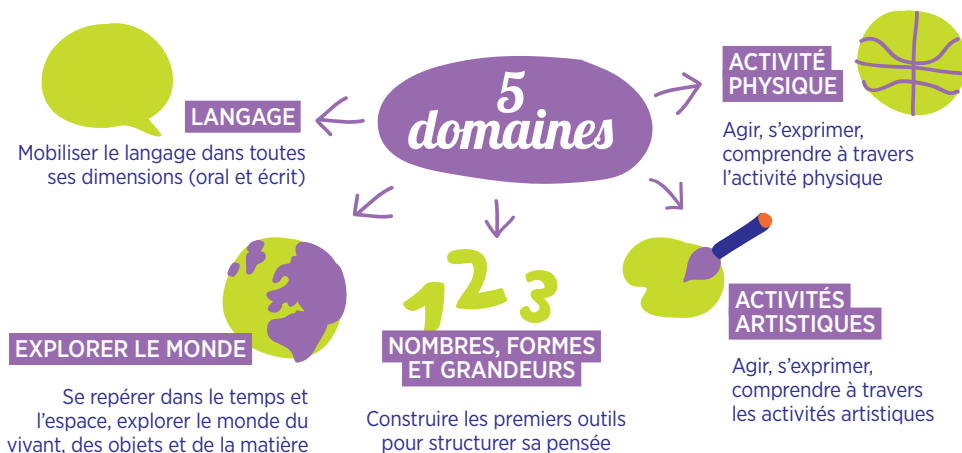
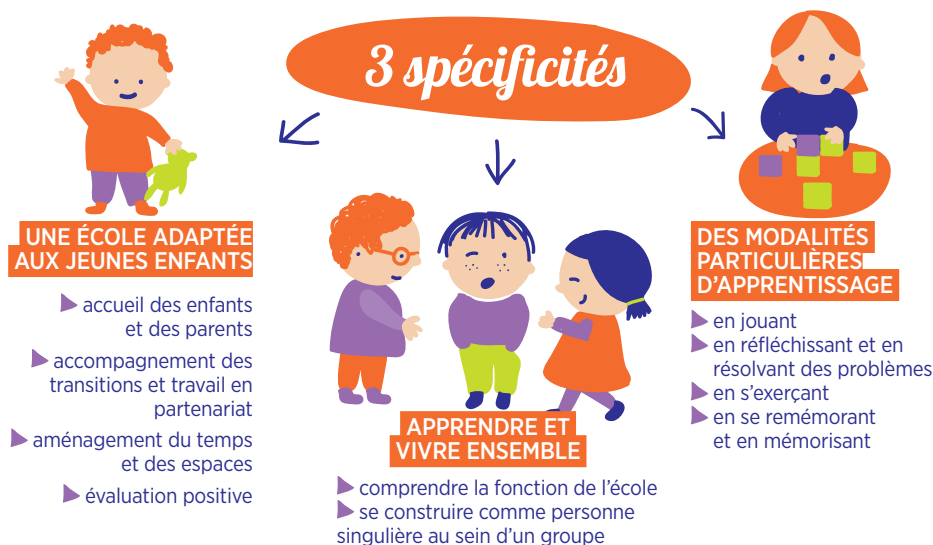


De nouveaux programmes pour la maternelle

Les nouveaux programmes de maternelle sont prêts. Des programmes plus équilibrés, plus lisibles et plus opérationnels et qui, pour le SNUipp-FSU, vont dans le bon sens. Ils dessinent les contours d'une école maternelle bienveillante et exigeante, soucieuse du développement langagier, sensoriel, culturel, corporel et social de tous les enfants. Il faudra néanmoins que leur mise en œuvre soit accompagnée dans la durée et que les questions de fond (effectifs par classe, formation...) soient réglées. Nous vous proposons ce document qui en synthétise les principaux aspects.

Un cycle unique pour une école bienveillante

Les nouveaux programmes repositionnent la maternelle au sein d'un cycle unique des apprentissages premiers dont la forme pédagogique repose sur la progressivité des apprentissages et l'adaptation au développement du jeune enfant. La place du langage, le rôle du jeu ou encore l'importance des activités physiques et artistiques y sont réaffirmés. Une manière de prendre en compte les grandes spécificités (voir infographie) d'une école maternelle définie comme « *bienveillante* » et où « *les situations inscrites dans un vécu commun sont préférables aux exercices formels sous forme de fiches* ». Ces spécificités sont ensuite déclinées en cinq grands domaines qui donnent une architecture aux objectifs à atteindre pour répondre aux attendus de fin de cycle. Au cours de ces trois à quatre années de scolarisation, les besoins des enfants évoluent : « *les récréations, l'accompagnement des moments de repos, de sieste, d'hygiène sont des temps d'éducation à part entière* » affirment les programmes qui invitent à « *tenir compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe* ». Enfin la question des transitions est abordée puisque l'école maternelle est définie comme un lieu qui « *construit des passerelles au quotidien entre la famille et l'école* » mais aussi en continuité avec l'élémentaire.



Et maintenant ?

Faire vivre de nouveaux programmes ne se décrète pas. Il va désormais falloir donner aux équipes enseignantes le temps, les moyens et les ressources pour les mettre « *à leur main* » dans le quotidien de la classe. C'est pourquoi le SNUipp-FSU demande qu'au plus vite, ces nouveaux textes soient envoyés sous forme de livret à chaque enseignante et enseignant de maternelle. Ils constituent un outil professionnel indispensable. Il demande aussi la diffusion de documents d'accompagnement efficaces et accessibles. Le ministère a annoncé qu'ils seraient réalisés, notamment dans les

domaines du langage, du jeu, des activités physiques, du graphisme et des sciences. Il faudra aussi qu'un solide plan de formation continue voie le jour, alimenté par les travaux de la recherche, pour accompagner les enseignants dans la mise en place de démarches et de situations d'apprentissage que ces nouveaux programmes induisent. Enfin et surtout, une réelle réduction des effectifs par classe doit être engagée, pour redonner de la disponibilité aux enseignants, leur permettre de solliciter, reformuler, encourager les « *petits parleurs* », tous les enfants qui ont besoin de stimulation.

LANGAGE, à l'oral et à l'écrit

Les parties détaillées dédiées à la phonologie et à l'écriture ne doivent pas faire oublier les autres aspects du langage cités dans les programmes. C'est d'abord les situations de communication qui doivent être favorisées pour que « tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole [et] participent à des situations langagières plus complexes que celles

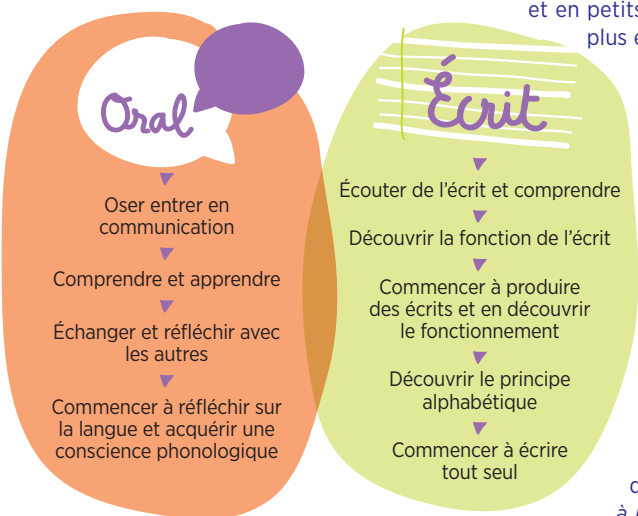
d'avantage détaillée dans celle-ci et inclut des propositions de mise en œuvre. Les enseignants sont invités à travailler les syllabes et les phonèmes « en les détachant du sens des mots ». Syllabes, puis sons-voyelles et enfin quelques sons-consonnes doivent être appréhendés à partir de jeux phoniques conduits au cours de séances courtes mais fréquentes

et en petits groupes pour les élèves le plus en difficulté. Un amendement présenté par le SNUipp a été intégré dans les programmes afin que ces activités de phonologie ne soient pas trop envahissantes : « des jeux et activités structurées sur les constituants sonores de la langue n'occupent qu'une part des activités langagières ».

Écrire pour lire

Côté principe alphabétique, le texte rappelle fermement qu'« il n'y a pas de pré-lecture à l'école maternelle ». La compréhension de la relation entre

lettres et sons passe donc par celle de la transformation de la parole en écrit « d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit et non l'inverse, en maternelle. La progressivité de l'apprentissage nécessite donc, dans l'enseignement, de partir non pas de la lecture mais de l'écriture. » Les programmes insistent donc sur la production d'écrits avec l'aide de l'adulte puis des essais d'écriture de mots du type « écriture approchée » pour arriver en fin de cycle à des productions autonomes d'écrits. Cette approche expérimentée mais pas généralisée à l'école maternelle reflète la complexité de la démarche d'écriture qui selon le texte ne doit pas isoler « les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique). »



de la vie ordinaire». Pour favoriser la compréhension, le texte invite à rechercher et encourager des « moments de réception qui sont des activités langagières à part entière » où les enfants travaillent mentalement sans parler. Dans les moments d'échange et de réflexion avec les autres, l'enseignant doit mettre en place « des situations d'évocation » pour entraîner progressivement les élèves à « mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui ».

Mais la maternelle doit aussi offrir « une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication » notamment à travers la littérature de jeunesse. Les enfants doivent découvrir que « les signes écrits valent du langage » tant en réception qu'en production.

Phono : oui mais pas trop

Après avoir été presque absente de la première version, la conscience phonologique est

59

Ce sera finalement le nombre d'« attendus de fin de cycle » déclinés sur les cinq domaines d'apprentissage. Ils viendront définir les grandes compétences à atteindre, au lieu des 135 prévues initialement. Le CSP a ainsi tenu compte de la consultation des enseignants qui craignaient notamment que certains de ces attendus soient « inadaptés aux capacités des élèves ».

ACTIVITÉ PHYSIQUE, 4 nouveaux objectifs

Le domaine « agir et s'exprimer avec son corps » des programmes de 2008 est désormais remplacé par « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». Besoin de mouvement, plaisir de l'effort, connaissance de son corps, lutte contre les stéréotypes, éducation à la santé... l'importance de l'activité physique est reconnue non seulement comme moyen d'expression mais aussi comme outil de construction de la personne. Les programmes préconisent des séances quotidiennes de 30 à 45 minutes environ organisées en cycles suffisamment longs pour que les enfants disposent d'« un temps qui garantit une véritable exploration et permette la construction de conquêtes motrices significatives ». Ils fixent quatre objectifs à ce domaine : agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets ; adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variées ; communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique ; collaborer, coopérer, s'opposer.



évaluation Observer et interpréter d'abord

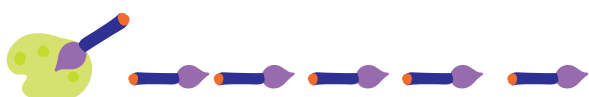
L'école maternelle est « une école qui pratique une évaluation positive » annoncent les programmes. Les attendus de fin de cycle fixent en effet un horizon pour la fin de la grande section et non des items qui seraient à évaluer régulièrement dans les premières années de la scolarité. Un encouragement à ne pas multiplier les grilles à renseigner et les évaluations formelles car, dit le texte, l'évaluation réside dans « l'observation et l'interprétation de ce que chaque enfant dit et fait », et doit permettre à chacun « d'identifier ses réussites » et de « mesurer ses progrès ». Selon le

texte, elle n'est pas « un instrument de prédiction ni de sélection » mais « un outil de régulation » du travail des enseignants. Il laisse d'ailleurs aux équipes d'école le soin de définir les modalités de mise en œuvre de cette évaluation et de sa communication aux familles. Une manière de lever la pression évaluative qui pouvait aussi peser sur la maternelle. Le texte précise par ailleurs qu'en « manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité ».

EXPLORER LE MONDE, le numérique aussi



Avec la sortie de « *nombres, grandeurs et formes* » - qui devient un domaine à part entière - et l'entrée du numérique, le domaine « *Explorer le monde* » se concentre exclusivement sur le repérage dans le temps et l'espace et sur la découverte du vivant, des objets et de la matière. Les programmes préconisent que les élèves soient très tôt en contact avec les nouvelles technologies « *pour en comprendre l'utilité et les utiliser de manière adaptée* ». Ils proposent notamment des activités de recherches internet ciblées ou de communication à distance avec d'autres enfants.

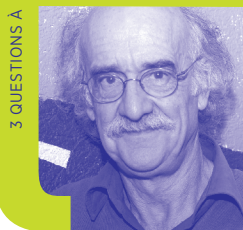


DES ACTIVITÉS ARTISTIQUES ouvertes sur le spectacle vivant

Pas d'éléments de progressivité pour ce domaine qui se décline en trois grands objectifs - développer du goût pour les pratiques artistiques; découvrir différentes formes d'expression artistique; vivre et exprimer des émotions - autour de trois types d'activités: les productions plastiques et visuelles (dessin, graphisme décoratif, compositions plastiques...), le travail sur les univers sonores (comptines et chants, découverte d'instruments, écoute...) et la pratique des arts du spectacle vivant.



Rémi Brissiaud, enseignant-chercheur en psychologie cognitive à Paris 8



3 QUESTIONS A

« COMPOSER-DÉCOMPOSER PLUTÔT QUE COMPTER- NUMÉROTÉ »

Quelles nouveautés concernant le nombre dans ces programmes ?

La plus importante est que l'appropriation des compositions-décompositions des nombres et le rôle du langage dans cette appropriation y sont fortement mis en avant. Il faut savoir « *parler des nombres à l'aide de leurs décompositions* » dit un des attendus de fin de cycle. La même idée est présente concernant l'enseignement du dénombrement. Il est recommandé d'y « *faire apparaître que chacun des noms de nombres désigne la quantité qui vient d'être formée* ». « *1 cube; et-encore-1, 2 cubes; et-encore-1, 3 cubes; et-encore-1, 4 cubes* », par exemple, plutôt que d'enseigner le comptage-numérotage « *le 1; le 2; le 3; le 4* ». C'est fondamental car les recherches montrent que le nombre commence lorsque les enfants comprennent « *l'itération de l'unité* » c'est à dire que toute quantité s'obtient en ajoutant un à la quantité précédente et que sa dénomination s'obtient en avançant de un dans la suite des noms de nombres.

Quelles relations entre cardinal et ordinal ?

La notion de nombre relie de manière inextricable la représentation des quantités et l'ordre dans lequel elles sont engendrées. On ne peut donc plus parler des prétenues « *dimensions* » cardinale et



ordinales du nombre parce qu'elles sont indistinctes. En revanche, les programmes utilisent toujours les mots « *cardinal* » et « *ordinal* » pour qualifier des « *usages* » et non des aspects du nombre. L'usage cardinal des nombres est le plus important car c'est celui qui permet de comprendre comment les quantités sont reliées entre elles, c'est-à-dire de construire le nombre. Pour désigner des rangs, en revanche, on ne fait qu'utiliser le nombre qui a été construit en contexte cardinal. Avec les élèves, il est d'ailleurs préférable de parler des positions et des rangs en utilisant les mots « *premier* », « *deuxième* », ceux que la grammaire qualifie d'ordinaux.

L'accent est mis sur la maîtrise des petits nombres : pourquoi ?

Cela va dans le bon sens car il vaut mieux construire des relations entre les quantités dans ce domaine des dix premiers nombres plutôt qu'apprendre à compter-numéroter loin. Cela peut permettre de sortir de la confusion entre la représentation d'une quantité par une suite de numéros, quand 6 vaut pour 123456, et sa représentation par un nombre, quand 6 vaut pour 5 et encore 1, 3 et encore 3, etc. Les programmes nous y invitent mais il faudra aussi de la formation.

vivre ensemble Une communauté d'apprentissage

« *Apprendre ensemble et vivre ensemble* », c'est un enjeu central des nouveaux programmes qui les distinguent en cela nettement des précédents. La formule remplace la version plus fermée du « *vivre ensemble* » de 2008 où il n'était question que « *d'apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conformes à la morale* ». Ici, c'est à travers les interactions avec ses pairs dans le cadre de projets ou de tâches partagées que les enfants devront « *acquérir le goût des activités collectives* » et prendre « *du*

plaisir à échanger et confronter son point de vue à celui des autres ». C'est alors que « *la classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde* ». De la même façon, « *le devenir élève* » qui était central dans les précédents programmes, se déploie désormais sur l'ensemble du cycle et « *l'enfant est appelé à devenir élève, de manière très progressive* ».

Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation nationale

ENTRETIEN AVEC

« DES MODALITÉS D'APPRENTISSAGES PROPRES AUX JEUNES ENFANTS »

Ces nouveaux programmes tournent-ils la page de la primarisation de l'école maternelle ?

C'est la lecture, l'interprétation qui en sera faite qui déterminera les pratiques et c'est à l'observation des pratiques que l'on pourra dire que l'on s'est éloigné, ou non, de la primarisation de l'école maternelle. Ils insistent en tout cas sur des modalités d'apprentissage propres aux jeunes enfants et sur des situations qui respectent ces modalités. Ils rappellent la nécessité de l'activité et de l'initiative des enfants, mais aussi celle de la réflexion à partir de cette activité ; il est beaucoup question de compréhension, de pensée dans ces textes. Mais qui dit compréhension et pensée ne signifie pas formalisme vide de sens ; le sens est construit dans l'activité quand celle-ci est orientée vers un but accessible aux jeunes enfants. Par ailleurs, ces programmes esquissent des parcours ; il est important que le texte évoque souvent les « *petits* » qui sont si différents des « *grands* » dans tous les domaines du développement social, affectif, moteur, cognitif, culturel et donc dans leurs besoins. Enfin, les instructions à venir sur l'évaluation auront une grande importance pour colorer l'identité propre de l'école maternelle.

Quelles sont, selon vous, leurs lignes de force ?

Ils composent un équilibre entre ce que l'on peut appeler le soutien au développement, la stimulation des enfants et la préparation aux apprentissages structurés et systématiques qui s'installeront au CP. Ils clarifient notamment les attentes en matière de pédagogie du langage. Pour l'oral, l'accent est mis davantage sur l'individualisation, l'importance des interactions

personnalisées et des conversations. Pour l'écrit, on assiste à une revalorisation indispensable. Travailler comme il est indiqué, c'est aussi affermir l'oral parce que l'écrit avec les jeunes enfants s'accroche à l'oral, qu'il s'agisse de la dictée à l'adulte ou de l'encodage de mots. Il y a aussi l'invitation à travailler la conscience phonologique en dosant bien les exigences et en évitant l'excès de formalisme. Ils réintroduisent un peu de « *mathématiques* » avec une approche du nombre qui dépasse les approches antérieures devenues à l'excès langagières et culturelles, qui va vers plus de structuration de la compréhension de ce qu'est un nombre. La rupture est significative. Enfin, ils font une belle place au corps, avec son investissement dans des domaines d'apprentissage divers : motricité au sens large (dont la gestualité fine), voix, sensibilité.

Les éléments de progressivité mis en avant sont-ils suffisants pour éviter une focalisation sur les attendus de fin de cycle ?

Les attendus de fin de cycle sont comme des « *phares* » qui, de loin, éclairent le chemin et indiquent le point d'arrivée. Ils ne peuvent inspirer une pédagogie en section de petits, ni quant au niveau d'exigence, ni même sur la nature des activités. On sait que les enfants sont très différents entre les trois sections. Le texte manifeste bien, je crois, qu'il y a une césure après la section des petits, en évoquant souvent un tournant « *vers 3/4 ans* ». Il n'est sans doute pas exagéré de dire qu'il y a deux périodes à l'école maternelle, la petite section en une



VIVIANE BOUSSE A PARTICIPÉ EN 2011 À LA RÉDACTION D'UN RAPPORT SUR L'ÉTAT DE L'ÉCOLE MATERNELLE.

ou deux années selon l'âge de la première scolarisation d'une part et, d'autre part, les moyenne et grande sections. Une représentation est à éviter à propos de « *progressivité* », celle qui consiste à normer les parcours en indiquant des exigences pour chaque année. Plus les enfants sont petits, plus ils sont différents au sein d'une même section : du fait de leur maturité propre et, aussi, du fait des conditions éducatives dans lesquelles ils ont grandi et qui ont un poids très important, les écarts n'ayant pas encore été « *réduits* » par la scolarisation.

Quelles évolutions dans les pratiques de classe ?

Tout programme induit une évolution, ne serait-ce que parce que sa lecture invite à revisiter, réajuster les pratiques. C'est une évolution évidente pour ce qu'il y a de nouveau mais même quand le programme paraît peu modifié, il n'appelle pas moins la réflexion. C'est le cas pour les activités physiques, les activités artistiques et celles qui visent à la fois la découverte du monde et l'installation des « *outils* » de la pensée logique. Il y a beaucoup à faire pour être à la hauteur des attendus du texte ; il va falloir combattre la répétition des mêmes situations sans progressivité, retrouver le sens des enjeux de ces activités en luttant contre une forme de banalisation, dépasser les pratiques occasionnelles en se rappelant que le « *quantitatif* » en pédagogie est source de « *qualitatif* ».

« Les attendus de fin de cycle sont comme des phares qui, de loin, éclairent le chemin. »