

Les textes officiels pour l'École Primaire
www.formapex.com

**CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE ENTRE
L'ÉCOLE MATERNELLE ET LE CYCLE PRÉPARATOIRE
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE**

1977



R.L.R. : 514-3¹

Circulaire n° 77-354 du 4 octobre 1977
(Écoles)

Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie.

Continuité pédagogique entre l'école maternelle et le cycle préparatoire de l'école primaire

L'annexe de l'arrêté du 18 mars 1977 fixant les objectifs et programmes du cycle préparatoire de l'école primaire fait état à plusieurs reprises de l'importance, pour les apprentissages instrumentaux qui incombent à ce cycle, des activités qui, à l'école maternelle et spécialement en section des grands, contribuent à élaborer les conditions de maturité psychologique requises par ces apprentissages. Les récentes instructions pédagogiques pour les écoles maternelles (cf. circulaire n° 77-266 du 2 août 1977) font également apparaître, parmi les objectifs assignés à cette étape de la scolarité et les types d'activités proposés en conséquence, ceux qui correspondent plus particulièrement à une préparation intentionnelle de la scolarité primaire.

La présente circulaire, faisant écho à la convergence des intentions dont se réclament à cet égard les deux textes, - auxquels il convient que les maîtres de l'un et de l'autre niveaux se reportent, - a pour objet de dégager et de préciser les principaux aspects de la continuité pédagogique qu'ils impliquent. Elle examine successivement, d'une part les aspects pédagogiques, d'autre part les aspects institutionnels de cette continuité.

1. - Aspects pédagogiques

1.1. - Climat de la classe et style de vie.

Le souci de continuité devrait se manifester, en premier lieu, par la prolongation, au cycle préparatoire, de certains des traits caractéristiques du climat et du style de vie dans lesquels se déroulent les activités de l'école maternelle. Plusieurs de ces traits se dégagent des instructions du 2 août 1977 : priorité au contact aussi immédiat que possible avec les réalités à propos desquelles les activités s'organisent ; action directe et effective des enfants sur ces réalités, essentiellement sous forme de jeu, dans le cadre de situations correspondant à diverses manifestations de leur vie courante en classe ou hors de l'école, et en liaison avec des projets dont l'élaboration et la réalisation font largement appel à leur initiative dans des perspectives d'accès à l'autonomie ; climat d'échanges aussi riches qu'il se peut, y compris dans leur tonalité affective, des élèves entre eux et avec le maître ou la maîtresse, à propos des différentes activités pratiquées.

Le même texte souligne l'évolution que ce climat doit connaître au cours de la scolarité préélémentaire compte tenu de la propre évolution psychosociologique des enfants. Sans renoncer aux orientations qui viennent d'être rappelées, il convient d'aider les jeunes élèves à y intégrer progressivement la prise en compte de contraintes liées soit à

¹ . Voir aussi à l'article 513-2.

divers aspects techniques des activités pratiquées, soit aux exigences de la vie de groupe, ainsi que des apports d'ordre culturel notamment au plan de différents modes d'expression et de communication.

Il est souhaitable que le cycle préparatoire poursuive cette évolution et évite que le passage à la "grande école" ne se traduise pour les enfants par une rupture trop sensible de leurs habitudes scolaires. Pour certains, cette rupture, interférant avec la crise psychologique qui marque généralement le palier d'évolution correspondant à cet âge, risquerait de retentir de façon préjudiciable sur le développement de leur affectivité et de leur sociabilité voire de leurs possibilités mentales.

Certaines exigences des apprentissages rendent nécessaire, et les progrès de la maturation socio-affective des enfants rendent possible, un respect plus affirmé de diverses contraintes. Il s'agit cependant moins de canaliser, - a fortiori d'inhiber - la spontanéité originelle des élèves que de continuer à en susciter les manifestations et d'en exploiter le dynamisme dans des perspectives de conduites plus riches de ressources permettant une meilleure adaptation à ces exigences.

Ainsi que le recommandent les commentaires pédagogiques qui accompagnent l'arrêté du 18 mars 1977, et ce dans tous les domaines, une forte résonance ludique dans la plupart des activités, une part d'initiative et d'autonomie reconnue aux élèves — individuellement et collectivement — pour l'élaboration de projets et le choix de démarches, une place importante réservée aux situations qui, par leurs sollicitations et leur coloration affective, stimulent la participation active des enfants à la vie de la classe et aux échanges dont elle doit être tissée, doivent encore caractériser le climat des classes de cycle préparatoire.

1.2. Conception et pratique des activités.

La continuité pédagogique entre les deux écoles est aussi à rechercher, par référence aux objectifs qu'elles ont en commun, dans la conception et la pratique des différentes activités. Celles-ci sont d'ailleurs en relation d'étroite dépendance avec le climat de la classe qu'elles contribuent à créer tout autant qu'il retentit sur leur efficacité.

Il est communément admis, à juste titre, que la vocation majeure de l'école maternelle est de contribuer au développement optimal de toutes les potentialités psychologiques et psychosociologiques de chaque enfant, parmi lesquelles figurent celles dont dépend pour une large part la qualité des apprentissages scolaires instrumentaux de base (lire, écrire, compter), tandis que les objectifs prioritaires du cycle préparatoire consistent principalement en la réalisation de ces apprentissages. Il y a toutefois lieu de se défier d'une interprétation par trop schématique qui conduirait à bannir de l'école maternelle toute démarche d'apprentissage en matière de lecture ou de calcul, considérée comme relevant exclusivement du cycle préparatoire, et à reléguer au second plan des préoccupations des maîtres de ce cycle la pratique d'activités (notamment d'éducation corporelle et d'éveil) qui seraient jugées accessoires par rapport à celles d'apprentissage, voire causes de perte de temps ou de perturbation à leur égard.

Sans doute existe-t-il, dans le déroulement des processus complexes par lesquels un enfant conquiert les compétences que ces apprentissages s'assignent comme objectifs, un seuil en deçà duquel la pratique de démarches systématiques d'apprentissage risque d'être plus préjudiciable pour le développement général de l'enfant qu'opérante pour l'apprentissage en cause. Toutefois ce seuil, s'il se situe pour la majorité des cas vers l'âge de six ans, varie pour les élèves d'une même classe en raison tant des différences d'âge dont les effets, même s'il s'agit de quelques mois, sont très sensibles à ce stade, que des rythmes individuels, d'évolution psychique. Il varie en outre, pour tin même élève, selon le domaine d'apprentissage considéré.

D'autre part, les apprentissages s'amorcent, en fait, bien en amont de ce seuil, grâce à des activités qui ne sont d'ailleurs pas toutes d'ordre scolaire. Même lorsqu'elles sont prises intentionnellement en charge par l'école, ces activités comportent des démarches et opèrent avec des matériaux dont l'apparence peut être d'abord passablement éloignée de ce qui semble spécifique des compétences à promouvoir. Tel est par exemple

le cas des activités dites "prénumériques" (classements, rangements, recherches de relations diverses) qui préparent l'accès à la notion de nombre et à la pratique du calcul, ou encore de celles de codage et de décodage (signes et symboles divers, pictogrammes, idéogrammes, bandes dessinées, etc.) dont l'objectif est de favoriser l'accès à la lecture.

De telles activités conduisent cependant à découvrir progressivement les démarches et les matériaux qui sont spécifiques des apprentissages auxquels elles préparent : il arrive un moment où les activités prénumériques ne peuvent ignorer certains aspects numériques des situations à propos desquelles elles opèrent, et il est dans la dynamique même des activités de codage et de décodage de déboucher sur la pratique de messages transcrits en usant du code alphabétique.

Aussi des activités, dont certains aspects préfigurent ce qui fera l'objet d'apprentissages systématiquement conduits au cycle préparatoire, ont-elles normalement leur place à l'école maternelle, dans la section des grands. Mais - et les deux textes précédemment cités insistent sur ce point - la pratique d'exercices dominés par le souci des acquisitions auxquelles visent ces apprentissages ne relève pas des objectifs de l'école maternelle. Il est possible que, dès la section des grands, des enfants accèdent à la maîtrise plus ou moins assurée des compétences correspondantes et il serait fâcheux d'y faire obstacle s'ils s'en montrent capables. Mais cette situation doit découler d'activités dont la finalité première est de contribuer au développement et à la maturation des ressources psychologiques qui conditionnent les apprentissages en cause, et non de pratiques délibérément orientées vers leur réalisation. Ces dernières, surtout si leur rythme et leur intensité prenaient un caractère contraignant, risqueraient non seulement d'être prématurées mais de conduire à sacrifier d'autres activités dont la portée éducative doit, pour ces enfants aussi, favoriser le développement équilibré de leur personnalité et assurer aux apprentissages plus de sûreté et de plus grandes virtualités d'enrichissements ultérieurs.

En contrepartie, il est nécessaire qu'au cycle préparatoire les pratiques systématiques d'apprentissage au service d'objectifs considérés désormais comme prioritaires soient conçues et mises en œuvre dans le prolongement des activités de l'école maternelle.

S'agissant des disciplines instrumentales (essentiellement, en l'occurrence, lecture et calcul), les apports de l'école maternelle, dans les perspectives qui viennent d'être évoquées, ne peuvent être ignorés, ni même sous-estimés, pas plus d'ailleurs que surestimés. Tel peut être le cas d'amorces d'acquisitions spécifiques qui, après de nécessaires remises à jour à l'issue des vacances scolaires et d'éventuelles consolidations, peuvent utilement servir de supports ou d'éléments inducteurs pour les acquisitions ultérieures (par exemple, et à des niveaux variables selon les élèves : en lecture, séries de mots identifiés globalement, voire pratique des formes les plus simples, des mécanismes du code de correspondance graphophonique ; en calcul, expression numérique d'opérations telles que rangements, classements, réunions ou partitions, lorsqu'elles portent sur de très petites collections).

Mais l'important concerne les niveaux de maturation atteints dans les différents domaines (motricité, pratique orale de la langue, fonction symbolique, etc.) qui sous-tendent les démarches d'apprentissage, niveaux en fonction desquels il y a lieu, selon les élèves, de reprendre, prolonger ou renouveler divers autres types d'activités (éducation corporelle, activités manuelles, expression gestuelle, musicale, plastique et verbale, investigation de l'environnement).

Négliger ces activités serait non seulement méconnaître leur importance pour les apprentissages (y compris à l'égard des élèves qui abordent ces derniers avec difficulté - ainsi que le rappelle la circulaire du 28 mars 1977 relative aux actions de soutien) mais encore s'exposer au risque d'étouffer ou de scléroser, peut-être irrémédiablement, les élans et les potentialités d'épanouissement dont elles sont porteuses. Encore est-il souhaitable que, tout en tirant parti de possibilités accrues qu'offrent les progrès dus à l'âge, ces activités tiennent également compte de celles pratiquées en ces domaines à l'école maternelle. Il s'agit d'éviter aussi bien des piétinements qui équivaldraient à une régression, qu'un renouvellement trop brutal du champ et des thèmes d'actions, des techniques comme des modes d'approche, qui pourrait malencontreusement perturber des savoir-

faire en cours d'élaboration ou des cadres conceptuels en voie d'émergence, les uns et les autres n'étant encore amorcés que de façon précaire et fragile.

Il appartient donc aux maîtres du cycle préparatoire de chercher à cerner au plus juste, compte tenu de l'interruption des vacances scolaires et tant pour l'ensemble de leur classe en général que pour chaque élève en particulier, tous ces apports de l'école maternelle et de s'attacher, tout spécialement au cours des premières semaines, à y adapter au mieux, par leur contenu, leur niveau, leur rythme et leur style, les activités qu'ils proposent.

2. - Aspects institutionnels

Il découle de ce qui précède que le souci de continuité pédagogique concerne à la fois les instituteurs et les institutrices d'école maternelle et ceux et celles du cycle préparatoire, et il est évident qu'il rend nécessaires des contacts et des échanges d'informations entre les uns et les autres. Nombreux d'ailleurs sont ceux qui, spontanément, s'efforcent de réaliser ces échanges malgré des réalités institutionnelles et, aussi, certaines habitudes professionnelles qui ne contribuent pas toujours à les faciliter : on peut faire état d'initiatives variées qui sont parvenues à les assurer dans des conditions favorables.

C'est par référence à de telles initiatives que sont présentées les prescriptions et les suggestions ci-après qui correspondent à des formules visant à favoriser, de façon de plus en plus accentuée, la continuité ainsi souhaitée.

2.1. - Document de liaison.

La formule minimale consiste en l'établissement, par les maîtres et maîtresses de l'école maternelle, de documents de liaison à l'intention de leurs collègues du cycle préparatoire.

L'un de ces documents, fiche de synthèse concernant l'ensemble d'une classe de section des grands, devrait faire état des principaux, types d'activités pratiquées au cours de l'année ainsi que des intentions en fonction desquelles elles ont été conduites, et dresser un bilan d'ensemble des objectifs estimés atteints, dans les différents domaines d'activités, par la moyenne des élèves.

Les autres documents devraient constituer des notices individuelles portant, pour l'élève concerné, les indications les plus significatives des conditions dans lesquelles sa scolarité préélémentaire s'est déroulée, les traits marquants de son profil psychologique qui ont pu être décelés, ainsi que le degré de maturation ou de compétence auquel il semble avoir accédé selon les domaines d'activités.

Il convient que cette pratique, déjà largement en usage, soit généralisée. Les documents de liaison dont il vient d'être question seront annexés au dossier scolaire de l'élève concerné, dossier qui, aux termes de l'arrêté du 8 août 1977, doit être établi dès l'entrée à l'école maternelle : ils en constitueront la pièce essentielle au moment où l'enfant passe de l'école maternelle à l'école primaire, premier élément de l'ensemble que composeront ultérieurement les bulletins de correspondances institués par la circulaire du 19 août 1977 et qui, de par leur conception et leur contenu, ne sont évidemment utilisables que pour la scolarité primaire.

2.2. - Concertation entre les maîtres.

Ces documents atteignent d'autant mieux leur objectif que leur établissement et leur exploitation donnent lieu à contacts directs et à dialogues entre les maîtres concernés. Ces derniers peuvent alors enrichir et nuancer davantage les renseignements qu'ils échangent sur les différents élèves, soit avant, soit après le passage d'une école à l'autre, et aussi se concerter sur leurs pratiques pédagogiques respectives. Ainsi, les maîtres

du cycle préparatoire disposent-ils d'un éclairage supplémentaire précieux pour apprécier les éléments en fonction desquels moduler leur propre action selon les élèves, et pour tirer parti, en meilleure connaissance de cause, des activités préalablement conduites par leurs collègues de l'école maternelle. Ces derniers peuvent trouver dans les réactions de leurs collègues des indications susceptibles de les aider à mieux cerner leurs objectifs. Les uns et les autres devraient être conduits à rechercher en commun, éventuellement par infléchissement concerté et réciproque de leurs pratiques, les voies d'un meilleur ajustement mutuel de celles-ci au service de la continuité recherchée.

De telles concertations doivent en outre guider la recherche des conditions optimales d'organisation et de fonctionnement des classes d'adaptation, là où elles existent, dans les perspectives d'efficacité et de souplesse définies par la circulaire du 9 février 1970.

Les modalités de semblables échanges peuvent prendre des formes variées : rencontres ponctuelles, plus ou moins informelles en dehors de la classe ; séjours de brève durée des uns dans la classe des autres et réciproquement ; réunions conjointes des maîtres des deux écoles, selon une formule de conseil des maîtres adaptée en conséquence ; organisation d'activités scolaires partiellement communes à des classes de section de grands et de cycle préparatoire (sorties, ateliers d'activités manuelles ou artistiques, correspondance et échange de productions, préparation de fête, etc.).

On ne saurait trop conseiller le recours à de telles pratiques en souhaitant que soient exploitées au mieux et, s'il y a lieu, suscitées les possibilités locales de leur réalisation.

Il convient d'ajouter que les conditions ainsi localement réalisées d'une continuité pédagogique fondée sur la concertation entre les maîtres devraient contribuer à atténuer l'acuité avec laquelle certaines familles posent le délicat problème des dérogations, prévues par l'article 5 du décret du 28 décembre 1976, pour l'admission anticipée d'enfants de moins de six ans au cycle préparatoire : dans la majorité des cas, le maintien de ces jeunes élèves à l'école maternelle, qui les soustrait aux risques d'apprentissage conduits sur un rythme prématurément trop intense pour eux, se justifie pleinement s'il est établi que les progrès qu'ils sont en mesure d'accomplir dans la voie de ces apprentissages n'y seront pas entravés et que les acquisitions qu'ils auront pu ainsi réaliser seront prises en compte lors de leur passage à l'école primaire.

2.3. - Suivi des élèves de l'école maternelle à l'école primaire par un même maître ou une même équipe de maîtres.

Une autre façon d'assurer la continuité pédagogique, et qui se pratique dans un certain nombre de localités ou de groupes scolaires, consiste à confier un groupe d'élèves à un même maître ou une même maîtresse qui les prend en charge dès la section des grands et continue d'en être responsable au cycle préparatoire, voire jusqu'en première année de cycle élémentaire. Il paraît inutile d'insister sur les avantages pédagogiques qu'une telle organisation peut présenter en matière de continuité si les maîtres concernés s'attachent à respecter, tout au long du parcours qu'ils effectuent ainsi avec le même groupe d'élèves, les caractères propres à chacune de ces étapes. Ils sont en effet en mesure de suivre avec plus de sûreté chacun de leurs élèves dans son évolution et ses progrès avec les vicissitudes qu'ils comportent, de doser et d'adapter en conséquence et avec souplesse le rythme de leurs apprentissages et la nature des activités qui y contribuent, d'éviter les risques de rupture ou de distorsion dans les progressions.

C'est pourquoi il me paraît souhaitable d'encourager de telles initiatives dans tous les cas où les conditions paraissent favorables et où les maîtres se déclarent volontaires pour adopter cette organisation. Si nécessaire, il conviendra alors de rechercher, en accord avec les directeurs et les inspecteurs départementaux concernés, les modalités permettant de lever les obstacles d'ordre matériel et administratif que pourraient susciter diverses pratiques relevant d'habitudes locales ou une interprétation par trop rigide, en l'occurrence, de certains textes réglementaires.

Cette conception a pu conduire, dans quelques cas qui n'ont encore qu'un caractère expérimental, à l'organisation de fait d'un "cycle des apprentissages" regroupant, après entente entre les maîtres, les directeurs et les inspecteurs concernés, un ensemble d'élèves de 5 à 8 ans d'un même groupe scolaire, confiés à une équipe de maîtres, les uns de l'école maternelle, les autres de l'école primaire et qui opèrent en constante et étroite collaboration. Je ne verrais que des avantages à ce que les inspecteurs d'académie autorisent de telles expériences, en nombre limité toutefois et sous réserve qu'ils se soient assurés que les conditions propices à leur réussite sont localement réunies et que toutes dispositions soient prises pour pouvoir en suivre le déroulement avec une particulière sollicitude. J'attacherais alors du prix à être régulièrement informé (sous le timbre du bureau DE 3) des conditions selon lesquelles ces expériences se déroulent.

Je ne saurais douter de l'importance que tous les personnels intéressés attachent à la réalisation d'une continuité effective entre l'école maternelle et le cycle préparatoire. En effet, sans cette continuité qui - on ne saurait trop y insister - ne doit en aucune façon remettre en cause les objectifs spécifiquement assignés à chacune de ces deux étapes, les intentions qui animent les récentes directives tant pour les écoles maternelles que pour le cycle préparatoire, et qui visent à assurer à chaque enfant la possibilité de tirer le meilleur profit de sa scolarité primaire, risquent de perdre une part considérable de leur portée.

La présente circulaire entend, par les perspectives qu'elle trace, encourager à poursuivre les efforts déjà entrepris dans cette voie et à faciliter la recherche des solutions les plus efficaces, compte tenu des réalités dont il y a localement lieu de tenir compte. Ces perspectives devront être précisées et complétées autant que de besoin, et à l'initiative des personnels de l'inspection départementale et des écoles normales, à l'occasion de diverses réunions pédagogiques et de stages de formation continuée regroupant des personnels des écoles maternelles et des écoles primaires.

Le ministre de l'Éducation,
R. HABY.