



HAL
open science

Du projet de programme de l'école maternelle à sa version définitive, des choix problématiques pour construire l'égalité ?

Gaël Pasquier, Christine Passerieux

► To cite this version:

Gaël Pasquier, Christine Passerieux. Du projet de programme de l'école maternelle à sa version définitive, des choix problématiques pour construire l'égalité ?. 2015. hal-02510243

HAL Id: hal-02510243

<https://hal.science/hal-02510243>

Submitted on 17 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Du projet de programme de l'école maternelle à sa version définitive,
des choix problématiques pour construire l'égalité ?**

Intervention lors de la journée d'étude

Les nouveaux programmes de l'école maternelle.

Quels enjeux à la lumière des recherches récentes sur la petite enfance.

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'académie de Créteil,

30 septembre 2015

Texte publié sur le site du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)

http://www.gfen.asso.fr/images/documents/dossier_sans_titre/passerieux_pasquier_pr_maternelle_analyses_2015.pdf

Gaël Pasquier

Maître de conférences en sociologie, UPEC, OUIEP, LIRTES

Christine Passerieux

Membre du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)

1. Un travail d'élaboration de programme réalisé dans un contexte politique nouveau

1. 1. La loi de refondation

Les nouveaux programmes de l'école maternelle ont été conçus dans un contexte politique de « refondation de l'école », axée sur la lutte contre les inégalités produites et reproduites par le système scolaire. En décembre 2013, dans la lettre qu'il adresse au Conseil Supérieur des Programmes pour lui confier l'élaboration des nouveaux programmes, le ministre rappelle ainsi, en accord avec les résultats des recherches en éducation, « que les écarts de réussite entre élèves originaires de milieux sociaux différents ont plutôt tendance à s'aggraver » alors que « les systèmes qui corrigent les inégalités sont souvent aussi les plus performants »¹. Parallèlement, en partenariat avec le ministère des droits des femmes, le ministère de l'Éducation Nationale met en place un dispositif de lutte contre les inégalités entre les sexes à l'école maternelle et élémentaire, les *ABCD de l'égalité*, supposé remédier à l'absence de mise en œuvre réelle des politiques antérieures dans ce domaine pointée par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale dans un rapport de 2013². L'élaboration des nouveaux programmes à laquelle nous avons participé en tant que membres du groupe chargés de l'élaboration du projet, s'est donc inscrite dans un contexte institutionnel qui plaçait au premier plan la question des inégalités scolaires. Il nous est donc apparu pertinent de nous intéresser à la manière dont le texte définitif de programme de l'école maternelle présenté en mars 2015 prend en compte cette préoccupation essentielle. Pour cela, nous avons choisi pour point de départ la comparaison entre le texte long du projet de programme et le texte définitif.

1. 2. Le choix d'un texte long

Deux versions du travail du groupe de rédaction ont en effet été soumis à la lecture des enseignant-e-s : une version dite longue, intitulée « programme et recommandations », et une version dite courte, qui n'en retient qu'une petite partie, ce qui a pu à juste titre sembler problématique au moment de la consultation³. Une question s'est posée au groupe de rédaction du projet tout au long de sa rédaction : fallait-il opter pour un programme court comme le demandait initialement le CSP ou choisir d'écrire un programme long, qui semblait mieux correspondre à l'importance accordée par le ministre à l'école maternelle dans son projet de réduction des écarts. Le présupposé des membres du groupe était qu'un texte court risquait de n'aboutir qu'à des modifications cosmétiques par rapports aux programmes précédents et de ne pas répondre aux exigences d'une refondation. Il a ainsi semblé que rompre avec la reproduction par l'école des inégalités sociales et sexuées, impliquait de faire le choix d'un texte long, seul susceptible de prendre en compte

¹ Peillon Vincent (2014), Lettre du 3 décembre 2013 adressée à Alain Boissinot, Président du Conseil Supérieur des Programmes. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale

² Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2013). *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale

³ Bonnot Eléonore, Lamouroux Patrick, Pasquier Gaël, Passerieux Christine et de Revière Catherine (2014). Maternelle : les enseignants doivent faire entendre leur voix sur le projet de programme. *Le café pédagogique*, 8 octobre 2014.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/10/08102014Article635483512026115774.aspx>

conjointement une conception des contenus à transmettre et des modalités pour y parvenir, sans pour autant remettre en cause la liberté pédagogique des enseignantes et des enseignants. Il ne s'agissait pas d'écrire des programmes de plus ne changeant rien aux équilibres actuels de l'école.

Puisque le groupe de rédaction s'était justement donné comme objectif de rester au plus près de la commande du ministre, qui reprenait elle-même certains constats du rapport de 2011 de l'Inspection Générale sur l'école maternelle⁴, ce texte long nous a paru à l'époque porteur d'un certain nombre d'avancées et de ruptures intéressantes. Il était le produit d'une réflexion approfondie même s'il reflétait aussi les difficultés liées au lancement de la refondation de l'école alors voulue par le gouvernement : c'est un des premiers textes qui a été travaillé par le Conseil Supérieur des Programmes, il a été conçu alors que la Charte des programmes n'existait pas encore et dans un contexte de crise pour le CSP et le ministère puisque le président du CSP et le ministre lui-même ont démissionné durant la période de sa conception.

Dans la mesure où tout nouveau programme engage une conception institutionnelle des missions de l'école et de ce qu'est l'acte d'enseigner, il nous a semblé important d'interroger les coupes et les inflexions introduites dans le texte définitif, beaucoup plus court que le projet, pour envisager comment ce texte avait évolué et comprendre les incidences des transformations apportées. Nous le ferons en deux temps : le premier mettra en avant les avancées et les ruptures introduites par ces nouveaux programmes, dans la lignée du projet, et en lien avec le contexte de refondation ; le second montrera comment les suppressions et les modifications introduites risquent, parce qu'elles effacent certains enjeux liées aux inégalités, d'aboutir à une naturalisation des différences, que celles-ci soient sociales ou sexuées, ainsi qu'à une conception problématique des savoirs enseignés.

2. Des avancées et des ruptures

2. 1. Tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser

La rupture essentielle de ces nouveaux programmes est la reprise, dès la première page, d'un article de la loi de refondation de 2013, qui affirme que l'école maternelle « s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. » (p. 1). Affirmer cette capacité c'est tourner la page de la doctrine de l'égalité des chances qui constituait jusque-là l'un des piliers de l'école : elle laissait supposer qu'il revenait aux enfants de se saisir seuls de ce que l'école leur proposait et libérait en quelque sorte l'institution du poids de leur échec éventuel. Affiché en préambule, ce « tous capables d'apprendre et de progresser » indique que l'école maternelle, première école, a une mission spécifique dans la réduction des écarts, mission qui nécessite de réfléchir aux conditions requises pour rendre effective cette capacité de toutes et de tous à apprendre et réussir. Il implique d'envisager des programmes en termes de ruptures à opérer, au plus près des contenus d'apprentissages et des pratiques.

⁴ Inspection Générale de l'Education Nationale (2011). *L'école maternelle*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

2. 2. Les conséquences positives de cette affirmation

Cet article du texte de loi est sans doute passé relativement inaperçu alors qu'il indique un changement radical de conception. L'affirmation de la capacité de tous à apprendre et progresser est en effet un choix politique dont les incidences sont fortes :

- Sur la conception du rôle de l'école maternelle et de l'école en général, comme premier espace institutionnel où rencontrer de l'autre que soi et s'émanciper de ses origines. Le fort décrochage scolaire est en effet largement le résultat d'un non accrochage dès les premières années de scolarité : l'univers scolaire demeure pour une grande partie des enfants, et en particulier ceux des catégories populaires, un monde étranger. De nombreux travaux universitaires l'attestent mais également le rapport de l'Inspection générale de 2011, ainsi que le rapport de Jean-Paul Delahaye remis dernièrement au ministre⁵.
- Sur la fonction de l'école maternelle, au-delà des évidences convenues. Celle-ci se trouve ainsi redéfinie en particulier dans la manière dont elle accueille les enfants dans leurs différences. Il s'agit de regarder autrement ce qui était considéré comme relevant de manques des élèves les moins connivents avec l'univers scolaire et de ne plus analyser leur socialisation familiale en termes de déficit. L'objectif est alors d'interroger la manière dont l'école peut véritablement apprendre aux élèves ce qu'elle leur demande, et cesser de faire reposer les pratiques de classes sur des implicites qui ne sont décryptables que par certains, justement parce qu'ils n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage. Cela se justifie d'autant plus que ces élèves qui ne sont pas en connivence avec l'univers de l'école représentent un peu plus de la moitié de la population scolaire⁶ et que les logiques compensatoires ont montré leur inefficacité.
- Sur la représentation de l'élève. Il faut désormais déplacer l'idéal type de l'élève de maternelle en connivence avec l'école vers celui d'un élève non connivent qui va à l'école construire le sens de l'école, du devenir élève, et comprendre quelle posture y est requise pour apprendre et quels sont les attendus. Il s'agit donc bien tout autant d'apprendre à l'école et « d'apprendre l'école » comme le stipulait un ouvrage dirigé par Elisabeth Bautier en 2006, « non pour elle-même mais parce que structurante d'un devenir »⁷.
- Sur les contenus de programmes et les pratiques. Des choix de priorités s'imposent au regard de ce qui fait difficultés pour les enfants les moins connivents avec l'univers scolaire. C'est en rendant lisibles les réquisits scolaires, en dotant les enfants des outils pour comprendre (loin des approches étroitement technicistes des programmes de 2008), en laissant le temps d'apprendre, que l'école peut permettre de construire un rapport efficient à l'école et aux apprentissages. Plusieurs références dans le corps du texte de programme sont autant de pistes pour réduire

⁵ Delahaye Jean-Paul (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à Madame la ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Paris : Education Nationale.

⁶ Bonnéry Stéphane (2015). Les manuels perpétuent le clivage école de pauvre-école de riche. *L'humanité*, 27 février 2015. <http://www.humanite.fr/stephane-bonnery-les-manuels-perpetuent-le-clivage-ecole-de-pauvres-ecole-de-riches-566932>

⁷ Bautier Elisabeth (dir.) (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Editions Chronique sociale, coll. *Pédagogie formation*.

les écarts : la nécessaire compréhension pour apprendre, l'invitation à engager les jeunes enfants dans la réflexion (situations problèmes, réflexivité...), le rôle du groupe comme espace de réflexion, d'échanges, de confrontations...

- Sur la relation aux parents : la pédagogie invisible telle qu'analysée par Bernstein rendant difficilement accessible la compréhension des enjeux d'apprentissage à ce niveau de scolarité, le programme invite à rendre lisible pour les parents les spécificités de l'école maternelle.

Le programme définitif dans la lignée de ce qu'avait proposé le projet long prend ainsi en compte nombre de travaux, universitaires, pédagogiques, qui convergent pour rendre effective la réduction des écarts entre enfants, favoriser l'accrochage scolaire dès les premières années.

2. Des ambiguïtés voire des reculs

Pourtant, au long du texte définitif, on assiste à une euphémisation voire une évacuation de parti-pris forts, pourtant en cohérence avec la commande politique initiale. Des ambiguïtés ont été introduites, des coupures ont été faites, qui ne sont pas sans incidences sur la cohérence du texte.

2. 1. La disparition de la question sociale

Le projet de programme indiquait dès son introduction : « C'est dès l'école maternelle qu'il importe de s'attaquer aux inégalités de réussites scolaires. L'institution est attentive à ne pas sous-estimer ou surestimer les inégalités socio-économiques, territoriales, culturelles, entre filles et garçons pour éviter l'apparition précoce de difficultés scolaires » (p. 1). Or cette phrase qui reprenait à son compte les objectifs de la saisine du ministre a tout simplement disparue. Le texte ne parle plus que de bienveillance, ce qui renvoie plus à une posture morale et individuelle qu'à une orientation politique et pédagogique. Et de fait, l'ensemble du texte tend, malgré l'affirmation de la capacité de toutes et tous à apprendre et progresser, à euphémiser, voire évacuer, la question des inégalités sociales.

Cette disparition n'est pas sans conséquence car elle empêche la problématisation de certains enjeux et donne de ce fait prise à une naturalisation des différences entre enfants. Au premier abord, les changements introduits peuvent sembler minimes voire anecdotiques mais leur analyse montre qu'ils changent l'esprit même du texte de manière significative :

- Ainsi, alors que le projet long affirmait dans sa première page, au sujet de l'école maternelle : « Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'Ecole pour apprendre, *grandir et s'affirmer comme sujet singulier*⁸ » (p. 1), cette phrase devient dans le projet définitif : « Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, *affirmer et épanouir leur personnalité* » (p. 1). L'emploi sous cette forme des termes « affirmer et épanouir leur personnalité », semble impliquer qu'il s'agirait d'un déjà là, présent chez l'enfant depuis toujours, qu'il suffirait de faire émerger alors que la construction de l'enfant comme sujet, implique au contraire une construction longue, un processus complexe qui ne saurait se résumer à quelque chose qui serait donné une fois pour toutes et ne demanderait

⁸ C'est nous qui soulignons

qu'à « s'épanouir » grâce à l'école. Ainsi, toutes les références à la construction de l'enfant comme sujet (p. 12), notamment grâce au langage (p. 9, p. 16) ou à l'Education Physique (p. 32) ont disparu du programme définitif.

- Le texte définitif met l'accent sur la question des rythmes individuels de développement de l'enfant, en précisant toutefois que cette prise en compte s'inscrit dans la perspective d'un objectif commun (p. 1, dans le projet long p. 8). Néanmoins, si la nature de ces différences n'est pas analysée, elles sont alors individualisées ce qui évacue les modalités de leurs constructions et du coup éloigne les enseignant-e-s de la réflexion nécessaire pour envisager des réponses pédagogiques efficaces.
- Enfin, le programme définitif revient sur une affirmation forte qui structurerait l'ensemble du projet long. La formulation première « apprendre ensemble *pour* vivre ensemble », qui était donné comme « un enjeu de formation essentiel », a été remplacée par la formule « apprendre ensemble *et* vivre ensemble ». Ce changement n'est pas anodin et engage clairement la fonction de l'école. L'intention du projet long était justement de signifier qu'on ne vient pas à l'école pour vivre ensemble mais pour apprendre ensemble ce qui permettra, justement, ultérieurement, de vivre ensemble. C'est en se créant une culture et des habitudes de réflexion communes, notamment dans la gestion des désaccords, que l'on peut espérer faire société, ce qui est une question majeure au regard de l'actualité. En juxtaposant « vivre ensemble » et « apprendre ensemble », le programme définitif renonce à inscrire ces deux éléments dans une perspective dynamique qui distinguait l'école des autres lieux de socialisation et constituait également un projet de société.

Concernant l'égalité des sexes, une même ambiguïté est repérable. Prenant acte des constats du rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de 2013, le projet long des programmes donnait dans les domaines d'apprentissages des pistes susceptibles de permettre aux enseignant-e-s d'opérationnaliser cette question en classe et dans les apprentissages. Il s'agissait de sortir des déclarations de principes non suivies d'effets et de l'inefficacité de la politique éducative menées depuis de nombreuses années. Aussi, en plus d'affirmer dans la présentation de l'architecture des programmes que l'école maternelle « construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons » (p. 11, repris dans le programme définitif p. 6), le texte du projet long, tentait, bien que de manière insuffisante, d'être précis sur ce qui était attendu des enseignant-e-s dans certains domaines d'apprentissages. Par exemple :

- pour le langage d'abord, il était mentionné que « [L'enseignant] veille à la diversité des faits présentés dans les récits et est attentif à choisir des livres qui comportent des héros et des héroïnes dont les rôles sont diversifiés, de façon à éviter que se construisent des stéréotypes. Il met les livres en réseaux afin de permettre aux enfants d'adopter progressivement une posture de questionnement vis-à-vis des représentations et des valeurs portées par certaines œuvres lorsque celles-ci ne correspondent pas aux valeurs démocratiques de la société contemporaine. » Les recherches montrent en effet que les livres de littérature de jeunesse, notamment les sélections effectuées par le ministère et la DGESCO⁹, comptent d'avantage de représentation de garçons que de filles, d'hommes que de femmes, les uns et les

⁹ Brugeilles Carole, Cromer Sylvie et Panissal Nathalie (2009). Le sexisme au programme ? Représentation sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, genre et société*, 21 (1), pp. 107-129

autres incarnant le plus souvent des rôles conformes aux stéréotypes de sexe traditionnels ce qui n'est pas sans conséquence quant à la capacité des filles à se projeter dans un certain nombre de situations d'avenir possible.

- Dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre au travers de l'activité physique » était indiqué que « La participation de tous les élèves à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre, cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons » ce qui n'est pas anodin lorsque l'on sait que les filles sont davantage en échec en EPS que la majorité des garçons et que les femmes pratiquent moins d'activité physique à l'âge adulte que les hommes.

Il était par ailleurs précisé que si « Certaines danses traditionnelles pré-supposent des rôles sociaux différents pour les filles et les garçons. À l'école, l'enseignant propose des modes d'organisation (foulards, dossards...) qui permettent aux enfants d'expérimenter tous les rôles. » ; la différence des sexes ne devant pas entrer en ligne de compte dans les apprentissages réalisés en classe.

Le choix d'un texte de programme court a conduit à supprimer ces indications du programme définitif, contrairement à ce qu'a préconisé l'IGEN dans un rapport de 2014¹⁰, afin de laisser aux rédactrices et rédacteurs des documents d'accompagnement coordonnés par la Direction Générale de Enseignement Scolaire (DGESCO) la possibilité de les reprendre ou non. Ce choix n'est pas sans conséquences : la DGESCO a produit deux types de textes répertoriant des pistes d'actions à destination des enseignant-e-s, *Les outils pour l'égalité entre les filles et les garçons* et les documents d'accompagnement des programmes, qui véhiculent l'un et l'autre des représentations contradictoire de l'égalité des sexes, l'une naturalisante et différentialiste¹¹, l'autre, sensible à la construction sociale des inégalités entre filles et garçons, notamment par l'école, et universaliste¹². Les enseignant-e-s sont donc conduit à faire leurs propres choix et risquent donc de se trouver en difficultés, en confrontant leurs élèves, à l'instar de l'institution vis-à-vis de son personnel, à des injonctions contradictoires.

2. 2. Conception des savoirs et de leur transmission

L'euphémisation de la question des inégalités sociale est également perceptible dans la manière dont sont abordés les savoirs scolaires dans la version définitive des programmes :

- Le jeu. On peut s'interroger sur les conceptions de l'apprentissage véhiculées par un programme, et c'était déjà le cas dans la version longue du projet, qui détaille les « modalités spécifiques d'apprentissage » de l'école maternelle en commençant par l'apprentissage par le jeu (p. 2). S'il n'est pas question d'évacuer le rôle essentiel du jeu dans le développement des enfants, il n'en reste pas moins qu'il y a une

¹⁰ Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2014). Évaluation du dispositif expérimental "ABCD de l'égalité", Résumé du rapport, p. 2

¹¹ Buscatto Marie, Chevalier Yannick, Collet Isabelle et al. (2015). Égalité des sexes à l'école : machine arrière, toute ! *Médiapart*, 16 janvier 2015. Article disponible en ligne : <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-batailles-de-legalite/article/160115/egalite-des-sexes-l-ecole-machine-arriere-toute>. Page consultée le 10/05/2015.

¹² Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Construire les conditions de l'égalité des filles et des garçons. Dans *Ressources maternelle. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques, Créer une dynamique d'apprentissage*, pp. 27-30

spécificité des apprentissages scolaires, spécificité qui n'a rien à voir avec la primarisation de l'école maternelle : elle nécessite de se demander si les enfants apprennent la même chose en jouant dans le coin poupée et dans une activité structurée dont ils ont identifiés les objectifs ? Cette question est d'autant plus légitime que les enfants les moins connivents avec l'univers scolaire peinent à identifier les objets d'apprentissage : il ne s'agit pas d'interdire le jeu à l'école mais d'avoir conscience que plus les enjeux de savoir sont masqués, plus les difficultés augmentent. Les enfants n'arrivent pas à l'école avec la même conception du jeu, ni les mêmes habitudes¹³. Or rien n'appelle les enseignant-e-s à la vigilance dans les programmes.

- Une approche floue du langage scolaire et des différences langagières. Certains énoncés du programme définitif naturalisent les différences ce qui fait empêchement à les prendre efficacement en compte. La formulation « Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants », évacue ce qui est au cœur même des différences entre enfants : non les maladroites ou les hésitations mais des rapports différents au langage et à ses pratiques. Et c'est bien de là qu'il faut partir. Alors que certains enfants sont dans un rapport d'immédiateté au monde où le langage est incorporé à l'action, l'école ouvre à un langage scriptural qui permet de mettre l'expérience à distance pour la réfléchir, la modéliser. Pourtant la phrase « À l'École, un des enjeux de l'activité langagière est la mise à distance progressive de l'expérience pour la représenter, dans la construction conjointe du langage et de la pensée » présente dans le texte long initial (p. 16) a disparu.

Le programme indique également : « l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire » (p. 6). C'est une erreur pédagogique que de laisser penser que parler à l'école, c'est aller du simple, que serait le langage du quotidien, au complexe que serait le langage scolaire. L'école doit permettre à l'enfant d'entrer par le langage dans un nouveau rapport au monde.

- Disparition de la littérature dans la version définitive du programme. Le terme de littérature n'est cité qu'une fois dans la version définitive des programmes et pour indiquer « L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral » (p. 7). Or, il n'y a en aucun cas de relation de corrélation entre un texte et sa complexité.

Dans la version longue du projet de programme, l'entrée dans la littérature occupait une grande place. Ce choix était d'autant plus justifié que la lecture d'histoires est une pratique ordinaire en maternelle et que différents travaux¹⁴, montrent qu'il ne suffit pas de lire des histoires pour qu'il y ait apprentissage. Le rapport de l'IGEN de 2011 notait justement qu'il y a « dans les classes beaucoup de lectures offertes mais peu de travail sur la compréhension : peu d'enseignants se soucient de la quantité et de la qualité du texte, de la nature des illustrations et de leur rapport avec le texte,

¹³ Delay Christophe (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Paris : Presses Universitaires de Rennes, coll. *Le lien social*, p. 38

¹⁴ Cf. les travaux de Véronique Boiron et Stéphane Bonnéry; Inspection Générale de l'Education Nationale (2011). *L'école maternelle*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

de l'univers de référence, de la complexité du schéma de l'histoire et de sa structure, du nombre des personnages et de leurs comportements et/ou de leurs états mentaux, de la position du narrateur »¹⁵.

L'entrée dans la littérature n'est pas naturelle, elle relève d'apprentissages progressifs qui nécessitent d'être outillés comme l'indiquait le projet long de programme à travers différentes entrées : culture commune de contes, progressivité de « textes explicites qui permettent un accès direct au texte, textes complexes pour lesquels un dévoilement du sens nécessite un travail mené par l'enseignant » ; connaissances d'univers littéraires ; compréhension d'une trame narrative ; connaissance par les enfants des références culturelles nécessaires à l'entrée dans un livre ; mise en réseaux afin de permettre aux enfants d'adopter une posture de questionnement vis-à-vis des représentations et des valeurs portées par certaines œuvres ; écoute répétée ; organisation et guidage des échanges pour permettre de comprendre ce qui n'est pas explicite ; compréhension des états mentaux des personnages ; identification des indices qui aident à l'interprétation ... L'accès à la littérature est fondamental pour créer une véritable égalité d'accès à la culture, mais aussi pour créer du commun entre enfants. L'évacuer des programmes pose un vrai problème.

- Une place discutée accordée à la phonologie. Alors que la littérature a disparu, la phonologie y occupe une large place sur des bases depuis longtemps discutées, y compris dans leurs aspects techniques. Ainsi les programmes parlent de sons consonnes alors qu'André Ouzoulias a bien mis en évidence le fait qu'une consonne par définition ne sonne pas seule mais avec une voyelle¹⁶. Alors que le travail sur les syllabes concerne tous les enfants celui sur les sons est réservé à « ceux qui en sont capables ». Or des travaux de M. Castle et M. Coltheart, cités par André Ouzoulias concluent : « Dans les tâches d'analyse phonémique, à même âge chronologique, ce sont presque toujours les enfants les plus avancés dans la connaissance de l'écrit qui réussissent le mieux »¹⁷. Pierre Sève et Sylvie Cèbe montrent de leur côté à partir des résultats de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) que de bons résultats en CP dans l'apprentissage de la lecture ne sont pas corroborés en CE2 : si les compétences évaluées en début de CP (connaissance du code, conscience phonologique) sont bien nécessaires pour une entrée dans l'apprentissage formel de la lecture elles sont insuffisantes pour leur permettre une bonne compréhension des textes¹⁸. Nombre de recherches montrent en conséquence que l'écriture est première, et que c'est à partir de supports qu'il faut travailler la phonologie. C'est justement cette conception défendue par le projet long qui a maintenant disparu.

¹⁵ Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2011). *Op. cit.*, p. 131

¹⁶ Ouzoulias André (2013). Démocratiser l'enseignement de la lecture écriture. Quel diagnostic pédagogique ? Quelles pratiques alternatives ?, *Le Café pédagogique*, 12, 13, 14 et 15 novembre 2013. <http://www.fname.fr/wp-content/uploads/2013/11/Ouzoulias-Caf%C3%A9-p%C3%A9dago-nov-2013.pdf>

¹⁷ Ouzoulias André (2013). *Op. cit.*

¹⁸ Sève Pierre et Cèbe Sylvie (2014). Lire en maternelle et ailleurs : la lecture avant que de savoir lire. *Repères*, 50, 7-13

Pour conclure

Il nous semble indéniablement que ce nouveau programme présente des avancées intéressantes dont il sera important de suivre la traduction sur le terrain. Pour autant, il ne satisfait pas pleinement aux objectifs de lutte contre les inégalités et l'ensemble des modifications entre le projet long et la version définitive du programme pose clairement la question de la pertinence des choix qui ont été faits au regard des missions assignées à l'école maternelle par la loi de refondation. Quoiqu'il en soit, des textes fussent-ils excellents au regard des objectifs qu'ils se donnent ne peuvent pas tout faire si l'institution se contente de vouloir soumettre les enseignant-e-s à des injonctions venues d'en haut, ne se dote pas des moyens matériels et humains, notamment en termes de formation, pour qu'ils soient appliqués conformément à l'esprit qui a présidé à leur conception, et ne crée pas les possibilités pour que les professionnels s'en emparent et les fassent leur.