

Maternelle :

Permettre plus de réussite au plus grand nombre possible ou se satisfaire de former précocement une élite ?

Christian Laroche

La création de l'école maternelle publique remonte à 1881. En 1908 sont définis des programmes et instructions, sous la direction de Pauline Kergomard, dont l'esprit présidera les trois quarts du vingtième siècle : Ni garderie, ni école élémentaire, elle doit seulement préparer les enfants à cette école, l'éducation doit y primer sur l'instruction.

Une brèche est ouverte avec la loi Haby en 1975 qui, supprimant les filières au collège, a pour ambition d'élever le niveau général. On décide pour la maternelle que « sans rendre obligatoire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, elle favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps, à compenser les inégalités¹. » Aucune modification des contenus à aborder n'y est définie mais comment comprendre le premier terme de la phrase « sans rendre obligatoire l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture » ? Pas obligatoire mais donc possible ? Ici ou là, la ségrégation socio spatiale aidant en regroupant dans certaines écoles des enfants issus de milieux socioculturels élevés, des enseignements précoces de la lecture débiteront à l'initiative d'enseignants allant au-devant de la demande parentale et s'honorant des performances de leurs élèves.

C'est en 1986, avec une circulaire de JP Chevènement (il a pour objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat), que les contenus des textes changent. Citons « Il est normal que les enfants écrivent leur nom et prénom ainsi que des mots simples »[...]« les enfants ne cessent de conquérir la lecture. Il y lieu de les encourager dans cette conquête, d'organiser leurs acquis, de valoriser leurs efforts, sans pour autant faire précéder leurs performances par quelque forme d'enseignement que ce soit » [...] « Progressivement l'enfant découvre et construit le nombre. Il apprend et récite la comptine numérique ; il établit des sériations... » La boîte de pandore est ouverte ! Les initiateurs de ces instructions avaient des craintes : « Cependant, la principale difficulté réside en ceci : même à âge égal les différences de développement entre enfants peuvent être importantes... » En effet ces différences sont notables d'un enfant à l'autre et, surtout, d'un milieu socio culturel à un autre. En fait cet écart, normal, peut être chiffré à un an et demi en termes de « prérequis » à l'acquisition de la lecture par exemple, il est du même ordre pour la construction du nombre. Le bilan ne sera pas fait.

La loi Jospin qui mettait l'élève au centre du système, met en place les cycles destinés à mieux tenir compte du niveau des élèves et à individualiser le travail. Mais,

1 Les textes cités sont issus des bulletins officiels de l'éducation nationale

pour bâtir une continuité, ils placent la grande section à cheval entre la maternelle et l'élémentaire. La grande section (GS) appartenant au cycle 1 et au cycle 2, les objectifs d'acquisition seront brouillés. Les concertations régulières entre enseignants de GS et de CP permettront non pas à l'école élémentaire de s'adapter aux enfants de maternelle mais fera pression sur les enseignants de maternelle pour inclure de plus en plus d'apprentissages scolaires dans leurs pratiques, en premier lieu celui de l'écriture en cursives, sur une ligne, en se repérant dans une page de cahier et dans les consignes de la maîtresse ou du maître. Cette fois ce sont aussi les enfants les plus jeunes d'une classe d'âge qui sont pénalisés car ils n'ont pas la maturité de contrôle de posture et des gestes fins de la main qui permettraient ces apprentissages. Là où il faudrait savoir attendre, ils sont soumis à la pression d'exécuter et...ils ratent. Mieux vaut ne pas être né en décembre (qu'a-t-on fait des études commandées par le ministère à ce sujet et de leurs conclusions?) et de milieu populaire.

En 1995, la loi Bayrou entérine la course en avant. Pourtant des signes de baisse du niveau des plus faibles sont déjà lisibles ainsi qu'un creusement des écarts avec les plus forts. Plutôt que de les imputer à l'introduction progressive d'apprentissages scolaires précoces (qui réussissent bien aux enfants des milieux socioculturels élevés) c'est l'inverse et le niveau d'exigence monte encore : « premières correspondances entre lettres et sons » [...] « premiers exercices d'écriture autonome par copie, copie différée, invention (prénom, petites phrases, textes courts) » [...] « l'enfant découvre les fonctions du nombre, en particulier comme représentant de la quantité » Les auteurs de ces instructions anticipent pourtant que cette escalade pose problème, ils préconisent qu'il n'y ait pas de « systématisation des apprentissages » et ajoutent que les enfants « n'ont pas tous la même maturité ni le même rythme d'acquisition : il ne faut ni les mettre en difficulté par des apprentissages prématurés ni freiner leur désir d'apprendre, mais prendre en compte l'évolution de chacun... » Mais les objectifs assignés vont tout écarter sur leur passage et niveler par le haut. Les auteurs rappellent aussi, tant cette question posée dès les années soixante-dix (L. Lentin) est apparue cruciale pour l'acquisition de la lecture courante et de la compréhension, que l'enfant doit « apprendre à parler et à construire son langage.» Mais comment les enseignants peuvent-ils faire y face quand le temps à consacrer à cette construction, tant les autres objectifs s'imposent, n'a plus d'existence possible ?

La langue orale deviendra une priorité des instructions de 2002 (Royal/ Lang). Enfin semblent entendus ceux qui expliquent que les compétences langagières sont à la base de l'acquisition et de l'approfondissement de la langue écrite. Mais cette reconnaissance se fait à côté d'une primarisation qui bat son plein : « en fin d'école maternelle, l'enfant doit savoir copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument... »[...] « découvrir le principe alphabétique, connaître le nom des lettres de l'alphabet,...proposer une écriture alphabétique pour un mot simple... »[...]« connaître la comptine numérique au moins jusqu'à trente ; associer le nom des nombres connus avec leur écriture chiffrée en se référant à une bande numérique... » Alors que le rythme des changements ne ralentit pas depuis 1986, on ne constate aucune amélioration dans les aptitudes des élèves de CM2 à fortiori dans celles des collégiens. PISA fera tirer la sonnette d'alarme à propos des compétences langagières des collégiens de milieux populaires en « insécurité linguistique » (A. Bentolila²/Darcos)) du fait de leurs faibles performances lexicales et syntaxiques. Mais hors des paroles qui déclarent une priorité de la langue orale aucune mesure efficace n'est prise et surtout la primarisation continue à passer inaperçue. C'est parallèlement le début du démantèlement des RASED. Le ciel est encore plus sombre pour les élèves en difficultés.

2 A. Bentolila préconise que chaque enfant de maternelle apprenne un mot par jour mais...Il oublie de dire comment.

2015 chapeaute de nouvelles instructions (Vallaud-Belkacem) : « La découverte du principe alphabétique rend possibles les premières écritures autonomes en fin d'école maternelle...[...] » « l'entraînement à l'écriture cursive peut avec certains être commencé en moyenne section, c'est en grande section qu'il a le plus naturellement sa place...[...]... (il faut) réaliser une collection dont le cardinal est donné...Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités...avoir compris que tout nombre s'obtient en ajoutant un au précédent...quantifier des collections jusqu'à dix au moins...Dire combien ajouter ou retrancher pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix... » Comme rien ne s'améliore vraiment ni en lecture ni en maths, les GS, CP et CE1 (en REP +) sont dédoublés (2017 Blanquer), les méthodes d'apprentissage de la lecture sont définies par le ministère et les neuro cognitivistes.

En 2020 de nouvelles instructions (Blanquer) reprenant pour l'essentiel celles de 2015 sont publiées, les explications pédagogiques et psychologiques qu'elles contenaient en sont écartées. Des ouvrages complémentaires sont associés. Dans un livret de plus de cent pages intitulé « Apprendre à parler » sont explicitées les conditions de cet apprentissage et présentées des séquences repères pour les trois niveaux. La lecture de ces séquences de fort bonne qualité, hormis leur degré de difficulté trop élevé rapporté à chaque section et aux possibilités des enfants de milieux populaires, montre toute une partie de la complexité de ce travail qui à lui seul pourrait et devrait constituer l'ossature de chaque journée de travail en maternelle. Au lieu de cela c'est toujours le trio lecture-écriture-calcul qui trône au centre de tout et sert d'organisateur au quotidien. Les lieux où sont menées de vraies séances de langage, quotidiennes et en petits groupes, restent fort rares.

En 2023, les effets positifs de l'entrée en force des apprentissages scolaires se font encore attendre. Les années Covid n'ont certes pas contribué à les rendre visibles mais, alors que le différentiel avec les autres pays devrait faire apparaître une remontée de la France qui a pratiqué une discrimination positive, ce n'est pas le cas.

Toutes les notions sont abordées trop tôt

En fait, comme nous venons de l'illustrer ci-dessus, les exigences de niveau scolaire en lecture, écriture, calcul n'ont cessé de s'élever en maternelle depuis 1986, sans être compatibles avec les possibilités, à ce moment de leur vie personnelle et scolaire, des enfants de milieux populaires. (En 1971 quand je faisais mon stage en situation d'enseignant à Évry, la notion de nombre était abordée au CP, au premier trimestre nous allions jusqu'à dix. J. Piaget situait cette acquisition autour de sept ans en moyenne, sur une population normale, et consécutive au moment où l'enfant est capable des opérations de pensée dites concrètes, c'est à dire de raisonnements d'identité, de compensation et de réversibilité. C'est de nos jours l'âge choisi en Finlande et à... Singapour. La France n'y échappera pas si elle veut se donner une chance d'appliquer avec succès la méthode éponyme). Cette montée permanente des exigences est, du point de vue de l'emploi du temps quotidien en classe, incompatible avec la priorité déclarée de l'acquisition de la langue orale et conduit par ailleurs à priver les enfants des milieux populaires de la construction des bases nécessaires aux savoirs ultérieurs car ces bases nécessitent de manipuler, expérimenter, verbaliser, échanger, confronter.

À deux ans, un enfant saura construire une tour de onze gobelets sériables parce qu'il a déjà été accompagné en famille dans cette activité, un autre prendra plaisir à faire tomber cette tour. Ce n'est pas affaire de caractère. Le premier a connu cette étape en

famille avec un adulte qui construisait cette tour et lui laissait le plaisir de la détruire, le second en est encore à ce premier moment. On ne peut proposer au second de griller la première étape alors qu'il découvre le matériel...

Prenons un autre exemple. À trois ans un enfant saura reconstituer un puzzle de trente pièces en s'appuyant sur la forme, la couleur et ce que représente chaque pièce, un autre ne pourra que tâtonner par essai erreur ou abandonner. Pour le premier les encastresments sont de vieux souvenirs, il a déjà une expérience assistée par un adulte de cette activité de reconstruction, le second la découvre. On comprend au travers de cet exemple ce qu'est la zone proximale de développement (Vigotsky), différente pour chacun en fonction du capital perceptif et cognitif construit dans son passé. Le premier prendra plaisir à manier un nombre de pièces de plus en plus grand, le second devra, accompagné par l'adulte, construire les outils cognitifs de cette activité.

À trois ans et demi un enfant qui aura bénéficié depuis sa naissance d'interlocutions langagières attentives parlera couramment, un autre moins sollicité dans ce domaine commencera tout juste à produire des énoncés de deux ou trois mots.

De fait, si l'on tient compte de ces écarts toutes les notions abordées le sont trop tôt si l'on veut faire réussir plus d'élèves et c'est ce mouvement qu'on ne cesse d'accélérer. Changeons de terrain pour illustrer cette idée. Si l'on veut emmener quatre personnes que l'on estime capables de faire un sommet à quatre mille mètres en montagne, on s'alignera non sur le rythme des plus rapides, l'objectif ne serait pas atteint, mais sur celui des plus lents et l'on sollicitera les plus alertes pour la sécurité. Rien n'empêche ensuite d'emmener ceux qui le peuvent un peu plus haut.

Revenons à l'école. Malgré toutes les instructions depuis 1986, le réel résiste. Il ne suffit pas de dire pour que ce soit comme le voudrait l'Instruction dans son texte...C'est la mise en place d'un processus qui produit une véritable crise dans l'école. Les enseignants sont sous la pression permanente des évaluations (basées sur ce qu'escompte le Texte) de leur effet de contrôle et de persécution. Aucun résultat ne s'améliore parmi les plus éloignés de la culture de l'école, c'est même le contraire qui advient, les mesures de discrimination positive n'ont qu'une efficacité minime.

Il en résulte que les difficultés et l'échec sont le quotidien d'enfants de trois quatre ans qui s'installent par bonne volonté dans le « faire semblant » et les « fausses routes » ou qui s'ennuient au lieu d'apprendre à penser.

Ni compréhension, ni autonomie

Il en résulte que des enfants arrivent au CP avec un faible bagage linguistique, trois cents à cinq cents mots au compteur quand d'autres en ont mille huit cents, et surtout une manière de pratiquer la langue qui reste implicite (nécessitant la complicité de celui qui écoute), associée aux gestes, manquant de connecteurs, de mots exprimant les circonstances et truffée de « trucs » pour combler un lexique lacunaire. Un handicap pour comprendre un raisonnement, une explication ou pour en formuler, quand il faudrait que chacun ait appris à s'exprimer de manière explicite, l'école apportant aux uns ce que la famille a transmis aux autres.

Tout texte de lecture, y compris un album pour enfants, est inaccessible. Tout énoncé de problème aussi. Tout travail de lecture de fiches en histoire sciences ou

géographie ne l'est pas moins. Ni compréhension, ni autonomie.

Qui plus est, qui a appris à lire, avec des démarches par trop alphabétiques, peine à dépasser le déchiffrage, d'autant que ces élèves ne sont pas entretenus en lecture dans leur niveau réel comme base pour progresser mais ramenés aux textes qui font travailler le premier tiers de la classe. Ils désapprennent alors ce qui leur a été aussi difficile d'acquérir (dans une classe dédoublée). Du CE1 au CM2 les progrès sont infimes.

Primarisation

Comment une telle machine infernale a-t-elle pu se mettre en place ? Il aura fallu qu'au moins six facteurs convergent. En 1986, relayée par J.P. Chevènement, une idéologie contre soixante-huitarde qui pense qu'à trop jouer on n'apprend pas et qu'il faut avoir plus d'exigences de contenus de travail scolaire en maternelle pour améliorer les résultats, rencontre les aspirations des couches moyennes et supérieures impatientes d'augmenter les performances scolaires de leurs enfants et le zèle d'enseignants allant à la rencontre de cette attente. Cette rencontre se fait dans des espaces où la ségrégation résidentielle d'origine économique a commencé à structurer l'habitat. La population s'y homogénéise par le haut alors qu'une partie des milieux populaires subit une partition spatiale et une relégation. Ces derniers perdent les moyens de se faire entendre et de faire entendre leurs intérêts. En 1989 la loi Jospin produit l'effet indésirable et contraire à ses ambitions de donner l'occasion à des enseignants de CP souvent peu formés de faire pression sur les enseignants de maternelle peu formés eux aussi. La continuité voulue entre la GS et le CP destinée à faciliter ce passage se traduit paradoxalement par un déplacement de contenu du CP vers la GS (place de l'écriture, usage du cahier et des lignes, repérage dans la page, capacité à recevoir un enseignement magistral). Les photocopies glanées sur internet par les enseignants de GS se substituent aux programmes officiels et remplacent le monde expérimental de la maternelle par un monde de papier et d'exercices sur papier. Dans le même temps des forces réactionnaires mettent en cause l'existence de la maternelle, l'apogée sera atteinte par X. Darcos (2007) déclarant qu'il n'y avait pas besoin de BAC + 5 pour changer des couches...C'est cette mise en cause qui contribue à ce que les syndicats enseignants acceptent sans sourciller la primarisation ; comme le dit ce slogan de l'un d'entre eux « La maternelle une grande école ». Ainsi, alors qu'ils pensent garantir la pérennité de la maternelle, ils trahissent les milieux populaires et l'idéal d'une école de la réussite pour tous.

Catastrophe

Le pire étant que ces quatre forces, l'idéologie réactionnaire, les enseignants de GS et de CP, les syndicats d'enseignants et les parents d'élèves des couches moyennes et supérieures ignorent la catastrophe qu'ils ont ainsi générée pour les enfants des milieux les plus éloignés de la culture de l'école. Une catastrophe qui n'est pas sans contre coup pour eux puisqu'elle mine les conditions d'enseignement au collège dans les quartiers populaires et dans les espaces où il subsiste de la mixité sociale.

Par ce processus de primarisation, l'école maternelle française, au lieu de s'améliorer dans la préparation de tous aux apprentissages fondamentaux : la lecture, le calcul, la maîtrise de la langue et l'écriture en est arrivée à proposer une première marche infranchissable aux enfants des milieux populaires et à s'instituer comme début du

processus de décrochage pour de nombreux enfants.

Refonder

Sur *France Culture* le 23/11/2023, sollicité à propos du meurtre de Crépol, des phénomènes de bandes, de rixes, de l'errance et de la désespérance de jeunes des milieux populaires de certains quartiers, Marwan Mohammed soulignait que ses enquêtes sociologiques y faisaient apparaître non un décrochage scolaire précoce, dès le CP, mais plutôt un non-accrochage et suggérait des remédiations à mettre en place dès la grande section de maternelle. Mais c'est toute l'école maternelle qu'il faut refonder sur les bases de sa création énoncées par P. Kergomard, en se souciant de préparer par les manipulations, l'expérience, l'action, l'acquisition des structures langagières, le lexique, les bases de pensée, de culture, de comportement qui permettront les apprentissages fondamentaux aux enfants qui en ont le plus besoin. Cela en utilisant toutes les connaissances élaborées depuis en psychologie, sociologie, pédagogie, neurosciences, didactique...En formant les enseignants à ces programmes et à ces connaissances. Modifier les programmes est donc plus que nécessaire...et pas seulement. Le but étant de permettre plus de réussite au plus grand nombre possible et non de se satisfaire de former précocement une élite.