

## **Du bien-être au bien-devenir : pour une école maternelle bienveillante**

Viviane BOUYSSSE - Inspectrice générale de l'Éducation nationale  
Cassis, 18 juin 2014

« *Apprendre, c'est toujours se transformer, changer, s'ouvrir, être touché, remis en question, déplacé dans sa façon d'être et ses manières d'agir. C'est pourquoi il existe une peur d'apprendre (...)* »

MC. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Transmettre, apprendre*. Stock, 2014, p. 96

La thématique de la bienveillance, apparue de manière très récente dans les discours sur l'éducation en France, y a pris rapidement une place importante. On peut donner à ce phénomène deux explications. D'une part, les résultats d'évaluation maintes fois confirmés mettent en évidence que les élèves français manquent de confiance en eux ; l'injonction à pratiquer la bienveillance peut alors être perçue comme une réponse pour corriger ce déplorable phénomène. D'autre part, les acquis des recherches en neuro-sciences reconnus aujourd'hui par les spécialistes du développement sont clairs : cognition et émotion étant liées, un climat affectif sécurisant est favorable à la construction d'un équilibre psychique satisfaisant et à une structuration optimale du cerveau, cet organe ayant une maturation lente fortement dépendante de l'environnement. L'être humain étant un être social, ce qui relève de la biologie (du cerveau) est en dépendance par rapport aux relations sociales, aux événements sociaux vécus par l'individu.

### **L'école maternelle, période des fondations**

Premier temps du parcours scolaire auquel elle donne ses fondements, l'école maternelle correspond à une période particulière de construction des fondations pour le fonctionnement mental des individus. Même si la plasticité cérébrale permet des remaniements permanents du cerveau, on sait que vers 6-7 ans (« l'âge de raison » pour la sagesse populaire), l'essentiel est en place. La plasticité cérébrale du petit enfant est plus grande que celle de l'adulte, pour le meilleur et pour le pire ; la qualité et le climat des relations constituent le « *terreau qui conditionne le potentiel de croissance* ». (C. Guéguen) parce que les expériences relationnelles laissent des empreintes dans le cerveau, qui ont une influence durable (même si la résilience peut opérer).

### **L'école maternelle dotée d'une nouvelle carte d'identité**

La loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013, dans son article 44 (transcrit aujourd'hui dans le code de l'éducation sous l'article L321-2), a clarifié ce que doit être aujourd'hui l'école maternelle, refondant ainsi cette institution qu'avait définie la loi de 1975 puis la loi de 2005.

« *La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève.*

*Elle est adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation. Elle tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités. La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société.(...) »*

Cette clarification permet d'affirmer qu'il n'y a pas à choisir pour ce que sont les missions de l'école maternelle : elle doit s'efforcer de concilier bien-être de l'enfant ici et maintenant, soutien à son développement envisagé sous ses facettes multiples, épanouissement de sa personnalité, construction d'apprentissages dans un contexte stimulant.

Ainsi donc, c'est un nouvel équilibre qui est à construire pour corriger ce qu'est devenue l'école maternelle avec sa « primarisation » qui fragilise les enfants les moins bien dotés du point de vue langagier et culturel, son regard normatif qui pénalise les plus vulnérables (du fait d'une moindre maturité, de la langue parlée et comprise, des usages du langage auxquels ils sont accoutumés, des écarts entre les conceptions éducatives familiales et scolaires, etc.), qui les prive sans doute d'une part de confiance et d'estime de.

### **La recherche d'une bonne forme pédagogique avant la « forme scolaire »**

Dans le rééquilibrage qui est attendu, il va falloir *concilier deux « modèles » de référence* longtemps donnés comme antagonistes :

- d'une part, le modèle éducatif qui respecte une approche dite développementale, centrée sur l'enfant, favorisant par des mises en situation choisies des apprentissages dits indirects ou incidents. Cette approche ne procède pas seulement par « laisser-faire » mais ne donne pas à l'éducateur le rôle que nous reconnaissons en France à l'enseignant ;
- d'autre part, des interventions plus ordonnées, délibérées, de la part d'un enseignant animé par des intentions didactiques précises, pratiquant un guidage approprié pour favoriser des apprentissages voulus et structurés.

Dans le premier cas, les apprentissages sont surtout « adaptatifs » : l'enfant apprend par essais et erreurs, par observation et imitation, des comportements qui lui permettent d'évoluer positivement dans le milieu où il se trouve. C'est ce caractère « adaptatif » des apprentissages qui explique qu'il y ait de telles différences entre enfants quand ils arrivent à l'école maternelle : chacun a appris en fonction de ce qui lui a été offert dans le milieu éducatif qu'il a connu.

Or, la finalité de l'école maternelle de prévention et de réduction des impacts scolaires des inégalités socio-culturelles suppose qu'elle puisse faire effectuer des apprentissages qui dépassent ce seul niveau (auquel elle n'échappe pas) et qui aient des liens avec la « culture » scolaire. Cela ne signifie nullement que l'école maternelle doit mimer avec des enfants jeunes, voire très jeunes, ce que l'école obligatoire fera avec des élèves plus mûrs. La pédagogie propre à l'école maternelle se distingue de l'enseignement tel que traditionnellement défini par un trait fondamental : elle ne se détermine pas par rapport aux disciplines académiques même si celles-ci fournissent les savoirs de référence que connaissent les enseignants et qui inspirent leurs choix, elle se fonde sur l'activité de l'enfant, activité motrice, sensorielle, cognitive, relationnelle...

La conception de « l'activité » ne se limite pas aux manipulations, au mouvement, au « faire pour faire » ; ni activisme, ni formalisme, selon une formule empruntée à nos collègues genevois. Il s'agit bien toujours d'articuler trois dimensions pour que les enfants puissent :

- agir, c'est-à-dire prendre des initiatives et non exécuter, « faire », essayer, recommencer....
- réussir, c'est-à-dire aller au bout d'une intention, d'un projet voire de la réponse à une consigne, et de manière satisfaisante ;
- comprendre enfin ce qui leur a permis de réussir, faire le lien entre les moyens qu'ils ont déployés et le résultat obtenu, ce qui suppose une prise de distance, une prise de conscience. C'est dans cette « réflexivité » - donc avec le langage et dans les interactions - que se construit la posture d'élève.

Le rôle de l'enseignant est déterminant dans cette pédagogie exigeante : si enseigner c'est bien aider à réussir et à comprendre, et pas seulement prendre acte qu'il y a des écarts entre enfants de ce double de vue, alors une part importante de l'action du pédagogue relève de l'étayage, c'est-à-dire du juste dosage de ses interventions en fonction des besoins des enfants « réels » auxquels il s'adresse.

Dans ce cadre d'attentes, les initiatives de l'enfant sont un levier déterminant de son développement. L'important est d'aider l'enfant à se connaître « *en l'amenant à sentir, à comprendre, exprimer ce qui l'anime, ce qu'il souhaite, ce qu'il est, à être conscient de ses goûts, de ses qualités et de ses faiblesses* » (C. Guéguen, *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Robert Laffont, 2014, p. 248). Pour le dire autrement, il faut que l'enfant se sente autorisé à (s')essayer qu'il s'agisse d'un faire très matériel ou de penser, de parler, de prendre des risques moteurs, etc. Il faut donc qu'il reçoive de la part de l'enseignant un signal, un regard, qui soit à la fois autorisation et limite (car la responsabilité de l'adulte éducateur suppose qu'il se soucie aussi de la sécurité de l'enfant). La forme d'autorité qui est alors mise en œuvre est source de liberté.

### **La problématique de l'autorité au cœur de la problématique de la bienveillance.**

L'autorité n'est pas un pouvoir sur l'autre ; c'est un lien, un lien d'humanisation indispensable pour que l'enfant grandisse en épanouissant toutes ses possibilités sans se mettre en danger ni mettre en danger son entourage. En matière d'autorité, excès et carence sont également nocifs ; les excès d'autorité induisent des risques d'inhibition voire de pathologies (a fortiori, quand ils sont générateurs de stress, voire de violences verbales ou autres) et les carences d'autorité laissent l'enfant (l'individu plus grand aussi) être le jouet et l'esclave de ses besoins ou envies. L'autorité constitue d'abord un principe régulateur.

L'exercice de l'autorité avec le petit enfant relève de ce que D. Marcelli (*L'enfant, chef de la famille*. Albin Michel, 2003) appelle la « bonne-veillance », c'est-à-dire un mélange de souci de l'autre et d'attention vigilante, requis du fait de la dépendance de l'enfant, de sa vulnérabilité. Quelques termes usuels peuvent aisément être attachés à la bienveillance, constituant ce par quoi elle s'exprime. Banal mais fondamental, il s'agit d'abord du regard : D. Marcelli invite à reconnaître « *ce besoin que tout petit d'homme a de recevoir, au travers du regard d'intérêt qui lui est porté, la reconnaissance de son statut* » (op. cité, p. 280). Au-delà, la bienveillance mobilise l'empathie, c'est-à-dire la capacité à partager des affects, des émotions, à montrer qu'on les perçoit et qu'on en admet la manifestation, en mettant des

mots sur ce ressenti et sur ce qui peut permettre de s'en dégager ; elle mobilise en fait l'intérêt pour l'autre, la sollicitude.

La bienveillance avec les jeunes enfants a deux effets importants : protéger et contenir. Il s'agit bien à la fois de préserver de mauvaises expériences et de permettre (encourager à...) et valoriser les bonnes expériences, c'est-à-dire de guider, d'encadrer avec justesse. Cette régulation des comportements est fondamentale avec les petits qui ne peuvent se réguler eux-mêmes. Sécuriser, apaiser, rassurer ont des effets sur le cerveau, qui aident à la gestion des émotions. Mais sécuriser, apaiser, rassurer, ce n'est pas céder aux désirs de l'enfant.

### **L'évaluation : une problématique scolaire à travailler sous le signe de la bienveillance**

La quête du regard de l'adulte qu'exprime le regard de l'enfant signale de fait un besoin d'être vu, considéré, encouragé (ou pas) ; le regard appelle une forme d'« évaluation » si l'acte d'évaluation consiste d'abord et avant tout à accorder de la valeur. Le rapport annexé à la loi de 2013 lie d'ailleurs explicitement le thème de l'école bienveillante à celui de l'évaluation.

Cette dimension doit nous convaincre que nous n'avons pas à rejeter l'évaluation de l'école maternelle mais qu'il nous faut y travailler pour qu'elle soit appropriée aux besoins affectifs et cognitifs des enfants sans la dépouiller de ce par quoi elle peut contribuer à la régulation de son action pour l'enseignant. Pour les enfants, en particulier à l'âge de l'école maternelle, il est particulièrement important d'éprouver la satisfaction de faire les choses par eux mêmes sous le regard d'un adulte qui témoigne de leur réussite (selon une analyse de B. Golse, pédopsychiatre) ; ils ont besoin que cela soit vu, que cela laisse une trace. En rappelant que la loi évoque l'estime de soi de l'enfant, laissons la parole encore une fois à D. Marcelli : « *On ne peut devenir soi-même qu'en lisant dans le regard de l'autre quelque chose qui tend à prouver sa propre valeur, à fonder sa propre estime.* » (op. cité, p. 272).

**Pour conclure et en résumant, une école maternelle bienveillante permet aux enfants de construire de la confiance, clé du bien-être,** qu'il s'agisse de confiance dans leurs capacités d'apprendre, de confiance dans leurs compétences à avoir des rapports sereins avec les autres, que ce soient les adultes qui les encadrent et leurs pairs. La bienveillance de l'adulte est la condition de la confiance que peut acquérir l'enfant. Cette bienveillance, faut-il insister, n'est ni la compassion, ni le laxisme ; la bienveillance suppose le respect. Elle contribue à créer la sécurité affective qui constitue « *un socle pour grandir, construire peu à peu son identité, penser par soi-même et devenir responsable de soi* » (C. Guéguen, op. cité, p. 254). Grandir, construire peu à peu son identité, penser par soi-même et devenir responsable de soi, n'y a-t-il pas là un beau et grand défi pour l'école maternelle.