

Enseigner, apprendre à l'école maternelle : quels enjeux ?

Christine Passerieux

17 novembre 2018

Si la question des enjeux de l'école maternelle se pose avec une telle fréquence dans l'histoire récente, c'est que les menaces qui pèsent sur elle ne sont pas nouvelles et d'année en année présentent de fortes similitudes. C'est en particulier sa spécificité d'école qui est régulièrement remise en cause et actuellement dans une grande cohérence de projets, dispositifs, mesures prises ou en passe de l'être. Le rapport de France stratégie, paru au moment des assises suggère de mettre en place une structure unique d'accueil intégré de 1 à 5 ans qui regrouperait dans un dispositif commun l'EM et les autres services d'accueil, et de créer un ministère unique chargé de l'éducation et de l'enfance. Il prône la présence de plus de personnels non enseignants dans les classes, comme des éducateurs formés à l'accueil de la petite enfance, avec pour perspective la formation des différents personnels *à une culture et des compétences partagées*. Pour des missions semblables puisqu'il n'est pas question de recruter de nouveaux enseignants. C'est bien l'existence de l'école maternelle qui est menacée.

Les arguments officiellement avancés, hier et aujourd'hui, sont toujours la lutte contre l'échec scolaire et s'appuient donc sur une réalité objective : l'école maternelle telle qu'elle est ne prend pas également en compte tous les enfants, provoquant ainsi un non accrochage scolaire qui a des répercussions sur toute la scolarité et au-delà sur les histoires individuelle. Les programmes de 2015 apportent des ruptures avec ceux de 2008, dans le souci de rendre lisibles les apprentissages et de doter les enfants des outils cognitifs et langagiers requis pour faire/comprendre/ apprendre, dans une perspective de réduction des échecs, conformément à la feuille de route donnée par Mr Peillon. Pourtant des interrogations demeurent, en partie liées à certaines ambiguïtés dont ils sont porteurs. Et le bon accueil qui leur a été réservé peut masquer des différences d'analyse, d'interprétation en particulier dans l'institution, lorsque sont essentiellement retenus l'appel à la bienveillance et la place du jeu. Dans ce contexte interroge aussi l'engouement suscité par les pédagogies dites alternatives, très largement médiatisées, alors que leurs orientations et l'idéologie qu'elles véhiculent, avec la philosophie des programmes et la pédagogie qu'ils promeuvent.

Cette journée est une nouvelle occasion pour réfléchir sur ce qui est toujours en chantier à l'école maternelle : comment faire pour que se trouve partagée la conviction que tous les enfants sont capables d'apprendre ? Quels sont ces fameux outils requis pour entrer dans les apprentissages ? Que mettre en place pour penser en termes de commun plutôt que de chacun ? Réfléchir donc sur ce que l'on ne partage pas encore, car comme l'a théorisé Yves Clot, c'est ce qui fait avancer.

Quelques points pour une nécessaire réflexion collective

Le rapport entre nature et culture

Il y a plusieurs manières de regarder les différences entre enfants. Le ministre, en phase avec certaines pédagogies présentées comme alternatives, affirme l'existence de talents individuels qui sont une résurgence de l'idéologie des dons. Cette conception innéiste du développement perdure dans toutes les couches de la société alors même qu'elle est récusée par les travaux scientifiques. Talents, goûts, intérêts des élèves : leur naturalisation permet d'évacuer la question des inégalités scolaires liées aux inégalités sociales, chacun devenant comptable de ses échecs ou réussites. La convocation du handicap socioculturel pour tenter d'expliquer les difficultés que rencontrent les enfants est une autre manière de naturaliser les différences comme si par essence, l'origine populaire produisait une distance difficilement franchissable entre la maison et l'école.

Naturalisation et essentialisation reposent sur une approche défectologique des différences, pensées comme des manques. C'est la promotion de l'individualisation des apprentissages, dans des logiques de compensation de prétendus manques, de remédiations qui conduisent à orienter plus massivement les enfants issus des classes populaires vers des prises en charges psychologiques ou médicales¹, d'adaptation à chacun d'ambitions qui devraient être communes. Le système éducatif tente ainsi de s'exonérer de toute responsabilité dans le creusement des écarts dès la première scolarisation.

Pourquoi ce qui fait désormais consensus aussi bien du côté des sciences de l'éducation que de la sociologie critique pour dire que les différences ne sont pas *seulement des caractéristiques individuelles... mais des constructions sociales, scolaires et non scolaires*² provoque-t-il autant de résistances et comment les interroger et réfléchir à ce qui pourrait permettre de les faire reculer ? À penser qu'il existe des différences naturelles, le risque est grand d'enfermer les enfants dans des catégories qui les assimilent à ce qu'ils donnent à voir ou produisent sans tenter d'analyser leurs productions. Et là l'effet Pygmalion est redoutable. Pourtant dit Catherine Tauveron, à propos du rapport au langage et à la littérature : *plus nous croyons les enfants limités, plus nous les mettons en incapacité de pouvoir dépasser leurs limites*³. Et j'ajouterai : plus nous mettons en place des situations qui leur permettent de réussir, plus notre regard change sur eux et plus ils se sentent eux-mêmes capables. Ainsi alors qu'elle a changé le rituel de présentation de la consigne, une

¹ Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, 2014

² Jean-Yves Rochex

³ Catherine Tauveron, site du *Café Pédagogique*, avril 2011.

enseignante de GS constate avec surprise l'un des effets pour elle le plus inattendu, à savoir que les enfants ne restent pas seuls face à la tâche mais échangent et s'entraident.

La place des savoirs dans les discours sur la maternelle

Dans les échanges ordinaires sur les « apprenants élèves » à l'école maternelle arrivent en premier lieu des considérations psychologiques, pour partie liées à son histoire. Si la psychologie fait partie des références nécessaires pour penser le métier et les logiques d'apprentissage, sa convocation quasi exclusive a une triple fonction : participer à personnaliser les apprentissages, les reléguer au second plan, défendre des conceptions qui tournent résolument le dos aux programmes. La rhétorique ministérielle est en la matière exemplaire, qui dissocie le discours de l'action.

Bienveillance, confiance, attachement et désormais épanouissement sont les maîtres mots du nouveau management, alors qu'en même temps se déroulent des évaluations qui pour le moins manquent de bienveillance et ne permettent pas aux élèves de CP d'avoir confiance en eux.

Si le refus de la primarisation, qui avec les programmes de 2008 a largement conduit à creuser les écarts, est une garantie de prise en compte de l'âge des enfants de maternelle, il ne peut faire oublier que l'école maternelle doit rester une école. C'est-à-dire qu'elle a une vocation culturelle de transmission de savoirs et pour mission de permettre le délicat passage de l'enfant à l'élève. Sur un autre versant sont promus, au nom du bien être individuel, le libre choix des activités, du respect des rythmes individuels ou de l'expression libre et spontanée, discours de l'entre-soi qui ne prennent pas en compte le fait que le choix n'est jamais libre mais toujours construit, pas plus que les rythmes d'apprentissage ne sont naturels. L'éducation n'échappe pas à la promotion du développement personnel, d'autant plus envahissant dans la société qu'augmentent la précarisation, les difficultés à vivre en même temps que les inquiétudes qu'elles provoquent pour l'avenir. L'industrie du bonheur envahit les rayons des librairies, et c'est dans ces rayons que l'on trouvait l'ouvrage de Céline Alvarez et non dans le rayon pédagogie. Ce qui est une autre manière de signifier, comme lors des assises, que l'accès à la culture n'est plus l'essentiel de la réflexion sur l'école maternelle.

Bien sûr il est impératif d'assurer la sécurité affective des jeunes élèves mais comment la dissocier d'une sécurité cognitive qui permet à chaque enfant de découvrir ses capacités à apprendre ? Les enfants qui entrent le plus aisément dans les apprentissages scolaires sont précisément ceux qui ont construit dans leur univers familial tous les outils langagiers, cognitifs, culturels requis. A contrario Mathias Millet et Jean-Claude Croizet ont montré dans leur ouvrage⁴ comment les enfants les moins connivents avec l'école se sentent disqualifiés à cause de leur éloignement de la culture scolaire, font

⁴ Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, La Dispute, 2016

très tôt l'apprentissage de l'infériorité, et se trouvent enfermés dans une inquiétude scolaire incompatible avec l'idée même d'apprentissage.

C'est parce qu'ils ont à apprendre à l'école autant qu'à apprendre l'école⁵ que la réflexion sur les savoirs à transmettre est incontournable. Le mot est pourtant insuffisamment utilisé, parfois même contesté. Comme celui de discipline alors que l'on ne peut bâtir de séances d'apprentissage sans s'y référer.

La socialisation scolaire

La socialisation, est entendue ici *dans le sens d'un processus de transmission de valeurs, de normes de modes de dire, de faire, de penser qui permettent à un individu d'être partie prenante d'un groupe, d'une société*⁶.

Quand les programmes parlent de progrès de socialisation, ils laissent entendre qu'il y aurait un continuum entre milieu familial et milieu scolaire, dans des pratiques communes aux deux milieux. Ce qui est vrai pour les enfants dont les pratiques familiales sont proches des pratiques scolaires, en particulier sur le plan cognitif et langagier. C'est à eux que l'école s'adresse. Et ce qui n'est pas vrai pour environ la moitié de la population scolaire, dont les habitudes, les pratiques font rupture avec celles de l'école. Si pour les premiers l'objectif est bien de faire des progrès de socialisation en gagnant en familiarité avec les modes de dire et de faire, les habitudes scolaires, pour les seconds il n'est pas question de progrès mais de changement de posture dans un milieu différent jusqu'à l'étrangeté par rapport à leur milieu d'origine. La socialisation scolaire implique donc un processus d'acculturation, qui exige du temps et un vrai travail que seule l'école peut initier. Ou pour le dire autrement, c'est à l'école que l'on devient élève, et les enfants les moins connivents vont pour la plupart devoir changer leur manière d'être au monde. Ils vont devoir concomitamment faire et penser ce qu'ils font, ne pas s'arrêter à l'action et vivre des expériences pour elles-mêmes et pour ce qu'elles permettent d'apprendre. Pour cela, et c'est en ce domaine que les écarts sont les plus importants, ils vont découvrir que le langage ne peut se réduire à des fonctions de communication et d'expression, et expérimenter dans des situations mises en place par l'enseignant qu'il permet aussi de questionner, comprendre, analyser, argumenter, exercer en même temps que construire sa pensée.

La pédagogie invisible

⁵ Dir Elisabeth Bautier, Escol, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Chronique Sociale, 2006

⁶ Elisabeth Bautier, Christine Passerieux, Dialogue 169

Quand la formation est réduite à néant, quand on se retrouve vraiment seul dans sa classe face à des problèmes que l'on n'avait pu anticiper ou que l'on n'est pas en mesure de résoudre, le risque est grand de penser que les difficultés de tel ou tel élève sont dues à son origine sociale, à ses éventuelles difficultés de vie ou encore à la naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur qui fragilise l'ancien équilibre familial. Ce qui revient à penser les élèves-en-difficultés plutôt que rencontrant des difficultés. Il ne s'agit pas de tirer un trait sur les déterminismes socioculturels, ni sur l'impact émotionnel de certains événements, mais en faire la cause des difficultés relève plus d'un regard ethno centré, qui conduit à considérer que ses pratiques et ses valeurs sont des référents universels, plutôt que d'une analyse efficiente de ce qui se passe. Ce qui participe à se priver de pouvoir agir. Car la seule possibilité de sortir d'une impasse où se trouvent enfermés et l'élève et l'enseignant c'est bien de comprendre ce qui fait empêchement pour l'élève, c'est-à-dire identifier la nature de ses difficultés.

Bernstein a théorisé les effets d'une pédagogie invisible, lorsque les enfants ne peuvent identifier les attendus scolaires ou n'ont pas les outils pour y répondre. Que comprend un enfant de la formule : « finis ton travail » ou encore d'invitations à écouter, réfléchir, comparer... Que fait-il d'une approbation (oui c'est ça) ou au contraire d'une invalidation (tu te trompes) ? Qu'est-ce qui lui permet de comprendre qu'une consigne n'appelle pas l'exécution mais la réflexion ? Comment sait-il qu'à une question posée sont attendus un raisonnement, une élaboration plutôt que tout de suite la bonne réponse ? Ainsi une tâche de coloriage ou de collage de gommettes dans le domaine des mathématiques masque pour la moitié des élèves que l'objet du travail est le dénombrement de collections et les conforte dans l'idée qu'à l'école ce qui compte c'est de faire des choses. Or faire, s'exercer à faire n'est qu'une étape et ne suffit pas en soi à comprendre donc à apprendre.

Les élèves les plus éloignés de l'univers scolaire se mobilisent volontiers dans l'action, y compris parfois jusqu'à la réussite sans qu'il y ait pour autant apprentissage. Il est ainsi possible de réussir un puzzle après maints essais sans avoir pour autant construit la moindre stratégie. La seule mise en présence d'objets de savoirs ne suffit pas à lever ce type de malentendu : lorsqu'ils lancent un ballon à l'école, les élèves doivent certes réussir un geste, mais aussi s'interroger sur l'efficacité de ce geste, les stratégies les plus pertinentes pour atteindre la cible...

Quelles priorités se donner pour construire l'égalité ?

Ces quelques points précédemment évoqués sont des questions vives pour l'école maternelle, parce qu'ils font débat : ce qui est en jeu c'est bien l'égalité d'accès aux apprentissages scolaires. Le ministre donne en la matière la clef de lecture pour comprendre le projet idéologique gouvernemental : *Les conceptions universalisantes de l'égalité vont à l'encontre de l'égalité*

réelle [...⁷]. Ce qu'il nomme l'égalité réelle, n'est plus l'égalité puisque manifestement certains élèves seraient plus égaux que d'autres, les différences entre eux provenant de leurs différents talents qu'il faudrait valoriser et en fonction desquels devrait être pensée l'école. Ce qu'elle fait déjà en partie mais sans doute pas suffisamment...

Aborder les différences entre enfants sous l'angle de leurs causes supposées (relevant de l'innéité ou du bagage socioculturel) permet d'évacuer la question de leur nature et laisse entendre qu'il revient aux enfants de se saisir (ou pas) de ce que l'école leur propose en libérant l'institution du poids de leur échec éventuel. Les ambitions sont personnalisées, adaptées à chacun : tout le monde sait bien que l'intérêt pour les activités intellectuelles est inégalement réparti et singulièrement absent chez les enfants issus de milieux populaires !

Définir des fondamentaux pour l'école maternelle

Identifier la nature des difficultés

Une formation d'enseignants devrait, dans un premier temps, mettre en travail sur la compréhension des difficultés rencontrées par les enfants, et sur l'analyse des spécificités des situations scolaires. Parce que ces difficultés ne relèvent pas de manques constitutifs mais de la manière dont les enfants les moins connivents perçoivent l'univers scolaire et essaient d'y entrer. Comprendre en quoi ce que les élèves importent à leur arrivée à l'école de pratiques construites hors l'école favorisent ou empêchent l'accès au scolaire, éviterait les remédiations en aval pour concevoir en amont des situations prenant en compte la nature des difficultés. Mais cela permettrait aussi de découvrir que ces difficultés peuvent être levées, qu'elles n'ont pas de caractère de fatalité et se redonner du pouvoir d'agir, sans se sentir condamné à l'impuissance qui s'accompagne souvent d'un sentiment d'incompétence. Ce n'est pas la bienveillance qui fait reculer l'échec, et des élèves et des enseignants mais bien la prise en compte de ce qui fait empêchement pour les enfants, condition nécessaire pour explorer des réponses pédagogiques. Et ce faisant on est dans la professionnalité et non dans le charisme individuel.

Rendre lisibles les attendus scolaires

Faire construire les outils cognitifs et langagiers

Ce qui est attendu relève de conduites que les élèves ne peuvent identifier si elles ne sont pas désignées comme telles par l'enseignant et ne font pas l'objet d'apprentissage progressifs. L'objectif est de traquer tout ce qui est implicite (écouter une histoire c'est construire une signification et interpréter), de faire construire par tous les outils intellectuels que les enfants ne peuvent inventer

⁷ Matins de France culture, 27 juillet 2017

seuls. Ce travail d'explicitation se fait au cours de l'activité et pendant toute sa durée car il ne suffit pas d'expliquer, il s'agit aussi d'engager les élèves dans des pratiques. Pour Elisabeth Bautier⁸ il s'agit d'apprendre en faisant, en s'exerçant plutôt que d'apprendre à faire par un retour réflexif sur l'objet de l'activité et sur le cheminement suivi (obstacles, résistances, aides et appuis) pour passer du *réussir au comprendre*. La fonction du langage qu'ils vont devoir s'approprier est *une fonction cognitive, qui en articulant agir, dire et penser est seule en mesure de permettre d'appréhender les situations scolaires comme situations d'apprentissages de savoirs nouveaux*.

Ce faisant les enfants se déplacent par rapport à des habitudes antérieures, particulièrement discriminantes, en matière de langage. Une des priorités à l'école est de les engager dans des pratiques pour apprendre et comprendre, c'est-à-dire mettre en mots et en énoncés ce qui n'est pas donné immédiatement, ce qui n'est pas déjà là dans le texte lu ou l'expérience vécue, mais qui permet de construire une intention, une explication, un raisonnement. En cela il s'agit bien d'un processus d'acculturation.

Déparasiter les dispositifs

Un certain nombre de dispositifs scolaires parasitent l'identification des attendus, alors qu'ils sont sensés donner du sens aux apprentissages et être d'autant plus « motivants » que les élèves sont éloignés culturellement de l'univers scolaire. C'est ainsi que sont convoqués les habitudes et les pratiques sociales extérieures à l'école, le vécu personnel, le recours au jeu, ou plus précisément à des situations présentées comme situations de jeu. Les observations dans les classes montrent que ces situations sont généralement contre productives, car elles provoquent des effets de brouillage quant à ce qui est attendu. Il y a malentendu entre intentions de l'enseignant et vécu des élèves qui passent à côté des apprentissages programmés par l'adulte, car les savoirs en jeu sont dissimulés, et plus encore le raisonnement requis. Y a-t-il vraiment nécessité d'habiller ainsi des situations d'apprentissage, comme si elles ne pouvaient être qu'ennuyeuses ? N'est-ce pas une projection d'adulte ?

Le rôle du collectif

Pour Henri Wallon le petit humain est un être génétiquement social. Il se construit, au long de son histoire, dans sa relation aux autres comme individu singulier, dans un processus qualifié par Wallon et Vygotski de processus d'individuation. La neurobiologiste Catherine Vidal écrit : *C'est dans la relation avec le monde et avec les autres que se forge la personnalité et que se structure la pensée*. Pour Lucien Sève, philosophe contemporain, le lieu premier de la connaissance n'est pas le *dedans*

⁸ Elisabeth Bautier, *La langue et le langage en maternelle pour devenir élève*, in Christine Passerieux, *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique Sociale, 2014

biologique mais le *dehors social*, la *pensée logique n'est pas née du cerveau mais du dialogue*. Il en prend pour preuve les enfants sauvages qui n'ont pas accédé au langage ou à la marche.

L'autre est donc nécessaire, au sens fort du terme car sans lui le développement est entravé. C'est pourquoi le collectif ne peut se réduire à une addition d'individus, car il est avant tout confrontation de points de vue, de regards sur les objets du monde, et alors permet de se déplacer, de s'émanciper. C'est par lui qu'advient ce qui n'est pas encore là, c'est-à-dire le sujet en construction.

Conclusion

Les mobiles qui conduisent les enfants à entrer dans les apprentissages diffèrent mais surtout se transforment. Il n'y a pas de pré-requis au désir et au plaisir d'apprendre. Plus les enfants sont dotés des outils langagiers et cognitifs nécessaires, plus ils se sentent capables et plus ils découvrent d'intérêt à ce qui pouvait leur paraître initialement étranger, ou rébarbatif. C'est ce que montrent ces enfants qui peuvent reprendre à l'infini l'écriture d'un mot, tenter à l'infini d'atteindre une cible avec un ballon, avec tous les efforts que cela implique.

La seule défense efficace de l'école maternelle passe par une réflexion collective sur ce qui peut en faire un espace de réelle démocratisation dans l'accès à la culture. Et c'est ainsi que le métier bien malmené peut retrouver du sens.