

## « A toi l'éducatif, à moi la pédagogie..... »

Suffit-il de travailler dans le champ de l'éducation pour être pédagogue ? Sommes-nous tous pédagogues, quelles que soient nos fonctions, nos statuts ? A contrario, sommes-nous, enseignants, seuls détenteurs de cette compétence et seuls dépositaires de cette responsabilité ? De manière plus radicale encore à l'école maternelle, sommes-nous chargés de l'esprit, les ATSEM étant chargés du corps ?

Le terme de **pédagogie** (du grec παιδαγωγία, *direction* ou *éducation des enfants*) rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement requises pour transmettre des compétences, c'est-à-dire un savoir (connaissances), un savoir-faire (capacités) ou un savoir-être (attitudes).

Plus généralement, l'expression « *Faire preuve de pédagogie* » signifie l'aptitude à enseigner ou à transmettre à un individu ou un groupe d'individus — de tous âges et de toutes conditions — un savoir ou une expérience par l'usage des méthodes les plus adaptées à l'audience concernée.

Le décret du 1<sup>er</sup> mars 2018 est venu confirmer l'appartenance pleine et entière des Atsem à la communauté éducative. Si ce rappel peut sembler anodin à tout un chacun, il confirme un état de fait présent dans toutes les écoles, en précisant que les Atsem peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et toujours bien sûr sous la responsabilité de ces derniers.

Si l'enseignement relève sans ambiguïté de la seule responsabilité de l'enseignant, la pédagogie, dans une acception plus large, est donc une qualité qui n'est pas le propre de l'enseignant (qualités relationnelles, adaptation au public, écoute, ...).

On le voit, il faudra encore saisir toutes les occasions de clarifier ce qui relève de l'aide pédagogique et ce qui la distingue de l'enseignement.

## Éditorial

Donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité : telle est la mission principale de l'école maternelle. A travers conférences et témoignages, les Assises de l'École Maternelle des 27 et 28 mars ont conforté cette mission, définie dès les premiers mots du programme de mars 2015.

En remplaçant langage et épanouissement au cœur des priorités, ces Assises nous confirment que cette école première doit établir les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels vont ensuite se développer les futurs apprentissages de l'école élémentaire.

Si les pratiques tendent à atteindre ces exigences, certains **malentendus** toutefois traversent encore l'école maternelle, son fonctionnement, ses modalités de travail..... Les articles de cette lettre, sous forme de clins d'œil sur certaines idées reçues, nous permettent ce « pas de côté » pour réinterroger le quotidien de nos classes.

**Gilles TUDAL**

Inspecteur de l'Éducation Nationale  
Mission École Maternelle 44



**Du 19 au 23 novembre 2018**

## « Des mots pour dire, des mots pour grandir »

**Organisée autour de ce thème, cette semaine permettra de valoriser les actions mises en œuvre dans les classes, d'ouvrir les écoles aux familles afin de montrer comment l'école maternelle s'attache à développer le langage dans toutes ses dimensions**

## On se regroupe sur le tapis ?

Traditionnellement, [les temps de regroupement](#) ouvrent la journée de l'élève de la TPS à la GS. Mais [la modalité de regroupement](#) ne constitue qu'un dispositif pédagogique parmi d'autres .

Le rôle de l'enseignant consiste à observer les capacités des élèves et les réactions du groupe pour en moduler sa constitution et le temps imparti. Tous les élèves doivent-ils assister au regroupement dans son intégralité ?

La progressivité des temps de regroupement est à réfléchir pour instaurer un cadre qui installe le groupe et chaque élève dans un climat de sécurité physique, affective et cognitive. Différencier les modalités pour les plus petits ou pour les élèves à besoins particuliers permet d'atteindre graduellement un consensus collectif consenti.

Seule la qualité des contenus, la mise en question des élèves et la régularité des temps de regroupement déclencheront appétence et envie, surtout en TPS/PS où la relation duelle avec l'enseignant reste prépondérante et sécurisante.

Le regroupement doit servir des objectifs clairement définis, explicités et partagés avec les élèves.

Voici, [trois gages d'efficacité](#) des temps de regroupement :

- 1- Équilibre entre élèves et enseignant : l'enseignant ne peut pas être le seul acteur de ces temps de regroupement. Il cherchera à privilégier l'alternance pour impliquer l'élève, susciter l'envie de participer, vérifier des acquis, évaluer.
- 2- Équilibre entre le groupe et l'élève : l'enseignant devra mobiliser le groupe pour mieux gérer l'élève. Il choisira de solliciter l'élève pour faire émerger une erreur formatrice ou mettre en avant une performance pour avancer. Le groupe apportera validation, étayage ou refuge.
- 3- Équilibre entre participation et réflexion : l'apprentissage d'ordre cognitif étant invisible pour l'enseignant, il s'agira d'inciter les élèves à participer pour le rendre visible. (garantie d'un équilibre entre réalisation de tâche et activité réflexive).

### Chut ! J'apprends

Le programme de l'école maternelle et les récentes assises réaffirment haut et fort la place primordiale de



l'enseignement du langage oral et le rôle modélisant de l'adulte. Et ce, avec une insistance particulière sur la prise en compte de toutes les composantes de la

communication : communiquer est aussi bien échanger selon des règles que mobiliser des ressources langagières adaptées. Parallèlement certains courants pédagogiques se réclamant de la pédagogie Montessori (1907) fleurissent. Or pour Maria Montessori, le langage de l'adulte empêche l'action des enfants. Dans cette approche naturalisante du développement, l'enfant apprend individuellement. N'est-ce pas contradictoire avec l'évolution de la recherche qui montre l'importance des interactions dans l'apprentissage ? Comment apprendre les règles de la communication sans échanges ?

Le bain de langage et la liste de mots quotidienne prônés pendant des années ont aussi montré leurs limites. Si le jeune enfant développe son langage c'est bien grâce au modèle adulte qui lui est fourni. D'autre part est-il besoin de rappeler que Vygotski notamment, a montré que c'est l'apprentissage qui précède le développement et qu'il n'y a pas de pensée sans langage. Loin de renier tout intérêt de ce mouvement pédagogique, il y a un enjeu majeur à l'aborder avec distanciation en tenant compte de son contexte de développement si l'on ne veut pas accentuer des écarts langagiers déjà importants : entre les enfants avec le vocabulaire le plus pauvre et ceux avec le vocabulaire le plus riche l'écart est d'environ cinq ans et demi à l'entrée au CP.

### Je joue, je manipule...j'apprends quoi ?

Le jeu est considéré dans nos programmes comme [une modalité spécifique d'apprentissage](#) et les jeux de manipulation en autonomie sont de plus en plus présents dans nos classes, notamment au travers d'activités individualisées avec matériel spécifique. Les objectifs recherchés sont de permettre à l'enfant d'élaborer ses premières expériences sensorimotrices (Piaget), de développer son autonomie et de renforcer ses apprentissages. Cette relative autonomie des enfants permet à l'enseignant de se dégager du temps pour les observer et d'accompagner spécifiquement ceux qui ont le plus de besoins. Une organisation qui ne pourra être bénéfique aux apprentissages que si l'aménagement de la classe permet une familiarisation avec du matériel riche et évolutif et si ce matériel est proposé sur des périodes assez longues pour permettre la répétition -mais pas trop, pour initier d'autres découvertes.

Le matériel devra surtout être conçu comme préparatoire à des apprentissages explicites et formalisés par l'enseignant. Comme le rappelle André TRICOT, « faire manipuler est surtout pertinent quand la connaissance à apprendre est un savoir-faire, notamment moteur ».

Toutes les compétences ne se prêtent donc pas à un tel traitement et dans tous les cas, les interactions verbales restent capitales dans la construction des apprentissages des enfants. Or, seul l'enseignant pourra conduire les interactions langagières nécessaires.

C'est donc d'une autonomie toute relative dont il est question ici, la présence de l'adulte restant indispensable pour structurer les apprentissages... et moduler l'incontournable volume sonore produit par l'activité de manipulation elle-même !

Pour aller plus loin : [Place de l'enseignant dans les jeux libres et structurés](#) – Ressources EDUSCOL p. 13 – juin 2015



## A l'école, on fait les ateliers !

L'organisation du travail en ateliers s'inscrit comme un incontournable dans les emplois du temps, à l'école maternelle. Apparue dans la mouvance des pédagogies coopératives, elle a perdu peu à peu son sens premier et au regard des enjeux nouveaux de l'école maternelle, elle demande aujourd'hui une réflexion approfondie, au-delà d'une habitude. Ainsi, le rapport de l'IGEN de 2011 interroge-t-il la part de la coopération dans les travaux en ateliers : bien souvent les élèves réalisent « ensemble » une tâche individuelle qui se révèle être la même pour tous ([rapport IGEN p.103 à 107](#))

Est-il envisageable de faire classe sans ateliers ?

Quelle que soit l'organisation choisie, il convient d'interroger ces fondamentaux :

- assurer un cadre sécurisant : plus que les modalités de travail, c'est la posture des adultes qui le permet.
- définir un objectif d'apprentissage adapté au profil des élèves : tous peuvent travailler sur le même domaine en même temps (par exemple en numération), et selon la phase privilégiée par l'enseignant (découverte, tâtonnement, entraînement, ...)
- garantir l'apprentissage par un retour sur l'activité de façon à s'assurer que la tâche est un objet de savoir et pas seulement du « faire pour faire »
- mettre en œuvre une organisation adaptée aux objectifs visés, qui permet les interactions entre élèves et qui précise le rôle des adultes dans la classe auprès de chacun.

L'organisation des apprentissages en ateliers est une forme de travail parmi d'autres qui exige trop souvent des adultes de se centrer sur la gestion des groupes au détriment de l'enseignement.

Toutes les formes de travail doivent questionner la place des adultes (quel accompagnement réel, langagier, cognitif, ... ?), l'autonomie des élèves (comment apprendre seul ? où aller chercher les outils pour apprendre ? que faire lorsqu'on a terminé son activité ? ...) et la gestion du groupe par l'enseignant.

Pour aller plus loin : [Les ateliers en maternelle](#) – Document Académie de Guadeloupe – Septembre 2015

## Moi, je suis visuel. Et toi ?

En 1983, Henry Gardner définit huit intelligences multiples et tente de remettre en cause la fiabilité des tests de QI en faisant valoir qu'ils ne seraient pas adaptés aux compétences mises en œuvre dans la vie en société. Il définit ainsi une intelligence kinesthésique, logico-mathématique, linguistique, musicale, spatiale, intra personnelle, interpersonnelle et naturaliste. Bon nombre d'auteurs s'en sont emparés, suggérant de déterminer des profils d'élèves et de leur proposer des activités en adéquation avec leur type d'intelligence. Pourtant, de nombreux chercheurs critiquent ce modèle.

Michaël Eysenck alerte sur le fait que les intelligences logico-mathématique, linguistique, spatiale et interpersonnelle sont plus essentielles que d'autres dans la vie quotidienne. Robert Sternberg souligne qu'un manque de compétence musicale n'aura pas les mêmes incidences qu'un déficit linguistique sur le parcours de l'enfant. James Flynn met en garde ; il ne faudrait pas leurrer les parents sur l'importance des apprentissages fondamentaux. L'absence de validation scientifique est reconnue par Gardner lui-même.

Depuis les années 80, les neurosciences montrent que les tâches complexes sollicitent de multiples centres cérébraux qui agissent en réseau faisant appel à des capacités diverses. Ainsi pour reproduire un algorithme avec des perles, l'enfant a besoin de mobiliser des capacités logico-mathématiques, spatiales et kinesthésiques. [Elena Pasquinelli](#) indique d'ailleurs que le terme d'intelligence employé par Gardner s'assimile plus à des capacités. Si la connaissance de ces huit aptitudes peut permettre à l'enseignant de mettre l'enfant en confiance quant à ses réussites dans un domaine particulier, il doit veiller, ayant lui-même la chance d'être polyvalent, à ne pas occulter un des domaines d'apprentissages afin que l'élève puisse bénéficier d'une approche du monde sonore, linguistique, spatiale... Plutôt qu'un apprentissage spécifique centré sur ces intelligences, c'est la diversité des représentations, des procédures... qui permettra à l'élève de trouver progressivement les fonctionnements qui lui correspondent.



Pour aller plus loin :

[Que peut-on dire de l'idée « d'intelligences multiples » et de son utilisation en classe ?](#) - Article Fondation LAMAP - [Les « révolutions » pédagogiques à l'école maternelle](#) – Intervention de Christine Passerieux – GFEN – Décembre 2016

## Ça veut dire quoi, « élève » ?

1er jour d'école : c'est un enfant qui franchit le seuil. Et puis, cet enfant va devenir...élève.

Mais depuis quand ose-t-on parler d'élève à l'école maternelle ? D'une mission première de protection, puis d'éducation, l'école maternelle a longtemps privilégié le développement de la personnalité de l'enfant. En 1986, les instructions officielles posent la Maternelle comme « 1<sup>ère</sup> école ». La loi d'orientation de 1989 et l'organisation en cycles d'apprentissage vont ensuite l'inclure définitivement dans le parcours de scolarité de l'élève, mais par là-même dans le partage de responsabilité quant à la réussite de ce parcours.

Ça veut dire que la Maternelle doit contribuer à la construction d'un élève ? Les programmes de 2015 sont formels : l'école Maternelle doit poser « les fondements éducatifs et pédagogiques » qui vont servir toute la scolarité de l'enfant. Un élève est donc quelqu'un qui adaptera son comportement en fonction des règles propres à l'école dans le respect des autres, qui saura pourquoi il est à l'école et qui en connaîtra les attentes.

Un enfant qui entre au CP est donc déjà élève ? Oui...mais, non ! Oui, si l'enseignant de CP accueille l'enfant en prenant appui sur ses acquisitions de fin de GS. Non, si on a en tête une logique de « primarisation » de l'école maternelle, dans laquelle on anticiperait le fonctionnement de l'école élémentaire et si on attend des CP débutants qu'ils connaissent tous les codes de l'élémentaire.

Devenir élève est un lent processus, alors ? Ce passage d'un état à un autre renvoie effectivement à une construction progressive avec des exigences différentes selon les paliers d'apprentissage. D'une rupture avec le milieu familial à une véritable autonomie cognitive, en passant par une socialisation au sein de l'école, une maîtrise de ses désirs immédiats ou encore une inscription dans les tâches scolaires, l'enfant devra être accompagné par les enseignants dans chacune de ses étapes, sans qu'aucune ne soit considérée comme pré-requise. Expliciter les attentes de l'école et les proposer petit à petit en privilégiant le tuilage entre la GS et le CP ne pourra que contribuer à rendre l'école plus accessible à tous.

Pour aller plus loin : [Construire l'autonomie des élèves \(document IA 62 – 2014-2015\)](#)

## Actualités

### Assises de l'école maternelle 2018

*Elles se sont tenues les 27 et 28 mars 2018*

[La retransmission des interventions est accessible ici](#)

### Décret du 1<sup>er</sup> mars 2018

*Dispositions statutaires  
relatives aux ATSEM*

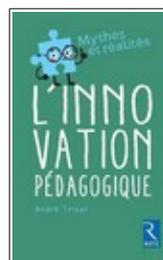
### Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP

*Prochain numéro de la lettre trimestrielle des*

**ÉCOLES MATERNELLES 44**

*décembre 2018*

### Pour accompagner la réflexion...



#### L'innovation pédagogique

*Neuf mythes ou réalités  
pédagogiques  
contemporaines passés au  
crible*

*André TRICOT  
Éditions Retz - 2015*

### Rendez-vous



*Un parcours  
sensible et poétique*

*du 30 juin  
au 26 août 2018*

Directeur de la publication : Philippe CARRIÈRE, Directeur des Services de l'Éducation Nationale

Comité de rédaction : Mission École Maternelle – DSDEN 44 - Cont@ct : [Mission.Maternelle44@ac-nantes.fr](mailto:Mission.Maternelle44@ac-nantes.fr)

Mission École Maternelle – DSDEN 44 - Lettre trimestrielle n°20 juin 2018 - page 4