



ÉDUCATION ACTIVE
EN MOUVEMENT

Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

Avenue de la Porte de Hal, 39
1060 Bruxelles
Tél. 02/543.05.90 - Fax 02/543.05.99

ecole@cemea.be

Avis des CEMEA

dans le cadre de l'examen de plusieurs propositions de textes
visant à l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire

concernant :

- la proposition de résolution concernant l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire (doc. 23 (2014-2015) n° 1) ;
- la proposition de décret encourageant les inscriptions dans l'enseignement maternel (doc. 76 (2014-2015) n° 1) ;
- la proposition de résolution relative à l'obligation scolaire (doc. 97 (2014-2015) n° 1).

I. Introduction

a. Obligation scolaire et public défavorisé

Depuis quelques années, l'interrogation sur l'âge de l'obligation scolaire traverse le monde de l'Éducation. Il s'est d'abord porté sur une obligation scolaire avancée à 5 ans, mais depuis quelques mois, l'âge de 3 ans est de plus en plus évoqué. Ces dernières propositions de modification de l'obligation scolaire s'appuient sur une affirmation que ce changement serait profitable aux enfants issus de milieux sociaux précaires. Ces propositions sont souvent accueillies favorablement par bon nombre d'enseignant-e-s et par une grande majorité des associations œuvrant dans le domaine de l'éducation formelle (école).

Les CEMÉA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) portent un discours à contre-courant. Il nous semble que l'avancement de l'obligation scolaire peut effectivement s'avérer être un but à atteindre, mais à condition qu'il soit pensé pour l'enfant, façonné selon son rythme et ses besoins. L'avancement de l'accueil de l'enfant à l'école pourrait être bénéfique dans une école prête à accueillir le jeune enfant. Notre crainte est de voir l'école actuelle, dans notre système, utiliser l'argument du soutien à une population fragilisée comme prétexte pour des transformations bien moins louables de l'école maternelle pour tous, instrumentalisant celle-ci non au bénéfice de l'enfant, mais au profit d'une meilleure adaptation de l'enfant à l'institution scolaire. S'agit-il en effet de faire grandir l'enfant ou de le faire « réussir » ? La course à la réussite qui se renforce ces dernières années tend à occulter les intérêts du bénéficiaire premier de l'enseignement : l'enfant. Notre présence sur le terrain, les témoignages recueillis lors des groupes d'échange entre enseignant-e-s, notre présence dans certains colloques et nos pratiques quotidiennes avec des enseignant-e-s sur le terrain des classes confirment nos craintes.

b. Prescrits de l'OCDE, décret Missions et réalités de terrain

L'OCDE dans l'ouvrage *Petite enfance, grands défis* affirme que : « C'est dans la petite enfance que s'acquièrent les dispositions favorables (ou non) pour la société et l'apprentissage et les aptitudes nécessaires à la vie quotidienne (coopération de l'enfant avec ses semblables et les adultes, autonomie, vouloir-faire, créativité, résolution de difficultés, et constance). À quoi l'on peut ajouter que les parents ont une attitude particulièrement protectrice de leurs enfants à cet âge et sont très désireux de favoriser leur développement et leur éducation. »¹. Nous rejoignons pleinement ce constat et faisons de même quand le décret Missions affirme que : « L'enseignement maternel poursuit tous les objectifs généraux fixés à l'article 6 et vise particulièrement à

- 1° développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités propres et favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi ;
- 2° développer la socialisation ;
- 3° développer des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psycho-moteurs ;

¹ Évaluations PISA (OCDE) 2001 et 2004, citées dans *Petite enfance, grands défis II*, Éducation et structures d'accueil, OCDE

4° déceler les difficultés et les handicaps des enfants et leur apporter les remédiations nécessaires.²

Les intentions exprimées dans ces deux documents sont en accord avec notre vision et nos valeurs « d'Éducation active », mais est-ce vraiment ce qui se vit réellement sur le terrain ? L'école, telle que nous la connaissons en Belgique francophone est-elle un vecteur d'apprentissage de la coopération, de la créativité et de l'autonomie ? Nous en doutons très fortement et notre vision de praticien nous donnerait l'envie d'affirmer que l'école maternelle est peut-être bien souvent la seule à développer ces aspects de la formation. En quoi, dès lors, un changement autour de l'obligation scolaire risquerait-il de modifier cette spécificité de l'enseignement maternel ? C'est ce que nous essayerons d'expliquer dans ce document.

c. Une fausse bonne idée ?

Actuellement, près de 97 % des enfants bruxellois et 84 %³ des enfants wallons sont inscrits à l'école maternelle. Ces chiffres interpellent à plus d'un titre et sont à mettre en relation avec l'ensemble des études qui précisent qu'une présence en maternel favorise l'adaptation au système scolaire de l'enfant. L'inscription à l'école ne nous dit malheureusement rien sur la fréquentation de celle-ci. Il y a des nombreux enfants qui, bien qu'inscrits, ne fréquentent l'école qu'en matinée ou parfois de manière très aléatoire et ce, particulièrement dans les milieux défavorisés.

Ces chiffres interpellent aussi au niveau de la fréquentation de l'école maternelle. Une étude complémentaire pourrait être menée. Au vu des chiffres bruxellois, nous pouvons supposer que l'inscription à l'école maternelle est plus régulière en ville qu'en région rurale. Cependant les propositions de loi évoquent toutes un besoin des publics défavorisés des villes, sans jamais évoquer la difficulté d'organiser un enseignement maternel proche dans les régions rurales.

Notre système scolaire engendre un redoublement de près de 7 % des enfants avant la fin de la 2^e primaire et de près de 22 %⁴ en fin de primaire. Faut-il vraiment y voir la non-fréquentation de l'école maternelle régulière comme l'une des causes de cette situation ? L'idée d'un abaissement de l'obligation scolaire à 3 ans (ou à 5) est notamment promue vu le nombre d'études et de recherches qui démontrent, ailleurs, son éventuelle efficacité. En analysant ce qu'elle engendre déjà comme réactions et ce qu'elle peut induire dans la situation, nous mettons en garde sur les effets pervers qu'elle pourrait avoir en dénaturant l'enseignement maternel.

² Décret mission, chapitre III, article 12

³ Chiffres cités dans la proposition de résolution déposée par Mmes Caroline Persoons et Joelle Maison et M. Emmanuel De Bock le 7 octobre 2014

⁴ BAYE A. In « Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles », rapport d'expertise commandité par le groupe parlementaire du Parti socialiste

d. Une transformation du système préalable

Nous préconisons dès lors une transformation préalable du système, une réelle mise en place des prescrits évoqués ci-dessus dans le décret Missions et le discours de l'OCDE. Si l'école maternelle devient effectivement un lieu d'accueil de l'enfant dans une première approche du milieu scolaire, une école qui développe des apprentissages cognitifs, mais aussi et surtout une connaissance de soi, une socialisation, une autonomie, un sens de la créativité...

II. Un projet basé sur la défiance ou une confiance préalable

Dans les principes d'éducation que défendent les CEMÉA, il apparaît que les notions d'éducabilité et de confiance doivent trouver leur place. L'éducabilité est un principe de confiance que tout individu est capable d'apprendre toute chose, qu'il peut parfois y avoir des raisons qui empêchent l'apprentissage ici et maintenant, mais que l'individu est toujours capable de progrès et d'apprentissage. « C'est grâce à ce pari qu'on se met en route et qu'on invente des moyens pédagogiques pour aider les êtres à apprendre et à grandir », selon Philippe Meirieu.⁵

Cette notion de confiance est donnée à l'enfant dans son potentiel d'évolution, de progrès.

a. Confiance en l'enfant

Il s'agit de l'inscrire dans un milieu sécurisé, dans lequel il dispose de repères affectifs et spatiotemporels qui lui permettent de grandir, d'évoluer de manière autonome. Il ne s'agit pas de le « faire grandir », mais de le lui permettre, en s'appuyant sur ses découvertes, ses interactions avec les autres et le milieu environnant, au travers aussi des propositions des adultes, calibrées à hauteur d'enfant.

« Donner la confiance à l'enfant » nécessite aussi de croire en son évolution, dans ses propres capacités de progression, de faire confiance à ce que Célestin Freinet nommait « le potentiel de vie » et qui est bien présent dans toutes les structures de la petite enfance. Là, on laisse à l'enfant le temps de faire ses expériences, d'être poussé par ses besoins, son envie d'apprendre à marcher, à manger seul... en respectant son rythme. Aucune structure d'accueil de la petite enfance ne rêverait de voir, au jour fixé, l'ensemble d'un groupe d'âge se mettre à marcher... (ce que s'illusionne bien souvent l'école), mais travaille au quotidien pour donner à chaque enfant la confiance pour qu'il progresse et arrive un jour, quand il est prêt, à se dresser sur ses deux pieds. Pourquoi cesse-t-on de croire que l'enfant, dès ces 3 ou 5 ans, n'a plus cette envie de progresser, d'évoluer ? Pourquoi penser qu'à cet âge, il est nécessaire d'introduire des « motivations » à apprendre pour une note ? L'école maternelle doit rester proche de des apprentissages naturels, de cette forme d'éducation où chacun-e reçoit assez de confiance pour atteindre l'étape suivante selon son rythme de parcours sans y intégrer l'esprit de compétition et la mise en avant des élites du primaire.

⁵ Meirieu Ph in « Le pari de l'éducabilité » conférence donnée le 5 novembre 2008 à Roubaix.

b. Confiance dans les familles

Comme le dit le texte de l'OCDE évoqué ci-dessus, « les parents ont une attitude particulièrement protectrice de leurs enfants à cet âge et sont très désireux de favoriser leur développement et leur éducation », chacun-e veut le meilleur pour son enfant, même quand les difficultés sociales de la famille et la précarité viennent contraindre beaucoup des éléments de ce désir d'éducation. L'école doit pouvoir être en accord avec ce désir des parents, leur accorder une place, entendre ce désir de voir son enfant progresser au mieux. Les seules relations que l'école a trop souvent avec le parent, c'est une relation de plainte, de reproche, de jugement. Comment construire une relation de confiance sur de telles bases ? L'école doit pouvoir s'ouvrir aux parents comme l'on fait les structures d'accueil de la petite enfance. Bien souvent, l'adulte qui a son enfant en milieu d'accueil collectif croise quasi quotidiennement la puéricultrice de référence de son enfant. Une fois entré à l'école maternelle, il est bien souvent invité à déposer son enfant à la porte de l'école sans aucun contact, si ce n'est quelques réunions de parents par an. Pour que l'école puisse accueillir tous les jeunes enfants et que cela soit profitable pour tous, il lui faudra garantir une confiance réciproque entre l'enseignant-e et le parent. Cela ne peut se faire qu'en ouvrant l'institution scolaire, en accueillant bien plus les adultes qui sont les premiers relais des enfants vers l'école et inversement.

c. Confiance en l'enseignant-e

Pour que l'enseignant-e puisse vivre sereinement son métier, et particulièrement son entrée dans la profession, il est important qu'il puisse se faire confiance. Il y a plusieurs relations à garantir :

- le mettre en situation d'exercer son métier d'abord au bénéfice de l'enfant, s'appuyant sur ses observations et une connaissance fine du développement de l'enfant ;
- l'aider par la structure d'accueil de l'école à s'installer dans une relation de confiance avec les parents ;
- lui permettre d'être dans une relation d'accompagnement avec sa direction, son inspection bien plus que dans une relation d'évaluation, voire parfois de contrôle.

Les témoignages de jeunes enseignant-e-s que nous entendons régulièrement, en particulier en maternel, font très peu état d'une confiance qui leur serait accordée, mais bien plus d'une défiance devant répondre sans cesse à des demandes de leurs directions, des parents, des collègues... Comment un-e enseignant-e qui se sent en défiance de toutes parts pourrait offrir la confiance à l'enfant que nous évoquions ci-dessus ?

d. Renforcement du système de défiance actuel

Il est aussi interpellant de voir les résultats d'une recherche menée en région bruxelloise⁶ qui fait apparaître que l'enseignant-e de classe d'accueil a des attentes implicites qui correspondent aux profils des enfants ayant fréquenté les milieux d'accueil de la petite enfance. Quand on sait que ces milieux accueillent seulement 32% des enfants et que leur coût exclut la plupart des enfants issus de familles en situation de précarité, ne faut-il pas se poser des questions sur la qualité de l'accueil à l'école plutôt que sur les résultats scolaires des mêmes enfants ? Que dire aussi, dès lors, des enfants qui, faute de places libres (à Bruxelles par exemple) ne rentrent à l'école qu'à quatre, cinq ou six ans en n'ayant jamais quitté le cocon familial ? Faut-il remettre en cause leur inadéquation au système scolaire ou remettre en cause l'inadéquation de l'accueil pour près de 68% des enfants n'ayant pas fréquenté un milieu d'accueil de la petite enfance ?

Une modification de l'obligation scolaire impliquera une augmentation de cette défiance du parent précarisé vis-à-vis de l'école. Il n'aura plus le choix, il ne sera plus invité à permettre à son enfant de fréquenter l'école. Comment ne pas ressentir cette obligation comme une défiance ? Si le parent se sent déjà pris en défaut, car les attentes implicites de l'enseignant-e ne correspondent pas dès 2 ans ½ au parcours de son enfant, il entre déjà dans une relation conflictuelle avec l'école.

III. Plus tôt, plus vite... mieux ?

a. Éloge de la l'éducation lente / nivellement par le bas

Notre système scolaire ressemble parfois à une machine qui s'est emballée. Elle suit en cela notre société du plus vite, plus grand, plus rapide... Cependant, certaines voies commencent à se faire entendre pour un changement de paradigme au niveau de la société, certain-e-s partisan-e-s d'une alternative à la croissance économique, l'arrêt d'une course effrénée au plus vite, plus fort, plus rentable se font entendre. En éducation aussi, cette idée fait son chemin. L'obligation scolaire à 3 ans serait un pas vers ce plus vite, plus efficace. Comme le pose Joan Domènech Francesh dans *Éloge de l'éducation lente*, « plus vite, plus tôt, plus... n'est pas un synonyme de meilleur, de plus efficace. Retrouver le sens de la diversité des rythmes d'apprentissage, ajuster la vitesse au moment et à la personne », sont aussi des principes d'éducation que nous pourrions valoriser.

D'autres penseurs de l'éducation parlent de décélération nécessaire, et cela, effectivement, en contradiction avec l'évolution de la société de consommation. Philippe Meirieu affirme que : « nous devons assumer sans le moindre scrupule la « fonction thermostatique » de l'École, qui ne doit pas courir derrière la société ni se mettre en concurrence avec l'univers médiatique et commercial. L'école doit assumer d'être le lieu et le moment de la décélération, où le détour par la culture permet de nourrir la pensée. Il ne s'agit pas d'une chose simple à réaliser au quotidien, car cela exige de

⁶ Amerijckx et Humblet, 2015 cité par Pierard Françoise in « L'entrée à l'école maternelle, le vécu de familles en situation de précarité ».

repenser la structure même du temps scolaire, de revoir l'organisation du temps du point de vue de l'enfant - ce temps qui doit lui être donné à l'École pour réfléchir et pour apprendre ».

L'obligation scolaire à 3 ans peut être analysée dans cette course effrénée. Les discours sur l'obligation scolaire versent souvent très vite sur l'importance de pouvoir mieux préparer l'enfant à l'enseignement primaire, à le faire entrer dans le « métier d'élève ». L'intérêt du bienfait d'un accueil plus précoce des enfants de milieux sociaux précarisés ne serait dès lors qu'un faux alibi à une nouvelle avancée de cette culture de l'accélération continue, de la précocité de l'apprentissage. Cependant de Piaget à Vygotski en passant par Dolto, tous les penseurs du développement de l'enfant et de son apprentissage ont identifié des stades de développement, des zones proximales de développement, propres à certains âges, à certains apprentissages. Pourquoi vouloir devancer sans cesse ceux-ci ?

b. Pression du primaire

Notre système scolaire est gangrené par une pression qui place l'enseignant-e de l'enfant sous pression de l'enseignant-e qui le-la précède dans le cursus de l'enfant. Le régent ou la régente est sous pression de l'agrégé-e qui estime qu'il-elle n'a pas suffisamment préparé les élèves qu'il-elle reçoit, mais celui-celle-ci en dit tout autant des instituteurs-trices de 6^e primaire, qui eux-elles-mêmes se plaignent de leurs collègues de 3^e- 4^e... et ainsi de suite. L'enseignement maternel est aussi de plus en plus mis sous pression depuis quelques années. Là où il s'agissait encore de pré-gardiennat il y a deux décennies, celui-ci doit répondre à des exigences de plus en plus fortes.

Dans beaucoup de discours autour du bien-fondé d'une obligation scolaire à 3 ans qui mette en avant tous les bienfaits et les bénéfices dont pourront bénéficier les 5% d'enfants précarisés ou immigrés, le basculement est rapide vers l'ambition de mieux préparer les enfants à l'entrée en primaire. Cela signifie que, malgré l'absence d'obligation scolaire, le message implicite des enseignant-e-s est qu'il existe déjà des apprentissages indispensables avant l'entrée à l'école. Une obligation scolaire à 3 ans ne ferait que reporter la pression plus tôt et l'étape suivante serait d'obliger les enfants de milieux précarisés à fréquenter un milieu d'accueil de la petite enfance... pour quel résultat ?

c. « Relégué avant de commencer » ou le faux-départ du coureur de 100 m

La volonté de certaines propositions de décret de pouvoir, comme il n'est pas possible de changer la loi sur l'obligation scolaire au niveau fédéral, instaurer un « droit d'accès » limité à l'école primaire, engendre un corollaire important : la relégation d'enfants avant même leur entrée à l'école. Il est affirmé que certains enfants ont des difficultés scolaires. En effet, leurs parents n'ont pas les codes du système scolaire et n'ont pas accès à sa culture. Cependant, on imagine ne pas transformer la loi sur l'obligation scolaire en imposant par décret d'avoir passé un certain nombre de mois à fréquenter l'école maternelle pour accéder à l'entrée en primaire. Cela signifie que ces parents vont malgré tout garder leur enfant à la maison jusqu'à 6 ans et que fera-t-on quand ils

viendront les inscrire ? Il faudra les faire « doubler » en maternel avant même d'avoir franchi les portes de l'école. C'est exactement la frustration du coureur de 100m qui se prépare à une compétition pendant des mois pour se voir éliminé pour faux départ avant même que la course ne soit entamée... Et comment se relèvera l'enfant qui entamera son cursus scolaire par une telle frustration ? Par un échec dans une École où seule la réussite est valorisée ? Ne risque-t-on pas de justement creuser l'écart des inégalités en prétextant les combats, au détriment de ces enfants, de ces parents et du plaisir d'être à l'école ?

IV. Apprentissages formels / apprentissages non formels

a. L'école maternelle à la croisée des fonctionnements

L'école maternelle est un pont entre deux opposés de l'éducation. Les lieux d'accueil de la petite enfance (fréquenté pour rappel par moins de 40% des enfants) sont des espaces d'apprentissages colossaux. Quelle distance parcourue entre le nourrisson de 3 mois qui entre à la crèche et l'enfant qui en sort à 2 ans ½ ou 3 ans. C'est certainement l'époque de notre vie où nous apprenons le plus. Cependant, c'est le lieu même des apprentissages non-formels. Personne n'imagine la puéricultrice mettre tous les enfants autour d'une table pour leur apprendre à utiliser un gobelet ou mettre 12 nourrissons dans un parcours d'obstacle pour leur apprendre à grimper à quatre pattes... et pourtant ILS APPRENNENT ! Les enfants sont baignés, le plus souvent, dans un environnement réfléchi pour chaque âge, le milieu est porteur d'apprentissages multiples et en phase avec les étapes du développement déjà évoquées. C'est le lieu fondamental des apprentissages non-formel où chacun progresse à son rythme par un milieu propice à l'apprentissage et dans des confrontations aux autres.

L'école primaire est-elle le royaume de l'instauration de la culture de l'école ? C'est elle qui parle de « métier d'élève » à acquérir. La classe est bien trop souvent vide, des rangées de bancs, un tableau, des panneaux référentiels immuables... Le milieu doit ne pas être source de distraction, car l'enfant doit focaliser son attention sur l'apprentissage commun du jour. L'horaire a aussi une place importante, des tranches de 50 min de mathématiques, de lecture, de « bricolage »... C'est le lieu fondamental des apprentissages formels. Chacun apprendra aujourd'hui la lettre F et le nombre 12.

L'école maternelle a la gageure d'emmener le petit enfant qui sort de ce milieu d'apprentissage A à devenir cet élève, prêt à exercer ce « métier d'élève », prêt à entrer dans ce milieu d'apprentissage B. Elle est à la croisée des chemins et le plus souvent essaye de faire de son mieux en proposant de plus en plus d'apprentissages un peu plus formels sans pour autant perdre le bonheur d'apprendre et le « plaisir d'école » des enfants.

L'obligation scolaire à 3 ans risque de transformer ce milieu riche d'apprentissages en antichambre de l'école primaire et priver l'enfant de bien des apprentissages nécessaires bien que non formalisés, non évaluables, mais bien socialement partagés, ce qui nous semble important.

b. Enseigner : une vision différente entre transmission et accompagnement

Ce pont entre apprentissages non-formels et apprentissages formels se traduit aussi par une différence de ce qui fait le métier d'enseignant-e. Malgré une évolution de la formation initiale, malgré un discours faisant appel aux valeurs de la pédagogie active, l'enseignement à l'école primaire fait encore souvent appel à des transmissions de savoirs entre l'enseignant-e et l'enseigné-e.

c. L'enseignement formel à 2 ans ½ a-t-il un sens ?

L'école maternelle n'est pas un lieu d'apprentissages ou de pré-apprentissages formels de la lecture, de l'arithmétique, de l'écriture... Cependant, de nombreux enseignant-e-s, dans une volonté louable de préparer l'enfant au passage, si souvent présenté comme une fracture dans le parcours scolaire, empruntent aux collègues de primaire des pratiques approchant les apprentissages plus formels en cours de 3^e maternelle. Il est à remarquer que de nombreux enfants ne sont pas encore prêts au niveau des stades de développement à ce type de démarche. Ils se retrouvent dès lors en situation d'échec alors que l'école maternelle n'est pas censée travailler ces apprentissages. Si, comme évoqué ci-avant, le système est gangrené par une pression des collègues de la classe supérieure, elle l'est aussi par l'une de ses conséquences, le besoin de beaucoup d'enseignant-e-s de devancer les apprentissages requis pour « préparer » à l'étape suivante du cursus scolaire.

L'école maternelle devrait donc principalement se fonder sur l'apprentissage non formel, mais pouvoir, au niveau de la différenciation, proposer d'autres démarches aux enfants qui y sont prêts tout au long de la 3^e maternelle.

V. Culture familiale / culture scolaire ... qui s'adapte à qui ?

a. Question d'horaire

Les débats font aujourd'hui rage, dans le périmètre des discussions autour du Pacte pour un enseignement d'Excellence, sur la question du temps scolaire et, particulièrement, de son allongement. Par-delà les argumentaires adéquationnistes, favorisant la combinaison école/travail/famille, l'unique question à se poser est celle de l'intérêt de l'enfant. Que l'école se prolonge jusque 17h, soit. Mais pour y vivre quoi, être confronté à quelles expériences, dans quel type de rythme, avec quelle sécurité pour pouvoir évoluer sereinement ?

La question est donc bien celle d'y faire advenir un contenu conforme aux ambitions du décret Missions, permettant de soutenir plus la polyvalence de l'école, les pratiques artistiques, les temps et les rythmes variés pour pouvoir évoluer.

b. Question de communication

L'école doit aussi pouvoir être plus à l'écoute des familles issues de milieux sociaux défavorisés. Notre système scolaire, particulièrement discriminant pour les enfants issus de milieux paupérisés, trouve sans aucun doute une des causes de ce constat dans sa manière à accueillir les parents à l'école. L'accueil du parent est souvent empreint d'une certaine méfiance, mais celle-ci s'exprime de façon très différente en fonction de la classe sociale du parent. L'école doit apprendre à communiquer, à expliquer ce qu'elle fait à tous les parents, à oser aller à la rencontre du parent. Le plus souvent, le seul constat qui est fait vis-à-vis des parents de milieux défavorisés est « qu'on ne les voit jamais à l'école ». Lorsque l'on interroge un peu plus l'institution, on constate que les parents ne peuvent dépasser une ligne lorsqu'ils viennent chercher leur enfant (voir qu'ils doivent rester hors de l'école pour l'attendre), qu'ils ne sont invités à une réunion de parents que trois fois l'an, que la fête d'école fait rarement appel à leur culture... Etablir une communication est particulièrement important pour que l'école et la maison puissent ensemble participer à une co-éducation de l'enfant. Celle-ci ne peut se faire sans que chacun s'y investisse.

c. Question de langue

Bien qu'il y ait un rapport entre maîtrise de la langue et intégration, il ne faut pas se focaliser trop précisément sur cette option au risque de ne plus voir l'ensemble des dimensions qui font l'intégration, en ce compris la maîtrise de sa langue maternelle et, par-delà, de sa culture.

Il y a lieu de se demander ce que signifie être « intégré » et la réelle corrélation entre la maîtrise de la langue du lieu et son intégration. Dans les écoles européennes, la question se pose d'ailleurs sous un tout autre angle et avec d'autres moyens... Sous une autre forme, on ne parle pas nécessairement de problèmes d'intégration des enfants francophones dans les écoles néerlandophones de Bruxelles. Le problème peut donc résider aussi ailleurs que dans la maîtrise effective de la langue comme unique prisme.

Pour tordre le cou aux faux liens de causalité entre maîtrise de la langue et intégration, nous renvoyons au récent ouvrage réalisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles *Maitrise du français et intégration – Des idées reçues, revues et corrigées*⁷ qui affirme que « Ce n'est pas parce qu'on ne parle pas bien français qu'on a du mal à s'intégrer, mais c'est parce qu'on est confronté, au départ, à des difficultés pour s'intégrer que l'on ne se trouve pas dans les conditions adéquates pour s'approprier le français ».

A force de faire porter à la langue les conséquences de réalités économiques et sociales, on surdétermine les questions linguistiques en négligeant les autres, ce qui est encore plus stigmatisant et excluant. La langue est un alibi bien commode qui permet d'occulter les nombreuses autres dimensions à prendre en compte.

⁷ Hambye Ph. Et Romainville A.-S., *Maitrise du français et intégration – Des idées reçues, revues et corrigées*, Fédération Wallonie-Bruxelles, Service de la Langue française, 2014

Nous faisons aussi référence aux travaux du professeur Piet Van Avermaet, Directeur du ‘Steunpunt Diversiteit & Leren’ de l’Université de Gand. Il affirme que l’école est très longtemps un espace unilingue où tout autre langue que la langue de l’enseignement est bannie. Dans ses travaux, il fait les constats suivant :

- 30 % des enseignant-e-s estiment qu’un enfant utilisant une autre langue que la langue d’enseignement de l’école dans son enceinte doit être puni ;
- 12 % estiment qu’il ne faut surtout pas disposer de livres dans les langues maternelles des enfants dans les bibliothèques d’école ou de classe si celle-ci n’est pas celle de l’enseignement ;
- 80% des enseignant-e-s estiment que les enfants ne doivent pas être autorisés à utiliser une autre langue que le néerlandais à l’école.

Ces constats ont été suivi d’une recherche menée durant 4 années dans l’enseignement maternel la ville de Gand. Certaines équipes pédagogiques ont été formées au multilinguisme par le ‘Steunpunt Diversiteit & Leren’ ; d’autres sont restées justes observées. Les conclusions étaient que les enfants n’ayant pas le néerlandais comme langue maternelle, montraient moins d’anxiété lors de leur passage en primaire, qu’ils étaient selon les enseignant-e-s, plus épanouis... et les enseignant-e-s de première primaire identifiaient une plus grande motivation à l’apprentissage de la lecture.

VI. Buts de l’école et réalités de terrain

Nous désirons insister dans ce chapitre sur la distance qui peut se vivre entre les intentions louables qui portent à devancer l’âge de l’entrée à l’école et les conséquences que nous redoutons.

a. Objectifs du décret Missions

Dans le cadre du décret Missions, comme nous l’avons exposé ci-dessus, les textes permettent d’imaginer une école idéale, un fonctionnement particulièrement respectueux de l’individu, de son rythme, de son développement, de sa personnalité. Dans la réalité du terrain, ces objectifs sont parfois bien éloignés et notre système, faisant parfois bien plus de cas du besoin de l’adulte que du besoin de l’enfant. Une de nos craintes, dans ces projets de décret et de modification de l’âge d’entrée à l’école maternelle, est de voir petit à petit l’école maternelle se faire dicter ses fonctionnements par le primaire. Dans notre observation du système, il nous semble que pour respecter, l’enfant et son rythme, c’est bien plus souvent l’inverse qui devrait se produire.

b. Influence de l’instauration du CEB sur le primaire

Une des causes de cette course aux apprentissages précoces, nous semble être les volontés de pilotage du système par les résultats, préconisées par l’OCDE dans les années 90 et mises en place via les évaluations externes non-certificatives, le CEB et le CE1D. Il y a derrière ces choix politiques des intentions louables d’uniformisation d’un fonctionnement anarchique. Malheureusement, ces choix induisent nos craintes actuelles. L’instauration du CEB a déstabilisé l’école primaire,

apportant une focalisation sur certains apprentissages (ceux présents aux CEB) au détriment des autres, au détriment aussi parfois des actions de socialisation dans une classe : « A quoi bon perdre du temps à faire un conseil de classe... ce n'est pas évalué au CEB ? ».

Il nous revient parfois des témoignages d'enseignant-e-s évoquant des injonctions de travaux à réaliser « pour les préparer au CEB » auprès d'enseignant-e-s de 2^e maternelle. Nous craignons donc que l'obligation scolaire soit l'occasion pour ces craintes et ces volontés d'entrer de plus en plus vite dans les apprentissages formels, de se renforcer encore un peu plus !

c. Danger du « Teach to test » dès l'école maternelle

La politique du pilotage par les résultats peut et a induit des phénomènes de bachotage (en recherche, on parle de Teach to test), où l'enseignement devient un simple entraînement à passer un test. Il n'y a plus aucune réflexion éducative, le rôle de l'enseignant-e devient celui d'un-e coach qui prépare à l'épreuve. Ce phénomène est présent à des degrés très divers depuis l'instauration du CEB, certain-e-s enseignant-e-s de 6^e basant toutes leurs actions pédagogiques au départ d'anciennes épreuves, d'autres ne le faisant que quelques semaines en fin d'année pour familiariser l'enfant avec la forme de l'épreuve.

L'influence de l'instauration de ces épreuves est en tous les cas bien plus importante que le seul dernier trimestre de 6^e primaire et, peu à peu, la pression vécue par les enseignant-e-s de ces classes s'est transmise de proche en proche vers les premiers jours en primaire. L'instauration de l'obligation scolaire à 3 ans pourrait engendrer une nouvelle étape dans cette culture du « préparer à l'épreuve finale » plutôt que de préparer à la vie.

VII. Analyse des propositions de décret

Les intentions initiales avancées rejoignent, de manière générique, nos préoccupations :

« L'école a pour mission de donner le goût d'apprendre et d'amener chaque élève au maximum de ses capacités en valorisant ses qualités personnelles, en déployant les formes multiples d'intelligence cognitive, sociale, émotionnelle et pratique qui permettent d'appréhender le monde, de s'exprimer et de développer une personnalité riche et équilibrée. L'école vise l'excellence pour chacun. Quant à l'enseignement maternel, il vise des objectifs particuliers, tels que le développement de la socialisation et des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psychomoteurs. »⁸

Néanmoins, les concrétisations manquent de cohérence au regards des enjeux énoncés initialement. Les arguments développés relativement à la maîtrise de la langue manquent cruellement de nuance, le débat est pour beaucoup pollué par le manque de places lié au boum

⁸ Proposition de résolution relative à l'obligation scolaire déposée par MMES MARIE-MARTINE SCHYNS, MATHILDE VANDORPE ET CAROLINE DÉSIR ET M. JEAN-PIERRE DENIS – 1/04/2015

démographique –particulièrement à Bruxelles-, la question du coût sociétal, bien que réel, ne peut orienter les réflexions vers un système rentable au service des besoins –existants- de la société au risque de détourner l'école de ses potentielles capacités de formation à la transformation sociale.

Il est évident qu'un investissement dans les premières années de vie constitue un pari sur l'avenir et non sur l'entretien de l'existant. Il ne s'agit pas ici d'un choix des parents ou d'une quelconque rentabilité d'un marché scolaire, mais bien d'un projet de société qui se définit à la fois dans la perpétuation de l'existant et le développement des capacités de sa transformation à l'issue d'un processus démocratique.

Les propositions formulées d'exigence de fréquentation en amont de l'entrée en primaire pour contourner le niveau fédéral qui, seul, peut modifier la loi sur l'obligation scolaire, font courir le risque d'une double peine : celle d'être déjà éloigné de la culture scolaire, et d'en plus être relégué dans des formes de compensations qui enferment ou ghettoïsent plus qu'elles ne permettent la rencontre des autres et le progrès.

VIII. Conclusion

L'approche de la question de l'obligation scolaire dès 3 ans ou 5 ans souffre selon nous d'une méprise qui confond les enjeux et les effets. S'il est en effet indéniable qu'un accueil de qualité des plus jeunes enfants, particulièrement dans les situations les plus précaires, aura un impact bénéfique pour ces derniers, il ne s'agit pas pour autant d'en inférer une forme de mécanique automatique. Tout dépendra de l'accueil effectif de l'enfant dans ce qu'il est, prenant en compte ses rythmes et l'évolution de son développement. Ce sont ces dimensions qui auront un impact réel sur l'estime de soi, la confiance et les apprentissages.

Tout au long de cet argumentaire, nous n'avons eu de cesse d'insister sur la place de l'enfant au sein de l'institution scolaire. Il s'agit selon nous de penser à hauteur d'enfant pour lui permettre de grandir selon ses possibilités, son rythme propre et son désir. Les impératifs de notre société de consommation ne peuvent supplanter l'intérêt supérieur de l'enfant.

Nous plaidons résolument pour penser l'école maternelle comme un temps à part entière, favorisant les apprentissages de l'enfant tel qu'il est, ne le soumettant pas de manière trop précoce aux exigences du « métier d'élève », le laissant grandir par le soutien d'adultes au fait de ses besoins et des étapes de son développement, lui permettant d'être confronté à des situations variées d'apprentissages qui ne sont pas mues par les évaluations futures.

Pour ce faire, point d'obligation scolaire sous des arguments fallacieux, mais plutôt une invitation pertinente à fréquenter un lieu intéressant et bienveillant pour l'enfant, permettant la transition entre milieu d'accueil de la petite enfance ou milieu familial et milieu scolaire, soutenant et accueillant les parents dans leur diversité, reconnaissant à la fois les cultures des enfants au sein d'une culture scolaire qui s'apprivoise progressivement.

L'accueil, pas l'instruction.

L'accueil, pas la normalisation.

L'accueil, pas la compétition.

L'accueil, pas l'assimilation.

L'accueil, pas l'adéquation.

L'accueil !

Bibliographie

Bautier Elisabeth, Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage, Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus » - CENS & CREN - octobre 2008

Béague Philippe (sous la direction de), Éducation : Quels repères pour grandir ? Couleur livres asblb et Fondation Françoise Dolto, 2004

Brougère G., Guénif-Souilamas N., Rayna S., De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire in Repenser l'éducation des jeunes enfants, Peter Lang, 2006

Charlot Bernard, Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie », VEI Enjeux, n°123, décembre 2000

David Myriam, L'enfant de 2 à 6 ans : vie affective et problème familiaux, Dunod 1997

Delpy Catherine-Juliet (coordonné par), Touche pas à mon école maternelle ! Spirale n°53 – mars 2010, Érès

Kálló Eva, Sur le chemin de la socialisation. En paix avec soi-même, paisiblement avec les autres, in Spirale n°63 – Décembre 2012 coordonné par Miriam Rasse

Leroy Ghislain, La relation psycho-affective à l'enfant dans l'école maternelle contemporaine, Petite enfance : socialisation et transitions, Nov 2015, Villetaneuse, france <hal-01275863>

Montessori Maria, L'enfant, Desclée De Brouwer, 1936

Pirard Florence, Crépin Fraçoise, Morgante Aurélie, Housen Marie, L'entrée à l'école maternelle, le vécu de familles en situation de précarité, Petite enfance : socialisation et transitions, Nov 2015, Villetaneuse, France <hal-01260036>

Tardos Anna, David Myriam, Être c'est apprendre. Les chemins de l'apprentissage, in Spirale n°63 - Décembre 2012 coordonné par Miriam Rasse, Érès

Wallon Henri, L'évolution psychologique de l'enfant, Armand Colin 1968