

Refondation : tout commence avec la maternelle

État des lieux d'une Institution qui ne se veut plus ni École, ni Maternelle

« L'école a été maltraitée dans l'intelligence même de ses missions » J.M. Ayrault, 5 juin 2012.

Pour réussir les apprentissages fondamentaux que sont réfléchir, écrire, lire, calculer et compter, on pourrait affirmer sans risque qu'il est plus facile d'y avoir été graduellement et solidement préparé par l'École Maternelle.

Mais encore faut-il savoir ce que signifie préparer à l'école élémentaire un enfant, ou plutôt, une classe de vingt-cinq à trente enfants (voire plus), et ce, en trois à quatre années scolaires. Il serait utile aussi, pour ce faire, de savoir ce qu'implique réellement mettre ces enfants, au centre du projet éducatif.

En effet, on ne s'est jamais autant éloigné des enfants, les vrais, ceux qui arrivaient à l'âge de deux ou trois ans de leurs quartiers, de leurs familles, de leurs univers et peuplaient nos classes, en ne raisonnant plus qu'à travers un enfant fantasmé par les adultes, que depuis le jour où l'on a enfoncé la porte ouverte de l'enfant au centre.

Et cela nous a fait perdre tout sens des priorités, toute organisation calquée sur le développement réel des enfants de deux à six ans, toute idée de progressivité des contenus, d'autant plus importante que les enfants étaient très jeunes.

Enfin, cette perte de repères par rapport au monde très mystérieux de la petite enfance a entraîné une perte de confiance en l'Enfance qui, quoi qu'on fasse, grandira, mûrira, progressera, évoluera.

Dans l'École Maternelle du XXI^e siècle, les enfants que les familles lui confient devraient, selon leurs maîtres, absolument tous progresser d'un même pas. Ces progrès doivent être consignés, annotés, jour après jour, mot après mot parfois. Les maîtres, parfois fermement « conseillés » par leur hiérarchie, sont tenus d'établir des carnets d'évaluations, informatisés dans l'idéal, qu'ils doivent compléter, très régulièrement, après avoir fait passer à leurs élèves des contrôles étalonnés, extrêmement ciblés.

Souvent cette École considère l'enfant comme un adulte en miniature et conçoit sa pédagogie en fonction de ce principe. Et, de ce fait, elle n'a plus à se préoccuper de transmission méthodique.

L'adulte se forme seul, le plus souvent, ou du moins de sa propre volonté. L'enfant fantasmé devrait faire de même s'il le juge bon. Et les « penseurs » des « sciences de l'éducation » affirmeront sans rire que l'enfant le jugera bon si on le laisse libre de ses apprentissages et de ses choix.

L'enseignement des bases de l'écriture-lecture et celles de la numération et du calcul paraît en revanche y être négligé : les élèves qui entrent au CP ont en effet, de l'avis de leurs enseignants, souvent énormément de mal à entrer dans ces apprentissages en arrivant à l'école élémentaire.

Pourtant, depuis la fondation de cette vénérable Institution, ces deux « domaines » n'ont jamais représenté qu'une part infime de ses missions. Pauline Kergomard, sa fondatrice, que d'aucuns raillent maintenant, pensant que notre époque a dépassé le stade où l'on cherchait à fonder une école réellement maternelle, réclamait qu'on mette les enfants à ces apprentissages, le plus tard possible pour qu'ils apprennent le plus vite possible et interdisait carrément qu'on y fasse travailler l'enfant avant ses cinq ans révolus.

Les problèmes de l'École Maternelle actuelle viendraient plutôt du fait qu'on y survalorise l'utilisation de l'écrit, tant en lecture qu'en « calcul ». L'enfant doit y « découvrir l'écrit » et « approcher les quantités et les nombres », si possible sans artifice ludique ni recours à la mise en scène à visée pédagogique, bien avant la Grande Section et ses cinq ans ! Et, bien entendu, on est loin des « éléments de base ». Les programmes l'invitent à se confronter à l'écrit et aux procédures

des adultes : les différents types d'écrits, l'écriture de textes (parfois même écrits par l'enfant lui-même grâce à l'écriture inventée), d'impressionnants répertoires de mots « connus globalement » (aux alentours d'une quarantaine de « mots-outils »), l'écriture de la date (trois abstractions en trois termes, excusez-nous du peu...), les nombres jusqu'à 30 (lus et relus en récitant la « comptine » comme un mantra) et l'alphabet seriné trois années durant !

Le temps consacré à tout cela vole de plus, et c'est sans doute le plus grave, un temps considérable aux autres domaines pourtant primordiaux, selon de très nombreux collègues de CP. Ceux-ci récupèrent des élèves peu dégourdis manuellement, peu autonomes dans les gestes du quotidien, ne sachant pas travailler en groupe-classe, n'ayant pas forcément acquis les gestes de l'écriture liée et même, c'est nouveau, paniqués à l'idée de représenter une scène simple par le dessin !

Des missions de protection, d'éducation et d'instruction

Il serait grand temps que cette vénérable institution retrouve les missions qui lui avaient été assignées il y a 130 ans. Elles n'ont pas pris une ride, même celles qui étaient devenues sans objet et qui, du fait de la crise économique et de l'évolution technologique, ressurgissent comme du fond d'un cauchemar qu'on croyait oublié.

Il me suffira donc de communiquer les premiers paragraphes du texte fondateur de l'Ecole Maternelle Française, datant du 2 août 1882. Tout y est, y compris l'indispensable notion de « refuge pour la sauvegarde de l'enfant », aussi nécessaire aujourd'hui qu'à cette époque du fait du démantèlement des services sociaux de Protection Maternelle et Infantile.

On y verra que l'Ecole Maternelle a été conçue comme un abri où l'enfant était déjà situé au centre des préoccupations de ses maîtres.

On la voulait déjà factrice d'égalité, visant à donner à tous les élèves, quels que soient leurs origines et leurs vécus familiaux, tout ce dont ils auraient besoin pour aborder sereinement l'école élémentaire.

Objet de l'école maternelle

(Journal Officiel du 2 août 1882 - additif : Journal Officiel du 16 mars 1908)

L'école maternelle a pour but de donner aux enfants au-dessous de l'âge scolaire « les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral » (décret du 2 août 1881), et de les préparer ainsi à recevoir avec fruit l'instruction primaire [aujourd'hui, nous dirions « élémentaire »].

L'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école.

[Additif 1908 :] C'est un abri destiné à sauvegarder l'enfant des dangers de la rue, comme des dangers de la solitude dans un logis malsain.

Le but à atteindre, en tenant compte des diversités de tempérament, de la précocité des uns, de la lenteur des autres, [...] c'est qu'ils sachent bien le peu qu'ils sauront, c'est qu'ils aiment leurs tâches, leurs jeux, leurs leçons de toute sorte, c'est surtout qu'ils n'aient pas pris en dégoût les premiers exercices scolaires.

La base de l'enseignement actuel devrait viser le développement d'une bonne santé, de capacités sensorielles (ouïe, vue, toucher) d'idées simples mais nettes et claires sur les premiers éléments de l'instruction élémentaire, un commencement d'habitudes et de dispositions sur lesquelles les enseignants pourront s'appuyer (capacités à écouter, à voir, à observer, à imiter, à questionner, à répondre, à maintenir son attention), le goût des activités physiques, du chant, du dessin, des images, des récits et des contes.

Laisser faire, observer et évaluer

Dans les vingt à trente dernières années du siècle dernier, on a peu à peu remplacé ces missions par une valorisation sans doute excessive de la créativité-spontanéité, censée socialiser et ouvrir au monde l'enfant. Actuellement une autre dérive, l'« évaluationnisme », est venue, selon les écoles, se substituer ou se superposer maladroitement à l'ancienne.

C'est, de toute façon, une pédagogie qui « passe à côté » des apprentissages de base, mais aussi à côté de la créativité vraie.

Montessori parlait de l'*esprit absorbant* de l'enfant. Là est sa véritable spontanéité : absorber tout ce qu'on lui propose. Ensuite vient sa créativité : ce qu'il peut faire des éléments absorbés dépasse de loin notre imagination. On brise sa spontanéité en lui apportant des éléments soit trop pauvres, soit trop complexes et codifiés.

Quand même les capacités à modeler des colombins ou des boules de pâte à modeler, à construire une tour de cubes ou un mur de briques encastrables, à passer du bonhomme-têtard à l'être humain en mouvement dans le dessin sont évaluées et qu'on en vient à étalonner le langage et les phrases que devraient exactement produire les élèves lors d'une séance de langage, quand l'essentiel des séances d'Arts Visuels consiste à exploiter des techniques tirées de l'Art Contemporain à grand renfort de matériaux sophistiqués plutôt que de laisser l'enfant explorer lui-même ses capacités à dessiner, peindre, modeler, couper et coller selon ses représentations personnelles du monde, quand on demande aux professeurs des écoles d'établir a priori, si possible avant la rentrée des classes, leurs progressions et programmations annuelles, mensuelles et par séquences, où peuvent encore se nichier la créativité et la spontanéité du « petit d'homme » ?

Qu'est-ce qu'apprendre, lorsqu'on a entre deux et six ans ?

Certains pourraient penser que ces deux visions successives de l'enfant, dictées par l'idéologie institutionnelle, ont conduit à éluder tout mode d'apprentissage systématique en maternelle, rendant difficile la transition avec l'élémentaire et ce, malgré toute la bonne volonté des maîtres.

Mais peut-être est-ce même encore bien plus triste que cela ? Peut-être ne sait-on plus apprendre aux tout-petits « comme le ferait une mère intelligente et dévouée » (P. Kergomard), sans systématique mais avec constance et application ?

On a tellement tout compliqué, tellement perdu toute confiance en l'enfant qui ne rêve que de grandir, d'apprendre, de savoir, de maîtriser son environnement, son corps, son esprit, qu'on ne sait plus rendre l'apprentissage suffisamment varié, clair et plaisant pour que chaque enfant ait envie de s'y engager et en tire profit. Figurez-vous que certains en arrivent même à se demander s'il est judicieux d'habiller des situations mathématiques et si trop d'imaginaire, trop de ludique ne nuisent pas à la « construction des concepts », ce qui perturberait chez le jeune « apprenant sa nécessaire prise de conscience de ses propres capacités intellectuelles ».

« Le jeu est le travail du petit enfant », disait encore celle qui a fondé la Maternelle, et c'est donc par le jeu, recommencé à l'infini de variantes en variantes, habillé d'imaginaire ou calqué sur le réel, pour capter toutes les sensibilités, tous les intérêts, jamais évalué et normé, que l'enfant de moins de six ans devrait avancer, sereinement, avec confiance, en confortant peu à peu ses intuitions, de la liberté totale des premiers jours de Petite Section où le but recherché est qu'il prenne contact et se sente en confiance dans son nouvel univers à la journée de classe très organisée selon un emploi du temps qui ne néglige pas la nécessaire préparation au cours préparatoire du petit écolier qui quitte la Grande Section au mois de juin de sa dernière année d'école maternelle.

Refonder les programmes

Si une volonté réelle de refondation totale de l'école maternelle était programmée, le plus important serait de redonner aux deux à trois premières années (TPS, PS et MS) leur rôle de départ : aider au développement des diverses facultés de l'enfant sans fatigue, sans contrainte, sans excès d'application et je rajouterai sans évaluation en privilégiant la motricité, large et fine, l'habitude de vivre, jouer, travailler, apprendre en groupe-classe, le langage oral, l'observation et l'attention au milieu de vie.

Ces trois années ne doivent plus être des antichambres du CP, des classes « primarisées » où on « lit », « écrit », « compte » et « travaille » selon un plan bien précis et une progression rigide qui stigmatisent trop d'enfants et les dégoûtent durablement de l'école.

Elles doivent retrouver la succession d'activités ludiques très libres au départ où les enfants apprennent par le jeu, sans même s'en rendre compte, à devenir autonomes et réfléchis dans leurs actes, précis dans leurs gestes, pertinents dans leurs paroles, confiants dans leurs capacités physiques et intellectuelles.

Ensuite, il faudrait redonner à la Grande Section son rôle de charnière. Presque tous les enfants de cinq ans, à une infime minorité près, s'ils ont eu la possibilité d'exercer leurs facultés sensorielles, motrices et langagières avant, sont prêts et largement prêts à démarrer tranquillement les apprentissages fondamentaux (écrire, lire, calculer, compter et réfléchir), sans à-coups, sans brusqueries, sans longues leçons ennuyeuses. C'est ce que nous nous sommes efforcés de démontrer, Thierry Venot et moi-même, avec nos livres du maître de Grande Section, toujours en partant de l'enfant, de ses jeux, de son univers, de son désir de comprendre.

Dans les classes qui les utilisent, tous les élèves arrivent au CP en ayant compris le principe de la combinatoire, l'organisation du système numérique et l'utilisation des quatre opérations. Comme ils écrivent tout ce qu'ils savent lire, ils ne vivent pas ce passage comme un changement d'univers et continuent en confiance sur le chemin qu'ils ont déjà ouvert avec l'aide de leur maître et de leurs camarades de classe.

Une école qui apprend à vivre et travailler ensemble

Le meilleur moyen de travailler efficacement à l'École qu'elle soit Maternelle, Élémentaire ou Secondaire, c'est de fédérer les élèves et de leur apprendre à vivre et travailler ensemble.

La différenciation ne devrait être que très ponctuelle et ne concerner qu'une partie infime des élèves, pendant une durée la plus limitée possible. Il y va de notre avenir : nos enfants doivent apprendre à gérer ensemble une société dont ils ne sont chacun qu'un élément semblable à tous les autres éléments.

Le principe des ateliers tournants, presque institutionnalisé en Maternelle, vole à mon avis du temps d'apprentissage à chaque enfant de la classe qui n'est dans le groupe mené par son professeur des écoles qu'une toute petite partie de la journée (une fois tous les trois jours, me disait récemment une mère d'élève de MS).

Dans certaines classes, la plupart des activités, même les séances de langage, sont menées de la sorte, le maître laissant 80 % de l'effectif en autonomie ou sous la houlette de l'ATSEM pendant qu'il garde les 20 % restant seulement autour de lui pour ce qui devient presque une « leçon particulière » ! Lorsque cette leçon particulière revient au mieux tous les trois ou quatre jours, on a volé à l'enfant près des trois quarts du temps d'imprégnation à la langue orale.

Il en est de même pour tous les autres domaines travaillés avec les tout-petits et il est bien rare, mais aussi très mal vu, qu'on fasse travailler toute une classe en même temps sur le même objectif.

En plus du temps « volé », on assiste à une autre conséquence de ce mode de fonctionnement : les enfants n'ont pas appris à vivre réellement en groupe, avec les droits mais aussi les devoirs que cela implique.

Lorsque nous réunissons nos élèves d'élémentaire en grand groupe, les prises de paroles sont intempestives, l'attitude envers les camarades est parfois désagréable, l'écoute et l'attention visuelle

n'ont pas été éduquées, les interactions entre enfants ne se font pas et chacun vit seul, parallèlement à ses camarades, dans un monde « différencié et individualisé » où il ne sait pas profiter de l'aide de ses pairs.

Pour conclure

Il est grand temps de faire à nouveau entrer l'Enfance à l'École Maternelle.

Cela nécessitera énormément d'humilité et de raison : il faudra se défaire de cette idée de l'enfant-adulte à qui l'on peut proposer des tâches démesurées, des intérêts qui ne sont pas les siens et que l'on dote de capacités fantasmées dont il faudrait rigoureusement évaluer l'émergence spontanée jour après jour.

Il faudra aussi remplacer tout ce fatras de faux projets, de fausse créativité et de fausse spontanéité par du Vrai qui part réellement du bébé de deux ans qui arrive parfois à l'école en ne sachant pas parler pour arriver, grâce au jeu, à la dynamique créée par l'ensemble de sa classe dont il sait être un membre et un seul et à l'exercice de plus en plus précis et ciblé de toutes ses capacités physiques, sensorielles et intellectuelles, à l'enfant de six ans qui a déjà bien démarré les apprentissages fondamentaux et commence à réfléchir, apprendre, écrire, lire, calculer et compter.

Cela se fera en réapprenant aux professeurs des écoles à se baser sur des programmes évitant soigneusement les listes de compétences en fin de chaque chapitre qui conduisent droit au « bachotage » et aux « contrôles de conformité » et en les aidant à inventer, créer des activités qui leur permettront pour chaque niveau (TPS-PS en deux ans, MS et GS) de travailler avec leurs élèves, dans la durée, notions, connaissances et concepts sans autre évaluation à quelque moment que ce soit que celle qui consiste à vérifier « *qu'ils aiment leurs tâches, leurs jeux, leurs leçons de toute sorte* » et « *surtout qu'ils n'aient pas pris en dégoût les premiers exercices scolaires* ».

Catherine Huby, professeur des écoles, membre du GRIP