

Les nouveaux programmes pour l'école maternelle : quels enjeux ? quelles évolutions ?

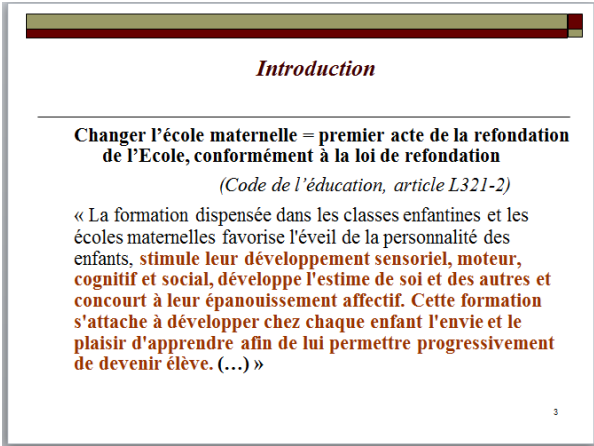
Viviane BOUYASSE, Inspectrice générale de l'éducation nationale

Illfurth, 13 octobre 2015

PLAN DE L'INTERVENTION

1. Repérer les évolutions entre les programmes antérieurs et ceux de 2015 ; comprendre ce qui les justifie
2. Relire ses pratiques même si les programmes sont stables
3. Adapter ses pratiques pour prendre en compte les nouvelles orientations

INTRODUCTION



Introduction

Changer l'école maternelle = premier acte de la refondation de l'Ecole, conformément à la loi de refondation
(Code de l'éducation, article L321-2)

« La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, **stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. (...)** »

3

L'exercice de redéfinition des programmes de l'école maternelle part la loi n'avait pas été réalisé depuis 1975. La loi, dans sa nouvelle déclinaison, prend désormais en compte les deux grandes critiques formulées à l'encontre de l'école maternelle :

- La première critique consiste à penser que l'école maternelle n'est pas efficace car elle ne parvient pas à réduire les écarts entre les enfants. Elle n'est pas assez une école, on n'y enseigne pas assez.
- La seconde critique, portée souvent par des observateurs étrangers et presque opposée à la première, s'appuie sur des références extra-scolaires (un regard sur les structures petite enfance de type scandinave, moins pressées de faire entrer les enfants dans les apprentissages). Si l'on suit le fil de cette critique, dans les pays nordiques l'entrée dans la scolarisation proprement dite est plus tardive et pourtant les résultats scolaires, *in fine*, y sont meilleurs.

Le Code de l'Education est dans la recherche du compromis : il reconnaît l'école maternelle comme une institution d'accueil de la petite enfance. Elle a donc à se soucier d'abord du bon développement de l'enfant, pas seulement dans le domaine cognitif (« *développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève* »).

« Devenir » élève implique un processus : l'institution attend de la maternelle qu'elle fasse que des enfants deviennent progressivement des élèves (à l'horizon de la fin de GS).

I. REPERER LES EVOLUTIONS DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES ; COMPRENDRE CE QUI LES JUSTIFIE

1. Repérer les évolutions dans les nouveaux programmes ; comprendre ce qui les justifie

Equilibre entre une approche dite développementale, centrée sur l'enfant, favorisant les apprentissages dits indirects ou incidents (« adaptatifs ») **ET des interventions plus marquées par des intentions didactiques précises.**

(ET non plus OU)

Enjeu : parvenir à résoudre des tensions entre une « école du laisser grandir » et une « école primarisée ».

4

La loi essaie ainsi de concilier deux approches de l'école maternelle :

- celle des jardins d'enfants (approche développementale) : ils « s'apprennent » toujours quelque chose, peu importe que ce quelque chose ait quelque chose à voir avec la scolarité
- celle qui consiste à « leur apprendre » des choses : approches didactiques

Mais il s'agit bien d'un ET et non d'un OU : il n'y a pas à choisir entre d'une part l'école du « laisser grandir » (au titre de laquelle il ne faudrait pas, alors, que nous venions nous plaindre qu'un jour on nous dise que la maternelle est une simple garderie mais coûte bien plus cher) et d'autre part l'école « primarisée » (qui impose des abstractions précoces, et favorise ainsi de fait ceux qui appartiennent aux milieux les plus favorisés).

Cet équilibre à trouver est facteur d'égalité des chances.

1. Repérer les évolutions dans les nouveaux programmes ; comprendre ce qui les justifie

Equilibre entre les cinq domaines d'apprentissage
Tous également indispensables au développement harmonieux des enfants.
Tous nécessaires pour répondre aux besoins de tous ordres.
« **Bien-être** » (besoins satisfaits) = clé du « **bien-devenir** »

Perspectives : Profiter du nouveau programme (utilisé comme un « référentiel ») pour revisiter les pratiques : qu'est-ce qui manque ? Que faudrait-il rééquilibrer ?

5

Ces cinq domaines d'apprentissage participent chacun à construire un apprentissage complet.

Le bien-être de l'enfant suppose que tous les domaines lui soient offerts régulièrement. Les neurosciences nous apprennent qu'il se passe des choses très importantes entre 2 et 6 ans du point de vue du cerveau de l'enfant. Cela confie aux enseignants de l'école maternelle une responsabilité considérable. Le bien-être de l'enfant, le fait de vivre plutôt des émotions positives, sans trop de stress, est l'une des conditions pour que le cerveau se développe convenablement (ce que les Anglo-Saxons appellent le *well being* comme support du *well becoming*).

L'essentiel des structures cérébrales se constitue avant 6 ans, du point de vue neurologique.

1. Repérer les évolutions dans les nouveaux programmes ; comprendre ce qui les justifie

Equilibre entre les modes de sollicitation des enfants :
à côté des **activités sous consignes** (dirigées ou « en autonomie »),

proposer des **activités choisies** (attrance... plaisir... projet... contrat ... défi...), mais des **activités choisies cadrées**.

Enjeu : faire plus de place à l'initiative des enfants, à leur responsabilisation. Commencer à leur faire acquérir le sens de l'engagement.

Perspectives :

- 1/ Repenser les modes de pilotage du « groupe -classe ».
- 2/ Repenser l'aménagement de la classe.

6

1. Repérer les évolutions dans les nouveaux programmes ; comprendre ce qui les justifie

Des domaines d'activités aux domaines d'apprentissage

Agir – Réussir – COMPRENDRE / Agir pour réfléchir

Enjeux : faire acquérir une **pensée active** (dépasser l'agir) ; faire réfléchir les enfants sur les modalités et les effets de l'action (non sur l'action seule ou sur les seuls « objets » sur lesquels porte l'action).

Perspectives : réfléchir sur la place, le rôle, la nature du langage ET des modalités de symbolisation – représentation dans l'ensemble des activités.

7

Des domaines d'activités aux domaines d'apprentissages : le glissement sémantique est lié au fait que, à l'école maternelle, le geste pédagogique consiste à transformer le produit de l'activité en apprentissages. L'activité vaut certes prioritairement, et les enfants doivent construire leurs apprentissages dans et par le corps. Mais cet agir a pour vocation de mettre les enfants en situation de réussite. L'activité débouche sur un résultat ; il est fondamental que les tâtonnements, les essais se traduisent par une réussite. Enseigner, ce n'est pas faire ingurgiter, c'est faire réussir.

Ce n'est que si les enfants ont compris comment et pourquoi ils ont réussi, qu'il pourra y avoir des apprentissages transférables. C'est ici une « plus-value » professionnelle des PE d'école maternelle sur les autres professionnels de la petite enfance. C'est ce qui permettra le transfert sans en passer à nouveau par le stade du tâtonnement, du « bidouillage ». Il n'y a de transférabilité que si on a compris le principe qui nous a permis de réussir.

L'enseignant est là pour apporter ces éclairages, faire le lien entre ce qui a été fait, comment cela a été fait, et comment on a réussi. On confronte, on met en évidence ce qui a fait réussir (c'est ce qui permet le passage de l'activité à l'apprentissage).

C'est le langage sous toutes ses formes qui permet de réaliser ce saut :

- le langage oral
- mais aussi le schéma, la représentation, les outils pour apprendre et comprendre

1. Repérer les évolutions dans les nouveaux programmes ; comprendre ce qui les justifie

Des domaines d'activités aux domaines d'apprentissage
Agir – Réussir – COMPRENDRE / Agir pour réfléchir

Enjeux : faire acquérir une **pensée active** (dépasser l'agir) ; faire réfléchir les enfants sur les modalités et les effets de l'action (non sur l'action seule ou sur les seuls « objets » sur lesquels porte l'action).

Perspectives : réfléchir sur la place, le rôle, la nature du langage ET des modalités de symbolisation – représentation dans l'ensemble des activités.

7

Réfléchir est le verbe qui revient le plus souvent dans les programmes de l'école maternelle. Plus les enfants sont petits, plus ils réfléchissent après coup. Plus ils grandissent, plus on peut solliciter leur réflexion en amont de l'activité.

1. Repérer les évolutions dans les nouveaux programmes ; comprendre ce qui les justifie

Pour conclure cette première partie

Ne pas se tromper sur l'objectif = on souhaite une école maternelle qui amène plus d'enfants-élèves en état de s'adapter et réussir au CP, avec une confiance en soi pour chacun préservée ou améliorée.

Une école plus efficace et plus juste

Une école bienveillante et exigeante

Des changements sur quelques points clés mais, surtout, **une réorientation du « style pédagogique »** plus adapté à une école de la petite enfance.

8

Il ne faut pas se tromper d'objectif. Une école maternelle plus efficace et plus juste, c'est une école qui va permettre aux enfants de bien réussir au CP, pas une école qui va faire le jeu du pré-CP avant le CP (ce serait faire le jeu de ceux qui ont le moins besoin d'école).

On prend son temps. On n'anticipe pas, on prépare.

Une école bienveillante, c'est une école qui veille bien sur les enfants, et qui est exigeante *à propos*, c'est-à-dire uniquement sur ce qu'on est situation d'exiger (un bon dosage des exigences).

II. RELIRE SES PRATIQUES MÊME SI LES PROGRAMMES SONT STABLES

2. Relire ses pratiques même si les programmes sont stables

- Activités physiques et Activités artistiques.
- Activités visant à la fois la découverte du monde et l'installation des « outils » de la pensée logique (hors étude du nombre, renouvelée fortement).

Les écueils à surmonter :

- > la répétition du même sans progressivité ;
- > la perte d'enjeux, la banalisation ;
- > l'occasionnel ;
- > l'activité en « pointillés » essentiellement occupationnelle.

Quantité et régularité des pratiques sources de qualité

Voir ressources Eduscol

9

Les programmes, même s'ils sont relativement stables, définissent un moment particulier ; propice à une introspection critique sur ses propres pratiques pédagogiques. Que nous disent les programmes de 2015 ?

Ils assurent une certaine stabilité (à quelques nuances près, portant sur des formules, du « rédactionnel ») dans les domaines suivants :

- Les activités physiques
- Les activités artistiques
- La découverte du monde
- L'installation des outils de la pensée logique pour les enfants (à l'exception de ce qui touche à l'étude du nombre)

Quelques écueils que les observateurs peuvent relever dans les classes dans ces domaines :

- La répétition des activités en lieu et place de la progressivité (cf. pour les activités physiques, des repères de progressivité dans les ressources d'accompagnement sur Eduscol)
- Des activités qui ont perdu leur sens et leur enjeu : par exemple les activités de structuration de l'espace et du temps, dont la mise en œuvre est globalement à questionner
- Des activités « en pointillés » à vocation essentiellement occupationnelle. Par exemple les activités de chant. Les enfants ont besoin que l'on leur propose de s'engager dans des activités construites et structurées, par exemple en écoute musicale
- La qualité des acquisitions est liée à la quantité de pratique et à leur régularité. Ce qui fait apprendre, c'est une certaine densité des activités. Plus les enfants sont petits, plus les intervalles doivent être courts. Avec les PS, quand on propose une activité une fois par semaine, on repart souvent de zéro, surtout pour les enfants qui ne bénéficient d'aucun renforcement à la maison de ce qui est fait par l'école, à l'école.

2. Relire ses pratiques même si les programmes sont stables

- ZOOM : Activités physiques et Activités artistiques : agir et comprendre ; agir pour comprendre
- Deux domaines d'apprentissage où l'engagement corporel et sensoriel est essentiel, où le cadre collectif dans lequel s'insère l'activité a une dimension éducative et amplificatrice (émotions partagées).
- Deux domaines où l'action est liée aux représentations, où la résolution de problèmes mobilise l'intelligence, où le langage associé à la prise de conscience donne de la puissance.
- Deux domaines à développer pour fonder un parcours équilibré (de santé, de culture, de bien-être..).

Activités physiques et activités artistiques sont deux domaines dans lesquels l'engagement corporel et sensoriel est important. L'enfant apprend parce qu'il se promène dans le monde, écoute, entend, touche, parfois goûte...

C'est le cadre collectif dans lequel ont fait faire ces activités qui est important parce que les enfants apprennent beaucoup par imitation, et parce que le collectif fait naître des émotions chez les enfants qu'ils ne retrouveraient pas s'ils faisaient l'activité tout seuls (le fait de participer à une ronde a une certaine saveur ; faire des jeux de doigts, rire avec les autres... donnent du prix à l'activité).

Ce sont également des domaines où l'action est liée aux représentations (ex : résolution de problèmes moteurs, pratiques plastiques), et qui mobilisent une intelligence de la relation entre ce que l'on fait et ce que l'on obtient (entre le geste et son résultat). Le langage ici donne de la puissance à l'action. Avec ces activités d'ordre physique et culturel, on contribue ainsi à un équilibre psychique de l'enfant, à la mise en évidence du pouvoir d'agir.

2. Relire ses pratiques même si les programmes sont stables

- **Langage oral : le cœur du sujet - Deux formes à distinguer**
Les jeunes enfants parlent d'abord **en situation**, c'est-à-dire en accompagnement de ce qu'ils font. Cette forme du langage oral est universellement pratiquée ; ce langage factuel est assez limité puisqu'une partie du sens est portée par la situation elle-même (pas besoin de « discours »).
Le **langage décontextualisé** est très différent, précis et structuré, conditions obligatoires pour qu'il soit compris. Il n'est pas utilisé par tous les élèves et relève d'un apprentissage explicite. Il s'apparente au langage écrit (forme produite hors du contexte immédiatement vécu). Des sociolinguistes parlent même d'« **oral scriptural** ». Il recouvre des formes d'oral requises par l'école, scolairement efficaces. « (...) raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue ».

Le langage oral est le nœud du problème pour la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés. Le degré de structuration du langage oral est en effet fortement prédictif de la réussite scolaire ultérieure.

Avant d'entrer à l'école, les enfants ont appris à parler dans le cadre familial. Mais ils n'y ont appris que le langage qui leur a permis de s'adapter dans leur milieu familial propre, dans leur première communauté de vie. Or, par rapport à ce qui est utile, scolairement parlant, toutes les formes de langage ne se valent pas.

Le défi de l'école est de placer tous les enfants sur la voie d'un langage efficace :

- Le langage en situation : il est souvent qualifié d'incomplet et d'imprécis (« niveau 1 du langage »). *Des ciseaux ? y en a là-bas*. La situation permet que l'on se comprenne, une partie du sens est portée par la situation.
- Le langage décontextualisé (niveau 2) : il procède de la faculté de parler à propos d'une situation qui n'est pas précisément en train de se dérouler. C'est le niveau de langage qui fait défaut aux enfants socio-culturellement défavorisés. Pour que le message fonctionne, comme on n'est pas dans la situation, il faut être particulièrement précis. Il faut dire les choses, parce qu'on ne les voit pas (ex : parler au téléphone à un interlocuteur). L'enfant, pour utiliser le langage décontextualisé, doit :
 - avoir une représentation claire de ce qu'il veut dire
 - avoir le vocabulaire nécessaire pour pouvoir le dire
 - mais aussi (et c'est sans doute le plus complexe) pouvoir se représenter que ses interlocuteurs n'ont pas dans leur tête la même chose que lui a dans la sienne. Il faut qu'il se représente les informations dont les autres ont besoin pour comprendre (c'est un processus de décentration qui n'a pas, ou pas seulement, trait au langage).
- Ainsi, une posture professionnelle majeure consiste bien, quand on en a l'occasion, par petites touches, de ne jamais leur laisser croire qu'on les comprend quand on ne les comprend pas. Si personne ne le leur dit, ils ne pourront pas réguler leur activité.
- Ce langage décontextualisé, les socio-linguistes l'appellent « oral scriptural » (oral qui ressemble à de l'écrit, c'est d'une façon un faux oral, mais c'est cet oral qui est scolairement payant). C'est

un objectif important pour la fin de l'école maternelle. Les programmes des cycles 2, 3 et 4 ont d'ailleurs cette qualité de considérer que l'oral mérite d'être travaillé en continu tout au long de la scolarisation obligatoire.

2. Relire ses pratiques même si les programmes sont stables

- **Langage oral, le cœur du sujet – Enseigner l'oral, 2 facettes**
- ❖ **Une approche intégrée** : moments où les enfants expérimentent le langage qui n'est pas l'objet spécifiquement travaillé.
- ❖ **Des moments structurés** où des objectifs langagiers ciblés sont travaillés pour eux-mêmes.

Exemples d'objets d'enseignement et d'apprentissage et de visées : faire acquérir un savoir-faire particulier (manipuler des syllabes, dire une comptine, utiliser des repères chronologiques : *d'abord, ensuite* etc.), exercer une compétence encore peu fonctionnelle (lexicale, phonologique, de production de texte par exemple),...

Ces moments supposent une organisation rigoureuse : mises en situation choisies, petit groupe, enseignant se consacrant à ce groupe sans être trop souvent requis par le reste de la classe.

Effort conscient et temps considérable pour passer d'un traitement contrôlé à un traitement automatique de nouvelles formes langagières. *Voir ressources Eduscol*

2. Relire ses pratiques même si les programmes sont stables

« Devenir élève » ? Double facette toujours présente (un peu cachée) :

- **L'enfant comme être qui apprend dans un contexte particulier**
----> formation de **représentations adaptées** (apprendre suppose un comportement actif et non une écoute passive) et de **compétences psychosociales** (persévérance, acceptation de l'exercice, attention volontaire...).
- **L'enfant comme être social qui découvre un nouveau cadre de socialisation** au moment même où il se « construit » comme être singulier. L'école maternelle inaugure, avec des modalités spécifiques, « l'enseignement moral et civique ». Sa mission s'inscrit dans celle de l'institution scolaire toute entière qui est d'aider chaque élève à construire son **identité personnelle** (le sens du « je », l'affirmation de sa personnalité) et une **identité citoyenne** (le sens du « nous »).

13

Où est passé le *Devenir élève* dans les programmes de 2015 ?

Il a disparu en tant que domaine d'activité, et est réinjecté de manière transversale, en tant que recommandations pour les enseignants, quant aux formes pédagogiques qui permettent aux enfants de devenir des élèves (apprendre ensemble et vivre ensemble, c'est devenir un apprenant et devenir un être social).

L'enfant qui apprend, dans un contexte particulier qui est l'école, doit pouvoir apprendre d'abord ce que c'est que l'école, se former des représentations adaptées de l'école. Apprendre suppose d'avoir un comportement actif et non une écoute passive.

Nous voudrions que les enfants apprennent à (se) poser des questions, à être curieux. Or dans certains milieux, l'école est synonyme d'autre chose. C'est la mère de famille qui dit à son enfant : « A l'école, on va te faire écouter » (c'est-à-dire développer une attention, mais aussi obéir voire être soumis).

Acquérir des compétences psycho-sociales c'est :

- apprendre la persévérance, l'effort.
- accepter des exercices (qu'il faille répéter certaines activités pour se perfectionner).
- apprendre l'attention volontaire : apprendre, c'est porter volontairement de l'attention à quelque chose. Or capter et retenir l'attention des enfants cela relève de quelque chose de compliqué aujourd'hui. Ils sont de plus en plus habitués, dès le plus jeune âge, à avoir un espace

d'attention flottant, tout en faisant autre chose. Cette éducation de l'attention demande de plus en plus de travail à l'école. Les individus sont devenus multi-tâches et la capacité à se concentrer s'en ressent. C'est le courant de recherche qui va sans doute se développer en France dans les mois et les années à venir (un domaine d'investigation plus avancé en Amérique du Nord) : des recherches sur les « fonctions exécutives » du cerveau (régulation de l'attention, de la concentration, capacité à inhiber des choses...) Former un enfant à devenir un élève, c'est, parce qu'on lui fait faire des choses intéressantes, former progressivement ses capacités à se concentrer.

On demande à l'enfant d'apprendre à s'adapter à une collectivité, alors même qu'il est en train de se construire en tant que personne singulière (qu'il n'existe pas encore à travers le « je ») : apprendre en même temps le sens du « je » et le sens du « nous ». On se découvre un peu soi-même en découvrant les autres (c'est l'avantage du collectif : aide, imitation, faire-valoir). Le collectif aide à apprendre à être soi-même.

Pour beaucoup d'enfants, l'école maternelle est le premier contact avec un milieu d'accueil collectif (moins de 12% des enfants ont connu la crèche).

2. Relire ses pratiques même si les programmes sont stables

Pour conclure cette deuxième partie

1. **Importance de la continuité et de la cohérence dans le cycle, de la régularité, de la progressivité.**
2. **Quantité source de qualité.**
3. **Agir ET Comprendre : comprendre requiert toujours le langage.**

14

On ne peut comprendre s'il n'y a pas l'entremise du langage.

III. ADAPTER SES PRATIQUES POUR PRENDRE EN COMPTE LES NOUVELLES ORIENTATIONS

3. Adapter ses pratiques pour prendre en compte les nouvelles orientations

Différenciation dans le parcours : deux étapes
P.S° (2 / 4ans) - M.S° et G.S° (4 / 6 ans)

- **Indications sur la progressivité** dans le programme.
Autour de 4 ans : franchissement d'une étape lié aux progrès du langage, de la fonction symbolique, de la socialisation, de la décentration, de la représentation des pensées d'autrui (« théorie de l'esprit »).
- **2/4 ans** : observation-imitation, essais-erreurs (action ++); construction d'un fond d'expériences (*multiplier les occasions de ...*) **Le langage ne pilote pas l'action au début de la P.S°, et durablement pour certains enfants.**
- **4/6 ans** : anticipation, projet, échanges d'idées, début du raisonnement et de la conceptualisation (action // pensée).

15

Le parcours à l'école maternelle est constitué de deux étapes, qualitativement un peu différentes du fait du développement de l'enfant. Dans le programme, les repères de progressivité s'intéressent au degré de développement de l'enfant. C'est le repère des 4 ans qui constitue très fréquemment une

étape. A 4 ans, l'enfant commence à avoir un peu plus d'aisance avec le langage, commence à manier des phrases simples (comprenant un seul verbe conjugué). Il a également avancé sur les fonctions symboliques (il a compris que le dessin peut représenter, il peut faire semblant). Il a avancé du point de vue de la décentration, et de la représentation des pensées d'autrui (il a compris qu'un autre peut éprouver des émotions, qu'il sait choses que lui ne sait pas et inversement. C'est d'ailleurs l'âge des premiers secrets).

3. Adapter ses pratiques pour prendre en compte les nouvelles orientations

Progressivité =====> **penser à partir de la PS (enfants réels) et non à partir de la GS (élèves hypothétiques).**

Avec les petits, premiers apprentissages = apprentissages **incidents (indirects)** selon des modalités contextualisées dans des **situations dites fonctionnelles** et grâce à des **interactions** personnalisées.

Apprentissage par **observation-imitation-répétition**, par **essais-erreurs** exploitant les occasions. -----> **créer ces occasions.**

Imitation : les enfants imitent davantage les séquences d'action qui produisent le résultat souhaité (A. Florin).

Importance du « **passage dans et par le corps de l'enfant** »
(J. Méard, AGEEM 2009 / « neurones miroir »).

16

- L'enseignant est confronté à une limite dans le fonctionnement des petits enfants (avant 4 ans) : il ne peut piloter la classe que par le seul recours au langage. C'est l'AGIR d'abord, ce sont le contexte, l'aménagement de la classe qui font levier. Les enfants n'ont pas suffisamment de vécu pour avoir des représentations mentales de ce dont l'enseignant parle, pas suffisamment de vocabulaire non plus. La PS, c'est l'ère de l'accumulation des expériences, du travail par essais-erreurs et par observation-imitation. Il ne faudrait pas que les objets (jeux...) soient en un seul exemplaire : le fait de les doubler permet l'imitation en dehors du conflit et de la concurrence. Avoir plusieurs exemplaires de ce qui est le plus désirable, c'est un levier pour pacifier la classe.
 - Sur Eduscol, une vidéo dans le module des moins de 3 ans a été tournée en crèche. Elle est commentée par Boris Cyrulnik et montre les interactions qui naissent entre enfants du fait de la possibilité d'imiter l'autre. L'imitation est un pont possible vers l'AGIR AVEC l'autre, et donc vers la rencontre.
 - D'où également l'intérêt de moments de jeux inter-âges en particulier dans les classes multi-âges, afin de promouvoir ces stratégies d'imitation chez les plus petits.
- A 4-6 ans, le langage est désormais suffisamment avancé pour pouvoir *précéder* l'action (en lieu et place de *l'accompagnement* et de la *conclusion* de l'action avant 4 ans). C'est alors que l'on peut entrer dans une logique de projet (quand la PS, en revanche, est une section d'initiation aux situations scolaires, où l'on agit beaucoup en greffant le langage sur l'action).

3. Adapter ses pratiques pour prendre en compte les nouvelles orientations

Modalités d'apprentissage valables durant tout le parcours : jeu, résolution de problèmes, exercice, mémorisation

- Des modalités différentes et qui peuvent se recouper.
- Des modalités dont le poids devrait être différent selon les sections.
- Des modalités qui sont toutes solidaires du langage.

Voir documents-ressources.

17

Sens du mot exercice : on s'exerce quand on a commencé à apprendre quelque chose pour le stabiliser.

Ces quatre modalités (jeu, résolution de problèmes, exercice, mémorisation) peuvent interagir, elles ne sont pas cloisonnées. L'agencement entre ces modalités varie d'une section à l'autre. Pour autant, le jeu ne peut être banni en GS, et ne peut se centrer uniquement sur les jeux ayant une vocation d'exercice.

Dans les ressources d'accompagnement, les jeux sont classés par domaines d'apprentissage et selon des échelles de progressivité.

3. Adapter ses pratiques pour prendre en compte les nouvelles orientations

Une question clé : l'organisation de la classe

- **L'espace** : son organisation doit permettre de créer un sentiment de **sécurité**, d'autoriser les **initiatives**, de susciter de la **motivation**, de favoriser les **interactions**. Les **affichages** en font partie : doser la place de l'écrit.

Des « coins » aux « ateliers » ... ? Retrouver l'esprit de l'origine de l'atelier dans la pédagogie Freinet : dans une conception de l'école qui valorise la construction de la personne et du citoyen par la socialisation et par le travail, l'atelier est lieu d'activité au service d'un projet, requérant et favorisant à la fois **autonomie et coopération des enfants**, pour des **activités finalisées et fonctionnelles**.

C'est aussi une **formule de diversification et/ou de différenciation**.

18

Un élément essentiel pour faire bouger sa pédagogie, c'est de faire bouger la géographie de sa classe. Le bonheur des enfants de l'école maternelle, c'est qu'ils ne sont pas encore assis en rangs d'oignons pour la journée. Gardons-leur ce bonheur.

L'espace doit

- garantir un sentiment de sécurité ;
- favoriser des prises d'initiative ;
- susciter de la motivation ;
- favoriser les interactions pour pouvoir faire des choses ensemble (non pas à côté mais avec les autres).

Attention à la place de l'écrit dans les affichages. La culture de l'écrit a toute sa place, mais il ne faudrait pas que sa surreprésentation ne laisse aucune place aux entrées culturelles, aux productions plastiques, aux traces des apprentissages en cours. L'affichage doit être porteur de culture, donner aux enfants l'envie et le sens du beau.

Les « coins » sont des espaces spécialisés, dédiés. Dans la majorité des classes, il y a les coins jeux, le coin livre et l'espace regroupement. Il s'agit de promouvoir également des « espaces ateliers », organisés autour d'un champ d'activités particulier, qui change au fil de l'année.

- Un espace technologie (pour construire quelque chose),
- un espace organisé autour d'un élevage (avec ce qui est à observer, et ce qui est placé là POUR observer : un livre, une loupe, de quoi écrire).

L'atelier pourrait être le coin. C'est un endroit dans la classe où l'on fait quelque chose, pour produire quelque chose (cf. pédagogie Freinet). Laisser ainsi fonctionner la classe avec davantage d'initiative et donc de responsabilité pour les élèves (cf. contrats sur la semaine).

3. Adapter ses pratiques pour prendre en compte les nouvelles orientations

La pédagogie du langage : de l'oral à l'écrit

- **Place de la compréhension de l'oral**
- **Place première de l'écrire : dictée à l'adulte et encodage. Un chemin sur trois ans**
 - ❖ Ecrire : du langage d'abord, du culturel ==> un cadre dans lequel l'écrit prend sens : des pratiques permettant l'accès aux fonctions et usages de l'écrit, à la nature de l'écrit en lien avec l'oral.
 - ❖ Double (et longue) progression : dans l'écrit (observer / distinguer mots, lettres, « morceaux de mots »...) ET dans l'oral (distinguer des unités sonores). Liens entre conscience phonologique / découverte du principe alphabétique ET essais d'écriture.
 - ❖ **Essais d'écriture : de l'oral (analyse) vers l'écrit.**
 - ❖ Articulation avec l'acte visuo-grapho-moteur.

19

L'entrée dans l'écrit est l'une des deux nouveautés didactiques des programmes.

La pédagogie du langage va naturellement de l'oral vers l'écrit. L'oral est premier, il fonde les apprentissages qui lui succèdent, parmi lesquels l'écrit (par la littérature de jeunesse). C'est l'oral qui amène l'écrit aux enfants.

Certains enfants savent déjà ce que c'est qu'une histoire, voire ce qu'est le personnage d'une histoire. D'autres non. L'enjeu c'est la compréhension de l'oral pour l'enfant.

La seconde marche (elle est haute) est la production d'écrit. Elle prend deux formes dans les programmes :

- la dictée à l'adulte (dans les textes de l'Education nationale depuis 1992) : elle consiste à élaborer de l'écrit par l'oral, à élaborer un message qui puisse être écrit (oral scriptural). Dicter, c'est en soi l'activité des enfants, cela signifie pour l'enfant répéter pour que l'adulte puisse écrire (et pour l'enseignant : écrire lentement, faire répéter, se tromper, reprendre, expliquer les ratures...).
- Commencer à écrire seul : c'est écrire au sens de coder des mots (et non pas seulement écrire des lettres). Il s'agit d'une activité très efficace pour se préparer à la lecture. Avant d'entrer dans cette activité, on va parler des mots, observer que les mots sont faits avec des lettres, qui ont un nom et produisent un son. Commencer à apprendre les lettres par les lettres de son prénom est une activité intéressante. Ce travail commence timidement en PS, c'est une acculturation sur la longue durée. Parallèlement, il y a le travail préparatoire de la conscience phonologique (jeux sur les syllabes à scander, mélanger, substituer... ; puis jeux sur les lettres qui transcrivent les sons). On peut alors lancer les enfants dans des activités qui consistent à essayer de transcrire des mots. A départ, il s'agit d'être modeste mais c'est un système très génératif. Les enfants comprennent qu'ils ont un pouvoir sur les mots. En

GS, il est indispensable qu'il y ait un coin écriture dans chaque classe (avec des modèles de mots, des lettres mobiles, des claviers, des outils pour écrire...). La seule contrainte, c'est qu'il faut que l'enseignant puisse écrire correctement le mot à l'issue de l'essai d'encodage par l'élève, afin que celui-ci ne puisse pas s'imaginer qu'il peut écrire le mot comme il ne souhaite, sans autre forme de norme extérieure.

3. Adapter ses pratiques pour prendre en compte les nouvelles orientations

La pédagogie du langage : de l'Oral à l'écrit / fin

- **Deux connaissances déterminantes** pour que les enfants entrent avec succès dans l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture : **le nom des lettres** (jusqu'à l'entrée au CP) **PUIS le son des lettres**. *Lien avec la conscience phonologique et le principe alphabétique.*
- **Intérêt des « orthographe approchées » : développement d'habiletés stratégiques** utiles en orthographe dès le C2 : stratégies phonologiques (épellation), lexicales (mémorisation), analogiques (raisonnement du type « c'est comme... »).
- **Meilleurs résultats pour les enfants bénéficiant d'interactions effectives avec les formes orthographiques normées.**

20

3. Adapter ses pratiques pour prendre en compte les nouvelles orientations

Une approche plus mathématique que culturelle et langagière du nombre.

- Ce que l'on doit corriger à affiner : **moins de mots, plus de « sens »** (*les nombres, ça sert à ... ; un nombre, c'est...*).
 - Renouvellement des « moments » mobilisant le nombre au sein des rituels ; **séquences d'apprentissage** (conception des séances/ateliers ; matériel à privilégier ; etc.), dépassant la familiarisation avec les noms et les usages du nombre pour entrer dans la structuration du nombre.
- Situations** qui soient de vrais substituts aux « fiches » pour mettre en avant **l'agir, avant de déboucher sur des codages – représentations – écritures** (vers la conceptualisation).

21

Depuis 20 ans, les programmes nous ont entraîné à surinvestir une activité phare des apprentissages du nombre qui consiste à compter de loin en loin (jusqu'à 30).

Les nouveaux programmes indiquent qu'il n'est pas nécessaire/pas prioritaire de connaître la suite des nombres jusqu'à 30. Il est plus important que les jeunes élèves comprennent à quoi servent les nombres, et notamment à distinguer :

- La valeur cardinale du nombre
- La valeur ordinale du nombre (le nombre qui dit un numéro, une position)

Il s'agit de mettre davantage en évidence cette distinction. Le 13 octobre, c'est le 13^e jour du mois d'octobre.

Par ailleurs, les élèves doivent pouvoir identifier que la quantité se constitue avec des sous-ensembles : 28 enfants, ce sont 13 garçons et 15 filles, c'est aussi 7 enfants sur chacun des 4 bancs.

- PS : travailler les nombres de 1 à 3
- MS : jusqu'à 5
- GS : jusqu'à 10

3. Adapter ses pratiques pour prendre en compte les nouvelles orientations

De la bienveillance POUR faire acquérir de la confiance

Manifester un mélange de souci de l'autre et d'**attention vigilante**. Mobiliser l'**empathie** (partage d'affects, d'émotions), la **sollicitude** (intérêt pour l'autre ; soutien donné sans y être obligé).

Enjeu : faire construire et renforcer l'estime de soi.

De la bienveillance DANS l'autorité

Deux effets de la bienveillance : protéger et contenir.

Préserver de mauvaises expériences ; permettre (encourager à...) et valoriser les bonnes expériences, c'est-à-dire guider, encadrer avec justesse.

Cette régulation est fondamentale avec les petits qui ne peuvent se réguler eux-mêmes. Sécuriser, apaiser, rassurer ont des effets sur le cerveau, aident à la gestion des émotions.

Relation Cognition // Emotions

22

De la bienveillance POUR faire acquérir de la confiance.

Manifester un mélange de souci de l'autre et d'attention vigilante. Mobiliser l'empathie (partage d'affects, d'émotions), la sollicitude (intérêt pour l'autre : soutien donné sans y être obligé).

Enjeu ; faire construire et renforcer l'estime de soi. Montrer par des sourires des regards, que l'enfant est pris pour quelqu'un qui compte.

La bienveillance n'est qu'une manière d'être, qui est souhaitée dans l'Ecole française parce que nous savons que les élèves français sont des élèves à qui l'on n'apprend pas suffisamment à avoir confiance en eux (cf. PISA). La bienveillance contribue à construire l'estime de soi.

Préférer de la bienveillance DANS l'autorité. Protéger et contenir. Préserver de mauvaises expériences ; permettre (encourager à ...) et valoriser les bonnes expériences, c'est-à-dire guider, encadrer avec justesse.

Cette régulation est fondamentale avec les petits, qui ne peuvent se réguler eux-mêmes. Le fait de sécuriser, d'apaiser, de rassurer, a des effets sur le cerveau et aide à la gestion des émotions. C'est la relation entre cognition et émotions (cf. Stanislas Dehaene). La recherche en neurosciences confirme le fait qu'autour de 7 ans surgit l'âge de raison : les structures cérébrales qui nous permettent la régulation de nos comportements sociaux et relationnels sont les dernières structures à se construire dans le cerveau de l'enfant (en fin d'école maternelle). La plasticité cérébrale caractéristique des enfants de maternelle fait que la bienveillance (qui évite que les acquisitions se fassent dans un climat de stress) aide à la bonne structuration du cerveau.

Cf. Catherine GUEGUEN, *Pour une enfance heureuse*.

3. Adapter ses pratiques pour prendre en compte les nouvelles orientations

Regard - Evaluation

- Important pour l'enfant d'éprouver la satisfaction de faire les choses par lui-même sous le regard d'un adulte qui peut témoigner de sa réussite. *Etre vu en situation de réussite.*
- Offrir à l'enfant **le regard** dont il a besoin :
« ce besoin que tout petit d'homme a de recevoir, au travers du regard d'intérêt qui lui est porté, la reconnaissance de son statut ». D. Marcelli, *L'enfant, chef de la famille*. Albin Michel, 2003, p. 280.

Perspectives : développer une évaluation positive : en toute chose, pouvoir dire ce qui est acquis, même si ce n'est pas l'idéal visé. (*carnet de suivi des apprentissages + bilan*)

23

On n'a rien compris à l'expression évaluation positive si l'on ne fait pas le lien avec la bienveillance.

La recherche en pédopsychiatrie nous apprend ce qui est important pour les jeunes enfants :

- Il est important pour l'enfant d'éprouver la satisfaction de faire les choses par lui-même sous le regard d'un adulte qui témoigne de sa réussite (Bernard Golse) : faire « moi tout seul », être vu par quelqu'un dont on sait qu'il peut dire sa réussite et la redire encore. Les enfants ont besoin qu'on écrive d'abord ce qu'ils savent déjà faire (dire et écrire le positif)
- Offrir à l'enfant le regard dont il a besoin : « ce besoin que tout petit d'homme a de recevoir, au travers du regard d'intérêt qui lui est porté, la reconnaissance de son statut » (D. Marcelli, *L'enfant, chef de la famille*, Albin Michel, 2003, p. 280) – L'auteur y parle de « bonne veillance », et évoque la manière dont l'enfant se sent considéré par l'adulte.

CONCLUSION

Pour conclure : l'école maternelle, une école bienveillante aussi avec les parents

- Les relations avec les parents ne relèvent ni de la bonne volonté, ni du militantisme. Encore faut-il instaurer un **climat de confiance** pour faciliter ces relations.
- **Expliquer ne suffit pas ; impliquer** davantage les parents est nécessaire sans en faire des doubles de l'enseignant, sans introduire dans la vie des enfants un tourment permanent d'élève.
- **Objectifs = éviter à l'enfant « conflit de loyauté » et « double solitude » ET rassurer quant à sa représentation de parents compétents.**
- Pour certains parents fort éloignés des codes de l'école, culpabilité et silence sont des remparts (« *la misère est une forteresse sans pont-levis.* » A. Camus). C'est aux acteurs de l'école de **faire le premier pas**

24

Prise de notes : David Tournier,
conseiller pédagogique