

Refondation : tout commence avec la maternelle

Interview de Catherine Huby par Véronique Blanc-Blanchard
paru dans la revue du SNALC "La Quinzaine Universitaire" n° 1351

Catherine Huby enseigne depuis 37 années, en élémentaire et en maternelle, le plus souvent dans des classes primaires regroupant tout ou partie des classes maternelles avec un ou plusieurs niveaux de l'élémentaire.

Du passé, elle sait tirer ce qu'il y avait de meilleur, en l'enrichissant des acquis de la pédagogie moderne, en tout cas, celle qui est au service d'une vraie transmission des savoirs. Ses nombreux ouvrages en témoignent, tous publiés aux éditions GRIP¹ (Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes).

Auteur, avec S. Wiktor, de Se repérer, compter, calculer en GS, elle a également écrit, en collaboration avec P. Dupré, deux manuels de mathématiques : Compter, calculer au CE1, Compter, calculer au CE2, et vient de publier Ecrire et lire au CP, méthode de lecture alphabétique faisant suite à De l'écoute des sons à la lecture en GS, de Thierry Venot.

Cette institutrice chevronnée a également rédigé l'annexe consacrée aux programmes pour la maternelle dans le livre de J.P. Brighelli, Fin de récré, pour une refondation de l'école. éd. Gawsewitch.

VBB. Les différentes réformes menées depuis une trentaine d'années ont toutes échoué. Elles ont même conduit à un véritable délitement de l'école. Sans doute parce qu'elles procédaient toutes d'une même inspiration. Les ministres passent, mais la même orientation demeure...

*« L'école a été maltraitée dans l'intelligence même de ses missions » a déclaré lucidement le premier ministre au début de l'été. Il fallait donc la refonder, c'est à dire retourner aux principes pour reconstruire tout l'édifice. Refonder, c'est partir du commencement. Or le véritable commencement ne réside-t-il pas en amont de la première classe élémentaire, c'est à dire à l'école maternelle ? Pour réussir les apprentissages fondamentaux que sont lire, écrire, compter, calculer, ne faut-il pas préalablement avoir été **graduellement** et **solidement** préparé par l'école maternelle ?*

CH. Bien sûr, 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, et ce, en trois à quatre années scolaires. Et encore faut-il, pour ce faire, savoir ce qu'implique réellement mettre ces enfants, au centre du projet éducatif.

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.

1

VBB. Les réformistes « modernes » semblent avoir oublié ce qu'est la condition infantine. D'une part, on considère l'enfant comme un adulte en miniature en voulant l'impliquer dans des projets inadaptés et démesurés, et d'autre part, on ne lui transmet pas des éléments de base indispensables à l'acquisition de l'écriture-lecture et du calcul-numération. Si bien que l'on voit arriver au CP, des élèves n'osant plus dessiner une lune, ne sachant pas tenir correctement un crayon et incapables de discriminer des sons simples. Partagez-vous ce constat ?

CH. Il est vrai que du moment où l'on considère l'enfant comme un adulte en miniature, on 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.

Quant à l'écriture-lecture et au calcul-numération, depuis la fondation de cette vénérable Institution, ces deux « domaines » n'ont représenté qu'une part infime de ses missions. Pauline Kergomard, sa fondatrice, que d'aucuns raillent maintenant, 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'Ecole 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 !

VBB. En quoi consisterait, selon vous, cette préparation par l'école maternelle, en somme, quelles sont, selon vous, les missions de cette école ?

CH. Les missions qui lui avaient été assignées il y a 130 ans 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 vous 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.

VBB. Après trois décennies de réformes sous-tendues par une sorte de culte de la créativité-spontanéité, il semble qu'une autre dérive vienne se substituer ou plutôt se superposer à l'ancienne : la dérive évaluationniste ? Qu'en pensez-vous ?

CH. On a affaire aujourd'hui à 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 nicher la créativité et la spontanéité du « petit d'homme » ?

VBB. Ces deux visions successives de l'enfant, dictées par l'idéologie institutionnelle, n'ont-elles pas 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 ...

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.

VBB. Vous avez, au sein du GRIP, participé à l'élaboration de programmes pour l'école maternelle (<http://www.slecc.fr> : Programmes - Maternelle Version 1 - janvier 2008). Pouvez-vous nous dire ce qu'il vous semble urgent de mettre en place, en matière de contenu, pour favoriser une transition harmonieuse entre la maternelle et l'élémentaire ? Car, je ne suis pas sûre que l'approche idéo-visuelle en lecture, actuellement encore encouragée par la hiérarchie, soit véritablement efficace pour préparer les élèves à la lecture. D'autant que, de nombreux enseignants, usant légitimement de leur liberté pédagogique, utilisent une méthode syllabique au CP.

CH. Nos programmes sont en cours de réécriture. Nous ne changerons rien des grandes lignes de mais nous devons préciser certains points au regard des dérives observées ces dernières années, comme « l'évaluationnisme » aigu qui a aujourd'hui tendance à évacuer le rôle primordial du jeu spontané.

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.

VBB. Les enseignants de CP déplorent de manière unanime la dégradation de la capacité d'attention et d'écoute de leurs élèves, leur incapacité à rester correctement assis... Si les causes de ce phénomène tiennent, bien-sûr, pour partie, à des facteurs extérieurs à l'école, ne faut-il pas aussi questionner l'école dans son mode d'organisation du travail des élèves en GS ? N'y a-t-il pas eu une tendance dictée par la hiérarchie, à survaloriser le travail de groupe ou le travail individualisé, au détriment du groupe-classe ?

CH. C'est mon avis aussi. 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.

De plus, comme vous le soulignez justement, 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.

VBB. Qu'aimeriez-vous dire pour conclure ?

En conclusion, j'aimerais dire qu'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.