

Les futurs programmes de l'école maternelle, une base à mettre en place pour permettre à de plus nombreux enfants de réussir à l'école

Christian Laroche
ex rééducateur RASED

J'ai essayé de décrire dans mon ouvrage « La fabrique de l'échec scolaire¹ » les méfaits des dernières transformations de l'école maternelle consécutives notamment aux instructions contradictoires de 2002 (proclamant la priorité à l'acquisition de la langue orale pour mieux installer l'écrit en GS !), la grande section devenant un pré-CP, la moyenne section une pré-grande section et la petite section, on s'en doute, une pré-moyenne section², le tout piloté par une machine sans maître. Cette machine sans maître est épaulée par le désir de nombreux parents (entretenu démagogiquement de 2002 à 2012 par les ministres successifs) d'être rassurés par des contenus scolaires³ et des productions écrites, par la toute puissante photocopieuse et par un corps inspectoral quasi caporalisé. Dans cette école où l'on écrit et récite la comptine des nombres dès 4 ans, où on est censé reconnaître le principe alphabétique en grande section, où le jeu a quasiment disparu, les écarts se sont creusés entre les enfants les plus éloignés de la culture scolaires et ceux qui en sont familialement les plus proches. Loin d'améliorer les performances en lecture et en calcul (pour parler le langage de Robien, Darcos, Ferry⁴) c'est le contraire qui est arrivé sauf pour ceux qui réussissaient déjà le mieux.

Si l'on veut sortir de cette ornière qui pèse ensuite tout au long de la vie des enfants et sur tout le système éducatif, l'adaptation des programmes liée à la généralisation d'une pédagogie active et à une formation des enseignants fondée sur cette pédagogie serait la bonne méthode.

Je m'en tiendrais à discuter de la refondation des programmes de l'école maternelle. Nul ne saurait au sujet de cette refondation se passer de la lecture de l'article de P. Perrenoud « La triple fabrication de l'échec scolaire⁵ » je le cite :

« L'inégale distance à la culture scolaire est un facteur de réussite pour les uns, d'échec pour les autres. Ne partant pas du même point, tous n'ont pas le même chemin à parcourir pour maîtriser le curriculum. Comme le souligne Bourdieu (1966), il suffit que l'école traite les élèves de même âge comme égaux en droits et en devoirs pour transformer les différences d'héritage culturel en

¹ L'harmattan, 2010.

² Mes collègues de RASED, rééducateurs ou enseignants d'adaptation travaillant en maternelle pour prévenir l'échec scolaire ou y remédier dès les premiers signes le constataient tout comme moi. Ils étaient effarés de ce cheminement vers le pire, le plus effarant restant que l'institution ne leur ait jamais rien demandé de ce qu'ils en savaient, allant jusqu'à se mettre en tête de les supprimer.

³ Couronné par la sanction trimestrielle de l'évaluation individuelle de « l'enfant-élève » de maternelle dans le cadre du référentiel de compétences.

⁴ Tous trois de triste mémoire pour tous les enseignants qui ont eu à les subir, subir leurs propos et à combattre les effets de leur sinistre politique.

⁵ Disponible avec ce titre sur l'internet.

inégalités de réussite scolaire. Sans doute est-il dans l'ordre des choses que la culture scolaire soit plus proche des valeurs et des savoirs des enfants dont les parents sont eux-mêmes à la fois natifs du pays, familiers du système scolaire, fortement scolarisés et imprégnés d'une attitude favorable à la connaissance abstraite. Comme le niveau d'instruction est fortement lié au revenu et à l'appartenance de classe, on imagine guère ce que pourrait être une école dont la culture serait " à égale distance " des diverses cultures familiales. Mais le privilège des héritiers sera d'autant plus grand que la culture scolaire est élitiste.

Découpage du cursus et définition de l'excellence

Le curriculum ne se définit pas seulement par ses contenus, mais par la programmation de certains apprentissages à un âge ou dans un degré donné du cursus. Selon le moment où l'on situe les apprentissages clés, on module l'échec scolaire. En exigeant des élèves de sept ans qu'ils sachent lire, on provoque les hécatombes bien connues. De même, on crée des échecs en fixant au plus jeune âge possible l'apprentissage du texte écrit, de l'analyse grammaticale, de certaines opérations (soustraction, division), de la première langue étrangère. La volonté de ne pas retarder l'émergence des élites conduit à une sélection dès dix ou douze ans, qui oblige à prévoir nombre d'apprentissages fondamentaux alors que le développement intellectuel est très inégal et les rythmes d'apprentissages très divers. »

Voilà résumé un paradigme de la situation : croisé avec l'origine familiale, le curriculum est un facteur déterminant de la réussite ou de l'échec. Autrement dit, si nous voulons favoriser la réussite de ceux qui échouent aujourd'hui, il nous faut construire un curriculum adapté à cet objectif.

En revenant sur la période proche, tirons-en des enseignements et des propositions :

- la récitation de la comptine des nombres dès la petite section et reproduite d'années en années, l'écriture de chiffres et le dénombrement de quantités sur des feuilles photocopées dans les autres classes n'ont pas produit des matheux parce que savoir « compter » n'a jamais permis d'accéder à la notion de quantité et au cardinal de l'ensemble (même si c'en est une composante), de plus l'effet en a été délétère, la comptine se transformant en litanie, pour tous ceux qui n'ont pas acquis la notion de nombre dans leur milieu familial. Pour eux, il aurait fallu manipuler, classer, trier, échanger, comparer, ordonner et parler de tout ça entre pairs et avec l'enseignant...

- l'exigence de savoir écrire en cursives en fin de grande section a propulsé en cascade la présence de lettres à copier dès la petite section, au détriment de tous les apprentissages préalables de motricité fine. Et sans le souci de la signification des lettres, la compréhension de l'écrit a reculé d'un pas. Cette compétence doit être remise à sa place au CP ! C'est là que l'on devrait apprendre à suivre ensemble au tableau, du tableau à son cahier, la leçon d'écriture cursive...à écrire sur la ligne et dans le double interligne, tant que l'on considèrera cette capacité comme essentielle dans un monde informatisé.

- l'ambition de faire découvrir et utiliser le principe de correspondance alphabétique entre l'oral et l'écrit en fin de grande section a amené à faire écouter des phonèmes dans des mots dès la moyenne section. Des enfants ont dû dire s'ils entendaient « a » dans « chat » et entourer à l'écrit les mots où ils entendaient « a », sans jamais avoir joué avec les sons dans des formules magiques et autres comme : « chabadabada, chibidibidi, chobodobodo... ». La découverte de ce principe de correspondance doit être replacée dans le début du cours préparatoire qui n'en sera que plus attractif, les enfants y découvrant la technique de lecture, signe de la « grande école », le travail en amont doit être décliné à cet effet (voir M. Brigaudiot, *Apprentissages progressifs à l'école maternelle*). L'espace pour tous les jeux avec les mots, les bruits, les sons en sera ouvert dès les

premiers pas à l'école maternelle, ainsi préparera-t-on l'écoute et la sensibilité à l'ensemble du monde sonore. La réussite d'un plus grand nombre n'en sera que meilleure.

- si l'on veut cesser de voir des enfants débordés par des écrits de toutes sortes auxquels ils ne comprennent rien, la place des littéracies dont l'intention est de permettre à ces enfants de fréquenter des écrits fonctionnels dès le plus jeune âge mérite d'être pondérée au rythme de constructions élaborées pas à pas dans chaque classe en fonction de la vie réelle, des besoins réels et partagés de mettre à l'écrit et des capacités de « lecture » des enfants, **tous** les enfants de cette classe, **un par un**.

- la priorité donnée à l'acquisition de la langue orale restée vœux pieux doit être l'impératif premier. Acquérir la langue en termes de lexique et surtout pour ce qu'il en est de la capacité à manier le langage complexe, ce langage où le locuteur n'a pas besoin de la complicité d'un vécu commun avec celui qui l'écoute pour se faire comprendre. Que tous les enfants maîtrisent la langue complexe, celle qui est la plus apte pour construire des savoirs, écouter, travailler, créer, vivre et apprendre à l'école, c'est une des conditions fondamentales des réussites ultérieures. Je rappelle au passage que les enfants qui ne possèdent que 300 mots au CP, et ils sont très nombreux, ne peuvent apprendre à bien lire, ils sont rapidement dépassés par les contenus syntaxiques et lexicaux.

Cette priorité est affirmée dans les instructions depuis 2002 mais elle est noyée parmi tellement d'autres objectifs à atteindre en grande section avant d'aborder le cours préparatoire que nous sommes restés dans un monde velléitaire où l'on croit encore que les enfants de petite section apprennent à parler au contact des enfants de grande section...Comme si il était possible que des enfants assurent auprès d'autres enfants ce que J. Bruner a théorisé sous le terme de Système de Soutien à l'Acquisition de la Langue. A ce propos il faudrait que tous les enseignants de maternelle aient lu les ouvrages de Laurence Lentin, de Jérôme Bruner, les bonnes feuilles de Basile Bernstein et quelques autres (B. Charlot, Y. Rocheix, M. Brigaudiot, B. Lahire...) et maîtrisent personnellement les fondamentaux d'acquisition de la langue orale.

Il serait temps de choisir, sous peine de rater le coche une fois de plus. Choisir requiert courage et lucidité. Si l'on veut des élèves qui sachent bien lire au CM2, il faut alors que ces élèves sachent manier la langue propice aux apprentissages (mais aussi à l'autonomie, à l'expression de soi et à la citoyenneté) au plus tard vers six, sept ans. Cette langue complexe, c'est à l'école que ces élèves issus de milieux qui n'en font pas cet usage devront l'apprendre. C'est probablement là que le bât blesse car il faut que certains apprennent à l'école ce que d'autres ont acquis en famille. Ceux qui rédigent les programmes ne se rendent pas compte de la nécessité de créer de la place pour cet apprentissage peut-être parce que leurs enfants n'en ont pas besoin...Il nous faut donc nous élever au-delà de notre perception auto centrée des choses pour servir une cause nationale, celle d'une plus grande réussite à l'école des enfants de milieux qui en sont culturellement éloignés (à terme le collège en sera de plus en plus vivable, il y aura moins de décrochage, il y aura moins d'enfants sortants du système éducatif sans diplôme, il y aura moins d'illettrisme, et le niveau des élites n'en sera pas altéré).

Depuis 2002 la priorité est déclarée, pour la mettre en place il faut en dégager l'espace dans le curriculum et il faut un plan de formation ambitieux qui permette aux enseignants de comprendre ce qu'ils font en matière de langue (voir par exemple « Apprendre à parler à l'école maternelle », L'harmattan, 2005), l'essentiel se trouvant bien plus du côté relationnel et sociologique que du côté des progressions grammaticales et syntaxiques sur lesquels de nombreuses méthodes sont allées « s'obsessionnaliser ». Certains conseillers de renom sont allés jusqu'à croire qu'ils pourraient faire acquérir un mot par jour en le présentant à tous, armant chacun de listes et de multiplications : 180 jours sur trois ans cela fera 540, 540 plus 300 (ce dont disposent les enfants les plus démunis) cela

fait 840. C'était tirer des plans sur la comète parce que l'enfant apprend s'il y consent et mieux, s'il en a envie, particulièrement les mots, la syntaxe et le type de pratique d'une langue. Pour ce faire, il n'y a pas de raccourci, le pédagogue se doit de faire naître chez l'enfant une dynamique d'acquisition langagière, de créer et faire vivre un milieu propice à la découverte, à l'usage et à la réutilisation des mots...aucune mémorisation par cœur ne saurait y être substituée.

Ce que je souligne rapidement à propos du langage l'est pour tous les autres domaines, nous avons besoin d'enseignants qui comprennent ce qu'ils font plutôt que d'enseignants qui exécutent les programmes. Formation initiale, continue et pratiques au quotidien en équipes doivent être repensées avec ce préalable : la compréhension, la pensée réflexive.

Toutes ces recommandations me semblent simples, rudimentaires, incontournables.