

La courte réaction que je propose ici sur les programmes de 2008, pour participer à la réflexion collective engagée à l'AGEEM, ne présente aucune originalité. Je m'inscris dans la continuité de réflexions antérieures menées par d'autres et de ce que j'ai déjà pu dire dans mes interventions précédentes au sein des manifestations de l'association. C'est une contribution modeste au débat.

La particularité de ce texte officiel est, contrairement à d'autres qui ont précédé, son caractère synthétique présentant un certain nombre de principes qui fondent l'école maternelle et quelques prescriptions valorisant un choix d'activités et de situations d'enseignement. Je recours au déterminant « quelques » dans la mesure où il me semble que ce texte ne tient nullement compte de la richesse des pratiques existantes et n'offre pas de perspective d'évolution de ces mêmes pratiques. Ce qui interroge les finalités de ce texte et l'identité de ses destinataires présumés. Dans le contexte social, politique et économique de sa parution il est fort possible qu'il ait eu plus à justifier la place de l'école maternelle dans l'institution qu'à contribuer à son développement, à son évolution.

L'élément des programmes de 2008 sur lequel je souhaite discuter est la centration sur les finalités de l'école maternelle, subordonnant ainsi celle-ci à ses effets, ses attendus plus que ce qu'elle fait, ce qu'elle est et peut devenir. Le risque étant que ces programmes ne réduisent, dans la lecture qui peut en être faite, l'école maternelle à la préparation de l'école élémentaire, du CP en particulier. La phrase introductive est de ce point de vue très significative : « L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences **afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux** » (Programmes, 2008).

Que signifie appréhender la finalité d'un niveau scolaire sous l'angle de la préparation et la réussite au suivant ? Je dirais tout d'abord qu'il peut s'agir d'une reconnaissance du niveau antérieur et l'on peut comprendre que l'école maternelle joue en effet un rôle essentiel dans le parcours scolaire de tout enfant. Cependant on peut aussi se demander s'il ne s'agit pas là de défendre un niveau de l'École et de réduire ainsi son existence à ce qu'il produit par la suite : à quoi sert l'école maternelle. Ce risque est réel dans ce texte et ses conséquences sont d'omettre ce qui est spécifique à l'école maternelle et de construire l'image d'une école préélémentaire, *imitant* ce que les élèves feront par la suite. Certaines spécificités de l'école maternelle ne sont pas oubliées dans le texte officiel mais elles sont sans cesse en tension avec les finalités que ce texte veut instituer : « Le programme de l'école maternelle, sans horaire contraignant, présente les grands domaines d'activité à aborder sur **les trois années qui précèdent l'entrée dans la scolarité obligatoire** ; il fixe les objectifs à atteindre et **les compétences à acquérir avant le passage à l'école élémentaire**. La mise en œuvre du programme **doit prendre en compte** les étapes et le rythme du développement de l'enfant »

ou encore : « l'école maternelle **favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire.** » (Programmes, 2008). La mise en œuvre de ces prescriptions était – me semble-t-il – complexe, et nous savons aujourd'hui qu'elle a conduit à ce que de nombreuses classes de grande section ne soient devenues des pré-CP, laissant bien souvent de côté la prise en compte « des étapes et du rythme du développement de l'enfant », je cite à nouveau le texte du programme.

Je me propose ici de voir comment se traduit cette centration sur les finalités de l'école maternelle en soulignant trois éléments qui me semblent marquants.

Le premier est la logique qu'impose une conception de l'enseignement par compétences. L'introduction des compétences dans les programmes de l'école maternelle s'inscrit dans la logique institutionnelle d'une approche de l'évaluation qui prend moins en compte les savoirs et savoir-faire que la mobilisation en situation de ce qui a été enseigné et appris. Il ne s'agit plus de savoir ce que l'élève sait ou sait faire mais d'évaluer sa compétence à mobiliser ce qu'il sait et sait faire dans une situation précise. Ainsi abordée, la réflexion sur les compétences pourrait être intéressante dans le sens où elle centrerait le regard de l'enseignant sur ce que mobilise l'élève dans la réalisation d'une tâche précise, prenant en compte ce que chaque élève développe comme compréhension de la tâche, comme représentation de l'activité, comme rapport au savoir et aux connaissances nécessaires pour la réaliser... Dans cette perspective, identifier des compétences permettrait à ce que toutes les dimensions du sujet scolaire (les dimensions de l'enfant et de l'élève) soient prises en compte dans l'observation, la compréhension et l'évaluation de la réalisation de la tâche et de l'activité par l'élève. Une telle approche de la notion permettrait comme l'avancent Perrenoud (1995) et d'autres chercheurs (cf. Meirieu, 1991 ; ou Tardif, 2006 ; entre autres) de s'intéresser au transfert de ce qui s'apprend à l'école. J'ajouterais que cette approche permettrait aussi de prendre en compte ce que l'élève apprend hors de la sphère scolaire et qui peut être autant une aide aux apprentissages scolaires qu'un frein voire un obstacle parce que trop éloigné des pratiques et attentes de l'institution. Cela permettrait de voir ce « avec quoi » l'enfant fait, doit faire pour entrer dans les apprentissages scolaires. Ce n'est pas cette approche qui semble favorisée par le texte des programmes. Au contraire ce qui se dessine, à travers le texte officiel, est un parcours obligé de compétences à maîtriser pour pouvoir en développer d'autres et ce malgré le rappel précautionneux au sujet de la mise en œuvre du programme qui doit – je le répète – « prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant ». Dans le texte officiel cela se traduit par les encadrés intitulés : « À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de... ». De quoi cela est-il un indicateur pour les enseignants ? des objectifs qu'ils se fixent, peuvent se fixer ? Un indicateur des écarts entre les élèves ? des incapacités de certains élèves ? Est-ce là un indicateur permettant à : « L'école maternelle [d'assumer] un rôle essentiel dans le **repérage et la prévention des déficiences ou des troubles**, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage » (Programmes, 2008) ? On peut très légitimement s'interroger sur cette prérogative annoncée de l'école maternelle (repérage et la prévention des déficiences ou des troubles) et des moyens qu'elle a pour y répondre. Si les intentions sont toujours louables en la matière, et se disent au service de l'élève en difficulté, l'école maternelle n'est pas un lieu de dépistage

mais d'apprentissage, elle ne peut être qu'un interlocuteur, un partenaire, et relais (essentiel) entre les familles et ces lieux médicaux, paramédicaux, à moins de transformer l'école elle-même et la formation des enseignants ou de recruter d'autres personnels ou de renforcer les équipes des RASED... Il m'a semblé que c'est tout ce qui s'est raréfié dans la sphère scolaire depuis la parution de ces programmes.

Le second point concerne la présentation très réduite des contenus d'enseignement : qu'est-ce qui s'enseigne en termes de connaissances, de rapport à, de savoir et savoir-faire, de postures, de savoir-être ? Sous quelles modalités d'enseignement ? Pour expliciter ce point je m'arrêterais très rapidement sur les recommandations concernant l'écriture. La lecture du texte officiel pourrait laisser croire que l'apprentissage de l'écrire se réduit à des gestes graphiques et à la reproduction de lettres. On peut ainsi lire dans ce texte dans la rubrique « apprendre les gestes de l'écriture » :

Sans qu'on doive réduire l'activité graphique à la préparation de l'écriture, les enfants observent et reproduisent quotidiennement des motifs graphiques afin d'acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace. L'entrée dans l'écriture s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques (enchaînements de lignes simples, courbes, continues...), mais requiert aussi des compétences particulières de perception des caractéristiques des lettres.

L'écriture cursive est proposée à tous les enfants, en grande section, dès qu'ils en sont capables ; elle fait l'objet d'un enseignement guidé afin que ces premières habitudes installées favorisent la qualité des tracés et l'aisance du geste.

On pourrait croire que depuis les années 1970 il n'y ait pas eu de travaux sur l'écriture, sur l'entrée dans l'écrit, sur le rôle des activités métagraphiques, sur la capacité à écrire des enfants avant même la scolarisation. Le choix d'ignorer ces travaux pour mettre l'accent sur le geste de graphie est significatif de la conception de l'apprentissage qui guide ce texte : entraînement systématique d'exercices qui se juxtaposent plutôt que de penser l'articulation de ces exercices à travers des activités où les élèves mobilisent ce à quoi à quoi ils ont été entraînés.

La dictée à l'adulte, seule activité de reproduction de l'écrit présentée, apparaît dans rubrique : « familiarisation avec l'écrit ». Cette activité est réduite à « transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée » (programmes, 2008) : quelles sont les contraintes de la langue écrite et de l'acte d'écriture que l'enfant et l'élève apprennent à travers une telle activité ? Le texte n'en dit rien se limitant à une description superficielle de l'activité à réaliser.

C'est ainsi que diverses activités – pas très diversifiées d'ailleurs – se juxtaposent : reproduction de lettres et de gestes graphiques, production orale d'énoncés à écrire, mais aussi activités de réception de textes divers et activités de manipulation de la langue (des unités de sons et des associations graphies-phonèmes). Les ateliers d'écriture n'apparaissent plus dans ces prescriptions, ni aucune situation permettant de faire du lien entre tous ces apprentissages de l'écrit, entre toutes ces activités, pour que les élèves construisent des compétences (au sens Conseil Scientifique de l'AGEEM 06/10/13

de : mobilisent ce qu'ils savent faire) en lecture et en écriture. Or c'est bien l'un des enjeux du travail enseignant que d'objectiver, articuler les activités pour qu'ensemble elles aient du sens et que les élèves perçoivent l'intérêt de ce qu'ils font ou puissent par la suite revenir sur l'activité et l'articuler à d'autres, qu'ils puissent mobiliser ce qu'ils ont appris dans les nouvelles situations d'apprentissage. Le découpage par compétences et la juxtaposition de situations d'enseignement s'inscrivent dans une approche béhavioriste des apprentissages qui me semble en tension avec la construction d'un sujet élève qui saisit les contraintes qu'impose l'institution et les apprentissages scolaires, les comprend, les intègre, les transforme. En somme, je crains que cette juxtaposition d'activités, qui découle d'une telle prescription, ne favorise aucunement la construction d'un élève investi dans ses apprentissages. Ce que par ailleurs ces textes visent et que beaucoup d'enseignants n'ont pas perdu de vue.

Le dernier point que j'aborderai découle des deux précédents et concerne ce qui peut apparaître comme un slogan : le « devenir élève ». Je dis un « slogan » parce que la formule est intéressante, heuristique mais dans le texte officiel si peu détaillée, si insuffisamment construite qu'elle amène à ce qu'on peut tout lui faire dire. L'avantage de penser le « devenir élève » réside dans la prise de conscience – qui n'a rien de récent mais qui gagne à être rappelée – qu'être élève est aussi un apprentissage scolaire (mais aussi social et familial, ne l'oublions pas). L'entrée à l'école institue l'enfant dans un rôle social et institutionnel. La scolarisation n'est pas un acte social neutre. L'émancipation du sujet que vise la scolarisation passe par la soumission aux règles de l'institution (certains diront à la « forme scolaire », cf. Vincent, 1994 ; Thévenaz-Christen, 2005). L'adaptation du sujet enfant à ce nouvel espace est progressive, nécessite du temps et des situations d'apprentissage réfléchies (le texte officiel dirait : « adaptées »). Être élève n'a rien d'évident. Mais l'enfant (dans sa dimension sociale, affective, psychologique...) est toujours en devenir d'élève ou un élève en devenir. L'école maternelle ne peut former que des élèves de l'école maternelle. Les élèves auront ensuite à comprendre le rôle de l'élève de l'école élémentaire, du collège, du lycée, ce qu'à chaque étape on attend d'eux, ce que chaque discipline scolaire construit comme représentation du monde et attend en termes « d'*agir-parler-penser* » (Jaubert, Rebière et Bernié, 2003). L'expression « devenir élève » dans les programmes de l'école maternelle me semble de ce point de vue ambiguë et porteuse de l'illusion que l'enfant se construit comme élève, se transforme en élève, devient élève à l'école maternelle ce qui garantit ainsi les apprentissages à venir. Or la seule mission que l'école maternelle peut assumer est celle d'amener les enfants qu'elle scolarise à devenir des élèves de l'école maternelle. Ce qui ne signifie qu'elle doit se refermer sur elle-même. L'école maternelle est ouverte sur le monde et l'école élémentaire, mais c'est aussi une école avec ses spécificités qui doit permettre à l'enfant de grandir, de devenir un élève qui se construit tout au long de sa scolarité, perçoit les changements, mobilise ce qui est nécessaire pour s'y adapter. On pourrait faire le vœu qu'elle forme des enfants qui aient envie d'être des élèves et qui aient envie de revenir chaque matin à l'école et d'aller ensuite au CP, sans éprouver la peur de ne pas réussir et de ne pas être à la hauteur. « L'envie de » ne s'enseigne pas, ne se décrète pas, mais si les enjeux, les finalités de l'école maternelle se pensent (et se repensent) pour qu'elle assume le rôle qui lui est dû, sereinement, avec les moyens de les mettre en œuvre, il est plus probable qu'elle forme un sujet élève capable d'être élève de l'école maternelle qui s'épanouira en son sein et au-delà.

Le texte respecte l'orthographe réformée.

Références bibliographiques :

- Jaubert M., Rebière M. & Bernié J-P. (2003), « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle où va-t-elle ? » *Les cahiers Théodile* n° 4, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 51-80.
- Meirieu Ph., (1991), *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud Ph., (1995), « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie nouvelle*, Vol. 9, n° 1, p. 20-24
- Tardif, J. (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Thevenaz-Christen Th. (2005), *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de Doctorat à l'université de Genève.
- Vincent G. (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.