

QUELQUES REFLEXIONS A PROPOS DU NOUVEAU PROGRAMME DE L'ECOLE MATERNELLE

Marie-Hélène Salin,
IUFM d'Aquitaine

Une première remarque s'impose : les élèves n'apprennent plus de « mathématiques » à l'école maternelle. Nulle part, le terme n'apparaît¹ et les compétences devant être acquises en fin d'école maternelle, regroupées dans le texte de 95 sous le chapeau « Des instruments pour apprendre » dans la partie « Mathématiques » des compétences « relatives aux différentes disciplines » ne sont plus reliées à cette discipline mais au champ d'activités « Découvrir le monde ». Ainsi semble disparaître la contradiction mise à jour par J. Bolon dans l'article « Mathématiques à l'école maternelle, des conceptions qui ont varié »² : « *la présentation des activités invite à ne pas découper les contenus d'enseignement selon les disciplines scolaires, tandis que la description des compétences de cycle s'inscrit explicitement dans le découpage disciplinaire.* » Il est même précisé dans le premier paragraphe de la partie « Programmes » du nouveau texte relatif à ce domaine : « *c'est à l'occasion d'activités globales et, bien entendu non-disciplinaires, que l'enseignant guide les enfants dans l'exploration des thèmes ci-dessous. Les rubriques ont été sériées dans le seul but de faciliter la lecture.* » Mais dans la mesure où le domaine « Découvrir le monde » se clôt par une liste de compétences très proches de celles de 95, suffit-il d'un changement de présentation pour contrer le constat formulé par J. Bolon : « *De manière insidieuse, le fonctionnement de l'école maternelle reprend celui de l'école élémentaire et au premier chef dans le domaine de l'évaluation* » ?

Deux autres différences avec les instructions précédentes m'apparaissent significatives mais sans pouvoir préjuger de leur impact sur les pratiques :

Le programme de 95 était présenté en deux parties : « Domaines d'activités de l'école maternelle » et « Des instruments pour apprendre » lui même découpé en : « L'activité graphique » et : « Classifications, sériations, dénombrement, reconnaissance des formes, et relations spatiales ».

¹ Si ce n'est pour dire qu'il ne s'agit pas d'apprendre un vocabulaire ou un formalisme mathématique

² Grand N spécial maternelles tome 1

Cette dernière était introduite par la phrase suivante :

« Tous ces instruments du travail intellectuel qui deviendront plus tard des opérations de l'activité mathématique sont particulièrement utiles pour décrire la réalité et pour comprendre les phénomènes qui y surviennent ».

Cette formulation pouvait laisser penser que l'enfant devait d'abord acquérir des instruments intellectuels avant de les appliquer à la compréhension du monde.

Dans le nouveau programme, l'activité graphique et les activités considérées par les enseignants comme pré-mathématiques perdent leur caractère « d'instrument pour apprendre » et redeviennent, comme dans la circulaire de 86, des domaines d'activités, parmi d'autres. La conception développée par les objectifs du domaine « Découvrir le monde » est différente de la conception précédente, et plus conforme à la vocation traditionnelle de l'école maternelle :

« En jouant, en poussant toujours plus avant ses expériences et ses tâtonnements, l'enfant se constitue un premier capital de connaissances. Il manipule, il observe, il cherche comment utiliser un objet, un instrument. Il s'interroge. Il identifie des réalités, les représente et les nomme. Il distingue les qualités des objets ou des collections d'objets qu'il compare, classe, range, dénombre. Il apprend à conduire ses actions, à en prévoir les résultats, à anticiper les événements et à les expliquer. Il raconte ses expériences, verbalise ses actions, écoute l'enseignant lorsqu'il les commente et dialogue avec lui à leur propos. Il obtient les premières réponses aux nombreuses questions qu'il se pose et devient peu à peu capable de formuler des interrogations plus rationnelles. Il commence ainsi à se confronter aux contraintes de la pensée logique, apprend à utiliser des repères spatiaux et temporels pour structurer ses observations et son expérience, constate qu'on peut relier la cause et l'effet. L'enseignant lui montre qu'il est possible de décentrer son point de vue et il l'aide à se forger un début de pensée rationnelle. »

Acquisition de connaissances et développement intellectuel sont concomitants, ils se forment peu à peu au cours d' « activités ».

C'est la présentation de ces activités qui constitue la troisième différence d'ordre général que j'ai notée entre les deux programmes, relativement aux thèmes « pré-mathématiques ». Si le terme de « problème » est bien toujours présent, la référence à la « résolution de problèmes » comme moyen d'entrée important dans la démarche mathématique a disparu, ainsi que la compétence ainsi formulée dans le texte de 90 puis reprise en 95 : « au cycle des apprentissages premiers, l'enfant doit pouvoir mettre en œuvre des stratégies de tâtonnement pour trouver des solutions aux problèmes pratiques qui lui sont proposés ». Remarquons par ailleurs la présence très forte de l'observation dans les sous-domaines de « Découvrir le monde », qui se prolongeront au cycle 3 en « Sciences expérimentales et technologie ».

Avant d'aborder les ressemblances et différences relatives aux sous-domaines énumérés, il me paraît important de noter la profonde continuité du style des instructions depuis la circulaire de 86, en ce qui concerne ce domaine tout au moins³, style bien représenté par le paragraphe repris ci-dessus. A deux exceptions près, le sujet dont il est question est un « enfant » et non un « élève ». Cet enfant découvre le monde dans la solitude : aucune mention n'est faite du rôle du groupe, des interactions entre les élèves. Le rôle de l'enseignant est flou : il « guide » l'élève, mais celui-ci semble constamment agir de lui-même. Rien n'est

³ La rédaction de la partie « le langage au cœur des apprentissages » me semble très différente.

dit⁴ sur les situations qui vont provoquer son intérêt, ses questions, et lui permettre d'acquérir des savoirs-faire et des connaissances. Alors qu'entre 2 et 6 ans, le développement de l'enfant est considérable, les enseignants ne trouveront dans ce texte que très peu d'indications leur permettant de différencier les activités à mener en petite, moyenne et grande section et les évaluations des acquis correspondants à mener. Enfin, alors que le programme se termine par une liste de compétences devant être acquises et évaluées en fin de cycle, les relations entre situations d'apprentissage et situations d'évaluation ne sont pas évoquées.

Rentrons maintenant un peu plus dans le détail du texte. Par rapport au texte de 95, un sous-domaine a disparu : celui ayant pour titre « Classifications et sériations », les autres ont changé de nom, et les instructions les concernant sont nettement plus développées :

<i>Programme 95</i>	<i>Programme 2002</i>
Instruments pour apprendre	Découvrir le monde
Approche du nombre	Approche des quantités et des nombres
Reconnaissance des formes	Découverte des formes et des grandeurs
Repérages dans l'espace	Repérages dans l'espace
Repérage des évènements dans le temps	Le temps qui passe

Faut-il regretter la disparition du sous-domaine « Classifications et sériations » ? Celui-ci était apparu dans les programmes de 77, au moment de la plus forte influence des conceptions piagétienne sur l'acquisition du nombre. Maintenant que sur ce sujet il y a eu des évolutions significatives, les classifications et sériations constituent le plus souvent à l'école maternelle des activités rituelles, qu'un élève rencontre chaque année sous la même forme, et sans que ces opérations soient reliées à un but qu'elles permettent d'atteindre. Elles ne disparaissent d'ailleurs pas mais sont intégrées dans les sous-domaines « Découverte sensorielle », « Découverte des formes et des grandeurs », et « Exploration du monde de la matière ». Elles constituent en effet un outil important dans la catégorisation des propriétés des objets et dans l'apprentissage de leur désignation. L'importance des découvertes sensorielles, un peu oubliée actuellement à l'école maternelle, est marquée par l'existence d'un sous-domaine propre.

On retrouve dans les textes concernant les deux sous-domaines « Repérages dans l'espace » et « Le temps qui passe » des indications relevant de champs disciplinaires différents dans le texte de 95 : le champ des compétences transversales, d'une part, celui des mathématiques de l'autre. Ceci manifeste bien l'intention des auteurs de revenir sur une approche jugée trop disciplinaire.

Le texte définissant le sous-domaine « Repérages dans l'espace », fournit des indications sur les étapes par lesquelles passe l'enfant pour la construction de l'espace propre et l'entrée dans la représentation des relations spatiales. Il évoque d'autres domaines d'activités (langage, arts plastiques, découverte de territoires lointains) qui concourent à cette construction. On peut espérer que ces indications permettront aux enseignants de prendre de la distance par rapport aux manuels et fichiers qui confondent repérage dans l'espace et repérage dans un espace représenté sur une feuille de papier et conforteront ceux qui, dans ce domaine de l'espace, optent pour des activités globales, laissant difficilement des traces dans les albums individuels des élèves. Mais on peut regretter que ne soient pas évoquées les

⁴ A l'exception du sous-domaine « Approche des quantités et des nombres »,

situations qui provoquent les questionnements et les apprentissages, en particulier les situations de communication avec un autre ou avec soi-même, différées dans le temps, comme la situation évoquée ci-après : « qu'est-ce que je dois dire à mon camarade pour qu'il comprenne que l'objet caché, qu'il doit retrouver selon mes indications, est dans cette boîte ? ».

Le sous-domaine « Le temps qui passe » est celui dont le texte est le plus développé et, selon moi, le plus sujet à discussion. Il est incontestable que le rôle de l'école maternelle et de l'enseignant dans la construction des repères temporels est essentiel, et que la maîtrise des marqueurs langagiers temporels et la conceptualisation sont indissociables (voir le développement sur « Se repérer dans le temps et utiliser les marques verbales de la temporalité » dans la partie « Le langage au cœur des apprentissages »). Cette conceptualisation peut être aidée par l'usage des instruments sociaux de la mesure du temps, mais l'importance qui leur est attribuée (dès la petite section) me paraît difficile à soutenir. Sur quelles recherches s'appuient les auteurs de ces propositions ? De même, peut-on à l'école maternelle, comme cela est suggéré, questionner les représentations spontanées liées aux relations entre distance et durée ?

La « Découverte des formes et des grandeurs » se limite aux propriétés des objets « manipulables », et s'éloigne, à juste titre selon moi, des apprentissages trop précoces préconisés dans le texte précédent, se référant explicitement à la préparation à la géométrie. (nombre de sommets, de faces etc..)

Enfin, le sous-domaine « Approche des quantités et des nombres », est beaucoup plus développé que dans le texte de 95. Les explications et repères apportés devraient être d'une grande utilité pour les enseignants, à condition de pouvoir identifier les problèmes dont les stratégies de résolution faisant appel aux nombres sont énumérées dans le texte, et de pouvoir en faire le cœur de situations adaptées aux intérêts et aux possibilités des enfants, en fonction de leur âge.

Une liste de compétences devant être acquises en fin d'école maternelle relative au domaine « Découvrir le monde » est présentée en conclusion. Un affinement de la rédaction est sensible par rapport au texte précédent. On perçoit une légère élévation des exigences en ce qui concerne les nombres et le temps mais dans l'ensemble, il n'y a pas de modification profonde.

En conclusion de ces quelques réflexions, je dirais qu'on est en présence, comme avec les documents précédents, d'un texte composite : ni programme au sens habituel de liste de notions à enseigner, ni proposition d'indications précises sur la construction et la conduite des activités que l'enseignant doit mettre en œuvre, sur ce qui est accessible par les élèves aux différents moments de leur scolarité qui s'étale sur 3 ou 4 ans, sur les rapports entre apprentissage et évaluation. Ces trois sujets d'interrogation de la part des maîtres⁵ ne reçoivent pas de réponse. On peut espérer qu'un document d'application en traitera rapidement.

⁵ Mon expérience récente en formation continue est que les enseignants de petite section, même d'ancienneté importante (20 ans), sont très désorientés par l'évolution actuelle. Leur demande initiale peut se formuler ainsi : « Comment faire en petite section ce qu'on fait en grande section ? ». Cette demande est compréhensible puisque les compétences qu'on leur demande d'évaluer dès la petite section ne sont adaptées qu'à des enfants de fin d'école maternelle.

Peut-on tout de même espérer que ce nouveau programme permettra de revenir sur « l'élémentarisation » rampante de l'école maternelle⁶ ? C'est très certainement l'intention des rédacteurs, mais nous savons tous que d'autres facteurs, beaucoup plus lourds que la volonté des ministres, pèsent sur l'évolution du système scolaire ! Personnellement, j'estime que ce nouveau texte, malgré les limites signalées ci-dessus et les risques de l'absence de références identifiées pour les connaissances et les savoir-faire visés, fournit, en tout cas aux formateurs, un appui pour défendre une conception de l'école maternelle plus adaptée aux besoins des enfants entre 2 et 6 ans que celle qui prévaut actuellement.

Le débat est ouvert....

⁶ L'article cité de J. Bolon formule ainsi les intentions des choix de 90 : « consacrer l'intégration de l'école maternelle au système d'enseignement primaire », « mettre en valeur la continuité des apprentissages d'un cycle à l'autre ».