

L'ECOLE MATERNELLE

Inspection générale de l'EN et inspection générale de l'administration de l'EN

Daté d'octobre 2011, il a été rédigé par Viviane Bouysse et Philippe Claus pour l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), par Christine Szymankiewicz pour l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGEAENR).

objet de la mission :

La priorité pédagogique qu'est l'acquisition de la langue française et du langage est au centre de cette étude.

L'étude traite d'une part du fonctionnement de l'école maternelle sous plusieurs aspects (dimension temporelle, mobilisation des ressources humaines et matérielles, partenariats) et d'autre part du pilotage académique, départemental et local.

Modalité de l'enquête :

L'étude a porté sur 12 académies. Un département de chacune des académies a été visité par deux inspecteurs généraux. Entretien avec l'inspecteur d'académie, le directeur des services départementaux, trois inspecteurs du premier degré dont l'inspecteur sur mission spécifique école, maternelle. Observations dans les classes dans des écoles choisies de telle manière qu'elles composent un échantillon représentatif de l'ensemble des situations. Analyse de contenu de 220 rapports d'inspection.

Plan du rapport pris en compte dans ce résumé :

Deuxième partie : les constats

- la classe maternelle : une organisation figée, une pédagogie qui se cherche
- Langue et langage : un bilan inégal, une faiblesse persistante de la pédagogie de l'oral

troisième partie : préconisations et conclusions

conclusion :

Depuis 1989, les cycles pédagogiques qui devaient mieux articuler les deux structures (maternelle et élémentaire) ont produit un amalgame tel que le modèle scolaire élémentaire a envahi toute l'école maternelle. De plus il n'y a plus guère de « spécialistes » de cette école. Cela pèse sur la formation des maîtres avec une dimension universitaire qui réserve davantage de place aux didactiques disciplinaires ; or, à l'école maternelle, nombre d'apprentissages importants ne relèvent pas directement de ces domaines.

Le statut de la première scolarité est devenu ambigu. **Primarisation de l'école maternelle : anticipation dans la préparation à la lecture et à l'écriture au détriment d'autres acquisitions, faiblesse de la pédagogie du langage oral, indifférenciation des modalités et des rythmes de travail.**

L'école maternelle a besoin d'une formation adaptée de ses professionnels.

**LA CLASSE MATERNELLE : UNE ORGANISATION FIGEE, UNE PEDAGOGIE QUI SE
CHERCHE**

L'espace de la classe

**l'espace de la classe
une organisation qui s'est appauvrie**

constats :

Absence de réflexion sur la relation entre espace et pédagogie. Les enseignants utilisent l'existant, sans le remettre en cause ; les coins sont des éléments de « décor » plus que des espaces de découverte et d'apprentissage. Le plus souvent il est noté que les élèves y ont un accès libre et une occupation sans enjeu ; ils sont plus « récréatifs » que « vecteurs d'apprentissage »

Très peu de coins : Tice, écriture/graphisme, mathématiques, découverte du monde, un castelet avec des marionnettes.

Préconisations :

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 cours 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** : repos, hygiène, propreté, nourriture, eau
- **les besoins psychomoteurs**
- **les besoins de découverte et de connaissances nouvelles** : imitation, exploration, observation, action, répétition, imagination, univers des objets et du vivant, images, musique...)

les coins graphisme-écriture devraient être généralisés selon des modalités différentes en fonction des sections

Un coin-écoute

coins mathématiques : chez les MS et GS

coin technologie ou « petit chercheur » : MS et GS : activités stimulantes, voir défis, outils d'observation

coin collection ou musée

- **Les besoins d'expression et de communication** : (communication verbale et non verbale, confiance, jeux avec langage) -castelet

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.

Des changements en cours d'année

Différenciation des aménagements ou des usages au fil des sections est indispensable.

l'espace de la classe un décor envahi par l'écrit

constats :

« 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 culturel ou didactiques ...) est mal illustrée et les usages limités au temps des rituels. Les élèves ont rarement participé à leur élaboration, ni à la décision d'afficher, ou d'enlever un affichage ancien. Beaucoup d'écrits sont déjà là quand les élèves arrivent en début d'année ou donnés tout faits, apposés par l'enseignant sans commentaire.

L'écrit surclasse désormais la production picturale.

L'organisation du temps scolaire

L'organisation et les usages du temps scolaire

L'emploi du temps

A l'école maternelle le temps des récréations est compris entre 15 et 30 minutes par demi-journée (article 4 de l'arrêté du 25 janvier 20002)

constats :

Dans l'organisation du temps, les enseignants sont très centrés sur les aspects organisationnels (modalités de gestion de classe : regroupement en ateliers ; repérage des temps « informels » : rituels, passage aux toilettes, récréation)

De ce fait les domaines d'activité ne sont pas identifiables sauf « agir et s'exprimer avec son corps »

L'organisation et les usages du temps scolaire

Les temps dits « informels »

constats :

Il semble que le laxisme dans la gestion du temps qui a été reproché à l'école maternelle ait été réduit même si il subsistent des errements.

Que traduit l'existence d'une récréation sinon un modèle scolaire qui fait « alterner » des temps de travail absorbant dont il faut se défatiguer avant de s'engager dans d'autres de même nature ?

Si les enfants apprennent autrement que par des leçons et des exercices mais à partir d'expériences de toute nature, doit-on considérer que la récréation est nécessaire et ce moment de vie extérieur est-il vraiment d'une autre nature que les temps d'activités en classe de ce point de vue ?

Peut-on traiter les périodes d'accueil comme des temps vides d'intérêt ?

L'organisation et les usages du temps scolaire

l'organisation globale

constats :

le temps réel passé à l'école maternelle : absence l'après-midi, départ anticipé, retour décalé, séjour en dehors des périodes de vacances..) Manque de rigueur de certains parents dans la gestion de la fréquentation.

préconisations

Le temps fécond pour les apprentissages :

Un usage optimal du temps total de la scolarité maternelle constitue une des variables de la prévention des difficultés.

Appel à une vraie réflexion sur la qualité du temps vécu en maternelle en considérant que la section des grands doit commencer à offrir un rythme plus proche de celui qu'ils vivront en élémentaire, mais que les premières années doivent être conçues autrement.

Faire attention au caractère factice de certaines occupations qui meublent le temps scolaire sans profit réel : l'attente liée à la gestion du collectif, des activités vides de sens et d'enjeux qui entretiennent une fiction de « posture scolaire ».

Les formes de mise en œuvre des activités

Les formes de mise en œuvre des activités

En collectif-classe

constats :

Très peu de collectif sauf pour « agir et s'exprimer avec son corps »

La modalité la plus fréquente est celle du « **regroupement** » : Ils y apprennent quelque chose de la discipline collective

- pour des activités relatives à différentes composantes des domaines langagiers (*échanges oraux et conversations, lecture d'une histoire, passations des consignes pour les ateliers, et parfois bilan des ateliers*)
- pour des activités qui relèvent de « la voix et l'écoute » : chant, comptine, écoute musicale, activités rythmiques
- pour les rituels de début de journée : présence et absence, cantine, le temps qu'il fait

Les formes de mise en œuvre des activités

Les ateliers

constats :

Toutes les classes de maternelle mettent en place des ateliers.

Dans la majorité des cas, il s'agit d'ateliers tournants sur une période qui varie (journée, demi-semaine, semaine)

Des ateliers pour quoi faire ? : le dispositif des « ateliers » suppose que les enfants peuvent être « occupés » seuls et que leur activité laissera des traces qui seront ensuite vues, voir évaluées par l'enseignant.

Surreprésentation des activités liées à la découverte de l'écrit et à la numération

Des contraintes d'organisation qui pèsent sur les choix didactiques :

La première variable qui a des conséquences sur les enjeux et les effets d'apprentissage c'est la **gestion** de ce moment **par l'enseignant et la place qu'il y prend** : il dirige un atelier et les autres sont en autonomie (ou ATSEM), ou il passe d'un atelier à l'autre.

Avec parfois une difficulté pour certains ATSEM de comprendre les enjeux de l'activité : manque de guidage de la part de l'enseignant, excès de l'aide apportée, focalisation sur la réussite de la production.

Souvent le seul atelier qui comporte réellement des enjeux d'apprentissage c'est l'atelier du maître. Les autres sont souvent occupationnels avec des propositions de tâches très simples, qui n'encouragent pas les élèves à s'investir.

Quand le maître circule d'un atelier à l'autre, distribuant son temps entre tous, il n'apporte pas de réel plus value.

Dans la majorité des situations, il n'y a pas de prise en compte de l'activité à posteriori : absence de retour sur les productions, sur les procédures et démarches, ce qui renforce cette impression « d'occupationnel ».

Très peu d'interaction entre les élèves lors des ateliers : c'est une organisation « par groupe » et non « en groupe »

L'atelier : une illustration de la « pédagogie spécifique » à la maternelle ou une routine qui a perdu son sens ?

Dans leur développement dans les années 70, ils se voulaient diversifiés et différenciés, respectant les motivations des enfants, stimulant l'exploration et la créativité, favorisant l'autonomie

Ce pourrait être, dans une autre utilisation, un bon moyen de différenciation.

Uniformité des pratiques, différenciation insuffisante

Uniformité des pratiques, différenciation insuffisante

Le manque de progressivité au long du cursus

constats :

Absence de variation (aménagement, emploi du temps, modalités de travail, de groupement des élèves) au fur et à mesure que les enfants grandissent et acquièrent des connaissances et des compétences.

Le travail en équipe existant, a peu fait évoluer la situation : les enseignants 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 .**

Il y a besoin d'une pédagogie dynamique, d'une progressivité plus grande.

Uniformité des pratiques, différenciation insuffisante

les pratiques d'évaluation

préconisations

Importance de l'évaluation dans sa fonction de guidance pour l'action pédagogique. Elle doit mettre en évidence les progrès accomplis par l'enfant et ses acquis pendant une période donnée et à partir d'un bilan initial : l'évaluation est d'abord un outil de pilotage de sa classe par le maître.

Elle peut s'appuyer sur l'analyse des productions quotidiennes, sur l'observation des procédures mises en œuvre par les élèves dans les situations habituelles et leur implication dans la communication, sur l'écoute attentive de leurs propos, de leurs réponses. Plutôt que sur des marques apposées sur les fiches quotidiennes (smiley, point rouge ...)

Pour les pratiques formelles d'évaluation : Il ne faut pas être seulement attentif à la réponse donnée lors d'une évaluation, mais à la manière dont elle a été obtenue, à l'observation des démarches et des productions des élèves.

Il s'agit aussi de prendre en compte les informations apportées par l'évaluation, des écarts constatés, pour concevoir des situations nouvelles d'apprentissage, pour renforcer des acquisitions.

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 références que ne possèdent pas la majorité des enseignants.

L'implication des enfants dans les évaluations : l'approche uniquement positive tout au long du cursus de la maternelle peut être un leurre pour les parents et une impasse qui pénalise les enfants qui ne perçoivent pas les perspectives vers lesquelles on veut les conduire. (le cahier de réussite)

Le portfolio serait bien adapté à la maternelle : il est constitué d'un assemblage finalisé de travaux, il mobilise la participation de l'élève à son élaboration (approche réflexive). Il suppose un classement des documents conservés voire un effacement de certaines traces.

Le portfolio pour les premières années de maternelle comporterait des tâches ou composantes obligées et ménagerait une certaine liberté à l'enfant pour mettre en évidence ses tentatives, ses progrès, ses réussites.

**Uniformité des pratiques, différenciation insuffisante
le manque de différenciation à chaque niveau**

constats :

De la PS à la GS :

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 3 ou 4 années.

Au sein de la classe :

Peu de différenciation : quand elle existe elle est de l'ordre de l'ajustement en situation, il y a rarement anticipation dans une préparation adaptée.

Au niveau des ateliers la différenciation porte sur la variété des supports et l'aide prodiguée par le maître. Avec souvent un guidage plus précis de ceux qui ont des problèmes et qui fait qu'ils se retrouvent souvent en position d'exécuter plus que de conduire eux même une réflexion ou de procéder consciemment à des choix. Ce guidage leur assure certaines réussites qui n'attestent pas d'acquisitions transférables.

La conception des activités, la préparation de classe

Manque d'une représentation claire de ce qui est attendu des maîtres, de ce qui serait le plus utile à leurs élèves

La conception des activités, la préparation de classe

Les outils des élèves

constats :

Orientation de plus en plus « scolaire » de l'école maternelle avec **un empilement d'outils** (1% des classes ont un document unique) : *cahier de liaison (9,3%), cahier de vie individuel (34%), cahier de classeur d'activités (46%), cahier d'évaluation, cahier de réussite, cahier de lecture, cahier de chant, cahier d'écriture)*

Outils qui ne font pas tous l'objet d'une structuration rigoureuse : date, indication de la compétence travaillée.

Le travail sur fiches s'implante à l'école maternelle qui peut avoir des effets pervers et se faire au détriment d'activités avec les objets.

Ce travail sur fiche est la conséquence du besoin de témoignage du travail effectué : donner à voir aux parents. Mais on pourrait imaginer « photographier les activités plutôt que de consommer des photocopies ou des fiches .

La conception des activités, la préparation de classe

des situations et des formes d'activités peu diversifiées, sous exploitées pour assurer des apprentissages

constats :

Des travaux très formels au détriment des jeux, recherches et manipulations : Avec de jeunes enfants, si il n'y a pas un ancrage dans la manipulation, dans la progressive symbolisation à partir de l'observation, de la manipulation ou du « vécu », il y a de fortes chances que l'on aboutisse non pas à une formalisation de l'expérience (les mots prenant sens à partir de l'expérience) mais à un formalisme dénué de sens et qui ne laissera ni trace ni structure en mémoire. **L'intellectualisation trop précoce n'est pas un gain de temps.**

Ces temps de manipulation ou d'exploration orientés vers la résolution de problèmes (de toute nature : moteurs, linguistiques, scientifiques...) l'approche sensible et perceptive des objets et des phénomènes du monde, les démarches de création et d'investigation **sont souvent absents des intentions et des réalisations pédagogiques.**

De même, **le jeu n'est pas pensé comme une situation d'apprentissage** : acquisitions de conduites motrices, intégration de notions comme devant/en dessous..., développement de capacités et de compétences en liaison avec les stratégies qu'ils mettent en place, expérimentation de système de valeurs et de règles.

La place du jeu à l'école maternelle mérite une revalorisation tout en approfondissant la question sur un plan pédagogique.

préconisations

Cependant, s'il faut agir pour comprendre, il est important aussi qu'ils comprennent pour mieux agir ensuite :

avec les fiches, les résultats sont mis en avant au détriment des procédures, des stratégies et la méthodologie est peu enseignée.

Idéalement il y a d'abord l'action, l'exploration (motrice, sensorielle..) sur laquelle l'enseignant greffe des rétroactions, puis il devient possible, quand les enfants ont déjà un bagage expérientiel et langagier, d'introduire la planification, d'anticiper l'action par la pensée sans négliger les rétroactions : l'enjeu est d'en extraire des connaissances explicites, transposables, de provoquer des prises de conscience métacognitives.

Pour d'autres situations qui semblent plus actives et non envahies par les fiches comme les **rituels**, la problématique reste la même : **comment dépasser le « faire quelque chose » pour aller vers le « apprendre quelque chose en faisant » ?**

La conception des activités, la préparation de classe

La préparation de la classe

constats :

Le temps matériel de préparation est souvent important pour les maîtres et les atsem mais la réflexion didactique est trop souvent insuffisante .

Un logique d'organisation des activités (thème, projet, album) l'emporte que une logique d'organisation de parcours d'apprentissage. (Les séquences d'apprentissage construites sont rares)

BILAN

« **Naturalisation** » des pratiques : en ce qui concerne l'organisation de l'espace et du temps, les modalités de groupement des enfants et des formes d'activités. Les modalités organisationnelles s'imposent en contraignant les aspects didactiques.

« **primarisation** » de l'école maternelle : Perte de la spécificité de l'école maternelle dans le schéma de la journée scolaire, dans les formes d'activités, les exercices sur fiches, la manière de considérer l'évaluation.

La faible différenciation des exigences et des activités dans chaque classe et au fil du parcours, d'une école à l'autre alors que les besoins du public scolaire sont éminemment variés.

Le poids de la « forme scolaire » de la PS qui expose les enfants à des exigences qui les dépassent et qui aggrave le risque d'échec précoce.

Il y a intérêt à expliciter en quoi l'école maternelle relève d'un enseignement « préscolaire », c'est à dire qui agit selon d'autres modalités que l'enseignement scolaire. **Cela clarifierait ce que doit être le travail enseignant propre à l'école maternelle** : si enseigner ne consiste pas alors à « faire des leçons » ou « faire faire des exercices » il importe de caractériser de manière claire ce que sont les situations et les activités dans lesquels se déroulent les apprentissages des enfants et quels y sont la place et le rôle du maître.

LANGUE ET LANGAGE : UN BILAN INEGAL, UNE FAIBLESSE PERSISTANTE DE LA PEDAGOGIE DE L'ORAL

les programmes de 2008 présentent deux composantes :

- **pour le langage oral et le langage écrit** dans les deux facettes de l'activité langagière, **la production** (expression orale et production d'écrits) et **la réception** (écoute et compréhension du langage oral et du langage écrit présenté par la lecture du maître)
- **pour le travail sur la langue**, la structuration de la syntaxe et l'enrichissement du lexique au service d'une amélioration et d'une complexification des productions enfantines et une première étude de la langue pour préparer l'entrée dans la lecture (découverte du principe alphabétique, accès à la conscience phonologique)

**La pédagogie de l'oral
du langage mais peu de réelles situations d'apprentissage**

constats :

peu d'activités structurées , peu ou pas d'interventions didactiques explicites.

Souvent des objectifs quantitatifs (savoir prendre la parole souvent), social (devant tous), les interactions se déroulent entre le maître et un enfant, peu d'échanges entre pairs ;

Le langage est souvent ni programmé, ni organisé et l'emploi du temps ne comporte aucune séance véritablement dédiée au travail du langage.

**La pédagogie de l'oral
objectifs variés insuffisamment clairs pour les enseignants**

l'expression :

Chaque enfant doit parler et s'exprimer

constats :

Déclencheurs ou supports des moments de langage :

- situations de surprise ou d'énigme : lettre, objet caché, image...
- situations d'échanges aux jeux ou aux ateliers. Rarement manipulations de marionnettes.
- Quoi de neuf ?

Ce sont les phases de rétroaction et d'anticipation, qui sont des temps de langage, qui permettent de distinguer l'action seule et l'apprentissage qui suppose une activité mentale. Les expériences proposées dans divers domaines d'activités, dans un univers plus large et riche que celui de la maison apportent des soubassements de sens à un vocabulaire neuf et plus étendu.

le langage d'évocation, séparé de l'action :

Les enfants doivent apprendre l'usage du « langage éloigné » c'est à dire séparé de l'action (langage

d'évocation)

constats :

Les questions des maîtres sont souvent fermées, et ne permet pas « un parler en continu »

L'amélioration linguistique des énoncés :

amélioration linguistiques des énoncés afin qu'ils soient de plus en plus longs et structurés, de plus en plus précis sur le plan lexical.

constats :

L'attention au **vocabulaire** s'est considérablement renforcée dans les classes mais le **choix des mots** privilégiés reste aléatoire, fonction du thème en vigueur, plutôt que sur des critères de fréquence et donc de priorité pour les apprentissages.

Les activités restent assez stéréotypées : étiquetage du monde (associer un mot à un objet), désignation (de l'image au mot, du mot à l'image), fabrication d'imagiers qui deviennent des supports de remémoration.

En matière de **syntaxe**, les activités de structuration restent rares.

Préconisations

le vocabulaire

Des moments dévolus à des activités de catégorisation, à des mises en relation entre les mots selon des relations de sens (synonymes, contraires ...) et surtout des situations de réemploi du vocabulaire étudié car c'est à cette condition qu'il deviendra actif.

L'enrichissement de la syntaxe suppose des corrections et une vigilance dès les premières formes émises mais il requiert avant tout l'incitation à produire des énoncés longs dans lesquels peuvent être introduits des connecteurs (« introducteur de complexité » : alors, parce que ...)

la compréhension, activité langagière invisible, délicate à travailler :

Le travail de la compréhension de l'oral est d'autant plus nécessaire que l'activité même qui conduit à la compréhension, proprement mentale, n'a pas de visibilité pour les enfants.

constats

très peu d'explicitation de ce que permet de comprendre le texte ou dans les relations entre le texte et les images

Se soucie de la compréhension des consignes, mais assez dans les autres situations.

Préconisations

Mettre en place un très gros travail d'explicitation autour de l'oral , de reformulations et de démonstrations.

La pédagogie de l'oral des dispositifs pédagogiques peu variés

constats

Dans la majorité des classes, les séances de langage se déroulent à l'occasion de regroupements collectifs, identiques au fil des sections, ils ne constituent pas des situations pertinentes pour que chacun puisse y avoir la parole pour y tenir des propos un peu longs.

Très peu de temps accordé à chaque enfant mais guère plus à de petits groupes. Même lors des ateliers car les maîtres se laissent détourner par des besoins de régulation du reste de la classe.

préconisations

Revoir le dispositif de travail pour que **la priorité puisse être donnée au langage oral, au moins jusqu'à à la fin de la section des moyens.**

L'entrée dans l'écrit : des déséquilibres et des évitements dommageables

l'entrée dans l'écrit des lectures offertes mais peu de travail sur la compréhension

Les situations d'écoute sont indispensables et doivent être fréquentes, elles constituent des ressources de « langage académique » nécessaires à la production de langage élaboré. Mais cela ne

suffit pas.

constats

Quel travail de compréhension sur les textes entendus ? Les textes en eux-même et la relation qu'ils entretiennent avec les illustrations associées.

Souvent il s'agit de remettre des images dans l'ordre chronologique.

Rareté des textes fonctionnels (règle de jeux, programmes de construction de petits objets...) et des **textes documentaires** qui sont pourtant très riches du point de vue de la compréhension.

Pas de possibilités dans les classes **d'écoute d'histoires racontées** ou par un adulte indépendamment de sa présence physique.

préconisations

Le travail sur la compréhension est indispensable pour que les enfants tirent bénéfice de ces lectures. Avec des niveaux de compréhension de plus en plus fins qu'une unique rencontre des textes ne peut épuiser.

Coin écoute : Activité d'écoute en usage libre mais aussi avec consignes de recherche et de réflexion précédant des temps d'activités dirigées avec le maître. Permet une différenciation des supports selon les besoins de l'enfant.

Préparation et formation des maîtres sur l'activité de compréhension, initiation aux critères de choix des ouvrages proposés aux élèves (quantité et qualité du texte, nature des illustrations et leur rapport avec le texte, l'univers de référence, complexité du schéma narratif, nombre de personnages, comportement de ceux-ci ...)

exemple de séance proposée :

comprendre un récit et l'enchaînement des événements rapportés :

- écoute de l'histoire racontée par l'enseignant (sans livre)
- échange oraux sur les impressions et les sentiments sur ce qu'ils viennent d'entendre

Associer un extrait musical avec un passage d'histoire en donnant quelques caractéristiques musicales :

- écoute du ballet de Casse Noisette et consigne d'écoute (imaginer ce que raconte cette musique, à quel moment de l'histoire elle correspond et vous expliquerez pourquoi)
- échanges oraux : confrontation des différents avis, validation par l'enseignant qui décrit le moment de l'histoire qu'a choisi le compositeur et justifie ce choix

Jouer avec son corps, faire « à la manière de »

- écoute de la « danse russe » de « la marche »
- Est ce que la musique est toujours pareille ?
- Proposition de codage de la danse russe/marche
- écoute en imitant les gestes de l'enseignant, le chef d'orchestre
- écoute en imitant mais sans enseignant, le chef d'orchestre (enfant)

l'entrée dans l'écrit

La production d'écrits

besoin du maître pour :

- écrire au sens matériel du terme
- pour construire les propos et aider, par des relances et questions appropriées, à transformer un énoncé oral en un texte.

Le travail mental d'élaboration nécessaire à la construction d'un texte est invisible pour les enfants (comme la compréhension)

Enjeu cognitif est d'acquérir la capacité de produire un message construit compréhensible pour un tiers dans une situation de communication authentique, dans la prise de conscience que « l'on n'écrit pas comme on parle ». aboutissement d'un travail oral et d'une acculturation à la langue des histoires.

constats

Une incompréhension persistante de ce qui est attendu, une incapacité quasi généralisée à la mettre en œuvre :

la dictée à l'adulte est peu présente et quand elle existe elle est rarement satisfaisante car trop souvent c'est le maître qui transforme lui-même ce que dit l'enfant, ou se fait le simple secrétaire de l'enfant en écrivant ce qu'il dit comme il le dit.

préconisations

Nécessité de rendre accessible le travail mental d'élaboration nécessaire à la construction d'un texte, en le pratiquant devant eux :

- Voir le maître écrire
- réécrire
- réfléchir à haute voix

- expliquer pourquoi telle formule peut être meilleure que telle autre

Sensibilisation des la PS, pour qu'en MS il deviennent possible d'enrôler les élèves dans l'activité de production d'écrit.

La préparation à la lecture et à l'écriture : une amélioration certaines mais des inquiétudes

Il s'agit de faire entrer les enfants dans une première approche de la matérialité du langage en les conduisant à découper les mots en unités plus petites (graphème et phonèmes) , à découvrir la relation entre l'oral et l'écrit selon le principe alphabétique (les lettres codent des sons), à apprendre les gestes graphomoteurs permettant de tracer des mots en écriture cursive selon des normes qui assurent leur lisibilité.

La préparation à la lecture et à l'écriture Activités nombreuses et trop précoces

constats

Enrichissement en GS du travail sur la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique.

Parfois trop envahissante car constitue l'essentiel du temps dédié au langage, au détriment de l'oral, de la compréhension et de la production d'écrits.

Très peu de situation d'encodage mettant les enfants en situation de « coder » eux-mêmes des mots sur la base des savoirs acquis (syllabes à emprunter aux mots connus, graphèmes correspondant aux sons entendus étudié)

Ce déséquilibre persiste au cycle 2 comme si les enseignants ne percevaient pas que « savoir lire » et « savoir écrire » sont les deux faces d'un même processus.

Précipitation de l'entrée dans l'écrit : Introduction en amont de la GS d'activités trop formelles sur l'alphabet et sur les sons, sur la pseudo-reconnaissance de mots qui sont en fait pour les élèves des comparaisons d'images.

Efficacité pédagogique globale qui masque que cette précocité peut « précipiter » certains élèves dans un échec durable et abîmer l'estime de soi.

Et puis surtout, le temps consacré à ces activités empêche de travailler les fondamentaux de l'oral.

La préparation à la lecture et à l'écriture Ecriture et graphisme

constats

les activités graphiques : elles sont souvent réduites à des exercices stéréotypés alors que la variété des possibles pourrait grandement enrichir les capacités d'analyse et de production.

Souvent on ne propose aux enfants qu'une **démonstration unique et peu commentée du geste**. Ils doivent ensuite le reproduire, parfois sans surveillance de l'adulte qui ne regarde que les traces finales dans lesquelles on ne peut retrouver ni les conditions (posture physique, tenue du crayon) ni les modalités (sens des traces) de production. De mauvaises habitudes peuvent se fixer ainsi très tôt.

préconisations

Deux axes d'amélioration :

- **Distinguer plus nettement le graphisme** (*gammes de jeu sur les lignes, les couleurs, les formes en vue d'une reproduction de motifs*) et **l'écriture** (*activité graphique centrée sur le langage, consiste à produire une combinaison codée de signes*) : les activités graphiques sont des activités préalables importantes avant d'entrer dans l'écriture, mais elles ne sont pas des activités préparatoires stricto sensu.
- **Il faut de la rigueur pour apprendre à tracer selon les règles**, donc des activités dirigées par le maître.

L'enseignant de maternelle, « maître de langage » d'abord

« maître de langage » le langage du maître

Importance de la parole du maître : portée transmissive, valeur de modèle et fonction de valorisation ou de correction.

Il faut que le maître apporte beaucoup de langage car les enfants ont besoin d'être en situation de

recevoir, d'engranger avant de pouvoir produire ; mais il ne s'agit pas de les noyer dans un « bain de langage » qui ne concerne personne véritablement.

constats

Dans la majorité des classes, **la parole du maître** est jugée claire, correcte voire de grande qualité.

Souci de parler avec les enfants mais souvent lors des temps informels.

Pour la majeure partie du temps passé en classe, le langage est fait de consignes, de directives, d'injonctions, de rappels à l'ordre et de questions généralement trop peu ouvertes pour susciter des réponses longues, syntaxiquement complètes et argumentées.

Le enseignants ne facilitent pas assez le **repérage de leurs erreurs** par les enfants : ils ne disent pas quand ils ne comprennent pas, pas de silence pour réfléchir, pas de relances avec demande de précisions, pas de renvois vers d'autres enfants pour avis, les corrections ou compléments sont rares. Les reformulations sont souvent insuffisantes en quantité et en qualité. (tu veux dire ou je crois que X veut dire suffirait à lever l'implicite)

implicite des apprentissages : l'enseignant ne dit pas à ses élèves ce qu'ils vont apprendre : à bien raconter une histoire, à trouver des indices ..

On n'explique pas ce qui compte dans ce moment d'échange : écouter les autres, demander la parole, éviter de dire ce qui a déjà été dit ...

« maître de langage » la conduite des séances

Le langage s'apprend dans des interactions, dans des situations chargées de sens. Le problème en milieu scolaire avec un grand collectif est de créer les conditions favorables pour tous.

Difficulté professionnelle face aux difficultés de langage des élèves.

Il faut penser tout le temps au langage sans abandonner les autres objectifs, la régulation du groupe, la gestion du temps ...D'où la nécessité d'une préparation approfondie et bien orientée, et d'une anticipation des réponses, des obstacles.

« maître de langage » l'évaluation insuffisante

constats

Les maîtres portent attention aux différences mais ils sont spontanément plus sensibles à la quantité qu'à la qualité des propos.

L'évaluation réalisée conduit plus à constituer des catégories d'élèves qu'à améliorer leur situation avec une conséquence redoutable déjà soulignée en 1999 : « il y a là semble-t-il, un risque préoccupant de mettre des élèves en difficulté. L'école maternelle, si l'on n'y prête garde, loin de résorber les inégalités entre enfants, pourrait alors les accentuer ou les figer »

préconisations

Importance d'une évaluation du langage « à l'arrivée » : écarts importants entre les enfants dans le lexique, la syntaxe mais aussi dans les manières d'utiliser le langage (objectivation, prise de distance, usage utilitaire et affectif ...)

Accès des enseignants à des sources théoriques issues de recherches sur **l'utilisation du langage dans les familles.**

Utiliser les informations données par les évaluations CE1 :

Où sont les réussites qui valident le travail effectuée et qu'il faut poursuivre ?

Où sont les faiblesses qui signalent des domaines insuffisamment pris en charge antérieurement ?

« maître de langage » un important besoin de formation

Des représentations à revoir, des connaissances à compléter.

constats

Les enseignants manquent de repères ; ils font peu de références au programme ; ils ont du mal à situer leurs pratiques et les réalisations des enfants par rapport aux attentes institutionnelles.

Difficultés exprimées par les enseignants parce que « le langage c'est tout le temps » et parce qu'ils ont conscience d'une forte hétérogénéité entre enfants, ressentie comme un obstacle et non pas comme une ressource, et de la faiblesse de leur enseignement pour y remédier .

Les inspecteurs semblent inégalement aptes à les aider

La place de l'oral, la pratique de l'oral sont les points faibles à tous les niveaux de l'école primaire et sans doute au delà. Mais c'est un problème plus grand avec les jeunes enfants qui sont en train de construire leur rapport aux usages du langage et les ressources linguistiques de l'expression.

préconisations

Le besoin de formation en didactique de l'oral est immense. Les formations nécessaires ne peuvent consister simplement en la diffusion de « bonnes pratiques » comme autant de recettes. Elles doivent apporter des éléments qui permettent de comprendre ce qui rend des pratiques pertinentes et efficaces, c'est à dire ce qui doit être mobilisé dans leur mise en œuvre : les savoirs théoriques nécessaires (*développement de l'enfant, fonctionnement du langage...*), des méthodologies adéquates (*observations, évaluation des élèves ; préparation des séquences, de réelles unités d'apprentissage*) et des savoirs-faire d'intervention (*conditions d'installation et pilotage des interactions, modalités de questionnements*). Elles ne peuvent pas faire l'impasse sur la question du dispositif pédagogique général qui permet au maître de gérer sa classe tout en étant pleinement investi dans le travail délicat du langage avec un petit groupe.

« maître de langage »

le manque d'habitude du « travail » avec les parents

L'école maternelle peut contribuer à impliquer positivement les parents éloignés de la culture scolaire dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants.

Les échanges devraient se centrer sur l'explication et l'implication : en faisant avec eux, en donnant à voir, en leur expliquant comment mettre en œuvre des actions efficaces simples.

Exemples :

cahier de vie de la mascotte de la classe : le cahier est nourri par l'école et les familles

le cahier de vie de la classe : compte rendu des activités de la classe et des projets (quatre exemplaires tournent dans les familles)

un classeur « lexique » avec des conseils donnés aux parents pour prolonger les apprentissages à la maison.

BILAN

La priorité donnée au langage par l'institution s'illustre clairement, même si ce n'est pas toujours avec toutes les qualités souhaitables :

- lecture d'histoire aux enfants
- travail sur les composantes de la langue
- initiation à l'écriture

La précocité de certaines exigences risque de jouer en défaveur de l'effet recherché, en particulier quand la phonologie est abordée de manière formelle bien en amont de la GS.

Les manques récurrents (observé dans des enquêtes antérieures) :

- **pédagogie de l'oral** non maîtrisé avec peu de situations réelles d'apprentissage, peu de temps d'interactions personnalisées alors que le « premier langage » s'acquiert par ce biais, un appui sur les habiles parleurs qui occultent les besoins des autres, un usage personnel du langage par le maître qui est loin d'être optimal.
- **Des pratiques insuffisantes de l'écrit** qu'il s'agisse de la production assistée de textes ou de l'encodage de mots.
- des prises en charges indifférenciées, **faute d'une évaluation adaptée** des besoins langagiers

TROISIEME PARTIE : PRECONISATIONS ET CONCLUSION (de la page 167 à 181)

PRECONISATIONS : DONNER UN NOUVEL ELAN A L'ECOLE MATERNELLE

Malgré les faiblesses que le rapport souligne, l'école maternelle constitue **une forme de prise en charge originale** des jeunes enfant à laquelle on peut maintenir sa confiance :

- service public, ouverte à tous et gratuite
- favorise pour les parents vie professionnelle et familiale et donne des bases solides aux apprentissages futurs des enfants.
- Cadre de fonctionnement rigoureux

Principes qui orientent les préconisations :

- **inverser la logique actuelle et penser le cursus de l'école maternelle selon une approche progressive** qui s'accorde au développement de l'enfant et le stimule, en partant du plus jeune âge et non selon une conception régressive qui met l'école maternelle au service de l'école élémentaire en la conduisant à adopter prématurément la forme scolaire.
- **Personnaliser les parcours**, en veillant à développer chez chacun la confiance en ses potentialités et à mobiliser le soutien de ses parents
- **Améliorer la professionnalité de tous les acteurs** qui font la maternelle
- repenser la gouvernance de l'école maternelle et activer tous les partenariats utiles au renforcement de sa qualité et de son efficacité.

Pour une conception plus différenciée du cursus de l'école maternelle

Préconisations 1, 2, 3

une conception plus différenciée Une préparation à la forme scolaire

Une progression dans la prise en charge pédagogique qui respecte et stimule le développement : l'école maternelle doit conduire chaque enfant à « devenir élève » **c'est ce processus temporel qu'il convient de respecter en n'imposant pas prématurément une organisation et des activités qui traitent l'enfant comme un élève qu'il n'est pas encore.**

L'école maternelle est un temps de transition et de transformation des manières d'apprendre, un temps d'initiation progressive aux codes et aux pratiques scolaires qui trouvent leur place en fin de parcours, en section de grands.

Pour les plus jeunes on partira de **l'observation** de ce qui les intéresse, **de leurs productions et réalisations**, en recherchant en permanence leurs progrès et que, graduellement, les enseignants introduisent des modalités plus cadrées, plus didactiques pour provoquer les acquisitions prévues par les programmes .

Pour les plus jeunes il s'agira **d'apprentissage par l'observation, l'imitation, la répétition, en leur donnant des « modèles »** (transmission par l'enseignant) ou en les exposant à des « modèles » (ce que font les pairs ou les plus grands)

Mais également de mobiliser **l'apprentissage par essais-erreurs** en donnant aux enfants des

occasions de chercher des réponses et d'imaginer des solutions pour **résoudre des problèmes**.

Toutes ces activités sont à accompagner par des **échanges langagiers**.

Le jeu, dans la diversité de ses formes, a toute sa place dans ces processus.

une conception plus différenciée

Un statut différencié des domaines d'activités

Même si tous les domaines d'activités doivent être offerts quotidiennement aux enfants, il est utile de distinguer :

- **Dans les domaines « Agir et s'exprimer avec son corps », « découvrir le monde » « Percevoir, sentir, imaginer, créer »**, on n'attend pas des performances, mais **l'expérience d'activités régulières** par lesquelles les enfants acquièrent des habiletés et des connaissances qui seront les bases des apprentissages dits fondamentaux.

Ces domaines permettent l'ancrage de bon nombre des apprentissages langagiers

- **Dans les domaines langagiers et linguistiques** (s'approprier le langage », « découvrir l'écrit », le programme actuel est à maintenir.

Dans domaine numérique (« **approcher les quantités et les nombres** ») le programme est à préciser, voire à réorienter en donnant des repères de progressivité : les apprentissages « culturels » que symbolise l'omniprésence de la suite numérique ont pris le pas sur le **traitement des quantités et la relation entre nombre et quantité**. Ces dimensions sont à revaloriser.

Ce sont dans ces deux domaines que les enfants structurent progressivement des acquisitions que l'on sait décisives pour l'entrée dans les apprentissages systématiques et structurés du CP.

une conception plus différenciée

Une organisation différenciée des sections

Une réflexion sur l'aménagement et l'équipement des classes doit être entreprise afin d'éviter les activités occupationnelles auxquelles les enfants sont aujourd'hui trop exposés. Ils doivent trouver de quoi investir des activités riches.

L'équipement et l'aménagement doit évoluer au fil du parcours ; s'ils restent identiques, ce sont leurs usages qui peuvent varier, se complexifier.

La section des grands, en fin d'année, peut adopter une organisation un peu plus « scolaire » pour certaines activités, mais pas plus qu'elle ne le fait déjà, voire en réduisant les excès observés.

Adaptation de l'organisation temporelle de la journée aux besoins des jeunes enfants devient urgente surtout pour ceux qui prolongent le temps de classe (garderie du matin et du soir) ; des aménagements de la pause méridienne devraient permettre d'y inclure pour une grande partie un temps de repos. Plus de souplesse de fonctionnement (accueil en deuxième partie d'après-midi) pour répondre à tous les besoins des enfants.

Assouplissement des conditions d'entrée à l'école : pouvoir accéder à l'école maternelle à son troisième anniversaire (ou au début de la période scolaire qui inclut la date de cet anniversaire)

une conception plus différenciée

Faut-il des modifications structurelles majeures pour évoluer en ce sens ?

C'est un déficit de régulation qui a permis cette évolution vers une forme scolaire qui s'est imposée.

Il s'agit maintenant de bien marquer la distinction entre deux périodes dans la préscolarisation : l'une plus orientée vers l'éveil éducatif avant 5 ans et l'autre vers des acquis préparatoire aux apprentissages fondamentaux.

- Une solution : En jouant sur les métiers et les personnels qui prennent en charge les enfants : soit introduction de nouveaux personnels et en construisant alors de nouvelles logiques de travail , soit en définissant autrement les fonctions des ATSEM dont la dimension éducative serait développée et en exigeant pour tous une réelle qualification.
- Une autre solution : agir sur la structure de l'école maternelle et en détachant la GS pour en faire une première année de l'école élémentaire, avec donc une obligation légale d'instruction des 5 ans

Les rapporteurs sont plus en faveur de la première préconisation, car ils craignent un surcroît de « scolarisation » déjà dénoncé.

Pour des conditions de réussite pour tous les élèves dans un contexte d'épanouissement

Donner plus et mieux à ceux qui ont moins sans abandonner les autres

Des conditions de réussite

L'évaluation

Une conception renouvelée de l'évaluation dans une pédagogie de l'encouragement : « le plaisir d'être à l'école, c'est aussi le plaisir d'y réussir »

Mettre en place une pédagogie de l'encouragement :

- Établir des bilans individuels à intervalles réguliers de ce qui est fait, de ce qui est acquis et de fixer des buts, des perspectives ;
- Garder les réussites d'abord, les progrès toujours.
- Prendre autant en compte les procédures et les processus que d'apprécier les « résultats »
- Les écarts sont normaux : les objectifs donnés par l'institution sont des horizons vers lequel tendre. Les différences entre élèves en fin de maternelle ne peuvent pas être légitimement interprétées comme signes de difficultés des enfants les moins avancés dans leur parcours d'apprentissage.
- Les bilans collectifs peuvent être construits à partir de ces bilans individuels : ils peuvent permettre d'analyser les effets des actions et de corriger d'éventuels problèmes.
- Impliquer les enfants dans leur évaluation selon des modalités adaptées à leur développement, ainsi que les parents.
- Mettre en place des stratégies de suivi personnalisé

Préconisations 4,5

Des conditions de réussite

Concentration des efforts pour ceux qui ont le plus de besoins

Des stimulations pour tous les enfants, une concentration des efforts et des ressources au profit de ceux qui ont le plus de besoins.

Une priorité marquée à donner au langage oral, en production et en compréhension :

Prendre en compte les écarts très importants qui affectent les compétences et les performances langagières des enfants, pour les aider à progresser.

Bilan de langage à l'aide d'un protocole d'observation des premiers mois qui suivent **l'entrée à l'école.**

Un second bilan de langage oral, avec la participation des parents, **en fin de section des moyens**, pour les enfants qui auraient été jugés prioritaires pour une aide intensive en début de cursus permettrait de vérifier que les acquis essentiels ont été effectués.

Des suggestions précises pour enrichir la pédagogie de l'oral seront associées aux protocoles

d'observations proposés.

Préconisations 6

Une attention aux besoins spécifiques de/dans certaines écoles :

Il convient d'offrir aux équipes pédagogiques, dans ces écoles où se concentrent des enfants ayant d'importants besoins langagiers, des « appuis » spécialisés (RASED, spécialiste français langue seconde)

Préconisations 7, 8

Des conditions de réussite

Rechercher une plus grande implication des parents

Toutes les solutions localement pertinentes sont à encourager pour une **organisation de la rentrée des PS** qui garantisse des conditions de séparation en toute sécurité avec leur famille.

Informations aux parents sur leur contribution à une bonne scolarisation : créer de bonnes conditions de vie (sommeil, préparation dans la sérénité du départ à l'école...), sur leur rôle en matière de langage et d'entrée dans la culture de l'écrit. Leur permettre de venir en classe pour observer ce qui s'y passe ou d'en montrer des images. Leur implication dans l'observation du langage peut servir de points d'appui pour les intéresser à la question importante du langage en les valorisant.

De manière plus générale, **la relation entre l'école et les parents doit être plus formalisée, plus organisée** : régularité ; modalités à définir localement. Inscrire l'action des enseignants dans un partenariat éducatif qui crée une connivence avec la famille.

Préconisations 9

Pour une meilleure professionnalisation de tous les acteurs de l'école maternelle

Remarques : Le déséquilibre entre les hommes et les femmes présents à l'école maternelle, plus fort encore qu'en école élémentaire, prive les enfants de repères et de modèles éducatifs dans une

période sensible pour la construction de leur identité. Des incitations pour motiver des hommes à enseigner en maternelle restent nécessaires.

Une meilleure professionnalisation

Prise en compte de la spécificité « école maternelle » en formation

De l'exploitation de l'expertise professionnelle à la diffusion de bonnes pratiques :

- Sur les 18 h de formation en circonscription
- inclure un module optionnel en formation initiale car les formes particulières de l'enseignement en maternelle s'apprennent et ne se déduisent pas des didactiques disciplinaires propres à l'école élémentaire. (en réservant une priorité de postes en maternelle pour ceux qui auraient suivi ce module)

Explorer les liens entre exigences et contraintes du développement d'une part, et conditions d'apprentissage d'autre part : plus l'enfant est jeune, plus il importe de partir de ce qu'il sait faire pour le faire progresser. (il s'agit donc de s'ajuster à partir de l'observation-évaluation)

Renforcer l'expertise en matière de premiers apprentissages langagiers et numériques.

Préconisations 10, 11

Un accompagnement en formation continue pour tous les enseignants qui prennent en charge une classe maternelle pour la première fois quelque ancienneté qu'ils aient.

Préconisations 12

Une meilleure professionnalisation

Renforcer l'expertise des équipes de circonscription

Au moins un conseiller par circonscription qui aurait l'expertise de la maternelle.

Préconisations 13

Pour une meilleure visibilité de l'école maternelle dans la gouvernance de l'école primaire

Des axes de pilotages clairs

Les caractéristiques des élèves français repérées dans les évaluations internationales (PISA et PIRLS) : manque de confiance en soi, peur des erreurs ...résultent d'un long processus qui commence à la maternelle.

Politique ciblée d'allocation de ressources, de formation, d'accompagnement différenciée selon la situation des écoles.

Préconisations 14, 15

Une réflexion sur les critères de qualité et d'efficacité et sur l'évaluation de l'école maternelle

préconisations 16, 17, 18

Des ressources en académie

La reconfiguration d'un réseau d'IEN sur mission « école maternelle »

préconisation 19

Pour la construction de partenariats durables

Des projets éducatifs partenariaux

Certains sujets demandent que l'éducation nationale travaille avec les partenaires qui sont compétents sur la petite enfance, ministère ou instances nationales, élus locaux, responsables d'institutions ou d'associations :

- Accueil en milieu scolaire ou non des enfants de deux à trois ans.
- Les agents spécialisés des écoles maternelles et la qualité de l'école maternelle
- Le temps total que les enfants scolarisés en maternelle passent dans les locaux scolaires (garderie, classe, repas) et l'organisation de ces différents temps.

Préconisations 20, 21, 22

Le rapport souligne à quel point une amélioration du travail conjoint enseignants-ATSEM peut être source de sérénité dans l'école, mais aussi de plus grande efficacité de l'action pédagogique dans les classes .

Préconisations 23, 24 et 25

Penser une autre organisation du travail

L'organisation traditionnelle de l'école maternelle à la manière de l'école élémentaire selon le

principe un maître-une classe, les modalités de répartition des tâches entre enseignant et ATSEM, tout cela qui semble très établi, voir figé est-il toujours pertinent ?

Préconisations 26

PRECONISATIONS

1. Expliciter la logique pédagogique progressive qu'il convient d'appliquer durant la scolarisation préélémentaire en incluant dans **le programme de l'école maternelle** des instructions claires.

2. Différencier le statut des sections pour traduire cette progressivité :

- **La classe d'accueil (PS)** doit être en elle-même une classe-passerelle qui permet souplement l'éveil aux activités qui se structureront ensuite et l'exercice du langage dans un milieu non familial. Les enfants doivent pouvoir y être inscrits au moment de leur troisième anniversaire.

- **La section des grands** a vocation à conduire les enfants, sans anticiper sur le CP, à vivre progressivement selon des rythmes plus scolaires et dans une organisation spatiale proche d'une « salle de classe » pour certaines activités. Les exigences d'assiduité y sont plus fermes que dans les sections antérieures.

3. Clarifier le texte actuel du programme en vue de donner un statut différent aux domaines d'activités, notamment pour ce qui est du suivi des apprentissages. Donner **des orientations précises en matière d'organisation des espaces et du temps**, considérés ici comme des variables de l'action pédagogique.

4. Préciser les objectifs de fin d'école maternelle pour le langage et le domaine numérique

5. Différencier les formes d'évaluation et les modalités d'évaluation et les modalités de restitution aux familles des informations sur les progrès des enfants selon le moment du parcours en maternelle : une logique s'apparentant à celle du portfolio conviendrait aux deux premières années ; le livret scolaire pourrait n'être introduit qu'en section de grands dans une logique de

continuité du cycle des apprentissages fondamentaux.

6. Mobiliser des spécialistes reconnus aux côtés de praticiens experts pour **créer des protocoles d'observation du langage oral** chez les enfants de 3 ans et en fin de section de moyens ; produire des documents d'accompagnement pour une exploitation efficace.

7. (Niveau académique) **Privilégier les écoles qui relèvent du programme ECLAIR quant aux ressources humaines** en vue de mettre en place des « **programmes d'aide en langage** » dans le cadre d'une prévention des difficultés scolaires.

8. (Niveau académique) Les inciter à mettre en place des innovations et/ou expérimentations ; effectuer un suivi à des fins de modélisation ultérieure si l'efficacité est avérée.

9. (Niveau national, à défaut niveau académique) **Diffuser des outils pour aider les équipes pédagogiques à travailler avec les parents**, et notamment à les informer et à leur donner des orientations en matière de pratiques langagières. Des extraits vidéos d'activités seraient utiles pour donner à voir ; des indications permettant de concevoir une animation autour de la vidéo seraient les bienvenues.

Formation :

10. Mettre en place une observation et une analyse du travail de professionnels experts afin d'identifier des « gestes professionnels » particuliers et importants pour l'école maternelle, en différenciant les deux temps de parcours scolaire (petits et moyens d'une part, grands d'autre part). Ces éléments seraient ensuite diffusés, utilisés en formation initiale et en formation continue en circonscription sous réserve d'une formation préalable des formateurs.

11 . (au niveau local) adapter les modalités de nomination des enseignants pour valoriser les compétences acquises en formation.

12 . (niveau local) concevoir un parcours d'adaptation à l'emploi pour tout enseignant nommé ou muté dans une classe maternelle.

13. (niveau national pour la conception, niveau inter-académique ou académique pour la mise en œuvre)

Mettre en place des modules de formation pour les inspecteurs et pour les conseillers pédagogiques de telle manière que leur expertise soit accrue ; ces modules peuvent être partiellement communs. Il serait pertinent d'envisager des modules de nature variée correspondant à des besoins diversifiés et de recourir aux technologies nouvelles, pour certains contenus des formations, afin de réduire les coûts.

14. Niveau national : porter un message spécifique et positif sur la scolarisation en maternelle, en valorisant autant le parcours que l'objectif à atteindre ; en cohérence avec la préconisation 1, faire entendre que le CP s'appuie sur les acquis de l'école maternelle, **acquis divers selon les enfants, et que les objectifs pour la fin de l'école maternelle ne sont pas stricto sensu, des pré-requis exigibles.**

15. Niveau académique : utiliser le projet académique et les lettres de mission des personnels d'encadrement pour définir des axes de pilotage clairs et assigner aux responsables locaux des objectifs précis. Penser les moyens en cohérence.

16. Définir des « critères de qualité » pour la préscolarisation, toutes formes étant prises en compte (école maternelle et sections maternelles au sein des écoles primaires)

17. Initier une réflexion sur la production d'indicateurs valides rendant compte de la contribution de l'école maternelle à la réussite des élèves, en examinant toutes les dimensions méthodologiques pertinentes ; le bilan de cette réflexion pourrait nourrir des pratiques locales adaptées s'il n'est pas possible de se doter d'indicateurs nationaux (suivi de cohortes, évaluation des acquis ..)

18. Préciser une méthodologie de l'évaluation d'école pour les écoles maternelle qui prenne en compte ces critères de qualité et implique les ATSEM et des partenaires.

19. Établir un bilan de l'existant et redéfinir une carte des emplois d'IEN sur mission « école maternelle » en concertation avec les recteurs. Faire preuve de davantage d'exigences pour n'affecter sur ces missions que des professionnels aux compétences reconnues relativement à l'école maternelle.

20. Reprendre des discussions interministérielles ou interministérielles pour relancer un nouveau

« protocole d'accord Petite enfance » incitant aux coopérations locales et suggérant des outils méthodologique pour nourrir les partenariats.

21. (niveau départemental) : établir des bases de travail claires et discutées pour la participation de l'éducation nationale, et des écoles maternelles en particulier, à des projets éducatifs locaux dont les objets sont à cerner localement en fonction d'une analyse des besoins.

22. (Niveau local) Mettre en cohérence les projets d'école (pour partie) avec les projets éducatifs locaux qui auraient été établis en tenant compte du cadre départemental.

23. Au niveau nationale et de manière partenariale- élaborer un cadre de référence national, une « charte type » non contraignante mais laissant place aux adaptations locales, susceptible de cadrer les discussions relatives au travail des ATSEM dans l'école et dans les classes tel qu'il peut être envisagé pour un service optimal rendu aux enfants .

24. Étudier la possibilité d'associer un ou deux représentants des ATSEM au conseil d'école des écoles maternelles et primaires (conditions à examiner)

25. Niveau départemental et/ou local- Promouvoir des actions d'information ou de formation communes aux enseignants d'école maternelle et aux ATSEM d'une part, aux directeurs d'école maternelles et primaires et aux responsable des services municipaux d'autre part.

26. Encourager des expérimentations dans lesquelles les communes ou communauté de commune seraient partie prenante pour faire évoluer l'organisation de l'école maternelle. (cf article L 401-1 du code de l'éducation (article 34 de loi du 23 avril 2005) qui autorise l'expérimentation pour une durée maximum de 5 ans.