

## Article paru dans « L'école maternelle sur son 31 » (2017)

### PRENDRE DES INITIATIVES, APPRENDRE PROGRESSIVEMENT À FAIRE DES CHOIX

**« Il (l'enseignant) l'encourage à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix ».**

*« Les conclusions de l'enquête Pisa parue en décembre 2013 ont rappelé qu'en France, les écarts de performance entre les élèves se sont creusés et que la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance scolaire est particulièrement marquée. ».* (1) Ces enquêtes comparatives montrent également que 75% des élèves français répondent moins aux questions ouvertes et ont peur se tromper. Ils ne sont que 59% dans le même cas, pour la moyenne de l'OCDE et seulement 7% en Finlande. Prendre confiance en soi pour s'engager activement dans un processus de résolution de problème, proposer une solution personnelle ou prendre une initiative, assumer une responsabilité, doivent être considérés comme des points clefs du devenir élève. Ils sont déterminants pour la réussite d'un parcours scolaire, comme pour la formation du futur citoyen. La construction de telles compétences ne va évidemment pas de soi d'autant que de fortes disparités existent, en la matière, au plan du vécu quotidien de l'enfant au sein de son milieu familial. Or comme l'a rappelé Madame Bouysse, IGEN, lors de la conférence nationale sur l'évaluation, *« il y a des enfants qui n'ont que l'école pour réussir ».* (2)

Cette dimension des apprentissages, car il s'agit bien de compétences à construire, est pleinement l'affaire de la maternelle et peut s'exercer progressivement, de manière ambitieuse, dès la section des petits. Pour l'enfant, elle se traduit par la possibilité de faire des choix, s'inscrivant dans la dynamique de projets portant sur les différents domaines d'apprentissage inscrits au programme de l'école maternelle. Cette problématique ne peut donc s'aborder en considérant qu'il faut attendre que les enfants soient « assez grands » pour être capables de faire des choix : c'est bien en étant confronté à des alternatives de choix qu'on apprend progressivement à en faire. C'est en étant sollicité pour prendre des initiatives et des responsabilités qu'on apprend à les exercer. Puisqu'il s'agit d'un apprentissage, c'est aussi en ayant le droit de se tromper que l'enfant va s'engager dans l'acquisition de ces compétences complexes. Il faut donc que, dans les contenus d'enseignement du professeur exerçant à l'école maternelle, une vraie place soit faite à la sollicitation de possibles prises d'initiatives individuelles et que des alternatives de choix soient parfois introduites et présentées aux enfants.

Choisir, c'est renoncer. C'est évidemment en cela que c'est difficile pour certains enfants qui souvent, à cet âge, voudraient « tout avoir », « tout posséder », à la fois. Dire quel album on va emporter chez soi, choisir de s'inscrire dans un atelier ou un autre, prendre un outil ou un autre pour réaliser une production plastique, décider d'aller jouer dans le « pays des échasses » plutôt que « dans celui des ballons », lancer dans la cible « facile » à atteindre ou tenter de le faire dans la cible qui est plus « difficile », peuvent être autant de problèmes posés. Ceux-ci pourraient apparaître, à première vue, minimes mais il est important de les considérer comme essentiel dans un processus d'individuation. Il s'agit en effet de se penser peu à peu au « je », de s'inscrire dans un processus qui permet progressivement de se vivre comme sujet de sa propre histoire, de s'instituer comme acteur et auteur d'un moment particulier dans sa vie. Dans cette intention, l'enseignant doit penser les situations qui incitent

ou contraignent l'enfant à exercer un choix. Ce n'est donc pas le choix effectué qui est le plus important, du moins au départ, mais le fait de consentir à choisir.

Ce n'est pas non plus parce que l'enfant répond à la consigne donnée, manifeste un comportement face à une alternative que l'enseignant peut penser que ce dernier a vraiment « choisi » quelque chose. On prendra donc garde aux illusions que véhiculent des expressions comme « laisser le libre choix à l'enfant » qui sous-entendent que c'est parce qu'un choix existe que l'enfant est plus « libre de le faire ». L'enseignant gardera à l'esprit que c'est précisément le plein exercice de cette liberté-là qu'il s'agit de construire et qu'elle n'est donc pas la plupart du temps préexistante. L'accompagnement langagier et l'aide de l'adulte sont essentiels. C'est l'adulte qui formalise les alternatives possibles. « *Que veux-tu faire ? Ceci ou cela ? Que préférerais-tu ? Jouer à ... ou à ... ? Les enfants qui veulent jouer à... peuvent aller à.... Les autres peuvent ...* ». C'est également l'adulte qui présente les raisons possibles qui pourraient justifier un choix. « *Cet album parle de... celui-ci de... Ce jeu est nouveau... cet autre, nous le connaissons... Cet atelier permettra de refaire ceci... d'apprendre à mieux ...* ». C'est lui encore qui incite l'enfant à expliciter, à justifier, à clarifier et cette dynamique accompagne en retour l'enfant vers une meilleure compréhension de ses propres décisions.

Penser l'introduction de choix, c'est donc remettre en cause les organisations traditionnelles qui visent à ce que tout le monde fasse « la même chose », soit en même temps, soit en temps différé par des rotations pensées afin que tous les vécus individuels soient systématiquement identiques. Ces nouvelles organisations de la classe peuvent être modestes et inciter les enfants, par exemple dans le domaine de l'activité physique, à des choix momentanés : « *chaque enfant va choisir le coin dans lequel il désire jouer en premier mais, ensuite, il pourra changer de coin quand il le voudra...* ». Elles peuvent également être plus ambitieuses donc nécessiter un temps d'appropriation plus long. « *Chaque enfant va placer son étiquette sur le panneau où se trouve la photo de l'atelier auquel il veut jouer en premier. Ensuite, quand on veut changer d'atelier, il faudra d'abord reprendre son étiquette et la placer au nouvel atelier pour avoir le droit de changer* ». Elles peuvent introduire une dimension de règle collective, rendre explicite la présence des autres enfants. « *Chaque enfant peut aller dans le coin de jeu de son choix mais, sur le panneau, je n'ai indiqué que six places possibles. Un enfant ne peut placer son étiquette sur un panneau que s'il y a de la place. Sinon, il faudra aller jouer ailleurs et attendre qu'un autre enfant libère cette place.* » Ainsi, l'organisation montre clairement que choisir, c'est toujours le faire dans un cadre de travail commun. L'expression des désirs individuels est limitée par une règle explicite qui s'applique à toutes et tous et assure les conditions justes du partage, garantit les mêmes droits pour l'ensemble des membres de la communauté tout en faisant la place à la manifestation de désirs individuels.

Dans tous les cas, se posent deux questions importantes : comment matérialiser la trace du choix effectué et comment présenter ou représenter les choix possibles. L'enseignant ne peut durablement se contenter d'une seule présentation orale. Il est important que l'enfant matérialise l'expression de son choix (*étiquette photo, ou prénom, trace graphique, symbole...*) sur un support qui rend visibles les alternatives possibles en termes d'activités (*objet réel, photo, dessin d'adulte ou d'enfant...*). L'adulte prend le temps de présenter ce qui

va être fait, ce qui est l'objet d'un apprentissage, l'endroit où cette activité se déroulera, afin de donner aux enfants le plus de chances d'exercer un choix réel et de ne pas se contenter de l'attrait du matériel par exemple. Ces supports de langage sont autant de moyens permettant la focalisation de l'attention, l'observation, l'évocation, l'anticipation. Cette prise de distance avec le réel est essentielle. Elle provoque la mise en action d'une pensée active et réflexive, ancrée sur le « faire » et visant à dépasser le seul « faire ». Ainsi, des choix d'activités peuvent être proposés à l'enfant immédiatement avant la mise en action ou être différés dans le temps (après la récréation, pour le lendemain). Dans ce cas, la matérialisation de ces choix est cruciale puisque, dans la plupart des cas, les plus jeunes ne sont pas en mesure de se souvenir de ceux-ci.

De la même manière que la communauté d'apprentissage que constitue la classe ne peut se réduire à une suite d'obligations d'inscription dans des ateliers tournant sur la semaine, dont la composition est fixée par l'enseignant (les « rouges » vont aller à... les « bleus » à...), elle ne peut non plus se transformer en la somme de l'expression des désirs individuels. Un équilibre doit être recherché entre des temps où l'enfant peut choisir son activité et ceux dans lesquels une obligation lui est faite en clarifiant pour l'enfant les raisons de celle-ci. Le plaisir de faire et de refaire parce qu'on se sent en réussite et qu'on éprouve la joie de maîtriser quelque chose est important. Découvrir quelque chose d'inconnu, affronter une difficulté nouvelle, comprendre la nécessité d'apprendre et de persévérer le sont tout autant.

Patrick Lamouroux, CPD EPS Tarn.

(1) Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014.

(2) Conférence nationale sur l'évaluation, PARIS, ENSAM 11 et 12 décembre 2014.