

**Elisabeth Nonnon      Quelques remarques sur les Programmes de l'École Maternelle de 2008.**

**1) L'école maternelle comme préparation aux « apprentissages fondamentaux »**

Le texte semble focaliser de façon trop restrictive la fonction de l'école maternelle à sur la préparation du cycle 2. Cette orientation apparaît dès la première phrase : « *L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant.. à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux* ». A cet égard l'utilisation du terme institutionnel « apprentissages fondamentaux » pour désigner seulement les apprentissages du second cycle de l'école élémentaire, auxquels l'école maternelle devrait préparer, me semble ambiguë : une phrase comme : « *L'école maternelle introduit progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux* » semble méconnaître que les apprentissages qui se font à l'école maternelle sont en eux-mêmes aussi fondamentaux, complexes et décisifs sur beaucoup de plans, même s'ils ne sont pas directement ciblés sur la réussite au CP. Or ces apprentissages sont évoqués rapidement, de façon allusive et comme une évidence (le dialogue, les fonctions de la verbalisation, la construction du temps et des relations entre faits ou actions etc.), alors que ceux qui préparent à l'apprentissage systématique de la lecture, notamment, sont très détaillés.

C'est notamment vrai pour la pratique des activités de langage, dont on ne souligne pas assez l'importance intrinsèque et les enjeux multiples, dans la construction de l'identité, du rapport aux autres, du sens des activités, de la construction du raisonnement etc., en les présentant principalement comme une introduction aux apprentissages ultérieurs de l'écrit (« *Les activités d'expression à l'oral, en particulier les séquences consacrées à l'acquisition du vocabulaire, les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* »).

**2) La conception des objectifs langagiers et du travail sur l'oral**

**- la nature des objectifs relatifs aux pratiques de langage et leur lien avec les activités d'apprentissage**

Le texte reprend aux IO précédentes l'idée que « *le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle* ». Mais il ne montre pas comment s'opère cet enjeu, de quelle façon le travail sur le langage entre de façon décisive dans les apprentissages de l'école maternelle, qu'il s'agisse de la construction du temps, du jugement propre, de sa place dans le groupe, de la structuration de l'expérience etc.. La mention « *La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser »* ) est bien rapide sur

les fonctions du langage (penser est-il un usage de la langue au même titre que questionner ?) et bien restrictive (la fonction première de la pratique du langage dans les diverses activités est d' « enrichir le vocabulaire »). Or cette découverte, par la pratique et l'expérience, de ce qu'on fait avec le langage, de ses rapports avec l'action (anticipation, rétroaction, prise de conscience, confrontation des points de vue etc..) me semble un des apprentissages fondamentaux de l'école maternelle, décisif du point de vue du développement intellectuel, et du point de vue d'une culture commune, étant donné que ces usages, comme le dit Bruner, sont très dépendants des formes de socialisation familiale et donc discriminants. Le lien fonctionnel et dynamique des activités de langage avec les apprentissages dans toutes les activités de l'école maternelle (corporelles, techniques, pratiques, de gestion de la vie commune, de l'observation du monde etc..) devrait être plus souligné, et pas seulement comme occasion de fournir aux élèves des mots nouveaux (« *Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités... il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française* », et de demander, sur le mode de la nomination, qu' « *ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies* ».

La présentation des objectifs du travail langagier est très restrictive. Même s'il est justifié d'insister sur le développement sur le plan de la langue, celui-ci n'est abordé que du point de vue de l'enrichissement du vocabulaire et d'une appropriation de la syntaxe.

#### - la question de la syntaxe.

Le développement syntaxique n'est que mentionné, mais pratiquement pas analysé : d'une part « *il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase)* », ou « *En manipulant la langue, en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français* », ce qui est pour le moins restrictif et basique, sauf peut-être pour les plus petits), d'autre part, « *ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations* », . Entre temps, on mentionne seulement qu'à la fin de la maternelle, ils doivent savoir utiliser des phrases complexes, sans que soit élucidée cette notion, problématique (complexes du point de vue psycho-linguistique, ou simplement avec des subordinées, mais lesquelles ?) qui recouvre des réalités très hétérogènes (comme l'a montré Ferreiro pour les temporelles, entre autres). La complexité et la correction semblent d'ailleurs se superposer dans le texte. Par ailleurs, la formule « *À la fin de l'école maternelle, ils utilisent de manière adaptée les principales classes de mots (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions)* » semble aussi très vague, sans tenir compte d'une progression et de niveaux différents d'exigence selon l'âge, sans mentionner non plus ce que suppose l'apprentissage de ces différentes classes, dont le coût cognitif et psycholinguistique n'est pas le même. La question de la syntaxe, de sa progression, de ses rapports non mécaniques avec la complexification de la pensée est très importante et devrait être plus développée, d'autant qu'il existe des travaux importants sur cette question.

#### - la question du vocabulaire.

La question du vocabulaire semble omniprésente dans ce texte, aux dépens des autres dimensions des apprentissages langagiers. Là aussi, elle est présentée de façon restrictive, en insistant sur l'aspect quantitatif : « enrichir le vocabulaire » est seulement présenté comme donner chaque jour des mots nouveaux (« *En relation avec les activités et les*

Conseil Scientifique de l'AGEEM 10 06 13

Texte sur les Programmes de l'Ecole Maternelle de 2008

Elisabeth NONNON Professeur d'université en sciences du langage à l'ESPE du Nord-Pas de Calais.

*lectures, l'enseignant veille à introduire chaque semaine des mots nouveaux (en nombre croissant au fil de l'année et d'année en année) pour enrichir le vocabulaire sur lequel s'exercent ces activités »*) et faire nommer les choses de façon précise. Or le développement du vocabulaire n'est pas seulement un accroissement accumulatif (l'acquisition de mots jusque là inconnus), il consiste aussi en un développement et une structuration (par élargissement ou restriction, par conscience des relations avec d'autres mots proches) des significations et des contextes d'emploi des mots dont l'étiquette est déjà connue, comme l'avaient montré, entre autres, Piaget et Vygotski, E. Clark, mais aussi l'enquête de Ehrlich et A. Florin. De ce fait, ces remaniements des significations mettent en jeu de la part des enfants un important travail cognitif, dès qu'il ne s'agit pas seulement de mots désignatifs, vus comme des étiquettes sur des choses. La dénomination traditionnelle de « mots précis » ou « mots exacts » que reprend le texte de 2008 est trop vague de ce point de vue ; cet objectif est bien différent d'un travail sur la correction, auquel ne se réduisent pas les reformulations du maître (« *Dans les divers domaines d'activité, les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent.. Ces acquisitions sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects* »).

D'autre part, il n'est pas suffisamment montré les différences de nature et de difficulté de l'apprentissage de différentes classes de mots (on dit seulement « *Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions)* ») ou de types différents de mots ou d'usages des mots (mots désignatifs ou notionnels, usages référentiels ou symboliques, mots dont la signification suppose une élaboration de l'expérience, comme le vocabulaire des sensations, des sentiments ou des opérations intellectuelles). La valorisation des imagiers est à cet égard significative, car ils correspondent surtout à des listes de mots isolés, de type désignatif. Enfin le travail intellectuel de structuration de l'expérience et des significations qui sous-tend l'usage des mots en contexte est abordé de manière rapide et traditionnelle (« *Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire qui leur permet non seulement de comprendre ce qu'ils entendent, mais aussi d'échanger en situation scolaire avec efficacité, et d'exprimer leur pensée au plus juste* », le travail sur les mots servant à exprimer « au plus juste » une pensée qui lui préexiste, plutôt que de contribuer à cette élaboration et cette structuration de la pensée.

#### - Le dialogue

L'apprentissage du dialogue est mentionné comme un objectif important de l'école maternelle, ce qui figurait déjà, de manière plus développée, dans les instructions précédentes : « *Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé* ». Il s'agit d'une composante importante du développement langagier, qui suppose des compétences et des apprentissages spécifiques sur le plan langagier, cognitif, psychologique. Ces composantes et les seuils de développement du dialogue, les indicateurs pour les observer ont été analysés de façon précise par plusieurs chercheurs, notamment F. François. Les liens de ces pratiques de dialogue avec les apprentissages cognitifs ont été aussi bien décrits. Or ici dans le texte, la question du dialogue n'intervient que rapidement, dans la partie qui concerne le « vivre ensemble », et non comme composante du travail langagier. L'objectif fondamental du « vivre ensemble » est reformulé en termes d'apprentissage de « *règles de comportement* » : apprendre à vivre ensemble, c'est d'abord « *apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale* ». Les apprentissages relatifs au dialogue sont présentés seulement comme l'intégration de conduites de civilité, ce qui est nécessaire, mais quand même très

Conseil Scientifique de l'AGEEM 10 06 13

Texte sur les Programmes de l'Ecole Maternelle de 2008

Elisabeth NONNON Professeur d'université en sciences du langage à l'ESPE du Nord-Pas de Calais.

réducteur : « *les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Ceux-ci doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime* ».

### **3. L'introduction à la lecture et à l'écriture.**

Le texte met beaucoup l'accent sur la préparation directe à l'apprentissage systématique du code écrit, de façon très détaillée proportionnellement à d'autres dimensions de cette introduction.

Cela se fait aux dépens d'autres apprentissages nécessaires à l'entrée dans la culture écrite, qui sont seulement évoqués de façon allusive.

Par exemple, on mentionne rapidement la connaissance par les enfants de divers usages et supports de lecture (« *Les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école (affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes. Ils apprennent à les nommer de manière exacte et en comprennent les fonctions* ») qu'ils doivent savoir « *nommer de manière exacte* ». Ici aussi, l'accent est mis sur la désignation, l'étiquetage des choses (la différence entre revue et journal est-elle prioritaire pour des enfants de maternelle ?), plutôt que sur le fait de faire expérimenter aux enfants diverses fonctions de la lecture et de l'écriture, en lien avec les différentes activités de la classe et dans leur dimension cognitive (fonction de mémoire, de structuration, d'anticipation, et bien sûr de communication à distance etc.). par exemple rien n'est dit sur les fonctions de la notation, des traces et de leur usage (cf congrès AGEEM)

De même l'usage des livres, des histoires, est surtout présenté dans ses fonctions patrimoniales et comme un répertoire de tournures correctes : les critères pour choisir les livres pour enfants sont d'abord « *la qualité de la langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié et employé à bon escient)* » et *la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent* », ce qui apparaît assez formel et réducteur, et laisse de côté les enjeux affectifs et cognitifs des fictions et des récits, dont a notamment parlé Bruner. « *Les questions de l'enseignant attirent l'attention sur les mots nouveaux et les tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte* », plutôt que sur les liens entre les actions des personnages, leurs buts et leurs intentions, les connaissances ou les valeurs mobilisées par les histoires etc..

Pour ce qui est de l'introduction au code écrit, il est important d'insister sur l'instauration d'un rapport plus distancié et plus analytique au langage, qui se construit progressivement tout le long des années de maternelle. C'est un des objectifs fondamentaux du travail sur le langage, même si c'est déplacé de l'exiger trop précocement. Mais il est loin de se réduire à la conscience phonologique, et comporte bien des dimensions plus larges et plus significatives, la discrimination des sons n'y étant intégrée que comme un aspect parmi d'autres, qu'il ne faut pas voir dans sa dimension seulement perceptive : attention aux façons de dire et à leurs variations, écoute dans le dialogue et dans les reformulations, conscience syntaxique etc.. C'est cet ensemble de dispositions réflexives vis à vis du langage et des façons de dire que vise l'activité de dictée à l'adulte, et pas seulement la visée de « *contrôler les choix des mots et les structures syntaxiques* », comme le dit le texte. Ce travail peut être mené de façon systématique, mais intégrée aux activités de la classe, en lien avec les significations et la dimension discursive. La construction de la notion même de mot, de phrase est longue et très complexe, il ne suffit pas de nommer ou de reconnaître sur les supports : distinguer le mot de sa référence, du groupe accentuel qui renvoie à ce référent, comprendre

que des éléments qui ne sont pas référentiels sont des mots (articles, adjectifs..), faire correspondre les unités orales (groupes accentuels) et les unités écrites qui ne se correspondent pas tout cela est un travail de longue haleine qui suppose beaucoup de tâtonnements cognitifs, comme l'a montré entre autres E. Ferreiro.

Le texte insiste proportionnellement beaucoup (trop, à mon avis) sur des exercices systématiques de manipulation des sons, certains étant très difficiles (« *localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner..* »), sans vraiment être clair sur la différence entre syllabes (que les enfants peuvent assez facilement repérer et manipuler) et « *sons* » (phonèmes ?), et entre les différents type de phonèmes (les voyelles peuvent constituer un son et être repérables en tant que tel, tandis que les consonnes, qui ne sonnent jamais seules et ne correspondent pas à une émission de voix, sont bien plus difficiles à repérer (d'où la contamination par le nom des lettres, type bé ou ème). Il est seulement dit que « *l'enseignant doit être attentif à la progression* » pour ces activités « *qui portent sur des éléments très abstraits* », mais on leur donne peu d'éléments aux enseignants pour fonder cette progression et doser le niveau d'exigence, ce qui peut amener à consacrer beaucoup trop de temps à entraîner à de exigences prématurées (sur le repérage des consonnes notamment). Le texte induit d'ailleurs une surenchère quand il dit « *Ils apprennent progressivement le nom de la plupart des lettres de l'alphabet qu'ils savent reconnaître, en caractères d'imprimerie et dans l'écriture cursive ; pour une partie d'entre elles, ils leur associent le son qu'elles codent et le distinguent du nom de la lettre quand c'est pertinent* ». Consacrer trop de temps proportionnellement, et de manière trop prématurée, à certains entraînements qu'il serait économique de systématiser plus tard ne peut se faire qu'aux détriments d'autres objectifs, fondamentaux de l'école maternelle, relatifs au langage, à la connaissance du monde (à travers les activités techniques et scientifiques notamment, dont il est peu question..) etc..

#### **4) La détermination des seuils d'exigence et des critères de progression.**

L'adverbe « *progressivement* » intervient très fréquemment dans le texte, mais sans plus de précisions. C'est une prudence de dire que l'école maternelle est une introduction (même si elle ne doit pas être centrée seulement sur un but final que serait l'apprentissage de la lecture au CP), qu'il ne s'agit pas déjà d'apprendre à lire etc.. Mais peu d'éléments sont donnés aux enseignants pour discerner les objectifs et les seuils d'exigence adaptés à chaque âge (cf l'exemple de l'analyse phonologique), et ce jugement est à la charge des enseignants, avec le risque de double contrainte (y aller progressivement, mais en même temps connaître les lettres de l'alphabet et leurs correspondances phonologiques, par exemple).