

ÉCOLE MATERNELLE : LOGIQUES ET PRATIQUES D'UNE ÉCOLE PREMIÈRE

*Franc MORANDI
Professeur des Universités
IUFM d'Aquitaine*

Sommaire :

- 1. Plan de cours**
- 2. La maternelle, école première ?**
- 3. Jeu et co-présence avec l'adulte**
- 4. Repères sur l'organisation de l'école maternelle**
- 5. L'école maternelle, chronologie : de la salle d'asile au cycle des apprentissages premiers**
- 6. La pédagogie par ateliers**
- 7. Eléments bibliographiques**
- 8. Documents annexés**
 - 8.1. Collations et goûters : recommandations**
 - 8.2. Règlement départemental : document spécial « écoles maternelles »**
 - 8.3. Charte de l'ATSEM**

1.

ÉCOLE MATERNELLE LOGIQUES ET PRATIQUES D'UNE ÉCOLE PREMIÈRE

1. LE RÔLE DE L'ÉCOLE MATERNELLE

- pourquoi une école maternelle ?
- la construction de l'école maternelle : histoire éducative, sociale et institutionnelle
- l'EM aujourd'hui : 3 écoles en une
- les enjeux de l'EM

2. ENFANCE ET ÉDUCATION

- la rencontre école - enfant - famille
- la co-présence adulte- enfant
- la coéducation
- l'accueil des « tout petits » : l'E.M. à deux ans ?
- modèles éducatifs.
- modèles pédagogiques

3. ÉLÉMENTS PÉDAGOGIQUES : QUESTIONS D'ORGANISATION

- l'oral avant l'écrit
- sensoriel, symbolique et représentatif
- collectif et individuel : ateliers, collectif
- communication/ socialisation : enfant-enfant et enfant adulte
- l'espace grapho- iconico représentatif (le graphisme, l'image, ..),
- l'espace et le temps,
- le jeu, l'expression,
- les rythmes,
- la motricité ;
- l'enfant et son corps à l'EM.
- ...

4. DÉVELOPPEMENT ET COGNITION

- développement moteur, social et cognitif : le désir de grandir
- conceptions du développement
- conceptions de l'apprendre
- cognition et « théorie de l'esprit (mind) »

2.

LA MATERNELLE, ÉCOLE PREMIÈRE ?¹

Les nouveaux programmes font de l'école maternelle le socle des trois cycles pédagogiques (elle en partage le premier et le second) et son enseignement y est qualifié de scolaire. Quelle est aujourd'hui la réalité de cette école de « plein exercice » ? Comment, autour des « apprentissages premiers » peut-on « permettre à chaque enfant une première expérience scolaire réussie », dans une école « dotée d'une identité originale et d'une culture particulièrement adaptée à l'âge et au développement des enfants » ? Telles sont les questions posées : on peut essayer de saisir les éléments d'un débat, au carrefour de l'histoire, de la réalité de l'école maternelle et des évolutions qui la traversent. Les éléments qui suivent ne sont pas des réponses : ils annotent un tel débat.

L'école « d'en bas » comme socle éducatif

Si l'école maternelle est une école, elle est une école mal nommée : elle ne maternelle pas au sens affectif, elle est une des seules organisations sur laquelle la société peut jouer pour assurer l'intégration citoyenne et l'accès de tous à l'éducation. Freinet parlait d'une « école d'en bas », et nous avons bien besoin d'une école d'en bas pour ne pas découvrir trop tard (essentiellement au collège), les modes de non-éducation. Car l'école maternelle est un lieu d'éducation, au-delà du principe des apprentissages, et celui des « possibles »² que représentent les inadéquations entre la langue et le parcours académique, pour les enfants défavorisés, ou tout simplement non concernés dans leurs approches culturelles originelles d'un projet d'école et de société. Mais l'école maternelle, « institution silencieuse », ou sans « histoire »³, victime, peut-être, de son succès, souffre d'une sous-représentation. Sous-représentation de son propre fonctionnement et de son originalité (une école des petits n'est pas une moindre école), de son rôle de fondement (ni simple accompagnement, ni école préparatoire mais lieu d'apprentissages premiers), sous-représentation enfin des évolutions nécessaires et des moyens à concevoir ou à réaliser pour les conduire.

Plusieurs écoles « maternelles » en une seule.

Qu'est-ce qu'une école maternelle aujourd'hui ? La question mérite d'être posée compte tenu de l'extrême diversité des visages d'écoles maternelles. Une école maternelle peut en cacher une autre, dans ses dimensions éducatives, sociales et scolaires⁴. Trois dynamiques principales traversent actuellement la réalité de l'école maternelle, qui sont autant de lieux de débat et de travail :

- **celle de la scolarisation précoce, l'accueil des enfants dès deux ans**, sur laquelle s'est fondée notamment l'action des ZEP ces dernières années. C'est une particularité française qui ne concerne que près de 35% des enfants. Ce taux est un taux moyen. Il est de 25% par exemple dans le département de la Gironde, de 62% dans les ZEP au plan national. Le rapport Moisan-Simon de 1997- *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*- fait de la scolarisation précoce un indice de performance de réussite scolaire dans les ZEP. Mais force est de constater que d'une ville à l'autre, d'une région à l'autre, les disparités sont réelles, liées à des facteurs très différents. Certains voient dans la scolarisation des deux ans (déjà inscrite dans les textes fondateurs de 1887), ou dans l'articulation crèche – école, un apport « nécessairement positif ». D'autres (cf. A. Bentolila, *Le monde* daté du 17 février 2001) se demandent : « est-ce bien raisonnable » ? S'agit-il d'une réponse « honorable », décrivant de nouvelles « salles d'asile » inhospitalières et éloignées des besoins reconnus de l'enfant de cet âge. Quel accueil donner au seuil de l'école ? Le débat porte autant sur la nécessité d'une prise en charge par l'institution scolaire de cette petite enfance que sur le projet éducatif à mettre en œuvre.
- **celle de l'école maternelle « moyenne », autour des apprentissages du cycle 1** (qui inclut les débuts à l'école maternelle). Ce monde de la maternelle s'est construit autour des fondateurs (Maria Montessori, Pauline Kergomard) comme une école véritable, dans une tradition de créativité et de pédagogie active permettant à l'enfant de se construire en reconnaissant les

¹ Texte publié dans *Esquisse*, n°16, sept. 2001, pp. 4-8 (Revue en ligne sur le site de l'IUFM d'Aquitaine)

² BO n°8 du 21 Octobre 1999

³ F.Dajez, E.Plaisance, « Education de la petite enfance et école maternelle », *Perspectives documentaires en éducation*, n°27, INRP, 1992.

⁴ Spectre large lié au développement propre des enfants : de 2 à 6 ans, plusieurs modes d'enfance sont concernés.

instruments de langue, de culture, d'expression dans des situations adaptées. Cette école à forte identité a sa propre culture pédagogique, équilibre subtil d'autorité et de liberté, d'accompagnement du développement de l'enfant par des expériences et des découvertes. Elle souffre actuellement d'un manque de relais entre les pratiques reconnues et leur renouvellement. Les demandes nouvelles adressées à l'ensemble du dispositif scolaire ainsi que l'évolution sociétale, dont la « pratique » de l'école maternelle, en modifient la portée. C'est ainsi que la fréquentation forte de cette école qui accueille la quasi totalité des enfants de trois à six ans (on arrive à une école fréquentée pendant 4 années) contribue à créer des déplacements au sein des apprentissages, à changer les équilibres d'abord conçus autour des petite, moyenne et grande sections, à en changer également la portée. Cet effet de réussite (l'école maternelle reçoit l'image d'école nécessaire) lui donne des rôles nouveaux, dont celui d'assurer la continuité en permettant aux enfants qui tirent les fruits de cette construction efficace d'accéder aux apprentissages fondamentaux là où ils sont prêts.

- ***celle de l'entrée dans le cycle 2, cycle des apprentissages instrumentaux***, qui situe l'école maternelle comme maillon d'un système. L'articulation essentielle entre une pédagogie d'exploration et de découverte, et une pédagogie qui s'attache à établir des compétences instrumentales devient essentielle : elle est peu lisible dans les discours actuels. Entrée et non anticipation à la « grande école » : Pauline Kergomard regrettait que l'on fasse de l'école maternelle une école « préparatoire au primaire » : « *il s'agissait de donner de bonnes habitudes intellectuelles, comme on leur a donné de bonnes habitudes matérielles et de bonnes habitudes morales, et voilà que le temps se passe à déposer dans leur mémoire un véritable fouillis de notions qui étouffent un germe précieux de réflexion, de jugement et surtout de curiosité* »⁵. A la lisière de l'école et de la construction d'apprentissages instrumentaux, l'école maternelle a toujours été le sujet d'une tentation : anticiper, « faire avant », avant l'heure. Dans les préoccupations actuelles de mise en place des cycles, du rôle central des apprentissages fondamentaux (cycle 2), l'école maternelle semble n'apparaître que sous ce statut préparatoire. Si l'entrée dans le cycle 2 s'inscrit dans une articulation nécessaire, la scolarisation précoce, l'école avant l'école, doit garder leur projet propre d'école première. Celui-ci est à resituer, non comme une remédiation, mais comme un véritable projet de construction.

La maternelle : une école à (re ?) construire

L'école maternelle est d'abord celle du lien entre les cultures et les éducations des familles, sorte d'école de l'entre-deux. La synergie entre l'école maternelle, l'école et la famille est indispensable à la réalisation d'un projet complexe qui s'appuie autant sur le lien social que sur le développement de l'enfant et sa formation. Il faut faire bénéficier l'enfant du renfort des trois constructions, de l'enfance, du social et du culturel, du savoir enfin, en rendant l'enfant disponible à ce savoir.

Aller vers l'enfant, offrir l'école à l'enfant, telle est le premier rôle de l'école : « *la véritable éducation nouvelle*, écrivait Maria Montessori, *consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant et à réaliser sa libération* »⁶. Faire de l'école première une école à part entière, fondatrice et maternelle (car matrice de la construction personnelle et sociale) et non un simple école préparatoire, suppose une redécouverte de l'école maternelle d'aujourd'hui.

Plusieurs chantiers sont ouverts, et, parmi ceux-ci :

- **celui de la citoyenneté** : la prise en charge précoce du jeune enfant à l'extérieur de la famille doit répondre à l'exigence d'un véritable projet de coéducation dans un partenariat local et non d'une position de déficience ou de dépossession. Au-delà du clivage traditionnel entre l'affectif (l'accompagnement de la relation) et les apprentissages, c'est une pédagogie de l'appartenance culturelle et sociale que doit réaliser l'école maternelle, celle d'une première citoyenneté liée par cette coéducation. Dans une socialité élargie, une éducation partenariale organisée, l'école est aussi une expérience pour les parents, un lien civique. C'est un des chantiers actuels que de développer l'« école des parents » : aussi la maternelle constitue-t-elle un terrain d'action à privilégier.

⁵ *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette, 1986, p.296.

⁶ *L'enfant*, Denoël/Gonthier, 1990, première édition, 1936.

- **celui d'une intégration significative des savoirs à l'expérience**, la réalité d'un lieu où les enfants « vivent » à travers leur expérience et celle des autres, des activités de découverte, tissant ainsi un lien fondateur avec les « instruments pour apprendre. » Il s'agit de faire découvrir et non d'inculquer. A l'usage des faits, entrer dans une classe d'une école maternelle, où l'enfant ne s'ennuie pas, trouve une existence. Cela suppose, comme le demandait Maria Montessori, la découverte de l'enfant. Rappelons que le rapport au savoir⁷ est rapport à un processus, mettant en jeu une identité, une image de soi, un ensemble de pratiques dans le monde, de représentations et d'une histoire pour chacun et non une accumulation.

- **celui des compétences de base**. L'accent actuel mis sur le rôle central de la langue peut être mal compris : si le texte de 1999 (déjà cité) situe bien le rôle des langages (« l'école de la parole » et non de la seule langue), certains éléments donnés, comme celui la place de l'oral, donnent à penser que la maîtrise de la langue doit en être entreprise et assurée dès l'école maternelle. Il faut redonner (et préciser d'abord) les domaines et la nature des apprentissages premiers, rappeler qu'il faut « donner du temps au temps », sinon à ne pas produire ce socle commun. L'école maternelle a le projet d'apporter une approche coordonnée des fondements : habiletés motrices, perceptives, activités intégrant les aspects affectifs, sensoriels, symboliques et représentatifs des apprentissages, pratiques de la chaîne parlée, du récit, etc., toutes expériences riches qui permettent à l'enfant de se développer en agissant. Le « langage », tel qu'il est désigné à l'école maternelle n'est pas une discipline, c'est une fonction que l'on doit d'abord fonder, puis exercer dans un long et difficile apprentissage. De nouvelles logiques, essentiellement autour de la langue orale et écrite, renforcent le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages premiers; elles ne doivent pas ôter à l'école maternelle le sens qu'elle donne à ces apprentissages.

- **celui d'un espace et d'un mode de vie**, d'un projet porteur de significations qui permette à l'enfant de découvrir, de prendre conscience des modèles de la vie sociale, intellectuelle et de tous les rôles qui seront à construire, car identifier et anticiper sont les moteurs du développement. L'école maternelle est celle qui donne à grandir et à voir, miroir cognitif, qui permet aussi bien de se représenter sa place dans le monde (sous les registres aussi divers que ceux de l'imaginaire, du quotidien, de la communication écrite et orale, des instruments de la culture et du savoir) qu'à exercer sa capacité à apprendre. Bruner⁸ soulignait que « *l'enfant dépend d'abord de la conscience d'autrui jusqu'à ce qu'il devienne capable de représenter ses propres actions à l'aide d'un système de signes* ». Entre mode de vie et apprentissage, se situe ce milieu pour apprendre (auquel Maria Montessori délègue le rôle essentiel), qui n'est pas la somme de séquences formelles, mais un lieu de culture où le maître agit, au seuil de l'intervention, aidant l'enfant à agir seul, en lui proposant l'espace mental de la découverte dans des situations structurées, dans une visée toujours positive de sa capacité à apprendre.

- **celui de la compréhension de la société, de ses messages et des outils d'apprentissages**, pour établir un lien entre l'apprentissage et un monde qu'il côtoie. C'est pour cela que l'école maternelle doit s'emparer des techniques d'information et de communication (T.I.C.), sinon à rompre le lien de sens entre école et non-école.

Une nouvelle école première

Elle se conçoit à partir d'une approche renouvelée du principe d'école : prise en compte de la complexité, et des dimensions contradictoires en regard du vécu de l'enfant. Cela suppose d'oser poser la question : l'école maternelle est-elle une école, ou un simple lieu de passage, et qu'est-ce qu'une école⁹ ? De la *schule*, lieu de repos, l'école maternelle retient le principe de gîte et de repos (asile). Elle retient celui de lien social entre les âges et les milieux sociaux. Car, à la dimension de recrutement des « écoles à tricoter », des jardins d'enfant, des « salles d'asile » ancêtres de l'école maternelle pour les mères au travail, s'ajoutent, en se complexifiant, les apports nécessaires et différenciés aux enfants de toutes les classes sociales¹⁰.

Les instructions de 1986 en font une école à part entière, articulant scolarisation, socialisation et développement, lui reconnaissant le statut partagé d'un lieu d'éducation et d'instruction. Celles de 1995

⁷ *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs...*, Bernard Charlot, Elisabeth Bauthier, Jean Yves Rocheix, A. Colin 1995.

⁸ Le développement de l'enfant, savoir dire savoir faire, PUF, 1983, p. 283.

⁹ Le terme de famille mériterait un même examen.

¹⁰ On se reportera aux travaux d'Agnès Florin, Suzelle Leclerc, Suzy Cohen, etc..

renforcent cette idée en rattachant les différents domaines d'activité aux apprentissages premiers. La pluralité de ces logiques d'école (cf. supra) tisse pour les enfants un ensemble dynamique d'expériences. Les différents modèles théoriques¹¹ et historiques témoignent du tuilage des fonctions de l'école maternelle. De ses déterminations protectrices (lutte contre la maltraitance, détection et prévention), et constructives, (accueil, apprentissages premiers, relations école- famille), naît l'idée d'un enjeu et d'une cause (au double sens d'efficience et de soutien) : se dessine le projet d'« école éducatrice » (Kergomard¹²), celui d'une institution humaine dans sa complexité, école d'appartenance.

On peut s'interroger sur l'attention ou le regard qui lui est réellement porté dans les consultations et réflexions actuelles sur l'école : n'est-on pas, malgré, les affirmations, en train d'oublier l'école maternelle ? l'Instruction du 8 octobre 1999¹³ énonce, sous l'intitulé « L'école de tous les possibles », qu'elle peut être « *Reconnue pour sa créativité pédagogique, école de plein exercice ; la maternelle constitue le socle éducatif sur lequel s'érige les pratiques les apprentissages systématiques de l'école élémentaire* ». Affirmée comme première étape de la réussite scolaire, lieu de prévention de l'échec précoce et de la démobilité scolaire, cette reconnaissance de plein droit donne à celle-ci un rôle nouveau de fondation du cursus scolaire. En cela les enseignants¹⁴, les parents, tous ceux que concerne cette école ont besoin d'un message clair concernant la place renouvelée de l'école maternelle, et les moyens que l'on y consacre¹⁵. L'école maternelle a également besoin de la reconnaissance entretenue, du renouement avec un débat sur une école première.

Pour que cette « petite » école, devienne école première et fondatrice, beaucoup de dimensions doivent concourir : un équilibre partenarial, des pratiques à réinventer, l'organisation intégrée de la tri polarité : éduquer, apprendre et scolariser, mais aussi un milieu éducatif et scolaire original, lieu de vie et de découverte du lien humain et social.

Afin que les élèves réussissent, il faut réussir l'école maternelle. Elle doit permettre à l'enfant de construire une représentation de l'école fondée sur le désir d'apprendre, une représentation de sa réussite à l'école : c'est un pari, par l'école. C'est sur cette école « d'en bas » que l'on doit s'appuyer pour prévenir la non-éducation : abandon, démobilité, intégration, violence.... Dans sa réalisation, l'école maternelle a besoin, à travers de nouveaux programmes, de reconnaissance, d'inflexion des pratiques permettant aux élèves de tous les milieux d'accéder aux modes réels du travail scolaire, outil de leur propre réussite. L'école maternelle est ainsi une école forte, école première autant que première école, mais à faible visibilité : pour cela on peut changer l'école maternelle en entretenant le débat, pour la comprendre et la faire.

¹¹ Cf. Gérard Chauveau, L'école Maternelle et les milieux populaires, in *Comment réussir en ZEP*, Retz, 2000.

¹² « Ce n'est pas une école » dira Pauline Kergomard.

¹³ BO n°8 du 21 octobre 1999

¹⁴ On pensera notamment à la formation des professeurs des écoles

¹⁵ Très souvent elle n'apparaît pas prioritaire en matière de T.I.C : oublie-t-on l'école maternelle ?

JEU ET CO-PRÉSENCE AVEC L'ADULTE¹⁶

De la communication au langage, apprendre à parler suppose de développer un savoir dans une communauté par une pratique langagière. C'est cette entrée pragmatique dans le « parler » que nous pouvons concevoir à partir du rôle donné, depuis VITGOSKI et BRUNER, aux interactions sociales. Piaget considérait peu l'aspect social du langage, le liant d'abord au développement de l'intelligence, à son action propre. La conception intégrative de l'entrée dans le langage considère que les aspects syntaxiques, sémantique et pragmatique sont interdépendants et que se constitue, selon un modèle proposé par BRUNER, un système support d'acquisition du langage (LASS), mécanisme dans lequel l'adulte « accorde étroitement son discours avec celui de l'enfant et sert de support au cours de l'apprentissage. Les jeux sont les lieux de tels scénarios qui permettent de circonscrire et d'individualiser le système de support » (1987).

Le **jeu** possède les caractéristiques d'un langage dans lequel le réel est interrogé (coucou, qui est là ?), se compose de règles de réalisation, dont le but est interne (la réapparition ou la découverte du personnage), et de conventions ; le jeu est une « forme de vie » nous dit BRUNER « virtuellement syntaxique : son objet est d'être bien formé ». Le jeu ressemble beaucoup au langage car il permet de lier l'incertitude, l'imagination, le réel. Il permet la permutation des rôles, celui qui se cache, et celui qui est caché, comme le langage. Il permet de « maintenir son attention sur une séquence d'événements », de constituer un thème et un ensemble de relations cohérentes avec le thème, de mettre en événement les échanges entre les enfants ou avec l'adulte : « le jeu est à sa façon une petite conversation » (1987). Le réel, la culture, l'interaction participent par les jeux culturels à l'intégration dans le langage. Entre la chose signifiée, la co-présence avec l'adulte (les autres), le contexte et la demande de l'enfant se constitue le mode d'apprentissage réellement mobilisé pour apprendre, comme un jeu.

La **co-présence adulte enfant** est élément fondateur : la construction orale suppose une relation forte et positive entre l'enfant, les enfants, l'adulte et les contextes bâtis autour des activités de l'école maternelle. Si l'apprentissage ne peut se réaliser que dans l'interaction (intégrative), c'est par le jeu que se passe l'acquisition : « le jeu a pour effet d'attirer l'attention de l'enfant sur la communication en elle-même et sur la structure des actes dans lesquels intervient la communication » (BRUNER 1983). Ainsi, pour lui, « l'adulte organise le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts ». Cet encadrement de l'action, qui est aussi accord avec l'apprentissage possible (cf. zone de développement selon VITGOSKY), où l'adulte est selon l'expression de BRUNER (1996) un « passeur de culture », est celle de la situation. Celle-ci réunit expérience et activité (DEWEY, 1938). La situation peut être conçue comme « contexte de dialogue d'action dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et par l'adulte » (BRUNER, 1991). Ainsi, l'art, le jeu apportent connaissance, et dire est un faire.

On peut ainsi concevoir un démarche d'enseignement liant fonction communicative et structures des actions, comme système support d'apprentissage, liant le processus d'apprentissage à langue. La présence de l'autre (principalement l'enseignante et l'enseignant) est ainsi intégrative à la fois de la langue et de l'action, rapport au réel, maîtrise propre de l'objet langue et « contrôle » des effets respectifs de la langue et de son action sur le monde. Les positions respectives de l'enfant et de l'adulte, à travers ce système support –qui peut être jeu- est bien celui de contre-rôle des personnes, de la langue et des actions sur le réel. Bruner pensait que l'enfant y bâtissait des scénarios de segmentation de l'action : agent-action-objet-destinataire. Le moment de l'oral, moment de d'élaboration progressive de la communication linguistique, reposerait sur la « pragmatique dans ce passage, sur la fonction effectrice du langage par laquelle les locuteurs affectent le comportement des autres selon la nature de leurs intentions » (1991).

¹⁶ cf. Morandi, Bâtir un monde commun, Avant-propos in Martin, A., 2002,

4 RÈPÈRES SUR L'ORGANISATION DE L'ÉCOLE MATERNELLE¹⁷

1. Les 3 temps de l'organisation pédagogique

Axe "interactionniste" Rythmes / ritualisation Accompagnement verbal Transitions Continuité / individualisation	organisation des relations cadre espace-temps ; lien socio-cognitif : étayage adulte enfant la classe "lieu" social "socialisation" et construction des savoirs
Axe " pédagogique" Le projet; thématique gestion des situations; planification Domaines d'activités (les 5 D) : vivre ensemble; apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit; agir dans le monde; découvrir le monde; imaginer, sentir, créer.	Organisation des activités : le sens apports renouvelés: variété sorties intertextualité
Axe "didactique" Situations Des instruments pour apprendre : l'activité graphique; classifications, sériations, dénombrements, mesurage, reconnaissance des formes et des relations spatiales;	des "apprentissages construits que seul l'école permet" "avant qu'il n'entre dans l'abstraction du langage et du raisonnement mathématique"

2. Construction des représentations: " ordres "d'entrée dans la cognition

"outils et situations":	sensoriel
"outils et situations":	symbolique
"outils et situations":	représentatif

3. L'environnement cognitif : la "classe - plus"

milieu + interactions nécessaires à la mise en place et l'étayage des modes de cognitions.

champ "social" institutionnalisation socialisation	Externe Observation imitation
"classe - plus"	Interfaces, connaissance partagée (exp. : rituels, comptines, « vivre ensemble »)
champ "mental" « esprit » : pensée de l'autre dans sa pensée	interne

¹⁷ Extrait de Morandi, F., 2002

5

L'ÉCOLE MATERNELLE : CHRONOLOGIE

De la salle d'asile au Cycle des apprentissages premiers

- 1770 Les "écoles à tricoter" du pasteur OBERLIN. Les «refuges» de l'enfance et les conductrices de l'enfance.
- 1819 création des "Infants schools" à Londres
- 1828 L'asile Cochin à Paris
- 1830 le "comité des dames" fondé en 1825 délibère. Le conseil général des hospices prend en charge les établissements d'asile à Paris
- 1833 loi GUIZOT
- 1834 participation des communes
- 1836 Instructions du 6 avril. Les salles d'asile sont soumis à un régime scolaire conforme à la loi GUIZOT
- 1837 22 décembre: "charte des salles d'asiles", "écoles du premier age"
- 1839 rapport d'Ambroise RENDU
- 1848 Arrêté du 28 avril: les "écoles maternelles" sont nommées
- 1850 loi FALLOUX
- 1855 Décret du 21 mars 1855: les salles d'asiles deviennent établissements d'éducation, mais ne sont pas des écoles.
- 1867 Victor DURUY: instructions du 12 mai. L'école maternelle remplace la salle d'asile.
Décret du 2 août 1881 le nom *d'écoles maternelles* est donné aux établissements qui avaient jusque là était désignés comme *salles d'asile*
- 1881
- 1882 Programme d'études pour l'E.M.: définition et objet
- 1887 Nouveaux programmes ; rapport de la commission "du surmenage"
- 1905 circulaire du 22 février, instructions à l'usage des EM du 12 mars
- 1910 Inspection des E.M. Par départ. (13/1921-21/1945-150/1973)
- 1921 Rapport au président de la république, décret du 15 juillet. Egalité de service pour les instits.
- 1922 Circulaire ministérielle du 10 avril relatif à l'application du décret de 19/21
- 1977 circulaire du 2 août 1977 sur l'E.M.
- 1986 l'EM, son rôle, ses missions (CHEVENEMENT)
- 1989 loi du 10 juillet, nouvelle politique pour l'école
- 1991 les cycles, le cycle des apprentissages premiers
- 1995 Arrêté du 22 février. L'E.M., des apprentissages premiers aux apprentissages fondamentaux

6

LA PÉDAGOGIE PAR ATELIERS

La pédagogie par ateliers, comme pratique de regroupement, permet de gérer l'activité collective de la classe en utilisant le principe d'organisation coordonnée des tâches, leur différenciation et leur fonctionnement à l'échelle de l'atelier.

Dans l'atelier, la tâche n'est pas collective, elle est commune ; ce partage s'accompagne d'échanges (cf. apprentissage social). Par exemple, autour d'une réalisation, l'imitation active, les échanges verbaux constituent des éléments d'élaboration de la propre conscience de faire.

Les ateliers se constituent autour d'activités dites autonomes (dans le cadre organisé d'une formation collective) au sens où sa réalisation est autonome pour les élèves. Les ateliers peuvent s'organiser de manière dirigée, semi-dirigée, ou « autonome ».

Les tâches peuvent être à double niveau d'activité, de telle sorte que les élèves puissent s'organiser dans le temps. Des activités ressources permettent aux enfants de « sortir » de l'atelier quand ils ont achevé leur tâche.

Les ateliers s'inscrivent dans un fonctionnement collectif (le moment s'articule au collectif et à l'individuel), thématique (par exemple autour d'un album, d'un projet de classe), et instrumental (compétences du cycle).

Ce faire « ensemble » constitue une dimension structurante de l'apprentissage, selon un axe socio-cognitif. Le « langage », carrefour des actions, est l'élément autour duquel se conçoit l'accompagnement des tâches par le maître.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- BEE, H., BOYD, D., 2002, *Psychologie du développement : les âges de la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- BRUNER J.S., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, traduit par J.Piveteau et J.Chambert, Paris : Retz.
- CHAUVEAU G., 2000, L'école Maternelle et les milieux populaires, in *Comment réussir en ZEP*, Paris : Retz. .
- CHAUVEAU, G., 1997, *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Paris : Retz.
- COHEN S., 1995, *De la crèche à l'école*. Paris : Nathan Pédagogie, 1995.
- DAJEZ F., 1994, *Les origines de l'école maternelle ?* Paris : P.U.F.
- DANY, E., et coll. , *L'école maternelle, première école*, Paris : A.Colin, 1993.
- DELEAU, M, 1998, « Entre l'acte et la pensée : de l'action conjointe aux symboles et aux croyances », *Enfance*, 1998, , p.37-47.
- DELEAU, M. (éd.), 1999, *Psychologie du développement*. Rosny : Bréal
- DUMAS, J., 2002, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : De Boeck.
- FLORIN Agnès, 1995, *Parler ensemble en maternelle*. Paris : Ellipses, 1995.
- FRANÇOIS, F., collectif, 1990, *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*, Argos, C.R.D.P. Midi Pyrénées.
- GUIDETTI, M., 2003, Pragmatique et psychologie du développement communiquent les jeunes enfants. Paris : Belin.
- LECLERC S. , 1995, *Scolarisation précoce, un enjeu*. Paris : Nathan Pédagogie.
- LECUYER, R., « rien n'est jamais acquis. Ou la représentation d'un objet .. de polémique », *Enfance*, 2001, 1, p. 35-65.
- LECUYER, R., PECHEUX M-G., STRERI A., 1994, 1996, *Le développement cognitif du nourrisson*, 2 tomes. Paris : Nathan.
- MARTIN, A., 2002, *L'oral à l'école Maternelle*, Nathan pédagogie.
- MORANDI, F., 2002, *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris : Nathan Université, 128.
- MORANDI, F., 2001, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris : Nathan Université, 128.
- MORANDI, F., 2000, Enfance et école, in *L'école du XXIème siècle* (dir. La Borderie, R.). Paris : Nathan.
- PIERREHUMBERT B., 1992, L'accueil du jeune enfant, politiques et recherches dans différents pays. Paris : ESF.
- PLAISANCE E., 1986, L'enfant, la maternelle, la société. Paris : PUF 1986, 1994
- PRADEL N., 1995, Pour la Maternelle précoce. A l'école à 2 ans, pourquoi pas ? Paris : Hachette Education.
- PY, G., 1993, L'enfant et l'école maternelle, les enjeux. Paris : A. Colin.
- ROCHE J., 1989, L'école maternelle, sa spécificité. Paris : Istra.
- ROLLAND M.-C., 1995, Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle. Paris : Ellipses.
- ROYER, N. (Dir.), 1995, *Education et intervention au préscolaire*. Paris : Gaétan Morin.
- SAUVAGE A., SAUVAGE DEPREZ O., 1998, *Maternelles sous contrôle, les dangers d'une évaluation précoce*. Paris : Syros
- SIMOMPOLI J-F., 1991-1, *Apprendre à communiquer à l'école maternelle*, Paris : Hachette.
- SIMOMPOLI J-F., 1991-2, *Conversation enfantine*, Paris : Hachette.
- STRAYER F.F., 1995, La socialisation du jeune enfant. Les cahiers du cerf n°3, décembre
- TESSEYDRE C., BAUDONNIERE P.-M., 1994, *Apprendre de 0 à 4 ans*. Paris : Flammarion
- TROADEC B., MARTINOT, C., 2003, *Le développement cognitif*. Paris : Belin.
- ZAZZO B., 1984, L'école maternelle à 2 ans, oui ou non? .Paris : Stock / Pernoud.
- ZAZZO B., 1984, Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire. Paris : PUF.
- L'enfant d'âge préscolaire, revue *Enfance*, 1-2/ 1991.
- L'éducation préscolaire, INRP, 1997. *Revue française de pédagogie* N° 119.
- Pour une scolarisation réussie des tout-petits* (Document d'accompagnement des programmes) 2003.

8. DOCUMENTS ANNEXES

8.1. COLLATIONS ET GOÛTERS : RECOMMANDATIONS (Bulletin départemental - Numéro 5 Mars 2003)

De nouvelles directives sont apparues, motivées par des préoccupations d'hygiène, de sécurité et d'équilibre alimentaire (taux d'obésité en augmentation...). Vous trouverez ci-dessous un rappel des instructions concernant les collations à l'école.

Références : - BO spécial n° 9 du 28/06/01

- Circulaire n° 2002-004 du 03/01/02 parue au BO n° 2 du 10/01/02

- lettre de l'I.A. du 31/01/02 : Fiches techniques de la Commission Départementale Consultative des Restaurants Scolaires

I – LE MATIN

1 - Collations ou « goûters »

Ces recommandations sont valables pour les collations régulières du matin (appelées communément goûters) : elles remplacent l'article de l'additif au Règlement Départemental des écoles maternelles, sur les goûters.

Recommandations

Lorsqu'elle est organisée, la collation du matin ne doit pas être systématiquement proposée à tous les enfants et doit être adaptée à leurs besoins réels, précisés par les familles.

Elle doit être prise au moins deux heures avant le déjeuner .

Elle doit se dérouler dans des conditions de confort et d'hygiène : dans la salle de restaurant ou dans un coin aménagé de la classe ; elle peut être le support d'une éducation à l'hygiène (lavage des mains, nettoyage de la table...).

Elle ne doit pas remplacer le petit-déjeuner familial et se compose des aliments suivants :

- de l'eau non sucrée
- un jus de fruit (100% ou pur jus car sans sucre)
- ou un biscuit
- ou une briquette de lait pour sa teneur en calcium

2 - Petit-déjeuner à l'école

Le petit-déjeuner ne fait pas partie des activités prévues à l'école. Il est du ressort de la famille.

Cependant, on ne peut ignorer que dans certaines zones, de nombreux enfants arrivent à l'école sans avoir pris un véritable petit-déjeuner. On peut alors envisager d'organiser un petit-déjeuner substitutif au sein de l'école, lors de l'accueil, dans les conditions suivantes :

- il ne s'adresse qu'aux enfants n'ayant pas pris de petit-déjeuner à la maison
- il sera conforme à la réglementation, au niveau de sa composition (BO spécial n° 9) et comportera trois éléments :
 - un élément céréalier
 - un produit laitier
 - une boisson ou jus de fruit

Dans un souci éducatif, on pourra envisager la suppression progressive de ces petits-déjeuners du matin au cours de la scolarité en maternelle.

Parallèlement, il faudra insister auprès des familles sur l'importance du petit-déjeuner à la maison.

NOTES ET CIRCULAIRES

La publication au Bulletin départemental d'un certain nombre de notes et de circulaires administratives tient lieu de notification officielle. Il y a donc lieu de le communiquer à tous les personnels, titulaires ou remplaçants. Chaque chef d'établissement, ou directeur d'école doit en conserver la collection complète dans les archives de l'établissement.

3 – Organisation des collations

La prise de collations n'étant pas systématique pour les enfants, il appartient aux enseignants d'organiser ce temps de classe de façon que l'atelier collation soit prévu comme un atelier parmi d'autres.

Il y a deux possibilités d'organisation :

- prise en charge par la restauration municipale (à négocier)
- goûters individuels fournis par les familles dans le cadre des aliments autorisés :
- soit à la libre initiative des familles
- soit dans le cadre d'un menu hebdomadaire établi par les enseignants (éventuellement avec le concours d'une diététicienne), à des fins pédagogiques

L'achat collectif de ces denrées par les familles, en alternance, est interdit. Ce même achat par l'école n'est pas compatible avec la manipulation d'argent par les enseignants . De même, la vente organisée par l'école de viennoiseries ou autres aliments, au bénéfice des coopératives scolaires, est contraire à ces recommandations.

Une réflexion avec les familles, la municipalité, les médecins scolaire ou de PMI ou diététiciens pourra être menée dans le cadre du conseil d'école. L'organisation choisie par l'école sera consignée dans le Règlement Intérieur, annoncée et expliquée en conseil d'école.

II – L'APRÈS-MIDI

Les goûters de l'après-midi ne se prennent pas en temps scolaire, mais après la classe.

Vous vous reporterez aux fiches conseil jointes au courrier de Monsieur l'Inspecteur d'Académie, (Service Médical en faveur des élèves) daté du 31/01/02 pour trouver des précisions sur les *goûters d'anniversaire, pique-niques, kermesses...*

Commission départementale maternelle : responsables : Mmes Dubuc, I.E.N. et Lambiotte, I.E.N.

8.2. RÈGLEMENT DÉPARTEMENTAL DES ÉCOLES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC DE LA GIRONDE (Document « spécial maternelles ».)

L'Inspecteur de l'Académie de Bordeaux

Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale

Vu l'avis émis par le comité Technique Paritaire Départemental dans sa séance du 18 Janvier 1996

Vu l'avis émis par le Conseil départemental de l'Éducation Nationale dans sa séance du 22 Février 1996

Arrête

le règlement départemental des écoles maternelles et élémentaires de l'Enseignement public de la Gironde applicable à compter de la rentrée 1996

SCOLARISATION DES ENFANTS À L'ÉCOLE MATERNELLE

Additif au règlement départemental

Six ans après la généralisation des circonscriptions mixtes, et à la faveur de la refonte du règlement départemental type, il nous est apparu nécessaire d'ajouter ce document « spécial maternelles ».

Rédigé par le groupe de travail « petite enfance », il a fait l'objet d'un certain nombre de réflexions en Conseils d'Inspecteurs, avant cette diffusion.

Il ne s'agit pas d'un texte destiné à fixer de nouvelles obligations ou de nouvelles contraintes, mais bien d'un cadre pouvant utilement servir de référence à des pratiques déjà engagées, ou de guide pour des initiatives susceptibles d'être prises ici ou là.

Choisis en fonction des observations menées dans les circonscriptions, les thèmes évoqués constituent autant de sujets de réflexions et d'actions qui pourront ainsi s'inscrire dans une cohérence départementale n'excluant en rien les particularités et les spécificités locales.

L'ensemble des aménagements fait l'objet d'un projet global de la classe ou de l'école qui doit être validé par l'Inspecteur de l'Éducation nationale.

A. Liaison avec les familles et les structures « petite enfance »

Préparation à l'inscription

Dans le cadre de la préparation à la première inscription, les enfants peuvent être admis à prendre contact avec l'école, pendant les heures scolaires,

*avec leurs parents

*avec des professionnels de la petite enfance

*l'accueil des enfants de moins de 2 ans n'est pas autorisé.

*les enseignants ne sont pas responsables de ces enfants accompagnés par des personnes extérieures à l'école.

*Ces actions doivent être menées dans le cadre d'un projet d'école, en liaison avec les divers partenaires concernés

Activités de passerelles

Pendant le temps scolaire, les enfants des écoles maternelles et ceux des structures « petite enfance » peuvent avoir des activités communes.

*Cf programme de l'école primaire, p 16: « Une école à l'ouverture maîtrisée »

*Une convention doit être élaborée par les différents partenaires de l'opération.

Outils de liaison avec les familles

Dès la première année d'école maternelle, des témoignages d'activités d'enseignement clairement conçus et organisés sont régulièrement transmis aux familles.

B. Organisation de moments spécifiques

Moments d'accueil et de sortie

En classe maternelle, les enfants peuvent être accueillis

*selon les modalités de fréquentation définies en accord avec la famille

*selon un horaire assoupli en ce qui concerne les entrées et les sorties

*Cette pratique, à encourager au cycle 1 lorsqu'elle est possible, doit progressivement disparaître avant la grande section.

*Les enseignants ne sont plus responsables des enfants dès que ceux-ci sont repris par les parents.

*Les modalités d'organisation doivent figurer avec précision dans le règlement intérieur de l'école.

Petits déjeuners, goûters, collations, etc...

Des collations peuvent être organisées à l'initiative des enseignants et sous leur responsabilité.

*Ces moments ne doivent pas être seulement une réponse à des besoins physiologiques, mais ils doivent être les supports de véritables activités pédagogiques.

Repas

Dans les classes du cycle 1, les enseignants peuvent être associés aux temps de repas pendant les heures de classe.

*La participation au repas, hors temps scolaire, peut être indemnisée (projets EN) mais elle ne peut en aucun cas donner lieu à une « récupération » sur temps scolaire.

Repos

Les enfants du cycle 1 doivent pouvoir bénéficier de temps de repos quotidiens, organisés en fonction de leurs besoins.

*La sieste doit être mise en place aussi tôt que possible après le repas.

*Les enfants qui font la sieste chez eux peuvent, ensuite, rejoindre leur classe à une heure fixée par le Conseil d'école (R.I)

Récréations

Les récréations peuvent être placées en fin de demi-journée pour faciliter

*une organisation spécifique au cycle 1

*les sorties échelonnées

*La récréation doit rester un temps « libre » mais elle doit être conçue et organisée pour être un temps « éducatif » (espaces, durées, place des adultes)

*La durée des récréations ne doit pas se trouver augmentée (cf nouveaux programmes)

C. Personnel spécifique

Les ATSEM

Présente en classe, l'ATSEM peut avoir un rôle actif

*dans l'aide apportée aux Maîtres lors des séquences d'enseignement

*dans l'aide directe apportée aux enfants dans des moments éducatifs ou dans le cadre d'activités libres.

*L'ATSEM ne doit jamais être chargée d'activités d'enseignement ou de tâches consistant à se substituer aux Maîtres ou à les remplacer.

*L'ATSEM a un rôle éducatif qui devra être pris en compte dans le cadre des formations organisées en partenariat.

*Il revient à l'IEN d'apprécier la nature et le niveau des tâches confiées aux ATSEM telles qu'elles sont définies dans le projet de l'école ou de la classe.

8.3. CHARTE DE L'AGENT TERRITORIAL SPÉCIALISÉ DES ÉCOLES MATERNELLES

Sommaire :

I. Objectif

II. Dispositions réglementaires

1. Obligation des communes
2. Recrutement
3. Définition de l'emploi

III. Principes généraux

1. Direction partagée
2. Affectation
3. Emploi du temps

IV. attributions

1. Assistance aux enfants
2. Assistance aux enseignants : Participation aux moments spécifiques ; Participation aux activités scolaires ; Participation à la vie scolaire

V. devoirs professionnels

1. Temps scolaire
2. Temps périscolaire

VI. Formation

I. Objectif

La charte de l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles) a vocation à clarifier le rôle des agents pendant le temps scolaire avec pour objectif d'apporter un service de qualité au bénéfice des enfants fréquentant les écoles maternelles et les classes maternelles du département de la Gironde.

II. Dispositions réglementaires

1.Obligation des communes

La mise à disposition du personnel spécialisé fait partie des obligations de la commune à l'égard de l'école.

Extrait du code des communes

Art. R412-127

Toute classe maternelle doit bénéficier des services d'un agent communal occupant l'emploi d'agent spécialisé des écoles maternelles et des classes enfantines.

Cet agent est nommé par le Maire après avis du Directeur ou de la Directrice.

Son traitement est exclusivement à la charge de la commune.

Pendant son service dans les locaux scolaires, il est placé sous l'autorité du Directeur ou de la Directrice.

Article R414-29

Après avis du Directeur ou de la Directrice, le Maire peut, dans les formes réglementaires, mettre fin aux fonctions d'un agent spécialisé des écoles maternelles et des classes enfantines.

2.Recrutement

Il est souhaitable que le recrutement dans la fonction d'agent spécialisé des écoles maternelles concerne des candidats titulaires du CAP Petite Enfance ou des personnes ayant reçu une formation aux métiers de l'enfance et de la petite enfance (pour être recrutés dans le grade d'ATSEM, les candidats doivent impérativement avoir été admissibles au concours d'ATSEM et inscrits sur la liste d'aptitude).

3.Définition de l'emploi

Décret N° 92-850 du 28 août 1992

Les agents spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants.

Les agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative.

Les ATSEM, durant le temps scolaire, sont placés directement sous l'autorité et la responsabilité du Directeur ou de la Directrice de l'Ecole, chargé d'y organiser selon le décret n°89-122 du 24 février 1989, le travail des personnels communaux.

III. Principes généraux

1.Principe de double dépendance

L'ATSEM est mis à la disposition de l'école maternelle par le Maire et se trouve placé sous l'autorité du Directeur ou de la Directrice de l'Ecole.

Il existe donc une dépendance fonctionnelle de l'ATSEM à l'égard du Directeur ou de la Directrice. Cependant l'autorité hiérarchique reste exercée par le Maire à travers son représentant.

Cette double dépendance implique qu'il y ait direction partagée des personnels ATSEM. A la demande de la mairie, le Directeur d'école peut donner un avis annuel sur le travail accompli par l'ATSEM.

A travers cette direction partagée, un équilibre devra être recherché entre

- l'autorité du Directeur ou de la Directrice d'école, responsable des enfants et du projet d'école et le représentant de la commune.

- l'appartenance de l'ATSEM à l'équipe de l'école et à l'ensemble des employés municipaux

Cela doit aider à préciser

- les conditions de collaboration de l'ATSEM avec les enseignants

- la marge d'initiative de l'ATSEM pour exercer un rôle éducatif à l'égard des enfants

2.Affectations

Il est souhaitable que le nombre d'ATSEM soit égal au nombre de classes.

Les agents municipaux, répartis dans les écoles par la Mairie en fonction des nécessités de service, ne sont pas des « adjoints » du personnel enseignant.

Ils ne sont donc pas affectés à une classe mais à une école et ils peuvent intervenir dans une classe ou dans une autre, selon une modulation horaire liée aux niveaux de classes, aux besoins et à l'organisation interne de l'école.

Toutefois, concernant l'accueil des plus jeunes élèves et notamment des enfants de moins de trois ans, on veillera à ne pas multiplier le nombre des ATSEM intervenant dans une classe; il convient de tendre vers la constitution de binômes enseignant-ATSEM".

La répartition du temps de travail des ATSEM entre les classes est de la compétence du Directeur ou de la Directrice de l'école.

3.Emploi du temps

L'emploi du temps est élaboré en début d'année, en tenant compte de la liste des tâches à accomplir dans l'école, de leur nature et de leur fréquence. Cet emploi du temps distingue nettement les temps « scolaires » pendant lesquels l'ATSEM intervient sous l'autorité du Directeur ou de la Directrice, et les temps « non scolaires » placés sous la responsabilité de la municipalité.

La répartition des tâches quotidiennes est faite en concertation avec l'équipe des enseignants, sous la responsabilité du Directeur ou de la Directrice.

Elle tient compte :

- des nécessités pédagogiques (âges des élèves, effectif des classes, population accueillie...),

- des contraintes matérielles (remise en état des lieux d'activités, installations, nettoyages, entretien des locaux...),

- des obligations de service liées aux diverses tâches périscolaires confiées aux ATSEM (CLSH, restauration, garderies...) dont la liste a été transmise par le Maire à la Directrice ou au Directeur de l'école.

- des contraintes légales (temps de repos, exercice du droit syndical).

Pendant le temps scolaire, l'ATSEM est placé sous la responsabilité de l'Enseignant de la classe dans laquelle il intervient. Il ne peut en aucun cas être chargé d'activités d'enseignement ou de fonctions de suppléances des Enseignants absents.

L'emploi du temps devra prévoir un temps consacré à la concertation avec les enseignants. Indispensable au bon fonctionnement des équipes d'Ecoles, ces 2 à 3 heures mensuelles peuvent être imputées sur le temps de service dû annuellement.

Cette organisation du temps scolaire est portée à la connaissance du Maire.

IV. Attribution

1. Assistance aux enfants

L'ATSEM est chargé avec l'enseignant et, éventuellement avec les parents, d'aider à l'habillage et au déshabillage, à l'arrivée, au départ, au moment des récréations ou autres sorties à l'extérieur, à l'heure de la sieste.

Pendant la classe, l'ATSEM accompagne aux toilettes, à la demande de l'enseignant, les enfants qui en éprouvent le besoin.

Il peut être amené à doucher et à changer un enfant qui s'est sali et à rincer les vêtements souillés avant de les remettre aux parents.

Il doit assister l'enseignant lors des passages des enfants en salle d'hygiène.

L'administration de médicaments n'est jamais de la responsabilité de l'ATSEM (sauf en cas de PAI).

Dans tous les cas, l'ATSEM doit contribuer à aider l'enfant à accéder à des comportements autonomes, conformément aux objectifs de l'Ecole Maternelle.

2. Assistance aux enseignants

Participation aux moments spécifiques

Accueil

L'accueil est assuré dix minutes avant la classe et réparti entre les Enseignants de l'école. L'ATSEM peut aider à cet accueil sous la responsabilité du Directeur ou de la Directrice mais ne peut l'assurer seul.

Collations

Sous la responsabilité de l'Enseignant, l'ATSEM aide à la préparation et à l'animation des collations. Il procède à la remise en état du local. Il lave la vaisselle ayant servi à la collation et nettoie le sol si besoin.

Pendant les collations, il aide les enfants à accéder à l'autonomie.

Récréations

Une organisation doit être mise en place par le Directeur ou la Directrice pour que l'assistance aux enfants reste maintenue.

L'ATSEM n'a pas à assurer seule la surveillance des enfants en récréation.

Sieste

Après avoir préparé la salle de repos, l'ATSEM peut surveiller la sieste, notamment lorsque l'enseignant assure la prise en charge d'autres élèves.

Dans le cadre d'un projet d'accueil spécifique élaboré conjointement entre la mairie et l'Ecole, en conformité avec le RD, l'ATSEM peut être amené à assurer la mise au repos des très jeunes enfants avant le début des classes de l'après-midi.

* Participation aux activités scolaires

Ateliers

L'Enseignant est responsable du choix, des consignes, du déroulement des activités.

A la demande de celui-ci, l'ATSEM apportera sa compétence et son assistance conformément aux orientations et dans les limites fixées par le Règlement Départemental.

A l'issue des ateliers, il procède à la mise en état de propreté et au rangement du matériel et des locaux.

Sorties

L'ATSEM accompagne l'Enseignant au cours des « sorties obligatoires », dans le cadre de son amplitude horaire de la ½ journée.

Dans le cas de participation volontaire à des « sorties facultatives » se déroulant hors temps scolaire, l'ATSEM doit recevoir préalablement l'accord de la Mairie.

* Participation à la vie scolaire

Membre de l'équipe éducative, l'ATSEM doit être invité à participer aux Conseils d'Ecole, au moins pour les sujets qui le concernent. Le Maire est informé de cette invitation. Il lui revient d'imputer ce temps de travail dans le volume des heures dues.

L'ATSEM peut être invité à participer aux équipes éducatives notamment lorsqu'il connaît les enfants concernés dans d'autres cadres que les cadres scolaires.

Il peut être invité à participer à toutes les réunions auxquelles les Enseignants jugeront sa présence nécessaire (réunions de parents, préparations de sorties ou de classes découvertes, etc.).

V. Devoirs professionnels

Temps scolaire

Dans l'exercice de toutes leurs missions, les ATSEM, comme les Enseignants, ont une obligation de réserve sur tout ce qui concerne les activités scolaires proprement dites et la vie de l'Ecole en général.

Si des questions leur sont adressées touchant notamment à la pédagogie ou aux comportements des élèves, ils doivent orienter les parents vers le Directeur ou la Directrice ou l'Enseignant de l'élève concerné.

Mais ils peuvent, par contre, rassurer ou informer les parents sur l'état de santé des enfants ou sur les événements de la journée (prise de repas, sieste, incidents bénins...).

A l'occasion des absences du personnel enseignant, les ATSEM ne peuvent en aucun cas, durant le temps scolaire, assurer la garde d'enfants qui restent sous la responsabilité du Directeur ou de la Directrice de l'Ecole.

En aucun cas, les ATSEM ne peuvent avoir la responsabilité de reconduire un enfant dans sa famille.

Les ATSEM ne doivent aucun service privé au Directeur ou à la Directrice de l'Ecole ou au personnel enseignant.

Il leur est interdit de recevoir la moindre rémunération des élèves, de leur famille ou du corps enseignant.

En aucun cas, ils ne peuvent se faire remplacer par une personne étrangère à l'école pour effectuer leur travail, ni utiliser les locaux pour leur usage personnel, ni exercer à l'intérieur de l'école des activités étrangères au fonctionnement de celle-ci.

Conformément aux textes en vigueur, il est interdit aux ATSEM de fumer dans les locaux scolaires.

Temps périscolaire

Pendant ses interventions périscolaires, l'ATSEM veillera au respect de la permanence des règles de vie, notamment en faisant respecter les interdits ou les obligations élaborés conjointement avec les Enseignants.

VI. Formation

La formation des ATSEM est assurée par le CNFPT, ou tout autre organisme en charge de la formation des personnels territoriaux, sur l'initiative de la Mairie ou de l'Agent.

L'ATSEM peut être invité à des formations mises en œuvre par l'Education Nationale, dans le cadre des stages départementaux ou des animations pédagogiques organisées dans les circonscriptions.

Ces participations sont toujours soumises à l'accord du Maire ou de son représentant.