

Consultation 2014 - 2015



Synthèse de la consultation nationale sur le projet de programme de l'école maternelle

INTRODUCTION.....	2
L'ESSENTIEL	5
L'APPRECIATION GÉNÉRALE DU PROJET DE PROGRAMME	7
Un texte intelligent, porteur d'ambitions fortes	7
Un projet de programme transversal, qui prend en compte l'enfant dans sa globalité	7
Une architecture qui interroge	7
Une écriture peu lisible, souvent contestée.....	9
LES MISSIONS DE L'ÉCOLE MATERNELLE ET <i>APPRENDRE ENSEMBLE POUR VIVRE</i>	
<i>ENSEMBLE</i>.....	11
L'attention portée à la posture de l'enseignant de maternelle.....	11
Des missions conformes aux attentes des personnels	12
L'équilibre entre la partie consacrée aux missions de l'école maternelle et la partie consacrée aux domaines d'apprentissage.....	14
Apprendre ensemble pour vivre ensemble.....	15
Les premiers temps de la scolarité en maternelle	16
La scolarité des enfants de moins de 3 ans	17
L'entrée dans l'ère numérique	18
La place du jeu	19
LES CINQ DOMAINES D'APPRENTISSAGE	21
Des domaines d'apprentissage conformes aux attentes	21
Des contenus d'enseignement appréciés mais difficiles à mettre en œuvre	22
La construction du langage oral	25
La préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.....	27
La place du corps dans les apprentissages	29
La place des activités artistiques.....	31
La construction du nombre	32
La préparation à l'école élémentaire	33
LES ATTENDUS DE FIN DE CYCLE	35
Les attendus de fin de cycle pour la progression des apprentissages	35
Les attendus de fin de cycle pour l'évaluation des apprentissages	37
Les attendus de fin de cycle au regard des capacités des élèves	38

Introduction

La loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République a placé le contenu des enseignements au cœur de son ambition. C'est en ce sens qu'a été créé un Conseil supérieur des programmes (CSP), chargé d'émettre des avis et de formuler des propositions sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et sur les contenus d'enseignement. Saisi dès son installation à l'automne 2013, le CSP a rendu public le 3 juillet 2014 sa proposition de programme pour l'école maternelle. Deux versions du projet ont été élaborées : une version courte de 23 pages et une version longue avec recommandations de 70 pages.

La loi de refondation de l'école donne une nouvelle mission à l'école maternelle. Organisée sur un cycle unique, elle porte deux ambitions essentielles. D'une part, elle prépare progressivement les enfants aux apprentissages qui seront dispensés à l'école élémentaire, en respectant le rythme de chacun. D'autre part, elle participe, dès le plus jeune âge, à la réduction des inégalités, en particulier en matière de langage.

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a souhaité engager une large consultation sur le projet de programme. Celle-ci avait une triple finalité :

- permettre à la communauté éducative de s'approprier les objectifs et les contenus du projet de programme ;
- évaluer le degré d'adhésion des personnels au projet proposé, interroger des points qui font débat, exprimer des avis et des propositions afin d'améliorer ce projet ;
- constituer un moment démocratique important au sein de la communauté scolaire pour permettre aux professionnels de l'éducation d'échanger et de débattre sur les enjeux majeurs des réformes pédagogiques engagées par le législateur.

La consultation s'est déroulée sur une période de 4 semaines, du 22 septembre au 18 octobre 2014. Elle a porté sur la version courte du projet de programme, mais la version avec recommandations était mise à la disposition des équipes pédagogiques. Une réflexion collective a été organisée dans les écoles maternelles de l'enseignement public et privé sous contrat. Pour ce faire, une demi-journée banalisée spécifique a été organisée. Les équipes pédagogiques ont pu profiter de ce temps pour la consultation sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à laquelle elles étaient également associées. Au regard de la dimension éducative du travail mené en maternelle, les équipes pédagogiques ont pu associer les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) à la réflexion conduite.

Les académies ont organisé ce temps de réflexion entre le 1^{er} et le 17 octobre, les mercredis 8 et 15 octobre ayant été très largement retenus : 67 départements de France métropolitaine et d'outre-mer ont en effet mené la concertation l'un ou l'autre de ces deux jours. La consultation sur le projet de programme a été faite à partir d'une trame de questions élaborée par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Ce questionnaire comportait des questions « ouvertes », permettant de formuler des avis étayés et de faire état, le cas échéant, de propositions. Il proposait également des questions « fermées » qui ont permis une mesure nuancée du niveau d'adhésion des personnels.

Les directeurs d'école ont conduit les échanges collectifs puis transmis à l'inspecteur de l'éducation nationale la synthèse d'école ou des écoles ; en milieu rural, dans les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) en particulier, les équipes pédagogiques se sont fréquemment réunies pour

débattre du projet. Dans chaque circonscription, les inspecteurs et conseillers pédagogiques ont produit une synthèse des contributions transmises par les écoles. Dans chaque département enfin, l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la mission maternelle auprès du directeur académique a synthétisé l'ensemble des résultats.

La DGESCO a reçu les synthèses de 97 départements représentant les avis de près de 90 000 enseignants. Les enseignants de maternelle des établissements français à l'étranger, au sein de l'Agence française pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), ont également participé à la consultation : les contributions élaborées par les inspecteurs de douze zones géographiques ont été envoyées au ministère. Elles condensent les avis et suggestions de plus de 1 900 enseignants.

Les synthèses départementales et académiques sont étayées. Présentées sous la forme de tableaux ou de synthèses rédigées s'appuyant sur l'architecture du questionnaire proposé, parfois agrémentées de graphiques réalisés à l'échelle départementale, elles rassemblent à la fois les éléments quantitatifs et qualitatifs de la consultation et reflètent dans tous les cas la richesse des points de vue sur le projet de programme. Elles traduisent les avis et les suggestions des enseignants mais aussi des questionnements, des doutes et des demandes d'explicitation, livrés dans les « observations complémentaires » du questionnaire, qui ont été largement investies par les personnels pour nuancer les prises de position. Au-delà des avis quantifiés des personnels, les contributions départementales sont aussi l'expression de points de vue divergents et parfois contradictoires, de débats intenses dans les équipes d'écoles, à la fois sur des questions pédagogiques et didactiques mais aussi sur le sens et la mission de l'école maternelle.

Parallèlement à la remontée des synthèses départementales, la DGESCO a reçu des synthèses académiques, souvent élaborées par les conseillers des recteurs en charge du premier degré, des contributions de collèges académiques d'inspecteurs du premier degré et d'inspecteurs chargés de mission maternelle, réunis pour faire état de leurs réflexions, fondées sur leur expertise en la matière. Toutes ces contributions sont le signe que le projet de programme proposé par le CSP a fait l'objet d'un vif intérêt et d'un réel investissement en académie. Que l'ensemble des acteurs de cette consultation en soit ici vivement remercié.

La volonté de la ministre était aussi de proposer à celles et ceux qui le souhaitent d'apporter une contribution, à titre collectif ou individuel, en parallèle à la consultation menée dans les écoles. Pour cela, le ministère a mis à disposition une adresse électronique dédiée sur le site eduscol : elle a reçu plus de 600 messages de la part de participants très divers : des écoles qui ont souhaité apporter leur contribution directe à la DGESCO conjointement à la transmission à l'inspecteur de circonscription, des inspecteurs de l'éducation nationale et des personnels d'enseignement du premier et du second degrés à titre individuel, des professeurs en École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, des représentants d'associations de la société civile ou d'associations professionnelles comme les conseillers pédagogiques de la commission nationale EPS de l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques (ANCP), des parents d'élèves et le grand public intéressés par le projet de programme.

En outre, les organisations représentatives des personnels ont largement investi le projet de programme. Consultées par le cabinet de la ministre lors de la phase de préparation de la consultation, elles ont souvent proposé aux équipes des écoles maternelles des pistes pour alimenter la réflexion et produit des outils critiques pour les accompagner dans le processus de consultation.

L'objectif du rapport de synthèse nationale est maintenant de rendre compte, de façon synthétique, des principaux points de vue exprimés sur le projet de programme proposé par le CSP. Les mesures

du niveau d'adhésion des personnels et les suggestions recueillies pourront constituer une source de réflexion pour guider l'élaboration du programme définitif.

La démarche suivie pour la consultation en académie



Les acteurs en académie

- enseignants d'école maternelle
- directeurs d'école maternelle
- inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscription du 1^{er} degré
- inspecteurs de l'éducation nationale chargés de mission maternelle
- directeurs académiques et recteurs

Une trame de questions pour guider la consultation

- les missions de l'école maternelle et « Apprendre ensemble pour vivre ensemble »
- les cinq domaines d'apprentissage
- les attendus de fin de cycle
- l'appréciation générale du projet de programme
- des focus sur des points qui font débat

L'essentiel

La consultation nationale sur le projet de programme met en évidence, de manière générale, un accueil favorable des équipes pédagogiques.

► Les enseignants apprécient le projet de programme en tant qu'il favorise la **liberté pédagogique**. Ils estiment que le texte est porteur d'**ambitions fortes** pour l'école maternelle.

► Les contributions départementales et académiques mettent en évidence l'**approche transversale** du projet de programme. La prise en compte de **l'enfant dans sa globalité**, de son développement et de ses besoins, est saluée. Les personnels ont été sensibles à certains termes (*bienveillant, sécurisant*) et verbes récurrents (*s'exprimer, comprendre*).

► Les **missions de l'école maternelle** décrites dans la première partie du texte sont plébiscitées. L'attention portée à **la posture de l'enseignant** a toute sa place dans le programme. Les enseignants y voient une reconnaissance du rôle et de la spécificité de l'école maternelle et des compétences professionnelles qu'elle implique.

► Les personnels adhèrent pleinement à la partie **Apprendre ensemble pour vivre ensemble**. Considérée comme la mission clé de l'école maternelle, elle fait de celle-ci un lieu de construction de l'individu et du citoyen.

► L'affirmation de **la place du jeu** comme modalité d'apprentissage est unanimement saluée. Les équipes pédagogiques y voient une façon de reconnaître les pratiques spécifiques de l'école maternelle, à l'encontre de toute *primarisation*.

► Les **domaines d'apprentissage** sont conformes aux attentes des enseignants. Trois éléments positifs notamment sont mis en avant :

- la priorité accordée au **langage** ;
- les premiers **apprentissages mathématiques**, dissociés des apprentissages scientifiques ;
- la place accordée aux deux domaines *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* et *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques*

La consultation fait toutefois émerger des difficultés, des interrogations et des regrets.

► Les équipes pédagogiques perçoivent mal **la structuration du texte** et **la logique d'organisation des enseignements**. Elles regrettent l'absence de **tableaux synthétiques** qui rendraient le projet de programme **plus opérationnel**.

► La **mise en œuvre des apprentissages** est peu explicitée et jugée difficile. L'**absence de progressivité** déroute les personnels. D'importantes clarifications sont attendues en la matière.

► Le manque de **lisibilité du texte** est présenté comme un obstacle pour les enseignants, en particulier ceux qui entrent dans le métier. Le projet de programme est difficilement accessible aux familles.

► Les domaines d'apprentissage comportent des lacunes, en particulier dans le champ de **la phonologie**, du **graphisme** et de **l'écriture**.

- ▶ Le projet de programme opère **une focalisation sur la fin du cycle**. Les marges d'interprétation trop grandes risquent de conduire à une anticipation des apprentissages.
- ▶ Le nombre d'**attendus de fin de cycle** est trop élevé. Ils ne permettent pas d'**organiser la progression et l'évaluation des apprentissages** sur la base d'observables précis. Certains attendus sont inadaptés aux capacités des élèves, ce qui peut sembler en contradiction avec la volonté affichée de tenir compte du développement de l'enfant.
- ▶ Le projet de programme ne donne pas suffisamment d'indications sur **les premiers temps de la scolarité** et sur les spécificités de **la scolarisation des enfants de moins de 3 ans**.
- ▶ L'**usage du numérique** n'est pas assez développé. Comme le jeu, il aurait pu faire l'objet d'un paragraphe particulier. Sa promotion pourrait constituer un point d'appui pour favoriser l'équipement des écoles maternelles.
- ▶ Le projet de programme est peu développé sur **la liaison entre l'école maternelle et l'école élémentaire**.
- ▶ Les équipes pédagogiques souhaiteraient, de manière unanime, des **documents d'accompagnement** pour éclairer les modalités de mise en œuvre du programme.

L'appréciation générale du projet de programme

Un texte intelligent, porteur d'ambitions fortes

D'une manière générale, le projet de programme soumis à consultation est accueilli favorablement par les enseignants d'école maternelle qui apprécient que le texte s'appuie sur **les acquis de la recherche** et sur une « approche cognitiviste ». Les équipes se félicitent que **la liberté pédagogique de l'enseignant** soit respectée : 9 synthèses départementales le mentionnent explicitement. Une contribution indique par exemple que ce projet de programme est « moins bridant, laissant plus de place à la liberté pédagogique et à une organisation en équipe qui sera plus profitable aux enfants ». Les inspecteurs d'un département soulignent que le texte « précise vraiment ce qu'est enseigner à l'école maternelle et porte **une ambition forte** : réduire les inégalités et s'adapter aux besoins de chaque enfant ». On perçoit ainsi un texte qui permet de « construire l'identité de la maternelle » et qui s'attache à ses « valeurs ». L'école maternelle « retrouve sa place et ne subit plus une *primarisation* » écrit le collège des inspecteurs d'une académie. Le terme émerge d'ailleurs dans deux autres contributions départementales pour dénoncer la logique qui fut celle des programmes de 2008. Ce nouveau projet de programme est ainsi celui d'une école maternelle qui donne **l'envie et le plaisir d'apprendre**, dans laquelle « on prend **le temps d'apprendre** » afin de favoriser pleinement « l'épanouissement par le biais du savoir ».

Un projet de programme transversal, qui prend en compte l'enfant dans sa globalité

14 synthèses départementales saluent l'approche résolument « **transversale** » des apprentissages et du projet de programme. Cette dimension nouvelle, qui serait renforcée par rapport aux programmes actuellement en vigueur, est à même d'initier des changements importants dans les pratiques pédagogiques mais aussi dans la relation avec les partenaires de l'école maternelle. Les enseignants interrogés sont sensibles aux « transitions vécues par les enfants » et dans lesquelles l'école maternelle joue un rôle pivot. La prise en compte du **développement de l'enfant**, notamment moteur, et de ses **besoins**, est largement saluée. Ainsi, plusieurs contributions insistent sur le fait que le texte permet de prendre en compte l'enfant « dans sa globalité ». Les équipes pédagogiques relèvent également avec beaucoup de satisfaction l'importance accordée à la notion de **parcours**. Elles apprécient que l'école maternelle soit ainsi « clairement présentée comme une étape fondamentale dans le parcours scolaire de chaque élève » et constitue ainsi le « socle du socle commun » pour reprendre les termes d'une inspectrice chargée de mission académique maternelle.

Une architecture qui interroge

Concernant l'architecture du projet de programme, les observations complémentaires des synthèses départementales insistent sur **les difficultés à percevoir la structuration du texte** et la **logique d'organisation des enseignements** de l'école maternelle. « On attendrait une forme plus structurée » écrivent les inspectrices chargées de mission maternelle d'une académie. Pour les départements qui transmettent les avis les plus modérés, l'organisation du texte « interroge plus qu'elle ne satisfait totalement ». Il est mis en avant « un déséquilibre entre les missions de l'école maternelle (partie plus longue) et les compétences à faire acquérir (partie qui impacte plus directement la préparation de l'enseignement) qui auraient besoin d'être plus concrètes » précise une contribution. Une académie souligne, dans le même registre, un « déséquilibre dans la rédaction des différents domaines d'apprentissage » et des inégalités importantes entre les domaines, la partie consacrée à « vivant et matière » étant, notamment, « insuffisamment développée ». Pour les départements qui formulent les avis les plus critiques, c'est le manque de cohérence même du texte

qui est pointé : « l'organisation générale du document n'est pas assez claire, la lecture du projet global apparaît difficile en raison d'une cohérence d'ensemble peu apparente » écrit une inspectrice chargée de mission académique, « l'organisation du texte n'est pas cohérente ni homogène » lit-on dans une synthèse départementale. Au-delà de l'« arborescence complexe et peu lisible », les équipes pédagogiques relèvent un « manque d'unité dans la rédaction », en particulier dans la partie consacrée aux domaines d'apprentissages. « La présentation variant d'un domaine à l'autre, il est difficile de suivre et de s'y retrouver. Un manque de lisibilité et de clarté est également relevé au niveau de la mise en page, surtout des attendus. Pour certains domaines, on parle d'attendus et d'objectifs tandis que pour d'autres, on ne parle que d'attendus » note encore une contribution départementale, qui suggère qu'une clarification des termes soit effectuée.

Un point du projet de programme concernant l'organisation générale du texte est particulièrement interrogé, voire contesté : **la distinction entre pôles et domaines** et la répartition des domaines dans chaque pôle. 47 synthèses départementales et 2 contributions académiques évoquent ce sujet pour dire leur perplexité ou leur opposition à l'égard de cette distinction. Dans une académie où les inspectrices chargées de mission maternelle se sont réunies pour partager leurs réflexions sur le projet de programme, on relève que : « ce regroupement n'apporte pas plus lisibilité ou faisabilité ; le regroupement par domaines semble suffisant ». « La notion de pôle n'a pas été perçue par la majorité des enseignants. Quelle nécessité d'introduire les 3 pôles ? » interroge la synthèse d'un département. « Le terme *pôle* suscite des interrogations, il n'est pas compris » lit-on encore dans une contribution, qui poursuit par cette question : « quelle articulation existe-t-il entre domaines et pôles ? ». Au final, la définition de pôles ne semble pas éclairer la pratique, d'autant que cette notion n'est abordée qu'au début du texte : aucun passage n'y fait référence par la suite. Elle « semble compliquer la compréhension de l'ensemble et n'apporte rien ». Les équipes pédagogiques relèvent à ce titre qu'« elle crée plus de confusions que d'éclaircissements ». Les constats à ce sujet sont parfois plus sévères : « Les enseignants reconnaissent les domaines, mais s'interrogent fortement, voire avec ironie sur les pôles, qui leur donne l'impression d'une organisation artificielle devant obéir à des desseins secrets qu'ils ne connaissent pas » lit-on dans une contribution départementale.

La présentation du texte semble renforcer cette impression générale. Un département mentionne ainsi « un vrai manque de clarté dans la mise en page ». Un autre identifie dans « ce qui manque ou qui interroge, la pagination, la présentation, les niveaux des titres, l'absence de tables de matières ». Cette présentation est perçue comme une source de confusion : « on note que sont présentées au même niveau des informations (données sur le développement, les recherches récentes...) et des préconisations », relève une inspectrice chargée de mission maternelle. Les enseignants regrettent ainsi **l'absence de tableaux synthétiques** développant, notamment, la progressivité des apprentissages mais pas seulement. 77 contributions départementales suggèrent que des tableaux synoptiques ou des schémas puissent rendre plus opérationnel le programme pour l'enseignant dans sa classe. « Si on recherche un renseignement, il faut pouvoir le trouver rapidement » insiste un département. Plusieurs contributions reflètent, de ce point de vue, la perplexité des enseignants pour le quotidien de la classe : l'utilisation concrète et pratique du programme pour l'élaboration du cahier journal et des fiches de préparation. Il conviendrait, pour cela, que le texte soit « pratique à manipuler au quotidien ». Les personnels consultés expriment « un besoin de clarté sous forme de tableaux, d'organigrammes synoptiques ». « Il semble indispensable de placer au début du document une synthèse de l'architecture des domaines » indique notamment un département. D'autres suggestions sont formulées : « un schéma général de type carte mentale serait apprécié », « un tableau récapitulatif des objectifs serait souhaitable », « une rédaction synoptique, des tableaux récapitulatifs pour chaque niveau et domaine ».

L'**ordre de présentation des domaines** questionne enfin les participants à la consultation. Il est sujet à débat. Un département souligne comme point positif « l'ordre des domaines intéressant ». Un autre mentionne « l'architecture intelligente » du texte. De manière récurrente toutefois, l'ordre de présentation est une source d'étonnement et déstabilise. 38 synthèses départementales et 1 contribution académique évoquent ce point dans leurs « observations complémentaires ». L'ordre de présentation est même « régulièrement contesté » au sein des équipes pédagogiques, écrit un inspecteur à partir des remontées des différentes circonscriptions de son département. La question centrale est en effet celle d'une possible hiérarchisation entre les domaines. « Comment interpréter la place du domaine mathématique et scientifique en dernière position ? » s'interrogent les enseignants d'un département. Dans un autre, on souligne qu'il conviendrait de placer *Organiser et prendre des repères* avant *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* et *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques*. Quelques contributions expriment aussi l'ambiguïté de la place et du statut de *Apprendre ensemble pour vivre ensemble*. Présenté page 9 du texte, après l'architecture des domaines d'apprentissage, il est dépourvu d'attendus de fin de cycle.

Une écriture peu lisible, souvent contestée

Le manque de **lisibilité du texte est clairement perçu comme un obstacle**. 46 synthèses départementales et 2 contributions académiques relèvent que la lecture de ce texte est problématique. Le texte est perçu comme « confus », « parfois difficilement compréhensible (formulations ambiguës) ». Le style et la rédaction font l'objet de nombreux commentaires. Les synthèses départementales soulignent la présence de répétitions (« être attentif lors d'une écoute » en 2 et « être attentif lors de lecture » en 5 par exemple) et pointent le choix de certains termes et expressions. Trois départements s'interrogent par exemple sur le fait que le terme de « compétence » ait disparu, d'autres soulignent le risque de confusion entre objectif et attendu. Les attendus « sont déclinés en objectifs pour le langage mais pas pour les autres domaines, où est la cohérence ? » interroge un département.

D'une manière générale, le projet de programme est aussi perçu comme un texte qui comporte **un implicite qui s'adresse à des initiés**. Sa lecture pose souci aux enseignants, en particulier aux plus jeunes d'entre eux : 11 départements évoquent ce problème pour les professeurs des écoles débutants ou prenant pour la première fois un poste à l'école maternelle. Il conviendrait, souligne un département, d'utiliser « un même langage simple et clair pour tout le programme ». Les enseignants, précise une contribution, ont « besoin d'un projet plus précis rédigé dans un langage plus simple », gage d'une bonne appropriation du texte et de ses enjeux. Un département met l'accent sur des suggestions formulées par les équipes : « des présentations plus visuelles pour structurer le document comme un outil, fluidifier la rédaction avec des phrases plus courtes, éviter les répétitions, uniformiser le style, hiérarchiser les propos ».

La question de la lisibilité du texte est posée davantage encore pour **les familles** : « les intitulés ne sont pas assez concis et explicites pour tous (enseignants et parents) » regrettent les enseignants d'un département. « Les intitulés ne sont pas toujours très parlants » précise la synthèse d'un autre. Ils pourraient être « plus courts et plus explicites ». Il s'agit d'intitulés « trop longs, de périphrases difficiles à présenter aux parents » explique une autre synthèse. Deux domaines d'apprentissage sont particulièrement concernés par ces formulations qui peuvent sembler opaques pour les parents : *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* et *Organiser et prendre des repères*. On va même jusqu'à évoquer des termes « pompeux », une tendance au « verbiage » et un « jargon pédagogique » (l'expression revient dans les contributions départementales de trois académies différentes) qui semble aller à l'encontre de l'ambition affichée de faire comprendre aux familles le fonctionnement de l'école maternelle et de rendre lisibles les attendus scolaires. Au bout du compte,

« sur le fond, on est d'accord, sur la forme, plutôt pas d'accord » résume une contribution académique.

Les missions de l'école maternelle et *Apprendre ensemble pour vivre ensemble*

L'attention portée à la posture de l'enseignant de maternelle

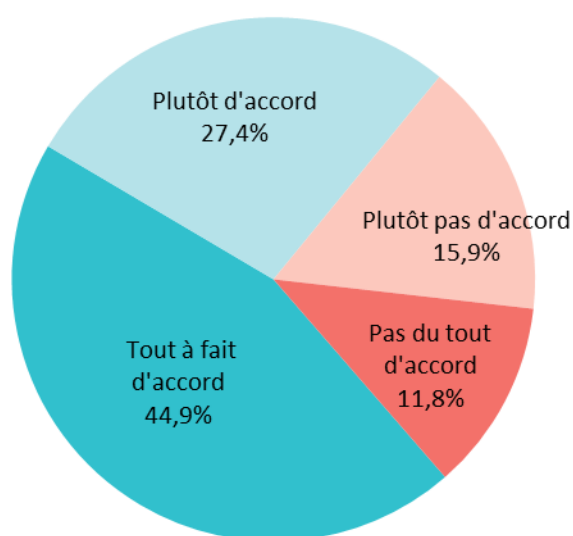


Figure 1. L'attention portée à la posture de l'enseignant de maternelle a toute sa place dans un programme

L'attention portée à la **posture de l'enseignant** de maternelle a toute sa place dans un programme pour 72,3% des enseignants consultés. Ils apprécient la mise en valeur de cette dimension professionnelle et éthique et soulignent, comme l'indique une contribution, l'importance « de formuler explicitement dans un projet de programme les points suivants relatifs à la posture : la bienveillance, la confiance dans les capacités des élèves et la valorisation des progrès ».

L'attention portée au **langage de l'enseignant** et à son adaptation à l'âge des enfants est appréciée. La clarification de la posture de l'enseignant est perçue « comme élément aidant pour les enseignants débutants ». Une synthèse précise que « la posture des enseignants est bien décrite dans ces programmes, en particulier dans son rôle de co-construction de l'éducation avec les parents ». Une autre contribution indique que « la posture de l'enseignant est très importante en maternelle : bienveillance pour guider, aider, instruire et donner confiance à chacun des élèves. Il doit prendre en compte chaque individualité et permettre de donner un sens à l'école afin de contribuer à une première expérience réussie ». Certaines équipes précisent que « cet aspect a d'autant plus sa place que le professionnalisme des enseignants est remis en cause ».

27,7% des enseignants consultés, qui ont retenu les choix « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord », s'interrogent par contre sur **la place et le statut de cette partie** dans le projet de programme, au côté des contenus. « Cette question de posture est déjà mentionnée dans le

référentiel de compétences des enseignants » lit-on dans une contribution. « Le texte relatif à la posture de l'enseignant mentionne avec précision les attendus à cet égard, mais aurait sa place dans le référentiel de compétences mieux identifiées et mieux affirmées plutôt que dans le programme d'enseignement » écrivent les inspectrices chargées de mission maternelle d'une académie. Des remontées de la consultation évoquent alors le fait qu'il serait préférable d'aborder cette dimension dans un référentiel de compétences des enseignants ou dans un document spécifique. Plusieurs types sont cités à ce titre : un document d'accompagnement des programmes, un vade-mecum, une charte de déontologie, le code de l'éducation, une circulaire ministérielle. Dans deux synthèses, il est précisé que « le programme doit se concentrer sur les contenus d'enseignement et les compétences à acquérir par les élèves » et qu'il ne doit pas être prescriptif. Parmi les enseignants qui n'approuvent pas que la posture ait une place dans le programme, certains en réaffirment l'importance notamment pour les jeunes enseignants entrant dans le métier en l'intégrant dans la formation initiale. Cette partie est aussi perçue comme générale, apportant peu de nouveauté pour la pratique concrète de classe : « la réintroduction des missions de la maternelle est positive mais la mise en œuvre n'est pas suffisamment précise : cela ressemble plus à une philosophie qu'à un outil concret de travail » indique une contribution départementale.

La consultation fait aussi émerger, dans les « observations complémentaires », l'idée que **cette posture concerne tous les enseignants**, à l'école maternelle mais aussi élémentaire et au-delà. Dans leurs échanges, des enseignants soulignent le fait que « cette attention portée à la posture n'est pas assez spécifiée pour la maternelle, telle qu'elle est rédigée, et pourrait tout à fait convenir à l'élémentaire ». « Les liens tissés avec les familles et la bienveillance sont des valeurs à porter tout au long de la scolarité » écrit le collège des inspecteurs d'une académie. Une contribution précise encore que « l'éthique professionnelle, le langage de l'enseignant, le travail en équipe et l'évaluation comme processus sont valables pour tout enseignant ». Elle concerne même tous les adultes intervenant auprès d'enfants. Il est d'ailleurs, à ce titre, regretté que la posture soit limitée à l'enseignant et qu'elle ne soit pas évoquée pour les autres adultes de l'école, en particulier les ATSEM. Dans une dizaine de synthèses, il est souhaité que la place et le rôle du binôme ATSEM/enseignants soient précisés dans le programme.

Parmi les points discutés, on trouve aussi la **place accordée aux parents**. Comme l'indique en effet une synthèse départementale, c'est un sujet de fortes « divergences » : « certaines équipes pointent des réserves sur une "ingérence possible" des parents, tandis que d'autres pensent que c'est un levier pour le travail en co-éducation, mais néanmoins difficile à mettre en œuvre », poursuit-elle. Repérée comme essentielle, elle n'en questionne pas moins, parfois, certaines « limites à poser ».

Des missions conformes aux attentes des personnels

La lecture des synthèses départementales révèle qu'une grande majorité d'enseignants consultés apprécie le projet de programme pour trois raisons majeures. D'une part, il renvoie à l'**intérêt d'un cycle dédié** à l'école maternelle. Ensuite, il marque la reconnaissance du rôle essentiel et de la **spécificité** de l'école maternelle. Enfin, il insiste sur le **bien-être et le respect de l'enfant**.

Les **missions** évoquées dans ce projet de programme sont **plébiscitées** par les enseignants consultés. « L'école maternelle est, pour les enseignants, décrite comme une école qui donne aux élèves l'envie d'apprendre en créant un cadre sécurisant adapté à leurs besoins physiologiques et cognitifs, ce qui leur semble cohérent avec leur vision du métier » lit-on dans une contribution.

Il est intéressant d'observer, dans l'ensemble des synthèses départementales, de quelle manière les missions identifiées par les enseignants sont listées. Les formulations varient d'un département, d'une

circonscription, d'une équipe pédagogique à l'autre, mais de manière générale, sont citées par ordre décroissant de fréquence :

- développer le bien-être, la bienveillance, le plaisir d'apprendre, l'envie d'aller à l'école, renforcer l'estime de soi ;
- prendre en compte le « développement global de l'enfant » et « sa singularité » pour le faire progresser à son rythme, adapter son enseignement à chacun et tenir compte du vécu de l'enfant ;
- offrir un cadre et un accueil sécurisants et bienveillants aux enfants et aux familles dans leur diversité, donner confiance en soi, offrir un bon climat scolaire ;
- partager des valeurs pour apprendre à vivre ensemble, socialiser l'enfant, construire un futur citoyen ;
- assurer la réussite de tous et lutter contre les inégalités ;
- tenir compte de la transversalité et des modalités spécifiques d'apprentissages pour offrir des conditions et des modalités d'enseignement spécifiques et adaptées ;
- développer le langage oral ;
- instaurer la confiance avec les familles et collaborer avec elles dans le cadre d'une co-éducation.

Plusieurs idées émergent aussi dans les réponses à cette question. On demande par exemple que la notion d'**assiduité scolaire** soit évoquée dans le texte, que soient différenciées les **missions de l'école** et les **missions des enseignants**. Certaines équipes souhaitent aussi que la partie sur « les missions de l'école maternelle » soit parfaitement **lisible pour les parents et les élus** : « il faut que les parents et les élus comprennent la démarche et les attentes des équipes enseignantes vis-à-vis de la mise en œuvre des apprentissages en maternelle ».

Même si une forte majorité d'enseignants plébiscite cette première partie du texte, on relève aussi des éléments critiques ou d'inquiétude, en particulier une « distorsion entre un idéal évident et les réalités du terrain rendant ces missions difficiles », pour reprendre les mots d'une contribution. Des problématiques très diverses sont alors citées, parmi lesquelles le nombre d'enfants par classe, les inégalités territoriales, le partenariat famille-école-municipalité parfois compliqué, la prise en compte des enfants à besoins particuliers dans des contextes difficiles, les emplois du temps des ATSEM au cours de la journée avec les mêmes enfants, l'acquisition de matériel pédagogique nécessaire mais onéreux. Si elles ne relèvent pas *stricto sensu* de l'appréciation du projet de programme pour l'école maternelle, ces inquiétudes et ces doutes exprimés dans les synthèses départementales sont aussi le reflet de réalités dans les écoles que la consultation a fait émerger.

L'équilibre entre la partie consacrée aux missions de l'école maternelle et la partie consacrée aux domaines d'apprentissage

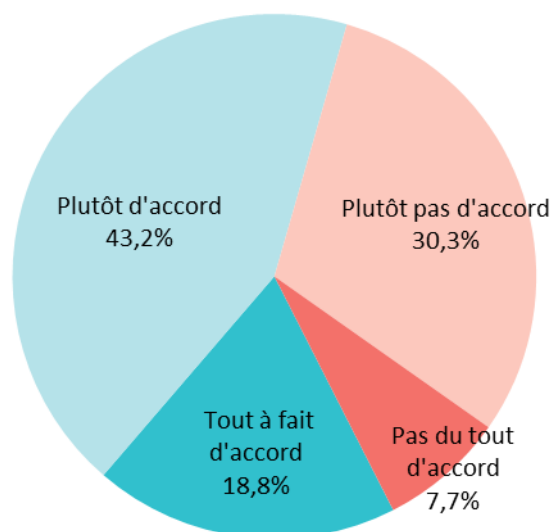


Figure 2. L'équilibre entre la partie consacrée aux missions de l'école maternelle et la partie consacrée aux domaines d'apprentissage est satisfaisant

L'équilibre entre la partie consacrée aux missions de l'école maternelle et la partie consacrée aux domaines d'apprentissage est satisfaisant pour 62 % des enseignants. On observe toutefois que la répartition des avis est très différente de la question précédente : les avis positifs recueillent une proportion moins forte d'enseignants (10 points de moins) et la part des personnels « tout à fait d'accord » est plus réduite (18,8 % contre 44,9 % pour la précédente question).

Dans les « observations complémentaires », les synthèses départementales apportent des éclairages sur ces éléments chiffrés. Ces observations insistent en effet sur trois éléments de dépréciation : **la partie consacrée aux missions est très détaillée, trop longue et redondante** au détriment :

- « des instructions sur les domaines d'apprentissage » ;
- « des repères de progressivité par niveau » ;
- « des observables pour identifier les progrès des élèves » ;
- « des exemples de situations plus concrètes dans chaque domaine » ;
- « d'une explication de mises en œuvre » ;
- « des attendus de fin de cycle insuffisamment détaillés ».

En outre, les observations formulées pour cette question avancent des **suggestions des équipes pédagogiques**, comme le cadre de la consultation le leur proposait :

- « réduire la partie éthique professionnelle et présenter l'architecture sous forme de tableau » ;
- « articuler les 2 parties » ;
- « présenter les 2 parties dans deux documents distincts » ;
- « ajouter un sommaire et une hiérarchisation dans la présentation ».

On relève à ce sujet que, plus qu'un équilibre, c'est « une adéquation », « un lien » qu'il conviendrait de tisser entre les missions principales de l'école maternelle et les modalités de mise en œuvre des enseignements.

Apprendre ensemble pour vivre ensemble

L'ensemble des synthèses départementales renvoie un avis positif sur la partie intitulée *Apprendre ensemble pour vivre ensemble*. Quelques observations relevées dans l'ensemble des contributions illustrent cette **adhésion particulièrement forte aux principes décrits** : « cette partie, étoffée par rapport aux programmes actuels, est jugée primordiale par les valeurs qu'elle dégage (former des citoyens, respect de soi et des autres, coopération, ...). La prise en compte des émotions, des sentiments et de l'estime de soi est appréciée », cette partie « est considérée comme **la mission clé de l'école maternelle**, la partie fondamentale des programmes, la base claire, essentielle et ambitieuse. Les repères sont explicites et en accord avec **les principes de citoyenneté** ». « C'est un objectif majeur, primordial », « beaucoup d'enseignants sont satisfaits de voir apparaître *Apprendre ensemble* et disparaître l'expression *Devenir élève*, jugée trop restrictive. Le propos est plus ambitieux et place l'école comme **lieu de construction de l'individu et du citoyen** » lit-on encore. « L'idée de replacer l'individu au sein d'un groupe mais en gardant une entité propre est fondamentale pour les enseignants, qui voient aussi dans cette partie du projet de programme « un bon levier pour réduire [...] les inégalités entre élèves ». L'accent porté sur l'esprit de classe, l'entraide, le collectif est également perçu très positivement, de même que **la transversalité** de cette partie.

Quelques réserves sont néanmoins exprimées. Elles concernent d'abord **l'intitulé de cette partie**, qui a parfois interrogé les équipes. Les contributions départementales recensent les suggestions des enseignants pour faire évoluer ce titre. Parmi elles, émerge le plus fréquemment « Vivre ensemble pour apprendre ensemble ». Des débats au sein des équipes ont aussi porté sur **le statut de cette partie et sa place dans le projet de programme**. S'il est « intéressant que cette partie soit traitée avant les domaines d'apprentissage » car « son contenu conditionne la réussite des apprentissages » pour certains enseignants, d'autres pensent que *Apprendre ensemble pour vivre ensemble* devrait être considéré comme un domaine à part entière. La question de l'évaluation et de la mise en œuvre de cette partie est évoquée à plusieurs reprises. Les repères de progressivité en fonction de l'âge des élèves sont interrogés.

En outre, les remontées de la consultation montrent que les enseignants jugent parfois « cette partie [...] trop ambitieuse pour qu'on puisse exiger d'un élève de fin d'école maternelle qu'il se conforme à toutes ces attentes ». Les 7 points listés à la fin du texte, page 12, suscitent des questionnements, en particulier « identifier, nommer, exprimer sa pensée, des envies, des émotions, des sentiments » et « se situer dans les différents moments d'apprentissages, les différents champs d'activités ». Certaines contributions font état de la volonté des équipes de disposer d'indications plus précises pour la gestion des comportements d'élèves difficiles, la spécificité des très petits et des petits, mais aussi la prise en compte de « la durée très importante du temps de vie de l'enfant en collectivité dans une journée pour garantir une continuité éducative (rôles, lieux, fonctions et règles à rendre cohérents) » : cela implique tous les acteurs dans l'éducation des enfants (famille, enseignants, ATSEM, animateurs sur les temps périscolaires, agents municipaux...).

Les premiers temps de la scolarité en maternelle

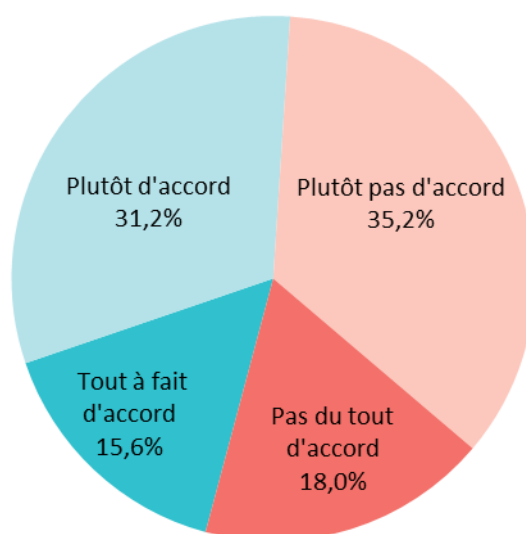


Figure 3. Ce projet de programme donne suffisamment d'indications sur les premiers temps de la scolarité en maternelle

Concernant les indications données sur les premiers temps de la scolarité en maternelle, les avis des enseignants sont très partagés : 46,8 % émettent un avis favorable et 53,2% un avis défavorable sur la proposition avancée.

Les observations formulées mentionnent le regard positif porté sur le lien école/familles, le développement affectif, la prise en compte de l'enfant dans sa globalité et la place accordée au jeu comme modalité d'apprentissage, notamment pour les plus jeunes enfants. Mais le manque de repères pour les enfants de toute petite section, de petite et de moyenne sections est relevé comme une faiblesse du texte. Une synthèse départementale relève que « c'est une nécessité de bien distinguer la première année d'école qui devrait proposer une pédagogie adaptée pour ne pas anticiper et faire faire des apprentissages prématurés car cela creuse les écarts au lieu de les réduire ».

Le risque est grand, selon les équipes pédagogiques, **de voir les seuls attendus « de fin de cycle » prendre le pas sur tout le reste**. « Il faudra être vigilant pour que la focalisation sur la fin de la grande section ne conduise pas à anticiper certains apprentissages pour finalement donner l'image d'une école maternelle figée sur sa fin, au risque de rendre illisible la spécificité de la petite et de la moyenne section » précise une contribution.

Plus particulièrement, c'est le manque d'indications sur la spécificité des tout-petits qui est relevée.

La scolarité des enfants de moins de 3 ans

Le projet, en proposant une vision de l'école maternelle comme lieu de réussite scolaire et de lutte contre les inégalités, mentionne le développement de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans « en priorité dans les écoles situées dans un environnement où le rôle de l'école maternelle est essentiel » (p. 2). Cependant, un grand nombre de contributions souligne que la scolarisation des enfants de moins de 3 ans n'est pas suffisamment développée dans le projet de programme. Elles suggèrent que ce point fasse l'objet d'un **paragraphe distinct**. « Ce point devrait faire l'objet d'un traitement particulier dans les programmes pour en expliciter la spécificité. Manque regretté » lit-on par exemple dans une synthèse départementale. Il conviendrait ainsi d'« éviter toute ambiguïté » entre la Très Petite Section et la Petite Section. « Cette scolarité apparaît dans les missions de l'école mais pas dans les domaines » ajoute une contribution. L'enseignement du langage et la progressivité des apprentissages pour ces très jeunes élèves sont particulièrement interrogés.

En l'absence d'éléments précis, le risque est que les enseignants aient des attentes inadéquates face aux besoins des tout-petits. La crainte de *mal faire*, faute de disposer du *comment faire* est ainsi pointée par plusieurs contributions départementales et académiques. « Il faudrait donc que cette partie indique plus clairement les exigences et décrive plus précisément les cheminements progressifs » lit-on dans une synthèse. On note d'ailleurs, dans quelques contributions, la demande précise d'un « référentiel de compétences spécifiques » pour les moins de 3 ans. « La scolarité des élèves de moins de trois ans mérite d'être explicitée et doit faire l'objet d'une partie spécifique abordant la pédagogie à mettre en œuvre » écrit une inspectrice chargée de mission académique.

La question posée lors de la consultation nationale sur la scolarité des enfants de moins de 3 ans est aussi l'occasion, plus que toute autre, d'exprimer des remarques concernant les **conditions matérielles**, les **modalités d'accueil**, « les réalités de fonctionnement » pour reprendre l'expression d'une contribution. « Les contraintes spécifiques liées à cet accueil ne sont pas détaillées. Elles devraient faire l'objet d'un développement spécifique dans les programmes » relève-t-on dans une synthèse départementale. Ainsi, le projet de programme n'apparaît pas comme un texte suffisamment éclairant en ce qui concerne plusieurs points qui, par ailleurs, ont amené de nombreux départements à élaborer des cahiers des charges pour préciser les conditions d'accueil et l'encadrement. En milieu rural, la question de l'accueil des moins de 3 ans dans les classes multi-niveaux pose de réelles difficultés aux équipes pédagogiques. Dans les classes où l'on bénéficie de la présence d'une ATSEM, son rôle et ses missions sont interrogés, de même que le partenariat avec la collectivité locale.

Mais ce sujet fait aussi l'objet de questionnements quant à la légitimité de consacrer un développement spécifique pour une scolarisation qui n'est pas généralisée. A-t-elle réellement sa place dans le projet de programme ? Pour plusieurs contributions, la publication d'une **ressource pédagogique** pour accompagner la scolarisation des moins de 3 ans constituerait une réponse plus adaptée. De fait, l'attente d'un document est particulièrement forte sur ce sujet. Les synthèses mentionnent à de nombreuses reprises le livret *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*, publié dans le contexte des programmes de 2002.

L'entrée dans l'ère numérique

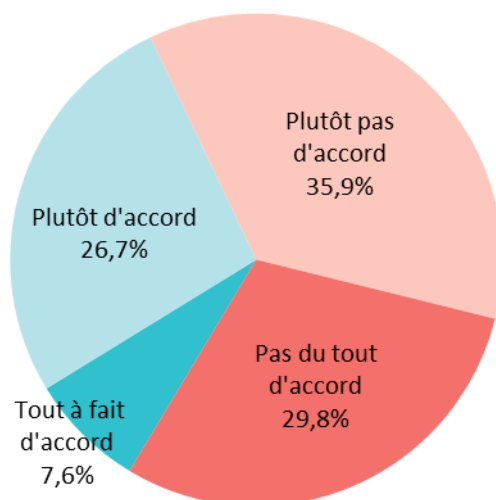


Figure 4. Le projet de programme permet à l'école maternelle d'entrer dans l'ère numérique

De manière générale, les synthèses départementales mettent en évidence la place incontestable du numérique à l'école maternelle et saluent son entrée dans le programme (« les supports numériques ont leur place à l'école maternelle à condition que les objectifs et leurs modalités d'usage soient mis au service d'une activité réelle », p. 7). Les enseignants sont toutefois 65,7 % à penser que ce projet de programme ne permet pas à l'école maternelle d'entrer dans l'ère numérique.

Ils observent que le projet de programme pourrait accorder une plus grande importance au numérique. On pourrait notamment envisager **un paragraphe ou un sous-chapitre spécifique**, comme pour le jeu, ou bien faire référence plus systématiquement au numérique comme **un outil au service des enseignements** dans les différents domaines d'apprentissages. Les équipes pédagogiques relèvent que, dans ce domaine, les **écoles sont en retard**. La maternelle est souvent laissée à l'écart des plans d'équipements informatiques lorsqu'ils existent. « Ce projet n'identifie pas d'enjeux du numérique à l'école maternelle et ne prend pas en compte la réalité des territoires et la disparité des équipements » écrivent les inspectrices chargées de mission maternelle d'une académie. Dans une synthèse départementale, on lit que « ce ne sont pas les programmes qui permettront à l'école maternelle d'entrer dans l'ère du numérique, mais l'équipement informatique mis à la disposition des élèves ». Dans ce contexte, des contributions mettent en avant que le projet de programme, qui constitue déjà une avancée par rapport au programme antérieur, pourrait constituer **un point d'appui plus ferme** : « inscrire des attendus nécessitant l'outil informatique peut favoriser le développement de l'équipement dans les écoles » écrit une inspectrice chargée de mission.

Les **modalités de mise en œuvre** des activités interrogent. « Les enseignants reconnaissent que le numérique est évoqué mais trouvent que trop peu d'éléments sont apportés en particulier au niveau des activités à conduire » lit-on dans une synthèse départementale. L'usage du numérique dans la perspective d'une réelle **plus-value pédagogique** n'est pas abordé : quel usage du support numérique pour le travail sur le langage oral ? Quel recours à l'ordinateur pour commencer à produire des écrits ? Dans une synthèse, on relève un « manque d'ambition dans ce domaine ». Dans une autre, la place accordée au numérique est qualifiée de « timide ». Dans une contribution individuelle déposée sur le site eduscol, une enseignante indique que la place du numérique « paraît anecdotique ».

dans le texte ». La présence d'un seul attendu en fin de cycle, dans la partie *les objets* (« utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur»), entre les « procédés empiriques pour faire fonctionner des mécanismes simples » et les objets domestiques accentue cette impression et semble en limiter l'enjeu.

Quatre types de réserves ou d'interrogations s'expriment encore sur ce sujet. La première concerne le risque de **se détourner des activités et manipulations** indispensables à l'école maternelle. « Entrer dans l'ère numérique, est-ce vraiment un des enjeux de l'école maternelle ? La priorité n'est-elle pas à la construction des apprentissages en passant par la manipulation du réel ? » interroge par exemple une synthèse départementale. La seconde concerne **l'intérêt d'introduire le numérique si tôt** dans la scolarité. Une synthèse départementale relate par exemple la réserve d'équipes pédagogiques qui « évoquent la nécessaire vigilance à avoir concernant le temps d'exposition à l'écran » d'autant que les usages familiaux sont parfois intensifs. La troisième porte sur **effectifs des classes** qui rendent l'utilisation du numérique difficile à gérer. Enfin, les **compétences des enseignants** apparaissent hétérogènes, ce qui explique une très forte **demande de formation et de ressources** en la matière.

La place du jeu

La **réaffirmation de la place du jeu** comme une modalité d'apprentissage est **très appréciée**. « La place du jeu est réaffirmée et c'est unanimement salué. Beaucoup espèrent que cela permettra de retrouver des pratiques spécifiques à l'école maternelle » indique une synthèse départementale. « La reconnaissance du jeu sous toutes ses formes comme vecteur d'apprentissage et pour tous les enfants est très appréciée. La place au jeu réaffirmée en mathématiques est reçue très positivement » lit-on dans une autre contribution. Dans un autre département encore, les enseignants y voient « une vraie place au cœur des apprentissages, prépondérante et clairement énoncée. Un moyen reconnu à part entière pour apprendre, pour comprendre et pour appréhender le monde ». De manière unanime, les équipes pédagogiques expriment donc leur satisfaction que ce point apparaisse explicitement dans les programmes et plus particulièrement qu'**un paragraphe entier** lui soit désormais consacré. La place accordée au jeu est perçue comme une réponse à « l'idée de primarisation de l'école maternelle » et légitime, pour les enseignants, des pratiques pédagogiques qui ont pu, par le passé, être remises en question.

La consultation des personnels permet aussi de faire émerger **des points de débat**. La question du jeu dans le développement, dans l'épanouissement personnel de l'enfant, mais également dans la construction de la posture d'élève, fait l'objet de commentaires qui entrent parfois en opposition. « Le ludique ne conduit pas nécessairement à l'appropriation des comportements scolaires... » souligne une synthèse, alors qu'une autre insiste sur le jeu « levier d'apprentissage et excellent vecteur du vivre ensemble ».

Si la place du jeu répond aux attentes des enseignants de l'école maternelle, des observations et des questions sont formulées pour mettre en évidence la nécessité d'apporter quelques précisions au projet de programme. Les **différentes formes du jeu**, « jouer pour jouer, jouer pour apprendre », « le lien avec les coins jeux » méritent d'être clarifiées afin de mieux contribuer aux différentes formes d'apprentissage. Les enseignants soulignent que **l'équilibre des différentes propositions** doit être bien pensé. La progressivité des situations d'apprentissage par le jeu pose question, en particulier pour **la grande section**. Conjointement, **la liaison entre l'école maternelle et l'école élémentaire** est souvent interrogée : « quelle place lui sera réservée dans le programme de l'élémentaire et quelle évolution des pratiques de classe en CP sont attendues ? » interroge une contribution.

Les enseignants signalent parfois le risque d'un **effet de balancier** qui pourrait s'inverser et développer la tentation du « tout jeu » au détriment d'apprentissages plus structurés. Des équipes pédagogiques suggèrent qu'une formulation dans le texte du programme, destinée à alerter les enseignants sur ce risque, apparaisse : « attention à ne pas jouer pour jouer et à expliciter les attendus » peut-on ainsi relever dans une synthèse académique.

Des équipes pédagogiques s'inquiètent également de la complexité dans **la mise en œuvre** de telles situations d'apprentissage. Des circonscriptions rurales attirent l'attention sur la complexité liée à une pédagogie laissant une large place au jeu dans des classes multi-niveaux qui regroupent parfois des élèves de maternelle et d'élémentaire. D'autres pointent « les difficultés de gestion de classe qui en découlent ». « Jouer signifie souvent s'exprimer, échanger, se déplacer. Les effectifs chargés des classes dans certains secteurs rendent cette pratique difficile en raison du bruit engendré » poursuit une synthèse. Enfin, les équipes pédagogiques pointent le risque de contradiction entre la place du jeu dans les apprentissages, qui suppose de leur point de vue de prendre le temps, et les 135 attendus de fin de cycle du projet de programme.

Les cinq domaines d'apprentissage

Des domaines d'apprentissage conformes aux attentes

L'économie générale du projet de programme est reçue de manière positive. Une académie relève que le texte « donne des pistes et offre un cadre dense et sécurisant ». L'analyse des contributions montre que les domaines d'apprentissage s'inscrivent pleinement dans les attentes des enseignants, qu'ils font sens. Plus précisément, trois éléments positifs sont à mettre en avant. Le premier concerne la **priorité accordée au langage**, dans l'ordre de présentation des domaines. 19 contributions départementales le mentionnent, dans leurs observations complémentaires, comme un point qui a retenu l'attention très favorable des enseignants. Le second concerne les premiers **apprentissages mathématiques**, dissociés des apprentissages scientifiques. 33 synthèses départementales relèvent qu'il est particulièrement judicieux d'avoir opéré cette séparation afin que « le domaine des mathématiques revienne sous la forme d'un domaine particulier ». Le troisième concerne non seulement la place accordée aux **activités physiques et artistiques** mais aussi la relation tissée entre les deux domaines *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* et *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques*. Elle est mentionnée comme pertinente dans les observations de 13 départements. La reprise des trois verbes dans la formulation des deux domaines d'apprentissages a été soulignée et l'intégration du verbe « **comprendre** » a notamment été appréciée : trois départements y voient là un choix lexical décisif. Les personnels se sont montrés sensibles à ce choix des termes, comme à la récurrence de certains mots dans le projet de programme (*bienveillant, sécurisant, expérience, explorer, s'exprimer*).

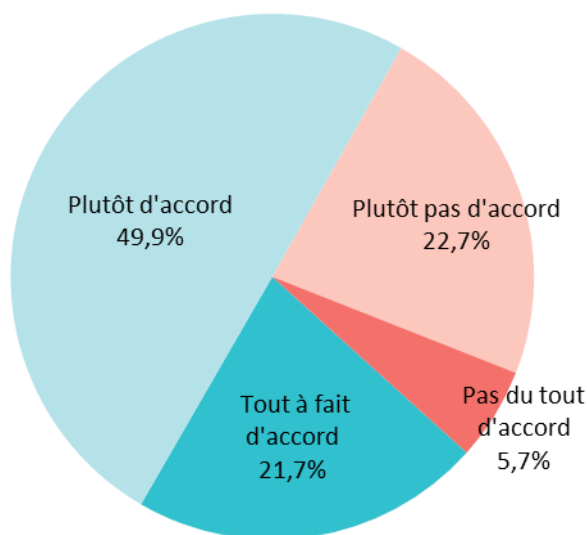


Figure 5. L'organisation du projet de programme est pertinente

Des contenus d'enseignement appréciés mais difficiles à mettre en œuvre

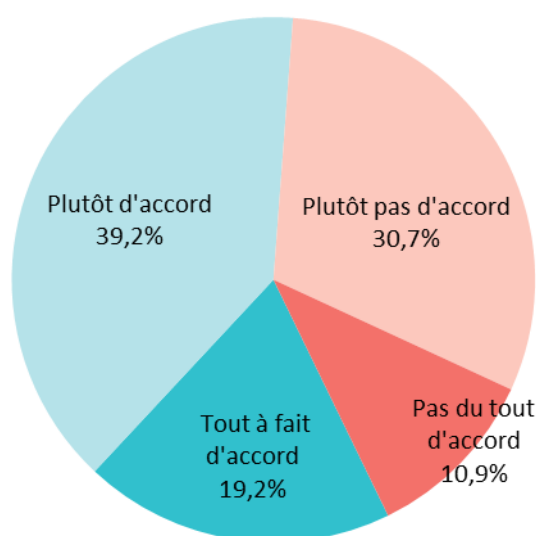


Figure 6. Les contenus à enseigner sont suffisamment explicites

De manière générale, les contenus d'enseignement sont jugés explicites. 58,4% des enseignants émettent un avis positif sur cette question. Les « observations complémentaires » formulées dans les synthèses départementales mettent en évidence des contenus « clairs », « bien catégorisés ». C'est globalement « une vision réaliste de l'enseignement en maternelle et de ses apprentissages » indique une contribution. Cependant, c'est la mise en œuvre des enseignements qui paraît difficile pour la majorité des enseignants consultés. Ils sont 69,7 % à trouver cette mise en œuvre difficile ou très difficile.

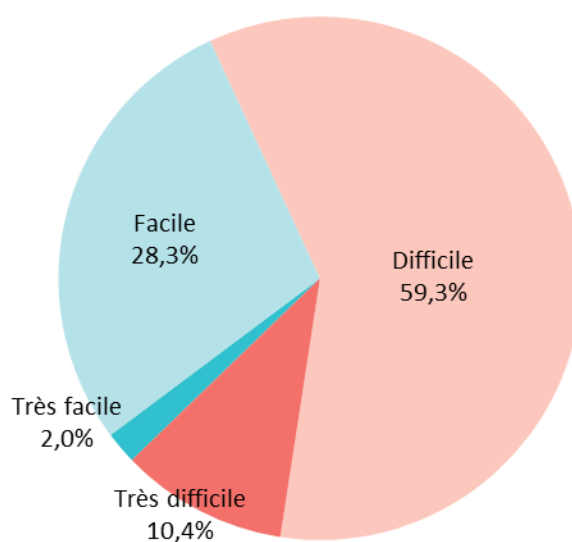


Figure 7. La mise en œuvre des enseignements vous paraît ...

Sur cette thématique, les « observations complémentaires » mentionnent les difficultés les plus fréquemment rencontrées par les professeurs des écoles au regard de leurs **conditions d'exercice** et du projet de programme. Le manque de progressivité, de programmation, de repères est mis en avant dans 75 % des synthèses départementales. L'enseignement de « l'oral individuel » est pointé en second lieu, dans 30 % des remontées de la consultation. Ce travail est jugé « complexe au regard des effectifs de classe : cela sous-entend un travail en autonomie pour les autres élèves, comment faire ? » questionne une contribution. Le manque de précisions dans certains domaines, dans certaines formulations et l'absence de répartition horaire dans le projet de programme sont enfin évoqués.

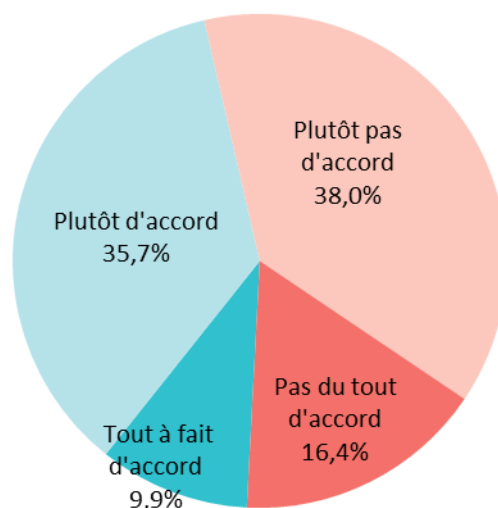


Figure 8. Le projet de programme pour l'école maternelle est suffisamment explicite pour guider le travail des enseignants

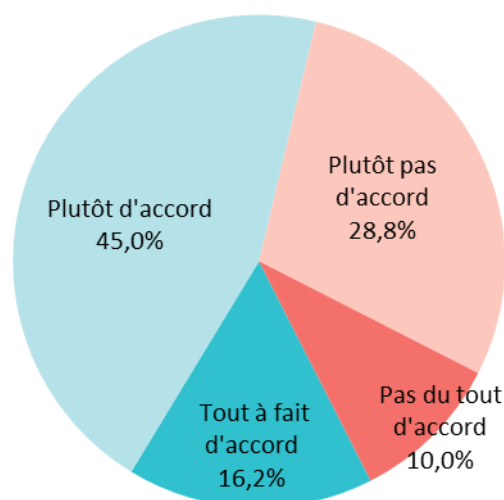


Figure 9. L'organisation du texte et sa forme permettent de bien comprendre les objectifs et les modalités de l'enseignement en maternelle

Il est à noter ici que les réponses à ces questions se trouvent très nettement nuancées par les « observations complémentaires » formulées dans les contributions. À la proposition « le projet de

programme pour l'école maternelle est suffisamment explicite pour guider le travail des enseignants », les équipes pédagogiques répondent majoritairement non (54,4%). Mais à la proposition « l'organisation du texte et sa forme permettent de bien comprendre les objectifs et les modalités de l'enseignement en maternelle », on observe que les enseignants ont répondu majoritairement de manière positive.

Les « observations complémentaires » opèrent toutefois une distinction entre les objectifs et les modalités : si les premiers paraissent clairs, « les modalités de l'enseignement sont en revanche à chercher dans le texte » précise une inspectrice chargée de mission maternelle. « Le contenu est souvent trop flou, nous notons de belles descriptions des activités mais peu de conseils didactiques. Les programmes doivent avant tout être un outil, une référence pour l'enseignant » relève la contribution d'un département. Le projet proposé est jugé « non opérationnel », « pas assez concret pour la mise en œuvre », alors que, dans le même temps, le projet décrit « beaucoup de généralités qui, au final, ne font que résumer tout ce qui se pratique déjà en maternelle depuis de nombreuses années ». C'est précisément sur les modalités de mise en œuvre que les attentes des personnels sont fortes, alors que le projet de programme est jugé trop succinct sur les développements pédagogiques et didactiques. « L'essentiel est absent, c'est-à-dire le *comment faire* » relève un département. « Les professeurs ne sont pas suffisamment éclairés sur ce qu'ils doivent enseigner à l'école maternelle et comment » souligne encore une synthèse académique.

Dans plusieurs contributions, des comparaisons ont été effectuées avec **la version longue du projet de programme du CSP** : « les enseignants relèvent que de ce point de vue la version longue des programmes (que tout le monde n'a pas lu) est plus précise. Elle apporte des informations claires et explicites pour guider le travail de l'enseignant qui ne sont pas dans la version courte ». « La version longue, lorsqu'elle a été lue, paraît plus satisfaisante que le condensé » relève encore une contribution.

D'importantes clarifications sont attendues sur la progression des apprentissages au cours du cycle. Les avis des enseignants sont unanimes sur le manque de progressivité, qui rend difficile la mise en œuvre des apprentissages dans les classes. 50 synthèses départementales et 3 contributions académiques relèvent qu'il s'agit là d'un manque important. Une inspectrice chargée de mission maternelle académique explique que les enseignants consultés « manifestent sans ambiguïté que le projet ne les aide pas suffisamment dans leur travail de conception de la progression des apprentissages et ne leur permet pas explicitement de mettre en œuvre les enseignements ». « Aucun repère n'est donné pour permettre les progressions sur les trois années du cycle » lit-on dans la contribution d'un autre département.

Les personnels consultés évoquent en outre **une importante distinction entre les niveaux de l'école maternelle**. Les enseignants jugent que ce projet est « suffisamment explicite pour un enseignant de Grande Section, moins pour un enseignant de Moyenne Section et encore moins pour un enseignant de Petite Section ». C'est au bout du compte un texte qui « trop centré sur les élèves de Grande section », « focalise sur la fin de cycle » et risque d'entraîner « une anticipation des apprentissages en Petite Section et Moyenne Section sur la Grande Section ».

Les enseignants expriment enfin une inquiétude sur le fait que le texte laisse **des marges d'interprétation trop grandes**, qui seraient préjudiciables aux enfants. Elles donneraient lieu à des pratiques contrastées entre les écoles, « en contradiction avec les ambitions du législateur » relève une synthèse départementale. Il manque donc « un tableau synthétique corrélant l'âge de l'enfant et ses potentialités d'apprentissage ». En outre, le projet de programme est considéré comme insuffisant en ce qui concerne la prise en compte des enfants à besoins spécifiques : enfants en situation de

handicap, enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, alors qu'il s'agit là de problématiques très importantes à l'école maternelle.

La construction du langage oral

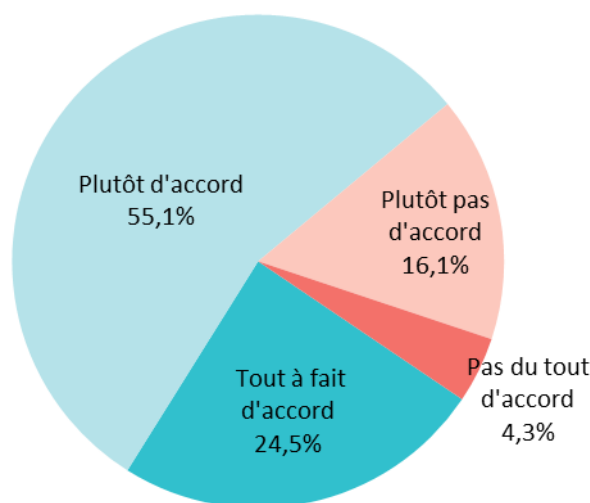


Figure 10. Le projet de programme est satisfaisant concernant la construction du langage oral

Une très grande majorité des enseignants consultés pense que **la construction du langage oral est bien traitée dans le projet de programme**. Ils émettent en effet un avis positif (« tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord ») à 79,6 % : **clarté, précision, position centrale** sont les caractéristiques les plus souvent soulignées. Dans les contributions départementales, les équipes pédagogiques précisent que **les enjeux du texte** sont ici clairement identifiés. « La majorité des équipes d'école relève que le langage oral est affirmé sous toutes ses formes (comprendre, apprendre, communiquer, réfléchir) et cible tous les domaines » relève avec satisfaction une contribution départementale. Parmi les points positifs, les enseignants évoquent également « la définition du langage comme vecteur de développement des attitudes réflexives et l'ancrage des situations langagières dans le vécu de la classe » ainsi que « la place accordée aux interactions ».

Pour cette partie du projet de programme, les équipes pédagogiques se sont beaucoup référées à **la version longue proposée par le CSP**. « Le projet long est très bien reçu concernant cette partie. Il est décrit comme un point fort des programmes, riche, proposant de nombreuses pistes. Les parties *Oser entrer en communication* et *Parler ensemble et réfléchir* sont appréciées » écrit une inspectrice chargée de mission maternelle.

Les remontées de la consultation nationale soulignent que le développement du langage est abordé parallèlement au **développement de l'enfant**, ce qui renforce la nécessaire attention portée à la progressivité des apprentissages. Mais l'absence de repères pour organiser cette progressivité est regrettée. Par contre, la déclinaison en **quatre objectifs** est jugée très claire, notamment en ce qui concerne l'attention portée aux plus jeunes enfants et aux plus fragiles à travers l'objectif 1 : « oser entrer en communication ». Les enseignants apprécient unanimement la place faite à la **littérature de jeunesse**, ainsi que l'accent mis sur **la compréhension et l'interprétation des textes lus**.

En revanche, on retrouve de manière récurrente des interrogations ou des demandes de précisions relatives à plusieurs problématiques liées à la construction du langage oral. Le fait qu'il ne soit pas fait référence à **la transversalité du langage** et à son **utilisation dans les autres domaines d'activités**

est ressenti comme un manque. On observe ainsi que « le langage comme objet d'apprentissage n'est pas assez développé, seule la fonction d'outil de communication est traitée », pour reprendre les termes d'une synthèse départementale. Une suggestion est formulée dans une contribution : « faire apparaître l'aspect transversal du langage oral en élaborant un tableau croisant le langage et les autres domaines d'apprentissage ».

Des difficultés sont massivement exprimées sur la compréhension de deux items, associés à deux objectifs différents. Le premier concerne l'un des items de l'objectif 1 : « parler un français oral standard ». Les demandes de précisions sur la signification de cette expression et les attentes en termes d'apprentissage sont exprimées dans 80 synthèses départementales. « Qu'est-ce que le standard ? » s'interroge le collège des inspecteurs du premier degré d'une académie. Le second concerne le dernier item de l'objectif 4 : « s'intéresser à d'autres langues que le français ». Si la nécessité de développer le sens de cet attendu peut se lire dans de nombreuses remontées, les commentaires associés mettent en évidence des écarts dans l'interprétation qui en est faite. « Un éveil aux langues étrangères serait plus juste [...] » mentionne une contribution, qui précise en outre le regret que « les élèves allophones ne soient pas pris en compte de manière explicite ». Au-delà de ces difficultés, les contributions départementales mettent l'accent sur certaines formulations qui méritent d'être davantage explicitées, par exemple l'expression « discriminer des groupes de sons », utilisée dans l'objectif 4. On s'interroge aussi sur le premier item de l'objectif 2 : « être attentif lors d'une écoute d'histoire ... » : il s'agit plutôt d'une posture que d'un attendu relevant du domaine du langage, souligne un département.

Des regrets sont aussi formulés pour ce domaine d'apprentissage. Des contributions mettent en évidence le souhait d'obtenir des précisions sur **l'articulation et la prononciation**. Ils relèvent qu'aucun attendu n'est défini en la matière. Le **lexique**, très développé dans les précédents programmes, n'apparaît que dans un item. De même, le manque de précisions sur **le développement attendu de la syntaxe** est noté. Une contribution évoque par exemple l'utilité d'un « référentiel sur les structures grammaticales à travailler et sur le vocabulaire à acquérir à la fin de l'école maternelle ».

La **mise en œuvre**, les **outils** et l'**évaluation** sont largement interrogés pour cette partie du projet de programme, si essentielle à l'école maternelle. Des outils d'aide à la pratique, caractérisée comme complexe, sont réclamés. Pour le domaine du langage oral tout particulièrement, des inquiétudes s'expriment concernant la mise en œuvre, écrit une inspectrice chargée de mission : « le nombre d'enfants par classe reste un frein pour s'assurer que chaque enfant progresse vers les attendus ». Elle souligne en outre les « difficultés à mettre en place des situations en petits groupe de langue orale » et à « accompagner chaque enfant dans ses premiers essais ». Une autre contribution évoque « la complexité des classes et la disparité des acquis des enfants (effectifs chargés, enfants non francophones, enfants à besoins particuliers, enfants socialement peu stimulés ...) ». La difficulté à évaluer avec précision les progrès de chacun est également mise en évidence.

Dans une très large majorité de synthèses départementales et académiques, on note une forte demande de **documents d'accompagnement** « pour la mise en œuvre (situations, démarches, progressions) », des éléments de progressivité selon les âges, des outils d'évaluation. Des contributions des académies d'outre-mer souhaitent aussi que « les modalités de mise en œuvre des actions soient explicitées pour les contextes linguistiques et culturels et spécifiques. »

La préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

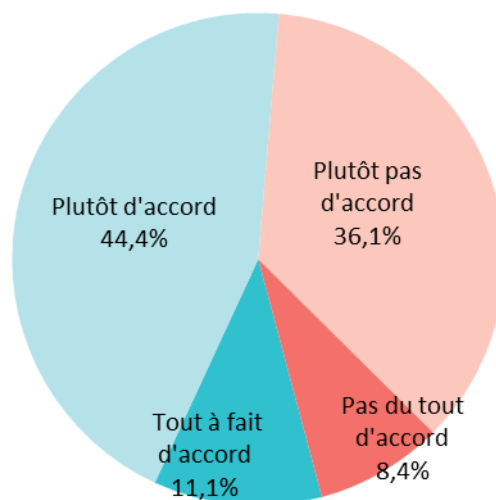


Figure 11. Le projet de programme est satisfaisant concernant la préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

S'agissant de la préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, 55,5% portent un avis positif. On observe cependant que la part des enseignants « tout à fait d'accord » (11,1%) est plus faible que pour la question relative au langage oral (24,5 %). En outre, la part des enseignants « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » a doublé.

On relève dans les commentaires des synthèses départementales que le domaine de l'écrit est, de manière générale, **ambitieux**. Il fait l'objet de nombreux commentaires positifs. La place importante donnée à la maîtrise de la langue comme **élément de réussite pour tous les élèves** fait largement consensus. Les enseignants soulignent les avancées par rapport aux programmes actuels, qui repositionnent ce domaine dans une progressivité individualisée même s'ils évoquent, dans le même temps, les difficultés de mise en œuvre que cela suppose.

Le **lien entre lecture et écriture** est apprécié. Une synthèse évoque à ce titre « une perception positive de l'orientation proposée, l'entrée dans l'écrit par la relation oral/lecture/écriture et l'importance accordée à la découverte du principe alphabétique » sont mises en avant. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit respecter le développement de l'enfant et les équipes pédagogiques apprécient la prise en compte d'une progression individuelle. Les enseignants « apprécient la place faite à la littérature de jeunesse, à la découverte du principe alphabétique, à l'écriture tâtonnée » relève une synthèse départementale.

Sur le sujet, des réserves, des interrogations et des demandes de précisions sont aussi formulées dans les « observations complémentaires » des contributions départementales et académiques.

L'une des problématiques principales de cette partie du projet de programme réside, pour les équipes pédagogiques, dans les bons choix à opérer **entre ambition et apprentissages prématurés**. « Dans les milieux favorisés, cette partie est mieux reçue. Ailleurs, des inquiétudes s'expriment, le projet est souvent exprimé comme trop ambitieux » écrit une inspectrice chargée de mission maternelle. « Deux

paradoxes sont relevés », poursuit-elle, d'une part « la restauration de la maternelle dans son rôle d'unité d'apprentissage au sein d'un cycle unique et cette partie qui fait de l'école maternelle une *antichambre* du CP », d'autre part la « contradiction entre ce projet ambitieux et les missions de l'école maternelle ».

Estimant qu'il y a dans la version longue du texte du CSP des éléments importants dont on ne peut faire l'économie, les équipes pédagogiques se sont aussi penchées sur le *projet de programme et recommandations* rendu public le 3 juillet. Des inquiétudes s'expriment, dans 43 synthèses départementales, d'abord quant au « risque d'exigences prématurées dans les domaines de **l'écriture cursive** abordée en moyenne section et de l'écrit ». Sur ce point tout particulier du projet de programme, le risque d'une *primarisation* ou d'une *élémentarisation* des apprentissages « prématurés et systématiques de la lecture / écriture » à l'école maternelle émerge. « L'introduction de l'écriture cursive en moyenne section inquiète les enseignants de même que l'écriture de texte seul ou à deux, apprentissages qui apparaissent prématurés pour nombre d'enfants » explique une contribution.

Pour les équipes pédagogiques, **l'écriture cursive du prénom et du nom** en fin de maternelle ne peut constituer un enjeu, les différences (longueur du nom et du prénom, nombre de lettres, complexité du tracé de certaines lettres) étant trop importantes d'un enfant à l'autre pour constituer un repère objectif. « Il est, pour certains enfants, plus facile d'écrire des mots courants en grande section que son nom et prénom » écrit une inspectrice.

Ensuite, l'intérêt des **activités d'encodage et de tentatives d'écriture** est pleinement reconnu mais on relève dans les remontées de la consultation nationale une importante demande de précisions. Le risque « qu'encourager les enfants à écrire de manière phonétique engendre des difficultés ultérieures » est notamment soulevé. Une fois encore, des repères précis de progression sont attendus par les équipes, qui expriment leur souhait de proposer des apprentissages adaptés et de « valoriser les essais d'encodage » mais en insistant sur « la différenciation nécessaire » et en ayant « des attendus modestes » pour reprendre les mots d'une synthèse départementale.

La place donnée aux activités préparatoires à l'écriture avant d'entrer dans l'écriture demande à être précisée. La **motricité fine**, **l'utilisation de l'outil scripteur** ne sont pas mentionnés dans les attendus de fin de cycle « alors qu'ils sont primordiaux dans l'apprentissage de l'écriture » relève un département. Pour les professeurs des écoles, la place des **activités graphiques** demande également à être explicitée. Son absence dans les attendus de fin de cycle est pointée. Les enseignants « sont aussi nombreux à souhaiter des consignes sur les gestes graphiques de base et les tracés de l'écriture cursive » ajoute une contribution.

Une autre problématique importante émerge de la consultation sur le projet de programme, dans 46 contributions : la place accordée à **la phonologie** et le risque d'être pris dans des effets de balancier. « La phonologie est diluée au cœur de quelques objectifs alors qu'elle mérite de faire l'objet d'un enseignement structuré » écrit une inspectrice chargée de mission académique. « Un manque de précision concernant la conscience phonologique est relevé, précisant notamment l'insuffisance d'indications sur l'approche » lit-on dans une synthèse départementale. Les enseignants « auraient attendu plus de développement sur la phonologie » précise une autre. Les contributions relèvent que les équipes pédagogiques ont été surprises, voire déroutées par « le manque de détails sur la conscience phonologique et sur la place insuffisante qui lui est accordée ». Mais dans le même temps, les avis divergent sur la question. On relève ainsi dans les synthèses des commentaires qui saluent, d'une certaine manière, cette évolution des objectifs : « la conscience phonologique et l'étude des sons doivent rester un entraînement au quotidien et pas forcément une compétence à atteindre » quand d'autres redoutent que les acquis dans ce domaine ne régressent : « des équipes s'étonnent

du peu de place consacrée à la phonologie. Attention à ce que des acquis dans la pratique de l'approche phonologique ne soient pas abandonnés ». On peut lire encore dans une autre contribution : « l'enseignement de la phonologie doit être précisé en fonction de l'âge des élèves mais sans provoquer un effet de balancier car les compétences des élèves acquises en fin de maternelle sont réelles. La découverte des sons de la langue française ne doit pas être évincée au profit d'une pratique routinière, précoce, sans progressivité. La continuité est absolument nécessaire avec le CP. Une progression raisonnée doit éviter cette dérive constatée actuellement ». Dans tous les cas, il semble donc nécessaire d'apporter des éclairages sur les contours de cette activité.

Des remarques ou propositions portant sur d'autres éléments ou manques de ce chapitre sont aussi relevées, notamment sur la nécessité de distinguer les différentes fonctions du langage pour en travailler les caractéristiques et les mises en situation, le traitement d'autres entrées peu développées (la **compréhension**, les **aspects culturels**, la **construction des images mentales**...) ou encore la demande d'un modèle de référence concernant l'écriture cursive. Comme pour les précédents points du projet de programme, la demande de **ressources pédagogiques** définissant des principes de progression, des propositions d'activités, mais aussi, d'une manière plus générale, des éclairages sur la mise en œuvre des enseignements est massivement exprimée.

La place du corps dans les apprentissages

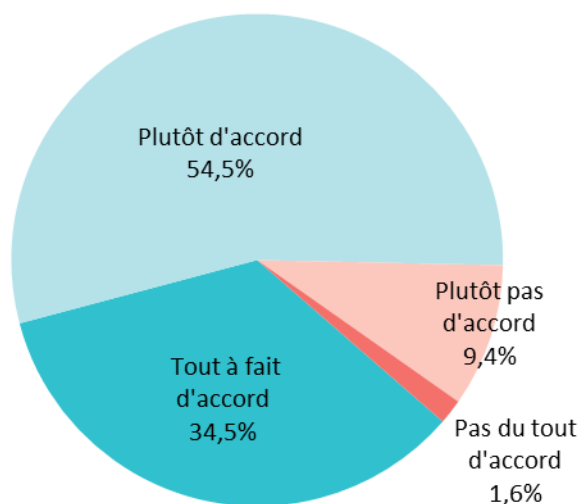


Figure 12. Le projet de programme est satisfaisant concernant la place du corps dans les apprentissages

L'importance accordée à la place du corps dans les apprentissages, qui semble aux équipes pédagogiques plus forte qu'auparavant, est très largement appréciée. C'est en effet à 89% que les enseignants consultés émettent un avis positif sur cette question. La recherche du plaisir d'agir est mise en évidence. Le lien entre l'action motrice et les émotions est souligné. « Les enseignants approuvent l'attention portée sur le besoin de bouger de l'enfant et l'expérience sensori-motrice comme situation d'apprentissage première et indispensable » souligne un département. Les équipes relèvent ainsi positivement la valorisation des expériences corporelles en tant que facteur de développement moteur, sensoriel, mais aussi affectif, intellectuel et relationnel, précisant que le corps a un rôle essentiel dans tous les apprentissages de l'école maternelle. « Les expériences corporelles au service du développement relationnel est une dimension nouvelle dans ce projet de programme et cela est tout à fait justifié et appréciable » écrivent les conseillers pédagogiques EPS d'un

département dans une contribution sur éducol. Enfin, comme pour les autres domaines pour lesquels c'est le cas, l'ajout du verbe « comprendre » dans l'intitulé est un bien reçu. « L'activité physique apparaît comme un support cognitif » indique enfin une contribution.

Sur ce sujet, les observations complémentaires apportent quelques nuances dans les appréciations des équipes pédagogiques. Les remarques les plus réitérées concernent deux points. D'une part, le **nombre d'attendus en fin de cycle** est très important. « Le programme mérite [...] d'être plus synthétique : trop d'items. Les attendus sont trop pointus et nombreux » explique un département. D'autre part, la **formulation de certains attendus** pose question. On cite par exemple : « construire des formes d'actions sur le corps de l'autre pour s'opposer à son intention... ». Des expressions comme « des conduites de décision », « dialogue corporel » interrogent les enseignants sur la réalité des situations à mettre en place avec leurs élèves et sur leur évaluation. Les remontées de la consultation mettent aussi en évidence que la terminologie utilisée ne relève pas toujours d'une approche pédagogique, notamment l'emploi des mots *exploit*, *acrobatie*, *trésor*, bien que ce dernier mot figure entre guillemets. En outre, les deux premiers termes ont suscité des questionnements. Si la **notion d'effort**, nouvelle dans le projet de programme (« engager des efforts et y prendre plaisir ... »), est perçue comme intéressante, on souligne que les termes « acrobatie » et « exploit » sont référés à la notion de performance. « Les *exploits* et les *acrobaties* ont intrigué beaucoup d'enseignants » lit-on dans une synthèse départementale.

Le projet de programme évoque le « développement de la coopération », l'établissement de « rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences ». Mais il ne fait pas référence à l'**égalité filles-garçons**, alors qu'il s'agit d'une préoccupation importante et que ce domaine d'apprentissage se prête facilement à cette question. Lors de la consultation nationale, la contribution d'une association a été reçue, via le site éducol, sur ce sujet. Elle indique que les rédacteurs « ont compris la fréquence et la nuisance des stéréotypes pour la classe d'âge des filles et des garçons qui fréquentent l'école maternelle. Il nous semble que toutes ces avancées doivent être affichées plus nettement et plus souvent dans le programme final et de manière plus transversale ».

Les observations des équipes pédagogiques et des inspecteurs portent aussi sur l'organisation des activités, la durée des séances qui figure dans la version longue du projet de programmes et semble manquer aux enseignants dans la version courte. On souligne aussi que la part attribuée au théâtre est intéressante mais qu'elle gagnerait à être davantage précisée, pour éviter les ambiguïtés avec le domaine *Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques*.

S'agissant des **conditions matérielles** et des équipements, les contributions départementales et académiques soulignent, particulièrement en milieu rural, que les installations aquatiques ne sont pas toujours présentes ou réservées aux élèves de l'école élémentaire. Il paraît donc difficile de répondre à l'objectif « s'immerger dans un milieu aquatique ».

Comme pour les autres domaines, les demandes de **documents d'accompagnement** sont unanimes.

La place des activités artistiques

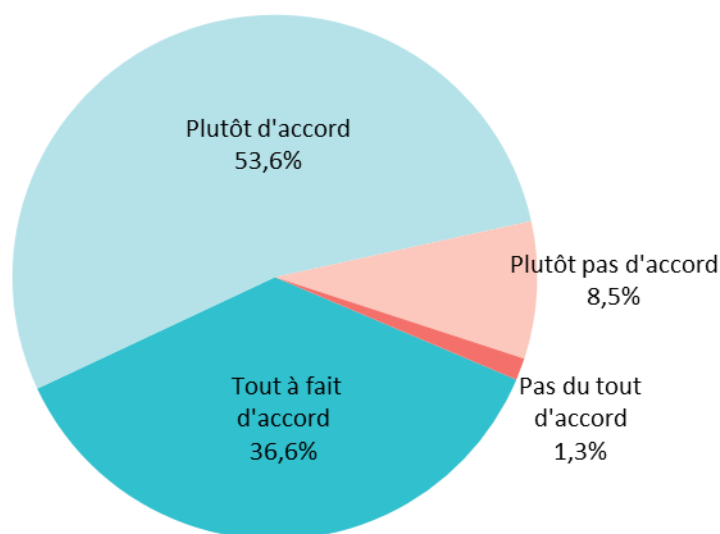


Figure 13. Le projet de programme est satisfaisant concernant la place des activités artistiques

De l'avis général, une forte ambition apparaît dans ce projet concernant l'acquisition d'une culture artistique personnelle. L'enjeu et les contenus de ce domaine d'apprentissage sont très bien reçus : 90,2 % des enseignants consultés expriment un avis favorable. La place importante donnée aux **situations problèmes, au corps et au langage** est ressentie positivement. Les équipes pédagogiques apprécient que les notions d'**exploration**, de **valorisation** et d'**observation** soient mises en avant, même si certaines contributions font état de quelques regrets à l'égard de la disparition des termes « créativité » et « imagination ».

L'apparition des **arts du spectacle vivant** dans ce domaine fait largement consensus. Les activités autour du théâtre, de la danse, des arts du cirque, des marionnettes... qui auparavant étaient intégrées dans le domaine de l'activité physique, trouvent une place justifiée dans le domaine *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques*.

Les observations complémentaires remontées par les inspecteurs font état de quelques interrogations et de limites. Les contenus d'enseignement apparaissent difficiles à mettre en œuvre et à évaluer.

Des propositions de **modalités concrètes** seraient utiles pour mettre en place ce domaine d'apprentissage et en garder des traces. Les équipes pédagogiques soulignent aussi la difficulté d'élaborer des progressions avec des attentes aussi ouvertes. Elles ajoutent que c'est un domaine difficile à **évaluer**. Un **document d'accompagnement** avec des progressions et des exemples d'activités et des références est souhaité.

En outre, la consultation nationale met en évidence qu'il est nécessaire « de tenir compte des contraintes que sont **la situation géographique des écoles, les équipements**, l'éloignement par rapport aux lieux culturels », en particulier en milieu rural. La mise à disposition de matériel – pour la musique notamment – est également relevée comme entrave à l'application des programmes dans certaines écoles. « La pratique artistique est certes très importante à l'école maternelle mais l'atteinte des attendus est liée aux réalités matérielles rencontrées dans les écoles et aux moyens dont elles disposent » résume une contribution.

La construction du nombre

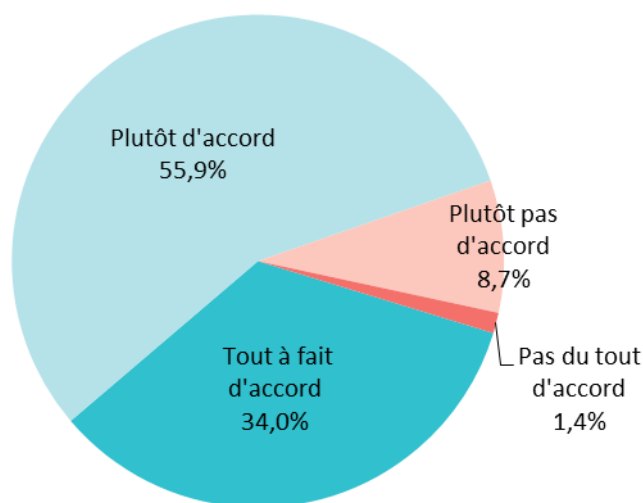


Figure 14. Le projet de programme est satisfaisant concernant la construction du nombre

La proposition formulée sur ce domaine d'apprentissage recueille un avis très favorable de la communauté pédagogique : 89,9% des enseignants sont « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord ».

Les enseignants relèvent très positivement que, tout en étant dans la continuité des programmes de 2008, ce domaine d'apprentissage offre un chapitre sur la construction du nombre **plus structuré et plus détaillé**. Les équipes pédagogiques sont satisfaites que les mathématiques soient détachées du domaine *Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière*. Ils estiment que le programme est suffisamment **explicite** sur cette partie, **l'approche didactique et pédagogique** pertinente et les objectifs réalistes. C'est un domaine « très développé et précis qui apparaît cohérent et bien défini » résume une synthèse départementale.

Les équipes ont apprécié que toutes les dimensions du nombre aient été prises en considération dans le projet de programme, avec un accent fort sur les fondements (notion de quantité, décomposition du nombre, acquisition du nombre, point de vue ordinal et cardinal...). Ce chapitre est étayé et « redonne toute leur place aux mathématiques à l'école maternelle ».

Le projet de programme a pris en compte « les **données de la recherche** et l'importance de faire accéder les enfants, avant tout, au nombre et à sa compréhension sur des petites quantités ». La clarté des propos, la bonne structuration des attendus et des étapes sont soulignées. Plusieurs synthèses départementales expriment aussi leur satisfaction concernant la limitation du cardinal à 10. La distinction entre aspect ordinal et cardinal est clairement définie.

Comme pour les autres parties soumises à consultation, on relève des observations contrastées et l'expression de questionnements ou de regrets.

Un point de désaccord fréquemment mis en avant concerne l'item « s'appuyer sur un écrit pour rendre compte de la démarche utilisée ». Plébiscité par certaines équipes pédagogiques et qualifié « d'ambitieux », il est jugé « inadapté aux élèves de maternelle » pour d'autres enseignants. La place de la **résolution de problème** est aussi interrogée. Pour les inspecteurs du premier degré d'une académie, « il faudrait que cela arrive en premier dans la définition générale. Il y a un risque de dérive

formelle dans l'approche des mathématiques. Il conviendrait de préciser que les situations problèmes doivent mettre les élèves en activités et en situation de référence à leur vécu de classe ». Une contribution, au contraire, montre que la résolution de problèmes est ressentie comme plus importante que dans les programmes actuellement en vigueur. « La mise en place de *situations problèmes* régulières afin de favoriser la démarche de *chercheurs* semble convenir aux enseignants » écrit une inspectrice.

Des questionnements émergent aussi sur le fait de réunir au sein du domaine *Organiser et prendre des repères* les apprentissages mathématiques et ce qui relève du **repérage dans le temps et l'espace**. Une enseignante d'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) indique ainsi dans une contribution transmise à titre individuel, sur le site eduscol, que cette association est « préjudiciable à la clarté cognitive de l'enseignant ».

La complexité de certains termes utilisés pour définir des **attendus de fin de cycle** est aussi mise en avant : « associer des quantités à des représentations non conventionnelles et conventionnelles, analogiques puis symboliques » est cité en exemple. Une contribution académique suggère ainsi, en particulier pour ce domaine d'apprentissage, de « rendre les libellés plus compréhensibles ».

Alors qu'un paragraphe très apprécié a mis en valeur **le jeu** dans première partie du projet de programme, les contributions soulignent qu'il n'y est pas fait référence ici. « Nulle trace du jeu dans ce paragraphe, pourtant il devrait largement y tenir sa place » écrit le collège des inspecteurs du 1^{er} degré d'une académie.

De même que dans l'ensemble du projet de programme, le nombre d'attendus de fin de cycle est signalé. La partie construction du nombre en compte 22 alors que les programmes 2008 en listaient 3. Certaines contributions mettent en évidence la lourdeur du dispositif si tous doivent être inclus dans un livret scolaire, quand d'autres les envisagent comme une aide à la définition des progressions d'écoles.

La préparation à l'école élémentaire

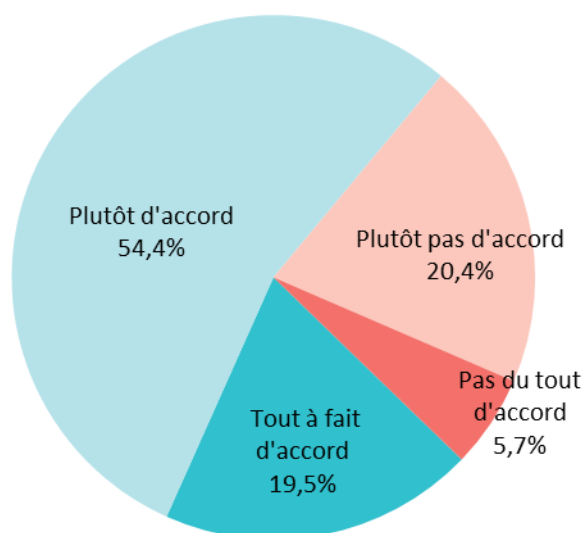


Figure 15. Ce projet de programme permet de bien préparer l'élève à l'école élémentaire

La consultation nationale sur le projet de programme montre que les enseignants, de manière très majoritaire (73,9%), estiment que les apprentissages permettent une bonne préparation à l'école élémentaire. Le texte pose les bases d'un rapport positif à l'école et, grâce à la pédagogie adaptée qu'il propose, donne envie aux élèves d'entrer dans les apprentissages.

On relève que la place faite au **jeu** et aux **manipulations** retient ici particulièrement l'attention des équipes. « C'est par l'expérimentation et la satisfaction du besoin de bouger du jeune enfant au sein de l'école maternelle qu'on prépare le mieux l'enfant à l'école élémentaire » lit-on dans une contribution. Le positionnement de la grande section, qui ne doit pas être un « pré-CP », le recentrage des apprentissages sur l'ensemble de la scolarité maternelle et la volonté de rendre les **élèves autonomes** sont également mentionnés comme des éléments pertinents.

Toutefois, les quelques attendus de fin cycle jugés trop ambitieux et ne tenant pas compte du développement de l'enfant sont pointés comme des risques pour la scolarité élémentaire. Des contributions émettent des craintes quant à certaines attentes élevées qui pourraient placer les enfants les plus fragiles en difficulté précoce.

Dans plus de la moitié des remontées, il est demandé que « l'esprit de ces programmes », « certains points d'enseignement remarquables » soient poursuivis en école élémentaire. « La mission *Apprendre ensemble pour vivre ensemble* doit se poursuivre en élémentaire ». « Le programme de l'école élémentaire doit s'adosser au programme de l'école maternelle pour s'assurer de la continuité et de la cohérence du parcours scolaire ». Cela permettrait notamment de faciliter et de renforcer la **liaison maternelle - élémentaire** sur laquelle le projet de programme est, selon 60 % des contributions, moins développé que le programme actuel.

Les attendus de fin de cycle

Trois questions étaient posées lors de la consultation sur les « attendus de fin de cycle » qui figurent à la fin de chacun des domaines d'apprentissage. Les remontées font apparaître des questionnements concernant **l'introduction de ce terme** dans le projet de programme. 13 synthèses interrogent le terme d'*attendu* et la relation entre *attendu* et *compétence*. « Les enseignants s'interrogent sur la disparition du terme *compétence*. Quelle en est la raison ? Aussi, le terme *attendu* reste à préciser. S'agit-il d'objectifs à atteindre ou de compétences à acquérir ? De quel point de vue se place-t-on ? Du côté de l'enseignant ou de l'enfant ? » lit-on par exemple dans une synthèse départementale.

Les contributions départementales et académiques montrent que les enseignants les considèrent comme étant insuffisamment précis pour **organiser la progression des apprentissages**. Ils ne permettent pas d'organiser de manière satisfaisante **l'évaluation de ces apprentissages**. Par contre, ils les pensent, de manière générale, **adaptés aux capacités des élèves**.

Les attendus de fin de cycle pour la progression des apprentissages

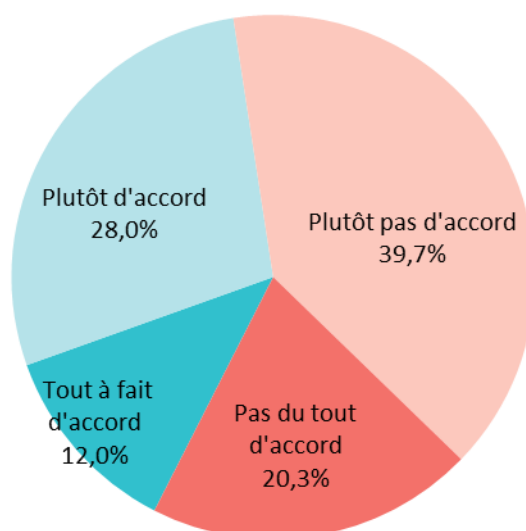


Figure 16. Les attendus de fin de cycle sont suffisamment précis pour organiser la progression des apprentissages

Le recueil des réponses à la première question montre que, si les attendus de fin de cycle sont considérés comme clairs et détaillés – pour la fin de la grande section – 60 % des enseignants ne les estiment pas suffisamment précis pour organiser la progression des apprentissages tout au long du cycle. Ce problème est pointé dans 89 synthèses départementales. C'est en particulier dans les champs de la phonologie, du graphisme et de la découverte de l'écrit que la difficulté est soulignée.

Des **repères communs**, par niveau ou par âge, sont massivement demandés pour assurer cette progressivité : 76 contributions l'évoquent, en précisant deux points essentiels au regard des réalités d'école. D'une part, ces progressions sont jugées indispensables pour les enseignants débutants, d'autre part, elles permettraient aux équipes d'école d'économiser un temps précieux pour favoriser un travail en équipe centré sur la mise en œuvre de gestes professionnels efficaces. Encore une fois,

une présentation sous la forme de tableaux synthétiques semble être la plus adaptée pour les équipes pédagogiques.

Les personnels soulignent la difficulté « de faire en sorte que l'enfant sache où il en est et le chemin qui lui reste à parcourir ». En outre, le risque est d'opérer une « focalisation sur leur évaluation au détriment de la construction de ces apprentissages » poursuit-elle.

L'organisation de la progression des apprentissages est également rendue difficile du fait du **nombre d'attendus** de fin de cycle. Une majorité de personnels consultés l'estime trop important. Une contribution départementale évoque un « nombre d'items démesuré » : « 135 au lieu de 48 (programmes 2008) » précise-t-elle.

La **disparité en fonction des domaines d'activités** est regrettée dans 49 synthèses départementales et le **manque de précision** dans la formulation des attendus est systématiquement souligné, les rendant ainsi « peu opérationnels ». « Il est souligné une hétérogénéité dans les attendus. Si un certain nombre sont précis, d'autres ne sont pas toujours évaluables, redondants [...], formulés avec des niveaux de compréhension différents ne les rendant pas explicites ». Les contributions relèvent dans le texte des exemples d'intitulés qui paraissent difficiles à saisir pour organiser la progression des apprentissages. L'expression « parler un français oral standard » est à nouveau citée dans cette question sur les attendus de fin de cycle, comme étant particulièrement problématique. D'autres attendus de fin de cycle appellent également des éclaircissements selon les équipes pédagogiques, par exemple « parler des nombres à l'aide de leur décomposition ».

Sur ce point également, de fortes attentes sont formulées concernant la **mise à disposition d'outils et de documents d'accompagnement**. Ils concernent les repères de progression, soit par niveau, soit par âge pour permettre davantage de fluidité, pour chaque compétence. 76 synthèses départementales mentionnent la volonté des équipes pédagogiques de disposer de repères élaborés au niveau national. « Un cadre national, simple et concis, est souhaité par tous » résume un département. Les demandes formulées dans les contributions portent également sur des tableaux qui préciseraient les compétences à valider en fin de cycle et par niveau, en petite section et moyenne section, voire même en très petite section. Cette idée est formulée dans 17 synthèses départementales. 13 contributions mentionnent des repères sur le développement de l'enfant, qui pourraient notamment prendre en compte « les travaux de recherche récents ». Enfin, le rôle de l'équipe pédagogique dans la mise en œuvre des progressions est évoqué dans 8 synthèses, qui mettent en avant sur ce sujet le besoin de formation.

Les attendus de fin de cycle pour l'évaluation des apprentissages

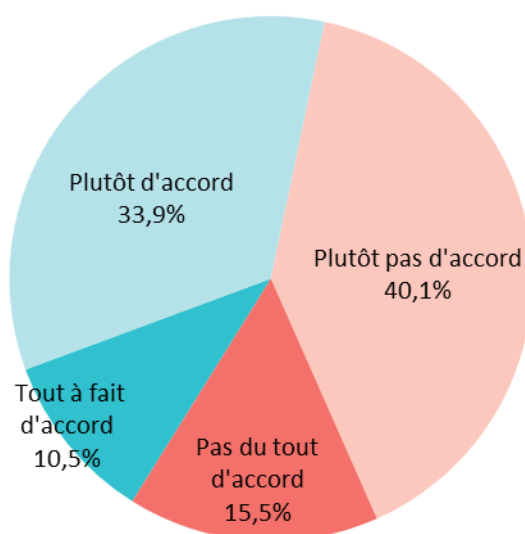


Figure 17. Les attendus de fin de cycle permettent d'organiser l'évaluation des apprentissages

Sur la question de savoir si les attendus permettent d'organiser l'évaluation des apprentissages, les enseignants portent majoritairement un avis négatif à 55,6 %, dans une moindre proportion donc que pour la question relative à la progression des apprentissages.

Les remontées de la consultation sont le reflet des réflexions, au sein des équipes, sur la question de l'évaluation. Les personnels sont nombreux à estimer que le terme d'*attendu* permet de considérer **l'évaluation comme un processus** et non comme un constat final, ce qui va dans le sens d'un respect du rythme d'acquisition de chaque enfant. Pour quoi et pour qui évaluer ? Évaluer des acquis ou des progrès ? Le manque de précision sur les modalités d'évaluation à envisager à l'école maternelle est pointé dans 53 contributions, sous des formes diverses, comme posant problème : quelles modalités retenir pour permettre une évaluation à la fois positive, harmonisée au sein de l'école et entre les écoles, de manière à la rendre lisible et efficace ?

L'évaluation par l'**observation** et le **cahier de progrès** fait très largement consensus. Cet outil est unanimement apprécié. Il est souligné comme un apport positif dans 46 contributions départementales, notamment parce qu'il permet de redonner à l'observation des élèves en action, à l'analyse de leurs réalisations une « reconnaissance officielle », une place privilégiée.

Le projet de programme suscite cependant des interrogations et pose des difficultés pour envisager **le processus d'évaluation des apprentissages**. Dans 62 contributions, les attendus ne sont pas jugés opérationnels pour organiser l'évaluation : leur trop grand nombre, une absence de « découpage » des compétences qui ne fournit pas de repères suffisants pour évaluer tout au long du cycle, le manque de précision de certains attendus, la complexité pour d'autres qui mettent en jeu plusieurs compétences sont soulignés.

Les modalités d'évaluation sont mentionnées dans 21 synthèses départementales. Elles abordent le fait que de nombreuses compétences requièrent, pour être évaluées, un **dispositif individuel** de passation ce qui s'avère assez difficile à mettre en œuvre dans un contexte de classe avec un effectif élevé. Les équipes pédagogiques soulignent le risque de voir les contraintes formelles de l'évaluation prendre une place trop importante sur le temps de la classe, au détriment du temps d'enseignement.

Le **nombre d'items** est à nouveau pointé comme source d'embarras. « Les contributions soulignent que le nombre d'attendus de fin de cycle apparaît trop important pour en assurer une évaluation effective » exprime un département. Dans une synthèse, on exprime une « inquiétude par rapport à l'élaboration d'un livret d'évaluation avec les attendus de fin de cycle ». Des contributions font apparaître comme souhaitable de donner la priorité au « carnet de progrès » sur un livret d'évaluation. Pour d'autres, il pourrait être envisagé de disposer de deux documents : un cahier de suivi et de progrès tout au long du cycle et un livret d'évaluation en fin de cycle, qui pourrait faciliter la liaison avec le CP. La question reste cependant posée de l'articulation de ces documents.

Dans cette optique, les enseignants s'interrogent sur le support à retenir pour **communiquer aux familles** les progrès et résultats de leur enfant. Ils estiment majoritairement que ce document devrait être simple, clair et explicite pour permettre aux parents de suivre et d'accompagner leur enfant dans ses apprentissages. Ils constatent que les supports envisagés, à partir des attendus tels qu'ils sont actuellement définis, répondent difficilement à ces attentes.

Les **libellés de certains items** sont encore une fois perçus comme problématiques au sens où ils ne permettraient pas de mettre en œuvre une évaluation sur la base d'observables précis. L'utilisation de verbes et d'expressions comme « s'estimer », « oser », « s'intéresser à », « éprouver », « vouloir utiliser l'écrit... », « savoir qu'eux-mêmes ont commencé à apprendre ... » sont régulièrement cités dans les synthèses départementales pour traduire la difficulté des enseignants à envisager des critères objectifs et fiables d'évaluation. « Ils ne sont pas directement évaluables » lit-on dans une contribution départementale.

Les attendus de fin de cycle au regard des capacités des élèves

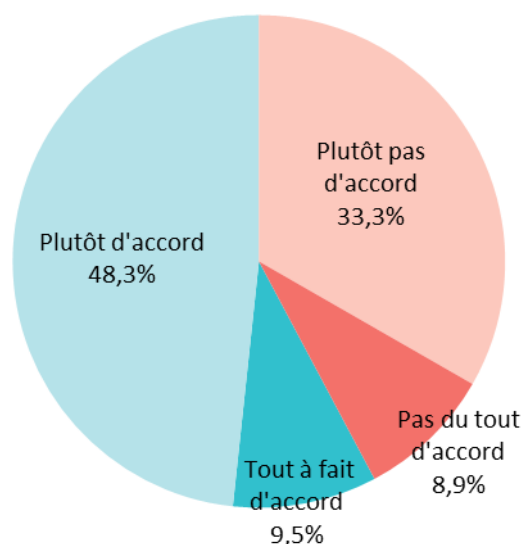


Figure 18. Les attendus de fin de cycle paraissent adaptés aux capacités des élèves

En ce qui concerne l'adéquation des attendus de fin de cycle aux capacités des élèves, les personnels portent à 57,8 % un **regard favorable**. 59 synthèses départementales reconnaissent une forte ambition des programmes, à laquelle les enseignants souscrivent.

Dans les « observations complémentaires », des précisions importantes sont apportées. 80 contributions citent des attendus de fin de cycle ambitieux, parfois trop, et pour certains prématurés ou inappropriés. Plusieurs contributions évoquent le fait que ces attendus paraissent entrer en

contradiction avec la volonté affichée dans la première partie du texte, de « s'attaquer aux inégalités de réussites scolaires » (p. 2), de respecter le rythme de chaque enfant et de permettre les approches ludiques préconisées. « Certains enseignants évoquent des contradictions entre les missions et les attendus de fin de cycle » relève une synthèse académique. « Les compétences de fin de cycle 1 s'apparentent trop à celles du CP (par exemple : essayer d'écrire seul ou à deux un texte...) et s'éloignent des directives de la maternelle données en préambule (place du jeu, des manipulations...) » peut-on lire dans une autre contribution.

Plusieurs synthèses se livrent à un recensement d'éléments qui semblent décalés au regard des potentialités des élèves de l'école maternelle : « essayer d'écrire, seul ou à deux, un texte » ; « l'écriture cursive en moyenne section » ; « reconnaître et nommer quelques solides : cube, pyramide, sphère, cylindre ... » ; « reproduire un assemblage d'objets de formes simples... » ; « s'appuyer sur un écrit pour rendre compte de la démarche utilisée » ; « comparer, classer, ranger des objets selon leur contenance ». Certains attendus de fin de cycle des domaines *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* et *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* sont également cités comme allant bien **au-delà des capacités des élèves** : « alterner les postures d'acteur et de spectateur pour entrer en relation au travers de la portée émotionnelle du mouvement » ; « élaborer des stratégies individuelles ou collectives pour s'opposer au projet d'un joueur ou d'un groupe tenant un rôle antagoniste afin de faire un meilleur score que lui ». Dans ce registre, les équipes adoptent une posture critique à l'égard des « exploits » et « performances dans le domaine des activités physiques » pour l'école maternelle. Certains attendus ne seraient-il pas davantage « des objectifs à travailler que des compétences à atteindre pour tous les élèves ? » questionne un département. On interroge également **la faisabilité**, par exemple pour « s'immerger dans le milieu aquatique », lorsque les élèves de maternelle ne vont pas à la piscine faute d'équipement à proximité. Dans cette perspective, certaines contributions montrent que les attendus de fin de cycle ne sont pas adaptés à tous les élèves et qu'ils ne permettent pas de tenir compte des infrastructures disponibles, des **différentes réalités géographiques, économiques, sociales du territoire**. Une telle approche risquerait de creuser les écarts entre élèves. Plusieurs synthèses évoquent dans le même registre que les attendus de fin de cycle n'incitent pas à traiter correctement l'hétérogénéité, les besoins particuliers, la prise en compte des différences de maturité au sein d'une même classe d'âge. « La formulation de ces attendus n'incite pas à la différenciation pédagogique » écrivent les inspectrices chargées de mission maternelle d'une académie.

En revanche, on relève des regrets ou des étonnements, formulés dans 13 contributions, concernant des manques. Une contribution départementale cite en particulier « des attendus absents, pourtant primordiaux, notamment sur le langage oral comme *construire une phrase simple, voire complexe en utilisant un vocabulaire adapté* » ou bien « *manipuler des syllabes* ». Les remontées des écoles et des circonscriptions pointent des manques dans le domaine de la phonologie, du vivant (5 sens) et pour les comportements individuels, scolaires et sociaux (repérer un danger par exemple). Face à ce qu'ils considèrent comme une inflation du nombre d'attendus, les enseignants souhaiteraient **une hiérarchisation**, certains domaines ne leur paraissant pas essentiels, sauf dans des situations très particulières.

* * *

Le rapport de synthèse de la consultation nationale sur le projet de programme de l'école maternelle a été réalisé par le bureau des contenus d'enseignement et des ressources pédagogiques et le bureau des écoles de la direction générale de l'enseignement scolaire, avec la contribution de Josette Denizart, inspectrice de l'Éducation nationale chargée de mission maternelle du département du Val-de-Marne (académie de Créteil).