s'est clairement positionnée pour un refus de l'augmentation des subventions actuellement versées aux écoles privées. Dans un communiqué du 3 avril 2018, l'AMF « *refuse toute nouvelle prise en charge obligatoire des dépenses de fonctionnement des écoles maternelles privées sous contrat d'association* ». Toutefois, l'enseignement catholique se prépare à faire valoir ses droits en cas d'obligation dès trois ans. Cette possibilité de financer les écoles maternelles privées ne serait-elle pas la vraie raison de cette décision ?



Bulletin d'adhésion 2018/2019

NOM, Prénom
 Nom d'usage
 Date de naissance
 Adresse personnelle

 Courriel personnel
 Téléphone personnel
 Téléphone portable

Corps..... Spécialité.....
 Indice..... Échelon.....

Détachement Oui ☐ Non ☐
 les inspecteurs détachés cotisent à la hauteur de leur indice

Classe normale ☐ Hors classe ☐ Retraité ☐

Chargé de mission, Faisant fonction ☐ Stagiaire ☐

Académie
 Poste

Adresse professionnelle

Téléphone professionnel

J'adhère au SNPI-FSU et je règle ma cotisation syndicale 2016-2017

- ☐ en une fois pour un montant de€
☐ en règlement fractionné de trois versements de€
☐ en règlement fractionné de six versements de€

- ☐ Je souhaite recevoir la revue « Pour » (FSU) seulement par voie numérique à l'adresse suivante :@.....
☐ Je souhaite recevoir la revue « Pour » (FSU) par voie postale à mon adresse personnelle

J'accepte de fournir au SNPI-FSU les informations nécessaires à l'examen de ma carrière. Je lui demande de me communiquer les informations professionnelles et de gestion de ma carrière auxquelles il a accès à l'occasion des commissions paritaires, et l'autorise à faire figurer ces informations dans des fichiers et traitements automatisés dans les conditions fixées par les articles 26 et 27 de la loi du 06/01/78. Ces conditions sont révocables par moi-même dans les mêmes conditions que le droit d'accès en m'adressant directement au SNPI-FSU.

Merci de transmettre
 votre bulletin
 et votre règlement à

SNPI-FSU

Trésorier national
104 rue Romain Rolland
93260 Les Lilas

Indice nouveau majoré	Cotisation en euros
496	128
554	139
586	147
623	156
635	167
662	174
684	185
715	194
738	203
787	213
825	245
HEA 1	254
HEA 2	261
HEA3 + B1	268
HEB2	273
HEB3	281
Stagiaire ou faisant fonction	84
Retraité net<2500€	101
Retraité net>2500€ et <3000€	111
Retraité net>3000€	121
la réduction d'impôts est de 66 %	





NOUS SOMMES POUR CEUX QUI RENDENT LA SOCIÉTÉ PLUS HUMAINE ET CEUX QUI EN ONT FAIT LEUR VOCATION.

PLUS DE 3 MILLIONS DE SOCIÉTAIRES NOUS FONT DÉJÀ CONFIANCE.

**GMF 1^{ER} ASSUREUR
DES AGENTS DU SERVICE PUBLIC**



ASSURÉMENT HUMAIN

Appelez le 0 970 809 809 (numéro non surtaxé, du lundi au samedi de 8h à 20h)
Connectez-vous sur www.gmf.fr

GMF 1^{er} assureur des agents du service public : selon une étude Kantar TNS de mars 2017.

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances
775 691 140 R.C.S. Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret et sa filiale GMF ASSURANCES. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.

TBWAPARIS