

Groupe 3

Une grande uniformité des pratiques, une différenciation insuffisante pour assurer une bonne prévention.

Nous envisageons ici ce qui constitue une prévention généraliste ou prévention de premier niveau, c'est-à-dire les actions non spécialisées qui visent à anticiper sur l'apparition de difficultés en prenant en compte des facteurs de vulnérabilité, en comblant des écarts avant qu'ils ne grandissent et à corriger très vite, dès qu'elles apparaissent, les défaillances ou difficultés.

Des pratiques ordinaires de classe orientées par une finalité de prévention généraliste ne peuvent être standardisées et, au contraire, doivent prendre en compte les besoins des enfants ; pour cela, il faut se soucier de les connaître et le moyen de cette connaissance passe par l'évaluation, quelle qu'en soit la forme.

Le manque de progressivité au long du cursus :

Qu'il s'agisse des aménagements spatiaux, de l'emploi du temps (même si la section de petits ou de tout-petits se distingue avec la sieste) ou des modalités de travail et de groupement des élèves, dans chacun des paragraphes qui précèdent, nous avons souligné l'absence de variations au fur et à mesure que les enfants grandissent et acquièrent des connaissances et des compétences. Dans les entretiens que nous avons eus avec eux, les parents eux-mêmes l'indiquent comme un de leurs griefs en prenant pour exemple le « travail sur le prénom » toujours recommencé.

Dans cette section de moyens, et ce n'est qu'un exemple, les observateurs témoignent :

« On ne note pas de spécificité des affichages par rapport aux classes de petite section ou de grande section. (...) L'absence de différenciation des supports d'une section à l'autre laisse perplexe sur une réelle progressivité des apprentissages qui nécessiterait une complexification pensée des situations et des supports de la petite section à la grande section. »

Nous ne sommes pas dupes : des écrits affichés aux réalisations quotidiennes, il y a des écarts et les variations sont introduites dans le vécu des journées. On est à l'évidence plus laxiste avec le temps en section de petits qu'avec les grands. Mais le formalisme de façade indique une chose : les enseignants ont entendu que l'école maternelle est une « école » et traitent toutes les classes à la même aune, encouragés en cela par nombre d'inspecteurs qui se réjouissent dans leurs rapports d'inspection que des enfants de section de petits soient déjà des élèves, sages, à leur place et sous la consigne. Massivement, c'est le niveau supérieur qui a servi de modèle aux niveaux antérieurs, l'organisation et les modalités d'activités de section de grands qui se sont imposées dans les années précédentes.

Lors de l'enquête, la question a été posée aux enseignants de section de grands : qu'est-ce qui marque l'appartenance de cette classe aux cycles 1 et 2 de l'école primaire ? Leurs réponses sont intéressantes mais étonnantes aussi car elles montrent qu'ils ont souvent peu connaissance de ce qui se passe antérieurement sur plusieurs points :

- il y aurait moins de jeux et d'activités libres en grande section, mais il y en a si peu dans les sections antérieures ;
- il y aurait plus d'écrit, mais il y en a déjà tant avant ;
- on y préparerait à la lecture, mais on le fait depuis si longtemps.

Les autres affirmations sont, elles, plus vérifiées :

- il y aurait des cahiers d'écriture lignés, il est vrai que l'on en trouve peu avant ;
- l'organisation matérielle se rapprocherait de celle du cours préparatoire avec les tables orientées vers le tableau et des casiers individuels avec matériel attribué ;
- la présence moindre voire nulle de l'ATSEM obligerait les enfants à être plus autonomes, plus responsables d'eux-mêmes et de leur organisation matérielle. Notons que dans les classes de type grande section-CP, cela s'inverse : c'est la présence à temps partiel le plus souvent de l'ATSEM qui marque l'appartenance au cycle 1.

-
Dans aucune classe, le souci n'est exprimé de marquer la différence de façon à ce que les enfants aient conscience de grandir au fil des sections ; le passage vers le cours préparatoire est comme adouci par une anticipation des formes de travail que les élèves y vivront.

Le travail en équipe, même s'il est réel, a peu fait évoluer la situation: là où l'équipe dit avoir construit des progressions – et c'est fréquent – ce sont souvent seulement des répartitions. Les maîtres se partagent un ensemble d'obligations mais ne construisent que rarement des parcours d'apprentissage qui organisent une réelle progressivité des conditions d'accueil, des modalités de travail, de la nature des tâches.

Depuis 1977, les textes successifs ont insisté sur cette progressivité en tous domaines : espace, temps, contenus d'apprentissage, formes d'exigences. Les enfants réalisant un cursus de trois ans avec une assiduité satisfaisante, voire très satisfaisante au moins en sections de moyens et de grands, il n'est pas possible de les traiter comme lorsqu'ils fréquentaient l'école aléatoirement durant un ou deux ans.

Là où une organisation concentrique des enseignements suffisait (la même chose avec une petite amplification d'année en année) parce qu'il fallait compenser les absences de beaucoup d'entre eux dans les étapes antérieures, il n'est plus possible de les contraindre à la répétition : avec la scolarisation, leurs capacités cognitives, sociales, langagières évoluent, leurs motivations changent, ils ont besoin de tâches neuves et d'activités nouvelles que les lieux et les modalités de travail doivent refléter et favoriser.

Dès 1994, M. C. Rolland, inspectrice générale, écrivait :

« Les sections devraient être plus contrastées parce que mieux identifiées, les activités marquer une progressivité plus grande et l'ensemble de la pédagogie pratiquée conçue plus en termes de dynamiques qu'en termes d'offres multiples. [...] La pédagogie de l'école maternelle est souvent statique et ce sont les enfants qui en grandissant introduisent les variations de niveau. Mais le contraire pourrait être envisagé : la pédagogie serait dynamique et précéderait un peu les enfants, aspirant les groupes, tout en leur laissant à chaque étape de bons temps d'assimilation et de plaisir. »

La mission insiste aujourd'hui sur ce besoin d'une pédagogie dynamique, d'une progressivité plus grande ; le programme lui-même et des instructions pédagogiques claires devraient le promouvoir plus nettement, distinguant le statut de la section de grands des sections antérieures.

Au-delà de ces aspects internes à l'institution scolaire, peut-être faut-il regretter que l'on ait collectivement abandonné certaines pratiques valant rites de passage dans un souci de promotion de la continuité, d'effacement des étapes. L'exemple suivant montre, dans la société danoise, une intéressante forme d'attention aux ruptures qui valorise le fait de grandir.

Au Danemark, des actes pour scander le développement de l'enfant

La centration sur l'enfant et son développement privilégie la continuité à travers des activités qui relèvent du jeu et conduisent à des acquisitions, mais elle implique aussi des actes qui permettent aux individus de prendre conscience des changements qui se produisent. Mettre en valeur ces possibilités nouvelles constitue une gratification et un encouragement à poursuivre son développement ; ceci concerne chacun des enfants et ceux qui les entourent, leurs parents et les adultes de l'institution. Deux pratiques favorisent tout particulièrement ce processus dans les institutions danoises avec d'un côté la mise en place d'une documentation sur les progrès de l'enfant (cf. 3.2.4.2.) et de l'autre la constitution de rituels de passage (cf. 3.1.2.2.). Ce suivi, fondamentalement individualisé, prend aussi des formes plus collectives lorsqu'il s'agit d'une marque de la toute petite enfance, la tétine. Si ces objets figurent en bonne place dans les pièces de la partie crèche d'une institution, accrochés à un tableau, rationnellement rangés pour être utilisés à des moments-clé de la journée, ce symbole peut aussi être installé dans des jardins publics qui voient parfois fleurir des arbres couverts de tétines. En exposant ces objets personnels, marqués d'un prénom, parfois accompagnés de photos d'enfants et de messages, les parents et leur enfant affirment l'abandon de la toute petite enfance et l'accès à un nouveau statut.

(Une pratique de même nature a pu être observée à Berlin.)

Des pratiques d'évaluation de plus en plus abondantes dont on ne tire pas le meilleur profit :

Les classes devaient être le lieu où voir véritablement si la mobilisation collective autour de l'évaluation, évoquée assez systématiquement dans les entretiens au sein des écoles (présentée en 3.1.2.1.), débouchait sur des réalisations pertinentes. Ce paragraphe s'attache à montrer combien l'évaluation est effectivement présente et, en même temps, souvent inadaptée et sous-exploitée.

‡ *Une évolution des pratiques professionnelles*

Longtemps, les professionnels de l'école maternelle ont été rétifs face à une évaluation formalisée dont ils avaient une représentation étroite, apparentée à l'ancien système des « compositions » et de la notation de l'école élémentaire. Depuis 1977, les orientations pédagogiques ou les programmes insistent sur la nécessité de l'évaluation « au moins qualitative et toujours provisoire » (1977), d'une « évaluation adaptée à l'âge des enfants » (1986). Rappeler ces textes caducs alors que de plus récents portent le même message permet d'insister sur le fait que, contrairement à une idée répandue, ce qui est aujourd'hui ressenti comme une pression évaluative n'est pas lié à la logique plus récente de pilotage du système éducatif par les résultats. On reviendra sur cet aspect plus loin (cf. chapitre 4.2.); ce dont il est question ici n'est pas l'évaluation dans sa fonction de mesure de résultats, mais bien l'évaluation dans son indispensable fonction de guidance pour l'action pédagogique.

Le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale en 2000 insistait sur la nécessité d'évaluer dans des termes que l'on peut intégralement reprendre ici :

« L'évaluation concerne toutes les sections de l'école maternelle parce que, si son objectif n'est pas d'établir un bilan des performances à un moment donné, encore moins un classement des élèves, elle doit mettre en évidence les progrès accomplis par chaque enfant et ses acquis pendant une période donnée, à partir d'un bilan initial. On comprend dans ces conditions la nécessité d'une évaluation régulière qui permet de bien adapter les stratégies pédagogiques aux possibilités des différents groupes d'élèves ; cela vaut aussi bien pour les plus jeunes enfants que pour ceux des grandes sections, peut-être même davantage, parce que les évolutions et les progrès sont d'autant plus rapides que les élèves sont plus jeunes. L'évaluation est d'abord un outil de pilotage de sa classe par le maître. »

Nous constatons aujourd'hui le développement de pratiques évaluatives nombreuses, souvent plus instrumentées que les approches intuitives et spontanées. La préoccupation d'évaluer, ou de laisser des traces d'évaluation, peut même être envahissante : les marques apposées sur les fiches quotidiennes auxquelles les enfants sont soumis – points rouge, vert ou orange, *smileys*, autres indications – foisonnent, comme si une réussite pouvait signifier une acquisition solide dont le pédagogue peut d'emblée attester.

‡ **Des situations très souvent trop formelles**

Pour les enseignants, l'évaluation reste associée à des épreuves sur papier. De fait, l'évaluation du langage oral est rare, comme elle l'est dans les évaluations nationales qui deviennent des sortes de modèle à tous les niveaux, mais l'évaluation par la prise d'informations en situation l'est tout autant.

Or, la pratique de l'évaluation à l'école maternelle n'ayant pas le caractère normatif qu'elle peut avoir dès l'école élémentaire ne suppose pas les mêmes supports, n'exige pas des exercices spécifiques.

Elle peut avec profit s'appuyer sur l'analyse des productions quotidiennes, sur l'observation des procédures mises en œuvre par les enfants dans les situations habituelles et de leur implication dans la communication, sur l'écoute attentive de leurs propos, de leurs réponses. Cela suppose que le maître crée les conditions propices à ces observations et se mette plus souvent en situation de retrait ; mais l'observation n'est fructueuse que si elle est « outillée », c'est-à-dire si les enseignants ont des références suffisamment solides pour se rendre attentifs à ce qui est important et pour référer ce qu'ils voient et/ou entendent alors à des repères.

Pour les pratiques formelles d'évaluation, le travail de préparation est parfois très important quand les enseignants élaborent eux-mêmes leur référentiel d'évaluation et construisent les épreuves, c'est-à-dire quand ils n'importent pas des outils disponibles dans l'édition privée ou sur internet (sur lesquels ils sont alors peu critiques).

La passation d'épreuves est délicate, les enfants – surtout petits – ayant des difficultés avec les consignes non personnalisées. Dans ces conditions, la réponse peut ne pas avoir une valeur solide. Or, trop souvent, les enseignants sont seulement attentifs à cette réponse, en particulier focalisés sur la réussite évaluée en fonction de la conformité des productions à leurs attentes, sans égard pour la manière dont elle a été obtenue.

Par la diffusion d'outils nationaux dès 2001, la direction de l'enseignement scolaire puis la direction générale de l'enseignement scolaire ont tenté d'orienter les pratiques évaluatives en proposant des exercices, des situations et des indications pour aider à analyser les démarches et productions des élèves et à apporter des compléments à ceux qui en avaient besoin.

On peut regretter que certaines propositions aient validé la représentation selon laquelle l'évaluation passe par des pratiques formelles et trop souvent des activités sur papier, les situations d'activités mobilisant l'observation ayant été plus rares que les épreuves « papier-crayon ». C'est surtout vrai parce que les outils nationaux ont été beaucoup plus abondants pour la section de grands, voire la fin de cette classe ; des exemples pour les niveaux antérieurs seraient bienvenus pour promouvoir d'autres manières de faire. Mais on doit constater que le potentiel intéressant des outils a été peu exploité d'autant que leur imposition par la hiérarchie locale a parfois transformé leur utilisation en contrainte administrative incomprise.

‡ **Des exploitations pédagogiques très peu visibles**

Les usages des temps et des situations dits d'évaluation sont loin d'être optimaux. Parfois, les résultats des enfants semblent ne nourrir qu'une obligation administrative: il s'agit de « remplir » le livret scolaire ou ce qui en tient lieu à échéances régulières, comme si l'évaluation était devenue la norme de l'activité, comme si l'activité n'avait pas d'autre fin que l'évaluation.

Dans la majorité des cas, les maîtres enregistrent mais exploitent peu. L'évaluation conduit souvent à interpréter les différences enregistrées entre enfants en termes de difficultés pour ceux qui sont les moins avancés dans leurs acquisitions. Mais même dans ce cas, les informations apportées par ces évaluations sont peu prises en compte pour concevoir des situations nouvelles d'apprentissage, pour renforcer des acquisitions, comme si le temps et la maturation, la répétition plus tard (cf. pratiques répétitives dont on a parlé) permettraient de « rattraper » ce que d'aucuns n'ont pas acquis : on ne voit pas dans les outils des enseignants, dans les traces d'activités des élèves de prise en compte des écarts constatés qui se traduirait par un ajustement des exigences et des activités dans les jours suivants pour ceux qui ont mérité le point rouge ou le *smiley* montrant un visage de mauvaise humeur.

On en saisit bien la raison : l'évaluation est indicative, elle n'est pas explicative ; établir un diagnostic de ce qui fait obstacle à certaines réalisations ou acquisitions suppose des grilles de lecture et d'interprétation, des connaissances de référence que ne possèdent pas la majorité des enseignants.

Extrait d'un rapport d'inspection relatif à l'évaluation dans une section de moyens

« Un document de recueil de l'évaluation existe ; il gagnerait en efficacité :
- s'il était articulé à la programmation des compétences à développer ; pour l'instant l'évaluation porte encore trop sur l'activité plutôt que sur l'acquis ;
- s'il était mieux exploité dans la prise en compte des difficultés des élèves dans le cadre d'une meilleure différenciation pédagogique ;
- s'il correspondait davantage à une observation continue des performances des élèves. »

‡ **Les enfants trop peu impliqués dans les évaluations**

Depuis 1977, les préconisations en faveur de l'évaluation s'accompagnent toujours de la recommandation d'y associer les enfants : « dès le plus jeune âge, les enfants ont intérêt à être associés – à leur niveau – à cette tâche » (1977). En 1986, le propos est du même ordre :

« Il [le maître] doit avoir le souci d'une évaluation adaptée à l'âge des enfants ; et pour cela se faire particulièrement attentif au rôle des échecs comme des réussites dans le cheminement de chacun, à la distance que l'enfant peut prendre par rapport à lui-même, au pouvoir qu'il acquiert d'apprécier ses propres actes de façon objective et de tirer parti des évaluations de manière positive : aussi bien de celles du maître que de celles qu'il ébauche au milieu de ses camarades. »

Ce que d'aucuns appellent « cahier de réussite » à l'école maternelle participe de cette logique quand l'enfant est vraiment associé à son remplissage progressif. Mais le parti pris est de ne conserver que des traces de « réussite », ce qui peut être restrictif dans un parcours d'apprentissage, et connote de manière négative l'erreur, l'essai. L'exemple suivant témoigne de l'état d'esprit des professionnels qui choisissent cette option.

Un exemple de présentation aux parents du cahier de réussite :

« Le cahier de réussite est un cahier **pour l'enfant**. Il lui permet de prendre conscience de ce que l'on attend de lui, **de ses progrès, de ses apprentissages**. On ne colle dedans que les **choses réussies**. Dans tous les cas et quel que soit le nombre d'images collées, **il faut le féliciter, l'encourager, le valoriser !** » (*forme respectant la présentation écrite par l'enseignante*).

L'enseignante auteur de ces lignes, au demeurant experte, extrêmement investie dans un travail de qualité et toujours en recherche, représente une culture de l'école maternelle très vivace ; de manière très cohérente avec ses choix en matière d'évaluation, interrogée sur la manière d'anticiper pour mettre en œuvre une différenciation adaptée, elle répond : « c'est dommage de se dire a priori qu'ils ne vont pas y arriver » comme si prévoir une différenciation s'apparentait à un pari négatif qui pourrait porter préjudice, comme si elle ne connaissait pas non plus les obstacles ou difficultés potentiels.

Cette attitude qui part du principe qu'il faut encourager, ne jamais stigmatiser est certes généreuse ; mais marquer des écarts, montrer le chemin qui reste à parcourir pour réussir n'est pas punir ni blâmer. L'approche uniquement positive tout au long du cursus de la maternelle peut être un leurre pour les parents et une impasse qui pénalise certains enfants qui ne perçoivent pas les perspectives vers lesquelles on veut les conduire.

L'outil port folio serait bien adapté en école maternelle : constitué d'un assemblage finalisé de travaux, il mobilise la participation de l'élève à son élaboration donc favorisant une approche réflexive ; il suppose un retour différé sur des activités ou des productions, une mise à distance, une reformulation de ce qui était demandé et de ce qui permet de réussir, un classement des documents conservés voire un effacement de certaines traces. Il peut être construit en interaction avec des pairs. Si cette pratique était adoptée, et la mission y encourage, en particulier pour les premières années de l'école maternelle, il importerait que le port folio comporte des tâches ou composantes obligées et ménage une certaine liberté à l'enfant pour mettre en évidence ses tentatives, ses progrès, ses réussites.

Au Danemark, une documentation sur les progrès de l'enfant

Dans l'une des deux institutions observées, la « documentation » rassemblée ne vise pas à attester de l'atteinte de compétences prédéfinies par chacun des enfants, mais veut témoigner des expériences qui leur ont permis d'évoluer. Ceci repose d'abord sur une information quotidienne des parents quant aux activités réalisées, avec, outre le dialogue direct avec les pédagogues à l'arrivée ou au départ, la présentation de clichés montrant les enfants en action dans un cadre numérique ainsi que l'affichage dans la salle principale de la préparation des pédagogues sur les activités proposées avec une indication quant aux habiletés que les enfants pourront développer en les pratiquant.

La documentation est aussi constituée par des travaux réalisés régulièrement - ici toutes les trois semaines environ – et spécifiquement auprès d'un pédagogue, dans lesquels l'enfant va mettre en valeur un épisode de la vie à l'institution ou dans sa famille ; les commentaires seront inscrits par l'adulte et les documents collectés pour être présentés et discutés lors d'entretiens individuels avec les parents qui ont lieu trois mois après l'arrivée au centre puis chaque année. Ce suivi du développement permet notamment de définir avec les parents le moment où l'enfant est prêt à franchir une étape pour aller vers le jardin d'enfants – dans lequel, selon les institutions, l'admission peut se dérouler à plusieurs moments de l'année – ou vers l'école.

‡ *Les inspecteurs : une attention superficielle à l'évaluation et à la différenciation*

Lorsque l'on examine dans les rapports d'inspection l'attention portée aux pratiques évaluatives et de différenciation, on observe que c'est une facette de l'expertise professionnelle à laquelle les inspecteurs sont sensibles, bien qu'inégalement.

Dans le corps du rapport, lorsqu'il s'agit de rendre compte ou d'analyser des manières de faire, on trouve trace de toutes les préoccupations que l'on vient d'examiner, des orientations que l'on a proposées. Mais si les trois quarts des inspecteurs sont attentifs aux dimensions de l'évaluation et de la différenciation pédagogique dans les pratiques des maîtres qu'ils inspectent, ils sont moins d'un quart à développer une approche qualitative et fine de ces pratiques, et de leurs interrelations par le biais de l'exploitation des évaluations.

Les conseils – ce qui est censé orienter des évolutions de pratiques – se focalisent assez peu finalement sur ces objets : moins de 10 % des rapports abordent alors le sujet. Une fois porté le jugement de conformité, la pertinence et la justesse des pratiques sont assez peu recherchées.

Le manque de différenciation à chaque niveau : des pratiques pédagogiques insuffisamment ajustées aux besoins des enfants

Les données de la recherche en psychologie, en neurobiologie et en sciences cognitives qui convainquent de l'importance des stimulations précoces mettent aussi en évidence de fortes inégalités qui s'installent dès la petite enfance. De ce fait, la qualité des milieux d'apprentissage hors de la famille est considérée comme une dimension essentielle des politiques d'égalité des chances.

De nombreuses études signalent que ce sont les enfants de milieux défavorisés qui gagnent le plus à en bénéficier pour échapper à des interactions langagières et des conditions d'éveil insuffisantes voire à des formes d'insécurité.

Or, si l'école maternelle dispense dans la majorité des classes une sorte d'enseignement standard qui bénéficie à beaucoup d'enfants, les plus vulnérables peuvent ne pas en profiter du tout.

À chaque niveau, tout est le plus souvent identique, que l'activité soit gérée collectivement ou qu'elle soit organisée en « ateliers » tournants, identiques. Les paragraphes précédents ont souligné le manque de progressivité et de différenciation dans l'organisation du cadre de vie et du temps alors que les besoins évoluent, dans la mise en œuvre et la nature des activités et que les capacités sont très différentes au fil des trois ou quatre années.

Dans de nombreux cas, le pilotage de la classe centré sur le groupe fait écran à la prise en compte de chacun : dans l'esprit des enseignants, il faut que le projet avance, que la séance se déroule comme prévu et peu importe si ce sont quelques enfants qui animent la vie de la classe et profitent vraiment de ce qui se passe, les autres donnant l'impression de suivre, souvent par imitation.

Il n'y a guère que dans les écoles où la diversité s'est fortement réduite et qui accueillent des enfants de milieux défavorisés (elles sont souvent situées dans les réseaux ambition réussite) que cette dynamique ne peut pas fonctionner et que l'alerte est donnée, l'impuissance parfois déclarée.

Interrogés sur leurs pratiques de différenciation, les enseignants répondent que c'est à l'occasion des ateliers qu'ils s'adaptent aux enfants en jouant essentiellement sur la variété des supports et sur l'aide qu'ils leur prodiguent ; et les observateurs peuvent en témoigner.

Mais cette différenciation quand elle existe est de l'ordre des ajustements en situation ; il y a rarement anticipation dans une préparation.

Certes, cela peut révéler un empirisme intéressant mais cette capacité suppose une expérience et des connaissances qui font défaut à beaucoup. La qualité de la réflexion en amont de la séance, dans une « préparation » que chacun doit pouvoir personnaliser, permet d'intervenir de façon plus ajustée et plus efficace. C'est ce que veut faire entendre l'inspecteur qui écrit ce qui suit dans un rapport d'inspection.

Extrait relatif à la préparation de la classe d'un rapport d'inspection concernant une enseignante quasi débutante en maternelle

« Durant un temps qu'elle appréciera, il peut être utile à madame X de structurer plus fortement les fiches de préparation : mentionner les compétences visées, écrire les consignes qui seront données aux élèves, repérer les supports et le matériel qui seront utilisés, préciser les modalités de regroupement des élèves (petits groupes, grand groupe ; présence de l'enseignante, présence de l'ATSEM, autonomie), noter quelques observations à chaud (réussites constatées, difficultés non prévues...). Cette structuration permet de mieux anticiper les difficultés potentielles que les élèves rencontreront au cours de la journée et, ainsi, de prévoir des dispositifs de différenciation (gradation de la difficulté, allègement de la tâche, présence d'un adulte pour accompagner l'élève ou le groupe d'élèves, travail en binôme, mise à disposition de matériel ou de modèles, etc.).

Il s'agira pour l'enseignante de capitaliser un certain nombre de situations d'apprentissage porteuses de sens pour les élèves. Progressivement, elle pourra développer des routines professionnelles qui lui permettront d'alléger ses préparations. »

Quand la volonté d'aider se manifeste, c'est souvent par un encadrement très précis de l'activité, un guidage strict qui conduit à faire réussir mais sans que l'activité de l'enfant ait été sollicitée au meilleur niveau. Un certain nombre d'études mettent en évidence que ces caractéristiques de l'aide contribuent de fait à entretenir des écarts voire à les creuser.

À la participation et à la réussite différenciée des élèves, les maîtres répondent par des sollicitations différenciées : questions ouvertes pour les plus à l'aise, questions fermées pour les autres (les spécialistes de l'apprentissage parlent de « surajustement didactique » avec les élèves considérés comme « faibles »). Le guidage plus précis de ceux qui ont des problèmes fait qu'ils sont moins incités à avoir une attitude distanciée par rapport à ce qu'ils ont à réaliser, qu'ils se retrouvent en position d'exécuter plus que de conduire eux-mêmes une réflexion ou de procéder à des choix consciemment. Ce guidage leur assure certaines réussites qui n'attestent pas d'acquisitions transférables. Dans ces conditions, pour reprendre la conclusion d'un article récent, l'école maternelle peut être bénéfique à tous les élèves et différenciatrice en même temps.

La prévention de la difficulté scolaire par la prise en compte des différences doit être, d'abord et avant tout, l'affaire de l'enseignant au sein de la classe maternelle, de son organisation (notamment en ateliers) ainsi que des différents temps de la journée scolaire.

La mission tient à réaffirmer que l'aide personnalisée ne peut constituer le moment privilégié – sinon l'unique... – marquant une attention individualisée aux besoins personnels des élèves les plus fragiles.

L'on trouve quelques tentatives pour remédier aux problèmes surtout quand ils affectent le langage mais les solutions, qui peuvent être intéressantes et efficaces, sont souvent pensées comme des moments et des modalités qui se juxtaposent à un ordinaire inchangé. Les décroisonnements qui permettent de constituer des « groupes de besoin » pendant la sieste des petits qui libère un ou deux enseignants pour des interventions dans les autres classes en sont souvent le cadre ; mais toutes les activités qui se déroulent alors, avec les meilleures intentions, ne sont pas également pertinentes. On peut aussi citer une école d'un des départements de l'échantillon qui met en place des modules d'approfondissement des compétences en langue orale destinés à des élèves de sections de moyens qui ont encore des difficultés langagières en mai ; à raison d'une heure par groupe de 4 à 6 enfants, tous les jours pendant trois à quatre semaines, on travaille intensivement lexique et syntaxe. Les informations dont nous disposons ne donnent pas d'évaluation autre que l'expression de la satisfaction de l'inspectrice.

Les titulaires des classes s'en sortent mieux s'ils ont l'appui de membres des RASED ou d'autres spécialistes qui les soutiennent et les guident dans des analyses d'erreurs ou de difficultés et, surtout, dans l'élaboration de réponses adaptées pour les enfants. Cette orientation du travail des « spécialistes » est à encourager : il leur faut aider les maîtres pour que ceux-ci aident leurs élèves.