



Maternelle : le projet à améliorer

L'enjeu des nouveaux programmes de l'école maternelle est connu. Il a été clairement exprimé en 2011 dans le rapport de l'Inspection générale (IG) : l'école maternelle s'est trop focalisée sur les résultats attendus à la fin de la classe de grande section en important parfois jusqu'aux petites classes le modèle de l'école élémentaire. Il faut dire que nombre d'injonctions ont conduit à cette dérive. C'est dire si les programmes à venir doivent mettre un terme à cette logique de «*primarisation*» qui profite toujours aux plus avancés et jamais aux plus fragiles. Ils se doivent également de donner les clés d'une école maternelle bienveillante mais

exigeante, soucieuse de développer l'envie d'apprendre, de valoriser, de réussir.

Or, les deux versions proposées des nouveaux programmes, l'une courte de 23 pages soumise à la consultation, l'autre longue de 70 pages (voir ci-dessous) ne sont pas, **en l'état, des outils pertinents et adaptés aux enseignants. Ce projet, élaboré par le CSP, est intéressant à bien des égards.** Il offre une vision positive de l'école maternelle et de ses enseignants. C'est un bon point. **Mais, au-delà, il ne met pas suffisamment en lumière les éléments de progressivité indispensables à la prise en compte de jeunes enfants entre 2 et 5 ans.**

Comment ces programmes peuvent-ils construire une école maternelle adaptée à ce public spécifique, apprenant au long de ce cycle à devenir de jeunes élèves ? Si tout ne peut être dit dans les programmes, il faut néanmoins qu'ils **balisent suffisamment les 3 à 4 années de l'école maternelle** pour constituer un **parcours favorisant le développement et les apprentissages** de jeunes enfants aux besoins variés. Il faut qu'ils constituent une référence professionnelle explicite et utilisable pour le travail des enseignants et qu'ils soient accompagnés de documents pédagogiques de mise en œuvre et de formation continue.



LA POSTURE DE L'ENSEIGNANT : GÉNÉREUX MAIS TRÈS GÉNÉRAL

Un chapitre «*éthique professionnelle des enseignants*» fait son apparition dans ce projet. C'est une nouveauté. Il fait référence à une posture des enseignants, basée sur l'écoute, la confiance dans les capacités de l'enfant et la valorisation de ses essais et de ses réussites. L'enseignant doit organiser un lieu de vie stimulant, être attentif à son propre langage, l'adapter à l'âge des enfants. De plus, il doit travailler en équipe (RASED,...), en partenariat (ATSEM), et avec les familles.

Au final, cette partie généreuse est très générale. Elle pourrait concerner tout autant la posture des enseignants d'élémentaire. **Les spécificités professionnelles de la maternelle sont peu explicites.** Par exemple, quand il est dit que «*les enseignants prennent en compte (...) les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie*» mais sans donner les indications nécessaires aux enseignants.

DEUX VERSIONS DÉSÉQUILIBRÉES ET PEU UTILISABLES

Le CSP a produit deux projets de programmes :

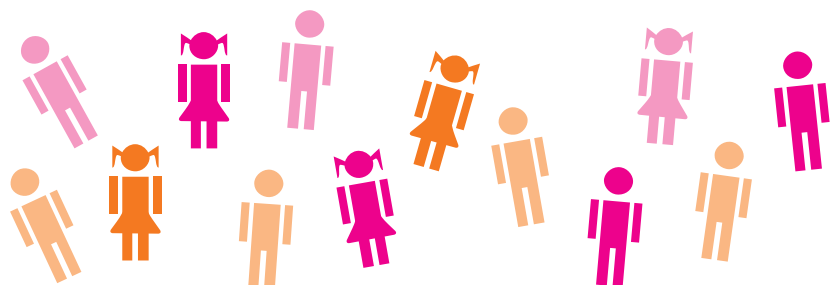
UNE VERSION LONGUE DE 70 PAGES

Celle-ci est trop longue pour être efficace. Elle comporte trop de redondances. Son plus gros défaut consiste à mélanger programme et recommandations. Les éléments de progressivité sont inégalement traités selon les domaines. Des développements auraient leur place dans les documents d'accompagnement promis.

UNE VERSION COURTE DE 23 PAGES « OFFICIELLE »

Elle reprend seulement l'ensemble des missions de l'école maternelle et les attendus de fin de cycle 1 (Grande section). Cette version courte pourrait paraître plus utilisable et plus accessible mais les rac-

courts conduisent à faire une place démesurée aux attendus de fin de cycle. **Versión déséquilibrée qui comporte trop de points aveugles**, dans laquelle les éléments de progressivité en fonction de l'âge des enfants sont trop peu présents, **laissant comme seule référence les 135 attendus de fin de cycle maternelle**, presque trois fois plus que dans les programmes de 2008. **Au final, le risque est grand de voir ces seuls attendus de fin de cycle prendre le pas sur tout le reste.** Comme dans les programmes de 2008, la focalisation sur la fin de la grande section peut conduire à anticiper beaucoup trop certains apprentissages pour finalement donner l'image d'une école maternelle figée sur sa fin, au risque de rendre illisible la spécificité de la petite et de la moyenne section.



MISSIONS : UN BON POINT

C'est une partie qui mériterait d'être plus ramassée, d'autant que dans la version courte, elle est très abondante par rapport à la partie consacrée aux domaines d'apprentissages. Sur le fond, on y retrouve les valeurs positives d'une école qui doit donner « *envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre et grandir (...)* » et « *devenir élève* ». **On ne peut que se féliciter que ces projets de programmes parlent d'une école bienveillante, de pédagogie adaptée, de développement harmonieux, de cadre sécurisant** (le mot « *sécurisant* » est souvent repris), riche d'explorations, d'accueil, de dialogue et de confiance avec les familles, de transitions à prendre en compte pour les plus jeunes.

C'est aussi une bonne chose d'affirmer la spécificité et la diversité des modalités d'apprentissages de la maternelle : le jeu mais aussi l'observation, les activités d'imitation, d'entraînement, de réflexion et les interactions. « *Les apprentissages se mobilisent tout à la fois corporellement, affectivement et cognitivement* » peut-on lire dans le projet. « *Penser l'évaluation comme un processus* » constitue un principe important pour prendre en compte les besoins des enfants de maternelle.

De quoi ont besoin les enseignants ?

Des nouveaux programmes pour la maternelle ? Voilà une condition nécessaire mais pas suffisante pour aider les enseignants à mieux faire réussir les élèves. Il est essentiel qu'au-delà, ils bénéficient de documents d'accompagnement efficaces, lisibles et accessibles. En d'autres temps, des ministres ont trouvé les moyens d'envoyer leur livre à chaque enseignant. Il doit donc être tout à fait possible de faire parvenir à toutes les écoles les programmes et des documents pédagogiques en version papier pour les aider à faire leur travail. Tout ceci doit s'accompagner d'une formation continue revitalisée. Enfin, il n'est pas possible que la recherche sur la maternelle soit ainsi délaissée. Le ministère doit encourager et commander des travaux de recherche en associant des équipes volontaires.

Effectifs : c'est trop !

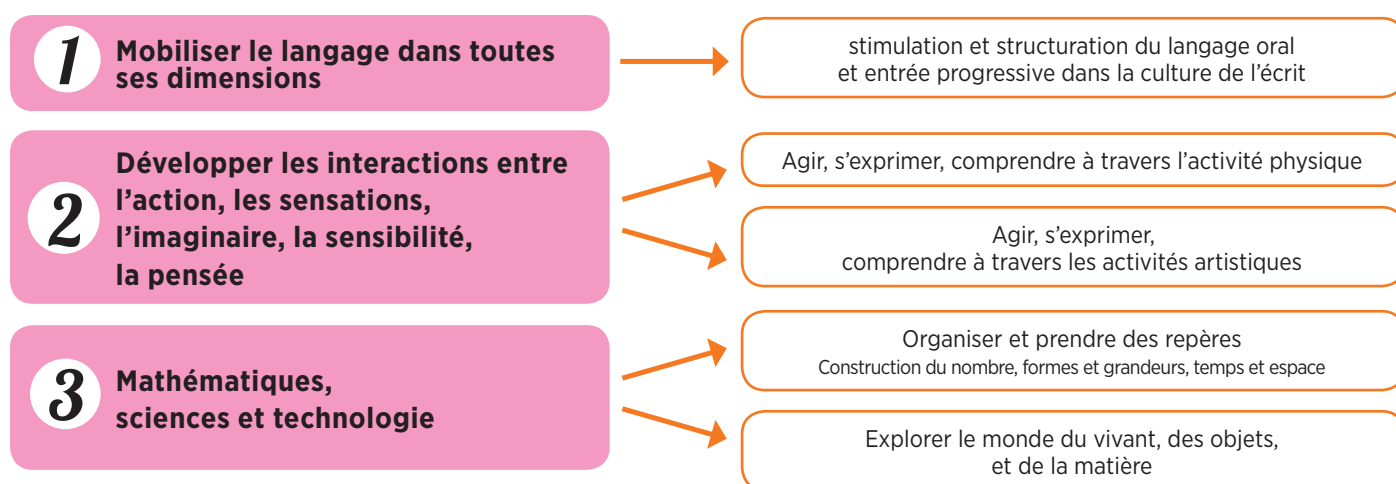
Pour réussir à mettre en œuvre des programmes, il faut pouvoir travailler dans de bonnes conditions. Les questions du langage, du vivre ensemble, du jeu, de l'attention portée à tous et à chacun posent de manière évidente celle du nombre d'élèves par classe. En maternelle par exemple, plus d'une classe sur deux compte plus de 25 élèves, 7 000 classes en dénombrent plus de 30. C'est trop, beaucoup trop. Il s'agit non seulement d'une question de « *bien-être* » afin d'apprendre dans le calme et de pouvoir disposer de plus d'espace. C'est également une question de disponibilité des enseignants pour avoir les moyens de solliciter, reformuler, encourager les « *petits parleurs* », tous les enfants qui ont besoin de stimulations pas toujours présentes à la maison.

APPRENDRE ENSEMBLE POUR VIVRE ENSEMBLE : ENJEU CENTRAL

L'ensemble du texte « *apprendre ensemble pour vivre ensemble* » porte des valeurs, l'idée que l'école, dès la maternelle, forme des citoyens, travaille au respect de soi et des autres, dans un esprit d'entraide et de coopération. La classe et le groupe sont affirmés comme collectif d'apprentissage. Dans sa partie « *comprendre la fonction de l'école* », l'objectif « *devenir d'élève* » est affirmé. Il est spécifié clairement que « *L'école maternelle initie la construction progressive d'une posture d'élève* ». Celle-ci doit être lisible et « *les enseignants donnent aux enfants les moyens de comprendre ce qu'ils font à l'école, au fur et à mesure de la scolarité maternelle* ». Tout cela est positif.

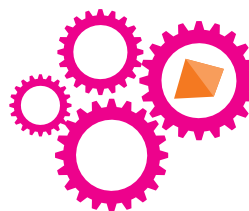
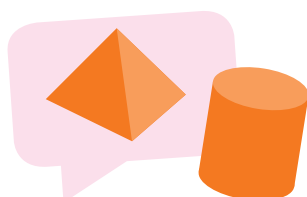
Mais, derrière les principes, on trouve peu de repères sur la spécificité des jeunes enfants. **Attention, à ne pas attendre des tout-petits qu'ils se conforment tout de suite à des attendus ou des postures d'élèves tels que les projets les définissent pour la fin du cycle.** Il faudrait donc que cette partie indique plus clairement cette exigence et décrive plus précisément les cheminements progressifs, notamment à partir des premières années.

3 GRANDS PÔLES DÉCLINANT LES 5 DOMAINES D'APPRENTISSAGES



À la fin de chacun de ces domaines, les attendus de fin de cycle sont déclinés.

L'introduction des 3 pôles n'apporte rien de déterminant. Ce qui est important, ce sont les 5 domaines pratiqués « *quotidiennement par les élèves* » quel que soit l'ordre. Les intitulés décrivent le menu. Certains mériteraient d'être plus concis et lisibles.



DES ATTENDUS NOMBREUX, PARFOIS PEU CLAIRS OU HORS DE PORTÉE ...

On compte pas moins de 135 attendus de fin de cycle dans le projet proposé : 128 pour les 5 domaines et 7 pour « apprendre ensemble pour vivre ensemble ».

Certains attendus sont trop imprécis pour être opérationnels et sont inappropriés à l'évaluation. Cela mériterait davantage de clarté et de simplicité.

- ❖ Réaliser, reproduire, inventer des actions inhabituelles, dans un espace aménagé, pour enchaîner des « acrobaties », montrer à d'autres des « exploits »
- ❖ Développer un imaginaire corporel, sensible et singulier, pour communiquer

avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique

- ❖ Parler un français oral standard
- ❖ Utiliser des procédés empiriques pour faire fonctionner des mécanismes simples
- ❖ Anticiper, planifier une réalisation en identifiant les étapes nécessaires et en imaginant leur succession ou leur simultanéité

D'autres attendus ne sont pas adaptés aux élèves de maternelle :

- ❖ Reconnaître et nommer quelques solides, pyramide sphères cylindres. Pour rappel, les programmes de 2008

fixaient cet objectif en cycle 3

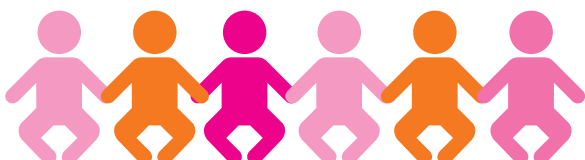
- ❖ Comparer, classer et ranger des objets selon leur contenance
- ❖ Investir un espace scénique pour explorer le mouvement dans ses différentes composantes d'espace, de temps et d'énergie et transformer ainsi ces modes d'action usuels

En tout état de cause, il est impensable d'imaginer un livret d'évaluation de 135 items en fin de Grande section. Les programmes 2008 en comptaient 48 !



MISE EN ŒUVRE : PAS TOUJOURS GUIDÉE

Pour la mise en œuvre réussie des programmes, tout est question d'équilibre et de progressivité. Et de ce point de vue, dans la version courte, **les enseignants ne sont pas suffisamment guidés**. Un exemple : les programmes insistent avec raison sur les différentes formes d'apprentissages. Mais on sait aussi que celles-ci méritent d'être progressivement dosées et réparties en fonction de l'âge des enfants. Et sur ce point, le projet est plutôt timide et mériterait des développements qui seraient une aide précieuse pour les enseignants. **Il faut pouvoir différencier et « doser » ce qui relève de la découverte, du tâtonnement et plus tard de l'entraînement et de l'automatisation.**



RÉUSSIR L'ENTRÉE EN MATERNELLE

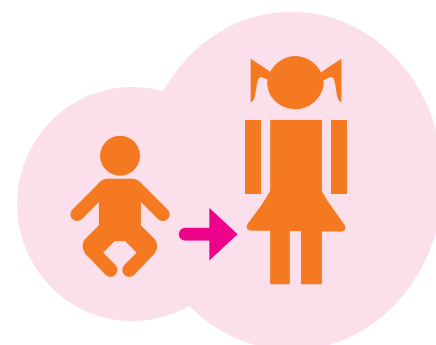
LES PREMIERS TEMPS

Ces projets de programmes annoncent une « école qui tient compte du développement de l'enfant ». Le principe est bon. **Mais, concrètement, on retrouve très peu d'indications permettant de prendre en compte les singularités des jeunes élèves et notamment celles des premières années.** C'est un enjeu essentiel. Le rapport de l'IG a bien montré qu'il ne fallait ni définir des objectifs prématurés, ni même anticiper certains apprentissages car les plus fragiles n'en tirent jamais profit.

Par exemple, il manque tout au long du texte (et particulièrement dans sa version courte) des références à la première entrée à l'école en TPS et PS (à 2 ou à 3 ans) qui nécessite la mise en place d'une pédagogie adaptée. La question de la première rentrée à l'école, du lien aux familles sont des sujets importants.

LES MOINS DE 3 ANS

Autre point faible, la scolarisation des enfants de moins de trois ans. Celle-ci devrait faire l'objet d'un traitement particulier dans les programmes avec des documents pédagogiques d'accompagnement.



PRÉPARER À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Le texte précise que « la prise en compte par l'école élémentaire des expériences et des acquisitions des enfants en fin de cycle est indispensable pour éviter une rupture particulièrement préjudiciable aux enfants qui ont besoin de davantage de temps (...) ». Pour autant, **le risque est grand de voir les 135 attendus de fin de cycle 1 cristalliser toute l'attention.** Ce serait alors préjudiciable à une bonne préparation à l'école élémentaire qui doit se construire en prenant le temps des apprentissages, sur les trois ou quatre années de maternelle. Du temps, il en faudra aussi aux équipes d'écoles (maternelles et élémentaires) pour assurer les liens avec le CP (Cycle 2).



ENTRÉE DANS L'ÈRE NUMÉRIQUE ?

Dans le projet, le numérique a sa place à « l'école maternelle à condition que les objectifs et leurs modalités d'usage soient mis au service d'une activité réelle ».

On retrouve un seul attendu en fin de cycle dans la partie sur « les objets » au milieu des jeux de construction et des objets domestiques : « utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur ».

C'est une place timide qui est accordée au numérique. Il faut dire que l'équipement, la maintenance informatique des écoles et la formation des enseignants nécessiteraient de vrais progrès.



LE JEU EN BONNE PLACE

Le jeu retrouve une place de choix. C'est positif.

Le projet décrit précisément les différentes formes et rôles du jeu. Le jeu, ce n'est pas uniquement des jeux structurés et codifiés qui visent des apprentissages (lots et jeux mobilisant des dés utilisés pour travailler le vocabulaire et la numération). Le jeu, c'est également comme le soulignent également les programmes « des jeux symboliques, d'exploration, de construction, de manipulation et même des jeux libres ». Le jeu en vaut donc la chandelle. À condition aussi de fournir aux enseignants des documents d'accompagnement.



LE LANGAGE ORAL : PAS ASSEZ DÉVELOPPÉ

L'importance du langage oral est réaffirmée sous toutes ses formes, dans l'interaction, en production, en réception pour comprendre, apprendre, communiquer, réfléchir. Cela va dans le bon sens.

Par contre, **on peut regretter que la version courte qui est un condensé très rapide de la version longue ne soit pas toujours très cohérente et accessible.** Par exemple, le tableau en p16 de la version longue qui décrit la façon d'aborder le langage apporte des précisions claires et utiles qui auraient leur place dans des programmes.

En tout état de cause, ce domaine très important des programmes nécessite **la diffusion d'un document d'accompagnement solide et exploitable.** La question des effectifs d'élèves est aussi déterminante.



LECTURE- ÉCRITURE : ATTENTION AUX COUPS DE BALANCIERS

Le langage écrit est présenté comme une langue très différente de l'oral de communication. La maternelle commence à « offrir aux

enfants une fréquentation de la langue de l'écrit ». La place de la littérature de jeunesse est affirmée. C'est positif.

En ce qui concerne le principe alphabétique, « ce qui est visé en fin de maternelle n'est que la découverte du principe et non l'apprentissage systématique des relations entre formes orales et formes écrites ».

Par contre, on retrouve peu d'indications concernant la phonologie et l'approche des sons. Attention aux injonctions contradictoires. Alors que les programmes de 2008 insistaient de manière exagérée sur l'étude des sons, il ne faudrait pas que les enseignants subissent un nouveau coup de balancier faisant « table rase » de cette activité.

Sans que la Grande section ne se focalise sur la seule phonologie, il est nécessaire que les programmes soient équilibrés dans ce domaine.

De même, l'étude de la cursive, en Moyenne section interroge. Attention aux apprentissages trop prématurés et peu adaptés aux capacités de tous les élèves.



LE CORPS VALORISÉ

C'est positif d'encourager les expériences corporelles. Celles-ci contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel.

Mais, dans ce cas, il est dommage que la référence à la pratique quotidienne d'activités physiques n'apparaisse que dans la version longue du projet.

Il est également décevant que cette partie sur les activités physiques ne concerne pas de manière évidente les enfants de maternelle surtout les petits. Par exemple, les attendus de fin de cycle sont souvent incompréhensibles dans leur formulation. (voir encadré « attendus »)

Ils sont inadaptés surtout pour les plus petits et rédigés dans un langage qui ne permet pas de visualiser des progressions au risque d'entraîner un apprentissage trop précoce et inefficace.

En l'état, le projet ne constitue pas un appui pour que les enseignants organisent des apprentissages adaptés aux habiletés motrices des enfants.



LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES

Les notions d'exploration, de valorisation et d'observation des travaux des élèves, de climat de confiance sont intéressantes. Mais le texte est parsemé de formules générales avec une progressivité peu explicite voire quasi inexistante (voir encadré « attendus »). Il faut que ces programmes tiennent compte de la réalité des écoles (équipement, éloignement des lieux culturels...)



ORGANISER ET PRENDRE DES REPÈRES

Des avancées par rapport aux précédents programmes. Une partie non négligeable est consacrée à la

construction du nombre. La connaissance des « petits nombres » est soulignée, ainsi que la comparaison de collections et la décomposition des nombres. « L'enseignant pourra limiter le cardinal entre 10 et 20 en grande section ». Ces orientations s'appuient sur **la recherche qui a mis à jour l'importance de faire accéder, avant tout, les enfants « au nombre et à sa compréhension » sur des petits nombres.** Et ce afin d'éviter le comptage-numérotage : « 1, 2, 3, 4... ». Les programmes doivent insister sur ce point.

Dans le chapitre « comparer, trier, identifier des formes et des grandeurs », les objectifs visés paraissent complexes, même en fin de grande section. Voir l'exemple : « Reconnaître et nommer pyramide, sphère, cylindre ».

Alors que pour le « repérage dans le temps », certains éléments de progressivité sont précisés, il n'en est pas de même pour le « repérage dans l'espace ». **Il manque aussi des précisions sur l'organisation de l'espace classe.**

