

L'école maternelle

Traditionnellement, la classe maternelle est caractérisée comme un milieu, un mode de vie avant d'être vue comme le cadre d'un enseignement. Ainsi, selon les programmes de 1995 : « L'école maternelle offre à l'enfant un mode de vie qui répond à ses besoins physiologiques, affectifs et intellectuels et lui permet de trouver sa place dans des groupes divers. Ce mode de vie exige une organisation de l'environnement et une gestion du temps bien compris. »

En effet, à ce niveau de la scolarité, l'interdépendance est très forte entre les aspects organisationnels et didactiques. C'est pourquoi cette partie du rapport propose une analyse de la manière dont l'espace et le temps sont aménagés avant d'examiner comment les enseignements sont réglés et les apprentissages conçus.

3.2.1. L'espace de la classe : un enrichissement et une différenciation indispensables

3.2.1.1. La classe, milieu de vie et d'apprentissage: une organisation qui s'est appauvrie

- Les spécificités de l'école maternelle en voie de disparition

« Une aire de regroupement, des zones d'activités différenciées et évolutives semblent constituer le dispositif le plus approprié aux classes maternelles. » C'est ainsi que l'on s'attend à trouver une classe maternelle. Si l'on tire sur ce sujet peu d'informations des rapports d'inspection qui s'attardent rarement à cette description et se limitent à quelques appréciations, le plus souvent plutôt positives même si quelques conseils sont relatifs à la nécessité d'améliorer (7 occurrences) ou de faire évoluer (5 cas) les coins-jeux, les observations de classes effectuées par la mission conduisent à l'état des lieux suivant très peu différencié selon les sections :

- l'organisation avec places attitrées pour les élèves comme en élémentaire est peu fréquente (quatorze classes, soit moins de 15 % de l'échantillon) et les tables, rarement individuelles, ne sont pas encore alignées face au tableau, sauf dans quelques classes de grande section-CP. Dans cinq classes seulement, on compte des places attitrées pour les groupes qui ont alors une permanence annuelle ;
- l'aire de regroupement est presque systématique ; elle est le plus souvent matérialisée par des bancs, plus rarement par des sièges individuels ou un tapis sur lequel les enfants peuvent s'asseoir ; elle est absente des classes qui mêlent une section de maternelle à des élèves d'école élémentaire;

- un « coin-livres » ou « coin-lecture » est identifié dans les trois quarts des classes vues mais il est fréquemment réduit à un bac à livres ou un présentoir de quelques ouvrages, installé le plus souvent près de l'espace dévolu au regroupement. S'il est individualisé comme « coin », la capacité d'accueil est parfois très limitée (un siège ou deux). Il peut être enrichi de « dictionnaires » ou d'imagiers fabriqués en liaison avec les activités de la classe ou de petits albums photos. L'existence d'une bibliothèque centre documentaire pour l'école pourrait justifier l'absence de « coin-livres » mais elle n'est signalée que dans deux situations ;
- les « coins-jeux » (les plus fréquents étant la cuisine, le garage, les poupées, plus rarement les déguisements, parfois des espaces dévolus à des jeux éducatifs) ne sont plus aussi fréquents qu'autrefois. Là où ils existent, on en compte trois au maximum, parfois décrits comme « pauvres », « avec du matériel qui date », mais ils n'existent plus partout. Ils ont été identifiés dans les deux tiers des classes qui comptent au moins une section <te petits ou tout-petits et dans la moitié de l'ensemble des sections de moyens ou de .grands ou des classes pluri-sections sans petits. Faute de variété, il est impossible d'établir une typologie en fonction de la section. Les élèves en section de grands dans une classe primaire n'en bénéficient jamais ;
- les autres espaces dédiés à des activités particulières sont en petit nombre dans notre échantillon. Ainsi compte-t-on quatre coins-écriture ou/et graphisme et dix pistes graphiques, un coin mathématiques, deux espaces dévolus à la « découverte du monde », deux à des plantations, deux tables permettant des manipulations de matières (riz, sable), et un castelet. Aucun compte rendu ne mentionne d'espace dévolu aux activités picturales ou à la musique ;
- dans deux classes seulement est aménagé un espace où l'écoute de documents sonores est possible grâce à des casques ;
- six classes disposent d'un espace identifié coin-TICE et deux classes mettent à disposition des enfants un ou deux ordinateurs ; une classe de l'échantillon utilise un tableau numérique interactif.

Un tableau numérique interactif, pour quoi faire en grande section ?

Le TNI, support dans les situations de découverte de l'écrit

C'est une facilitation dans les situations de lecture d'un livre à la classe, surtout si l'ouvrage est de petit format. Le maître peut lire le texte en faisant suivre le curseur. Les enfants retrouvent des mots référents ; ils peuvent les repérer par une marque qui reste. De même, c'est une facilitation pour focaliser l'attention des enfants sur des composantes d'une page à identifier (exemple : informations données sur la première de couverture d'un livre). Des annotations directes sur le support sont possibles, de même que la possibilité de les conserver.

Le TNI, support dans les situations langagières

- *commentaires de photographies projetées (exemple : séance d'activités aquatiques à la piscine) en vue d'une mise en textes dans le cahier de vie ; passage de l'oral du commentaire au texte écrit sous les yeux des enfants ; mise en page de la fiche à coller dans le cahier de vie ;*
- *explications en collectif d'une méthode de travail : justifications de démarches a posteriori (par exemple, reconstitution de la suite chronologique d'images ;*
- *partage d'observations à l'issue d'activités relevant de la découverte du monde : la qualité visuelle des images, la possibilité d'agrandir rendent plus sensibles certains éléments ;*
- *mise en commun d'une représentation à l'issue d'une séance d'activités motrices en salle de jeu : la représentation de l'installation de la salle se constitue par déplacement et*

Les comptes rendus de visites insistent sur l'absence d'une véritable réflexion sur la relation entre espace et pédagogie. Les enseignants utilisent l'existant, sans remettre en cause ; les coins sont des « éléments de décor » plus que des espaces de découverte et d'apprentissage. Le plus souvent d'ailleurs, il est noté que les élèves y ont un accès libre et une occupation sans enjeu ; ces espaces sont « plus récréatifs que vecteurs d'apprentissages » indique un inspecteur.

La tendance identifiée dans le rapport de 2000 déjà cité s'amplifie et l'analyse d'alors peut être en tout point reprise :

« On peut cependant craindre que, parfois, ces aménagements soient stéréotypés. On sait que les classes de l'école maternelle comportent traditionnellement ce type d'équipements mais il est moins sûr que tous les enseignants mesurent bien leur rote et leur intérêt, sinon comment expliquer que l'aménagement des classes ne varie ni au long de l'année ni de façon très sensible entre la petite section et la grande section ou, au/contraire, que les coins jeux disparaissent parfois purement et simplement en grande section.

Au Danemark, une autre conception de l'environnement

Des espaces de vie pour le développement de chaque enfant

Les institutions visitées se présentent comme de petites unités conçues pour quarante à quatre-vingt enfants, les « maisons ». Elles sont organisées autour d'un espace central assez vaste, inférieur à celui de l'une de nos classes, qui sert à l'accueil pour les moments de la journée lorsqu'il y a moins d'enfants et de pédagogues, où les parents passent régulièrement et où peuvent se dérouler un certain nombre d'activités. À partir de cette aire centrale, rayonnent trois à quatre « pièces », comprenant chacune deux ou trois espaces (éléments) et incluant notamment un coin toilettes (de taille adulte, avec un marchepied) auquel chaque enfant accède librement tout au long de la journée.

Ces espaces intérieurs polyvalents constituent des lieux d'activités et de développement mais sont aussi utilisés pour prendre les repas ou pour faire la sieste ; leur changement d'usage s'inscrit dans la vie de l'institution, ces moments appartiennent à l'activité d'enfants impliqués très tôt par les pédagogues : par exemple, faire distribuer un à un d'authentiques couteaux - à lame arrondie - par un enfant d'un peu moins de deux ans à quatre convives du même âge, le pédagogue situé à un mètre cinquante du groupe présentant l'objet à l'enfant chargé de distribuer et accompagnant ce geste d'une petite phrase pour nommer celui auquel ce couteau est destiné. Les enfants peuvent ainsi développer leurs compétences motrices, langagières et relationnelles à travers des activités simples et accompagnées afin de toujours favoriser la capacité à faire seul tout en construisant sa relation aux autres. L'acquisition de compétences passe par le développement d'habilités qui dépendent d'abord d'une reconnaissance de l'individualité.

L'espace central peut comprendre un où plusieurs coins spécifiques (activités scientifiques, bibliothèque, jeux...); dans nos deux institutions les options d'utilisation sont ensuite différentes. L'une privilégie la modularité et la mobilité du matériel (chaises et tables sur roulettes ou abattantes) pour adapter l'espace aux activités tandis que l'autre, avec son mobilier classique, en fait un lieu de restauration privilégié pour les enfants du jardin d'enfants avec un cadre de vie particulièrement soigné (lustre « grand style », chandeliers sur la table centrale destinée aux plus « grands » des enfants) tout en l'utilisant pour l'accueil des enfants matin et soir,

L'usage de l'espace des « pièces » correspond aussi à des options pédagogiques et organisationnelles différentes. La première institution a attribué une pièce à un ensemble d'enfants qui peuvent cependant circuler d'un lieu à l'autre dans la maison ; ils conduisent alors leurs activités dans un espace qui s'aménage et se déménage tout au long de la journée en fonction des activités choisies ; ici on trouve également quelques réduits pour stocker du matériel ou pour que l'enfant puisse se retirer du groupe afin de se reposer, de rêver ou conduire des activités de découverte de la perception (miroirs déformants, matériaux divers au toucher, éclairage, etc.). La seconde institution a opté pour des pièces plus particulièrement dédiées à un type d'activités, qu'elles soient motrices, plastiques ou thématiques (cf. thème des animaux marins au jardin d'enfants), les groupes et leur encadrement étant variables dans l'année comme dans la journée : les enfants circulent dans les différentes pièces de la maison. Dans l'école visitée, l'espace où se déroule le programme préscolaire pour les enfants de six à sept ans conserve cette idée de maison, de lieu de vie : les apprentissages se déroulent dans deux salles contiguës, largement ouvertes, avec d'un côté une maison - où une chambre, un salon, un bureau sont aménagés et séparés par de longs rideaux opaques - et de l'autre une salle dédiée au domaine scolaire avec quatre tables pour des groupes de six à huit élèves et des affichages correspondants (tableau blanc, tableaux de syllabes, indications sur les histoires/albums connus,...), Les activités conduites investissent ces deux espaces ainsi que le couloir.

- Des besoins des enfants aux réponses attendues

Il semble utile de rappeler que la première finalité d'un aménagement bien conçu est de favoriser en permanence la réponse aux besoins des enfants, et ces besoins sont variés et évolutifs justifiant que la classe soit différente selon les sections et modifiée au fil de l'année. Dans une classe maternelle, il devrait se trouver des espaces d'extension variable et de ressources variées selon les sections, permettant de satisfaire :

- les besoins physiologiques des enfants (repos, repli, propreté, hygiène, nourriture et eau) : si c'est le plus souvent hors de la classe que se trouvent les espaces ad hoc, le coin-lecture ou le tapis de regroupement - quand il en existe - font parfois office de coin-repos ;
- les besoins psychomoteurs (motricité globale et fine, prise de risques en sécurité, etc.), sachant que plus les enfants sont jeunes, plus ils doivent pouvoir déambuler, traîner, transporter... On a oublié dans les classes maternelles que plus un enfant est petit, plus il a besoin de place et que c'est par la pratique que la marche, encore précaire chez les plus

petits, et l'aisance du corps en mouvement vont devenir plus assurées. Pour ce faire, les espaces extérieurs ne sont pas assez considérés comme des extensions de la salle de classe où les enfants peuvent avoir des activités motrices - sous surveillance

- hors du temps de la récréation ; déjà en 2000, l'inspection générale notait une tendance qui semble s'être accentuée : « c'est la sécurité plus que l'utilisation pédagogique de la cour qui paraît actuellement à l'ordre du jour. Il ne faudrait pas que le souci de l'un (indispensable) conduise à occulter l'autre. » ;

Au Danemark, des espaces de vie pour le développement de chaque enfant (suite)

Une attention très forte est portée aux espaces extérieurs, quotidiennement utilisés pour le travail éducatif par les pédagogues. Leur aménagement représente un point majeur dans les plans de développement des institutions. Les espaces extérieurs sont en effet largement utilisés, été comme hiver, pour que les enfants puissent explorer et pratiquer des activités choisies en petit groupe avec l'appui plus ou moins proche des adultes.

Les aménagements sont pensés pour la pratique d'activités de développement moteur grâce au déplacement (balançoires, petits ponts, buttes, chemins, troncs et plots type « chaussée des géants »...); ils jouent sur la diversité de matières naturelles (sable, terre, pelouse, bois, eau...) afin que chacun y soit directement confronté (jeu dans le sable, trous creusés dans la terre,...). Ces espaces sont de nature à favoriser les échanges et la coopération entre enfants (estrades pour que ceux-ci s'adressent à un groupe, présentent des saynètes ou des chansons, cercle pour se réunir autour d'un feu, grande table d'activités, maisonnette de bois,...). Ils rendent possibles des activités qui permettent une reconnaissance de l'unicité de chacun à travers l'instauration et la reconnaissance d'une très grande diversité de relations au sein de l'institution, que ce soit entre enfants (les groupes sont modifiés plusieurs fois par jour, soit à l'initiative de l'équipe selon les activités et les besoins, soit en fonction des choix faits par les enfants) ou avec les adultes (plusieurs adultes sont responsables d'un groupe large) tout en impliquant largement les parents : par exemple, des plantations individuelles dans l'espace extérieur ont été réalisées avec les parents et sont étiquetées pour chaque enfant.

- les besoins de découverte et de connaissances nouvelles (imitation, exploration, observation, action ; répétition, remémoration ; imagination-imaginaire, attention esthétique ; univers des objets et du vivant mais aussi fonds culturel des images, des musiques ...) : les coins-graphisme-écriture devraient être généralisés selon des modalités variées en fonction des sections. Un coin-écoute pourrait, via les technologies modernes, offrir aux enfants la possibilité d'entendre la lecture d'un livre, de réentendre des comptines, des chansons ou des poésies, d'écouter de la musique. Les coins-mathématiques, technologie ou « petit chercheur » devraient s'installer au moins chez les moyens et les grands ; des activités stimulantes voire des défis pourraient y être proposés de manière évolutive, des outils pour observer finement y être introduits ; les enfants pourraient y être régulièrement incités à pratiquer le dessin d'observation. Un inspecteur le dit ainsi à plusieurs enseignants dans ses rapports d'inspection : « Installez à côté du point d'eau un véritable espace scientifique qui aiguïsera la curiosité des enfants. Il s'agit de les inviter régulièrement à observer, à découvrir

et à comprendre progressivement le vivant, la matière, les objets (petites expérimentations, observations filées) ». Par ailleurs, les coins-collections ou/et le musée de classe - aucun n'a été vu - seraient de nature à répondre aux besoins des enfants de conserver et de revoir, de se rappeler des moments et des savoirs en retrouvant des objets ou des images valorisés ;

- les besoins d'expression et de communication (communication verbale et non verbale ; confidences ; jeux avec le langage) : tout « coin » peut être propice aux échanges et aux confidences entre enfants ou avec un adulte mais il est intéressant d'en dédier un - restreint - aux conversations : c'est identifier alors que « parler avec ... (un camarade, un adulte) » peut être un objectif en soi, qu'un échange verbal constitue une activité digne d'intérêt. Il manque trop souvent des castelets ou autres dispositifs proches, des marionnettes, marottes ou mascottes derrière lesquelles les enfants peuvent se cacher pour s'exprimer, pour composer des personnages, imitant ceux qu'ils ont rencontrés dans des histoires ou donnant vie à ceux qu'ils imaginent.

Il n'est peut-être pas utile que chaque classe dispose de l'ensemble de ces « coins » ; il peut y avoir des lieux dédiés à certaines fonctions, fréquentés en commun par des enfants de classes différentes ou à des moments différents si l'on préfère conserver l'unité du groupe classe. Les changements en cours d'année qui stimulent l'intérêt des enfants sont aussi à promouvoir. Enfin, une différenciation des aménagements ou de leur usage au fil des sections est indispensable : si la conception quasiment « domestique » de l'espace telle qu'on l'a observée au Danemark semblé appropriée avec les petits, une évolution de la nature des « coins » et un aménagement de dispositifs un peu plus scolaires pourraient marquer la classe des plus grands sans qu'il leur soit interdit de jouer, au sein même de la classe ou dans des espaces communs dédiés.

C'est à une profonde rénovation de l'espace de vie et d'activités que la mission appelle, afin que le cadre de la classe et de l'école constitue vraiment un milieu porteur pour les apprentissages, un point d'appui pour une pédagogie qui favorise les initiatives des enfants.

3.2.1.2. Un décor envahi par l'écrit dès la section des petits

Une autre facette de l'aménagement de l'espace réside dans l'habillage des murs, dans les affichages. Les rapports d'inspection sont un peu plus prolixes à ce sujet que sur l'espace-classe lui-même et concordent avec les observations de la mission. Les murs sont très occupés ; on trouve :

- des productions picturales, graphiques, plastiques d'élèves - parfois ceux de la classe ou d'avant - mais seulement dans un tiers des classes ;
- des traces d'activités et des documents liés aux projets en cours ou passés, également dans un tiers des classes ;
- des référents culturels, mais pour chacune des catégories citées dans un dixième des classes au mieux : étiquettes relatives aux coins, aux rangements ; écrits de référence liés à des projets de classe ; comptines et chants ; affiches ; copies de premières de couverture

d'albums de littérature de jeunesse ; dans un seul cas, une reproduction d'une oeuvre d'art et dans deux classes une cartes de géographie (en lien avec un projet) ;

- des écrits nombreux outre ceux qui viennent d'être indiqués, le plus souvent près du coin de regroupement car ils sont mobilisés à ce moment-là essentiellement voire exclusivement. Présents dans au moins deux tiers des classes observées, ce sont, dès la section des tout-petits, les prénoms sous forme de liste ou d'étiquettes et souvent sous trois graphies différentes, les nombres de 1 à 31 (bande numérique, étiquettes, constellations voire décompositions additives en section de grands), l'alphabet souvent sous trois graphies, les repères temporels régulièrement présentés de diverses manières : calendriers, éphémérides, représentations linéaires ou cycliques des semaines, mois et saisons, déroulement de la journée parfois illustré de photographies, tableau des anniversaires, phrases à trous qui peuvent accueillir des étiquettes : « Hier nous étions... ; aujourd'hui nous sommes ... ; demain nous serons ... ». Plus rares sont les règles de vie (20 % des classes) et le tableau des « responsabilités » (près de 10 % des classes visitées). Pas au même endroit, on trouve aussi dans environ un tiers des cas des mots du lexique de la classe ou les verbes des consignes qui illustrent le souci actuel de travailler le vocabulaire. Enfin, dans les sections de grands, un tableau de syllabes (quatre cas) ou de correspondance entre lettres et sons (neuf classes) marquent l'entrée dans l'apprentissage de la lecture.

L'écriture est parfois manuscrite mais la présentation plus rigoureuse que permettent les technologies modernes est souvent préférée. Sauf dans de rares cas (six situations dans l'échantillon d'enquête), les affichages sont soignés mais la pauvreté esthétique de l'ensemble est maintes fois regrettée. Leur position en hauteur par rapport à la taille des écrits ne les rend pas toujours très accessibles. Mais ce qui est surtout souligné par les observateurs comme dans quelques rapports d'inspection est le manque de mise en valeur dû à la profusion (un seul cas d'insuffisance signalé, en RAR), voire à l'empilement et à l'immuabilité.

Et comme pour l'espace de la classe, selon les mots d'un inspecteur, « la structuration des espaces d'affichage relève plus de la gestion des espaces disponibles que d'une intention pédagogique explicite ». La diversité des fonctions (décoration, valorisation de productions, mémoire, référents culturels ou didactiques...) est mal illustrée dans les classes observées et les usages limités ; aux temps des rituels sur lesquels on reviendra. Les élèves peuvent dire parfois à quoi sert un ou des panneaux. Ils n'ont que rarement participé à leur élaboration et pas davantage vu le maître les élaborer ; ils n'ont pas été associés à la décision d'afficher (donc de valoriser une trace) ou d'enlever des affichages anciens, au choix du lieu d'affichage. Beaucoup d'écrits sont déjà là quand les élèves arrivent en début d'année ou donnés tous faits, apposés par l'enseignant sans commentaire.

L'écrit surclasse désormais la production picturale qui a longtemps embelli l'école maternelle et qui la différenciait de la terne école élémentaire. Si l'histoire de l'éducation montre que les textes officiels ont souvent renvoyé l'école élémentaire au modèle de la maternelle dans ce domaine, il semble que ce soit l'inverse qui soit advenu.

Exemple : une classe de petite et moyenne section en RRS, à la mi-décembre

Il y a abondance d'écrits dans la classe ; ils sont quasiment tous manuscrits et en capitales d'imprimerie le plus souvent, l'enseignante considérant que cela aide au repérage des lettres et assurant qu'elle passe à la cursive en janvier. C'est net et soigné. Les enfants interrogés (pris au hasard) ne savent pas dire de quoi il s'agit sauf pour les prénoms, les couleurs et l'étiquetage relatif au schéma corporel : « c'est comment ça s'appelle la tête, les bras, les jambes ».

Liste des écrits affichés : les prénoms ; les nombres (bande numérique fixe et étiquettes mobiles) ; les règles de vie de la classe (« je dois ... Je peux ... » avec photographies associées) ; les noms des mois en trois graphies (avec une image d'animal en situation pour chaque mois) ; les noms des couleurs (trois graphies) ; les verbes des consignes avec illustrations ; une silhouette d'enfant avec les noms des parties du corps ; une fiche documentaire relative au panda ; une fiche de vocabulaire relative à la nuit (« les activités et tes mots de la nuit ») ; une affiche en cours de réalisation intitulée « les supports d'écrits » sur laquelle on lit des mots associés à des objets collés (« un emballage », « un catalogue », « un magazine », « un livre », « un dépliant », « un journal ») ; un « dictionnaire » mural (série de boîtes ouvertes collées sur un support dans lesquelles on range, selon leur initiale, des fiches avec images et mots, écrits en capitales et minuscules d'imprimerie) ; le tableau des responsabilités ; les étiquettes des objets rangés (exemples : « les poupées », « les livres »).