

Un défi à relever !

Christine PASSERIEUX, GFEN

Les rencontres nationales du GFEN « Pour que la maternelle fasse école » s'inscrivent depuis 2009 dans la volonté d'affirmer l'importance d'une première école, qui détermine la scolarité à venir, en particulier des enfants les moins en connivences avec l'école, mais détermine aussi une manière d'être au monde, où l'imaginaire et la réflexion se conjuguent pour promouvoir des personnes autonomes, critiques, engagées dans leur vie et dans la société.

Lors des rencontres de 2009 nous affirmions que « défendre l'école maternelle c'est la transformer », en relevant le défi de la culture pour tous dans les apprentissages. L'an passé nous défendions l'enseignement comme meilleure prévention contre l'échec scolaire, nous trouvant ainsi en parfaite cohérence avec les travaux de la recherche universitaire. Nous retrouvons nombre de ces préoccupations dans le rapport de l'Inspection Générale, de 2011. Ce rapport confirme que l'école maternelle ne profite pas à tous de la même manière, soit parce qu'elle primarise à outrance soit au contraire parce qu'elle évacue la dimension socioculturelle de l'entrée dans les apprentissages dans une vision spontanéiste et naturaliste du développement des enfants. Réduire l'école maternelle à une propédeutique à l'école élémentaire ou évacuer la dimension cognitive des apprentissages, refuser l'activité intellectuelle au prétexte qu'ils seraient trop jeunes c'est, dans l'un et l'autre cas, participer à la sélection sur des critères socioculturels. Ces deux modèles, héritages de son histoire, font vaciller l'école maternelle contemporaine, d'autant qu'ils peuvent cohabiter dans la même école, la même classe parfois à l'insu de l'enseignant et ne sont qu'apparemment antinomiques.

Le premier modèle est celui de la primarisation, terme peut-être impropre mais qui évoque la primauté des résultats, y compris au détriment de la compréhension, sans prise en compte du processus d'apprentissage nécessairement long et complexe pour de vraies acquisitions, ni des étayages nécessaires à l'entrée progressive dans un univers nouveau.

Il se caractérise par :

une négation du sujet, réduit à une position de récepteur et peu interpellé dans ses capacités à se questionner ou à questionner les objets du monde ;

une conception techniciste des apprentissages, déconnectés de tout sens, sans dimension authentiquement culturelle, avec la primauté de la tâche sur l'activité, l'activité conçue comme activité intellectuelle. (ex : phonologie sans pratiques langagières ; comptage sans construction du nombre ; traversée de poutre sans travail sur l'équilibre ; graphie sans réflexion sur l'écrit) ;

une individualisation avec des phases d'entraînement et d'évaluation qui prennent de plus en plus le pas sur les apprentissages eux-mêmes.

Le deuxième repose sur une vision spontanéiste des apprentissages, où l'enfant (terminologie délibérément abstraite et socialement décontextualisée) apprendrait spontanément à s'exprimer, inventer, imaginer, comprendre. Dans ce cadre les enfants sont invités à manipuler, agir, s'exprimer, prendre la parole sans que ne soit construit pour eux la fonction et donc le sens de la prise de parole à l'école, ou la finalité des actions sollicitées, avec cette illusion qu'il suffirait de faire pour apprendre (alors que c'est précisément dans le faire que sont enfermés les élèves qui rencontrent des difficultés). Le dispositif occupe une place centrale comme l'habillage de la tâche, centrée sur le « vécu » ou la dimension ludique, qui empêchent l'identification de l'activité cognitive requise.

Dans les deux cas l'approche naturalisante des individus, gomme leur dimension sociale largement montrée par Henri Wallon, évacuent tous les rapports entre développement et apprentissage développés par Vygotski. Cela revient à penser que les enfants sont déjà des élèves lorsqu'ils arrivent à l'école, capables en toute situation d'en décoder le sens. Et lorsque ce n'est pas le cas la tentation est grande de chercher des causes, extérieures à l'école, sociologisantes ou psychologisantes.

Comment alors penser l'avenir de l'école maternelle ? Quelle mission est-il impératif de lui donner pour que cesse une ségrégation sociale insupportable ? Quelles sont les urgences ? Toutes ces questions sont au cœur des travaux des rencontres.

Des moyens matériels et humains sont indispensables à une transformation de l'école mais ils doivent se traduire dans des pratiques en rupture, dont l'importance est décisive dans la lutte contre l'échec scolaire. Les travaux de cette journée montrent que nous avons déjà de très nombreux outils théoriques, pédagogiques, didactiques, soucieux de l'âge des élèves et de leurs différences.

C'est parce que la fonction de l'école maternelle nécessite d'être retravaillée, que nous avons choisi de réfléchir ensemble lors de cette journée sur la prise en compte de la spécificité des élèves de maternelle, qui pour plus de 50% se trouvent dans un rapport d'étrangeté à l'univers scolaire, prise en compte qui ne doit en rien en rabattre sur des apprentissages ambitieux pour tous.

2

Dans un texte de 1933 Henri Wallon dénonce une école « qui ne s'adresse à l'intelligence de l'enfant qu'en partant des idées et des façons de raisonner de l'adulte ». On peut ajouter de l'adulte cultivé. L'école maternelle n'a pas à choisir entre le développement et les apprentissages et si elle n'y parvient pas suffisamment, la « faute » ne saurait en incomber aux enseignants peu ou pas formés qui ne sont pas plus coupables que ne le sont les élèves qui rencontrent des difficultés.

Première étape dans une vie scolaire qui détermine de plus en plus l'insertion sociale, professionnelle et donc personnelle dans le monde, l'école maternelle ne porte pas à elle seule la responsabilité du devenir de chacun, mais pour de nombreux enfants c'est là que se joue leur scolarité et au-delà. Dans un monde qui se complexifie, où le niveau d'exigences est de plus en plus élevé, où pour trouver place, être une personne autonome, l'école joue un rôle capital et particulièrement la première école. Trop nombreux sont les élèves, issus des classes populaires (mais n'oublions pas qu'une véritable paupérisation des classes moyennes est en cours !) qui n'accrochent pas au scolaire, non parce qu'ils n'en sont pas capables mais parce que l'école ne le leur permet pas, en s'alignant comme elle le fait sur les enfants en connivence immédiate avec les pratiques culturelles et sociales qu'elle véhicule.

Tout cela n'est pas fatal. L'importance de l'école maternelle est réaffirmée et c'est le moment ou jamais pour apporter nos propositions :

- Pour une approche culturelle des apprentissages.

Nous pensons nécessaire de mettre en place des situations porteuses de sens, c'est-à-dire abordant la culture dans sa globalité et son historicité, plutôt que réduite à ce qui serait des « fondamentaux » pour reprendre une terminologie en

cours. Le petit d'homme se construit dans tous les champs où il peut prendre pouvoir sur le monde, et interviennent tout à la fois, le corps, l'imaginaire, la pensée. Si l'action est bien sûr nécessaire, si les apprentissages techniques sont indispensables, il importe que les élèves, même jeunes, découvrent que les savoirs sont le fruit d'une élaboration socio-historique. La découverte de l'histoire de l'écriture en grande section, ou encore de récurrences dans des contes d'origine diverses, permettent un changement de posture des élèves, la compréhension du sens d'apprendre. Alors le langage, étayé par l'adulte, apparaît dans ses liens dialectiques avec la pensée.

- **Pour un projet ambitieux et contre une logique d'adaptation appauvrissante** à ce qui seraient des besoins différents entre individus. Tous les élèves doivent être confrontés à des situations qui les sollicitent, interpellent leurs potentialités d'autant plus activées que les réussites mais aussi les essais, les tentatives même maladroites sont gratifiantes, sources de fierté. C'est là que peut s'exercer une véritable prévention des difficultés.

- **Pour l'affirmation que le goût d'apprendre se construit**, contre toute vision spontanéiste, prétendument naturelle de l'entrée dans les apprentissages. Pour Henri Wallon, « Respecter les droits de l'enfant ne doit pas consister à le murer en lui-même, à ne lui donner que le spectacle de lui-même comme si son développement ne devait être et pouvait n'être que de source purement endogène. Ce sont la fantaisie d'adultes, dans leur mièvre admiration de l'enfance¹ ». Ce sont dans les rencontres avec de l'autre que soi-même, organisées par l'enseignant, que les enfants découvriront progressivement le plaisir du dépassement de soi.

- **Pour une approche solidaire et collective de l'entrée dans la culture scolaire**. L'individualisation isole, met en concurrence dès le plus jeune âge, freine le développement car enferme chacun en lui-même. L'école maternelle doit promouvoir l'apprentissage de la rencontre, de l'échange avec les pairs qui permet dans la durée de comprendre que d'autres points de vue sont possibles pour à terme affirmer sa singularité. C'est une condition de l'émancipation.

Les enfants doivent découvrir à l'école maternelle la jubilation d'apprendre, dans le plaisir de l'autre que soi. Cela devient possible quand ils peuvent comprendre que les apprentissages scolaires les font grandir, c'est-à-dire gagner en pouvoir d'agir et de réfléchir.

La période politique nous invite à ne pas rater le coche, car les changements dépendent de tous et de chacun.

Continuons ensemble, les enjeux sont vraiment de taille.

¹ L'enfant et le milieu social, 1933.