

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

L'ÉCOLE MATERNELLE

son rôle / ses missions



Ministerium der nationalen Erziehung
Der Kindergarten

Seine Rolle, seine Aufgaben 1986
Paris : CNDP, 1986

Georg-Eckert-Institut BS78



1 180 844 6

L'ÉCOLE MATERNELLE

Son rôle, ses missions

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

L'ÉCOLE MATERNELLE

*Son rôle,
ses missions
1986*

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

86/1709

CNDP

© Centre National de Documentation Pédagogique
et ministère de l'Éducation nationale, 1986.

F
7-21(1,86)

Sommaire

Entretien

avec M. Jean-Pierre Chevènement,
ministre de l'Éducation nationale 7

L'école maternelle en France : son histoire
et son évolution 17

1. Les premiers essais 19

2. Création et évolution de l'école maternelle . 26

3. L'école maternelle aujourd'hui 34

Circulaire du 30 janvier 1986 45

Orientations pour l'école maternelle 47

1. Les objectifs de l'école maternelle 50

2. La connaissance des enfants 64

3. L'action éducative 74

L'école maternelle française et l'éducation
préscolaire dans le monde 83

ANNEXES

1. Cartes et statistiques 101

2. Présentation de quelques textes
officiels 115

Entretien

avec

M. Jean-Pierre Chevènement

ministre de l'Éducation nationale

QUESTION. — *Pourquoi un livre consacré à l'école maternelle ?*

LE MINISTRE. — Parce que l'école maternelle est un instrument décisif de progrès, qui contribuera à l'élévation générale du niveau de formation dont le pays a besoin.

Songez que les enfants qui entrent aujourd'hui à l'école maternelle auront à peine dix-huit ans au début du troisième millénaire. Ils sont l'avenir, et c'est pour eux que nous avons fixé un objectif ambitieux : monter à 80 p. 100 la proportion de la classe d'âge qui atteindra le niveau du baccalauréat d'ici à quinze ans. Dans ce but, une action de grande envergure a été entreprise avec résolution, à tous les niveaux d'enseignement.

L'école maternelle, qui est la base du système

d'éducation, doit retenir toute notre attention. C'est pourquoi j'ai pensé que le moment était venu de rendre plus accessibles les textes qui régissent ce niveau d'enseignement. En particulier, il m'a semblé utile de procéder à l'actualisation de la circulaire du 2 août 1977.

J'ai tenu aussi à ce que ce nouveau texte, clair et lisible, soit précédé d'une présentation, en partie historique, de l'école maternelle française, école de très grande qualité, et soit suivi d'une mise en situation de notre école maternelle dans le développement mondial de l'enseignement préscolaire.

Sait-on qu'à Tsukuba, au Japon, en 1985, le pavillon français qui montrait l'une de nos écoles maternelles a connu une affluence record ?

Ce livre est, en somme, un éloge de l'école maternelle française, qui le mérite, et dont le rôle a besoin de s'inscrire encore mieux dans la conscience collective.

QUESTION. — *Mais l'école maternelle, est-ce vraiment une école ?*

LE MINISTRE. — Oui, sans aucun doute. La scolarité à l'école maternelle est certes particulière, mais c'est bien une scolarité. Elle met en place les premiers apprentissages. Les activités que l'on y organise sont très diverses ; elles sont toutes

importantes pour le développement global de l'enfant et la préparation à l'école élémentaire.

Que le jeu tienne une grande place dans cette école n'exclut ni la rigueur, ni l'effort. Que l'enfant s'y sente heureux n'empêche nullement qu'il y développe et y fortifie ses facultés.

L'école maternelle française est bien une école. C'est la première école.

QUESTION. — *Est-ce une école sans programme ?*

LE MINISTRE. — L'école maternelle n'est pas un lieu d'enseignement systématique et selon des disciplines. Cette école n'a donc pas de programme, au sens où l'école élémentaire en est dotée. Ce que le maître doit faire, c'est organiser des activités, regroupées en grands domaines, comme on le voit dans le texte de la nouvelle circulaire, qui permettent aux enfants d'exercer leurs possibilités, d'acquérir des compétences, et d'aborder la scolarité élémentaire dans de bonnes conditions. Cela donne à l'école maternelle une place essentielle dans notre système d'éducation.

QUESTION. — *Faut-il avoir reçu une formation particulière pour enseigner à l'école maternelle ?*

LE MINISTRE. — Les mêmes exigences sont

requis pour exercer à l'école élémentaire et à l'école maternelle, avec cependant une nécessaire adaptation à l'âge des enfants et aux objectifs spécifiques. Je tiens beaucoup à l'unité de la formation des maîtres, qui fait l'originalité et la force du système français.

D'ailleurs, si actuellement un maître sur trois exerce au niveau préélémentaire, il est vraisemblable qu'au cours de leur carrière, la plupart des futurs maîtres exerceront tantôt en classe élémentaire, tantôt en classe maternelle. Ce qui justifierait, s'il en était besoin, la nécessité pour toute institutrice, pour tout instituteur, de ne rien ignorer des deux écoles.

QUESTION. — *Apprend-on à lire à l'école maternelle ?*

LE MINISTRE. — Il ne faut pas exiger de jeunes enfants une activité qui dépasse leurs capacités. Tout le monde peut comprendre cela. C'est pourquoi l'apprentissage systématique de la lecture doit se mettre en place à l'école élémentaire, au cours préparatoire, et se poursuivre, le cas échéant, au cours élémentaire. Pas avant. Certes, à l'école maternelle, un enfant peut avec profit apprendre à reconnaître et à écrire quelques mots.

Dans ces conditions, quel est le rôle de l'école maternelle ? Je crois que l'on peut le défi-

nir simplement en disant qu'il est de réunir, pour tous les enfants, les conditions les plus favorables qui permettront la réussite de l'apprentissage systématique. Cela signifie : familiariser très tôt les enfants avec l'écrit sous toutes ses formes, avec les endroits où on lit, etc. Les enfants se préparent ainsi à acquérir un comportement de lecteur. Et se préparer à apprendre est toujours fort utile.

QUESTION. — *Y a-t-il un âge souhaitable pour l'entrée en maternelle ?*

LE MINISTRE. — Il convient tout d'abord de remarquer que la scolarisation maternelle n'est pas obligatoire. Et pourtant nous observons une demande toujours plus forte des parents, demande, d'ailleurs, que nous encourageons.

La question est posée actuellement pour les enfants de deux à trois ans. A ce sujet, je suis de l'avis des spécialistes qui pensent que ce qui importe à l'enfant, c'est sa première rentrée à l'école maternelle, qu'il ait deux ans, deux ans et six mois, ou trois ans. Il faut que cette première rentrée soit réussie, et cela dépend de l'enfant, de sa famille, de l'école. Pour ce qui concerne le ministère de l'Éducation nationale, j'ai fixé comme objectif d'assurer la scolarisation de tous les enfants de trois ans dont les parents le dési-

rent. Là où cet objectif est atteint, des progrès dans la scolarisation des enfants plus jeunes pourront être réalisés.

QUESTION. — *Peut-on dire que la fréquentation de l'école maternelle est un moyen efficace pour mieux réussir la suite de sa scolarité ?*

LE MINISTRE. — Certainement. Les statistiques dont nous disposons montrent clairement que plus la scolarisation d'un enfant est précoce, plus grandes sont ses chances de réussir. Ou, dit autrement, plus la fréquentation de l'école maternelle est longue, moins l'enfant risque de redoubler ensuite à l'école élémentaire. Cela est dû en particulier au travail des maîtres, dont la compétence et le sérieux contribuent à l'efficacité de l'école maternelle française, ce qui justifie son excellente réputation internationale.

L'école maternelle joue donc un rôle essentiel dans la prévention des difficultés. Certes, on ne peut tout demander à l'école. Néanmoins, pour de nombreux enfants, l'école maternelle est une institution qui permet, le plus tôt possible, de s'attaquer à l'inégalité culturelle ; par là même, elle donne de meilleures chances aux enfants défavorisés.

QUESTION. — *On dit que l'école maternelle*

assure la socialisation de l'enfant. Que faut-il entendre par là ?

LE MINISTRE. — L'enfant doit apprendre à devenir un être social, à vivre avec les autres, à les comprendre, à travailler avec eux. Grâce aux habitudes prises très tôt et qui prolongent l'action de la famille, il pourra plus tard coopérer, se sentir solidaire, participer à la vie de l'école. Il sera mieux intégré à la société qui l'a vu naître.

Est-ce à dire que l'école maternelle a pour seule tâche de socialiser l'enfant ? Non. On y fait et on y apprend mille autres choses, qui sont intéressantes en elles-mêmes, comme peindre, danser, chanter, raconter, observer, réfléchir, etc. Au demeurant, la socialisation accompagne et facilite certains apprentissages, au premier rang desquels figure celui de la langue. Et vous savez le rôle décisif que joue sa maîtrise dans tous les autres domaines pour la réussite à l'école.

QUESTION. — *Les enfants éprouvent-ils des difficultés lors du passage au cours préparatoire ? Le fossé n'est-il pas trop important entre l'école maternelle et l'école élémentaire ?*

LE MINISTRE. — Vous savez, il existe des ruptures nécessaires et fécondes. Et, pour faciliter

le passage entre les niveaux d'enseignement, il ne s'agit pas tant de supprimer ces ruptures, que de donner à tous les enfants les moyens de les assumer.

C'est d'ailleurs ce à quoi s'emploient les maîtres qui organisent, par exemple, des activités communes aux élèves de grande section de maternelle et de cours préparatoire, permettant ainsi aux enfants et aux maîtres des deux écoles de mieux se connaître. Tout cela va dans le sens d'une meilleure continuité, et fait vivre aux enfants de façon positive le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire.

Mais je veux aussi dénoncer une idée encore trop largement répandue, selon laquelle, à l'école maternelle, tout n'est que spontanéité, tandis qu'à l'école élémentaire tout ne serait que contrainte. La circulaire qui est publiée dans cet ouvrage montre bien que l'école maternelle est pourvue d'objectifs définis, en fonction desquels les activités s'organisent de façon méthodique et rigoureuse. Il va de soi que les apprentissages du cours préparatoire ne peuvent s'établir qu'en tenant compte le plus possible de ce qu'est chaque enfant à l'issue de sa scolarité préélémentaire, et en tirant parti de ses acquis, afin qu'il progresse.

L'école maternelle contribue grandement à l'éveil de la personnalité de l'enfant. L'école élé-

mentaire prolonge cet élan, facteur de progrès dans les apprentissages eux-mêmes.

QUESTION. — *Quel est le rôle des parents à l'école maternelle ?*

LE MINISTRE. — Il est, à l'évidence, essentiel. Je constate d'ailleurs que l'école maternelle est certainement l'école que les parents fréquentent le plus. C'est sans doute celle qu'ils connaissent le mieux.

Il nous faut donc conforter cette bonne coopération, car il importe que les parents soient associés à la vie de l'école. Chaque fois que cela leur est possible, les parents devraient répondre favorablement aux invitations des maîtres, lors des journées « portes ouvertes », à l'occasion de réunions ou de fêtes. Ils feront ainsi confiance à l'école, car ils en comprendront mieux les objectifs.

Je le sais d'expérience, les enfants sont très sensibles aux relations qui s'établissent entre leurs maîtres et leurs parents. C'est pourquoi il est indispensable que ces relations soient dynamiques et fortes.

Tout cela, bien sûr, doit se faire dans le respect des responsabilités de chacun.

QUESTION. — *On dit parfois que l'école mater-*

nelle coûte cher à la collectivité. Est-ce vrai ?

LE MINISTRE. — La priorité donnée à la scolarisation des enfants de trois ans implique effectivement un effort de la nation. Cela se traduit par des milliers de postes d'institutrices et d'instituteurs inscrits au budget de l'État.

Les communes doivent également engager des dépenses importantes. En zone rurale, elles doivent souvent se regrouper pour créer des classes intercommunales. Partout, les collectivités doivent prévoir des locaux, du mobilier et du matériel adaptés, procéder au recrutement d'agents spécialisés d'école maternelle. Je voudrais dire à ce propos que ces agents, dont la fonction est de seconder les maîtres, jouent un rôle très important dans la qualité de l'accueil des tout petits.

La scolarisation maternelle, on le voit, exige un gros effort de l'État et des communes. Mais c'est un investissement des plus rentables si l'on considère le bénéfice qu'en retirent les enfants, et la collectivité.

Tous ces efforts feront que l'école maternelle remplira mieux encore sa mission. Préparer les enfants à devenir autonomes, pour être plus tard ceux dont la France a besoin : des femmes et des hommes bien formés, des citoyens libres et responsables.

L'école maternelle en France : son histoire et son évolution

Introduction

Présenter l'école maternelle française d'aujourd'hui ne peut se faire sans rappeler son histoire. La connaissance de son passé et de son évolution est nécessaire à la compréhension de ce qu'elle est et de ce qu'elle est appelée à devenir.

La fréquentation de l'école maternelle est l'un des facteurs importants de la réussite scolaire ultérieure. Diverses études statistiques conduites par le ministère de l'Éducation nationale mettent en évidence la corrélation qui existe entre la durée de fréquentation de l'école maternelle et la réussite scolaire à l'école élémentaire, au collège et au lycée.

C'est aux enfants qui entrent aujourd'hui à l'école maternelle que s'applique l'objectif gouvernemental de porter à 80 p. 100 d'une classe d'âge la proportion de jeunes qui poursuivront leurs études jusqu'au niveau du baccalauréat.

C'est pourquoi la priorité est donnée à l'accueil des enfants de trois ans que leurs parents souhaitent confier à l'école maternelle. Et, dans les écoles où cet objectif est atteint, on porte l'effort sur l'accueil des enfants de deux ans, plus particulièrement dans les zones prioritaires¹.

Il va de soi que l'on assure, chaque fois que les conditions nécessaires sont réunies, l'accueil des jeunes enfants handicapés, ainsi que, par ailleurs, pour favoriser leur plus rapide intégration, celui des jeunes enfants d'origine étrangère.

L'école maternelle a été, est et restera une école à vocation d'accueil éducatif, partie intégrante du système français d'enseignement dont elle constitue un élément essentiel de progrès.

1. Les zones prioritaires sont des secteurs dans lesquels davantage de moyens sont réservés aux enfants qui ont le plus de difficultés en raison du contexte géographique et social où ils se trouvent.

1. Les premiers essais¹

Les petites écoles à tricoter

La première initiative d'institution enfantine est attribuée traditionnellement au pasteur Oberlin. A partir de l'année 1770 au Ban-de-la-Roche (Vosges), il créa dans les huit villages que comptait sa paroisse des « petites écoles à tricoter » pour les enfants de quatre à sept ans, animées par des « conductrices de la tendre enfance ». Ces jeunes villageoises formées par le pasteur et sa femme n'apprenaient pas seulement à tricoter pendant trois ou quatre heures par jour ; l'enseignement était constitué de : lecture, alphabet, calligraphie, chant et récitation, calcul mental, reconnaissance de planches coloriées, histoire naturelle, histoire biblique. La classe commençait et se terminait par une prière. Après une heure et demie d'enseignement, les enfants sortaient pour respirer l'air pur pendant cinq minutes. Les « conductrices » enseignaient d'abord en patois puis disaient ou faisaient répéter en français. A partir de sept ans, les enfants allaient à l'école

1. On trouvera ici quelques brèves indications. Pour une étude plus approfondie de l'histoire de l'école maternelle française, voir notamment : A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968 ; *La Petite Enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècle*, textes officiels présentés et annotés par Jean-Noël Luc, Paris, Economica, I.N.R.P., 1982.

communale. « Toutes ces instructions avaient l'air d'un jeu, d'un amusement continuel », écrit Oberlin.

Le souci du pasteur était d'occuper des enfants restés sans surveillance, et de les instruire. A certains moments, les petits étaient regroupés avec des jeunes filles qui leur apprenaient à coudre, à tricoter et à exercer leurs doigts en faisant de la charpie, ou en découpant des images, du papier. L'œuvre d'Oberlin, bien que reconnue et approuvée par la Convention en 1793, ne fut pas poursuivie. Après sa mort, une fondation fut créée en 1827 pour continuer le travail entrepris, mais ce n'est que très lentement que les institutions enfantines se sont répandues et par un autre cheminement.

La maison d'hospitalité

En 1801, la marquise de Pastoret ouvrait à Paris une salle d'hospitalité destinée aux petites filles délaissées et à celles dont les mères travaillaient, mais ce projet n'aboutit pas et ne fut repris que quelques années plus tard.

Les infant schools

Un autre exemple d'intérêt pour l'éducation des enfants de cet âge se manifesta en Écosse. En 1816, un industriel philanthrope, Robert Owen,

se préoccupa des jeunes enfants des ouvrières de sa manufacture de coton. Il conçut un lieu d'accueil pour ceux-ci pendant les heures de travail de leurs mères, et en confia la direction à James Buchanan qui y instaura une discipline quasi militaire en raison du grand nombre d'enfants à surveiller. Les gradins qui permettaient d'avoir tous les enfants sous les yeux firent leur apparition. Les *infant schools* étaient nées, elles allaient se répandre dans l'agglomération londonienne dès 1819 et attirer de nombreux visiteurs étrangers, dont des français.

Les salles d'asile

Les visiteurs français firent part de leur découverte dans les salons de la bonne société parisienne et c'est ainsi que se créa un comité de dames patronnesses autour de la marquise de Pastoret et de Mme Jules Mallet, fille d'Oberkampf. Ce comité ouvrit une première «salle d'essai» rue du Bac, qu'il confia à deux sœurs de la Providence, en 1826. Les résultats n'étant pas probants, le comité entra en contact avec Denys Cochin, maire d'un arrondissement de Paris, qui venait lui aussi d'ouvrir une salle d'asile rue des Gobelins. Denys Cochin conçut un ouvrage de pédagogie spécifique aux salles d'asile en collaboration avec quelques-unes des fondatrices et

directrices de ces salles. Cet ouvrage, diffusé avec la collaboration du ministre de l'Instruction publique, fit autorité pendant près d'un demi-siècle.

En 1827, Mme Millet, collaboratrice de D. Cochin, se rendit pendant deux mois en Angleterre pour observer le fonctionnement des *infant schools*. A son retour en 1828, le comité des dames de charité lui confia la nouvelle salle d'asile de la rue des Martyrs.

Denys Cochin fonda la même année une salle d'asile, rue Saint-Hippolyte, qui servit de modèle. En 1829, le conseil général des Hospices de Paris décida de prendre l'ensemble des salles d'asile parisiennes sous sa tutelle.

Une circulaire d'Adolphe Thiers, adressée en mars 1833 aux préfets, les engageait à imiter les départements de la Seine et du Bas-Rhin pour la fondation d'établissements connus sous le nom de « salles d'asile ».

Dans ce texte, le rôle éducatif assigné aux salles d'asile apparut pour la première fois : « Il ne peut être que fort utile de commencer l'instruction dès l'âge le plus tendre : et tel semble devoir être le but principal des salles d'asile, qui formeraient le premier degré de l'enseignement élémentaire, et que, par cette raison, on pourrait appeler plus justement petites écoles ou écoles de l'enfance. »

Au mois de juillet de la même année, François Guizot adressait une circulaire aux recteurs, où il écrivait : « En posant en principe que l'instruction primaire est élémentaire ou supérieure, la loi n'a pas entendu limiter à deux sortes d'écoles tous les établissements qui pourraient avoir l'instruction pour objet... En première ligne se présentent les écoles les plus élémentaires de toutes, celles qui sont connues sous le nom de salles d'asile, et où sont reçus des petits enfants de l'âge de deux à six ou sept ans, trop jeunes encore pour fréquenter les écoles primaires proprement dites, et que leurs parents, pauvres et occupés, ne savent comment garder chez eux... »

Ce texte permit à François Guizot de préciser les fonctions des salles d'asile : « Indépendamment des avantages de sûreté et de salubrité qu'elles offrent pour les petits enfants, si souvent et si dangereusement délaissés dans les classes pauvres, les salles d'asile ont le mérite de leur faire contracter dès l'entrée dans la vie des habitudes d'ordre, de discipline, d'occupation régulière qui sont un commencement de moralité ; et en même temps, ils y reçoivent les premières instructions, des notions élémentaires qui les préparent à suivre avec plus de fruit l'enseignement que d'autres établissements leur offriront plus tard... Les salles d'asile, les écoles primaires, élémentaires ou supérieures, les cours d'adultes, tel

est le système général de l'instruction primaire ; tels sont les établissements divers qui, par leur coexistence et leur harmonie, embrassent à cet égard tous les faits et répondent à tous les besoins de la société... »

L'ordonnance royale du 22 décembre 1837 confirma cette orientation et précisa :

« ARTICLE PREMIER. Les salles d'asile, ou écoles du premier âge, sont des établissements charitables où les enfants des deux sexes peuvent être admis jusqu'à l'âge de six ans accomplis pour recevoir les soins de surveillance maternelle et de première éducation que leur âge réclame. Il y aura dans les salles d'asile des exercices qui comprendront nécessairement les premiers principes de l'instruction religieuse et les notions élémentaires de la lecture, de l'écriture, du calcul verbal. On pourra y joindre des chants instructifs et moraux, des travaux d'aiguille et tous les ouvrages de main. »

A partir de ce moment, le nombre des salles d'asile augmenta considérablement : 261 en 1837 ; 1 489 en 1843 ; 3 572 en 1867.

Le rôle des congrégations religieuses devint prépondérant : « Repoussées d'abord par le clergé, qui en avait méconnu l'utilité, exclusive-

ment dirigées par des laïques, les congrégations religieuses de femmes répugnant à se charger d'élever des petits garçons, les salles d'asile ont triomphé de tous les obstacles, conquis l'appui du clergé et attiré à elles un si grand nombre de communautés religieuses, qu'aujourd'hui 2 609 salles d'asile sur 3 572 sont dirigées par des sœurs » (Victor Duruy, circulaire aux préfets, 12 mai 1867).

Les enfants étaient accueillis dans une salle unique et installés sur des gradins. Les effectifs étaient souvent très importants : une centaine d'enfants par salle d'asile, parfois plus. Ne disposant pour tout matériel éducatif que d'un tableau noir, de tableaux de lecture, de bouliers, d'images, et de quelques ustensiles de ménage, la directrice faisait des leçons magistrales rythmées par le claquoir et les prières, entrecoupées de temps de récréation sous le préau. Elle formait, parmi les plus âgés, des moniteurs chargés ensuite de faire exercer les plus jeunes, par petits groupes, sous le contrôle de la surveillante.

Le problème de la formation du personnel des salles d'asile fut posé au milieu du XIX^e siècle. Marie Pape-Carpantier (1815-1878), qui dirigea la salle d'asile de La Flèche, puis du Mans, contribua à faire évoluer les méthodes éducatives de ces établissements. En 1845, elle fit paraître la première édition des *Conseils sur la direction des*

salles d'asile et *Enseignement pratique dans les salles d'asile*. Les écrits, les conférences, l'exemple de Marie Pape-Carpantier eurent un retentissement important. En 1848, Marie Pape-Carpantier prit à Paris la direction d'une « École normale maternelle », devenue en 1852 « Cours pratique des salles d'asile ». Cette école, qui fut baptisée « école Pape-Carpantier » en 1879, forma des directrices de salles d'asile puis d'écoles maternelles.

2. Création et évolution de l'école maternelle

La recherche d'une identité

Le terme d'école maternelle, utilisé par Marie Pape-Carpantier, fut repris par le ministre Hippolyte Carnot dans l'arrêté du 28 avril 1848 : « Les salles d'asile, improprement qualifiées d'établissements charitables par l'ordonnance du 22 décembre 1837, sont des établissements d'instruction publique. Ces établissements porteront désormais le nom d'écoles maternelles. » Ce projet n'aboutit pas et ces établissements furent de nouveau baptisés salles d'asile en 1850, dans la loi Falloux.

Ces hésitations traduisent les difficultés éprouvées par les autorités pour définir la spécificité des salles d'asile, prises entre deux excès et transformées souvent, « ici en garderie où les enfants réunis et inoccupés contractent de funestes habitudes ; là en écoles où leur intelligence est énermée par des études prématurées » (circulaire du 20 août 1847).

Ainsi, en 1855, un décret donnait nettement la priorité à l'instruction et fixait, parmi les attributions des salles d'asile, l'enseignement des « premiers principes de l'instruction religieuse, de la lecture, de l'écriture, du calcul verbal et du dessin linéaire » (article 2). Mais en 1859 ces enseignements étaient considérablement réduits, car « par un abus prenant sa source dans d'honorables préoccupations, on consacre, dans ces établissements, beaucoup trop de temps à un enseignement scolaire qui n'est pas toujours en rapport avec l'âge et la destination des élèves, et on n'y laisse pas une place suffisante pour les exercices physiques si nécessaires au libre développement de l'enfance » (rapport du 5 août 1859).

En 1867, le problème se posait toujours : « ... les succès des salles d'asile ont failli en compromettre l'avenir. Au lieu de se borner à donner les premières connaissances utiles et qui doivent être l'objet d'un enseignement verbal, on a tenté, dans quelques établissements, d'y développer

l'instruction et d'en faire ainsi de véritables écoles. Il faut cultiver de bonne heure l'intelligence des enfants ; mais on doit se garder de la fatiguer et de l'appauvrir à jamais en la surexcitant outre mesure. Des précautions ont donc été prises pour conserver à ces petites maisons d'éducation le caractère qui leur est propre » (Victor Duruy, circulaire aux préfets, 12 mai 1867).

L'intégration au système éducatif

Déjà amorcée en 1833, l'intégration des salles d'asile dans l'enseignement primaire fut renforcée par les textes officiels de la période 1881-1887.

La loi du 16 juin 1881, qui établissait la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, mit les salles d'asile au nombre des écoles primaires et le décret du 2 août 1881 utilisa à nouveau le terme d'école maternelle :

« ARTICLE PREMIER. Les écoles maternelles (salles d'asile), publiques ou libres, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral.

« Les enfants peuvent être admis dès l'âge de deux ans accomplis et y rester jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de sept ans.

« ARTICLE 2. L'enseignement dans les écoles maternelles comprend :

« 1. Les premiers principes d'éducation morale ; des connaissances sur les objets usuels ; les premiers éléments du dessin ; de l'écriture et de la lecture ; des exercices du langage ; des notions d'histoire naturelle et de géographie, des récits à la portée des enfants ;

« 2. Des exercices manuels ;

« 3. Le chant et des mouvements gymnastiques gradués.

« ARTICLE 13. Les premiers principes d'éducation morale seront donnés dans des écoles maternelles publiques, non sous forme de leçons distinctes et suivies, mais par des entretiens familiers, des questions, des récits, des chants destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers la famille, envers la patrie, envers Dieu. Les premiers principes devront être indépendants de tout enseignement confessionnel. »

Ainsi l'école maternelle publique devenait une école non obligatoire, mais gratuite et laïque.

L'école maternelle, précisait l'arrêté du 28 juillet 1882, « ce n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et

indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école... les directrices devront se préoccuper moins de délivrer à l'école primaire des enfants déjà fort avancés dans leur instruction que des enfants bien préparés à s'instruire ».

C'est la loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'école primaire qui confirma l'intégration de l'école maternelle à l'édifice de l'école primaire dont elle devint le premier niveau.

Lorsque l'école maternelle fut organisée, les personnels des salles d'asile furent remplacés par des institutrices qui avaient été préparées à exercer à l'école élémentaire. Il fallut les adapter à leur nouveau métier et tout d'abord définir ce nouveau métier par tâtonnements et expériences. En janvier 1884, l'École normale d'institutrices fut chargée d'assurer le recrutement du personnel enseignant « non seulement pour l'école primaire mais encore pour les écoles maternelles et les classes enfantines ».

Pour permettre aux écoles normales de former les institutrices d'école maternelle, le décret du 8 janvier 1887 y établit une école maternelle annexe. A la même date, des instructions précises étaient données concernant les locaux, le mobilier et le matériel d'enseignement. On y notait en particulier la disparition des gradins, l'introduction des tables ovales, des chaises indi-

viduelles de hauteurs différentes, des jeux et des jouets, etc. C'était une innovation importante qui libérait les enfants et leur permettait de se grouper et de s'installer de diverses manières.

Cette évolution significative est le résultat de l'influence de Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles de 1879 à 1917. Son rôle fut très important et nombre de textes officiels parus jusqu'en 1921-1922 ont repris ce qu'elle préconisait : le respect du petit enfant, la distance à l'égard d'exercices trop scolaires, la reconnaissance du jeu comme forme naturelle de son activité, ainsi qu'une connaissance plus approfondie de la psychologie de l'enfant, en vue d'une pédagogie qui favorise son épanouissement.

Le plus difficile des problèmes que Pauline Kergomard eut à résoudre fut la reconnaissance de la spécificité de l'école maternelle intégrée à l'enseignement primaire. Son influence apparaît bien dans ce texte de 1905 adressé aux préfets et aux inspecteurs d'académie : « L'école maternelle est peu à peu dévoyée de ses fins. On oublie qu'elle a son objet propre ; qu'elle ne doit être ni une garderie, ni une école élémentaire : qu'elle doit seulement préparer et acheminer les enfants à cette école. »

L'affirmation de la mission éducative

En 1921, l'école maternelle française fut confortée dans son ambition éducative. Les textes qui parurent à cette date ne modifièrent pas la définition de l'école maternelle mais affirmèrent que « dans ces établissements, le souci d'éducation doit primer celui de l'instruction [...] ce n'est pas dire que les enfants de l'école maternelle ne doivent rien apprendre ; mais c'est dire qu'ils doivent apprendre en exerçant leurs sens et leurs muscles plus qu'en lisant les livres ou en écoutant des leçons ».

La partie la plus neuve du décret du 15 juillet 1921 était celle qui modifiait le statut des institutrices des écoles maternelles et des classes enfantines : leurs temps de service et de congé étaient alignés sur ceux de leurs collègues de l'école primaire. Par ailleurs, le décret spécifiait : « Seront nommées institutrices d'école maternelle ou de classes enfantines, de préférence à toutes autres candidates, les maîtresses qui auront obtenu au brevet supérieur la mention : pédagogie de l'école maternelle, puériculture, hygiène et sciences appliquées à la puériculture et à l'hygiène. » Le même texte précisait qu'une femme de service devait être attachée à toute école maternelle et à toute classe enfantine.

L'organisation de l'inspection des écoles

maternelles fut reprise. Si le cadre des inspectrices générales était constitué depuis longtemps, l'inspection départementale était encore organisée très incomplètement. En 1910, on fixa pour objectif la création, dans chaque département, d'une inspection des écoles maternelles confiée à un personnel féminin. L'application fut longue : 13 inspectrices départementales en 1921, 21 en 1945, 150 en 1973.

Les inspectrices ont joué un rôle décisif dans le progrès de la pédagogie à l'école maternelle.

Les écoles normales, les revues pédagogiques, les associations — dont l'Association générale des institutrices et instituteurs des écoles et classes maternelles publiques (A.G.I.E.M.) créée en 1921 — ont également facilité l'information, la circulation et les échanges d'expériences. L'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (O.M.E.P.) a été fondée en 1948 à l'initiative de la France et a fait progresser l'idée de préscolarisation comme aide aux enfants ; elle a permis de faire connaître l'école maternelle française dans le monde entier.

Tout était en place pour que les écoles maternelles puissent progresser selon une pédagogie spécifique, ouverte aux initiatives.

3. *L'école maternelle aujourd'hui*

Si la salle d'asile fut créée davantage pour répondre à une nécessité sociale et économique qu'à une mise en pratique de principes pédagogiques, peu à peu l'école maternelle s'est affirmée et s'est réalisée comme un lieu d'éducation et d'acquisition ; sa vocation propre est reconnue de tous.

La loi du 11 juillet 1975 (article 2) confirme :

« Les classes maternelles ou les écoles maternelles sont ouvertes, en milieu rural comme en milieu urbain, aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. A l'âge de cinq ans, tout enfant doit pouvoir, selon le vœu de sa famille, y être accueilli ou, à défaut, être admis dans une section enfantine d'une classe élémentaire.

« Sans rendre obligatoire l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'écriture, la formation qui y est dispensée favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités.

« L'État affecte le personnel enseignant nécessaire à ces activités éducatives. »

En 1977, un texte est publié qui porte sur les

méthodes de l'école maternelle. On y lit que l'enseignement préélémentaire vise une éducation globale, un développement harmonieux de la personnalité, par une pédagogie de l'action et de la communication. Cette pédagogie, centrée sur l'enfant, se développe dans des situations réelles, s'organise en activités qui sont toutes aussi importantes les unes que les autres pour les progrès de l'enfant d'une façon générale, et pour la préparation à l'école élémentaire.

On a pu constater que, dans le passé, les textes officiels donnaient la priorité tantôt au rôle d'abri et de garde, tantôt au rôle d'éducation. Aujourd'hui, le rôle éducatif est premier, sans que disparaisse le rôle social.

Les pratiques pédagogiques ont évolué, comme les attitudes face aux jeunes enfants, grâce à l'effort constant de perfectionnement et au dynamisme des institutrices (et, plus récemment, des instituteurs) des écoles maternelles. Ainsi a-t-il été possible d'adapter la pédagogie aux évolutions sociales comme aux particularités et aux difficultés des enfants.

En 1977, paraît également un texte sur la continuité pédagogique entre l'école maternelle et le cycle préparatoire de l'école élémentaire.

Ces textes de 1977 veulent marquer le chemin parcouru par l'école maternelle qui s'est inspirée des recherches pédagogiques, des données sur la

connaissance de l'enfant, de son développement et de ses besoins.

Il faut mentionner une évolution importante : depuis 1977, les instituteurs peuvent enseigner à l'école maternelle, qui n'est plus un domaine réservé aux institutrices. Ils sont encore peu nombreux aujourd'hui (3 p. 100 environ), mais ce mouvement se développe, et en particulier beaucoup de maîtres sortant des écoles normales souhaitent exercer auprès des jeunes enfants.

Déjà, en 1972, le recrutement d'inspectrices départementales des écoles maternelles a été supprimé au profit d'un recrutement masculin et féminin d'inspectrices et d'inspecteurs départementaux formés pour deux missions : l'école élémentaire dans tous les cas, et soit la maternelle, soit l'éducation spécialisée ou le premier cycle. Cette situation s'est révélée favorable à la relation entre l'école maternelle et l'école élémentaire, dans la mesure où s'y est adjointe la création de circonscriptions dites « mixtes ». En effet, lorsqu'un inspecteur départemental a la responsabilité, sur un même territoire géographique, des écoles élémentaires et des écoles maternelles, il s'efforce de faire en sorte que les maîtres des deux écoles connaissent mutuellement leurs objectifs et leurs méthodes et travaillent ensemble.

Des « Orientations en matière d'accueil des

tout jeunes enfants » sont données par une note du 10 décembre 1982. Cette note était issue des travaux du groupe interministériel chargé d'étudier les grandes lignes d'une politique de la petite enfance, auquel le ministère de l'Éducation nationale avait participé.

Plusieurs facteurs déterminants font que l'école maternelle d'aujourd'hui est une école dynamique et moderne :

- *Une formation des maîtres de qualité* : sens du service public, intérêt pour les enfants, connaissances professionnelles et curiosité intellectuelle permettent de pratiquer une pédagogie efficace, tournée vers l'avenir ;
- *Un travail en équipe* qui associe les maîtres et, sous la responsabilité de ces derniers, les parents et les différents partenaires ;
- *Des espaces étudiés* : architectures extérieures et intérieures, aménagements, équipements ; un mobilier et un matériel pédagogique conciliant la sécurité, le confort et l'élégance des formes et des matériaux ;
- *Une école maternelle rurale* qui se développe de plus en plus, et s'efforce de répondre le mieux possible aux spécificités locales ;
- *Un accueil accru des plus jeunes enfants*, préoccupation essentielle.

A. La formation initiale des maîtres

La formation des élèves instituteurs à l'École normale concerne également l'école élémentaire et l'école maternelle. Les élèves instituteurs entrent, sur concours, à l'École normale, après deux années validées d'enseignement supérieur faisant suite au baccalauréat. Ils y reçoivent une formation professionnelle au cours de laquelle les problèmes propres à l'école maternelle et de sa relation avec le cours préparatoire font l'objet d'un travail théorique et pratique. Mais, surtout, les enseignements de formation générale aussi bien que ceux qui portent sur les domaines disciplinaires sont destinés à préparer à l'exercice du métier à l'école maternelle aussi bien qu'élémentaire.

Cette unité de la formation des maîtres est une caractéristique du système français. Elle est fondée essentiellement sur l'influence que les psychologies génétiques exercent sur l'école française. Ainsi est maintenu vif, chez tous, maîtres, formateurs et chercheurs, le souci de ne négliger ni la continuité ni les ruptures dans l'évolution et la scolarité des jeunes enfants. Cette formation unique permet, de plus, la mobilité des personnels en cours de carrière d'un niveau à l'autre. De la sorte, l'expérience de l'école maternelle et de sa spécificité peut constituer une richesse pour

la formation des maîtres, sans nuire à l'unité de l'école.

La formation initiale est complétée par une *formation continue* des instituteurs organisée par les écoles normales, à concurrence d'une année scolaire répartie sur l'ensemble de la carrière.

Différentes formules de stages de formation continue sont proposées, selon les contenus et la durée. Certains d'entre eux peuvent maintenant être ouverts partiellement et à titre expérimental à des professionnels de la petite enfance non-instituteurs. Il s'agit de rechercher une meilleure connaissance réciproque des actions menées par ces différents personnels, chaque profession — celle d'instituteur en particulier — gardant sa spécificité.

B. Le travail en équipe

L'équipe des maîtres est constituée des seuls enseignants de l'école (directeur ou directrice, instituteurs et institutrices), dont le métier est de mettre en œuvre une pédagogie pour servir des objectifs éducatifs. Travailler en équipe, c'est faire converger les efforts, les observations, les réflexions et les actions pédagogiques, pour une plus grande efficacité.

L'équipe éducative est constituée des personnes

qui associent leurs compétences et leurs responsabilités respectives pour participer à l'action éducative : les instituteurs, le directeur, les parents, les agents spécialisés d'école maternelle, les personnels des groupes d'aide psychopédagogique (G.A.P.P. : psychologues, rééducateurs en psychomotricité et en psychopédagogie), les médecins, les autres intervenants.

C. Les espaces. L'architecture extérieure et intérieure. Le mobilier. Le matériel pédagogique

Il est très important d'intéresser les enfants à la qualité de leur cadre de vie. Cela est vrai de la maison mais aussi de l'école.

Des architectures récentes montrent le souci d'une esthétique plus fonctionnelle et plus stimulante. Il apparaît cependant que la fonction recherchée par le concepteur n'est pas forcément perçue ni respectée par les jeunes enfants. En effet, si l'on donne à ces derniers la possibilité d'utiliser librement des espaces scolaires meublés, on remarque que ces espaces ne sont pas toujours utilisés comme il était prévu.

Il est heureux de constater un effort de plus en plus grand de la part des spécialistes (maître d'œuvre, architecte, paysagiste...) qui se concer-

tent et prennent l'avis des utilisateurs : enseignants, parents, responsables municipaux.

Les améliorations qu'on pouvait souhaiter sont visibles dans les différents espaces et leur aménagement : en dehors des salles habituelles, on trouve des salles pour les maîtres, des salles spécialisées (musique, activités corporelles, ateliers, centres de loisirs pour la période hors temps scolaire). Les transformations sont plus visibles encore dans certains restaurants scolaires, réaménagés et meublés de tables de quatre ou huit convives : le cadre est rendu agréable, le moment des repas devient éducatif.

Les cours d'écoles ont fait l'objet de recherches. Nombreuses sont celles que les municipalités, souvent avec le concours des enseignants et des parents, ont aménagées (zones de jeux calmes, zones pour les jeux au sol, les circuits, zones pour des activités motrices variées...).

Ainsi, les architectes à l'écoute des maîtres ont adopté des solutions facilitant le déplacement autonome des jeunes enfants dans l'école. De même, ils ont cherché à développer les possibilités de communication et d'échanges des enfants et des enseignants : portes coulissantes entre classes, circulations entre école maternelle et école élémentaire, salles communes, lieux de rencontre pour enseignants et parents.

Le matériel pédagogique et les jeux éducatifs

sont très diversifiés, qu'ils soient industriels ou qu'ils soient fabriqués par les maîtres à des fins précises en fonction des situations quotidiennes. Les activités proposées aux enfants à l'école maternelle sont souvent présentées sous forme de jeux.

Pauline Kergomard a pu dire : « le jeu, c'est le travail de l'enfant » tant il est vrai que, dans de nombreuses situations, il est difficile de distinguer, chez lui, ce qui est jeu et ce qui est travail. Le jeu de l'enfant n'est pas seulement divertissement, ou détente ; il est aussi une façon d'être et d'appréhender le monde. L'école maternelle est une école où l'on joue, et il est bon qu'il en soit ainsi.

D. Les écoles et classes maternelles en milieu rural

L'école maternelle doit être présente dans les zones rurales. Les enfants doivent en bénéficier, comme dans les zones urbaines, afin d'être mieux préparés à leur vie scolaire, sociale et culturelle.

Le rôle des classes maternelles en secteur rural est donc très important et il convient d'en favoriser le développement.

L'école maternelle, en milieu rural, peut mobiliser ou remobiliser toute une population, capter

autour d'elle un faisceau d'énergies. Il peut y avoir transformation de classes élémentaires en classes maternelles, selon les mouvements démographiques. Mais il ne s'agit pas d'une simple opération administrative. Cela ne peut se faire avec profit pour les jeunes enfants qu'à certaines conditions minimales et qui doivent s'améliorer progressivement : aménagement de locaux, équipement mobilier et matériel pédagogique adaptés, recrutement d'un agent spécialisé, et information des maîtres qui n'auraient jamais exercé en présence de tout jeunes enfants.

Des formules diversifiées sont mises en place pour tenir compte des particularités sociologiques et géographiques.

Les écoles et classes maternelles intercommunales sont les plus fréquentes. Il s'agit de regroupements pédagogiques intercommunaux qui organisent le transport des enfants.

Il existe des formules plus expérimentales comme :

Une structure mobile : cela peut être un enseignant qui se déplace avec du matériel pédagogique. Cet enseignant met à la disposition d'autres instituteurs des ressources qu'ils n'ont pas et travaille avec eux ;

Un maître itinérant pour plusieurs villages, qui regroupe un petit nombre de jeunes enfants trop éloignés d'une école.

E. L'accueil des plus jeunes enfants

Aujourd'hui, le ministère de l'Éducation nationale a le souci d'accueillir tous les enfants de trois ans dont les parents souhaitent qu'ils fréquentent l'école maternelle. Et, dans les écoles où cela est déjà effectué, les enfants de deux à trois ans peuvent être admis.

Cette arrivée d'enfants plus jeunes, dans des écoles qui ne sont pas toujours prévues pour répondre matériellement à leurs besoins particuliers, peut poser quelques problèmes. La nécessaire prise en compte des besoins des petits provoque des remises en question, des réflexions.

Dans la plupart des cas, et grâce à l'action de tous les partenaires, c'est l'organisation de l'école qui est repensée.

L'équipe éducative a un rôle particulier à jouer auprès de jeunes enfants, rôle qui doit être bien défini par l'équipe des maîtres.

A cet égard, l'agent spécialisé d'école maternelle (A.S.E.M.) contribue à la qualité de l'accueil, par sa présence active auprès des maîtres et des enfants. Ce personnel est recruté en accord avec la directrice ou le directeur de l'école, et rémunéré par la municipalité.

Circulaire n° 86-046 du 30 janvier 1986

OBJET : *Orientations pour l'école
maternelle.*

A compter de la rentrée scolaire de 1986, les orientations pour l'école maternelle sont fixées conformément aux dispositions annexées à la présente circulaire.

La circulaire n° 77-266 du 2 août 1977 relative à l'école maternelle est abrogée à cette même date.

Le ministre de l'Éducation nationale,
Jean-Pierre CHEVÈNEMENT.

Orientations pour l'école maternelle

Les évolutions culturelles et sociales de ces dernières décennies ont entraîné des changements importants dans le mode de vie des enfants. De nombreux travaux scientifiques, ou destinés au grand public, ont souligné l'importance des premières années de la vie dans le devenir des individus, et mis en évidence les effets bénéfiques d'une action éducative, conduite dès le plus jeune âge en complément de l'éducation donnée dans la famille.

L'école maternelle qui, avant la dernière guerre, recevait principalement les enfants des milieux modestes des villes, a vu d'année en année, à partir de 1945, croître ses effectifs dans des proportions considérables, tandis que progressivement la demande d'inscription venait de l'ensemble des couches de la société. Actuellement, les enfants de toutes origines géographi-

ques, sociales, culturelles et ethniques la fréquentent. La quasi-totalité d'entre eux le font pendant deux ans, un grand nombre durant trois ans, et près de 30 p. 100 pendant quatre ans.

A cette situation s'ajoutent des évolutions en cours dans la société technologique, et dans la valeur que notre culture confère à l'enfance.

Ainsi peut-on comprendre la faveur dont jouissent aujourd'hui les structures préscolaires dans notre pays. Cela conduit à préciser les finalités d'un enseignement préélémentaire adapté aux exigences de notre temps.

Moins nombreux dans chaque famille, mais généralement désirés, infiniment mieux suivis médicalement que naguère, les enfants de notre époque vivent pour beaucoup d'entre eux dans un confort matériel supérieur à celui qu'ont connu leurs aînés. Ils sont également l'objet d'une plus grande attention de la part des adultes, comme de la société dans son ensemble.

Toutefois, un environnement de plus en plus façonné par l'homme, un habitat toujours plus urbanisé, la multiplication des objets techniques dans les foyers comme à l'extérieur, la quasi-disparition de la famille élargie, l'évolution de la condition féminine et de la vie des couples, la mobilité du travail et les horaires des adultes font qu'il est parfois difficile de répondre aux besoins des enfants.

Ainsi en est-il, par exemple, du besoin d'espace, d'action sur l'environnement, de jeu et d'échange avec d'autres enfants. Ainsi en est-il, également, du besoin d'être accompagnés par des adultes suffisamment disponibles pour respecter leurs rythmes de vie, pour participer à leurs jeux, pour leur transmettre le patrimoine culturel, pour les intéresser et les associer peu à peu à leurs propres occupations. Ce sont là les moyens d'intégrer l'enfant à la société, et de lui transmettre la culture. Il importe que tous puissent s'approprier les connaissances qui leur permettront plus tard de participer à la vie sociale de leur époque.

L'école maternelle est, pour l'immense majorité, le lieu de la première éducation hors de la famille. Elle a la charge de proposer aux enfants une vie sociale stable, d'assurer la nécessaire médiation entre le monde de l'enfance et celui des adultes. Elle fournit aux enfants les moyens, à la fois de vivre pleinement leur âge, de développer leurs facultés fondamentales, et de se disposer progressivement à recevoir les enseignements de l'école élémentaire.

Que les maîtres aient à enseigner à l'école maternelle ou à l'école élémentaire, leur formation doit prendre en compte la connaissance du niveau préélémentaire. C'est là en effet que, pour beaucoup d'enfants, l'essentiel se joue. Chaque

institutrice, chaque instituteur doit savoir ce que l'enfant a pu découvrir et acquérir avant d'entrer à l'école élémentaire.

1. Les objectifs de l'école maternelle

L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école et dans la vie.

Le premier objectif est de scolariser. Il s'agit d'abord d'habituer l'enfant à une nouvelle vie, à un nouveau milieu, à des relations que la famille ne lui permettait pas d'établir. Les échanges s'élargissent aux autres enfants, qui ne sont ni les frères ni les sœurs ni les amis habituels, et à d'autres adultes qui ne sont ni le père ni la mère, ni l'entourage immédiat.

Pour son développement, il est bon de mettre l'enfant en contact avec ce qui ne lui est pas familier : le rôle de l'école est complémentaire de celui de la famille.

Afin de faciliter l'entrée de l'enfant dans ce nouveau milieu, il convient de l'accueillir dès le premier jour avec une attention effective. Il

doit ainsi se sentir reconnu : on le nomme, il se nomme, on sourit, on offre un jouet, on suggère une activité, on présente l'enfant à un petit groupe. Ce premier accueil est essentiel ; il doit savoir respecter un refus temporaire de l'enfant.

L'enfant apprend à se retrouver dans des lieux inconnus, qu'il visite et parcourt ; il établit des repères qui organisent l'espace, qui distinguent le temps de l'école et le temps de la maison. Sa vie est ponctuée d'habitudes, de rythmes et de rites nouveaux.

Aidé par le personnel de service, le maître dispense les soins nécessaires (habillage, toilette, etc.) en respectant l'intimité de l'enfant et ses caractères particuliers. Il évite de faire peser sur les enfants les contraintes excessives d'une vie collective, que beaucoup ressentent mal (passage aux toilettes, consommation de nourriture, habillements hâtifs ou prématurés). Il reconnaît le besoin de dormir ; il veille à l'organisation de la sieste, sans en faire une obligation générale et impersonnelle. Il s'occupe activement des enfants qui attendent le moment du repas ou l'arrivée de leurs parents.

Scolariser consiste à donner à l'enfant le sentiment que l'école, donc la maternelle, est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions et des joies propres. Les

enfants sont actifs, font des travaux et des exercices. L'école leur donne le goût de l'activité. Elle apprend à en juger et à en évaluer les résultats.

L'enfant imite, joue, se soumet à des règles conventionnelles. On dévalorise parfois ces activités par rapport au sérieux de la vie sociale ; pour réussir, l'enfant doit comprendre qu'il existe à l'école autant de vérité et d'authenticité que dans les activités extérieures. L'école a en elle-même sa propre finalité, qui est la mesure de son sérieux : elle a pour tâche, en cultivant toutes les possibilités de l'enfant, de répondre au désir qu'il a de devenir grand.

Le deuxième objectif est de socialiser. Il s'agit d'apprendre à l'enfant à établir des relations avec les autres, et à devenir sociable. L'enfant découvre qu'il peut coopérer avec les autres, enfants ou adultes, pour participer à des activités intéressantes, construire des projets et les mener à bien, créer des jeux, tenter des expériences. Des habitudes collectives s'installent, les enfants s'y intègrent : ils déplacent et rangent des matériels, procèdent chaque jour à des contrôles et à des mesures (observation du temps, des présences ; arrosage de plantes, nourriture d'animaux).

Les comportements exclusifs, agressifs, inhibés ou excessivement émotifs tendent à se tempérer progressivement. Les moyens sont alors donnés

aux enfants d'élargir et d'enrichir leurs relations sociales. Ils découvrent des groupes, observent des usages, en forgent des interprétations ; ils sont eux-mêmes à l'origine de nouveaux liens.

Cette socialisation s'opère dans une société et dans une culture déterminées. En ce sens, on peut dire que la socialisation est acculturation : elle donne accès à une culture.

Mais l'école, parce qu'elle est l'école, ne saurait enfermer l'enfant dans une seule culture. Les enfants doivent très tôt prendre conscience de leur culture et percevoir l'existence d'autres cultures, par le document, par la présence d'enfants étrangers, par les manifestations de traditions régionales vivantes. Ils saisissent les identités et les différences, en particulier à travers les contes et les récits, les fêtes, les danses et les musiques, les œuvres de l'art et de l'artisanat, les usages culinaires, etc.

Le troisième objectif est de faire apprendre et d'exercer. Il s'agit que l'enfant, par diverses activités, développe ses capacités de sentir, d'agir, de parler, de réfléchir et d'imaginer, dans le temps même qu'il élargit son expérience, explore le monde et augmente ses connaissances. L'école répond ainsi à son appétit d'apprendre, et le stimule toujours.

Les diverses activités que l'on pratique à

l'école maternelle se définissent autant en termes de démarche que de contenu.

*
* *

Les grands domaines d'activité sont les suivants : les activités physiques, les activités de communication et d'expression orales et écrites, les activités artistiques et esthétiques, les activités scientifiques et techniques.

A. Les activités physiques

Elles ont pour but de fournir à l'enfant ce dont il a besoin pour se maintenir en bonne santé, d'exercer sa motricité pour elle-même, et de faciliter la prise de conscience de l'image du corps dans l'espace. Elles favorisent le développement de ses capacités d'adaptation et de coopération. Elles contribuent à son épanouissement, par la joie des obstacles vaincus et de l'assurance conquise. Elles participent à l'acquisition de savoirs.

Les espaces les plus divers sont mis à profit : les espaces extérieurs aussi souvent que possible

(cours aménagées, stade, piscine, environnement proche ou lointain); les salles spécialisées, les classes, les annexes de l'école.

La plupart des activités exigent du matériel. Il peut s'agir d'agès adaptés à la taille des enfants, ou d'éléments de mobilier scolaire judicieusement disposés, de petits matériels (ballons, cerceaux, foulards, rubans, bâtons, cartons, etc.).

Chaque activité est déterminée en fonction de priorités :

Activités de motricité globale, qui incitent à produire des mouvements d'une certaine amplitude, requièrent parfois la vitesse, la capacité de répondre à une consigne, de surmonter un obstacle, de résoudre un problème, de réagir à un signal : marcher, courir, sauter, ramper, grimper, lancer, porter, se tenir en équilibre ;

Activités de coordination motrice, qui proposent des enchaînements de gestes ou d'actions maîtrisés, un dosage de l'élan ou de la force : jeux d'adresse, de rythmes, d'opposition, danses et rondes chantées ;

Activités d'expression corporelle, qui provoquent la recherche par les enfants de courtes mises en scène de leur répertoire gestuel, sur des thèmes et des rythmes qu'ils inventent ou qu'on leur propose.

B. Les activités de communication et d'expression orales et écrites

Ces activités ont une importance décisive à l'école maternelle. Le simple usage de la langue pour les besoins de la vie de la classe n'est pas suffisant pour développer le langage, notamment chez les enfants qui parlent peu ou qui semblent déjà accuser des difficultés dans ce domaine.

Le maître doit tenir le plus grand compte de l'âge des enfants. Pour les plus jeunes et pour ceux des enfants qui ne s'expriment encore guère, le but du maître est d'obtenir qu'une activité de dialogue s'installe, qu'ils communiquent avec des adultes et d'autres enfants. L'intérêt, la curiosité, la confiance entraînent des échanges que le maître accepte, modifie et enrichit. Des situations de communication diversifiées facilitent ces échanges : jeux d'identification d'objet, commentaires qu'ils suscitent, illustrations montrées et commentées en même temps que l'histoire est lue, recours à des marionnettes, etc. Afin de susciter le dialogue, le maître privilégie des actions individualisées, ou faites par de petits groupes. Il s'appuie sur les interactions qui surviennent par le langage entre les enfants. Le travail sur la langue devient ainsi plus efficace, et les enfants étendent leur pouvoir de communiquer.

Le maître doit tenir compte également de la nature de la langue utilisée. Cette langue est orale ou écrite, elle correspond à des situations et intentions différentes, et comporte, de ce fait, divers registres : l'enfant est dans la classe, il participe à un atelier, il effectue une enquête, il demande une autorisation, commente une affiche, regarde un livre, écoute un récit, etc.

L'acquisition et l'utilisation du vocabulaire, des pronoms, des modes et des temps verbaux sont fondamentales.

Le maître utilise l'enregistrement ou le téléphone. Le dialogue avec un interlocuteur à distance met en valeur certaines exigences propres à la langue.

La modulation de la voix est découverte comme moyen d'expression. L'enfant parle et chante. Il découvre, par le jeu des sonorités, la voie de la poésie. Il saisit la relation de la langue avec d'autres modes d'expression, l'image, la musique, la mise en scène, etc.

Des difficultés phonétiques peuvent apparaître, qu'il ne faut ni dramatiser, ni négliger. Des exercices, des comptines, des jeux auditifs sont utiles à tous.

Le système graphique est examiné avec les enfants ; les signes ou systèmes qu'ils rencontrent ailleurs sont rapprochés de l'écrit. L'écriture proprement dite est préparée par des activités de

graphisme. En grande section, il est normal que les enfants écrivent leurs nom et prénom, ainsi que des mots simples. Les signes graphiques sont l'objet de la part des enfants de remarques qui demeurent de l'ordre de l'observation.

La fréquentation précoce d'une bibliothèque - centre documentaire et de livres se trouvant dans la classe apprend à en utiliser les ressources. Par l'intermédiaire du maître, l'enfant reconnaît progressivement les supports, les formes et les fonctions de l'écrit.

Habitué dès la petite section aux albums et aux livres, puis aux sources documentaires, aux textes écrits sous leur dictée par le maître et à toutes sortes de travaux relatifs à l'écrit, les enfants ne cessent de « conquérir de la lecture ». Il y a lieu de les encourager dans cette conquête, d'organiser leurs acquis, de valoriser leur effort, sans pour autant faire précéder leurs performances par quelque forme d'enseignement que ce soit. Les acquis en lecture à la sortie de l'école maternelle sont différents selon les enfants.

La langue, orale ou écrite, est une des clefs de l'imaginaire. Dans cette perspective, on pratique très régulièrement le récit, qu'il s'agisse de fiction ou de la relation du passé des hommes ; on pratique également le conte, qui n'est pas seulement une occasion de détente, mais véhicule des contenus riches, qui nourrissent l'imaginaire et

développent la faculté de représentation ; on utilise toutes les ressources de la langue poétique et des poèmes.

C. Les activités artistiques et esthétiques

L'éducation artistique recouvre des activités de production et des activités de perception qui entretiennent des relations réciproques.

1. Les activités de production artistique

Elles concernent le corps, par lequel l'enfant signifie et exprime (gestes, postures, voix, déguisement, mime, danse). Elles concernent également les créations réalisées à partir de matériaux divers.

Ces activités mettent les enfants au contact de matières diverses, accroissent leurs possibilités sensorielles, permettent l'expression de leur imaginaire ; elles visent aussi la découverte de différentes techniques, le développement de l'imagination créatrice et la connaissance du monde.

Les enfants sont entraînés à comparer leurs productions successives, ou les productions de la classe, et à émettre des jugements sur ces travaux. Ceux-ci font partie du patrimoine de la classe et peuvent donner lieu à des expositions.

2. Les activités de perception esthétique

Elles concernent les arts les plus divers, de toutes les époques et de toutes les cultures : peinture, photographie, chant, musique instrumentale, etc. Les éléments naturels, les objets, les observations de livres font partie de ce fonds à recueillir. L'école maternelle met en présence de belles images, qui font rêver et engendrent d'autres images.

Les considérations d'histoire de l'art, de dates et de références biographiques doivent demeurer étrangères à l'école maternelle. On souligne cependant l'existence d'œuvres provenant de pays dont seraient originaires des enfants de la classe.

Un musée de la classe peut être constitué, sous forme de collections à regarder, à consulter, à compulser par plaisir.

On peut également ménager un contact avec des artistes (plasticiens ou musiciens), la visite de lieux où l'on voit des œuvres ou des artistes (expositions, spectacles), une promenade, aux fins de recueillir des impressions sensorielles, ou de photographier, filmer, etc. On sait, en ce domaine, l'importance des classes de découverte.

Ces activités ont pour but de développer la sensibilité, l'écoute et l'observation de l'enfant et

de le familiariser avec les formes d'art les plus variées.

D. Les activités scientifiques et techniques

Le but des activités scientifiques et techniques est toujours de poser et de résoudre un problème. La manière dont l'enfant y parvient est fonction de son âge ainsi que du développement de ses capacités et de ses connaissances.

Les activités scientifiques et techniques permettent à l'enfant d'explorer, de découvrir et de fabriquer. Il observe, utilise des matières et des matériaux présents dans le coin de bricolage, choisit des techniques (collage, pliage, assemblage, clouage, montage et démontage, etc.). Il fabrique ainsi des objets nouveaux selon un projet qui peut être le sien, celui de plusieurs enfants, ou celui de la classe, le maître intervenant pour guider, accompagner, aider à réfléchir ou à poser des problèmes.

Ce faisant, l'enfant déploie, découvre et organise les relations logiques et mathématiques qui fondent la construction des objets, le repérage de leurs propriétés, et l'établissement des classifications.

Progressivement, l'enfant découvre et construit le nombre. Il apprend et récite la comptine

numérique ; il établit des sériations, c'est-à-dire ordonne des collections en fonction de propriétés ; il compare des collections terme à terme.

Progressivement, l'enfant découvre et construit des relations spatiales. Il saisit sa propre position dans l'espace ; il perçoit et représente la position d'un objet par rapport à un ou plusieurs autres ; il appréhende, nomme, représente, des formes et des itinéraires. Des objets informatisés tels que robots pédagogiques et automates (« tortue », jouets programmables, etc.) peuvent rendre des services à l'école maternelle.

L'enfant, au travers d'expériences, découvre et commence à organiser des propriétés physiques simples et des changements d'état. Il mesure et compare.

Il observe et distingue les paysages et les espaces, le temps, les saisons, le climat. On l'intéresse par des enquêtes et des récits à la vie des êtres humains autour de lui et aux traces laissées par ceux qui les ont précédés.

Il observe les différentes manifestations de la vie, s'occupe de plantations et d'élevage, prend conscience du cycle que constituent la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement, la mort. On l'intéresse à l'hygiène et à la santé.

*
* *

De façon générale, la pédagogie à l'école maternelle recourt librement aux différentes activités, pour développer les diverses capacités des enfants et les aider à conquérir les connaissances qui sont à leur portée. Le travail du maître consiste donc à croiser sans cesse les activités et les capacités. Le choix des unes et des autres nécessite de juger à tout instant de leur convenance réciproque.

Ainsi le développement de l'ensemble des possibilités de l'enfant lui permet de former sa personnalité, c'est-à-dire de conquérir progressivement son autonomie. Chaque capacité accrue, chaque connaissance nouvelle, chaque expérience réussie est un pas franchi dans la construction de cette autonomie.

Par là on voit que la personnalité n'est pas la simple manifestation de la puissance et de l'originalité de l'enfant ; elle est aussi le pouvoir acquis de se donner des règles : en cela elle se caractérise par l'autonomie. Par elle, l'enfant participe de manière heureuse à la vie sociale ; il reste libre tout en étant capable d'accepter les contraintes toujours plus nombreuses que ne manqueront pas d'imposer les exigences de la scolarité ultérieure et les tâches de la vie adulte. C'est là le fondement de l'éducation morale à l'école maternelle.

2. *La connaissance des enfants*

Réaliser les objectifs définis pour l'école maternelle exige d'abord de la part du maître une solide culture générale, des connaissances disciplinaires précises se rapportant aux différents domaines d'activité, ainsi que des compétences didactiques et pédagogiques. Mais il est particulièrement indispensable, à ce niveau d'enseignement, d'acquérir une bonne connaissance des enfants, qui ne peut se dissocier d'un intérêt véritable pour eux.

Il s'agit d'abord de savoir témoigner aux enfants l'intérêt, l'affection et l'écoute intelligente dont ils ont besoin pour s'épanouir. Il s'agit de leur assurer, avec l'aide du personnel de service, les soins que réclame leur âge.

Les aimer, c'est comprendre qu'ils appartiennent d'abord à eux-mêmes, et c'est savoir leur laisser la marge de liberté nécessaire à leurs conquêtes, sans trop les protéger, mais, également, sans croire qu'il suffit d'organiser parfaitement le milieu pour qu'ils puissent en tirer le meilleur parti. Il est probable que, livrés trop longtemps à eux-mêmes, ils progresseraient plus lentement. Les enfants ne peuvent tout découvrir seuls, ni tout apprendre des autres enfants. L'intérêt de l'adulte pour leurs jeux et pour leurs activités est indispensable. Réciproquement, il

est souhaitable que les enfants soient associés, dans la mesure de leurs moyens, à celles des occupations des adultes dont ils peuvent comprendre la finalité.

La principale difficulté réside en ceci : même à âge égal, les différences de développement entre enfants peuvent être importantes. Or il faut savoir communiquer avec chacun d'eux, accompagner chaque enfant en particulier, sans jamais pour autant renoncer à s'adresser au groupe. Les attitudes, les intérêts partagés, les actions en commun et les discussions, les émotions éprouvées ensemble ont une valeur de socialisation et de formation irremplaçable ; elles fondent le sentiment d'appartenance à une communauté.

Il faut aussi comprendre le besoin de mouvement et d'action des enfants. Ils prennent les adultes ou leurs camarades à témoin de leurs performances, montrent leurs productions, recourent à l'aide du maître dans le seul but de retenir son attention.

Le maître doit parvenir à une bonne connaissance des enfants par les deux voies suivantes :

Un savoir fondé sur les sciences

La relation de ce savoir aux disciplines qui le constituent est fondamentale, et toujours ouverte. Des disciplines aussi diverses que la

psychologie génétique et générale, la pédiatrie, la diététique, la neurologie, la psychanalyse, la sociologie, les recherches spécifiquement pédagogiques contribuent, pour une part plus ou moins grande, à la connaissance de l'enfant.

Il appartient donc à la formation initiale d'établir un plan de connaissances fortement structurées, suffisamment précises pour former une base, suffisamment nuancées pour ne pas être prises pour un savoir clos et définitif, suffisamment stimulantes pour inciter chaque maître à ne jamais abandonner le souci d'accroître son information et de poursuivre sa formation de manière continue. Aucune théorie scientifique n'est un dogme et ne peut trouver d'application directe dans la pratique pédagogique ; aucune pratique pédagogique ne peut se passer d'une très sérieuse formation scientifique.

La formation continue contribue à renouveler les connaissances fondamentales ; elle permet de rechercher les adaptations pédagogiques qui favorisent les innovations et l'évolution de l'école.

Un savoir né de la fréquentation quotidienne des enfants

Ce savoir prend sa source dans le métier lui-même. Il conduit à mettre en relation chaque

jour les données théoriques et les situations pratiques, pour mieux comprendre l'enfant.

Il y a pour le maître une éducation du regard. C'est-à-dire non pas la seule intuition qui vient de l'expérience, mais aussi le jugement dont l'exercice est indispensable dans l'activité pratique.

Obtenue par ces deux voies, la connaissance des enfants doit porter sur leur développement. Elle doit intégrer les acquis antérieurs à leur arrivée à l'école maternelle et ceux de l'âge préélémentaire.

Avant d'arriver à l'école, l'enfant a parcouru un long chemin. Il a établi avec ses proches des liens fondamentaux, exploré divers environnements, commencé à parler. Lorsqu'il entre à l'école maternelle, il sait jouer, faire seul un grand nombre de choses, communique diversement, en particulier par le geste, les mimiques et les mots.

La connaissance du développement et des acquis de l'enfant à l'âge préélémentaire concerne les points suivants :

Les caractéristiques de la croissance

La croissance de l'enfant est alors rapide et irrégulière, tant du point de vue physiologique que du point de vue psychologique. Tout enfant

passer par des phases de progrès spectaculaire et des moments où il paraît stagner, voire régresser à certains égards ; il traverse des périodes de plein épanouissement, et d'autres où il semble se chercher, jusqu'au moment où il atteint un nouvel équilibre. Interviennent aussi les variations de son état de santé ou les changements éventuels survenus, notamment dans la vie familiale. Diverses fonctions fondamentales apparaissent généralement dans le même ordre pour tous les enfants, mais la vitesse d'acquisition des capacités n'est pas forcément la même pour tous. Ainsi de la marche, de la parole ; ainsi de la capacité de lire. Ces disparités tiennent au fait que les cheminements individuels vers tel ou tel savoir peuvent différer d'un enfant à l'autre, en fonction des caractéristiques personnelles ou de l'histoire de chacun.

L'importance des rythmes physiologiques, de l'hygiène et du bien-être physique

Les petits enfants ont souvent une particulière difficulté à s'accommoder des rythmes imposés par la vie sociale. Ils ont besoin d'un nombre important d'heures de repos. Un temps de sommeil diurne est indispensable aux plus jeunes, comme à ceux qui sont contraints de se lever tôt, de se coucher tard ou de passer de longues journées en milieu collectif. Le temps de

sieste quotidien dont chacun a besoin change d'un enfant à l'autre ; et pour certains un simple repos allongé, la possibilité de moments de repli sur soi dans la journée, voire pour les plus âgés des activités calmes avant et après le déjeuner, peuvent suffire pour qu'ils retrouvent toute leur énergie et leurs possibilités d'écoute, d'action et de communication.

Le maître connaît l'influence du bruit excessif sur le système nerveux, les besoins de sommeil et les conditions favorables à l'endormissement, ainsi que les rapports que l'enfant entretient avec la nourriture. Les mesures à prendre relèvent de responsabilités qui s'échelonnent du législateur au maître, en passant par les responsables des collectivités locales, les architectes, les maîtres d'œuvre.

L'hygiène et le bien-être physique conditionnent la santé de l'enfant. A cet égard, sont pris en considération l'espace disponible, l'éclairage, la disposition du mobilier par rapport aux sources de lumière, le degré de chaleur, le nécessaire renouvellement de l'air, les besoins en eau, en nourriture, la non-toxicité des objets et des matériels. Le maître doit apprendre à prévenir les accidents, ainsi que la conduite à tenir en cas de blessure ou d'accident ; il doit savoir satisfaire les besoins de mouvement, de cri et de jeu. Il importe que la société soit confiante dans l'école

qui accueille ses enfants ; le maître est le garant de cette confiance.

L'importance de l'affectivité et de la structuration de la personnalité

Averti et prudent, le maître mesure le retentissement chez les enfants, variable selon les moments, de ses propres conduites, des modalités de sa présence, de la nature et de la qualité des activités qu'il organise.

Le bien-être psychologique et la sécurité affective doivent être l'objet d'un souci éclairé et sérieux. La présence acceptée d'objets venus de la maison, le secours en cas d'affolement ou d'ennui, la dérivation d'un chagrin sur des activités agréables, la possibilité de faire exprimer ce qui oppresse et ce qui fait peur, la résolution de conflits sont autant d'éléments favorables au développement affectif de l'enfant.

Le maître, dans le respect de la liberté et de l'intimité de la personnalité naissante, soutient l'enfant dans la conquête de son autonomie. Il l'aide à développer ses pouvoirs, à mettre en ordre ses sentiments et ses pensées, à prendre conscience des relations qu'il entretient avec son entourage, qu'il s'agisse des adultes ou des autres enfants : relations d'observation, d'imitation, d'opposition, d'identification, de coopération, etc.

L'importance de l'univers social, moral et culturel de l'enfant

Le maître doit prendre conscience de la complexité du réseau social où vit l'enfant ; il fait partie d'une famille, d'un quartier, d'une ville ou d'un village, où s'incarnent les exigences et les contraintes générales de la société et de l'État, ainsi que des valeurs culturelles spécifiques. Il fait également partie d'une classe et d'une école où les relations entretenues avec les autres peuvent concourir à la formation des cadres sociaux et civiques de leur personnalité.

Les maîtres doivent, en particulier, se tenir informés de sujets tels que : la natalité ; les conditions de vie des enfants ; les types de garde pratiqués à la ville et à la campagne ; les structures juridiques et administratives du service social ; les habitudes alimentaires et vestimentaires relatives au nourrisson et au jeune enfant (la mode, le rôle de la publicité) ; les jouets, traditionnels et nouveaux ; les espaces de jeu destinés aux enfants et, de façon générale, les rapports de l'urbanisme à l'enfant ; les spectacles pour enfants, notamment télévisés ; la littérature pour la jeunesse.

Les modes d'apprentissage et leur évolution

Tout au long de la période préélémentaire, les enfants élargissent leur champ d'intérêt. D'abord

centrés sur des activités et des jeux de type sensori-moteur ou trouvant leur source dans la vie familiale, les enfants s'éveillent progressivement à d'autres formes de curiosité. Ainsi, les fonctions sociales, les activités professionnelles dès lors qu'elles sont observables, la vie des animaux et des plantes, les phénomènes naturels, les objets fabriqués par l'homme, les images et les livres les attirent particulièrement. Entre cinq et six ans, ces intérêts prennent un tour à la fois plus conventionnel et plus intellectuel ; les enfants découvrent des règles, en inventent pour eux-mêmes, et peuvent tout autant aimer se soumettre à celles d'un groupe que trouver plaisir à les transgresser. Parallèlement, ils portent un intérêt neuf aux connaissances en elles-mêmes, notamment à celles dont on leur dit qu'elles seront enseignées à l'école élémentaire. On observe dans les grandes sections que les enfants tendent à rechercher des activités plus structurées et mieux définies.

Le maître doit avoir reçu, à propos de la diversité des modes d'apprentissage et de leur évolution, une formation particulièrement solide. Il doit conserver le souci de s'instruire toujours, en se défiant de toute généralisation, afin de parvenir à une juste prise en compte de l'état réel de développement de chaque enfant, ainsi que des capacités et des acquisitions qui sont les siennes.

Il doit veiller à ne pas négliger les facteurs qui interviennent dans l'évolution cognitive de l'enfant (motricité, affectivité, environnement social et culturel, etc.). Il doit avoir le souci d'une évaluation adaptée à l'âge des enfants ; et pour cela se faire particulièrement attentif au rôle des échecs comme des réussites dans le cheminement de chacun, à la distance que l'enfant peut prendre par rapport à lui-même, au pouvoir qu'il acquiert d'apprécier ses propres actes de façon objective et de tirer parti des évaluations de manière positive : aussi bien de celles du maître que de celles qu'il ébauche au milieu de ses camarades.

La connaissance de l'enfant ainsi obtenue doit se compléter de celle que livrent la recherche historique, l'histoire des doctrines pédagogiques, les travaux d'ethnologie, la littérature, qui décrivent l'enfant dans des sociétés proches ou lointaines.

Cette connaissance enrichit la pratique et la culture professionnelles du maître. Elle permet d'identifier ce qui est vraiment nouveau en pédagogie, et par la comparaison d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, de mettre en évidence les principes philosophiques qui fondent toute éducation.

3. *L'action éducative*

A. L'organisation matérielle de l'école et des classes

La répartition des enfants dans les diverses classes de l'école est fonction du nombre des maîtres, du nombre d'enfants par tranche d'âge et des choix pédagogiques.

Quel que soit le mode de regroupement adopté, et même s'il s'agit d'une classe unique, les objectifs à poursuivre demeurent identiques. L'aménagement matériel et la nature des activités offertes aux enfants doivent dans tous les cas répondre à l'évolution de leurs intérêts et de leurs capacités, leur donner envie de venir à l'école et de progresser. La qualité de l'accueil qui leur est réservé est donc très importante, spécialement pour les plus petits d'entre eux.

Une aire de regroupement, des zones d'activités différenciées et évolutives semblent constituer le dispositif le plus approprié aux classes maternelles. Dans les salles où sont réunis de très jeunes enfants, il est souhaitable que le mobilier comporte des coins de repos mis à la disposition des enfants qui éprouvent un besoin de répit. Il convient aussi d'adapter le mobilier pour obtenir de larges espaces de circulation, propices aux jeux de déambulation qu'affectionnent les petits.

Une partie du matériel doit être, dans tous les cas, placée à hauteur d'enfant, afin que chaque écolier puisse se servir et ranger seul.

On attachera une grande importance à ce que les classes ne soient pas toutes aménagées de la même façon et avec des matériels identiques, de la petite à la grande section. Cela, parce que les besoins des enfants évoluent et parce qu'il est nécessaire que leur passage d'un âge à l'autre soit marqué par des tâches nouvelles et par des activités neuves que les lieux doivent refléter.

Les maîtres veilleront au respect de ces exigences. Ils assureront le suivi pédagogique d'une classe à l'autre, ils prévoiront l'utilisation rationnelle des matériels.

L'équipe éducative qui comprend l'équipe des maîtres, les parents, et divers intervenants extérieurs, chacun agissant en fonction de ses responsabilités, facilite par tous les moyens à sa disposition le travail d'éducation. Membre de l'équipe éducative, l'agent spécialisé d'école maternelle (A.S.E.M.) est un auxiliaire précieux, qui contribue à la qualité de l'accueil offert aux enfants.

B. La pédagogie

Une des tâches essentielles du maître de l'école maternelle est d'organiser et de programmer son

travail, en l'inscrivant dans le projet de l'école, afin d'assurer la progressivité des apprentissages. Le maître définit son programme d'activités pour la journée, et la semaine. Il détermine les domaines de son travail, ses objectifs particuliers, les évaluations possibles.

La pédagogie propre à l'école maternelle repose sur des principes issus de la philosophie de l'éducation et de la connaissance théorique et empirique des enfants.

Ces principes sont les suivants :

- L'enfant doit participer activement et de façon consciente aux tâches qui lui sont proposées ou qu'il suggère. Il tire profit d'une pédagogie de l'activité et de l'expérience, et ses progrès doivent s'apprécier d'abord en fonction des compétences acquises et des performances réalisées. L'activité doit permettre à l'enfant de rendre ses virtualités effectives et de construire ses capacités. La prise de conscience des buts se fait progressivement, si l'enfant identifie bien sa tâche, en voit la portée et est associé à son évaluation. Il prend ainsi l'habitude de réaliser de façon plus heureuse le travail qu'on lui demande.

- Le maître doit tirer sans cesse parti de l'expérience de l'enfant, des représentations qui sont les siennes, des savoirs et savoir-faire

déjà acquis que des manipulations concrètes permettent de construire et d'enrichir.

- Les apprentissages sont favorisés par la richesse des relations qui se développent entre les enfants eux-mêmes, et entre les enfants et le maître. Il faut encourager la communication libre et véritable à l'intérieur de la classe.

Les « ateliers » ou « chantiers » peuvent fournir des cadres efficaces à cette communication. Toutefois, ils n'ont pas de vertu en eux-mêmes, et ne doivent être créés que s'ils répondent à un objectif précis, et s'ils favorisent des échanges entre enfants.

L'imitation des autres, l'emprunt conscient ou non, l'explication d'enfant à enfant et les discussions qu'elle entraîne, l'affectivité qui imprègne les rapports entre enfants sont des facteurs importants d'apprentissage.

- L'activité de jeu est fondamentale à l'école maternelle, sans être exclusive. Tous les types de jeux n'ont pas la même fonction, particulièrement dans une perspective éducative. Aussi dans chaque cas le maître doit-il se représenter clairement la nature, la finalité et l'intérêt d'une telle activité. Les enfants doivent savoir reconnaître aussi ce qui n'est pas jeu. Il serait déraisonnable de vouloir que toute activité à l'école mater-

nelle soit ludique. Ce serait non seulement trahir l'école, mais également tromper l'enfant et dénaturer le jeu.

Compte tenu de ces principes, la mise en œuvre quotidienne de la classe suppose que l'on offre à l'action de l'enfant des sollicitations multiples, que l'on intervienne pour l'aider à entreprendre, à fournir un effort efficace à ses propres yeux, à tirer parti de ses erreurs comme de ses réussites, à comprendre ce qu'il sait faire et ce qu'il ignore, en prenant soin de le laisser se livrer à des essais, à des détours et à des variations personnelles.

La mise en œuvre de l'action éducative suppose :

- L'observation des comportements et des intérêts des enfants, l'identification de leurs savoir-faire et des procédures qu'ils utilisent, afin d'orienter l'action éducative auprès de chaque enfant et de chaque groupe de la classe.
- L'aménagement de situations permettant de centrer leur attention sur les différents domaines d'activité.
- La mise à la disposition permanente des enfants de jouets, de jeux, de matériaux et d'accessoires divers, adaptés à leur âge, et variant partiellement au fur et à mesure que

l'année avance, de telle sorte qu'ils puissent toujours trouver matière à réinvestir, échanger, découvrir.

- Une organisation temporelle et spatiale de la classe qui repose sur un ensemble d'alternances. Les activités, en effet, selon un équilibre qu'il appartient aux maîtres d'apprécier et de déterminer, doivent être : collectives, semi-collectives, individuelles ; exigeantes quant à l'attention ou l'effort requis de l'enfant, ou moins exigeantes, délassantes ; libres, suggérées ou dirigées dans des proportions modulées selon l'âge des enfants ; distribuées de façon continue au long des semaines pour réaliser une éducation progressive, ou concentrées de manière intense dans un projet, qui a pour la classe son architecture et son terme ; pratiquées dans la classe, dans l'école, à l'extérieur de la classe ; conduites par le maître, animées parfois — mais toujours sous la seule responsabilité de celui-ci — par un autre maître ou par un intervenant extérieur.

Les maîtres connaissent les signes de fatigue et de désintérêt. Aussi attachent-ils une attention particulière à la durée des activités. La meilleure durée est très variable selon l'âge de l'enfant et selon l'intérêt qu'il apporte à la tâche en cours.

Le rôle du maître est essentiel, sa nature et son importance varient selon les moments du travail.

Le maître veille à la qualité de sa présence, de sa voix et de son élocution. Il propose, accueille les suggestions. La richesse et la variété des sollicitations sont autant d'incitations pour l'enfant.

Le maître organise le travail avec les enfants, en leur laissant la plus grande part d'initiative possible ou, selon les cas, en intervenant lui-même dans le déroulement de l'activité.

Quel que soit le travail, le maître doit faire preuve d'une grande rigueur dans ses démarches personnelles et détermine son objectif principal ; il ne travaille pas dans l'éphémère, mais sait qu'une notion et un concept se construisent lentement ; il sait se saisir de l'occasionnel, utiliser une situation, une question ou un problème dont il aperçoit immédiatement la richesse et l'intérêt. Ce discernement est capital, car il ne faut ni manquer l'occasion propice, ni céder aux sollicitations qui feraient tomber dans la confusion.

Le maître sait donner une consigne, et quand la donner. Les jeunes enfants ne sont que progressivement accessibles à une consigne collective, ou même à l'invitation personnelle, si le maître ne s'engage pas totalement dans l'action qu'il propose à tous. Bien comprendre une consi-

gne, c'est identifier la tâche, ou le problème, et cela demande souvent qu'on s'assure de la compréhension des enfants, en élucidant avec eux la consigne ou en la présentant par le geste.

Le maître sollicite et respecte la recherche des enfants, leur laisse le temps de tâtonner, d'expérimenter, d'ébaucher des procédures. Il aide à la résolution des problèmes, en rappelant l'acquis antérieur, en suggérant des situations analogues déjà rencontrées, en montrant parfois comment il faut s'y prendre, afin d'éviter l'enlisement d'un enfant ou d'un groupe dans une difficulté ou un problème trop complexes. Cette aide n'est la bienvenue que si le maître sait quand la donner, ni prématurément, ni complètement parfois, ni systématiquement surtout. Il mène toute activité à son terme. Il apprend progressivement aux enfants à remettre à plus tard la fin d'un travail. Il garde la trace des activités et procède à leur évaluation avec les enfants.

*
* *

L'école maternelle est une école. Elle se distingue d'autres modes d'accueil des jeunes enfants, qui ont la garde pour fonction essentielle. Elle a son originalité et ne se définit pas seulement comme une préparation à l'école élémentaire, bien qu'elle remplisse nécessairement ce rôle.

Affirmant la priorité de l'éducation, elle est le lieu d'expériences et d'apprentissages essentiels.

L'école maternelle accueille les enfants au moment où ils connaissent une croissance particulièrement rapide. Les maîtres sont donc sensibles aux variations individuelles de cette croissance, aux régressions et stagnations qui peuvent la jalonner, à l'hétérogénéité des classes, aux multiples facteurs qui influent sur le développement des enfants. Ils savent être patients devant les difficultés ; ils sont riches en sollicitations et suggestions qui permettent de les résoudre ; ils sont confiants dans les immenses ressources dont disposent les enfants, même ceux qui paraissent un instant très démunis. Pour cette raison, l'école maternelle peut accueillir des enfants handicapés, mettre en valeur ce qu'ils peuvent apporter aux autres, les aider dans leur insertion comme dans leur développement individuel.

L'école maternelle respecte chaque enfant ; le maître s'adresse à lui comme à une personne en devenir.

L'école maternelle est l'école des premières conquêtes. Que l'enfant sente et expérimente les pouvoirs qu'il porte en lui !

L'école maternelle française et l'éducation préscolaire dans le monde

La France a, dans le domaine de l'éducation préscolaire (qu'elle appelle enseignement préélémentaire), une position unique au monde en raison de la conjonction de plusieurs caractéristiques qui se trouvent rarement réunies ailleurs :

L'école maternelle française a une très grande extension tant dans les zones rurales qu'urbaines, ce qui permet d'accueillir à partir de trois ans et même parfois deux ans, la quasi-totalité des enfants dont les parents le souhaitent. Dans beaucoup de pays, l'éducation préscolaire, de création récente, est encore peu développée. On la trouve surtout dans les villes et elle n'est souvent réservée qu'à certains secteurs de la population.

Elle est totalement gratuite, ce qui garantit un accès démocratique.

Même dans des pays européens comparables au nôtre, le principe souvent retenu est que les frais de l'éducation préscolaire doivent être partagés entre l'État, les communautés et les parents. Naturellement des aides sociales peuvent être apportées aux familles nécessiteuses.

Elle appartient au service public.

Dans de nombreux pays, l'éducation préscolaire est encore laissée entièrement ou presque à l'initiative privée. Dans d'autres, l'État se contente d'apporter une aide modeste. Dans les pays de l'Europe de l'Ouest, le secteur privé est généralement subventionné et contrôlé.

Elle est laïque.

Dans beaucoup de pays, les communautés religieuses jouent un grand rôle dans le développement des institutions préscolaires. Par exemple, au Japon, la catégorie la plus nombreuse de jardins d'enfants est celle créée par les communautés bouddhistes. En France, le secteur privé, peu développé (13 p. 100), est principalement confessionnel.

En Europe de l'Ouest, les sociétés sont devenues plus hétérogènes. Les écoles publiques tien-

ment compte de la pluralité des origines linguistiques, culturelles et religieuses des enfants.

Elle possède une unité véritable.

Alors que dans beaucoup de pays la pluralité des initiatives et le manque de cadres juridiques engendrent une prolifération d'établissements disparates et dépourvus de liens, l'école maternelle française apparaît comme un système unifié, avec des établissements ayant le même type de fonctionnement.

Elle est intégrée au système éducatif.

Considérée comme le premier échelon de l'école, la maternelle est appelée « enseignement préélémentaire ».

Dans d'autres pays, les établissements préscolaires sont davantage considérés comme des services sociaux et ils dépendent des ministères des Affaires sociales, de la Santé ou de la Famille. En République Fédérale d'Allemagne, rares sont les länder où les jardins d'enfants sont sous le contrôle du ministère de la Culture. Ils dépendent plus souvent du ministère des Affaires sociales. En France, un petit nombre de jardins d'enfants privés et d'établissements pour enfants de moins de trois ans (crèches, etc.) dépendent du ministère de la Santé.

Dans quelques pays de l'Europe de l'Est, et de façon assez récente, tous les types d'établissements préscolaires, quel que soit l'âge des enfants, dépendent du ministère de l'Éducation, ce qui ne signifie pas que tous les enfants en bénéficient, la proportion pouvant rester encore relativement réduite pour certaines tranches d'âge.

Son personnel a reçu une formation professionnelle de qualité.

Les enseignants qui exercent à l'école maternelle et à l'école élémentaire sont issus du même corps.

Rares sont les pays où cette communauté de formation existe, correspondant à quatre années d'études après la fin du secondaire. Rares aussi sont ceux qui, comme le nôtre, ont en outre une formation continue venant prolonger la formation initiale.

Dans les cas les plus défavorables, le manque total de formation s'explique par l'absence de toute réglementation en ce domaine, et par l'absence de cadres professionnels capables de dispenser une formation adéquate.

Dans beaucoup de pays, le personnel qualifié est aidé dans les tâches plus matérielles par un personnel moins qualifié ou en stage de formation. En France, la loi sur la formation continue a permis pour la première fois à ces aides, recru-

tées jusqu'alors par les municipalités sans qualification préalable, d'accéder à une formation en cours d'emploi.

Elle a une vocation pédagogique.

Lorsque l'éducation préscolaire est sous le contrôle des ministères à vocation sanitaire et sociale, ses objectifs concernent prioritairement ces domaines d'action. Ils nécessitent des formations adéquates qui diffèrent sensiblement de celle habituellement donnée aux enseignants. Comme elle est avant tout une école dont le personnel est issu des écoles normales d'instituteurs et institutrices, la maternelle française a essentiellement une vocation pédagogique, ce qui est également important pour le développement du jeune enfant et sa préparation à l'enseignement élémentaire.

L'éducation dispensée dépend non seulement des qualités personnelles, mais surtout du niveau général, de la durée de la formation et de sa spécificité, c'est-à-dire de son adéquation. Plus jeunes sont les enfants que l'institution accueille, plus grande est la nécessité d'une formation spécifique des maîtres. Les institutrices et les instituteurs français reçoivent à l'école normale une formation qui les prépare à la fois à la maternelle et à l'élémentaire ; ils ont donc une double

compétence, qui favorise la continuité pédagogique.

Le Luxembourg a opté pour un tronc commun de formation, suivi d'une spécificité élémentaire ou maternelle avec possibilité de formation complémentaire pour ceux qui souhaitent ultérieurement changer de niveau. En Angleterre, la présence au sein des deux types d'établissements de personnels ayant choisi la spécialité *nursery school* (enfants de trois à cinq ans) ou celle *infant school* (enfants de cinq à huit ans) constitue une autre forme de solution du problème.

Dès qu'une formation a été donnée, quelle qu'elle soit, les écoles tendent à dépasser la simple fonction de garde et d'accueil. Lorsque les formations sont essentiellement de type pédagogique, comme en France, l'éducation dispensée s'intéresse également aux apprentissages. Le succès et le renom de l'école maternelle française viennent de ce qu'elle a su créer une pédagogie originale adaptée à l'âge des enfants. Lorsque la formation vise davantage l'action sanitaire et sociale, l'éducation dispensée est plus diffuse.

Actuellement dans le monde, on constate que les établissements à vocation sociale font un effort pour introduire des objectifs d'ordre plus pédagogique et, à l'inverse, que les établissements éducatifs ont un plus grand souci des questions sanitaires et sociales. Est, en France,

un exemple de cette évolution, la note de service du 21 décembre 1982 sur « Éducation et nutrition », émanant du ministère de l'Éducation nationale.

Elle est coordonnée à d'autres services publics.

En raison de la vulnérabilité propre des jeunes enfants et de la tâche essentielle des services sanitaires, seuls capables de faire régresser le fléau de la mortalité infantile, en raison de la nécessité de prévenir les handicaps le plus précocement possible et d'aider les familles dans les soins de protection de l'enfance, l'éducation préscolaire est généralement vue dans le monde comme un moyen de choix pour faciliter la réalisation de ces grandes tâches. On voit l'importance de réglementations qui sortent cette éducation de son isolement et la nécessité de cadres juridiques qui organisent la coopération des différents services sociaux.

En France, l'existence d'un service de santé scolaire et l'organisation de groupes d'aide psycho-pédagogique constituent un lien avec l'ensemble des services sanitaires et sociaux.

Selon l'orientation propre des systèmes d'éducation préscolaire, la collaboration des services sanitaires et sociaux peut être plus ou moins développée. Elle est plus grande que dans le

nôtre dans certains pays où des cabinets médicaux et parfois même odontologiques sont installés dans les jardins d'enfants.

*
* *

Cette comparaison ne donne qu'une idée de la grande variété des formes d'éducation préscolaire à travers le monde. Cette variété est due à son développement rapide et spontané dans la plupart des pays et à sa volonté de répondre à des besoins multiples, de faire face à des situations complexes. En dépit des obstacles créés ici ou là par la défaillance des cadres juridiques et institutionnels, on constate néanmoins que cette éducation manifeste souvent plus de dynamisme que les autres niveaux d'enseignement. Confrontée dans de nombreux pays à un vide juridique et institutionnel, à des problèmes urgents de sauvegarde de l'enfance, elle doit faire preuve de créativité et, ne cessant de le faire, ajoute encore au foisonnement des formes et des idées.

A l'heure actuelle et à l'échelle mondiale, deux faits majeurs ont donné une nouvelle impulsion à la recherche : l'étroite relation entre le développement physique, l'intégration sociale et le développement psychique, l'influence prédominante des relations familiales.

En effet, c'est la famille qui donne à l'enfant sa langue maternelle, c'est en son sein que s'enracine l'identité culturelle ; en elle s'ébauche la conscience d'appartenance et se modèle la personnalité.

C'est dire que l'éducation préscolaire ne peut se limiter à des tâches d'enseignement. Elle doit prendre les enfants dans leur être complet et dans leurs relations avec leur environnement. Étant donné la diversité des milieux, cette tâche est difficile et elle est particulièrement délicate pour les minorités linguistiques et les groupes sociaux encore peu intégrés à la société.

En raison de la complexité des réalités et de la diversité des situations, aucun système d'éducation préscolaire ne peut être considéré comme parfait. L'école maternelle française comporte d'immenses avantages auxquels notre pays est attaché ; elle présente aussi, sur certains points, quelques inconvénients auxquels on s'efforce de remédier.

L'intégration de la France dans des entités plus larges la fait participer à un mouvement international d'harmonisation des politiques éducatives. Depuis les dernières décennies, une coopération internationale s'est développée, en particulier au sein des grands organismes internationaux : Conseil de l'Europe, C.C.E., O.C.D.E., U.N.E.S.C.O., U.N.I.C.E.F., etc. Notre pays a

très activement participé aux travaux du Conseil de l'Europe qui a consacré plus de dix ans à l'étude de l'éducation préscolaire en Europe et a formulé des recommandations pour son développement. C'est à un expert français que la Commission des Communautés européennes a confié la rédaction de son rapport sur l'éducation préscolaire dans les pays de la Communauté. La France, étant l'un des trois pays fondateurs de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire et lui ayant fourni trois présidents mondiaux depuis sa fondation, a par cette organisation beaucoup participé à l'œuvre de l'U.N.E.S.C.O. dans ce domaine. Enfin, par des accords culturels bilatéraux, notre pays a contribué à une information des cadres pour l'éducation préscolaire dans de nombreux pays du monde.

Dans ces échanges internationaux, la France a beaucoup donné et beaucoup appris. Comme ses partenaires européens, elle s'est efforcée d'agir conformément aux recommandations élaborées en commun et qui correspondent d'ailleurs aux tendances de l'évolution de l'école maternelle française. Celles-ci vont essentiellement vers :

Plus de souplesse.

Les établissements à fonctionnement rigide doivent faire un effort pour adapter leurs horai-

res aux réalités des besoins en matière de garde d'enfants. En France, existent depuis longtemps dans les écoles maternelles où cela s'avère indispensable, des services complémentaires : repas de midi, garderie et centre de loisirs. Afin d'éviter des ruptures dans la vie de l'enfant et de mieux respecter ses rythmes, la note de service du 10 décembre 1982 a ouvert, à titre expérimental, des possibilités d'aménagement des horaires des enseignants.

Plus de mobilité.

Pour étendre le bénéfice de l'éducation préscolaire aux populations de zones d'habitat dispersé, on s'efforce de mieux atteindre les enfants, soit par l'intermédiaire de programmes télévisés, soit par des services d'enseignants itinérants, soit encore par des regroupements pédagogiques. En France, où les zones difficilement accessibles sont relativement rares, c'est surtout cette dernière solution qui a été adoptée, bien que certaines expériences d'institutrices ou d'instituteurs itinérants aient été tentées avec succès dans quelques départements.

Plus d'ouverture.

Par tradition, les établissements à vocation sociale ont toujours été plus ouverts aux familles et aux problèmes des communautés. Un effort

était à faire dans les pays où le modèle scolaire prédomine. La création en Italie des *organi collegiali*, puis en France des conseils d'école, dont les attributions viennent récemment d'être accrues, ont apporté une base juridique à cette ouverture. Mais à côté de cette participation à la vie de l'école maternelle, c'est surtout la collaboration spontanée, la constitution d'une communauté éducative entre les spécialistes de l'enfance, les familles, qui peut apporter un véritable esprit d'ouverture.

Ainsi se trouvent facilités la mise en œuvre d'une éducation associant diverses cultures, l'accueil des enfants handicapés, l'évolution des pratiques éducatives.

Plus de coordination.

Nombreux sont les domaines publics concernés par la petite enfance. C'est pourquoi on trouve, et souvent d'ailleurs dans un même pays, les établissements préscolaires sous le contrôle de différents départements ministériels. Partout dans le monde on réclame plus de coordination entre tous ces services. En France, la note de service citée plus haut (pp. 36-37) relative aux orientations en matière d'accueil des tout jeunes enfants, illustre le désir de concertation entre plusieurs ministères.

Une meilleure continuité éducative.

C'est dans les pays où l'éducation préscolaire a pris le modèle de l'école que la liaison avec l'enseignement élémentaire est la meilleure et la plus facile à établir. Aussi n'est-il pas étonnant de constater que les plus grands efforts pour la parfaire ont eu lieu dans ces pays. Par exemple, aux Pays-Bas, toutes les classes maternelles viennent d'être intégrées dans les « écoles de base » pour enfants de quatre à douze ans.

En France, une telle intégration n'est pas souhaitable, l'école maternelle accueillant les enfants à partir de deux ans. Chacune des deux écoles, maternelle et élémentaire, a sa spécificité.

Une plus grande harmonisation des formations.

Dans plusieurs pays, des commissions d'étude interministérielles examinent les possibilités d'harmonisation des formations. En France, la note de service qui prévoit à titre expérimental l'ouverture partielle des stages de formation destinés aux institutrices et aux instituteurs à d'autres professionnels de la petite enfance, est le fruit d'une telle concertation.

Un meilleur taux d'encadrement.

La disparité est grande d'un pays à l'autre mais

on trouve généralement les taux d'effectifs les plus élevés lorsque l'éducation préscolaire est du type scolaire et lorsque les services sociaux sont plus restreints.

En France, la moyenne nationale est passée en une quinzaine d'années de 50 à 30 enfants dans les classes maternelles ; à la rentrée de 1985, elle était exactement de 28,4 enfants, confiés à des enseignants aidés par des agents spécialisés d'école maternelle.

Dans certains pays du tiers monde où le taux de natalité est très élevé, des programmes d'extension rapide de l'éducation préscolaire sont mis en œuvre, dans un but de protection des enfants en danger. Il n'est pas rare, dans ces pays, de trouver des effectifs de 60 à 100 enfants par éducateur qualifié. Ces taux d'encadrement ne pourront être améliorés que lorsque suffisamment d'éducateurs seront formés.

La généralisation de l'enseignement préscolaire à des enfants plus jeunes.

Comme il est prouvé que plusieurs années d'éducation préscolaire renforcent les chances de succès dans la scolarité ultérieure, les pays s'efforcent de la généraliser et d'y accueillir des enfants de plus en plus jeunes. Toutefois les âges concernés diffèrent d'un pays à l'autre, étant donné que l'âge d'entrée dans l'enseignement

obligatoire varie de cinq à sept ans, voire huit ans. Plusieurs pays du nord et de l'est de l'Europe envisagent actuellement d'abaisser l'âge d'entrée de sept à six ans.

Le ministère de l'Éducation nationale s'est donné pour objectif d'accueillir en priorité la totalité des enfants de trois ans que leurs parents souhaitent confier à l'école maternelle, puis, dans les écoles où cet objectif aura été atteint, de porter l'effort sur l'accueil des enfants de deux ans. La France possède ainsi une forte avance sur la plupart de ses partenaires européens.

Ayant à préserver un héritage de grande valeur, l'école maternelle française constitue un puissant moyen d'action éducative et sociale. Elle se transforme pour mieux s'adapter aux réalités du monde moderne et poursuit son évolution. Elle participe ainsi au grand mouvement de développement de l'éducation préscolaire dans le monde.

Annexes

1. *Statistiques*
2. *Présentation
de quelques textes officiels*

1. Statistiques

NOMBRE D'ÉCOLES, NOMBRE DE CLASSES ET NOMBRE D'ÉLÈVES EN PRÉÉLÉMENTAIRE ENSEIGNEMENT PUBLIC - RENTRÉE 1985

	France métropolitaine	D.O.M.	France + D.O.M.
Nombre d'écoles	17 394	317	17 711
Nombre de classes	75 109	2 483	77 592
Effectifs 2 ans	199 895	3 677	203 572
Effectifs 3 ans	637 441	20 688	658 129
Effectifs 4 ans	699 045	24 370	723 415
Effectifs 5 ans	687 333	24 048	711 381
Effectifs 6 ans	10 022	440	10 462
Total des effectifs	2 233 736	73 223	2 306 959

CRÉATIONS DE CLASSES - ENSEIGNEMENT PRÉÉLÉMENTAIRE

NOMBRE DE CLASSES CRÉÉES		
	France métropolitaine	France métropolitaine + D.O.M.
Rentrée 1981	1 148	1 248
Rentrée 1982	1 933	2 021
Rentrée 1983	1 830	1 953
Rentrée 1984	2 039	2 107
Rentrée 1985	2 039	2 149

TAUX DE SCOLARISATION PAR ÂGE EN 1985

	Public	Privé	Public + privé
2 ans	27,5	4,6	32,1
3 ans	82,0	11,7	93,7
2-5 ans*	72,1	10,6	82,7

* Il s'agit de tous les enfants scolarisés à l'école maternelle.

ÉVOLUTION D'EFFECTIFS DU PRÉÉLÉMENTAIRE

ACADÉMIES	En 1985-1986	Variation en %	En 1984-1985	En 1983-1984	Variation en %
Aix-Marseille	99 785	+ 1,75	98 072	95 057	+ 2,20
Amiens	79 872	+ 3,79	76 957	74 513	+ 3,28
Antilles-Guyane	38 602	+ 4,25	37 030	35 282	+ 4,95
Besançon	47 507	+ 0,34	47 346	45 877	+ 3,20
Bordeaux	98 255	+ 1,91	96 414	93 144	+ 3,51
Caen	55 028	+ 1,33	54 305	52 934	+ 2,59
Saint-Pierre-et- Miquelon	85	+ 25,00	68	64	+ 6,25
Clermont-Ferrand ...	45 158	+ 0,83	44 786	44 279	+ 1,15
Corse	8 426	+ 5,72	7 970	7 782	+ 2,42
Créteil	166 009	+ 1,54	163 493	160 666	+ 1,76
Dijon	62 964	+ 1,37	62 113	60 556	+ 2,57
Grenoble	101 989	+ 1,91	100 079	96 356	+ 3,86
Lille	190 148	+ 1,51	187 322	182 043	+ 2,90
Limoges	23 958	+ 0,11	23 932	23 289	+ 2,76
Lyon	118 537	+ 1,09	117 260	114 191	+ 2,69
Montpellier	77 210	+ 2,23	75 527	73 035	+ 3,41
Andorre	753	- 3,59	781	816	- 4,29
Nancy	104 592	+ 2,31	102 230	99 361	+ 2,89
Nantes	100 140	+ 0,23	99 906	97 781	+ 2,17
Nice	54 819	+ 3,39	53 024	50 914	+ 4,14
Orléans	92 899	+ 2,81	90 364	87 791	+ 2,93
Paris	58 508	+ 2,26	57 214	56 195	+ 1,89
Poitiers	60 182	+ 0,13	59 512	58 188	+ 2,28

ACADÉMIES	En 1985-1986	Variation en %	En 1984-1985	En 1983-1984	Variation en %
Reims	61 941	+ 0,30	61 757	60 367	+ 2,30
Rennes	90 643	+ 0,40	90 284	88 888	+ 1,57
Réunion (La)	34 621	+ 3,32	33 510	33 806	- 0,88
Rouen	72 687	+ 3,78	70 037	66 889	+ 4,71
Strasbourg	65 202	+ 2,53	63 592	61 521	+ 3,37
Toulouse	83 590	+ 0,98	82 777	80 404	+ 2,95
Versailles	213 687	+ 1,58	210 372	205 890	+ 2,18
Territoires d'outre-mer TOTAL	15 130*	0	15 130	13 774	+ 9,84
	2 322 927	+ 1,74	2 283 164	2 222 533	+ 2,73
Dont France métro- politaine**	2 233 736	+ 2,16	2 196 645	2 138 791	+ 2,70

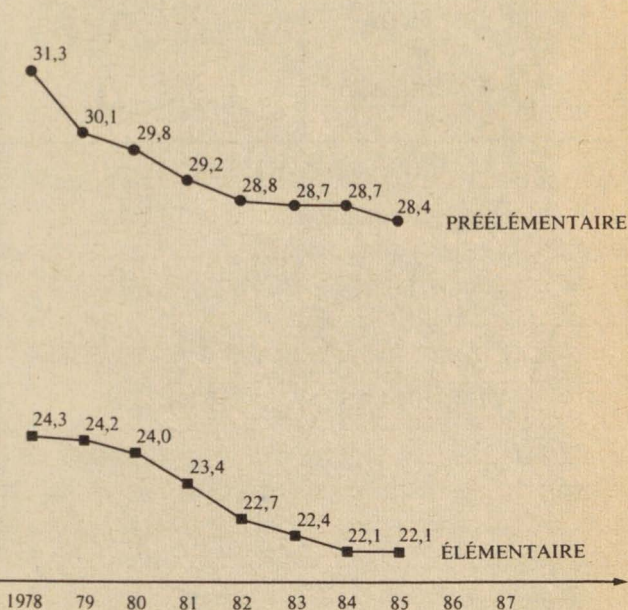
* Effectifs 1984.

** Andorre non comprise.

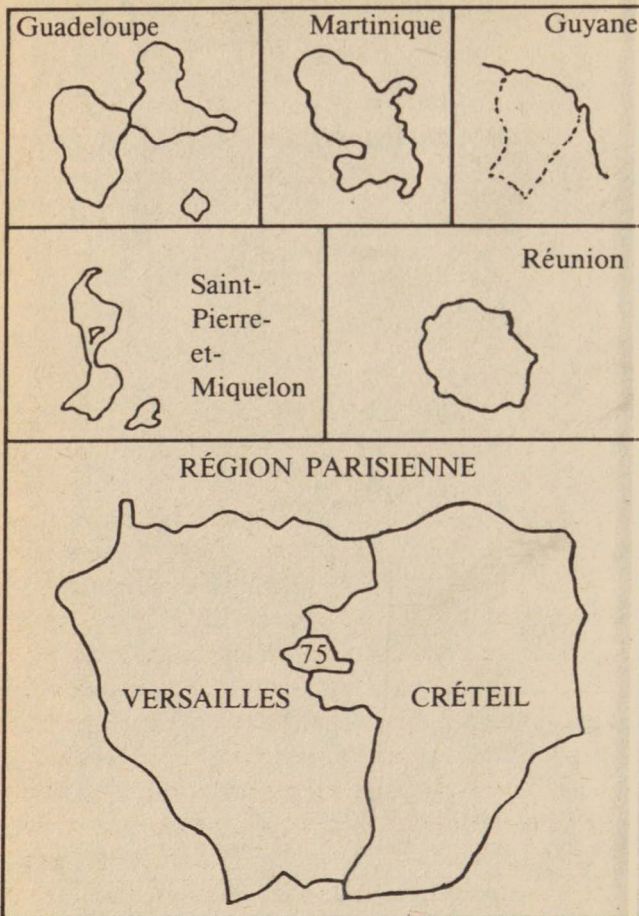
ÉVOLUTION DES TAUX D'ENCADREMENT DU PREMIER DEGRÉ (PUBLIC)

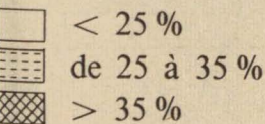
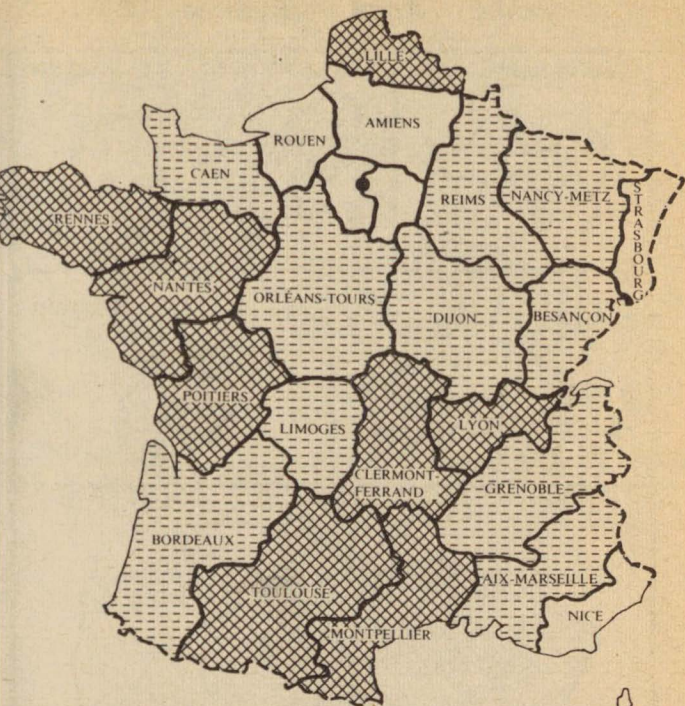
France métropolitaine + D.O.M.

NOMBRE D'ENFANTS
PAR CLASSE

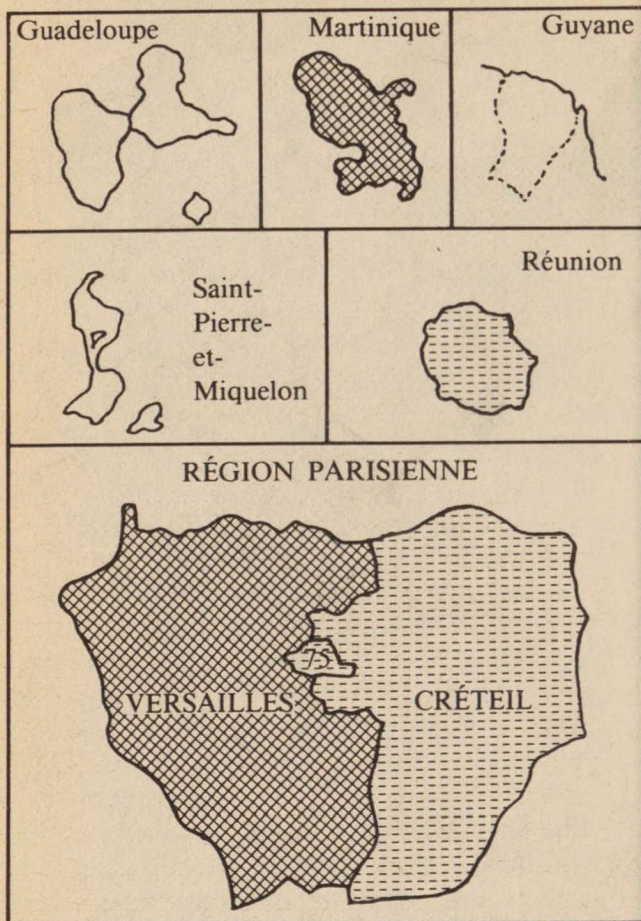


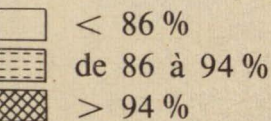
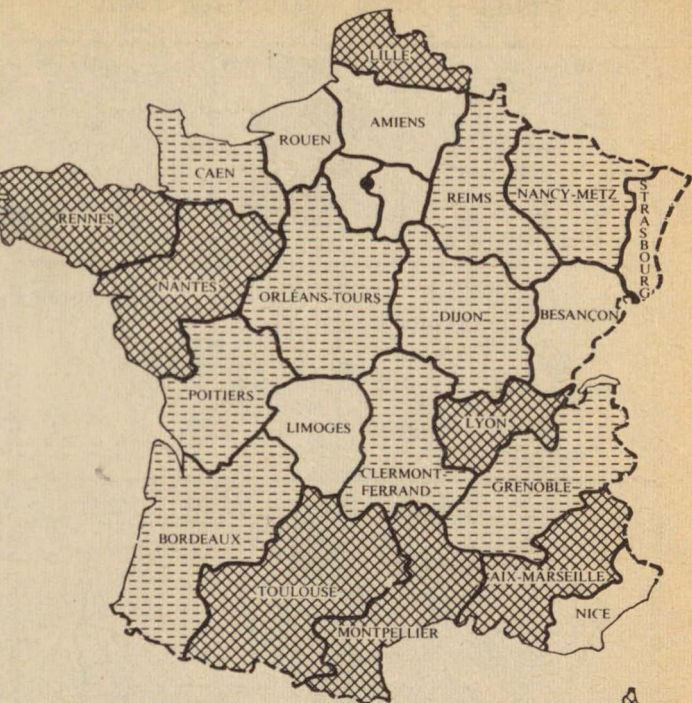
Taux de scolarisation 2 ans Public + Privé — Rentrée 1985



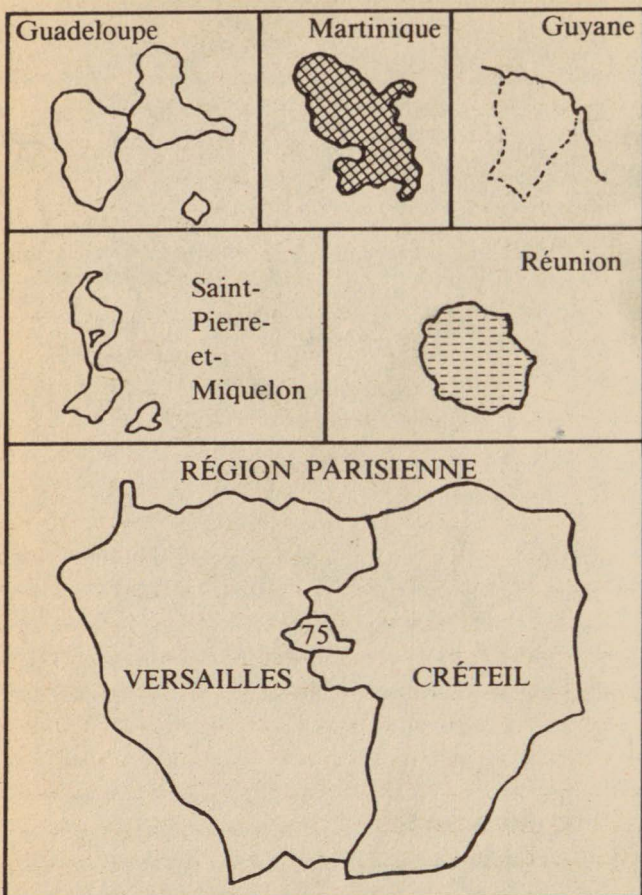


Taux de scolarisation 3 ans Public + Privé — Rentrée 1985

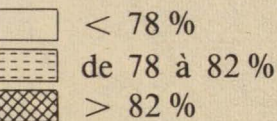
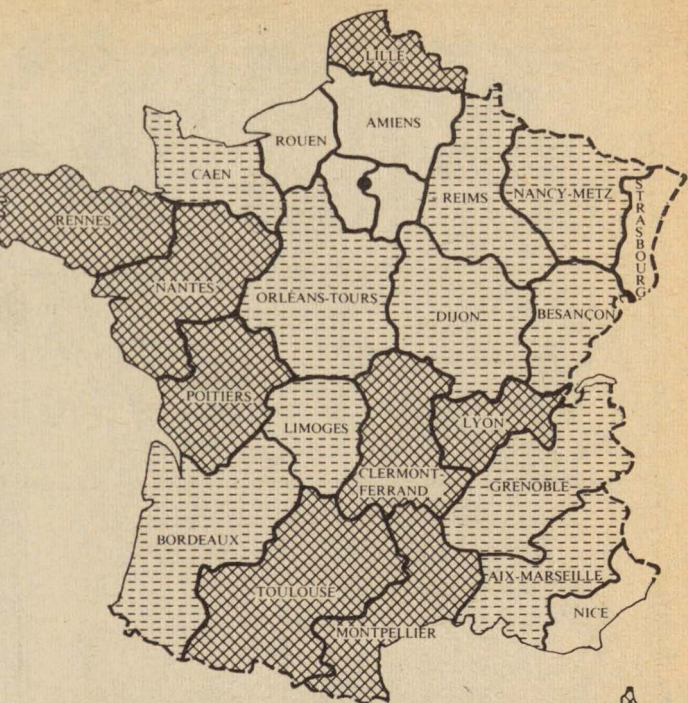




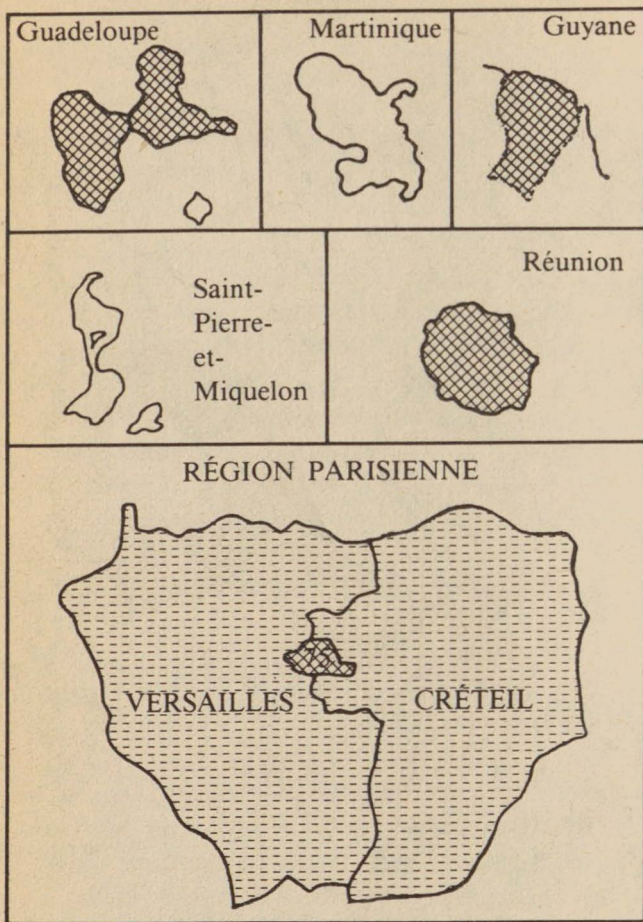
Taux de scolarisation 2-5 ans¹ Public + Privé — Rentrée 1985

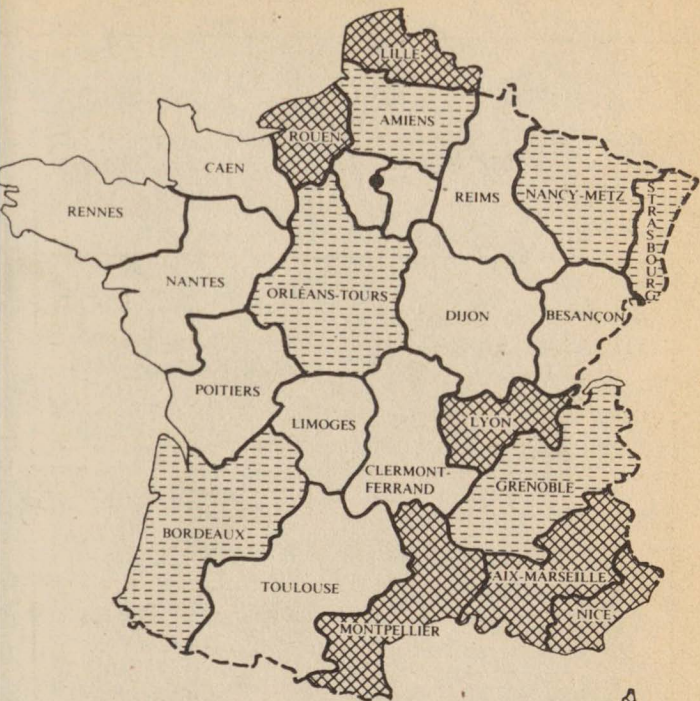


1. Il s'agit de tous les enfants scolarisés à l'école maternelle.

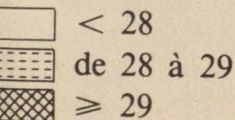


Taux d'encadrement préélémentaire Rentrée 1985





Nombre moyen d'enfants
par classe maternelle :



2. Présentation de quelques textes officiels

Note de service n° 83-509 du 13-12-1983

L'éducation physique et sportive à l'école maternelle et élémentaire

1. Premières recommandations pour la mise en œuvre d'actions pédagogiques et éducatives concernant l'éducation physique et sportive à l'école.

2. Sensibilisation, information et formation des enseignants et des personnels concernés.

Ces recommandations s'inscrivent dans le cadre d'une réflexion en cours et tendent à informer les différents partenaires pédagogiques et éducatifs de cette nouvelle approche, à déve-

lopper les expériences et à en susciter de nouvelles tant dans les écoles élémentaires que maternelles.

Sous l'impulsion et avec l'aide de l'équipe de circonscription, chaque école peut réaliser des actions collectives portant sur une période, sur un niveau de classe, autour d'installations, à travers une activité.

L'enseignement de l'éducation physique, comme celui des autres disciplines, est de la responsabilité propre de l'instituteur. Qu'il agisse seul ou en équipe, le maître demeure le seul responsable, le seul garant de l'action pédagogique.

La participation éventuelle d'intervenants extérieurs, bénévoles ou rémunérés à cet effet, ne peut s'envisager dans le cadre d'une substitution pure et simple à l'instituteur. Bien au contraire, cette participation devra être l'occasion d'une collaboration avec les maîtres dans le cadre du projet pédagogique de l'école.

Développer la pratique de l'éducation physique et sportive dans la durée et la continuité, inciter au fonctionnement en équipes, assurer la coordination des actions et des compétences des divers partenaires du système éducatif, ne peut s'envisager sans une action de formation initiale et continue efficace.

Les différents acteurs de la mise en œuvre de ces actions favorisant la pratique de l'éducation

physique à l'école maternelle et élémentaire sont : outre l'instituteur et l'équipe des maîtres, les enseignants de l'éducation physique et sportive, le conseiller pédagogique adjoint à l'inspecteur départemental de l'Éducation nationale pour l'éducation physique et sportive (C.P.C.), l'inspecteur départemental, le conseiller pédagogique départemental, le professeur d'école normale, les membres de l'association sportive U.S.E.P. (Union sportive de l'enseignement du premier degré).

Rappel : Circulaire n° 80-068 et n° 80-39 du 8 février 1980 : recommandations pour la conduite des activités d'éducation physique dans les classes maternelles.

Note de service n° 84-150 du 24-04-1984

**Activités physiques de pleine nature
pendant le temps scolaire
dans les classes élémentaires et maternelles**

Parmi les moyens dont dispose l'instituteur pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école élémentaire et maternelle, dans le cadre des projets pédagogiques, certaines acti-

vités physiques ont comme champ d'application privilégié la pleine nature. Il en est ainsi notamment de l'ensemble des classes de découverte (classes de neige, classes de mer ou classes vertes).

Les activités physiques de pleine nature favorisent le développement de relations nouvelles entre le maître et l'élève, le maître et la classe, entre les élèves eux-mêmes, entre les maîtres de l'école comme entre l'école et son milieu.

Partie intégrante de l'éducation physique et sportive, elles ont pour caractéristique propre de placer l'enfant en situation d'exploration active d'un milieu inhabituel où il met en jeu tous les aspects de sa personnalité.

Les activités physiques de pleine nature favorisent le développement de la motricité, car c'est justement dans des situations vraies d'exploration d'un milieu inhabituel que les enfants peuvent exercer, développer, affirmer, préciser et affiner leurs aptitudes motrices. Ainsi, tout particulièrement, les enfants des classes maternelles et des cours préparatoires pourront-ils être amenés à découvrir activement des environnements naturels, leurs propres possibilités sensorielles et corporelles d'exploration de ces milieux, de choix et d'adaptation de conduites motrices coordonnées et simples. Ces situations leur permettent de se repérer par rapport à eux-mêmes, aux autres,

aux espaces, aux temps, de se dépasser et de le faire avec plaisir.

Note de service n° 84-483 du 14-12-1984

L'éducation musicale à l'école maternelle et élémentaire

1. Premières recommandations pour la mise en œuvre des nouvelles actions pédagogiques et éducatives concernant l'éducation musicale à l'école.

2. Sensibilisation, information et formation des enseignants et des personnels concernés.

Il est nécessaire de poursuivre l'effort engagé depuis plusieurs années, pour que les élèves de toutes les écoles bénéficient d'une éducation musicale de qualité.

La musique est source d'équilibre intérieur. Elle permet à l'enfant de développer sa sensibilité par l'émotion et le plaisir qu'elle lui apporte.

Sous l'impulsion et avec l'aide de l'équipe de circonscription, chaque école peut réaliser des actions collectives, portant sur une période et sur un niveau de classe.

La cohérence de l'action éducative à l'intérieur

de la circonscription implique la définition et la mise en œuvre d'un plan d'action permettant d'en préserver l'originalité. L'inspecteur départemental de l'Éducation nationale et l'équipe de circonscription établissent les liaisons nécessaires avec les instances départementales, l'École normale, les mouvements pédagogiques, les associations complémentaires de l'enseignement public, les partenaires culturels, les collectivités locales, afin d'aider à la réalisation des projets collectifs.

L'effort en faveur de l'éducation musicale à l'école doit s'appuyer sur un plan d'action départemental, susceptible de dynamiser l'ensemble des partenaires. Ce plan aura notamment pour objet de veiller à l'utilisation coordonnée des installations et du matériel, l'élaboration d'une politique de formation continue spécifique, de recherche sur les contenus et d'évaluation (sous la responsabilité des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale).

Ainsi sera promue la pratique de l'éducation musicale dans la perspective des grandes orientations définies par le ministère de l'Éducation nationale, et dans le cadre du protocole d'accord signé par le ministre de l'Éducation nationale et le ministre de la Culture.

**Orientations en matière d'accueil
des tout jeunes enfants**

et

**Synthèse élaborée en janvier 1985
par les Inspecteurs d'académie
à la suite de la note de 1982**

Cette note fait connaître les différentes mesures prises par le ministère de l'Éducation nationale pour l'amélioration de l'accueil des tout jeunes enfants.

Des mesures sont prises dans différents domaines :

Formation initiale des instituteurs.

Formation continue des instituteurs, notamment les stages de formation continue en École normale qui devront donner une place plus importante à l'école maternelle, et surtout à la vie des sections des petits (enfants de deux à quatre ans).

Organisation et fonctionnement de l'école maternelle.

A titre expérimental, afin d'atténuer les effets nocifs de certaines ruptures, et pour qu'une action éducative concertée soit réellement mise en place par l'équipe éducative (personnels en

temps scolaire et personnels hors temps scolaire), il est souhaitable de déterminer des plages de temps communes à différents personnels. Cela demande une entente avec les collectivités locales concernées, notamment en matière de rétribution de leurs animateurs.

Ainsi, pourraient être expérimentées dans les zones rurales des modalités spécifiques d'intervention pédagogique modulée en direction des jeunes enfants qui ne peuvent être accueillis normalement en école maternelle ou en classe enfantine (exemple : regroupement pédagogique, à condition qu'un système de ramassage soit étudié en vue du bien-être des enfants).

Note de service n° 82.399 du 17-09-1982

Classes de découverte de l'enseignement préélémentaire, élémentaire et de l'éducation spécialisée

Cette note de service a pour objet de mettre à jour les dispositions des diverses circulaires réglant l'organisation et le fonctionnement des classes transplantées (classes de neige, de mer, vertes et autres), qu'elle abroge et remplace en ce qui concerne l'enseignement préélémentaire, élémentaire et l'éducation spécialisée.

Pour traduire leur valeur pédagogique qu'il convient de développer, ces classes prennent désormais l'appellation de « classes de découverte ».

L'élaboration et l'organisation du projet, le choix du maître, ainsi que l'organisation pédagogique du séjour, les conditions de fonctionnement (structures d'accueil, encadrement, etc.) sont largement développés tout au long de cette note, qui fait également le point sur les problèmes de responsabilités (instituteurs, animateurs, élèves), les différents contrôles, les modes de financement.

Note du 13 janvier 1984

Organisation des classes de découverte

Cette note apporte des précisions en ce qui concerne l'équipe d'encadrement et la durée des séjours.

*Circulaire interministérielle n° 83/13/FE 3
du 18-03-1983*

**Enfants en danger,
victimes de sévices ou de délaissement**

et circulaire n° 83-241 du 24-06-1983

**Enfants victimes de mauvais traitements
ou de délaissement**

La première circulaire définit :

Le rôle et les fonctions des intervenants dans
le dispositif de protection de l'enfance
rôle des autorités judiciaires,
place des services de police et de gendar-
merie,
rôle des directions départementales des
affaires sanitaires et sociales,
missions du corps médical,
rôle des personnels enseignants.

Les dispositifs de liaison

liaisons entre les services sociaux et
médico-sociaux et les juges,
liaisons avec le corps médical,
liaisons avec les institutions scolaires.

*
* *

La deuxième circulaire reprend les dispositifs qui concernent plus spécifiquement les maîtres, à savoir :

Des actions de prévention en direction des familles,

L'information et la sensibilisation des personnels de l'Éducation nationale,

La nécessité de coordination et de concertation entre les différents intervenants,

Les signalements.

Composition réalisée par C.M.L., Montrouge

IMPRIMÉ EN FRANCE PAR BRODARD ET TAUPIN

58, rue Jean Bleuzen - Vanves - Usine de La Flèche.

LIBRAIRIE GÉNÉRALE FRANÇAISE - 14, rue de l'Ancienne-Comédie - Paris.

ISBN : 2 - 253 - 03938 - 1

L'école maternelle est, pour l'immense majorité, le lieu de la première éducation hors de la famille. Les enfants y développent leurs possibilités, acquièrent des connaissances nouvelles, apprennent à vivre avec les autres : elle est l'école des premières conquêtes.

La fréquentation de l'école maternelle permet une meilleure réussite scolaire ; elle prépare, en particulier, à mieux recevoir les enseignements de l'école élémentaire. Les expériences et les acquisitions de l'enfant dans cette première école favorisent la formation de sa personnalité et l'aident à devenir autonome.

Ce livre a pour but de montrer à tous quelles activités sont proposées aux enfants, pourquoi elles sont choisies, comment elles sont conduites par les institutrices et les instituteurs.

Comme le dit M. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, dans l'entretien qui ouvre ce livre : « L'école maternelle est un instrument décisif de progrès, qui contribuera à l'élévation générale du niveau de formation dont le pays a besoin [...]. Ce livre est, en somme, un éloge de l'école maternelle française, qui le mérite, et dont le rôle a besoin de s'inscrire encore mieux dans la conscience collective. »

*Ce livre coédité par le CNDP et
Le Livre de Poche est disponible
en librairie et dans les CRDP-CDDP*

Ministère de l'Éducation Nationale
Publication du CNDP
29, rue d'Ulm
75224 Paris Cedex 05
☎ (1) 46-34-90-00
Directeur de la publication :
J.-G. de Chalvron

L'exemplaire 10,50 F
N° F 6112
Écrire au CNDP
B.P. 150
75224 Paris Cedex 05

Supplément au BO n° 7 du 20 février 1986
C.P.P.A.P. n° 509 A.D.E.P.

Photo John Foley

Dépôt légal Impr. 4047-5 Édit. 0371 2/1986