

Ecole maternelle

Organiser la sélection scolaire



PHOTO : D. R.

Christine Passerieux, responsable GFEN, nous livre une première réaction à la réforme des programmes en maternelle.

C'est la naturalisation des différences, une conception de classe de la société et de son école qui président au contenu des programmes 2008. Indigence des contenus et docilisation préparent dès la maternelle les « citoyens » dont le libéralisme a besoin. La pensée et la culture ne sont pas au programme.

Sous prétexte d'un nécessaire recentrage sur des fondamentaux, la mise en oeuvre du socle commun dans les programmes de 2008 confirme l'ensemble des mesures prises et des discours tenus depuis le rapport Thélot. Ce qui est au programme de l'école maternelle, c'est bien la transformation d'inégalités sociales en inégalités scolaires. Au coeur de ces programmes on retrouve la teneur du rapport Bentolila qui prône la mise en place d'une logique compensatrice pour ces « enfants-là », ceux qui sont dans « une grande insécurité linguistique », manifestent un « déficit culturel » dû à « un contexte familial de silence et d'indifférence ». L'égalité des chances préconisée dès le préambule, c'est bien le renoncement à des ambitions démocratiques d'une école pour tous.

Ces programmes s'inscrivent dans un contexte qui permet d'en comprendre la teneur et la cohérence (stages de remises à niveau, suppression de deux heures d'enseignement pour un soutien aux plus « démunis », PPRE, évaluation comme épine dorsale du système). Ils marquent une rupture quant à la conception des savoirs et de leur enseignement, des élèves et de l'apprentissage.

Une logique de résultats plutôt que d'apprentissage

Ces programmes tournent le dos à la complexité du développement des jeunes enfants. Ils affirment des visées utilitaristes qui réduisent l'école maternelle à une fonction de certification et de préparation stricte à un apprentissage technique de la lecture, de l'écriture et du calcul au CP, sans prendre en compte la construction de la personne dans et par les

apprentissages. Ainsi dans le domaine langagier, l'échange et l'expression sont réduits à une pauvre mécanique : écouter et répondre, redire des comptines, nommer des objets et des actions...

La socialisation scolaire permet l'adoption d'une posture d'apprenant lorsqu'elle ne se résume pas à l'exercice du métier d'élève, soumis à des normes comportementales, entraîné à la compilation de compé-



tences. La réflexion, la prise de risque, l'imagination comme « instrument d'une relation au monde extérieur et intérieur »⁽¹⁾ disparaissent au profit d'une instrumentalisation de certaines activités essentielles dans le développement (éducation physique, artistique) ou d'une technicisation qui évacue le questionnement, le désir de comprendre et de savoir de tout jeune enfant. Des apprentissages techniques, comme celui du geste graphique, coupés de toute signification, présentés mensongèrement comme des pré-requis, deviennent une finalité.

Des « approximations » peu scientifiques

Dans la filiation du rapport Bentolila, des discours de Robien et autres « nouveaux penseurs » de l'éducation, ces programmes évacuent trente ans de recherches scientifique et pédagogique : le graphisme, s'il favorise

des apprentissages, n'apprend pas à écrire⁽²⁾. La répétition d'histoires ou de contes ne permet pas à elle seule de comprendre des récits. Mais il faut dire que l'un des inspirateurs de ces programmes assigne au conte une visée thérapeutique pour les élèves issus de l'immigration ! Enfin, une lettre ne correspond pas à un son... A moins que ne soit promue comme seule méthode de lecture, la planète des alphas... avec un retour de la syllabique via l'école maternelle.

L'objectif annoncé en matière langagière est l'acquisition « d'un langage oral riche », ce qui d'un point de vue linguistique et sociologique n'a aucun sens. Mesure-t-on la richesse de ce langage au nombre de mots mémorisés, à l'usage d'une syntaxe correcte ou à la capacité à produire et organiser sa pensée avec le langage ?

La méconnaissance (vraiment ?) de l'enfance et du développement confine au ridicule : ainsi « dès la petite section, les enfants devront utiliser des calendriers, des horloges, des sabliers pour se repérer dans la chronologie et mesurer des durées » !

Une accentuation des différences

La naturalisation des différences entre les élèves conduit à l'abandon de la spécificité de l'école maternelle, spécificité qui consiste à permettre à tous les élèves d'apprendre l'école en apprenant à l'école⁽³⁾, de construire dans les apprentissages le sens de ces apprentissages, les modalités de leur réalisation. En tournant le dos à cette mission, essentielle pour une réelle démocratisation de l'accès





PHOTO : M. MICNEAU

la fréquentation des objets de savoirs ne permet pas d'apprendre et l'automatisation n'est possible que s'il y a construction des savoirs et donc compréhension.

Un appauvrissement des contenus d'apprentissage

4 **Le langage** est assimilé à la langue, dans une confusion que l'on ne peut imaginer fortuite. Ce qui permet d'affirmer qu'apprendre à parler c'est apprendre le lexique et la syntaxe. Or les élèves qui rencontrent des difficultés langagières à l'école sont ceux qui ne sont pas en connivence culturelle avec les pratiques langagières scolaires. Ils doivent changer de posture, passer d'un langage utilitaire, contextualisé, à un langage qui met l'expérience à distance et permet de penser le monde avec les autres. C'est cela entrer dans la culture de l'écrit. Mémoriser des mots nouveaux ne permet en rien de construire ce nouveau rapport au langage, mémoriser des mots ne sert à rien pour échanger avec les autres, pour penser. Mémoriser, c'est hors de toute véritable pratique langagière, mémoriser des sons. Les

mots adviennent quand se construisent les concepts, quand ils sont nécessaires à l'échange, la confrontation, le débat. On imagine mal comment des objectifs aussi indigents que le respect du thème imposé (Mr Bentolila estime que le thème importe peu et que l'on peut donc apprendre à parler pour ne rien dire), le respect du tour de parole, la collection de nouveaux mots permettront que les élèves osent une parole singulière, s'aventurent dans le risque d'erreurs, de tâtonnements, voire dans l'élaboration d'une pensée qui n'est pas sollicitée. Ils comprendront assez vite que ce qu'ils pensent et disent importe beaucoup moins que la manière dont ils le disent. Difficile alors d'apprendre à parler ou de parler pour apprendre !

4 **L'entrée dans l'écrit** relève de trois activités : « travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture ». L'approche de l'écrit est étroite jusqu'au contresens : la connaissance du code est réduite aux sons et aux lettres. Par ailleurs le risque est grand d'augmenter les difficultés de nombreux élèves, engagés dans des apprentissages précoces et inadaptés.

Finis les ateliers d'écriture où les élèves découvraient par la pratique les spécificités de l'écrit, et en particulier le pouvoir qu'il donne.

Les élèves vont apprendre à copier.

Finies les reconnaissances de mots entiers, l'entrée progressive dans le texte, la lente compréhension des correspondances entre la chaîne parlée et la chaîne écrite. Les élèves vont mémoriser des signes et des sons, alors que penser la langue comme un objet, indépendant du sens, nécessite un long apprentissage, particulièrement difficile. Au nom d'une progression du simple au complexe, c'est par la difficulté la plus grande que les élèves sont censés entrer dans les apprentissages : un bon moyen pour fabriquer de l'échec.

4 **L'accès à la littérature** est réduite à quelques textes du patrimoine (ceux-là même peut-être que préconise Bentolila qui trouve vulgaire la littérature contemporaine pour la jeunesse) ou à des contes, dont les élèves devront mémoriser des extraits. Les textes ne sont pas choisis parce qu'ils incitent à la réflexion, donnent des clefs de compréhension du monde (et l'on connaît l'importance de la littérature à l'âge de la scolarité maternelle), non plus pour la beauté de la langue, son éventuelle poésie, mais parce qu'ils offrent « une correction syntaxique, un vocabulaire précis ». Et là enco-



re l'entrée dans les textes a d'abord pour fonction d'apprendre vocabulaire et syntaxe. Tout est mis en place pour que ces élèves puissent penser comme des collégiens interviewés dans un collège que « la lecture est une activité scolaire ». Il suffira, pour finir de les en convaincre, d'attendre une compréhension littérale du texte plutôt que de proposer un travail d'interprétation des textes, qui seul permet la construction d'une posture de lecteur. Mais qu'importe ! Alors que l'école formera au mieux des liseurs, c'est dans les classes moyennes et supérieures que seront formés, hors l'école, des lecteurs.

Cette école maternelle, d'où toute ambition culturelle est bannie, toute réflexion pédagogique abolie, va démontrer qu'il n'y a rien à faire pour ces élèves qui n'ont pas su saisir la chance qui leur est offerte, hormis continuer à leur proposer aide et soutien, remédiations diverses. Priver l'ensemble des élèves des apprentissages auxquels ils ont droit, c'est vouloir faire la preuve de la fatalité de l'échec scolaire. 1

CHRISTINE PASSERIEUX

aux savoirs, l'école maternelle creuse les écarts, transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires. Ainsi la confrontation des élèves à l'élément le plus abstrait de la langue que sont les lettres, sans que le temps soit pris d'un travail de familiarisation avec l'écrit, ne peut que favoriser la mise à l'écart des élèves des classes populaires. Le primat de l'idéologie sur la recherche scientifique prépare de véritables catastrophes : comment imaginer que tous les élèves vont pouvoir

connaître en fin de grande section, vingt-deux correspondances entre lettres et sons, c'est-à-dire plus qu'actuellement à la fin du premier trimestre de CP ? C'est ainsi que s'organise une école à deux vitesses. D'une part des ambitions au rabais, mais en même temps des exigences de résultats inatteignables, particulièrement pour ceux qui

n'héritent pas des outils culturels et cognitifs nécessaires aux apprentissages scolaires.

Au nom des rythmes et des besoins individuels (qui sont une construction socio-culturelle) chaque élève exercera ses capacités dans une école qui « lui laisse le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer ». Et ces capacités sont bien sûr préalables à tout apprentissage, justifiant si c'était encore nécessaire les travaux de Bourdieu, dénonçant la violence symbolique d'une école qui exige de tous la maîtrise de ce qu'elle ne leur apprend pas. La seu-



1) *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* 2002.
2) Marie-Thérèse Zerbato-Poudou.
3) *Apprendre à l'école. Apprendre l'école.*
Elisabeth Bautier, Chronique Sociale, 2006