



Remarques sur les programmes 2008

Continuité entre la grande section de maternelle et le cours préparatoire

En 1977, René Haby avait mis fin à toute tentative d'élaboration de programmes cohérents pour la maternelle en concluant sa circulaire par cette affirmation :

« Tout ce qui précède met en relief la valeur d'une éducation globale et fonctionnelle, constamment adaptée aux enfants auxquels elle s'adresse ainsi qu'aux milieux et circonstances de vie de ces derniers. Cette action ne peut s'enfermer dans un programme au sens traditionnel du terme. »

Cette absence de programme a transformé la liaison grande section – cours préparatoire en un serpent de mer toujours évoqué, jamais débusqué. Le changement de cap amorcé par Jean-Pierre Chevènement en 1985 n'a rien changé à l'affaire puisque le rétablissement de véritables contenus d'enseignement en grande section n'a jamais été envisagé. Le sort réservé à la continuité maternelle-élémentaire est donc un indicateur primordial pour mesurer la validité des nouveaux programmes 2008. Or, la manière dont cette continuité est garantie n'est guère rassurante :

« Le projet d'école est le moyen de garantir la continuité nécessaire entre l'école maternelle et l'école élémentaire dont la grande section, classe de l'école maternelle mais aussi première année des apprentissages fondamentaux, est la charnière. Il est conçu et mis en œuvre en liaison avec l'école élémentaire et peut être commun aux deux écoles. La participation effective des parents au projet d'école et plus largement à la vie de l'école est recherchée. » (pour la maternelle)

« Les projets de chaque école prévoient les modalités d'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire. » (pour les programmes CP-CE1)

Certes on lit plus loin : *« La programmation des activités doit être pensée dans la continuité : les enseignants de cours préparatoire prennent appui sur le travail des maîtres de l'école maternelle et sur les acquis des élèves. »*

Mais cela ne fait que relancer la question : si « le travail des maîtres de l'école maternelle » et « les acquis des élèves » sont définis par des programmes nationaux, pourquoi subordonner cette continuité au projet d'école ?

Sans doute celui-ci permet-il d'ajuster au plus près les programmes nationaux en fonction des conditions locales. Mais, attribuer au conseil d'école un rôle prépondérant pour assurer la continuité de l'enseignement, cela ressemble fort à une volonté d'entériner, voire d'accentuer les disparités entre les établissements.

Cette hypothèse se trouve confirmée par plusieurs recommandations, en particulier celles concernant l'apprentissage de la lecture.

On affirme que l'enfant de grande section doit apprendre à : *« Mettre en relation les sons et les lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son, en particulier, les voyelles a, e, i, o, u, é et les consonnes f, s, ch, v, z, j, p, t, c (= k), b, d, g (dur), l, m, n et r. »*

Fort bien : c'est là envisager de faire maîtriser en GS des apprentissages que nombre d'élèves du CP ne dominent pas aujourd'hui. Cet objectif ambitieux n'est pas irréaliste : il correspond à une pratique courante jusque dans les années soixante et il est encore à l'ordre du jour

dans quelques classes dont les maîtres sont restés imperméables aux réformes. Mais encore faut-il savoir qu'il ne peut être atteint qu'à deux conditions bien précises :

- la « mise en relation des sons et des lettres » doit se faire de façon progressive et systématique.
- cet apprentissage nécessite une pratique combinée de l'écriture et de la lecture.

Les rédacteurs des programmes n'ignorent pas ces conditions puisqu'ils précisent qu'au Cours Préparatoire : « *Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année... les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus... L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage.* »

Or cela ne les empêche pas d'écrire :

« *Par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire.* »

Curieuse contradiction : **on préconise donc pour la GS des apprentissages dont les conditions nécessaires ne seront proposées qu'au CP !**

Pire, on substitue à l'apprentissage systématique de l'écriture-lecture [1] trois « activités » abordées de manière indépendante : le travail sur les sons, l'acquisition du principe alphabétique et les gestes de l'écriture. Dans ce triptyque, deux activités peuvent être jusqu'à un certain point indépendantes et préparatoires à l'écriture-lecture : le travail sur les sons, et l'habileté graphique. Mais quelle « activité » autonome peut permettre d' « acquérir » le principe alphabétique ? Autant demander à apprendre à lire et écrire sans lire ni écrire...

L'absurdité de ces propositions ne semble pas avoir frappé les concepteurs des programmes et ils réutilisent les vieilles recettes qui ont marqué ces trente dernières années par leur inefficacité, voire leur dangerosité :

- Une pincée de constructivisme : « *Les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école (affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes, ...).* » « *Ils observent et manipulent des livres, commencent à se repérer dans une page.* »

- Un zeste de méthode idéovisuelle : « *Grâce à l'observation d'expressions connues (la date, le titre d'une histoire ou d'une comptine) ou de très courtes phrases, les enfants comprennent que l'écrit est fait d'une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral... Ils s'initient à l'écriture de mots, de phrases par associations, comparaisons d'unités connues ou reconnues ...* », tout en innovant quand même : « *ils font des essais d'écriture avant même de savoir lire.* ». C'est mieux que de faire « des essais de lecture avant même de savoir écrire », à condition toutefois qu' « écrire » ne soit pas synonyme de « reproduire des idéogrammes »...

- Et des apprentissages dont l'utilité reste à prouver :

«- *Reconnaître les types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne (livres, affiches, journaux, revues, enseignes, plaques de rue, affichages électroniques, formulaires...) et avoir une première idée de leur fonction.*

- *Se repérer dans un livre (couverture, page, images, texte) ; s'orienter dans l'espace de la page.* »

Reconnaissons que ce type d'activités permet d'établir un semblant de progressivité entre la moyenne section et la grande section, puisqu'en moyenne section, on se contente d' « *Utiliser un livre correctement du point de vue matériel* », mais autre chose serait de prévoir une vraie progression dans l'apprentissage de l'écriture-lecture entre la grande section et le CP. D'autant que le « zeste de méthode idéovisuelle » cité plus haut pourrait bien demeurer l'ingrédient principal, étant

donné que le programme du CP insiste sur la lecture des « mots connus », des « mots étudiés » et autres « mots outils » qui pourraient être dispensés de tout déchiffrement.

L'objectif cité précédemment (« *Mettre en relation les sons et les lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son, en particulier, les voyelles a, e, i, o, u, é et les consonnes f, s, ch, v, z, j, p, t, c (= k), b, d, g (dur), l, m, n et r.* ») a donc peu de chance d'être réalisé si l'enseignant suit à la lettre ces nouveaux programmes. Mais pourra-t-on lui en tenir rigueur ? D'une part, les tableaux de progressions indiquent : « *Les enseignants veilleront à éviter tout apprentissage prématuré [2]. Les tableaux suivants donnent des repères pour l'organisation par les équipes pédagogiques des progressions et des projets pédagogiques. Ils ne constituent pas des référentiels pour une évaluation normative des élèves à la fin de chaque section.* » Et d'autre part, la seule chose explicitement demandée à l'élève de mémoriser est l'écriture de son prénom en cursive !

Certes, le travail sur les sons et le travail du geste d'écriture ne peuvent être que bénéfiques, mais si les deux ne sont pas liés, il est fort peu probable que la compréhension du principe alphabétique puisse résulter des pratiques décrites ci-dessus.

En remettant la continuité GS-CP à l'appréciation du projet d'école, ne risque-t-on pas de voir s'amplifier les écarts entre les établissements ? Laisser l'initiative de ce passage délicat à des enseignants souvent mal formés [3] et, qui plus est, placés sous la pression des parents, risque de provoquer des dysfonctionnements dont les élèves en difficulté seront les premières victimes. L'apprentissage de l'écriture-lecture, proposé de façon structurée, progressive et systématique de la GS au CP, comme le préconise le GRIP, pourrait au contraire en partie réduire les inégalités individuelles liées au milieu culturel.

Le problème se pose de la même manière pour le calcul, même si les programmes sont nettement moins ambitieux que dans le domaine de la langue. Le calcul et la numération sont en effet noyés dans la rubrique hétéroclite « *Découvrir le monde* » et ne sont même pas évoqués dans les « *progressions des apprentissages* ».

D'une part, on note l'absence de pratiques systématiques et structurées : « *À la fin de l'école maternelle, les problèmes constituent une première entrée dans l'univers du calcul mais c'est le cours préparatoire qui installera le symbolisme (signes des opérations, signe "égale") et les techniques* » (ce symbolisme serait-il moins accessible que celui de l'écriture ?)

D'autre part une entrée dans les apprentissages dont les limites ne sont pas définies : « *Les enfants établissent une première correspondance entre la désignation orale et l'écriture chiffrée ; leurs performances restent variables mais il importe que chacun ait commencé cet apprentissage.* » La définition de ces limites serait-elle aussi du ressort du projet d'école ?

L'institutionnalisation de la coupure entre GS et CP conduit en outre à minorer les contenus d'enseignement du CP et, en contrepartie, à majorer ceux du CE1.

Comparons par exemple les progressions de conjugaison :

CP :

- *utiliser sans erreur, à l'oral, le présent, le futur, l'imparfait et le passé composé ;*
- *conjuguer oralement le présent de l'indicatif actif d'un verbe du 1^{er} groupe.*

(Passons sur le fait que la première pratique de la conjugaison se fasse uniquement à l'oral. Voilà pourtant un exercice dans lequel « *l'articulation entre lecture et écriture* » serait « *indispensable* », et précieuse pour préparer la suite, d'autant plus que l'on retrouve les pronoms de conjugaison dans la catégorie fourre-tout des « *mots-outils* »!)

CE1 :

- *comprendre la correspondance entre les temps verbaux (passé, présent, futur) et les notions d'action déjà faite, action en train de se faire, action non encore faite ;*
- *identifier les verbes conjugués aux présent, futur et passé composé de l'indicatif actif des verbes étudiés ; trouver leur infinitif ;*
- *conjuguer sans erreur les verbes du premier groupe, être et avoir, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif actif ;*
- *conjuguer les verbes faire, aller, dire, venir, prendre, vouloir et pouvoir au présent de l'indicatif actif ;*
- *conjuguer oralement l'imparfait de l'indicatif actif d'un verbe du 1^{er} groupe.*

Rien de moins ! La disproportion est flagrante. Elle fait fi de la nécessité d'une progression graduée liée à celle de l'écriture-lecture.

Ce dernier exemple met en évidence les inconvénients de l'actuel découpage en cycles qui ne permet pas une progression cohérente et régulière, à l'inverse des traditionnels « cours » étalés sur deux ans. Le seul moyen d'assurer une liaison entre la maternelle et le primaire est de programmer un cours préparatoire sur deux ans (GS-CP deviendrait CP1-CP2), comme le propose le GRIP.

[1] La méthode d'écriture-lecture a été développée et préconisée par les fondateurs de l'Instruction publique : l'apprentissage de la lecture s'appuie sur celui de l'écriture, on ne donne à lire à l'élève que ce qu'il sait écrire.

[2] Cette mise en garde fort juste est à rapprocher des propos de Pauline Kergomard en 1886 : « *Les enfants qui fréquentent l'école maternelle doivent être mis à la lecture le plus tard possible, pour qu'ils sachent lire le plus tôt possible* ». Sauf que, dans l'optique de cette dernière, la petite et la moyenne section n'ont pas à se préoccuper de préparation à l'écriture et à la lecture alors qu'un enseignement systématique et structuré de l'écriture-lecture est souhaitable après 5 ans, avant l'entrée à l'école primaire.

[3] Il suffit pour s'en convaincre de lire l'aveu de certains formateurs :
« *Alors que les programmes 2002 insistaient, à juste titre, sur le nom des lettres, les nouveaux programmes font de l'apprentissage de leur valeur sonore une priorité. Au point de viser en fin de grande section la capacité à « faire correspondre avec exactitude lettre et son, en particulier, les voyelles a, e, i, o, u, é et les consonnes f, s, ch, v, z, j, p, t, c (= k), b, d, g (dur), l, m, n et r.* » Soit **vingt-deux** correspondances entre lettres et sons en fin de grande section d'école maternelle, plus qu'au premier trimestre de l'actuel cours préparatoire. Une pure folie ! Une rupture totale avec les préconisations antérieures et les pratiques des enseignants d'école maternelle. »

Point de vue Roland Goigoux, dossier du Café pédagogique.