Note du Conseil Supérieur des Programmes (CSP) sur le programme de la maternelle :

« l'école première » attaquée dans ses fondements

Pourquoi une note du CSP ?

Le Conseil Supérieur des Programmes a rendu publique le 8 décembre 2020, une « note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle ». Celle-ci fait suite à une lettre de mission du ministère demandant au CSP « des pistes d'aménagement de ce programme ». Pour légitimer ses propositions, le CSP prend appui sur la loi « pour l'école de la confiance » ayant rendu l'instruction obligatoire à trois ans depuis la rentrée 2019 qui, selon lui, « modifie profondément la nature et les objectifs de l'école maternelle » et le projet de loi « confortant les principes républicains » prévoyant la scolarisation obligatoire dès trois ans en 2021.

Les propositions du CSP remises au ministère devraient faire l'objet d'une adaptation de la part de la DGESCO, sous forme d'amendements du programme 2015[1] à l'instar des ajustements des programmes des cycles 2 et 3 en juillet 2018. Ces nouveaux textes seront nécessairement présentés et soumis au vote du CSE, vraisemblablement au printemps 2021.

Objectifs et propositions de la note

Préparer le CP par la maitrise des savoirs fondamentaux

Comme le lui demande le ministère, le CSP s'inscrit dans la logique des documents déjà produits par la DGESCO (notes de service de mai 2019, annexes à la circulaire de rentrée 2019[2]) et le CSEN (guides « pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle » et « pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle »). Les travaux du CSP s'inscrivent dans les orientations ministérielles énoncés dès 2018[3], à la suite des assises de la maternelle réunies en mars de la même année, et qualifie la maternelle « d'école de l'épanouissement et du langage » tout en lui assignant la mission principale de « permettre une entrée au CP réussie » et de « renforcer l'éducation scolaire », c'est-à-dire « l''acquisition des savoirs fondamentaux » afin d'éviter le décrochage scolaire, prédictible d'après le CSP dès le CP. A cette fin, le CSP propose de « former les PE aux spécificités de l'école maternelle »,c'est-à-dire à des démarches pédagogiques consacrées à la verbalisation, aux objets mathématiques et aux liens entre « l'aisance linguistique » et les nombres. Il s'agirait de faire que les enseignant-es de maternelle puissent « suivre une progression établie avec discernement, se donner des objectifs clairs et se conformer à des protocoles précis ». La coopération entre les

[1] Pour une analyse syndicale des programmes 2015, voir le 4 pages publié par le SNUipp-FSU en mars 2015

[2] Pour une analyse de la circulaire de rentrée 2019, voir la circulaire Educ du 2/7/2019.

[33] Dès 2018, des éléments convergeaient vers une refonte des missions de la maternelle, voir à ce propos la circulaire Educ du 7/1/2019 « Quel avenir pour l'école maternelle ? »

PE et les ATSEM « adultes de référence pour les enfants toute la journée » devrait faire l'objet d'une attention particulière pour « renforcer l'éducation scolaire ».

A l'issue de cette première partie consacrée aux enjeux de l'instruction obligatoire dès trois ans, quatre domaines sont traités : la place du jeu dans les apprentissages, la maitrise de la langue, du nombre et d'éléments scientifiques. Pour chacune de ces parties, le CSP livre une critique des préconisations du programme en vigueur, propose une analyse des acquisitions présumées sur la base des résultats des évaluations CP, dresse un état de la question « scientifique » (Cyrulnik sur l'affectivité, Dehaene pour les apports des neurosciences, Bentolila en linguistique, Villani & Torossian pour les maths), établit des recommandations pour la conduite de l'enseignement et liste de nouveaux attendus de fin de cycle.

Le jeu au service de la langue

Contestant la place singulière que le programme 2015 fait au jeu comme modalité d'apprentissage à part entière (distinctes des situations de résolution de problèmes, d'exercice d'entraînement ou de mémorisation), le CSP recommande de faire un usage plus répandu du jeu « structuré » car « il ne suffit pas que l'enfant joue pour apprendre ». De même, dans le jeu libre, « l'intervention de l'adulte est primordiale ». Le jeu doit être mis au service des apprentissages linguistiques (« servir la langue à travers le jeu ») , en particulier phonologiques, lexicaux (« le jeu participe à l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant, à son appropriation, à sa mémorisation et à son utilisation pertinente ») et mathématiques (« les comptines (…) invitent à dénombrer une quantité en utilisant la suite des nombres connus »).

Selon le CSP, les évaluations CP démontrent un niveau insuffisant des élèves dans la connaissance des lettres et le sens des mots. En s'appuyant sur les préconisations ministérielles de « développement de la conscience phonologique et de la connaissance des lettres » et de « maitrise et enrichissement du vocabulaire », les travaux de S. Dehaene et A. Bentolila, le CSP préconise un « enseignement spécifique et régulier, explicite et structuré du vocabulaire » à l'occasion « d'activités régulières et intensives » mais aussi l'appropriation dès la PS de « l'organisation grammaticale de la langue française ». Contre les programmes 2015 qui prônent l'acquisition du « langage dans toutes ses dimensions », le CSP insiste pour une priorité accordée à un « enseignement réfléchi, structuré et systématique de la langue française », « facteur de cohésion nationale et de rayonnement culturel ». En plus de l'objectif de « découvrir des mots nouveaux », il s'agit de « conduire un travail quotidien » pour « comprendre la fonction des mots et l'importance de leur place dans la phrase » et « dès la petite section (…) [développer] la capacité à manipuler et à décomposer les unités comme le mot et la syllabe et [consolider] la connaissance du nom des lettres » et enfin parvenir à « la reconnaissance progressive des trois composantes de la lettre, à savoir son nom, sa valeur sonore et son tracé ».

Evaluer les élèves en début et fin de maternelle

Faisant sien l'avis du CSEN sur « l'importance d'évaluer les enfants dès l'école maternelle », le CSP confirme que dès l'âge de 3 ans « les enfants disposent de compétences qu'on peut mesurer et dont on peut mesurer les jalons de progression ainsi que les « attendus » à la fin de l'école maternelle ». Aucune référence n'est faite au carnet de suivi des apprentissages, ni à la

note d'accompagnement sur « le suivi et l'évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle »[4].

Recentrer le domaine « structuration de la pensée » sur la connaissance des nombres

D'après le CSP, malgré une volonté de « rompre avec le programme précédent qui favorisait la construction de la numération au détriment du « sens du nombre », le programme 2015 « ne consacre pas un domaine spécifique aux premiers apprentissages d'ordre mathématique » et ne fait pas « une place suffisante à l'appréhension des nombres et à l'expression des quantités ». Les principales lacunes des évaluations CP concernent la maîtrise du principe cardinal et la résolution de problèmes, tandis que « l'exercice consistant à placer un nombre sur une ligne numérique est (…) raté par la majorité des élèves » et que la « quantification au-delà de 5 à partir de la GS est difficile ». Pour le CSP, les exercices des évaluations de CP peuvent « faire office de guide » pour « structurer » les apprentissages, « renforcer [l']intérêt naturel [de l'enfant] pour les mathématiques » et « dès la moyenne section, il est possible de s'inspirer des exercices proposés lors de ces évaluations pour structurer certains apprentissages ». Le CSP s'inscrit dans le prolongement des recommandations du MEN pour qui les élèves de fin de maternelle doivent savoir dénombrer, c'est-à-dire « synchroniser le pointage des éléments énumérés avec la récitation des noms des nombres utilisés ». Les apprentissages numériques doivent être balisés par des repères annuels (comptage jusqu'à 3 en PS, à 6 en MS, jusqu'à 15 en GS ; décomposition/recomposition de quantité jusqu'à 10 en MS ; en GS, détermination du cardinal de collections jusqu'à 100 éléments, par comptage en s'appuyant sur des paquets de 10 ou comptage de 10 en 10 et mise en avant de la dizaine avec les recompositions de 10, par exemple 10 et 3 font 13).

Structurer les apprentissages scientifiques

D'après le CSP, le programme 2015 qui « laisse une grande liberté aux enseignants pour aborder quelques aspects des sciences à l'école maternelle » présente une « certaine indétermination ». Il s'agit donc d'établir des liens avec le langage mathématique dans des activités qui « associent les nombres, les quantités et les figures à des perceptions sensorielles » et de rendre « explicites quelques caractéristiques des sciences qui seront approfondies à l'école élémentaire puis au collège : l'observation, la mise en relation d'une hypothèse avec le résultat de l'expérience, la valeur de l'expérience et le caractère incertain des idées premières… ». Des traces (dictée orale, dessin ou schéma) des raisonnements et des démarches sont à conserver dans « un carnet d'observations et d'expériences ».

***

[4] A l'occasion d'une actualisation réalisée en novembre 2020 de la page d'Eduscol consacrée à l'évaluation en maternelle, cette note, détaillant les principes d'une évaluation « positive » (M. Brigaudiot) fondée sur l'observation attentive et continue des progrès de l'élève, a disparu tandis qu'a été insérée une liste « d'indicateurs de vigilance » sur le développement langagier et moteur de l'enfant et ses apprentissages numériques.

L'analyse du SNUipp-FSU

Une démarche a-démocratique

La genèse des programmes 2015 de la maternelle avait donné lieu à une consultation élargie des communautés scientifique et éducative et à des débats contradictoires préalables à la publication d'un texte qui avait dès lors reçu une forte adhésion de la part des équipes éducatives. En 2020, la note du CSP s'inspire davantage du processus de 2008 quand la DGESCO, sous la responsabilité de JM Blanquer, travaillait en secret à la rédaction des programmes. Alors que la charte des programmes de 2013 prévoit qu'une réactualisation des programmes fasse l'objet d'un processus concerté, le CSP a limité sa récolte d'avis à l'IGEN et à quelques experts, spécialistes de tout autre chose que de la maternelle. L'entre-soi cultivé autour d'une poignée d'intellectuels proches du ministre (S. Dehaene, A. Bentolila, B. Cyrulnik, C. Villani) confine même à l'idolâtrie quand la paternité du concept de « sens du nombre » est attribué à S. Dehaene ou quand des concepts qui font l'ordinaire de la pédagogie (attention de l'élève, engagement actif, retour d'information, consolidation des acquis) sont présentés comme des apports inédits du président du CSEN[5]. Dans le même temps, des pans entiers de la connaissance universitaire sont ignorés, de même que les travaux essentiels de R. Goigoux sur les pratiques enseignantes de l'enseignement de la lecture, ceux de V. Boiron sur l'usage pédagogique de la littérature jeunesse en maternelle ou encore ceux de R. Brissiaud sur la construction du nombre… L'appel du SNUipp-FSU lancé lors de l'UDA 2017 « l'école a besoin de toute la recherche » reste plus que jamais d'actualité…

De faux prétextes de réécriture

Alors qu'il s'était engagé à ne pas bouleverser l'école par « une énième loi ou réforme »[6], JM Blanquer fait partie non seulement du cercle restreint des ministres qui ont légiféré sur l'école[7] mais qui auront participé aux revirements incessants en matière de programmes et prescriptions. Cette prise du temps politique sur le temps de l'école a comme corollaire le mépris des professionnels engagés dans une appropriation incessante de nouveaux textes, sans temps dédié, ni formation.

Si le CSP tente bien de justifier la réécriture des programmes par les textes législatifs sur l'instruction voire la scolarisation obligatoire à trois ans, c'est bien la volonté du MEN de recentrer les programmes de la maternelle sur les fondamentaux qui prime. Loin de renforcer

[5] La remise en cause par Rémi Brissiaud de l'intérêt et des présupposés théoriques de l'exercice des évaluations CP de la « ligne numérique », conçu par S. Dehaene, est complètement passé sous silence. Un mensonge par omission ou un exercice de censure qui sied peu à l'émergence d'un consensus sur les propositions du CSP. Pour revoir la conférence de R. Brissaud à l'UDA 2018 : https://www.youtube.com/watch?v=-WEEdgSbXUo
Pour sa part, J. Briand rappelle que « la droite numérique est un construit culturel, pas un objet spontané. Le lien entre la différence, toujours la même, entre deux nombres consécutifs et la distance constante être les points de la droite numérique n'est pas du tout spontané. » Et de conclure : « On peut être un laboratoire qui excelle en neurosciences mais qui débute maladroitement en didactique des mathématiques ».

[6] https://www.ouest-france.fr/education/le-nouveau-ministre-de-l-education-promet-pas-d-enieme-reforme-4997952

[7] https://www.huffingtonpost.fr/2017/05/26/le-ministre-de-leducation-fixe-son-agenda-il-ny-aura-pas-de_a_22111292/

la maternelle[8], l'obligation d'instruction à trois ans a plutôt eu comme conséquence l'obligation de financement des écoles privées par les collectivités territoriales et la marginalisation de la scolarisation à deux ans[9], y compris en éducation prioritaire. En fait, l'école maternelle a toujours été plébiscitée par les familles au point que 97% des enfants de trois ans y était scolarisée avant 2019 ; une attractivité qui ne devait rien au projet idéologique ministériel de consacrer la maternelle à l'unique préparation aux apprentissages fondamentaux du CP[10].

Un CSP sous influence

Alors que le CSP a été conçu comme une instance indépendante du pouvoir politique et de la rue de Grenelle en particulier, il est depuis 2017 la courroie de transmission de la politique éducative de JM Blanquer[11]. La lettre de mission que lui a adressée le ministre le contraint en effet de situer ses propositions « en cohérence avec les textes du BO de mai 2019, en lien avec la DGESCO et en complémentarité des travaux du CSEN ». Aussi les propositions du CSP n'ont rien d'inédit et s'inscrivent dans la lignée des documents déjà publiées par le MEN (dossier de presse 2018, circulaire de rentrée 2019). Pour le SNUipp-FSU, il n'est pas admissible que le processus d'élaboration des programmes soit confisqué par le ministre et un cercle restreint de fidèles « experts », sans prise en compte de la professionnalité et de l'expertise des professionnels « qui font la maternelle au quotidien », de leurs organisations représentatives, de l'ensemble de la recherche en sciences de l'éducation et des mouvements pédagogiques.

Une subordination complète à l'élémentaire

Les propositions du CSP ne s'inscrivent pas dans la continuité du programme en vigueur, mais instaure une véritable rupture dans l'équilibre trouvé en 2015 entre les trois missions historiquement assignées à la maternelle : accueillir, éduquer et préparer la scolarité future. Le projet 2020 tient lieu du retour à une « primarisation » décomplexée, déjà instaurée par les programmes 2008 et que l'IGEN elle-même avait dénoncée dans son rapport de 2011. Plus

---

[8] Parmi quelques excès qui donnent parfois à la note un caractère dérisoire, citons cette conséquence présumée de l'instruction obligatoire à trois ans pointée par le CSP : « l'école maternelle acquiert un nouveau statut : elle devient une école à part entière »… Enseignant-es, ATSEM, élèves et parents sont heureux d'apprendre que ce n'était pas le cas auparavant…

[9] En 2019, le taux de scolarisation des moins de trois ans a atteint son plus bas niveau historique : 10,9%. En éducation prioritaire, le taux est passé sous les 20%. Voir fiche 32 « Les moins de trois ans toujours moins scolarisés », dossier de presse 2020 du SNUipp-FSU.

[10] Pour défendre la mesure de justice sociale que constituerait l'obligation d'instruction scolaire à trois ans, le CSP n'hésite pas à recourir à l'infox en prétendant que « les enfants de familles pauvres ne fréquentent pas ou fréquentent peu l'école maternelle ». Pour ce faire, il transforme des inégalités territoriales (taux de scolarisation en Seine St Denis et dans les DROM inférieurs à la moyenne nationale) davantage « structurelles » que scolaires en pratiques sociales. Ce dérapage fait écho à celui de JM Blanquer sur « les petites filles qui ne vont pas à l'école maternelle » notamment à cause du « fondamentalisme islamiste ». Des propos à l'emporte-pièce dont la DEPP elle-même a été contrainte de reconnaître qu'ils ne recouvraient aucune réalité statistique.

[11] La révision des programmes des cycles 2 et 3 à l'été 2018 (pour une mise en application dès septembre 2018) s'était déjà caractérisée non pas par de simples aménagements mais par une réécriture des programmes de français, maths, EMC opérant une rupture de logique dans la menée des enseignements, en substituant l'entraînement répétitif de procédures isolées à la conception de projets porteurs de sens. Voir circulaire Educ du 31/08/2018.

encore que de livrer des élèves « prêts » à entrer dans les « fondamentaux » du CP, il s'agit quasiment exclusivement de préparer à la réussite des tests d'entrée au CP. Cette donnée nouvelle par rapport à 2008 achève la rupture avec 2015. Alors qu'en 2015, le projet était de partir de l'accueil et de la scolarisation des plus jeunes avant de concevoir les programmes des cycles ultérieurs, en 2020 il s'agit de « commander ce qui passe à la maternelle par les impératifs de performances scolaires à l'entrée à l'école élémentaire, eux-mêmes prescrits par les niveaux de scolarité ultérieurs » (P. Garnier).

Déjà annoncé dans le dossier de presse ministériel de rentrée 2018 où les IEN étaient sommés de se saisir des résultats des tests CP pour « apporter des indications aux professeurs de maternelle sur les besoins des élèves », le CSP entérine le pilotage par les évaluations non seulement en aval (insistance sur la dimension phonologique des apprentissages en lecture, dissociée d'un accès au sens différé, prépondérance des activités de fluence) mais également en amont. L'encadrement des pratiques est d'ailleurs clairement assumé à travers la promotion des guides et recommandations ministérielles visant à « infléchir les pratiques des enseignants pour qu'ils fassent de l'école maternelle le tremplin d'une scolarité réussie ».

De l'instrumentalisation des évaluations nationales pour disqualifier les programmes 2015

Dans son argumentaire pour déconstruire les programmes 2015, le CSP pointe les lacunes présumées identifiées par les tests CP. Le procédé est grossier, tant les évaluations CP, où les compétences grapho-phonologiques sont par exemple sur-dimensionnées en lecture, sont en décalage avec les apprentissages réalisées en maternelle, tant du point de vue de la forme (épreuves écrites relevant de la forme scolaire de l'élémentaire que découvrent les élèves de CP), des attendus (en braquant le projecteur sur un pan réduit des apprentissages, la richesse des acquisitions réalisées en cycle 1 n'est pas saisie) que de la logique[12]. Le CSP prend donc le parti de pointer l'impréparation des élèves de maternelle aux tests CP quand tout indique ce que sont les tests CP qui sont en totale inadéquation avec les acquisitions réalisées en maternelle[13].

Il résulte de ce parti-pris un procès à charge des programmes 2015 qui confine à la caricature. Ainsi, leur portée est minimisée en leur attribuant « une vision générale de l'enfant mettant l'accent sur son développement comportemental et psycho-cognitif » à laquelle le CSP oppose « la construction progressive, mais effective des apprentissages »… Or, c'est précisément le projet ministériel de faire de la maternelle l'école de l'épanouissement et du vocabulaire qui tient lieu de minoration des ambitions de 2015 visant des apprentissages dans tous les domaines, au service du développement multi-dimensionnel de l'élève (langagier, cognitif, social, affectif, corporel, artistique…).

En matière d'acculturation à la langue écrite, la note du CSP ne fait aucune référence au travail réalisé par les enseignant-es autour de la littérature jeunesse qui n'est considérée dans ses recommandations et conformément aux instructions ministérielles antérieures, que comme un

[12] Pour une analyse plus détaillée, voir la note Educ « Apprentissages en maternelle et évaluations nationales CP : des décalages insurmontables ».

[13] Les écarts positifs entre les évaluations CP de début d'année et les évaluations de mi-CP démontrent que les apprentissages du CP portent leurs fruits en matière de compétences grapho-phonologiques et qu'il n'est nul besoin de les précipiter. Quand les élèves apprennent en temps et en heure, ils ont plus de chance de réussir que lorsqu'ils sont testés trop tôt sur des compétences qui ne leur ont pas été enseignées en tant que telles. A ce propos, lire Roland Goigoux « Evaluations : Faire mentir les chiffres, en pédagogie aussi ».

simple support d'enrichissement lexical et non comme une ressource inestimable pour faire émerger des débats sur les émotions, les valeurs, passer du discours de l'expérience vécue à l'énonciation de faits évoqués.... De même, la mise en œuvre de l'écriture tâtonnante (ou essais d'écriture), puissant levier d'entrée dans le principe alphabétique, « qui ne peut être réduit à la connaissance des lettres et des sons qu'elles font mais relève de la représentation symbolique de ce qui ne se voit pas (des suites sonores de langage parlé) » (M. Brigaudiot), n'est pas mentionnée par le CSP.

Concernant les apprentissages mathématiques, le CSP déplore que le programme 2015 favorise la numération au détriment du « sens du nombre » alors que le principe affirmé de « l'itération de 1 »[14] (la compréhension que 4 c'est 3 et encore 1 et donc l'accès au sens des relations entre les nombres) est précisément une avancée notable de 2015 par rapport aux usages antérieurs qui privilégiaient le comptage-numérotage (procédure inspirée des pédagogiques anglo-saxonnes, dont la mise en œuvre généralisée à partir de 2008 est corrélée à la baisse du niveau général des élèves français en calcul[15]).

Une précocité génératrice d'échec

L'importation à la maternelle des formes scolaires de l'élémentaire et l'anticipation d'apprentissages formels linguistiques ou numériques[16] dans une logique de performances ne constitue en rien une mesure de justice sociale. C'est au contraire la meilleure façon de générer artificiellement de l'échec, d'abord en transformant en données prétendument prédictives des différences de rythme et ou de développement, particulièrement marquées chez les jeunes enfants. Les propositions du CSP (exigence de correction lexicale dans l'expression, éveil de la conscience phonologique et à l'organisation grammaticale de la phrase dès la PS) dressent le portrait d'un enfant de trois ans déjà élève plutôt qu'élève en devenir au cours d'un cycle de trois années. L'anticipation et la précocité de l'enseignement sont en outre particulièrement préjudiciables aux élèves issus des classes populaires, éloignés de la culture scolaire académique. La primarisation de la maternelle que souhaite réinstaurer le CSP participe donc d'un renforcement des inégalités scolaires. « La confrontation précoce des enfants à des exigences de comportements et de résultats scolaires n'a pas la vertu magique de « gommer » des différences acquises via la socialisation familiale ». Une série récente de travaux[17] démontrent « les effets délétères et producteurs d'inégalités de ces attentes de performance scolaire dès l'entrée en maternelle » (P. Garnier).

Parallèlement, le recul de la scolarisation en TPS (ignorée par le document du CSP autant que par ceux du MEN) signe le renoncement à un levier de démocratisation scolaire. La scolarité obligatoire à trois ans présentée comme une mesure de justice sociale ne vise que l'égalité

[14] Sur ce point, voir l'entretien de R. Brissiaud dans le 4 pages SNUipp-FSU sur les programmes 2015.

[15] A ce propos, voir R. Brissiaud, Les performances en calcul, hier, aujourd'hui et demain

[16] Les difficultés pointées par le CSP dans la maîtrise des nombres de 1 à 20 par les élèves de CP démontrent que du temps est nécessaire pour ces acquisitions et non qu'il faille les anticiper à un âge où la plupart des élèves ne pourront accéder au sens de ces procédures expertes à une telle amplitude numérique. Le CSP propose en quelque sorte de résoudre les difficultés constatées au CP par l'anticipation des apprentissages du CP… Comme si rapprocher l'obstacle permettrait de le franchir plus aisément.

[17] Ghislain Leroy, (2020), L'école maternelle de la performance enfantine, Peter Lang. Mathias Millet & Jean-Claude Croizet (2016), L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination, La dispute.

formelle quand le développement de la scolarisation à 2 ans, en particulier en éducation prioritaire, constitue une véritable mesure d'équité permettant la réduction des inégalités scolaires (M. Bablet).

Une conception techniciste des apprentissages qui renforce les inégalités

L'école maternelle esquissée par le CSP en 2020 est calquée sur l'élémentaire de 2008 et 2018. Elle se fonde sur une conception techniciste des apprentissages ; c'est l'école du « rabachage » voire du « bachotage » où les acquisitions sont à valider par des tests. Elle accueille un étrange élève, sujet oralisant, répétant, mais sans corps, ni sensibilité. Les apports théoriques trop restreints aux seuls champs de l'affectivité (Cyrulnik), de la plasticité cérébrale (Dehaene) et d'une linguistique obsolète (Bentolila) « ne peuvent appréhender la complexité de ce que vit l'enfant à la maternelle et la façon dont il apprend » (M. Bablet). La traduction systématique des objectifs d'enseignement en données mesurables et objectivables par des évaluations de fin de cycle captera d'ailleurs moins les acquisitions réelles des élèves que ce à quoi ils auront été entraînés, validant par là des parti-pris officiels contestables.

Le renforcement de la coopération PE/ATSEM, si elle est souhaitable dans l'absolu, est mis au service du « renforcement de l'éducation scolaire ». Qu'est-ce à dire ? Qu'il n'y a pas trop de deux adultes dans la classe pour s'assurer que chaque élève est bien assis et engagé dans un travail écrit individuel ou que le calme règne parmi les groupes en autonomie pendant qu'un petit groupe en atelier dirigé rabâche noms des lettres et sons qu'elles produisent [18]? Ou comment imposer à la maternelle des formes scolaires qui gagneraient à être remises en cause à travers la valorisation des pratiques mises en œuvre par les pédagogues de la maternelle…

Tests et enseignement technique nourrissent enfin une conception appauvrie de la lecture dans l'enseignement de laquelle la phonologie prend une place prépondérante, prudemment modérée dans le programme 2015. De même si la maîtrise du vocabulaire est une dimension importante de la compréhension des textes entendus puis lus, son enseignement ne peut être mis en exergue indépendamment d'autres facteurs tout aussi décisifs comme la construction d'un projet de lecteur, l'attention aux dimensions morphologiques de la langue et surtout l'apprentissage explicite de la compréhension[19]. Les capacités techniques isolées ne recouvrent pas la complexité de l'acte de lire et ignorent la dimension sociale et culturelle des écrits. L'accès au sens différé renforce les inégalités scolaires au détriment des élèves issus de familles socio-économiquement défavorisées qui ne développent pas ou peu ces pratiques d'acculturation à la littéracie au sein du cercle domestique.

Le jeu « scolarisé »

Alors que le programme de 2015 redonnait au jeu toute sa place comme entrée dans les apprentissages, le CSP promeut une conception purement utilitariste du jeu : « l'élève joue pour… » (répéter, s'exercer, mémoriser). Les jeux sont restreints aux champs de la phonologie, du lexique, des nombres… C'est plutôt le jeu individuel qui semble privilégié. Il n'est fait nulle référence à l'intérêt des interactions entre pairs, aux compétences sociales développées

[18] A l'instar de ce que préconise le protocole d'Agir pour l'Ecole ? (revoir ici une analyse critique par le SNUipp-FSU de ce protocole valorisé par le MEN).

[19] Sur les pratiques de l'enseignement de la lecture, voir les résultats de la recherche « lire et écrire », dirigée par R. Goigoux.

(coopération, créativité…). Faut-il considérer que celles-ci, qu'on sait pourtant discriminantes dans la scolarité, sont de fait réservées à la sphère domestique et donc aux élèves issues des familles des moyennes et supérieures à fort capital culturel ?

Le jeu « structuré » est privilégié en opposition au jeu libre qui n'est pas considéré comme source d'apprentissages et de développement de l'attention, de la concentration, de l'anticipation et de la mémorisation. Les dimensions sociales, culturelles, physiques, artistiques du développement de l'enfant étant minorées voire ignorées, le jeu libre s'en trouve disqualifié. Cette opposition artificielle entre types de jeu est pourtant démentie par les meilleures acquisitions réalisées par les élèves issus de systèmes scolaires où le jeu, libre la plupart du temps, est considéré comme le « métier des enfants » à l'école pré-élémentaire[20].

Le changement de paradigme de l'évaluation : de l'observation « positive » au test normatif.

La mise en œuvre des programmes 2015 s'est accompagnée d'une refonte de l'évaluation fondée sur l'observation attentive et continue des réussites et progrès, consignés dans le carnet de suivi des apprentissages. Cette évaluation « positive » (M. Brigaudiot), au service de l'activité enseignante sans jamais constituer un « élément de prédiction, ni de sélection », marque une rupture avec une culture de l'école de la performance et de la concurrence. Les propositions du CSEN de tests en PS et GS reprises par le CSP marque un brutal retour en arrière où les résultats à des tests normatifs sont traduits en réussites ou échecs prédictifs d'une trajectoire scolaire. Mis au service d'un dépistage précoce, cette généralisation de la culture du test en maternelle signifierait le renoncement au principe du « tous capables » qui guidait les programmes 2015.

La confrontation précoce des élèves à des tests à visée normative montre que la caution de B. Cyrulnik concernant l'affectivité des élèves n'est que de façade. La priorité reste bien de développer les évaluations d'acquis dès la maternelle et non de « respecter ce qu'est un enfant de maternelle ». Selon M. Bablet, « la conciliation de l'objectif d'apprentissages avec le bien-être de l'enfant n'est pas envisagée, ni recherchée ». « Bienveillance » et « résilience » constituent des compensations bien insuffisantes des épreuves subies par les élèves « peu performants » qui ne seraient « pas prêts ».

La référence prépondérante à des indices précoces d'échec futur dans l'analyse du CSP constitue une posture finalement contradictoire avec le concept de « plasticité cérébrale » vanté par ailleurs. En précipitant les apprentissages formels, en prétendant s'attaquer tôt aux causes présumés de l'échec, mais sans jamais interroger ce qui se joue dans les implicites de la confrontation à la culture scolaire pour les élèves des classes populaires, non seulement l'école fabrique elle-même l'échec mais en reporte la responsabilité sur l'apprenant.

La mise en œuvre du test en PS assigne également l'obligation aux familles d'être des « bons parents », à « préparer les petits à la maternelle » (P. Garnier). Elle renvoie ainsi la responsabilité de l'impréparation et de l'inadaptation de l'enfant à l'enseignement scolaire sur les familles, notamment celles issues des milieux populaires.

[20] Sur le rôle du jeu comme support du développement de l'imaginaire et des apprentissages, lire l'entretien d'Anne Clerc-Georgy dans le 4 pages SNUipp-FSU, spécial congrès AGEEM 2020.

Un rapport condescendent aux familles populaires

Dans la lignée des analyses proposées par G. Dehaene-Lambertz dans le guide « Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle », le CSP reprend à son compte des analyses condescendantes vis-à-vis des familles populaires, jugées responsables de ne pas proposer « un cadre linguistique de qualité ». Et c'est pourquoi « l'école maternelle a une haute mission : rehausser sur les plans sémiologique, culturel et linguistique le niveau d'une part importante des enfants qui lui sont confiés ». S'il faut « rehausser le niveau », ce n'est pas parce que des élèves ont des pratiques culturelles et linguistiques éloignées de celles valorisées dans la culture scolaire et conniventes avec celles des classes moyennes instruites et supérieures, mais parce qu'ils sont positionnés par l'institution scolaire « en bas » d'une échelle dont la hiérarchie, socialement constituée, n'est pas remise en cause[21]. Comment concevoir une école de la justice sociale sans égal respect accordé à toutes les familles et sans remise en cause d'une échelle de valeurs qui promeut les pratiques « de qualité » des classes supérieures et infériorisent celles des classes populaires ?

Des propositions médiocres ignorantes de l'expertise des pédagogues

De la consultation préalable à la publication de la note comme du texte lui-même, les pédagogues de la maternelle sont complètement absentes. Sans prise en compte de leur professionnalité et de leur expertise, la plupart des recommandations pédagogiques renvoient à l'ordinaire de la classe dont elles ne constituent fort heureusement pas l'exclusivité d'un enseignement, dans les faits, bien plus ambitieux que la systématisation des exercices techniques, fussent-ils ludiques, sur le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire…

Les vingt-six occurrences en moins de cinquante pages du concept « structuré » qui qualifie l'enseignement, les apprentissages les activités, le jeu, le langage, l'usage de la parole, le parcours d'apprentissage, les échanges… dessine en creux le portrait défiant d'une profession enseignante suspecte de faire la classe « au petit bonheur la chance », de proposer d'hasardeuses activités sans intention pédagogique, ni anticipation, ni capacité d'analyse et d'adaptation à l'activité des élèves[22]. Pour le SNUipp-FSU, le métier de « haute qualification » qu'est l'enseignement en maternelle ne peut se réduire à l'exécution conforme à des « protocoles précis ». Il se caractérise fondamentalement par la conception de ce qui est mis en œuvre dans la classe, dans l'adaptation constante aux besoins des élèves, appréhendés dans la relation pédagogique quotidienne. Pour ce faire, le besoin d'une formation initiale et continue spécifique, de qualité et adossée à l'entièreté de la recherche est indispensable. Le CSP le reconnaît[23] mais n'esquisse que des propositions au conditionnel tandis que la réforme en cours de la formation initiale accorde la priorité aux disciplines « rentables » et évacue le souci de l'école maternelle (P. Garnier).

---

[21] L'écart à la langue scolaire est toujours pris dans une perception « déficitaire ». En page 20, il est fait référence à « la pauvreté du vocabulaire et de sa compréhension approximative ou erronée » et non à des « formes de parler » différentes.

[22] Ou encore de pratiquer le « parler bébé » ou de recourir à la méthode globale pour l'enseignement de la lecture, autant de chiffons rouges agités pour discréditer la professionnalité enseignante et la soumettre aux protocoles conçus par des « experts ».

[23] Même s'il n'évoque qu'une formation pédagogique restreinte à la verbalisation et aux apprentissages mathématiques… comme si les autres domaines ne relevaient pas de la pédagogie ?

Pris dans l'aveuglement idéologique des préconisations ministérielles et se tenant à l'écart des réalités du métier enseignant en maternelle, le texte du CSP, vraisemblablement écrit à plusieurs mains, aux nombreuses redondances et contradictions, multiplient les propositions absurdes (travail sur l'organisation grammaticale de la phrase et reformulation syntaxiquement correcte en PS quand il s'agit d'abord de recueillir la parole d'élèves de trois ans en classe)[24] et d'autres erronées (les relations de cause à effet sont maitrisés après cinq ans) ou puisées dans le répertoire de l'école élémentaire : activités décrochées de permutations/substitutions pour lier fonction et sens des mots, cahier de mots, carnet d'expériences scientifiques (S. Plane). Comment croire que des activités systématiques uniquement centrées sur l'enrichissement lexical puissent développer le goût de la langue comme le prétend le CSP ? Sans prendre appui sur le sens et l'intention sociale et culturelle d'un texte, d'une situation de communication concrète, comment susciter motivation et engagement des plus jeunes élèves ?

Dans son empressement à justifier en tous points les orientations ministérielles, le CSP promeut l'enseignement de la langue française, ferment de l'identité nationale, assignant par là une nouvelle mission à l'école maternelle : non pas participer à la formation de futurs citoyens dotés d'une pensée autonome, mais façonner des français…

Concernant les apprentissages mathématiques, la plus grande confusion règne entre quantité et nombre, tandis que l'énumération (ou numérotage-comptage) est en fait associée au dénombrement[25]. Le recours à l'usage des doigts pour sur-compter constitue un recul par aux recommandations de 2015 pour construire le sens du nombre. On peut rester dubitatif en constatant le décalage entre les recommandations relativement équilibrées d'activités et de démarches fondées sur la manipulation et les attendus de fin de cycle qui anticipent les acquis de début de cycle 2 (comptage jusqu'à 100, de 10 en 10, décomposition additive en s'appuyant sur 10). La mémorisation des décompositions jusqu'à 10 est contre-productive, maximisant les risques d'apprendre par cœur sans comprendre.

En sciences, on déplore aucune véritable proposition de renforcer l'éducation au développement durable en établissent des liens avec l'exploration du vivant. Pour développer l'observation, susciter le questionnement, apprendre à caractériser, comparer, distinguer, classifier, etc. l'école dehors et les sorties en pleine nature ne sont aucunement promues (si ce n'est pour procéder au nettoyage de la cour!). Certaines propositions sont empruntes de bonnes intentions et de bon sens pédagogique mais restent ignorantes des pratiques de classe et anticipent sur les acquisitions, les supports et les démarches du cycle 2, voire du cycle 3.

***

Le projet du CSP de révision du programme de l'école maternelle s'inscrit pleinement dans la politique éducative ministérielle de resserrement sur les « fondamentaux » et signe le retour d'une primarisation débridée de la maternelle, tant dans les attendus de fin de cycle que dans la forme scolaire des enseignements. Une telle remise en cause des missions de la maternelle,

[24] L'absurde encore quand le CSP préconise d'utiliser dès la MS les exercices des évaluations nationales CP comme guides « pour imaginer des activités riches, variées et réellement formatrices qui introduisent les enfants aux aspects les plus délicats du nombre ».

[25] Cf. page 30 : «Ces recommandations visent à ce que tous les enfants soient capables, à la fin de l'école maternelle, de dénombrer (…). L'enseignant doit (…) les amener (…) à synchroniser le pointage des éléments énumérés avec la récitation des noms des nombres utilisés. »

fondée en outre sur un encadrement renforcé des pratiques enseignantes, adossé sur le déploiement inédit de tests en PS et GS, se met en œuvre sans la consultation de la communauté éducative. Elle tournerait le dos à l'ambition d'une école première accueillante, bienveillante et exigeante et ne pourrait que renforcer les inégalités scolaires en confrontant « trop tôt, trop vite » les élèves des classes populaires à des apprentissages formels, dénués de sens. Le SNUipp-FSU y est résolument opposé et mettra tout en œuvre, avec ses partenaires syndicaux et associatifs, pour défendre la stabilité des missions de la maternelle autour du programme 2015, unanimement apprécié et approprié par les équipes pédagogiques, malgré le manque de formation.

La singularité de l'école première, organisée en cycle pour mieux en prendre en compte les différences de développement d'élèves « tous capables », doit être préservée et renforcée par des moyens qui lui font tant défaut : baisse généralisée des effectifs, formation initiale et continue spécifiques de qualité, droit à la scolarisation avant trois ans pour tous, affectation d'une ATSEM par classe à temps plein, interventions du RASED, développement du PDMQDC, locaux et matériels adaptés… Ces revendications sont portées dans le cadre de la campagne « pour un plan d'urgence pour l'école ».

***

Pour aller plus loin

SNUipp-FSU, communiqué de presse : « Une volonté d'attaquer la maternelle dans ses fondements »

Marc Bablet, Ne les laissons pas abîmer la maternelle

Joël Briand, Maternelle : quand on veut tuer son chien…

Mireille Brigaudiot, On va vers des échecs considérables

Pascale Garnier, La fin du programme 2015 en maternelle ?

Ghislain Leroy, L'école maternelle, une école de la performance ?

Sylvie Plane, Pourquoi tant de haine contre l'école maternelle ?