

Les « révolutions » pédagogiques à l'école maternelle

Intervention au Bureau National du GFEN le 3/12/2016

Christine Passerieux

Le cadre idéologique et politique

L'école française, y compris l'école maternelle, est une des plus ségrégatives, elle ne cesse de creuser les écarts. Jean-Paul Delahaye¹ (ancien directeur de la DEGESCO) dénonce dans son rapport, *Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, le tri social opéré par l'école, imputant pour partie l'échec scolaire des enfants des milieux populaires à l'organisation de notre système scolaire et affirme que *la résistance à la démocratisation de la réussite est très forte*. Le rapport Bouysse/Claus de 2011 est resté longtemps dans les placards car ses conclusions sont sans appel : *ne seraient-ce pas les enfants les plus défavorisés, les plus vulnérables, qui ont le plus à pâtir d'exigences prématurées ?*

Tous les courants dits « innovants » partent de ce constat, non en termes d'analyse socioculturelle mais l'imputant massivement à une malveillance à l'égard des individus, de leur identité.

Les spécificités historiques de l'école maternelle, qui a toujours oscillé entre deux modèles qui produisent les mêmes effets ségrégatifs :

- une école qui revendique de préparer à la suite de la scolarité, mais de manière étroite, dans ce que l'on appelle communément la primarisation, très largement à l'œuvre dans les programmes de 2008 et qui a accentué les difficultés par des prescriptions normalisantes, technicistes, où les logiques de résultat ont participé à l'évacuation des processus pour y parvenir, sans que soit donnée aux enfants la possibilité de construire le sens et la fonction des activités scolaires et sans les doter des outils cognitifs et langagiers requis ;

- une école inscrite dans une approche spontanéiste des apprentissages, où les enfants entreraient « naturellement » dans les attendus scolaires, lorsqu'ils y seraient prêts. Les tentatives de remplacement de l'école maternelle par des jardins d'enfants ne sont pas nouvelles.

Dans ce cadre :

- la formation institutionnelle en maternelle a toujours été réduite, historiquement relayée par des associations comme l'AGEEM, très centrée sur les pratiques. Ce qui a pour effet un faible impact de la recherche universitaire, et en particulier une faible prise en compte de la question sociale au profit fréquent d'explications médicalisantes et psychologisantes de la difficulté à devenir élève, ce au nom de la prévention.

- une offensive, relayée par l'institution, de promotion du jeu et de la bienveillance (cf. programmes 2015), après 2008 portée par différents courants, y compris universitaires (alors que le jeu est facteur de non identification de l'activité cognitive en maternelle et participe à créer des malentendus) jusqu'à interroger la nécessité d'une école maternelle².

¹ Jean-Paul Delahaye, *Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, mai 2015

² Gilles Brougères, Université Paris 13, Journées d'études. Les nouveaux programmes de l'école maternelle. Quels enjeux à la lumière des recherches récentes sur la petite enfance, Créteil, 30/09/2015

Effets produits sur les enseignants : Une approche réductrice de ce qu'il est coutume d'appeler la primarisation a entraîné par effet de balancier la remise en cause par les enseignants, par des courants syndicaux du premier degré et par des parents d'élèves des classes moyennes et supérieures, d'une des finalités de l'école maternelle, à savoir créer les conditions de l'entrée dans les apprentissages scolaires. Les effets dévastateurs des programmes de 2008³ renforcent le sentiment grandissant d'impuissance chez les enseignants, face à des élèves de plus en plus fragilisés par leurs conditions de vie, éloignés de la culture scolaire, le tout dans un climat général délétère. Epuisés par la transformation des horaires scolaires, dans la confusion entre rythmes biologiques et rythmes d'apprentissage, et qui ont eu des effets particulièrement catastrophiques en maternelle, non reconnus, privés de formation et soumis à des injonctions de plus en plus nombreuses et contradictoires, les enseignants ne sont pas insensibles à la vague politique et médiatique, qui se développe en balayant 40 années de recherche pédagogique et universitaire et une expérience professionnelle accumulée.

Des courants « à la mode » à l'école maternelle

- Maria Montessori : Médecin, professeur d'anthropologie, elle développe sa méthode en prenant en charge des enfants intellectuellement déficients puis crée dès 1907 la Casa dei bambini, dans un quartier populaire de Rome. Cette méthode qu'elle présente comme une éducation scientifique⁴, est actuellement assez méconnue des enseignants alors qu'un matériel estampillé Montessori et fort coûteux est très largement présent dans les écoles. Montessori s'inscrit en rupture avec les pratiques dominantes qu'elle a pu observer. Pour elle éduquer, *ce n'est pas dresser et l'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, c'est une source que l'on laisse jaillir*. Elle écrit : *Nous connaissons bien ce triste spectacle : le maître affairé qui verse la connaissance dans des têtes d'écoliers*. Elle écrit « *Pour être efficace une action pédagogique doit consister à aider les jeunes à avancer dans la voie de l'indépendance [...]. L'origine du développement réside dans l'âme. L'enfant ne grandit pas parce qu'il se nourrit, parce qu'il respire, parce qu'il vit dans des conditions climatiques appropriées, il grandit parce que la vie potentielle en lui s'épanouit, devient réalité, parce que l'embryon fécond qui est à l'origine de sa vie continue son développement conformément à son programme biologique héréditaire.* » Sur le plan pédagogique, elle découpe l'histoire de l'enfant en différentes périodes. La première de 0 à 6 ans est dite absorbante quand la suivante est raisonnée, d'où l'importance pour Montessori de proposer un univers ordonné, silencieux, dans le respect du rythme « naturel » des enfants. Cela exige individualisation et adaptation à chacun. L'apprentissage consiste à s'entraîner à faire, sur le modèle proposé par l'adulte, sur un matériel strictement individuel, choisi par chacun en fonction de ses intérêts, et autocorrectif. *C'est l'activité manuelle, avec un but pratique, qui aide à la mise en place d'un ordre interne. Le aide-moi à le faire moi-même* au cœur de la pédagogie Montessori repose sur une conception naturalisante du développement, où les apprentissages sont abordés par les enfants, individuellement, lorsqu'ils sont prêts. Il ne s'agit pas d'enseigner (au sens de transmettre) mais bien de laisser chaque enfant réaliser son plan naturel de développement.

L'Association Montessori de France (AMF) répertorie près de 80 écoles, dont la moitié ouvertes depuis 2010. Ni le matériel pédagogique, ni la marque Montessori n'étant déposés, n'importe quelle école peut s'en réclamer et du matériel estampillé Montessori se répand : « *La gamme Montessori d'Oxybul n'a rien d'innovant si ce*

³ voir enquête DEPP, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

⁴ Maria Montessori, Pédagogie scientifique, 2 tomes, Edition Desclée de Brouwer

n'est le nom. La boîte à formes, c'est un jouet qui existe depuis quarante ans. Ils l'ont rebaptisée «la boîte à solides » affirme le directeur du département consommation des magasins La Grande Récré).

- Catherine Gueguen, pédiatre, adepte de la communication non violente (CNV), promeut les neurosciences affectives en particulier dans l'éducation nationale où elle est fréquemment sollicitée pour des conférences, via le réseau Canopé. Viviane Bouysse, Inspectrice Générale très engagée dans la transformation démocratique de l'école maternelle, l'a citée en particulier dans la convocation de cette bienveillance désormais inscrite dans les programmes, mais est aussi très largement instrumentalisée. Auteure de *Pour une enfance heureuse*, elle utilise dans ses interventions un vocabulaire scientifique (ocytocine, hippocampe, amygdale cérébrale, cortex...) qui produit un effet d'écrasement saisissant, redoublé par des images qui séduisent sans expliquer, où l'éducation doit obéir aux mêmes règles que les expériences de laboratoire. Elena Pasquinelli écrit que l'activation d'une aire du cerveau est une information et non une explication causale⁵ et ajoute que la neuro-imagerie telle qu'utilisée provoque de l'étonnement *qui est en réalité à attribuer à notre ignorance des modalités de production de telles images qui ne sont en aucun cas de « photos du cerveau »*. Pour Catherine Vidal, *L'IRM donne un cliché instantané de l'état du cerveau d'une personne à un moment donné, mais n'apporte pas de connaissances sur son histoire, ses motivations ou son devenir*.
- Howard Gardner. Les 8 premières intelligences dites multiples ont été définies aux Etats-Unis dans le projet de remettre en cause l'intelligence générale mesurée par des tests de QI. Ces 8 intelligences sont ainsi définies : corporelle/kinesthésique, logique-mathématique, musicale/rythmique, naturaliste, verbale-linguistique, visuelle/spatiale, interpersonnelle, intra personnelle. La notion même d'intelligences multiples repose sur un découpage du cerveau en zones où seraient étroitement localisées certaines fonctions. Or depuis les années 80 les recherches mettent en évidence que des tâches complexes comme la lecture, le calcul, la production et la reconnaissance de mots du langage oral sont menées par une multiplicité de centres spécialisés⁶ reliés entre eux pour former des réseaux qui s'étendent à travers les deux hémisphères. Par ailleurs, fait remarquer Elena Pasquinelli, le terme d'intelligence reste flou, très souvent assimilé à capacités. Cette théorie a trouvé également des relais, qui se préoccupent peu de rigueur scientifique quand l'intuition tient lieu de raison. Pour le Canopé d'Amiens *« Parmi les nombreuses grilles d'intelligences qui ont été élaborées, la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner a le mérite d'être particulièrement simple à comprendre (car parlant bien à l'intuition) et pratique à utiliser dans une quelconque situation d'apprentissage. »*
- Dans cette même mouvance Daniel Goleman, psychologue américain, publie en 1995, *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence* où il affirme que le QE (quotient émotionnel) est plus puissant que le QI. Il y défend l'idée que l'intelligence émotionnelle est l'aptitude maîtresse à la base de toutes les autres, y compris de l'intelligence intellectuelle. L'UFAPEC (Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique) demande que les enseignants y soient formés.

⁵ Elena Pasquinelli, *Mon cerveau, ce héros. Mythes et réalités, Essais-Manifestes* Le Pommier, 2015

⁶ Elena Pasquinelli, *op cit*, p 107

- Céline Alvarez a fait la une de nombreux médias à la rentrée 2016. Professeure des écoles, elle obtient grâce au cabinet de Chatel, ministre de l'EN sous la présidence de N. Sarkozy, un statut très particulier qui lui a permis un exercice libéral de son métier dans le cadre public. Exemptée de certaines contraintes imposées à tout fonctionnaire (réunions d'équipes, horaires, respect des programmes...), elle a bénéficié de financements très importants qui lui ont permis de doter sa classe d'un matériel Montessori très coûteux, d'une ATSEM supplémentaire financée par l'association « Agir pour l'école ». Elle est soutenue par Sprenger-Charolles, cognitiviste défenseuse entre autres de la lecture syllabique, par Dehaene qui a scanné les cerveaux de la classe dite expérimentale, pour conclure : *C'était stupéfiant de voir les performances remarquables de ces enfants, qui ne bénéficiaient pourtant d'aucun soutien ou environnement favorable à la maison !* La classe se situe en effet en éducation prioritaire à Gennevilliers où chacun sait que les enfants de pauvres ne peuvent être que de pauvres enfants ! Ce qui est d'ailleurs confirmé par Catherine Gueguen, admiratrice de C. Alvarez, et pour laquelle : *l'école n'est pas que la transmission des savoirs, c'est aussi la formation des êtres humains. En ce sens Céline Alvarez est en train de la révolutionner*⁷. Serait-ce là la révolution, que de penser que la mission de l'école n'est pas la transmission des savoirs et que l'histoire de l'homme, comme son développement, sont étrangers à l'histoire et au développement des savoirs ? Serait-ce là la révolution que d'affirmer que l'objectif est *d'avancer progressivement, selon les possibilités et les ressources de chacun*. La revendication du droit à la différence se révèle pour ce qu'elle est, une conception profondément inégalitaire de la mission de l'école. Après 3 ans d'exercice dans des conditions inédites au sein de l'éducation nationale, Céline Alvarez la quitte pour vendre le produit de qu'elle a conçu grâce au service public.

Quelles caractéristiques de cette vague « d'innovations » ?

Alors que l'heure est à la remise en cause du service public, aux discours particulièrement réactionnaires sur l'école, ces « innovations » qui pour beaucoup n'en sont pas, participent à une idéologie dominante qui remet en cause, par des biais différents, l'école en tant qu'institution publique mais aussi en tant que lieu d'acculturation.

Renaud Dutreil, alors qu'il était ministre de la Fonction publique et de la Réforme de l'Etat, expliquait : *« Il faut débloquer tous ces verrous psychologiques (...) Le problème que nous avons en France, c'est que les gens sont contents des services publics. L'hôpital fonctionne bien, l'école fonctionne bien, la police fonctionne bien. Alors, il faut tenir un discours, expliquer que nous sommes à deux doigts d'une crise majeure (...) »*⁸.

Marchandisation de l'école L'association Agir pour l'école est dirigée par le directeur de l'Institut Montaigne ; elle est financée par des fonds publics et privés (Axa, Total, Dassault, les fondations Betancourt, et HSBC ou encore la ville du Puy, administrée par Laurent Wauquiez, l'EN...). L'institut Montaigne, think tank connu pour ses conceptions très libérales, est « soutenu » entre autres par Total, BNP, Le Crédit agricole, Groupama, EDF, la SNCF... L'école depuis le conseil de Lisbonne en 2000, qui n'a fait qu'acter des orientations largement installées, est assignée à répondre aux besoins du marché, et doit *« devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable »*⁹. En France, pour le rapport Thélot, il s'agit de *« compenser les*

⁷ Catherine Gueguen, Télérama, n°3448, 13 au 19/09/2016

⁸ Intervention faite devant les membres de la Fondation Concorde. *Charlie-Hebdo* N°645, 27 octobre 2004.

⁹ Commission Européenne, *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, 31/01/2001, p. 24.

départs massifs à la retraite des personnes qui occupent des emplois 'peu qualifiés', et qu'on prépare aux emplois émergents, pour la plupart des emplois de service «requérant des qualifications fondées sur le savoir-être et la relation à autrui » (p.23).

La logique marchande est à l'œuvre également dans la progression de 40% des ventes de matériel estampillé Montessori entre 2013 et 2014, ou celle de formations lucratives.

Une offensive idéologique : évacuation de la question politique et sociale et naturalisation du développement.

Dès 2006 Robien dénonçait, dans un article paru dans Libération, les recherches en éducation comme de curieuses sciences *souvent mêlées à de forts à priori idéologiques* qu'il remplaçait par *la science, la vraie*. On retrouve ce rejet affiché de ce qui relève du politique chez les tenants de l'innovation comme d'ailleurs chez ... Rhabi, l'auteur de « Pour une sobriété heureuse » et dont la fille a créé une école Montessori, qui ne parle jamais de « capitalisme » car, à ses yeux, *cela ne définit rien du tout. C'est une sémantique liée à une histoire qui ne me convient pas...* La confusion savamment orchestrée entre le politique et la politique permet de promouvoir une idéologie qui avance masquée au nom de la neutralité.

Idéologie des goûts, intérêts, talents pour un épanouissement individuel...

Un florilège de quelques propos montre une grande convergence : *Si j'avais parlé de différents talents, ma théorie n'aurait pas un impact aussi fort, car nous savons tous que nous avons différents talents. J'ai utilisé le mot intelligence délibérément, comme une façon stimulante de poser la question suivante : pourquoi appeler intelligent quelqu'un qui est doué pour les chiffres, et utiliser un autre terme pour quelqu'un qui serait meilleur dans le traitement d'informations spatiales ou plus efficace dans les relations avec les autres*¹⁰ ? qui fait écho à *Chacun peut s'épanouir, à son rythme, dans le respect de son intelligence singulière, afin d'être heureux !*¹¹, ou, au nom de la *programmation biologique* des individus, à *chacun est ce qu'il est et les potentialités innées se développeront ou non*¹², dont on trouve la source chez Montessori : *il importe de laisser faire la nature le plus librement possible et plus l'enfant sera libre dans son développement, plus rapidement et plus parfaitement il atteindra ses formes et ses fonctions supérieures*. Pourtant Montessori n'évacuait pas totalement la question sociale : *La vieille comparaison : l'enfant est comme une fleur, est la réalité à laquelle aujourd'hui nous aspirons. C'est toutefois un privilège pour les enfants fortunés*. Il n'en est désormais plus question.

... sur fond d'indigences des discours et d'incompétence didactique

Alors que Montessori a théorisé ses principes éducatifs, Céline Alvarez, présentée comme une révolutionnaire, écrit que sa démarche pédagogique s'appuie sur son *intuition profonde* qui lui fait promouvoir un apparent « bon sens », ou des « évidences » premières et dénoncer : *On continue à appréhender l'enfant à l'aune d'idées, de valeurs ou d'idéologies*¹³ alors que *lorsqu'il (l'enfant) est aimé, c'est tout qui passe au vert, c'est toute la nature humaine qui dit oui, c'est un cercle vertueux puissant... L'enfant recherche les activités comme le papillon recherche le nectar de la fleur au printemps*. Et aussi : *Retenons cela : votre humanité, votre amour, votre disponibilité sont les leviers de l'intelligence de nos enfants... [...] c'est plus que de l'amour et de la disponibilité, c'est une foi totale*. Qui pourtant ne masque pas un regard

¹⁰ Howard Gardner, Cahiers pédagogiques, op. cit.

¹¹ C. Gueguen, *Pour une enfance heureuse*, Laffont, 2014 (Le titre en lui-même est assez terrifiant en prétendant décider de ce qui peut rendre autrui heureux)

¹² Céline Alvarez, *Les lois naturelles de l'enfant*, les arènes, 2016

¹³ Télérama, op.cit.

plus que péjoratif sur les enfants des classes populaires : *Tout a commencé à fleurir en eux : leurs capacités cognitives, leur mémoire, leurs capacités empathiques, leurs capacités sociales, la joie, l'enthousiasme, la stabilité relationnelle et émotionnelle*¹⁴... Est-ce à dire que les parents, en éducation prioritaire ne savent adopter cette *posture aimante, confiante, et soutenante* ?

Sur le plan didactique, des dizaines d'années de recherche sont balayées, y compris quand elles font consensus. Ainsi : *C'est l'exposition aux mots qui permet un langage riche ou encore si nous souhaitons voir l'enfant s'exprimer joliment et avec aisance, avec des gestes délicats et harmonieux, ou faire preuve d'empathie faisons-le nous-mêmes*¹⁵. Las, les bains de langage prônés des années durant ont fait la preuve de leur totale inefficacité. Quant à la définition d'un joli parler... La catégorisation est présentée comme *spontanée et universelle* : pour preuve, tout le monde range ses casseroles dans un endroit précis ! Catherine Gueguen¹⁶ quant à elle, réfute de fait la mission de l'école maternelle : créer les conditions de la réflexion des élèves, promouvoir une culture commune à travers les contes traditionnels, car le risque serait grand de provoquer *traumatisme et stress* chez des enfants trop jeunes pour réfléchir ou découvrir le patrimoine des contes.

Scientisme et déni d'une grande partie de la recherche scientifique : apparents paradoxes

Il n'existe de science que celle de neuroscientifiques essentiellement issus des Etats-Unis, dans une approche aussi dogmatique qu'autoritaire. *Les recherches disent ce qui est nécessaire au bon développement de l'humain* (Gueguen). Il est beaucoup question dans l'ouvrage d'Alvarez de LA recherche, de LA science, comme si le champ des neurosciences n'était pas lui-même traversé de conceptions, d'analyses et d'idéologies diverses, neutres donc. L'approche déterministe de la biologie est en contradiction avec nombre de travaux de neuroscientifiques (Michel Dhuyme, Catherine Vidal) sur la plasticité du cerveau, qui ne sont jamais évoqués, ou brièvement cités pour mieux les remettre en cause : *les enfants sont guidés de manière endogène par des directives biologiques contre lesquelles nous ne pouvons pas entrer en compétition*¹⁷. Pourtant rappelle Elena Pasquinelli, *la plasticité synaptique (est) un processus qui se poursuit toute la vie*.

Manquent cruellement à la « démonstration » les mécanismes de transfert d'une recherche scientifique dans le domaine pédagogique, et plus précisément des relations à établir entre recherche et pédagogie. La question est pourtant centrale.

Aucune trace des travaux des plus grand psychologues du XXème siècle, qui ont largement montré l'importance des milieux dans le développement de l'enfant (Wallon) ou encore que c'est l'apprentissage qui précède et permet le développement (Vygotski)

Enfin les auto-évaluations enthousiastes de C. Alvarez reposent sur une totale absence de rigueur. *Tous les enfants de notre groupe peuvent être considérés comme lecteurs*. Que signifie être considéré comme lecteur ? Aucune étude sérieuse n'a été menée et y compris dans l'hypothèse inverse elle aurait nécessité une nouvelle évaluation afin de vérifier la stabilité des « acquis ». C'est ainsi qu'une évaluation de la DEPP, en 2011, auprès de 1500 élèves de CP portant sur la lecture qui montrait une réduction des écarts entre les élèves, s'est

¹⁴ C. Alvarez, op. cit.

¹⁵ C. Alvarez, op.cit.

¹⁶ C. Gueguen est intervenue après que j'ai défendu que la fonction de l'école, si elle veut réduire les écarts entre élèves, est de les engager dans la réflexion, de promouvoir par les contes une culture commune qui donne des outils d'appréhension d'une littérature de plus en plus complexe. J'intervenais lors d'une conférence organisée par l'Education Nationale à Limoges sur le thème *Construire le goût d'apprendre*, le 25 mars 2015

¹⁷ C Alvarez, op.cit

trouvée contredite en 2013 par une nouvelle évaluation menée en CE2 qui, non seulement ne confirme pas les progrès, mais montre une baisse des performances de tous les élèves. Un minimum de rigueur scientifique s'impose donc.

Conceptions des savoirs et des apprentissages

- La primauté est accordée à l'action, individuelle, à l'exercice répété, au rythme « naturel » de chacun (Montessori, Alvarez). L'individualisation est prônée au nom d'un non formatage des enfants qui seraient contraints de faire tous la même chose en même temps : ce qui montre bien que l'activité cognitive ne fait pas partie de la grille de lecture. Pour Montessori : *L'être humain apprend par ses expériences actives en faisant des prédictions*. Pour Alvarez, *L'être humain est pré câblé pour apprendre simplement en vivant*. En quoi l'école est-elle nécessaire si les enfants n'ont pour seule alternative que de choisir les activités qui les motivent, assignés alors à l'enfermement dans un déjà là qui ne permet en rien leur émancipation ?
- La centration quasi exclusive sur le faire, une approche behavioriste des apprentissages, ne rendent pas compte de leur complexité : il ne suffit pas de faire pour apprendre sauf à penser que comprendre n'est pas nécessaire pour apprendre, ou que comprendre ne nécessite pas de réflexion. En quoi la répétition de gestes pour faire un puzzle (qui plus est auto-correctif) favorise-t-elle un quelconque apprentissage et de quelle nature ?
- L'apprentissage se fait par imprégnation : le jeune être humain a simplement besoin d'être exposé au langage, de manière vivante et dynamique, pour former ses circuits cérébraux immatures¹⁸ ; l'être humain apprend en faisant et en écoutant¹⁹. Or des années de pratiques dans les classes ont montré l'inefficacité des bains qu'ils soient de langage, de lecture ou autres, ce qu'avait identifié Montessori lorsqu'elle écrit : « *il s'agit d'un déplacement radical de l'activité qui existait auparavant chez la maîtresse, et qui est laissée en majeure partie à l'enfant.* »
- La lecture est réduite à du déchiffrage. Alvarez, soutenue par des neuroscientifiques qui ne sont pas des professionnels de l'enseignement, affirme que tous les enfants de sa classe savent lire et que le seul enfant à ne pas déchiffrer un texte n'est qu'en MS et parvient néanmoins à déchiffrer les lettres. Elle se réjouit aussi du fait que les enfants savent compter jusqu'à 1000, contre sens sur le plan didactique. Lire n'est pas déchiffrer et avoir compris la numération ne signifie nullement compter jusqu'à x. Pour Montessori en revanche « *l'enfant qui a fini le syllabaire a l'illusion de savoir lire ; en fait il lit les enseignes des boutiques, les titres des journaux et chaque mot ou chaque phrase qui lui tombe sous les yeux. Son illusion serait bien naturelle si, en entrant dans une bibliothèque, il s'imaginait savoir lire le sens des livres. Mais il comprendrait bien vite que savoir lire mécaniquement ce n'est rien ; et il sortirait de la bibliothèque pour retourner à l'école.* » Il ne suffit pas non plus de voir des globes terrestres, de mémoriser (du vocabulaire ou des sons ?) pour comprendre que globe et planisphère sont deux représentations d'un même objet, et il ne suffit pas plus que les enfants fassent des puzzles de continents ou répétant le vocabulaire mémorisé pour qu'un enseignant un minimum sérieux pense que *les enfants ont une image mentale claire de ce que pouvaient être la planète, les continents, les océans et les pays*²⁰.

¹⁸ Alvarez op cit.

¹⁹ idem

²⁰ C. Alvarez, op.cit.

Quand les apprentissages sont réduits ainsi à de l'information ou des connaissances, les savoirs sont absents. Lorsque l'accès à la littérature se fait par des lectures offertes avec *ration quotidienne de mots nouveaux* et remplacement des mots difficiles par des mots plus faciles, la culture n'est pas au rendez-vous ! Quand l'EPS n'est plus au programme (ce qui relève d'une faute professionnelle) parce que, dit C. Alvarez *les moments trop didactiques me mettent mal à l'aise et plus que des séances de motricité, les enfants tireraient meilleur profit d'être libres d'agir dans un environnement vivant qui ne soit pas lissé par une culture qui aseptise tout*, il est bien clair qu'il ne s'agit pas de favoriser l'accès aux savoirs de tous mais bien d'offrir aux enfants de pauvres de pauvres connaissances, de les prémunir contre une culture « aseptisante » mais surtout réservée, pour leur offrir en compensation bienveillance et amour. Bienveillance au nom de laquelle l'enseignant ne fait pas de retour négatif mais des validations dont l'enfant est exclu : *l'enfant ne s'aperçoit jamais de sa validation*²¹. Ou quand la bienveillance est compassion !

- La construction de la pensée est absente dans l'évacuation du collectif. Il s'agit pour chacun *d'épanouir une individualité propre* qu'empêcherait un collectif, *qui freine la connexion sociale empathique en favorisant la comparaison et la compétition*. Etrange conception du collectif pensé comme addition de personnalités différentes alors qu'il l'excède et se révèle nécessaire au développement de sa propre pensée dans une confrontation productive à la pensée de l'autre. Pour Montessori le langage de l'adulte empêche l'action des enfants. Elle prône donc la non intervention évacuant ainsi tout ce qui est nécessaire dans la construction d'une pensée singulière alors même qu'elle affirme qu'il *faut que nous lui apportions plus que ce qu'il serait capable d'acquérir par ses seules forces*.

Remise en cause du métier comme construction collective

Une des caractéristiques de cette vague dite innovante est que ce sont des non spécialistes de l'éducation qui s'emparent de la question éducative, instrumentalisée à des fins politiques et marchandes. Non spécialistes qui, plutôt que la professionnalité, promeuvent le charisme individuel car il ne s'agit pas d'enseigner (au sens de transmettre) mais de favoriser l'épanouissement personnel.

Montessori²² écrit à propos de l'enseignant que ses meilleurs atouts sont des vertus et non des paroles. La tâche de l'enseignant est pratique : elle a plus besoin d'un tremplin pour son âme que d'un livre pour son intelligence. Elle prône un retrait de l'adulte qui doit éviter d'intervenir auprès de l'élève. Si l'on veut résumer son devoir principal dans la pratique, on peut dire que la maitresse doit expliquer l'usage du matériel.

La formation peut alors changer de mains : Play international est une ONG qui prône l'éducation à la citoyenneté via l'EPS et a signé un contrat avec l'EN pour former les enseignants. Teach For France a sélectionné à Créteil des étudiants de grandes écoles, en réussite, qui vont enseigner en éducation prioritaire pendant deux ans (mais pas avec les mêmes salaires que les professeurs « ordinaires » !) et ainsi promouvoir l'esprit d'entreprise et l'adaptation aux besoins du marché.

Des références spirituelles ou mystiques

Montessori consacre de nombreuses pages à la question religieuse dans le tome 2 de « La pédagogie scientifique » : bien avant que son intelligence soit développée et satisfaite, son âme ouverte et pure réfléchit la lumière divine ; c'est la nature, c'est la création qui règle

²¹ idem

²² Montessori, op.cit.

toutes ces choses. C. Alvarez fait référence à Mathieu Ricard pour confirmer l'innéité de l'altruisme et écrit qu'il s'agit de chercher le trésor caché de l'être humain, pour qu'enfin chacun puisse révéler ses pleins potentiels... L'homme est bon, généreux : J'aime l'être humain, sa lumière, l'amour et la joie qui le traversent écrit-elle ; ou encore aidons l'être humain à révéler sa belle et généreuse nature. Les grandes lois naturelles qu'elle promet sont révélées par les neurosciences²³.

Les livres de Céline Alvarez sont vendus dans certaines librairies au rayon Bien être et spiritualité (!), en croissance exponentielle, et après enquête auprès de libraires, à la demande des éditeurs. Mais il faut dire qu'elle a *vu l'être humain, sa lumière, l'amour et la joie qui le traversent*²⁴, s'engage dans une adresse à l'enfant en fin de livre à *le guider car mon désir le plus cher est que tu puisses révéler ce que tu portes, l'épanouir pleinement et éclairer le monde de ton intelligence et de sa beauté*.

Une rhétorique inquiétante

La convocation persistante voire insistante de la bienveillance, l'amour, l'intuition, donne une couleur très particulière aux écrits susmentionnés où n'est vraiment pas loin quelque chose qui ressemble à une emprise sur les enfants. Ainsi C. Alvarez écrit : *les enfants voulaient ce que je leur demandais* et explique que dans ce cadre *le mot obéissance n'est pas tout à fait approprié*. Elle parle d'*enfants (sont) fascinés, hypnotisés* et affirme être heureuse quand son *enthousiasme galvanise la motivation des enfants*. Elle cite une anecdote plus qu'étrange dans le contexte scolaire. Très fatiguée par la difficulté à faire *tenir cette expérience*, elle est assise dans sa classe : *Un enfant m'a prise dans ses bras et m'a dit « tu sais Céline, moi je t'aime. Si tu veux tu peux me parler »*. Montessori²⁵ elle-même a tenu des propos qui pour le moins créent un malaise : *quand la maîtresse aura ainsi touché une à une l'âme de ses enfants, réveillant et ravivant en eux la vie commune, elle les possèdera, fée invisible ; et il lui suffira d'un signe, d'un mot, pour que chacun le reconnaisse, l'entende et l'écoute. Un jour viendra où, à son grand étonnement, elle s'apercevra que, non seulement tous les enfants lui obéissent, mais qu'ils n'attendent qu'un signe d'elle*. Ou encore : *Si un ordre doucement exprimé à voix basse, murmure aux enfants : « Levez-vous, marchez un instant sur la pointe des pieds et retournez à votre place en silence », tous ensemble, comme s'ils n'étaient qu'un se lèvent et exécutent l'ordre avec un minimum de bruit. D'un mot la maîtresse a parlé à chacun ; et chacun espère quelque lumière de son intervention, quelque joie intérieure*.

Innovation ou réaction ?

L'acte pédagogique ne peut se réduire à l'application de bonnes méthodes car il s'exerce dans la complexité, les doutes, les incertitudes, l'imprévu. Il n'est jamais neutre. Inscrit dans une société il est traversé par des courants idéologiques revendiqués ou non. Or l'individualisme, la naturalisation des différences, l'abandon de l'accès aux savoirs pour tous, l'apprentissage réduit à ses aspects les plus techniques (faire, refaire, s'entraîner) sont de purs produits du libéralisme qui, en évacuant la question sociale, transforment les inégalités sociales en inégalités scolaires. Se trouvent ainsi laissés sur le bord du chemin des savoirs tous ceux qui issus de familles pauvres ne peuvent être que de pauvres enfants, assignés à résidence de leur origine.

Au-delà d'évènements surmédiatisés, ce qui est en jeu c'est la conception de l'école, de sa fonction dans une société démocratique.

²³ Télérama ; n° 3448 ; février 2016

²⁴ C. Alvarez, op.cit.

²⁵ Montessori, tome 1