**Réactions à la lecture de la**

***Note d’analyse et de propositions du CSP sur le programme d’enseignement de l’école maternelle***

Viviane Bouysse – IGEN honoraire –

Rencontre de l’OZP - 20 janvier 2021

Ce texte reprend les propos tenus le 20 janvier. On lira quelques ajouts, le temps limité de la séance ayant conduit à éliminer ces éléments. Le choix est fait d’utiliser la première personne comme à l’oral.

**Des réactions en première lecture**

Avant d’entrer dans des propos de fond, c’est sur la réception du texte qu’il me paraît utile de dire quelques mots après avoir précisé que, si j’ai été auditionnée par le CSP, je n’ai aucune responsabilité ni dans l’écriture de la note, ni dans l’usage des réponses que j’ai pu apporter aux questions qui m’ont été posées.

La présente note relève d’une pratique peu courante jusqu’alors qui laisse entendre que le CSP ne sera / serait pas lui-même auteur des modifications du programme. C’est un texte déroutant par bien des aspects :

* il amalgame « analyse » revenant sur les programmes de 2015 et les documents qui les ont accompagnés ou qui ont été publiés depuis 2017 et « propositions » en vue de modifications ou/et compléments ;
* la lecture des programmes de 2015 surprend par des partis pris (on ne peut penser qu’il s’agit d’incompréhension), comme des affirmations concernant l’école maternelle en général. Exemple : il est dit que l’école maternelle « doit devenir l’école où l’enfant commence à apprendre » comme si ce n’était pas déjà le cas depuis longtemps et, notamment, avec le texte de 2015 qui précisait quatre grandes modalités d’apprentissage et re-nommait les « domaines d’activités » « domaines d’apprentissage », signal très significatif ;
* il comporte des ambiguïtés (voulues ou pas ?) en utilisant des termes dans des contextes qui font douter de la signification qu’on doit leur accorder. C’est en particulier le cas du « principe alphabétique » ;
* il n’est pas dénué de contradictions ou, en tout cas, de positions variées quant à la pédagogie à pratiquer. C’est par exemple le cas sur la progression à adopter selon qu’il s’agit de la partie Langage ou de la partie Mathématiques. Y a-t-il *une* conception de ce qu’est enseigner à l’école maternelle ? La lectrice que je suis doute ;
* il fait des impasses sur plusieurs domaines d’apprentissage jusqu’alors jugés importants pour l’école maternelle se limitant au français, aux mathématiques et aux sciences.

**Pourquoi et en quoi y a-t-il changements / réorientations des « programmes » ?**

***Le contexte ou le prétexte, c’est l’instruction obligatoire à 3 ans.*** On sait bien que cette expression a été utilisée jusqu’alors pour marquer que ce n’est pas la forme-scolarisation qui est obligatoire mais bien le fait que les enfants sont en situation – où qu’ils soient – d’être instruits. La loi qui peut imposer la scolarisation dès 3 ans n’est pas encore votée ; ce sera à voir en son temps.

Les auteurs du texte prennent le mot « instruction » avec le sens qu’on lui donnait jusqu’ici à partir de l’école élémentaire où s’exprimait jusqu’alors l’obligation maintenant plus précoce. En anticipant l’obligation, on anticipe aussi sur le fond. La première lecture a suscité chez moi la réflexion suivante : j’ai pensé au collège et aux problèmes récurrents qu’on connaît et qui, pour beaucoup d’observateurs du système, sont liés au choix (choix ? volonté ou impensé ?) qui a été fait de le construire comme un « petit lycée » et je me suis dit qu’on était en train d’opérer la même démarche : on adopte le modèle de l’après pour l’école maternelle qui devient « petite élémentaire ». Et ce ne sont pas les longs développements sur le jeu qui peuvent rassurer, et qu’on peut lire comme une concession tant le lien n’est pas vraiment établi avec le reste du développement.

Quels signes de l’anticipation ?

* le choix des mots qui est beaucoup plus qu’un changement de surface : on se réfère aux disciplines (mathématiques, sciences, « français » aussi bien que ce terme soit pris en plusieurs sens) et plus aux domaines d’apprentissage d’abord liés aux pouvoirs de l’enfant même si c’était en référence aux matières d’enseignement des champs disciplinaires traditionnels. Le programme du cycle 2 a plus de prudence s’agissant des sciences. C’est d’ailleurs ce choix qui explique les discours divergents sur les progressions (parcours d’apprentissage ou protocoles). Des « spécialistes » parlent à des « généralistes » ; on sait que ce n’est pas forcément gage d’efficacité à l’école élémentaire qui a déjà connu ce que l’on a appelé sa « secondarisation » ;
* l’anticipation d’un certain nombre d’exigences qui jusqu’alors relevait du cycle 2 : c’est net en mathématiques vu la réécriture des « attendus ». La manière dont est évoqué l’approche des structures grammaticales de la langue conduit à se poser aussi des questions même si l’on veut croire qu’il ne s’agit pas encore d’un enseignement métalinguistique. La place faite au « principe alphabétique » en section de petits laisse perplexe ou inquiet.

***La justification des changements se trouve dans l’exploitation qui est faite des résultats aux évaluations de début de cours préparatoire.*** Il n’y a pas eu en effet depuis 2015 de résultats de recherche fondamentalement nouveaux qui justifieraient une réévaluation des exigences. Alors, la raison en est trouvée dans les évaluations nationales de début CP, comme si d’une certaine façon, l’enjeu posé de « permettre une entrée au CP réussie » (ce que dit le texte) devenait « permettre une évaluation de début CP réussie ». Ce qui frappe, c’est une lecture des résultats très sombre, et très peu bienveillante. Les termes employés déploient une vision négative : résultats « insuffisants » ou « déficients », « incompréhension…», « méconnaissance …». Les évaluations sont prises comme modèles ; il est indiqué dans la partie « mathématiques » que certains exercices pourraient inspirer des modèles de pratiques. Ces évaluations de CP constitueraient en même temps le cap (direction vers laquelle se dirige le petit écolier de maternelle) et la boussole (le guide conducteur pour ceux qui l’y mènent).

Le texte apporte quelques nuances : j’apprécie notamment, dans la partie relative aux mathématiques, l’idée qu’une explication des faibles performances pourrait être liée à la modalité de passation et je regrette qu’on n’ait pas la même volonté de regarder ce facteur de près en français. Le support très particulier ainsi que les modalités de passation peuvent perturber les enfants, je reviendrai là dessus.

Je ne suis pas personnellement une opposante, une adversaire de ces évaluations, mais je n’en aurais pas la même lecture ou le même usage. On pourrait très bien les utiliser dans une perspective diagnostique. Je ne dis pas que ce n’est pas fait sur le terrain, mais la présentation des résultats dans cette note donne une lecture sommative, très tranchée, et c’est dérangeant quand on pense à l’investissement des enseignants et aux acquis des élèves entrant au CP qui n’ont sans doute, globalement parlant, jamais été aussi avancés.

A se focaliser sur ces évaluations, le risque est d’oublier ce qui n’est pas évalué et qui pourrait avoir statut de priorité si on l’évaluait ; on peut évoquer là le langage oral notamment. Mais il y a aussi l’entrée dans l’écrit (que la note passe sous silence, qu’il s’agisse des essais d’écriture ou de la dictée à l’adulte, sans que l’on sache s’il s’agit d’un oubli, d’une méconnaissance ou d’une proscription), la résolution de problèmes par des manipulations qui révèleraient des capacités de raisonnement certes pas aussi performantes que les activités mentales sollicitées mais particulièrement importantes comme base, en actes, de ces capacités.

***Les réorientations s’appuient sur un mode de raisonnement qu’on avait déjà pointé dans le rapport des inspections générales sur l’école maternelle rendu public en 2011 : on part de l’aval (ici le CP) pour déterminer l’amont.***

En pensant l’école maternelle à partir de l’entrée au CP, il y a de fait une forme de focalisation sur les précurseurs des apprentissages en français et en mathématiques, sur ce qui est particulièrement important en grande section et dont, bien sûr, il faut se préoccuper. Sachant ce que les recherches ont apporté en cette matière, au moins à propos de la lecture, c’est une forme de principe de précaution qui doit s’appliquer en pensant en temps T ce qui se passera en T + 1, et c’est d’ailleurs ce que propose le programme de 2015, très soucieux de cette continuité. Est-ce que pour autant c’est une préoccupation qui doit envahir l’école maternelle dès la petite section, ce qui est explicitement le cas avec le « principe alphabétique » ? J’éprouve une réelle inquiétude pour les élèves de petite section, dont les besoins et les pouvoirs sont fort différents de ceux des élèves de grande section. Et c’est une très grande inquiétude pour ceux qui sont scolarisés en éducation prioritaire, mais pour bien d’autres aussi, je vais y revenir.

Le programme de 2015 avait été construit en pensant le parcours d’apprentissage à partir de ce que sont et de ce que peuvent les enfants de 3, 4, 5 ans. Et même si cette approche est évoquée en mathématiques, cela semble peu apparent, en tout cas pas explicite. La section des petits (2- 4 ans) mériterait un traitement spécifique, approfondi, qui la distingue des deux années qui suivent.

**Une nécessité : clarifier, si nécessaire, et stabiliser l’identité de l’école maternelle**

Le texte du CSP inspire des inquiétudes mais la situation exige qu’on s’interroge sans s‘enfermer sur un statu quo sous prétexte que le programme de 2015 avait donné satisfaction. La situation, c’est le fait que trop d’enfants qui ont effectué trois ou quatre années de scolarisation en maternelle se trouvent en difficulté au cours préparatoire. Nous sommes face à un problème qui concerne l’identité de l’école maternelle. Il n’est absolument pas nouveau, mais il est grand temps de le prendre à bras le corps pour parvenir à une position claire qui évite les mouvements pendulaires de prises de position qui s’opposent. Pas nouveau disais-je, il y en aurait des preuves nombreuses en reprenant les textes officiels depuis la loi sur l’éducation de 1989 ; je n’en donnerais qu’une ici : « Sans forcer inconsidérément les rythmes ni opter pour des apprentissages formels prématurés mais également sans attentisme et en maintenant pour chacun un niveau d’exigence qui incite à aller de l’avant, l’école maternelle peut permettre à tous les élèves d’aborder le CP avec une maîtrise de l’oral et une initiation à l’écrit suffisamment abouties pour y réussir. [[1]](#footnote-1)»

En 2015, ce qui avait été salué, c’est le souci, exprimé en 1999, qui paraissait alors abouti d’une recherche d’équilibre entre le respect du jeune enfant et de son développement et le respect des finalités d’une institution qui, se nommant école, a vocation à faire apprendre. La réponse de l’institution en 2015 peut être reformulée ainsi : ***l’école maternelle doit faire apprendre en tenant compte de ce qu’est et peut un enfant de moins de 6 ans face au monde et aux modes de connaissances qui s’ouvrent à lui.*** Une des urgences serait d’analyser ce qui n’a pas été à la hauteur des promesses de ce programme, et les causes de cet état de fait.

On ne peut seulement réagir à la présente note du CSP en se repliant sur la valorisation du jeu (que le texte reprend en manifestant un intérêt pour le jeu structuré), de l’épanouissement affectif, de l’évaluation bienveillante. Le jeu, ce n’est pas un totem pour la maternelle ; s’il n’y avait que ça pour la justifier, des garderies pourraient faire autant et peut-être mieux, et moins cher pour la collectivité. L’épanouissement affectif, c’est bien de s’en soucier, de le favoriser mais cela ne peut pas être non plus un objectif scolaire ; c’est d’ailleurs une formule qui mériterait d’être précisée et je préfèrerais volontiers le terme de « bien-être ». Il ne faut pas confondre les moyens, les modalités, le contexte, avec des objectifs ou des finalités. Or, ce sont bien les enjeux d’apprentissage qui sont cruciaux, notamment pour les enfants les plus éloignés des formes scolaires. Il faut clairement les identifier, et s’il faut avoir de l’ambition, il faut aussi se méfier d’idéaux qui ne pourraient être atteints – et encore est-ce à prouver - que par ceux pour qui la connivence et la continuité avec l’institution scolaire sont pensées dans l’éducation familiale et installées dès avant l’entrée en petite section.

Un enfant qui va bien veut grandir, et il a la preuve qu’il grandit quand il perçoit qu’il sait et qu’il sait faire plus de choses qu’avant. Le besoin d’apprendre existe, et inviter les enfants à apprendre n’est pas une violence qu’on leur ferait. Beaucoup ne découvrent certains univers de connaissances qu’à l’école et parce que l’école les valorise ; ils ont besoin que ce qu’on leur propose (contenus et modalités) leur donne envie d’apprendre. Ils apprennent en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en mémorisant et en se remémorant, en s’exerçant (cf. programmes 2015) ; c’est la conception de ces formes variées et exigeantes qui constitue le cœur du professionnalisme des enseignants en maternelle. N’est-ce pas ce qui serait à modifier fondamentalement dans le « faire la classe » en maternelle que de se centrer sur ces sujets plutôt que de remplir une grille d’emploi du temps structurée par les traditionnels regroupements et ateliers ?

L’école maternelle doit permettre aux enfants de réaliser les apprentissages qui leur permettront de réussir leur entrée au CP (et pas seulement de réussir les évaluations de CP) en leur faisant comprendre dans les faits - et pas dans le discours seulement - qu’ils sont capables de le faire. Il faut avoir observé des enfants d’école maternelle hébétés devant des injonctions d’adultes auxquelles ils ne comprennent rien pour connaître le malaise / le mal-être qu’ils vivent alors. Comment apprendre dans un univers auquel on ne sait pas donner de sens sauf à pratiquer un psittacisme à effet de court terme ? Prenons l’exemple de cette expression qui a pu être critiquée, le « projet de lecteur ». On voit bien ce qu’il y a derrière : il faut créer les conditions pour que l’enfant ait envie, se donne des raisons d’apprendre à lire, sache à quoi cela lui servira. Une partie des enfants n’ont pas besoin de l’école maternelle pour construire leur projet de lecteur. Pour d’autres, si ce n’est pas fait à l’école et en commençant à l’école maternelle, alors cela ne sera jamais fait[[2]](#footnote-2).

Ce doit être réalisé dans une certaine sécurité : sécurité physique bien sûr, sécurité affective et sécurité cognitive : le sens de l’expérience scolaire pour des jeunes enfants, de ses conditions et de ses exigences est, à cette fin, essentiel.

**Quelques points clés pour concilier efficacité et justice sociale**

Il me semble absolument nécessaire de renforcer dans les pratiques ce qui introduit plus de justice dans l’école. Dans l’assemblée virtuelle que nous constituons, nous sommes convaincus, je pense, que l’école peut quelque chose contre les déterminismes, qu’elle peut et doit permettre de limiter les inégalités. Penser à *tous* les enfants, ce n’est aucunement renoncer à l’ambition de l’école pour *chacun*.

Il faut que les objets d’apprentissage soient clarifiés et les attendus précisés. Ce ne sont pas des évaluations qui doivent les déterminer à l’insu de ceux qui ont la charge de préparer les élèves. Dans la note du CSP, les objets d’apprentissage et les attendus ne sont pas abordés de la même façon en français et en mathématiques ; les deux registres gagneront à être précisés si le programme de 2015 n’est pas satisfaisant et en restant dans l’ordre du possible. Dans cette « petite école élémentaire » sans doute faudrait-il d’ailleurs mettre des limites en temps à certaines activités ou, plus positivement, indiquer le temps qui devrait être accordé aux domaines que la note du CSP ignore et qui doivent être préservés.

Pour concilier efficacité de l’école et justice sociale, j’insisterais sur trois grandes préoccupations :

* Le premier point serait de prendre en compte ce qui est essentiel pour éradiquer une vraie source de problèmes ***: le temps et les moyens de l’acquisition d’une autonomie langagière en français, notamment pour les enfants qui n’ont pas eu d’interactions personnalisées dans cette langue avant l’école***. L’enfant développe son langage dans la langue qui l’environne grâce aux interactions dans cette langue ; le « bain de langage » n’est pas suffisant. Pour la majorité des enfants, les interactions se passent en français, mais un français qui n’est pas forcément celui de l’école. Une part des enfants vivent dans des familles dans lesquelles le français n’est pas la langue des interactions, mais ont pu avoir des interactions dans un milieu autre que la famille (crèche…). La grande majorité des enfants de familles populaires et non francophones ne fréquentent pas les milieux d’accueil collectif pris en charge par des professionnels formés. C’est un non-dit dans la note, cette problématique n’est pas reprise dans le texte, où pourtant ces enfants sont visés.

Cette note insiste sur la norme mais la manière dont les « structures grammaticales » invoquées vont s’installer dans les pratiques langagières des enfants reste obscure. Je partage personnellement ce souci de l’importance de la syntaxe tant il y a de liens entre un langage structuré et une pensée qui se structure. Mais il n’y a pas que les structures grammaticales qui sont à apprendre notamment pour les enfants dont le français n’est pas la langue de la maison : le genre des mots, la variété et les usages des déterminants et des pronoms sont aussi des points d’achoppement importants et durables, pour n’en citer que quelques-uns. Le programme de 2015, si on le lit sans les documents d’accompagnement, reste faible là-dessus. Dans les débats publics on se focalise souvent sur le vocabulaire en occultant la dimension syntaxique ; certes le vocabulaire est important mais il y a interaction entre acquisition des mots et acquisition des formes, l’accélération des acquisitions lexicales s’installant avec l’accès à la production spontanée de « phrases ». L’objectif est que les enfants pratiquent certaines structures de la langue, dans des conditions stimulantes, qu’ils en viennent à mobiliser spontanément des « introducteurs (ou marqueurs) de complexité » (quand, parce que, mais…). Pour cela il faut que les situations s’y prêtent, que les enjeux de l’activité le justifient. Il faut aussi qu’ils aient des modèles : le langage des adultes, les reformulations de leurs propos (ce qui suppose une forme de personnalisation), les histoires qu’on leur raconte ou qu’on leur lit, les comptines et autres textes mémorisés…. Ce sont les situations de communication et d’échange créées qui vont pousser à l’utilisation des structures, non un enseignement formel des structures. La didactique des langues vivantes étrangères a avancé dans le sens de ce que l’on souhaiterait pour la maternelle, on en tire peu de profit.

C’est extrêmement difficile dans les grands groupes que constituent les classes de PS de pouvoir veiller au langage de chaque enfant. On a vu qu’avec de tout petits groupes dans les structures d’accueil bien pensées des enfants de moins de trois ans, on arrivait à faire faire des progrès sensibles et rapides à des enfants qui avaient des besoins langagiers et linguistiques immenses. Le petit nombre permet les interactions individuelles. Le problème de l’éducation prioritaire, c’est la trop grande homogénéité du public qui fait que le nombre de parleurs qui pourraient faire modèle est très faible.

La formation des enseignants dans ce domaine si spécifique est essentiel. On ne peut pas se contenter d’intuition, il faut parvenir à une pratique conscientisée[[3]](#footnote-3), ajustée aux besoins des enfants. Je crains que spontanément l’on pense efficace pour des collectifs nombreux le schéma de ce que font les parents ou les grands parents avertis et conscients de leur rôle de tuteurs de langage en situation duelle. Il faut des interactions en quantité et en qualité différentes selon des enfants. Cela pose des questions sur l’école maternelle toute entière, son organisation, la mobilisation qu’elle fait de toutes les ressources humaines notamment les ATSEM selon leur nombre et leur qualification. Comment faire en sorte que la ressource soit répartie judicieusement ? Faut-il vraiment une ATSEM à temps complet en GS alors que deux seraient nécessaires à certains moments en PS ? Sujet ô combien épineux, je le sais.

* Le deuxième point important, c’est de ***prendre en compte pour tous les enfants la nécessité d’identifier et de comprendre la forme scolaire, le « devenir élève »***. L’école maternelle donne les moyens de commencer à devenir autonome d’un point de vue cognitif pour apprendre (sachant, faut-il le redire, que certains enfants n’ont pas besoin de l’école pour cela). Cela s’opérationnalise, ce n’est pas « du baratin » comme je l’ai entendu dire récemment ; il y a plusieurs composantes importantes dans ce « devenir élève ». Je place en premier lieu l’acquisition d’usages diversifiés du langage : nommer, s’exprimer, questionner, objecter, justifier, recourir à des écrits… ; c’est entrer en interaction dans l’intention de se faire comprendre et de comprendre les autres et commencer à s’approprier des usages des écrits. L’utilisation des « fiches » comme écrits scolaires particuliers que fait la pédagogie dès les classes maternelles mérite une réflexion que la recherche peut nourrir[[4]](#footnote-4). La culture de l’écrit renvoie aussi à l’usage d’autres moyens de symbolisation, à une période du développement des enfants où s’épanouit et se différencie dans ses réalisations ce qu’on nomme la fonction symbolique.

Devenir élève, c’est être aussi capable d’accorder son action avec l’attention des autres, dans un collectif qui est la classe. Cela suppose d’accepter une certaine impersonnalité des règles dans la vie de la classe (« je suis concerné quand l’adulte s’adresse à tout le monde »). Il faut que chacun se sente interpellé dans la consigne de travail quand elle est collective et sache faire avec ce langage particulier. Il est intéressant de noter que beaucoup d’enseignants ont ressenti à quel point des élèves de CP étaient démunis en recevant la lecture des consignes lors de la passation des évaluations (ce qui augmentait leur désarroi devant des supports inhabituels sous leurs yeux). Ils ont d’ailleurs adapté ces consignes.

Devenir élève, c’est aussi comprendre que dans l’école, on fait un certain usage du temps : ce que j’ai fait avant, hier, l’an dernier, compte encore aujourd’hui et pour demain. A l’école, on parle en permanence de ce dont on a déjà parlé. La mise en mémoire, qui a à voir avec la capacité d’évocation, est tout à fait essentielle (d’où le paragraphe en 2015 sur « apprendre en mémorisant et en se remémorant »). Ce rebrassage, cette remobilisation de ce que l’on a déjà fait, vécu, c’est une manière de se construire comme élève.

Enfin, il y a dans le devenir élève, tout ce qui relève du raisonnement, de la réflexivité, de la distanciation, aller au-delà de l’agir, ce que l’intitulé des domaines d’apprentissage en 2015 mettait en avant explicitement (revoir la place du verbe « comprendre »). Un seul titre de la longue note du CSP intègre le « raisonnement ».

Pour que tous les enfants construisent les savoir-faire dont il vient d’être question, ne saurait nous échapper l’importance de ***l’explicitation dans la pédagogie***, c’est-à-dire ce qui va rendre clairs les modes de fonctionnement, les intentions, les apprentissages pour les distinguer de ce qui est ou a été fait. Rappelons ici que c’est un axe fort - comme le langage d’ailleurs - du référentiel de l’éducation prioritaire.

* Le troisième point, ***c’est la prise en compte de la globalité du développement notamment le lien entre émotions et apprentissages, entre motricité et cognition***. Le jeune enfant découvre le monde à partir de son corps, de ses sens, de ses déplacements, de ses manipulations, des effets de ses actions, de ses essais, de ses réussites ; la prise de distance, la mise en relation par le langage permettent de construire des savoirs et des savoir-faire d’abord encapsulés dans le faire. Il découvre aussi les possibilités qu’il porte en lui de s’exprimer autrement que par le « discours » en jouant avec sa voix, en dessinant, en peignant, en modelant, en dansant, en inventant dans des jeux de rôles…. Il découvre aussi des objets culturels, des œuvres qui l’émeuvent, le décalent de ses perceptions et sensations usuelles. La dimension culturelle de l’école maternelle – ceci dit sans prétention – est profondément nourricière.

Tout cela nous renvoie vers ***une pédagogie qui ne laisse de côté aucun domaine, adaptée, encourageante, qui s’appuie sur l’agir de l’enfant, ses réussites et ses intérêts pour lui permettre de s’en distancier grâce au langage***. S. Dehaene insiste sur ces feed-back positifs, pour asseoir les apprentissages de l’enfant.

**Pour conclure**

Ce n’est pas la modification d’un programme qui va améliorer l’efficacité de l’école, on le sait hélas d’expérience. Ce sont les pratiques, ***des pratiques ajustées, justes d’un double point de vue : la justesse (ne pas se tromper sur ce qui doit être enseigné) mais aussi la justice (tous les enfants n’ont pas les mêmes besoins).*** La situation de l’école maternelle « à 2 vitesses » que nous connaissons aujourd’hui m’interroge et me tracasse. Je crains que l’on se soucie insuffisamment, ou avec des moyens inadapté,s de ceux qui sont les plus éloignés des attendus à la fin de l’école maternelle.   
En français, il est question de « se conformer à des protocoles précis ». En mathématiques, il y a des propositions qui me semblent renvoyer à une meilleure connaissance de ce que l’école peut et doit faire (« tenir compte des progrès des enfants pour adapter les parcours d’apprentissage » ; « difficile d’établir une progression unique et claire »). Il va falloir aider les enseignants à adapter les parcours d’apprentissage. Cela renvoie à l’évaluation, à des ressources didactiques et pédagogiques. Les enseignants ne sont pas rétifs à cela. Il y a 20 ans lorsqu’on parlait de correspondances grapho-phonologiques, les enseignants ne voyaient pas comment faire ; aujourd’hui des pratiques de qualités sont mises en œuvre parce qu’il y a eu apport d’outils[[5]](#footnote-5). Il faudrait leur proposer des outils, mais aussi les former à l’intelligence de ces outils[[6]](#footnote-6), afin qu’ils ne se sentent pas dispensateurs déresponsabilisés d’un protocole déterminé. Cette question de l’outillage - et non du formatage - est importante.

Enfin il y a la question des effectifs, en particulier en petite section. C’est un sujet important, parce que mettre ensemble 25 enfants ou plus qui « ne parlent pas », c’est un choix grave d’organisation. Maintenant que le statut de l’école maternelle change – elle n’est plus facultative -, on ne saurait continuer à en faire la variable d’ajustement qu’elle a pu être du point de vue des ressources humaines qu’on y consacre. Pourquoi les seuils d’ouverture/ fermeture seraient différents en maternelle et en élémentaire, il faut réfléchir là-dessus. La réponse ne peut être dans la présence des ATSEM qui seraient compté(e)s dans l’encadrement pédagogique. Pourquoi dédoubler les sections de grands plutôt que celles de petits ? Sans doute parce qu’on y a des protocoles à appliquer qui requiert des petits groupes. Précisons que la note du CSP aborde les questions de formation et de moyens et espérons que les destinataires entendront.

1. Extrait de l’instruction du 8 octobre 1999, *« Les langages, priorité de l’école maternelle ».*  [↑](#footnote-ref-1)
2. B. Lahire a ainsi exprimé les limites qui s’imposent à certains enfants compte tenu de l’éducation et de l’environnement dans lesquels ils grandissent : *« Ce qui n’est pas objectivement accessible ne devient plus subjectivement désirable et l’on finit par n’aimer que ce que la situation objective nous autorise à aimer, c’est-à-dire à prendre non pas ses désirs pour la réalité, mais la réalité des possibles pour ses désirs les plus personnels. »* B. Lahire, *Monde pluriel. Penser l’unité des sciences sociales.* Seuil, 2012, page 180. [↑](#footnote-ref-2)
3. E. Canut, C. Masson, M. Leroy-Collombel, *Accompagner l’enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette, 2018. [↑](#footnote-ref-3)
4. Voir en particulier l’ouvrage de S. Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La dispute, 2015. [↑](#footnote-ref-4)
5. Saluons les précurseurs qu’ont été S. Cèbe et R. Goigoux avec *Phono*. [↑](#footnote-ref-5)
6. A titre d’exemple, citons un ouvrage fort riche qui formule nombre de ses chapitres à partir de la question « pourquoi… » pour donner de l’intelligibilité aux propositions d’activités : *Construire des outils pour structurer sa pensée*, de F. Castel, F. Emprin-Charotte et F. Emprin. CANOPE, 2019. [↑](#footnote-ref-6)