

PRATIQUES DÉCLARÉES DANS LES PREMIÈRES ANNÉES SCOLAIRES

Les spécificités de l'école enfantine en question

PATRICIA GILLIÉRON GIROUD ET ANNE MEYER
AVEC LA COLLABORATION DE CAROLE VEUTHEY

N°4 / Avril 2014

NOTE DE RECHERCHE

Depuis ces vingt dernières années, de nombreuses modifications sont intervenues dans la formation des élèves de 4 et 5 ans en Suisse. Les années 2000 sont ainsi marquées par la volonté d'harmoniser la scolarité obligatoire et l'école enfantine est particulièrement concernée par les changements figurant dans le nouveau concordat HarmoS : introduction de l'obligation scolaire dès l'âge de 4 ans, rattachement de l'école enfantine au premier cycle primaire, implantation d'un Plan d'études commun, diffusion de moyens d'enseignement. Peu de débats sociaux ou pédagogiques accompagnent ces changements fondamentaux en Suisse romande et l'évolution de l'école enfantine semble encore caractérisée par un large consensus professionnel et social.

Les orientations pédagogiques générales traquées dans les visées et objectifs du programme romand de 1992 sont de type global (centrés sur les apprentissages transversaux) et un glissement progressif vers des pratiques plus transmissives (centrées sur les apprentissages disciplinaires) est évoqué dans la littérature dès le milieu des années 90, soit quelques années seulement après la

réduction des anciens objectifs romands. Positionnées plus clairement en amont de l'école obligatoire, soumises à des attentes explicites de dépistage précoce, de compensation des inégalités et de lutte contre l'échec scolaire, les premières années d'école s'éloigneraient ainsi des démarches globales qui la caractérisaient jusqu'ici. Les changements institutionnels ou pédagogiques en cours et à venir mettraient ainsi « en danger » les spécificités des deux premières années scolaires. L'école enfantine courrait ainsi le risque d'une « primarisation » de son organisation et de son enseignement.

L'affirmation de l'existence de spécificités à l'école enfantine et les inquiétudes sur leur disparition invitent alors à questionner les pratiques enseignantes actuelles et les représentations que les professionnelles ont de leur métier.

L'intention principale de cette recherche est d'interroger la mise en opposition de l'école enfantine et de la première année de l'école primaire présente dans les discours communs, dans certains documents officiels et dans la littérature, cette dernière contribuant aussi à caractériser

cette période scolaire enfantine comme étant nettement distincte de l'école primaire.

Les représentations des enseignantes sur les spécificités de l'école enfantine

La question des spécificités des deux premières années d'école a été documentée dans cette recherche au travers d'un recueil d'informations par entretiens semi-dirigés auprès de 40 enseignantes vaudoises (20 enseignantes de classes enfantines et 20 enseignantes de 1^{re} année primaire) et 9 enseignantes genevoises travaillant dans des classes de première année enfantine. Seules les informations fournies par les enseignantes vaudoises sont reprises dans cette note de recherche. Les entretiens vaudois se sont déroulés entre janvier et septembre 2011. L'échantillon cantonal est essentiellement constitué de professionnelles occupant un poste de travail entre 90 et 100%. On précisera que l'exhaustivité des pratiques n'est pas recherchée, pas plus que l'évaluation de celles-ci.

Méthode

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 20 enseignantes vaudoises de classes enfantines, de 9 enseignantes genevoises de 1^{re} année enfantine et de 20 enseignantes vaudoises de 1^{re} année primaire. Les questions posées étaient identiques.

La première partie de l'entretien porte sur la trace d'apprentissage librement choisie par l'enseignante. La seconde aborde les pratiques d'enseignement/apprentissage et d'évaluation. La dernière partie questionne les représentations professionnelles sur les spécificités de l'école enfantine par rapport à l'école primaire.

Les entretiens ont eu lieu dans les classes des enseignantes, hors présence des élèves. Ils ont été enregistrés puis transcrits verbatim.

Les discours recueillis ont fait l'objet d'une analyse qualitative classique.

La quasi-totalité des enseignantes interrogées estiment que des spécificités propres à l'école enfantine existent. La majorité considère que ces caractéristiques doivent être tout ou partiellement conservées, et seules quelques enseignantes primaires estiment que ces différences n'ont pas lieu d'être. La spécificité la plus souvent citée concerne le type d'enseignement qui serait notamment moins directif à l'école enfantine. L'absence ou le peu de directives institutionnelles (sur l'organisation de l'horaire hebdomadaire, les objectifs à atteindre, les devoirs à domicile, etc.) sont le plus cités comme seconde spécificité de l'école enfantine. L'évaluation formative des apprentissages et le développement des compétences transversales sont moins fréquemment évoqués et la relation plus intense avec les familles reste une caractéristique marginale. Au final, la majorité des spécificités de l'école enfantine déclarées par les enseignantes relèvent des libertés accordées par l'institution : peu d'exigences légales, contenus à acquérir exprimés en termes globaux, évaluation essentiellement formative et organisation spatiale laissée à l'appréciation de chaque enseignante.

Des descriptions de pratiques qui interrogent la spécificité de l'école enfantine

Les analyses effectuées dans cette recherche ne permettent pas de dégager de nettes spécificités de l'école enfantine. En effet, les pratiques déclarées par les enseignantes sont plus proches les unes des autres que ne le laissent supposer le contenu du programme romand. Seule l'organisation spatiale de la classe, et en particulier l'emplacement du mobilier, fait exception. Le mouvement de rapprochement entre les deux niveaux étudiés est double. En premier lieu, la description de certaines pratiques en vigueur dans les classes enfantines semble s'inscrire dans un modèle d'enseignement transmissif. En second lieu, certaines pratiques déclarées en ce qui concerne l'enseignement primaire comportent des aspects se rapportant au modèle global, traditionnellement attribué à l'école enfantine. On notera également que pour toutes les classes c'est l'enseignement de type transmissif qui reste majoritaire.

Un certain « glissement » des pratiques enfantines vers un enseignement plus transmissif,

s'éloignant ainsi du modèle global décrit dans le programme de 1992, était certes supposé. La proximité constatée des pratiques déclarées invite néanmoins à modifier les représentations respectives de l'école enfantine et de l'école primaire. Leur « mise en opposition » semble aujourd'hui peu pertinente. Il ne faudrait toutefois pas en déduire un recouvrement complet des pratiques car plusieurs aspects n'ont pas été étudiés dans la recherche, comme par exemple l'importance accordée aux rituels ou le temps dévolu aux moments collectifs par rapport au travail individuel.

Les tendances de recouvrement de certaines pratiques dans les classes enfantines et primaires mises en évidence dans ce travail sont-elles préoccupantes ? Ce n'est sans doute pas le cas si ce rapprochement entraîne une amélioration de la reconnaissance de l'enseignement réalisé à l'école enfantine. Une place explicite au sein du système scolaire permet en effet de clarifier les visées et les objectifs à développer. L'importance du rôle préparatoire des apprentissages cognitifs et comportementaux pour la suite de la scolarité est aujourd'hui mise en évidence dans de nombreuses recherches. Les distances prises par rapport à une approche globale au profit d'une approche plus transmissive observées dans les classes vont en tout cas dans ce sens. La question actuelle semble moins être celle de la « primarisation » de l'école enfantine que celle de l'ampleur que cette orientation pourrait prendre dans les années à venir. Si les futurs changements devaient projeter la formation des enfants de 4 et 5 ans dans une organisation de l'espace, du temps, des activités et des évaluations totalement (ou quasiment) transmissive, nous estimons alors que certaines craintes exprimées aujourd'hui devraient être entendues. Cette orientation, qui pourrait être prise progressivement pour répondre à diverses attentes actuelles (obligation de rendre compte, centration sur les performances, dépistage précoce...) créerait probablement des difficultés car nos systèmes d'enseignement sont en prise avec certains problèmes qu'il s'agit d'amoin-drir et non pas d'amplifier.

On peut citer en premier lieu la lutte contre l'échec scolaire qui reste une priorité étant donné le taux de retard encore trop élevé en fin de scolarité obligatoire. La référence continuelle au

degré d'avancement et de retard de chacun par rapport aux autres rend plus visible les écarts de réussite, les comparaisons des performances des élèves ainsi établies ne laissent alors que peu de place aux différents rythmes individuels d'apprentissage.

En second lieu, le nouveau curriculum, dont fait partie le Plan d'études romand, relie étroitement l'instruction et l'éducation. Il affirme la nécessité du développement, conjointement à l'acquisition de connaissances et de compétences disciplinaires, d'aptitudes transversales qui vont bien au-delà du respect des règles de la classe ou de l'établissement. C'est une formation globale de l'individu qui est visée par les programmes actuels. Un enseignement essentiellement transmissif pourrait alors renforcer les écarts déjà constatés entre les contenus des plans d'études et les pratiques enseignantes dans les classes.

Une école enfantine à la recherche de son identité

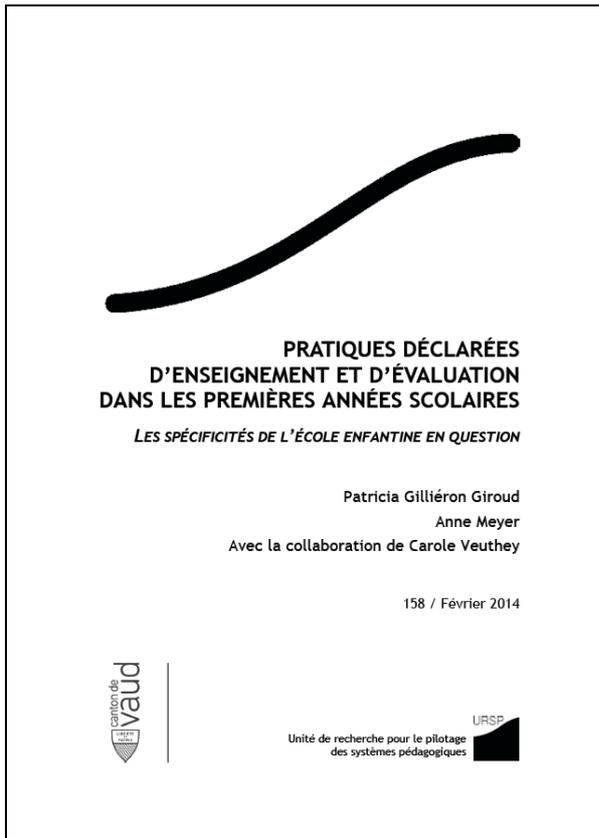
En quête de spécificité propre au début de la scolarité, les difficultés rencontrées pour les définir au travers des discours des enseignantes nous font craindre que la montée des exigences scolaires ne fasse oublier la phase particulière que constitue l'entrée dans les apprentissages scolaires. La différenciation de l'enseignement et le développement individuel dans toutes ses dimensions comme dans sa globalité sont à préserver. On peut ainsi relever que l'organisation spatiale, la gestion du temps, l'approche pédagogique, les choix didactiques et les modalités d'évaluation des premières années d'école sont partiellement à redéfinir, probablement dans une recherche d'équilibre entre les modèles d'enseignement global et transmissif.

En conclusion

Les pratiques déclarées par les enseignantes enfantines et primaires vaudoises sont donc beaucoup plus proches que ne le laissent supposer les textes officiels et les discours communs. Les spécificités de l'école enfantine concernent principalement le rôle moins directif de l'enseignante en classe. Mais, au-delà de l'évocation de cet espace de liberté, la nature des visées, des objectifs d'apprentissage, des types d'activités et

d'évaluation propres aux deux premières années scolaires reste floue et difficile à percevoir. On rappellera enfin que les entretiens analysés dans cette recherche ont été réalisés dans les classes enfantines vaudoises entre janvier et juin 2011,

soit avant l'introduction de l'école obligatoire à 4 ans et la mise en application du Plan d'études romand : on peut alors penser que des évolutions ont pu avoir lieu depuis dans ce domaine.



Pour en savoir plus

Le rapport complet intitulé « *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question.* » est en libre accès sur le site :

www.vd.ch/fr/autorites/departements/dfjc/ursp

Le rapport en version papier peut être commandé à l'adresse suivante : URSP, 60, Rue de Lausanne, 1020 Renens.