

Quelle école pour aujourd'hui et pour demain, pour quelles personnes, pour quoi faire ?

Hubert Montagner dr. ès-sciences, Professeur des Universités en retraite, ancien Directeur de Recherche à l'INSERM, ancien Directeur de l'Unité "Enfance Inadaptée" de l'INSERM

Il est évident qu'il ne peut y avoir d'efficience didactique ni de pédagogie de la réussite sans une réelle prise en compte des facteurs humains par l'école, c'est-à-dire les conduites de l'enfant qui peuvent être empêchantes, voire invalidantes, dans l'apprentissage des savoirs et des connaissances (enfants autocentrés, "lents", "hyperactifs", évitants, en fuite, mutiques, agresseurs, étranges...), les facteurs familiaux (misère matérielle, relations insécurisantes, conflits, crises morales, ruptures, maltraitements...), les facteurs sociaux (chômage, rythmes de travail des parents, habitat déstabilisant ou déstructurant...) et les facteurs culturels (coutumes, rites, contraintes religieuses...). Ce qui ne signifie pas qu'il faille des ingérences dans la vie du groupe familial, et ce qui n'implique pas, bien évidemment, l'organisation de la délation ou le recueil d'informations sur la vie privée qui discriminent négativement ou stigmatisent les personnes et les familles, ni la divulgation en dehors de la classe de ce qu'on sait ou croit savoir sur l'enfant-élève et ses proches (il faut dénoncer sans relâche les systèmes du type « Base Élèves »... dont la légalité a été justement contestée devant le Conseil d'État). **Des recueils d'informations protégés seraient possibles si les écoles étaient conçues comme des écosystèmes. C'est-à-dire, des lieux d'accueil, d'éducation et d'instruction qui permettent d'abord de préserver ou rétablir les équilibres psychoaffectifs et intellectuels des différents enfants-élèves, et de favoriser un dialogue constructif et permanent entre les composantes de l'écosystème** (enfants, parents, autres partenaires familiaux, enseignants, RASED, autres éducateurs, médiateur, représentant de la mairie, représentants des organisations, associations, clubs... impliqués dans le projet d'école). **Les écoles pourraient alors être des lieux de vie délibérément centrés sur l'enfant-élève dans sa globalité, et respectueux de ses différences. Forcément évolutives d'un âge à l'autre selon les expériences, acquisitions et réflexions de chacun, les différences individuelles seraient acceptées a priori sans être stigmatisées et divulguées, même si elles paraissaient étranges. Les écosystèmes scolaires seraient aménagés pour installer et conforter la sécurité affective, la confiance en soi, la confiance dans autrui et l'estime de soi, pour libérer les capacités d'expression et de communication, pour percevoir le sens et la signification des informations captées, émises et transmises. Et aussi, bien évidemment, pour stimuler l'envie d'apprendre, l'imagination et la créativité non seulement chez les enfants-élèves, mais aussi chez les parents, les enseignants et les autres composantes.** Les écosystèmes ne seraient donc pas des "structures scolaires"

d'instruction" d'abord préoccupées par le poids, l'empilement et la hiérarchie des disciplines, matières ou activités. Chaque écosystème serait organisé sous une forme qui prendrait en compte les particularités sociales, culturelles et «ethniques» des populations et habitats concernés. On pourrait ainsi dépasser ou supprimer le conseil d'école... un subterfuge qui, le plus souvent, occulte les vraies questions.

Les questionnements et propositions présentés ci-dessous n'ont pas pour objectif de détourner l'attention des mesures ministérielles déjà prises ou "à l'étude". En particulier, celles qui dénaturent l'éducation et l'enseignement, rendent le fonctionnement de l'école encore plus difficile, fragilisent les élèves, les pédagogues et les autres intervenants, et aggravent les inégalités ou fractures sociales (réduction du nombre de postes d'enseignants, suppression des RASED, fermetures de classes ou d'écoles, augmentation de l'effectif d'enfants par classe, pseudo-évaluations discriminantes, "mastérisation" incroyablement stupide de la formation des enseignants...).

Trois questionnements majeurs me paraissent incontournables. Les finalités de l'école et les réalités incontournables qui rendent nécessaires des changements majeurs

Parmi les questions fondamentales qui sont évitées ou qui ne sont pas posées clairement au sujet de l'école primaire, il faudra bien qu'on s'interroge enfin sur les finalités de l'école maternelle par rapport à celles de l'école élémentaire, et réciproquement, et de l'entité école primaire qui les englobe dans le même ensemble. En d'autres termes, quelle école maternelle, quelle école élémentaire et quel ensemble école maternelle-école élémentaire (l'école primaire sous sa forme actuelle ou un autre mode d'association) peut-on ou faut-il concevoir en 2011 et au-delà ? Pour quoi faire, pour quels enfants, pour quelles familles, pour quelles équipes pédagogiques (y compris les RASED), pour quelle société, pour quelle(s) culture(s), pour quels besoins d'une société plurielle... forcément plurielle, pour quel(s) projet(s) de société ? Dans cette perspective, les comparaisons effectuées par les parents, éducateurs, enseignants, responsables politiques et autres personnes entre l'école actuelle et l'école (les écoles) du passé, même récent, sont-elles pertinentes alors que les enfants, les familles, les équipes pédagogiques, la juxtaposition ou l'imbrication des cultures, la société, les besoins de la société... désormais mondialisée, et les projections sur l'avenir, ont considérablement évolué, et ne cessent d'être en mouvement ? Les notions ou concepts d'éducation et d'instruction ont-ils le même sens et la même signification en 2011 qu'en 1930, 1960, 1980, 2000 ? Les conduites jugées violentes, l'activité motrice que l'on estime excessive ("l'hyperactivité"), les replis sur soi paralysants, les conduites dites marginales ou étranges, les processus de fuite et/ou les rejets de l'école (qui conduisent notamment à l'absentéisme), les échecs scolaires... ont-ils le même sens et la même signification en 2011 que dans les années 1930, 1960, 1980, 2000 ? Sont-ils corrélés aux mêmes particularités individuelles et/ou aux mêmes facteurs de l'environnement familial, social ou culturel ? En conséquence de l'évolution évidente des conduites individuelles et collectives, peut-on

faire l'économie d'une réflexion sur l'enfant qui "se cache" derrière l'élève sans a priori, présupposés ou préjugés ? Peut-on se passer d'une analyse approfondie du poids des particularités comportementales, émotionnelles, affectives, relationnelles, historiques (histoire et vécu de l'enfant et de sa famille)... qui peuvent empêcher un enfant-élève de révéler des processus cognitifs et ressources intellectuelles latents, masqués, cachés... et ainsi non lisibles et non fonctionnels, puis de les structurer et d'en acquérir d'autres ? Sans entrer pour autant dans un processus d'évaluation qui porte atteinte au respect et à l'intégrité de l'enfant et de sa famille. Il me paraît en effet évident que l'instruction ne peut plus être la seule "substance" ou finalité ni le seul fondement ou horizon de l'école. **Il me paraît nécessaire que l'on donne à l'école les moyens matériels, moraux, intellectuels et éthiques qui lui permettent de prendre réellement en compte les différents "types" de difficultés des enfants-élèves, en liaison s'il le faut avec les structures chargées des questions sociales et/ou des soins médicaux. Elle n'a pas le droit de fermer les yeux et de se réfugier plus ou moins lâchement derrière sa mission officielle et quasiment exclusive d'instruction. Elle ne doit plus s'abriter derrière des supposés déficits cognitifs et des «petits» moyens intellectuels donnés comme évidents pour "expliquer" les difficultés d'un enfant à comprendre et apprendre ce qu'on lui enseigne.** Parallèlement, mais de façon évidemment imbriquée, il faut mieux cerner, sans jugement ou stigmatisation, les échecs des pédagogues dans la transmission des savoirs et connaissances qui permettent aux enfants-élèves en difficulté de comprendre et d'apprendre, malgré leurs qualités humaines et compétences pédagogiques. Nous sommes dans un gâchis et un refus de responsabilité qui ne sont pas sans rappeler, toutes proportions gardées, le fiasco de l'équipe nationale de football à la coupe du monde 2010. Il me paraît nécessaire que l'école comprenne ou admette enfin qu'en se rendant en classe, nombre d'enfants sont tellement envahis de peurs, blocages affectifs, angoisses, inhibitions, déficits de sommeil, révoltes, rejets... qu'ils ne peuvent pas ou ne veulent pas s'ouvrir aux messages et explications du maître. C'est, par exemple, ce qu'illustrent les résultats d'une enquête réalisée en 2008 par le journal *Libération* auprès de 700 jeunes (numéro du 23 septembre 2008) : 42 % disaient avoir "mal au ventre" au moment de partir à l'école et 26 % ne comprenaient pas ce qu'on leur demandait de faire (on peut aussi consulter le livre de Peter GUMBLE "On achève bien les écoliers" publié aux Editions Gallimard : après plus de trente ans de recherche, j'aboutis aux mêmes conclusions). On pourrait notamment souligner d'autres réalités empêchantes comme l'anxiété de performances, fréquente chez nombre d'élèves (la peur de mal faire sous la pression de la famille et/ou de l'école... qui conduit à mal faire alors que, pourtant, ces élèves savent ce qu'il faut faire ou ne pas faire). Il me paraît nécessaire qu'une mission majeure de l'école et des pouvoirs publics, mais aussi des mouvements pédagogiques, soit de réfléchir aux innovations qui aient la plus forte probabilité de permettre à tous les enfants d'avoir envie de comprendre et d'apprendre et, ainsi, de

se réaliser dans des dimensions d'élève combinées à leurs dimensions d'enfant. Il faut en particulier que chaque enfant-élève puisse relativiser, dépasser ou déminer l'insécurité affective dans laquelle il s'est installé et renforcé à la maison à cause de l'empilement des difficultés matérielles, affectives, relationnelles, morales, sociales et culturelles, mais aussi dans le(s) groupe(s) de pairs, en classe et au sein de l'école, ou dans l'environnement social. **Sans sécurité affective, les êtres humains ne peuvent développer la confiance en soi et dans autrui, et l'estime de soi est une gageure. Les études et recherches sur l'enfant conduisent à proposer quelques leviers essentiels pour agir efficacement sur ces freins incontournables en amont des apprentissages scolaires :**

- l'élaboration de lieux et stratégies d'accueil apaisants, rassurants et sécurisants de l'enfant et de sa famille ;
- la conception de modes de fonctionnement fondés sur l'écoute réciproque, le dialogue, la confiance mutuelle, la coopération et l'élaboration de projets entre les co-éducateurs au sein d'une école devenue écosystème scolaire ;
- les systèmes de valorisation réciproque ;
- les processus de médiation et les médiateurs qui peuvent empêcher, apaiser ou canaliser les conflits ;
- les aménagements du temps qui ne soient pas à contretemps des rythmes des différents enfants ;
- les mobiliers et aménagements d'espaces qui permettent à chacun de sceller l'alliance du corps et de la pensée (voir H. Montagner, 2006).

L'organisation et les objectifs des parcours scolaires

Il faut enfin sortir de l'idée simpliste que plus tôt on engage les enfants dans des situations, cursus et programmes dont l'objectif est la préparation aux apprentissages de l'école élémentaire, plus élevée est la probabilité qu'ils peuvent en acquérir les pré-requis et maîtriser les apprentissages avec succès.

Plusieurs questions se posent :

Faut-il continuer à accepter comme vérité indiscutable les obsessions, certitudes ou phantasmes de la société française au sujet de la préparation des enfants âgés de deux à trois ans ou de deux à quatre ans, selon les "prophètes", aux apprentissages de l'école élémentaire dès lors qu'ils sont accueillis à l'école maternelle ?

Il faudrait enfin discuter sérieusement de cette question... bien évidemment dans l'intérêt supérieur des enfants, mais aussi dans celui des familles, des enseignants et de l'école maternelle elle-même (on éviterait ainsi son démantèlement souhaité par certains responsables politiques et autres pour des raisons économiques, idéologiques ou dogmatiques). On ne peut en effet soutenir l'idée qu'il faut déjà préparer les enfants de deux à quatre ans aux apprentissages dits fondamentaux de l'école élémentaire. Au nom de qui et au nom de quoi ? Sur quelles données scientifiques, cliniques, sociologiques, pédagogiques... se fonde t'on ? Les jeunes enfants seraient-ils génétiquement ou culturellement

prédestinés ou prédéterminés à devenir des écoliers ou des élèves ? Y aurait-il dans le cerveau humain des programmes "spécifiques" qui orienteraient les constructions intellectuelles avec pour finalité la maîtrise des apprentissages scolaires ?

En fait, les neurosciences ont largement montré que le fonctionnement du cerveau est fondamentalement plastique. En conséquence, les conduites et capacités d'apprentissage des humains sont flexibles à chaque âge et à chaque moment du développement individuel. Les potentialités cérébrales ne sont pas "câblées et codées" dans la perspective des apprentissages scolaires, et rien n'est irréversible. **Ce qui importe, c'est que les différentes fonctions, constructions et façonnements du cerveau puissent se nourrir à tout moment des multiples influences de l'environnement qui les orientent et leur donnent du sens, en imbrication avec le développement corporel. Tout enfant peut ainsi donner du sens à ce qu'il fait ou veut faire tout au long de son développement. C'est au fil du temps que, selon son équation personnelle (la combinaison inextricable des influences génétiques, des régulations physiologiques, des expériences individuelles, du vécu au cours de celles-ci, de "l'imprégnation" par les différents milieux de vie, des interactions in utéro et après la naissance...), chacun se forge une "carte d'identité" qui ne ressemble à aucune autre.**

Dans ce cadre universel, la sensorialité et les sensibilités de l'enfant s'affinent de jour en jour à mesure qu'il est immergé dans une grande diversité de lignes, formes, configurations, couleurs, bruits, sons, symphonies, senteurs, saveurs, contacts... sans que, pour autant, il soit enfermé dans la surstimulation (que l'on sait désastreuse).

"Parallèlement", "poussés" par la curiosité et la nouveauté, les enfants doivent avoir la possibilité d'explorer, de découvrir, d'expérimenter, de transformer, d'imaginer... "à leur rythme" (quand ils sont prêts). Ils s'approprient ainsi "naturellement" les différentes dimensions de l'espace dès que leur développement le permet, en même temps qu'ils intériorisent les possibilités et capacités de leur corps, qu'ils en découvrent les limites et qu'ils apprennent à résoudre les contraintes ou obstacles de l'environnement quand ils rampent, se déplacent à quatre pattes, se dressent sur les jambes, marchent, courent, se fauillent, escaladent, sautent, traversent... Chacun peut alors structurer son schéma corporel (l'idée qu'il a de son corps), sans avoir peur de l'environnement et de ses partenaires réels ou potentiels. Ayant déjà développé des interactions avec leur mère au cours de la vie prénatale (et probablement déjà imprégnés de stimulations issues du milieu familial : voir les données de la recherche), les enfants se trouvent engagés dès les premiers jours postnataux dans des interactions "multiformes" et de toute "nature" avec un nombre croissant de partenaires au fil du temps (parents, fratrie, grands-parents, autres enfants, "visiteurs" de la famille, personnes d'accueil, éducateurs, animaux familiers...). Ils doivent apprendre à les "gérer" et non pas les subir. Ils apprennent ainsi à communiquer dans toutes sortes de registres qui fondent les relations sociales (regards, rires,

gestes, mimiques, pleurs, cris vocalisations, productions langagières peu ou prou structurées et audibles, langage oral...). Chacun peut alors découvrir au fil du temps qu'il est capable de comprendre le sens et la signification des messages qui lui sont adressés, et qu'il est en même temps capable de transmettre des informations sur ses propres émotions, son inquiétude, son anxiété, ses angoisses, mais aussi ses intentions, son imaginaire, son projet... et qu'il est considéré comme un "interlocuteur" à part entière. C'est la voie royale pour que tous les enfants puissent inscrire leur développement dans des systèmes de communication de plus en plus diversifiés, complexes et élaborés alors que le langage oral prend une place croissante. La libération des émotions, du langage oral et des capacités de communication, mais aussi le développement de l'attention globale et sélective qui combine les informations visuelles et auditives, des élans à l'interaction qui permettent d'aller vers les autres sans en avoir peur, des conduites affiliatives qui fondent les processus de socialisation (en particulier l'offrande, la sollicitation, la coopération et l'entraide), de la complicité à travers notamment l'imitation... conduisent à la libération, la lisibilité et la fonctionnalité de processus cognitifs qui étaient jusqu'alors masqués, cachés ou inhibés. Les enfants acquièrent en même temps de nouveaux processus qui permettent de comprendre et d'apprendre de nouveaux savoirs et d'engranger de nouvelles connaissances. Sans oublier les habiletés motrices conduisant à la maîtrise du geste et aux manipulations qui permettent à chacun de découvrir qu'il est capable de créer des objets nouveaux par emboîtement, encastrement, articulation, ajustement, association... Et, bien évidemment, sans oublier l'imaginaire et le "rêve".

Ce sont alors les ressorts des différentes formes d'intelligence qui sont activés (comparer, analyser, induire, déduire, généraliser, discuter, créer...), et qui peuvent alors sous-tendre toutes les formes d'apprentissage... qui n'ont rien à voir avec les apprentissages scolaires sensu stricto, en tout cas qui peuvent être structurées en dehors de toute perspective scolaire.

Toutes les constructions qui viennent d'être évoquées, et bien d'autres, se mettent en place et s'organisent dès lors que les enfants peuvent nouer des liens sécurisants et des interactions accordées avec au moins une "figure d'attachement sécuritaire" (ils ont alors le sentiment de ne pas être abandonnés, oubliés, délaissés, maltraités, en danger). Il faut aussi qu'ils puissent explorer, découvrir et communiquer sans retenue, peur, anxiété ou angoisse, que leurs rythmes biopsychologiques soient respectés, et qu'ils puissent ainsi s'adapter aux environnements les plus divers. Enfin, il est nécessaire qu'ils puissent nouer l'alliance du corps et de la pensée (nourrir leur cerveau d'informations en "agissant", et contrôler leurs déplacements et leurs actes à tout moment). **Les activités ludiques (sans autre finalité que jouer pour jouer) sont de puissants ferments de ces constructions, en particulier celles qui sont partagées avec les différents partenaires. Une école qui ignore les activités ludiques et le jeu n'est pas faite pour les enfants.**

L'édification de cet ensemble, en respectant le rythme de chacun (quand il est prêt), devrait constituer la trame majeure de l'école maternelle, et non pas la certitude idéologique et dogmatique que la préparation à l'école élémentaire doit reposer forcément et essentiellement sur des situations formatées de pré-apprentissage, ou déjà d'apprentissage formel, des "disciplines" dites fondamentales. Dans le cadre de programmes insensés et irréalisables qui ignorent ou détournent le besoin de tout être humain de libérer ses "forces vives", ses acquis et ses capacités d'expression. On ne peut pas donner envie à un enfant d'accepter les situations contraignantes des apprentissages formels de l'école élémentaire s'il n'a pas été immergé dans les terrains sensoriels, moteurs, corporels, rythmiques, émotionnels, affectifs, interactifs, sociaux, cognitifs, imaginaires... qui façonnent la petite enfance. En d'autres termes, on ne peut construire la maison de l'apprentissage des savoirs et des connaissances sans des fondations appropriées et solides qui font qu'un enfant peut devenir un élève, notamment entre deux et six ans. Quand serons-nous capables d'accepter la réalité que, avant d'être un élève... un enfant est un enfant et qu'il y a donc un enfant qui "se cache" derrière chaque élève ? Quand arrêterons-nous d'enfermer les enseignants d'école maternelle dans la rigidité d'un programme scolaire et imposé par des gens dont certains n'ont jamais mis les pieds dans une école maternelle. Pourtant, il faut le souligner, les professeurs des écoles sont le plus souvent à l'écoute des enfants, généreux, compétents et inventifs. Quel gâchis ! Laissons les enseignants organiser le parcours des différents enfants en tenant compte de leurs possibilités et capacités de tout ordre, leurs façons d'être, façons de faire, façons de construire, façons de s'exprimer et de communiquer, et en engageant chacun dans des processus de socialisation, des constructions intellectuelles et des créativité qui ne soient pas formatées dans la perspective de l'école élémentaire. Il faut leur donner les outils et moyens nécessaires pour qu'ils puissent remplir cette mission.

Il faut pour cela redéfinir les finalités de l'école maternelle et prendre réellement en compte la diversité des enfants et des familles, ainsi que l'évolution de la société dans ses dimensions sociologiques, sociétales, culturelles... Comment font les pays qui n'ont pas de structures pour recevoir les enfants de moins de quatre ans ? Les résultats scolaires y sont-ils inférieurs aux nôtres ? On peut faire l'hypothèse forte qu'en refondant notre école maternelle, nos enfants seraient mieux préparés non seulement aux apprentissages de l'école élémentaire, et au delà, mais aussi aux défis d'une société mouvante et complexe.

Particulièrement soucieux de préserver les équilibres fondamentaux des enfants âgés de deux à quatre ans, et d'éviter les ruptures de rythmes de vie préjudiciables aux plus vulnérables, j'ai proposé la création de "crèches-écoles enfantines" gratuites qui les accueilleraient sous la responsabilité d'une équipe

pluridisciplinaire avec notamment des professeurs des écoles et des personnes des RASED (voir la pièce jointe).

Les cycles intitulés "cycle des apprentissages premiers" et "cycles des apprentissages fondamentaux" ont-ils du sens ?

Quelle est la logique des cycles définis par la loi d'orientation de 1989 ?

Est-ce qu'il ne faudrait pas d'abord définir clairement ce qu'il faut

entendre par "apprentissages premiers" et "apprentissages

fondamentaux" ? Quels apprentissages seraient "premiers" entre trois et

cinq ans, mais aussi entre deux et trois ans si l'école maternelle accueille

des enfants de cette classe d'âges ? En quoi seraient-ils premiers, et par

rapport à quoi ? En effet, les recherches nationales et internationales ont

largement montré que, pendant les trois premières années (*in utero* pour

certain aspects), les enfants acquièrent et apprennent de multiples

possibilités et nouveautés dans leurs différents lieux de vie, sans effacer

les précédentes, tout en révélant de nouvelles potentialités d'acquisition et

d'apprentissage au fil de l'âge et du développement. Ce qui leur permet,

bien avant deux ans, de façonner avec différents partenaires, et dans

différents environnements, tout un faisceau de compétences, capacités,

constructions affectives et intellectuelles « premières » (auparavant non

lisibles, audibles et/ou non fonctionnelles), plus ou moins précoces,

surprenantes et complexes selon les individus. À tout âge, tout est en

remodelage permanent, et variable d'un enfant à l'autre. Avec le

renouvellement et l'affinement des observations longitudinales, on

observe que ce qui, de toute évidence, semblait premier chez un enfant à

tel ou tel âge, ou à un moment donné de son développement, est en fait

déjà imprégné, sous-tendu, porté ou façonné par des éléments,

mécanismes, processus d'acquisition, auto-apprentissages, apprentissages

insuffisamment structurés et/ou différés qui n'étaient pas tout à fait

efficaces... qu'on ne savait pas voir ou entendre. C'est vrai pour les

systèmes sensoriels et perceptifs, la motricité, les habiletés manuelles, les

processus d'attachement, les comportements sociaux, relations sociales et

processus de socialisation, les systèmes de communication, les processus

cognitifs, la créativité et l'ensemble des ressources intellectuelles qui

nourrissent la pensée. C'est vrai en particulier pour le langage oral.

Par conséquent, qu'est-ce qui serait premier et qu'est-ce qui ne le serait

pas ? Pour tous les enfants ? Au même âge ? La notion d'apprentissages

premiers est-elle pertinente ? A-t-elle même du sens ?

Dans le même ordre d'idées, que faut-il réellement entendre par

"apprentissages fondamentaux", et en contrepoint quels sont ceux qui ne

le seraient pas, et pourquoi ? La dichotomie entre un premier niveau

fondamental (selon le Larousse, est fondamental ce "*qui est à la base :*

qui se rapporte à l'essentiel"), et des niveaux qui seraient inférieurs ou

non essentiels, entraîne que, par souci d'égalité, par "cartésianisme

rigide" ou par paresse intellectuelle, dans le "respect" de programmes

irréalisables auxquels personne ne croit, et sous le prétexte fallacieux et

déculpabilisant de la réussite scolaire, l'institution alourdit envers et

contre tout le poids des apprentissages dits fondamentaux. Par exemple,

après les mesures imposées en 2008-2009 par le Ministère de l'Éducation

Nationale, ils représentent dans la journée (théoriquement) 60 % du temps pédagogique au cours préparatoire (3 h 45 sur 5 h 30). Pour se donner un maximum de chances qu'ils soient peu ou prou efficaces, on enferme les enfants-élèves dans des situations de formatage formelles et explicites (la même chose pour tous dans les mêmes conditions...). Il est en effet postulé implicitement ou explicitement que ces situations sont techniquement maîtrisées quand elles sont cadrées par la didactique. Comme si tous les enfants pouvaient ou devaient s'ajuster de la même façon, comme s'il fallait forcément imposer à tous au même moment le même carcan rigide de transmission des savoirs et des connaissances. Au fond, et en d'autres termes, comme s'il fallait les enfermer dans des conditionnements successifs. Les responsables du système éducatif seraient bien inspirés de lire *L'erreur de Descartes* du neurobiologiste Antonio Damasio qui montre comment les émotions et les affects influencent la rationalité. **Il est évident que les méthodes et situations formatées d'apprentissage ne permettent pas forcément, parfois pas du tout, et pas pour tout, de nourrir les fondements de l'intelligence, c'est-à-dire la perception et l'intégration du sens et de la signification des informations, modes de raisonnement, analyses... que les pédagogues s'efforcent de transmettre. Érigées en systèmes incontournables, elles empêchent ou brident le raisonnement critique, les interprétations multiples, l'imagination et la créativité. Par comparaison, on impose l'idée implicite (parfois explicite) qu'on peut se passer des apprentissages, formes d'apprentissage et conditions d'apprentissage qui ne seraient pas fondamentaux, et qui seraient donc secondaires, voire inutiles. Pourtant, on sait sans aucun doute que les mécanismes, processus, voies, situations, stratégies, façons d'expliquer et de transmettre (la pédagogie)... qui permettent aux humains de comprendre et d'apprendre, sont multiples et empruntent parfois des voies irrationnelles, y compris dans les activités ludiques, en tout cas non scolaires et non didactiques. Cette flexibilité humaine reflète la plasticité du fonctionnement cérébral, y compris chez les enfants dits en échec scolaire et chez les plus jeunes... qui ont aussi un cerveau, également capable d'intégrer les informations et d'élaborer des réponses. Pourquoi faudrait-il fonder l'école sur une hiérarchie entre apprentissages fondamentaux et apprentissages qui ne le seraient pas ? À priori, toutes les acquisitions et formes d'apprentissage sont fondamentales pour irriguer le cerveau de l'Homme, et pour remodeler les réseaux de connexions inter-neuronales (activités ludiques, narration, arts plastiques, musique, danse, travaux manuels, biologie, histoire, géographie, humour...). Certains mouvements pédagogiques comme ceux qui se réclament de Célestin Freinet, l'ont bien compris. Y a-t-il des moments du développement et des âges où tous les êtres humains devraient être prêts ou préparés biologiquement et/ou psychologiquement pour acquérir tel(s) ou tel(s)**

mécanismes, processus ou connaissances, et pour s'engager dans tel ou tel apprentissage, en particulier scolaire ?

Chaque enfant se développe selon une dynamique propre qui lui confère une identité. En effet, ses constructions biologiques, biopsychologiques, psychiques et intellectuelles "émergent" (deviennent lisibles ou audibles, et donc descriptibles), et se structurent à tel ou tel moment du développement ou à tel ou tel âge, selon une sorte "d'agenda personnel" qui ne ressemble à aucun autre, même s'il est flexible et modifiable. C'est ce qu'on observe pour la bipédie, les modes d'appropriation de l'espace, les habiletés manuelles et gestuelles, les systèmes de perception, les interactions sociales, les modes de communication, le langage oral, les "productions langagières", les processus cognitifs... Si on considère par exemple, et banalement, l'acquisition de l'autonomie locomotrice, certains enfants développent successivement au cours de la première année la reptation, la quadrupédie, les "bonds" sur les fesses puis le déplacement par la bipédie avec des prises d'appuis sur les meubles, les murs... D'autres se dressent "d'emblée" sur leurs jambes et acquièrent avant dix mois la marche volontaire sans passer par un autre mode de locomotion, plus souvent autour de douze mois, ou encore plus tard sans que cela soit "anormal" (entre quinze et dix-huit mois, au delà chez quelques-uns). S'agissant du langage oral et des "productions langagières", ils "émergent" de façon audible entre un et deux ans chez une partie des enfants (probablement plus tôt dans son "essence" même : voir les recherches), alors que d'autres ne semblent pas prêts à parler avant trois ans ou plus tard, à moins qu'ils n'aient pas envie d'être prêts à parler, ce qui ne les empêche pas de comprendre des paroles, sollicitations verbales, bribes de conversation... au moins partiellement et à certains moments. Plus généralement, il y a de grandes différences entre enfants dans "l'émergence", puis le développement et la maîtrise de telle ou telle capacité, potentialité, "construction"... S'agissant du langage oral, il n'est pas clairement démontré que, sauf cas particulier, y ait une relation causale, ou même une corrélation, entre d'une part la précocité, le décalage ou le "retard" (par rapport à la moyenne) de son "émergence", et d'autre part, respectivement, la précocité, le décalage ou le "retard" dans "l'émergence" des capacités cognitives, plus généralement dans le développement des ressources intellectuelles. Mais aussi, dans l'aptitude ou l'envie d'un enfant à entrer dans tel ou tel "apprentissage scolaire" (lecture, écriture, numération...). Il arrive par exemple qu'un enfant ait un langage oral bien développé à l'âge de deux ans et demi ou trois ans, mais qu'il ne parvienne pas à lire, ou n'ait pas envie de lire, à l'âge de six ans, voire à sept ans, c'est-à-dire habituellement à la fin du cours préparatoire... alors que cela est exigé par l'institution scolaire et attendu par les maîtres. **Rien ne prouve que les enfants soient programmés, prédisposés ou prédestinés génétiquement ou culturellement pour apprendre à lire entre six et sept ans (entre cinq et six ans depuis que la grande section de l'école maternelle tend à devenir une propédeutique du cours préparatoire : quelle aberration !)**. Si certains apprennent à lire à cinq ans, ou même avant, d'autres ne savent

pas lire à sept ans et demi. Nombre d'entre eux ont encore des difficultés à entrer dans l'apprentissage de la lecture à huit ans, ou plus tard. A moins qu'ils n'aient pas envie d'apprendre à lire.

Tous les enfants entrent-ils "de la même manière" dans les apprentissages à tous les moments du développement et à tous les âges ?

Confronté à de nouvelles informations, des situations et contextes inhabituels, des apprentissages nouveaux, de nouvelles tâches... chaque enfant s'organise "à sa façon" selon un tempo, "rythme" (moment où il est prêt) et "scénario" qui lui sont propres. Là aussi, chacun a sa carte d'identité, même si elle est flexible et donc évolutive au fil de l'âge et du développement, avec l'acquisition de connaissances croissantes et la construction du savoir. Si on considère par exemple une situation d'apprentissage formel de vocabulaire, de grammaire, de syntaxe, de numération... certains élèves anticipent le contenu du message du maître et son objectif : ils formulent la réponse attendue dès ses premiers mots ou segments de phrases, en tout cas bien avant que le message ne soit complètement délivré. Quelques-uns commencent la tâche implicitement contenue dans le message oral ou écrit du maître sans attendre ou entendre ce qu'il demande explicitement et formellement. En revanche, il faut à d'autres enfants plus ou moins de temps entre le moment où ils sont prêts à recevoir "sensoriellement" le message, essentiellement par la voie auditive et/ou la voie visuelle, et le moment où ils exécutent la tâche. Plusieurs "étapes" ou "phases" existent chez ceux qui ne sont pas prêts à entrer dans l'apprentissage auquel ils sont soumis (occasionnellement, c'est le cas des enfants qui, un jour ou l'autre, manquent de sommeil ou qui ont des troubles du sommeil ; régulièrement, c'est le cas des enfants insécures ou non sécures, et des enfants dits en échec scolaire, qui n'ont pas confiance en soi et dans autrui) :

- ** le temps nécessaire à l'installation ou au renforcement d'un état de vigilance suffisant pour être peu ou prou réceptif, attentif et disponible ;
- ** le temps nécessaire à la réception du message dans ses composantes auditives (voix, intonations et contenu langagier) et visuelles (écrit et activité gestuelle du maître), parfois autres ;
- ** le temps nécessaire pour donner sens et signification aux informations contenues dans le message à partir des expériences personnelles, du vécu, de la réflexion et de l'imaginaire ;
- ** le temps nécessaire à l'élaboration d'une ou de plusieurs réponses ;
- ** le temps nécessaire à leur sélection et à leur formulation ;
- ** le temps pour se préparer à l'action ;
- ** le temps pour réaliser la tâche.

Les pédagogues ne peuvent donc développer une leçon, une explication, un exercice... selon le même tempo, le même "rythme", le même style... selon qu'ils s'adressent à des enfants anticipateurs (le plus souvent, les "bons élèves"), ou à des enfants qui ont besoin de temps pour enchaîner avec succès les différentes "étapes" ou "phases" d'un apprentissage jusqu'à la réalisation de la tâche attendue. Bien évidemment, ils le savent.

Mais, avec les mesures désastreuses qui ont été imposées depuis trois ans, ils n'ont pas le temps de tenir compte de ces différences.

La refonte de l'Éducation nationale

Il me paraît évident qu'il faut dissoudre et refonder le ministère de l'Éducation nationale. Il a en effet largement démontré son incapacité à donner à tous les élèves l'envie de comprendre et d'apprendre, à résoudre effectivement et durablement les difficultés des enfants à se réaliser comme enfants-élèves, à réduire l'échec scolaire et à engager chaque écolier dans une idée ou un projet de réussite, quelles que soient ses particularités. En persistant dans les mêmes erreurs technocratiques, idéologiques et/ou politiques, parfois stupides, le ministère de l'Éducation nationale est devenu un monstre froid qui ignore les souffrances des êtres humains dont le devenir et l'avenir sont sous sa responsabilité, tout en souhaitant les enfermer dans des sortes d'écoles "ghettos-sanctuaires" coupées du monde... Il "détricote" ou sape les initiatives et innovations porteuses d'évolution positive et d'espoir pour les enfants les plus vulnérables, handicapés, démunis et/ou laissés pour compte. Il a détruit ou continue de détruire les germes d'humanisme portés par des éducateurs et pédagogues qui lui ont donné des lettres de noblesse incomparables, par exemple "les hussards noirs de la République" ou Célestin Freinet. En fait, l'actuel ministère de l'Éducation nationale empêche l'avènement d'une société plurielle, fondée sur le respect mutuel entre les co-éducateurs et soucieuse de faciliter la réussite de tous ses enfants, quelles que soient leurs particularités. Sa politique et ses "réformes" reposent essentiellement sur des considérations politiques, idéologiques, dogmatiques, économiques ou mercantiles, sans compter les déficits conceptuels, moraux et éthiques.

Il faut délibérément repartir sur d'autres fondements et fondations. Je suggère que le ministère de l'Éducation nationale soit remplacé par un "super ministère" dont l'organisation, le mode de fonctionnement et la "philosophie" permettent de prendre réellement en compte, sans présupposés ou préjugés, "l'équation personnelle" des enfants-élèves de tous âges, quelles que soient leurs différences (handicaps, "troubles du comportement, anomalies apparentes...). Il faut aussi prendre en compte les facteurs familiaux, les facteurs sociaux et les facteurs culturels qui peuvent empêcher un enfant de se réaliser comme élève, ou de former l'idée que c'est possible. Il faut que ce "super ministère" puisse élaborer un faisceau de mesures qui donnent aux enfants l'envie d'aller à l'école, de comprendre et d'apprendre, tout en rendant les parents heureux de confier leur(s) enfant(s) à une école du bien-être, de l'espoir et de la réussite. Mais crée aussi les conditions qui installent et confortent les enseignants dans la confiance en soi et dans autrui, ainsi que l'estime de soi, tout en reconnaissant leurs compétences. Pour que cela soit possible, il faut tout refonder.

"Ministère de l'avenir pour l'enfance, la famille, l'accueil des enfants et l'école", le "super ministère" serait constitué par l'imbrication des directions actuelles du ministère de l'Éducation nationale pour qu'elles fonctionnent en réseaux et non plus en "bunkers" hermétiques, et par les

secteurs ou directions chargés de la petite enfance, du handicap, de la famille et des solidarités, actuellement dispersés dans plusieurs ministères. Il serait conseillé et assisté par un conseil transdisciplinaire d'experts et de "sages" qui sachent identifier les principaux freins, obstacles ou contraintes politiques ou économiques pouvant empêcher un enfant de se réaliser à la fois dans ses dimensions d'enfant et ses dimensions d'élève, tout en dépassant les égoïsmes, les pressions lobbyistes, les intérêts claniques ou corporatistes. Alors que ce "super ministère" serait reconnu comme un rouage essentiel de la nation, le ministre serait le troisième personnage de l'État après le président de la République et le premier ministre. Une partie du "super ministère" serait responsable des banlieues et autres zones sensibles. Elle serait conseillée et assistée par un conseil représentatif des populations concernées, en interaction avec les experts et les "sages". On ne peut en effet développer une vraie politique de la banlieue et de la ville sans intégrer dans un même projet les lieux de vie, l'habitat, l'école et les autres structures d'accueil et d'éducation.

Dans cette perspective, les rectorats et les inspections académiques seraient regroupés au sein de pôles régionaux (départementaux ?) sous la direction d'un haut fonctionnaire réellement compétent dans les domaines de l'enfance, de l'éducation et de l'instruction, et non pas politique. Il serait redevable de ses initiatives, décisions, bilans, difficultés... devant le "super ministre" de "L'avenir pour l'enfance, la famille, l'accueil des enfants et l'école", mais aussi devant le Conseil d'État, le Conseil constitutionnel, l'Assemblée nationale et le Sénat, sans être inféodé au pouvoir politique. Une cellule de coordination mettrait les pôles régionaux (départementaux ?) en liaison permanente les uns avec les autres pour faciliter les échanges et les projets communs. Dans chaque région (département ?), un autre pôle regrouperait les instances et directions actuellement responsables de la petite enfance, de la famille, des enfants handicapés et des structures d'accueil des enfants de tous âges au sein des mairies, conseils généraux, CAF... Les deux pôles fonctionneraient en interaction étroite. L'association ainsi constituée serait aussi en interaction permanente avec ses «homologues» des autres régions (départements ?), notamment pour réaliser des projets décentralisés qui puissent être départementaux, régionaux, nationaux ou internationaux.