

I) Préambule

Lorsque j'ai commencé à enseigner, au milieu des années 1970, j'avais déjà énormément lu d'ouvrages sur l'éducation et mes goûts et mes envies me poussaient vers ce que l'on appelait alors les « méthodes nouvelles ».

Parmi celles-ci, j'avais opté pour les techniques Freinet et ma « bible » était « L'école moderne française ».

Jusqu'aux années 1990, j'ai pratiqué ces techniques tant dans mes classes maternelles qu'élémentaires, à la grande satisfaction des élèves, des parents et de l'administration. J'étais alors en classe unique élémentaire et recevais des petits élèves de CP prêts à rentrer dans les apprentissages dits « scolaires » et à l'aise physiquement et socialement. Ceux-ci s'adaptaient sans difficultés notables à l'écriture-lecture de petits textes collectifs puis individuels, étaient tous volontaires pour apprendre à écrire, lire, compter, travailler avec leurs camarades plus âgés et participer aux recherches et aux actions que nous mettions en place. Petit à petit, dans le courant du CE1, étaient suffisamment mûrs pour gérer leurs plans de travail, programmer leurs exercices, détecter leurs points faibles et décider d'y remédier en s'entraînant plus que d'autres et avec l'aide de ceux-ci, au besoin par des exercices mécaniques répétés.

Puis, brutalement, en l'espace d'un an ou deux, plus rien chez certains !

J'avais devant moi des tout-petits qui redécouvraient l'Amérique chaque jour sans jamais se rendre compte que ce qui était valable aujourd'hui le serait à nouveau demain...

Des enfants dans « l'état de nature », comme s'ils n'avaient encore rien appris des autres : les manuels étaient manuels et puis c'est tout, les intellectuels, souvent imbus d'eux-mêmes et fort peu partageurs, avaient deux mains gauches alors qu'ils étaient droitiers, les « sociaux » palabraient comme des livres et géraient les débats mais dessinaient comme des enfants de trois ans, avaient de la peine à conceptualiser quoi que ce soit, les « moteurs » avaient développé des qualités physiques hors-norme mais ne savaient ni dessiner, ni écrire, ni compter, ni s'intéresser au monde extérieur...

Je me suis replongée dans mon « école moderne française » et ai cherché à savoir ce qui avait bien pu changer en si peu de temps. Comme il était évident qu'il ne pouvait s'agir d'une mutation génétique, c'était dans les « programmes » de l'école maternelle et dans les « méthodes » qui y étaient employées que je devais trouver la réponse.

II) Influence de Freinet, la période d'aménagement et la période de travail

a) La période d'aménagement (deux à quatre ans)

Selon Freinet, c'est une période pendant laquelle :

« L'enfant procède d'abord à la *prospection tâtonnée*, au cours de laquelle il expérimente, cherche, examine, éprouve pour se familiariser avec le milieu ambiant et repousser toujours plus loin le mystère et l'inconnu qui menacent sa puissance. Cette période s'achève vers la fin de la deuxième année, lorsque l'enfant commence à marcher et que ses mains libérées vont lui permettre les premières activités constructives.

Une deuxième période, que nous appelons d'*aménagement* pendant laquelle il ne se contente plus de connaître pour connaître. Il commence à organiser sa vie, et ses expériences tâtonnées se groupent et s'agglutinent inconsciemment autour des besoins physiologiques essentiels. Mais il ne sort pas encore de lui-même où il a tout à faire encore et ne peut, de ce fait, se livrer à aucune activité suivie, qu'elle soit travail-jeu ou jeu-travail. Le jeu lui-même reste une activité strictement personnelle dans le cadre de cet aménagement.»¹

On retrouve d'ailleurs chez Pauline Kergomard la même approche de ce premier stade de la scolarisation :

« Les exercices de l'école maternelle seront réglés d'après ce principe général : ils doivent aider au développement des diverses facultés de l'enfant sans fatigue, sans contraintes, sans excès d'application... en ne lui imposant jamais un genre de travail incompatible avec la faiblesse et la mobilité du premier âge. Le but à atteindre n'est pas de former ou d'exercer un ordre de facultés au détriment des autres, mais bien de les développer toutes harmoniquement répondant aux divers besoins de l'enfant et en mettant en jeu toutes ses facultés. »²

b) La période du travail (quatre à sept ans)

A la suite de la période d'installation, Freinet définissait la période du travail :

« Vers quatre-cinq ans, l'enfant s'essaie à dominer ce milieu. C'est la période du travail qui commence sous les deux formes parallèles et complémentaires du *jeu-travail* et du *travail-jeu*.

Il a suffisamment prospecté en lui les possibilités du milieu où il vit, a procédé au minimum d'aménagement indispensable, organisé ses premiers réflexes vitaux.

Il a dès lors du temps de libre pour partir à la conquête du monde. Cette conquête s'effectue par le

¹ L'école moderne française (extraits)

² Programmes de l'école maternelle (synthèse de 1° objet de l'école maternelle et 2° méthodes)

travail qui est l'activité par laquelle l'individu satisfait ses grands besoins physiologiques et psychiques afin d'acquérir la puissance qui lui est indispensable pour accomplir sa destinée. A cette étape donc, l'enfant travaille si les circonstances du milieu et la loi de l'adulte le lui permettent. A défaut, il se livre à un *jeu-travail* qui est le substitut plus ou moins symbolique du travail-jeu dont il éprouvait la nécessité...

Deux tendances menacent aujourd'hui l'école maternelle : la tendance scolastique qui veut orienter trop vite les enfants vers le devoir et la leçon scolaires et donne en conséquence le pas aux activités qui préparent aux acquisitions formelles (lecture, écriture, morale, calcul, culture systématique prématurée) et la tendance que nous appellerons infantile qui, au contraire, semble vouloir couvrir l'enfant à un stade qu'il a pourtant dépassé : on se préoccupe alors de faire jouer l'élève, de l'amuser, sans autre but au fond que d'obtenir le silence et l'ordre... »³

Encore une fois, Pauline Kergomard en arrivait aux mêmes conclusions que Célestin Freinet :
« Le développement physique étant la base de l'éducation, le programme de l'école maternelle débute par les exercices physiques. L'enfant exerce d'abord ses jambes, ses bras, sa voix, ses sens, par les jeux, les mouvements, les chants ; il devient adroit de ses mains et développe son goût par les exercices manuels.

En jouant avec ses camarades et en travaillant à côté d'eux, il apprend à vivre en société ; sa conscience s'éveille, les premiers principes lui sont révélés. Sans entendre jamais une *leçon* de morale, il comprend peu à peu qu'il ne doit être ni brutal, ni accapareur, ni égoïste et s'élève à la générosité, à l'amour du travail, à la confraternité. »

c) Conclusions

C'est encore dans « L'école moderne française » que je trouvais la conclusion de mes recherches :
« On a totalement méconnu, même dans la pédagogie nouvelle, tout ce qu'inclut cette rubrique. On ignorait le travail à l'école maternelle. On se contentait du principe d'activité qui n'en est qu'une contrefaçon ; les jeux et les exercices qui s'en inspiraient devaient d'ailleurs le plus clair de leur succès au fait qu'ils répondaient aux besoins du stade précédent. »

et chez Pauline Kergomard et ses successeurs:

« ... Il doit savoir cela *avant de savoir lire et écrire* ; mais il ne peut l'apprendre qu'autant que son développement physique le lui permet...

³ L'école moderne française (extraits »

Les premiers éléments du calcul, de l'écriture et de la lecture seront réservés exclusivement aux enfants au-dessus de cinq ans. »⁴

Mes petits élèves avaient usé et abusé des « jeux-travaux » déconnectés du « travail-jeu » dans leur classe maternelle remplie de jeux éducatifs aussi bien au cours de leur « période d'aménagement » qu'au cours de celle qui aurait dû les faire passer insensiblement de celle-ci à celle du travail.

Du coup, on les avait maintenus à ce stade qu'ils auraient dû maintenant dépasser.

Par ailleurs, du fait des programmes actuels, on les avait précipités bien avant l'heure prévue par les fondatrices de l'école maternelle dans les activités formelles de la tendance scolastique en pure perte d'ailleurs puisque seuls les « intellectuels » en avaient tiré quelque chose mais ne pouvaient l'utiliser puisque par ailleurs, ils n'avaient ni parfait leur développement physique, ni commencé à « s'élever à la confraternité »...

Il fallait que je « rattrape le coup » et trouve les pratiques qui permettraient conjointement à ces élèves de combler les lacunes de leur « période d'aménagement » et d'entrer de plain-pied dans la « période du travail ».

Cela tombait relativement bien, puisque, du fait d'une ouverture de classe, je me trouvais en charge de la classe de cycle 2 : au lieu de quatre ans, ce serait cinq et puis voilà tout.

III) Le tort fait par les « mécanistes » à mes théories

Il me fallait pour cela faire une croix sur les techniques Freinet qui me donnaient toute satisfaction tant que les élèves m'arrivaient déjà « aménagés » mais totalement inefficaces avec des enfants souvent même pas encore capables de se servir de l'expérience du jour passé pour construire le programme de la journée à venir. Trop long, trop fatigant pour eux et pour moi, trop aléatoire.

Je tenais dur comme fer cependant à garder le fondamental de ces techniques dans ma pratique de classe : partir de l'expérience sensible des enfants, me baser sur leurs intuitions, axer tout travail sur la compréhension de son pourquoi et de son comment (j'ai beaucoup ri lorsque j'ai vu que des « chercheurs en éducation » proposaient actuellement de mettre en place des « ateliers spécifiques de développement cognitif » basés sur l'analyse de la tâche ! Que l'on n'aille pas me dire après que ce que je dis est mensonger et qu'il n'y a pas d'activité qui « tourne à vide » à l'école maternelle) et leur proposer un « vrai travail-jeu » les emmenant à la conquête du monde !

⁴ Programmes et instructions du 16 mars 1908

Selon Freinet et les fondatrices de l'école maternelle, cette conquête du monde passait forcément à partir de cinq ans par la conquête de l'écrit (écriture-lecture), celle du calcul et celle du monde extérieur, tout en continuant à cultiver le développement physique au sens large (corps, mains, voix) et le goût.

Depuis quelques années déjà, j'avais dû abandonner la méthode naturelle de lecture suite aux grosses difficultés rencontrées par mes petits « mal-aménagés » très peu demandeurs, très peu chercheurs, très peu découvreurs. Je continuais à les faire me dicter des phrases mais leur exploitation dans le but de découvrir le principe alphabétique s'était révélée beaucoup trop aléatoire pour en tirer une méthode d'apprentissage de l'écriture-lecture.

J'avais donc opté, avec mes CP, pour une méthode alphabétique (Borel Maisonnny) qui faisait constamment le va-et-vient entre entendre/écrire/lire/entendre.

C'est cette piste-là, ainsi que celle du calcul concret et celle des leçons de chose qui associaient vocabulaire et compréhension, que j'ai choisie de suivre aussi pour mes petits de GS, prenant le pari que, si les enfants nés avant 1986⁵ avaient pu en tirer un quelconque profit (je ne connais personne dans mon entourage qui se rappelle avec horreur ses années d'école maternelle), il n'y avait aucune raison que ceux-ci en pâtissent.

Ce choix, qui m'apparaît à moi raisonné et raisonnable, a encore énormément de mal à passer les lumières de la rampe et il m'arrive encore souvent d'essuyer un certain mépris de la part de nombreux collègues. Il m'est même arrivé que ce mépris se transforme en injures.

Ce n'est pas très grave, on apprend à se blinder et à réfléchir aux raisons de ces incompréhensions.

On me taxe souvent d'élitisme alors que je n'ai toujours rêvé que d'égalité des chances et cherché à donner plus à ceux qui avaient le moins pour leur assurer une scolarité élémentaire à l'abri de tous soucis.

On me soupçonne de « mécanisme » alors que j'ai toujours voulu lier intuition, compréhension et apprentissage et que j'ai toujours eu en horreur les gens qui prônaient qu'il suffisait d'expliquer la nouvelle connaissance par un modelage, puis de faire beaucoup de répétitions jusqu'au

« surapprentissage » pour obtenir des élèves « performants ».

⁵ Programmes « Chevènement » pour l'Ecole Maternelle (premiers programmes faisant presque totalement disparaître l'apprentissage de l'écriture-lecture et du calcul en GS pour le remplacer par « l'examen du système graphique, de ses supports, de ses formes et de ses fonctions » et « l'apprentissage et la récitation de la comptine numérique »).

On m'accuse de « gavage » alors que souvent j'ai l'impression que ce sont mes élèves qui courent devant moi et m'entraînent à aller plus loin.

On arrive même à m'accuser de vouloir démolir l'école publique et plus que tout l'école maternelle alors que mon souhait le plus cher est de les remodeler afin de les rendre indispensables (et pourquoi pas admirables).

Sans doute est-ce parce que je ne suis pas la seule à avoir constaté que l'école était malheureusement retombée dans ses vieux travers, ceux que combattaient déjà Freinet et les fondatrices de l'école maternelle (le manque d'ambition ou des ambitions mal choisies, oscillant entre le « lieu de vie sans stimulations » et la « primarisation ») et que, parmi ceux qui ont fait le même constat que moi, certains ont choisi de s'exprimer à haute et intelligible voix dans les médias en faisant l'apologie de l'élitisme, du mécanisme et du gavage, ou même pire, de la suppression d'une école maternelle qui ne sert à rien puisqu'elle n'apprend rien de tangible.

Je profite de ce long développement pour, une nouvelle fois, me démarquer de « ces gens-là » qui défendent une cause qui ressemble peut-être à la mienne mais avec des armes dont je n'ai jamais eu envie de me servir.

IV) La part de l'écriture-lecture et du calcul dans mon emploi du temps

Si l'on a pris le temps de lire cette très longue introduction, on a déjà compris que non, trente-six mille fois non, je n'axe pas mon enseignement uniquement sur les mathématiques et le français.

En revanche, je ne peux pas nier qu'ils occupent une part importante de ma journée de classe. Je pourrais même dire que le français y est présent du matin au soir, ce qui est relativement normal puisque mes élèves et moi-même avons l'habitude de nous exprimer dans cette langue. Dans la mesure où j'ai choisi de baser les mathématiques sur l'étude du calcul concret, je pourrais presque dire la même chose à son sujet.

Ce sont en quelque sorte les « fils conducteurs » de la journée de classe, très souvent sollicités comme outils, charnières et leviers des autres apprentissages. Mais je pourrais en dire autant de l'éducation physique, de la musique et tout particulièrement du rythme, de la découverte du monde, de l'éducation civique (devenir élève) ou du bizarrement nommé « percevoir, sentir, imaginer,

créer » car j'ai gardé de Freinet la vision globale de l'enfant et de Kergomard le désir de « développer harmoniquement » mes élèves.

Il est vrai que contrairement à beaucoup de classes maternelles actuellement, je gagne grosso modo d'un quart d'heure à une demi-heure par jour puisque ma journée de classe n'a jamais démarré par un temps « d'accueil » et que, de par la configuration de ma classe (moins de 10 élèves de GS dans une classe à trois niveaux), je n'ai jamais sacrifié à la mode des « ateliers tournants ». Du coup, mes élèves s'expriment, lisent, écrivent, comptent et calculent tous les jours avec moi et sans moi et ma progression est bâtie sur des séances d'une journée.

Voici comment se déroule actuellement (mois de janvier) cette journée :

9 h 00 → 9 h 20 : pendant que les grands débarrassent leurs cartables, préparent leurs affaires et copient leurs leçons pour le lendemain, les GS reçoivent une feuille $\frac{1}{4}$ A4 sur laquelle est écrite une phrase simple. Ils la déchiffrent à leur place, viennent me la lire à l'oreille puis l'illustrent comme ils en ont envie.

9 h 20 → 9 h 45 : je laisse mes grands qui ont tous un travail écrit avec l'EVS et me rends avec mes GS dans la salle de motricité attenante pour un moment d'EPS/math. Cela peut être des jeux moteurs de comptage et calcul (ajouts, retraits, partages, constitutions de paquets), de topologie, de rythme, de comparaison de longueurs, de masses, de surfaces, de tris, etc.

9 h 45 → 10 h : c'est un moment collectif de grammaire pour les plus grands, de langage pour les GS qui participent à la partie orale de la leçon (mais qui regardent avec beaucoup d'attention la partie écrite au tableau et travaillent ainsi l'un des rôles de l'écrit : la transmission-communication-mise en mémoire)

10 h → 10 h 20 : écriture, leçon collective au tableau, puis exercice autonome

10 h → 10 h 40 : jeux libres (Légos, jeux d'imitation, puzzles, pâte à modeler, perles, livres, etc.) seuls au début puis rejoints par les CP lorsqu'ils ont fini leur travail écrit.

10 h 40 → 11 h : récréation

11 h → 11 h 20 : participation au moment de maths collectif avec les CE1 et les CP

11 h 20 → 11 h 40 : jeux libres (le temps que CE1 et CP soient tous à l'aise avec leur travail écrit)

11 h 40 → 12 h : fiche autonome de mathématiques

13 h 30 → 14 h : motricité fine (découpage, modelage, dessin, laçage, pliage, coloriage, mosaïque)

14 h → 14 h 45 : EPS

14 h 45 → 15 h 20 : lundi et jeudi : DDM ; mardi : Musique ; vendredi : Arts Visuels

15 h 20 → 15 h 45 : récréation

15 h 45 → 16 h 10 : travail autonome de phonologie- écriture-lecture

16 h 10 → 16 h 30 : poésie, littérature (lecture offerte)