

Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans

Ouvrage coordonné par Nicole Geneix et Laurence Chartier ESF (2007)

Deux périodes entre 2 et 4 ans

Mireille Brigaudiot

Les tout débuts, dans la relation avec l'adulte sans conscience d'apprendre

Chez le petit humain, le début d'un apprentissage se joue dans la relation avec des adultes. L'enfant s'intéresse à quelque chose parce que lors d'une scène très chargée d'affect (il y a un adulte de référence qui est concerné par cet événement et parfois cet adulte parle) se produit ce qui est pour lui un événement. Il y a un effet «spectaculaire». Tout laisse penser que le bébé est programmé avec l'envie d'obtenir des effets comme le font les humains qui s'occupent de lui. Cette tension peut le conduire à une exploration pour obtenir l'effet auquel il a assisté.

Son exploration sera « personnelle » au sens où, la plupart du temps, l'enfant ne va pas reproduire *in extenso* ni un geste ni un énoncé. Il va faire quelque chose que l'on doit interpréter pour en comprendre le sens. Les mères évoquent les scènes d'origine (geste ou énoncé « source »), montrant à l'enfant qu'elles le comprennent. C'est ainsi que celui-ci prend/apprend de son entourage si ces conditions sont remplies. Le résultat est une connivence entre l'enfant et son entourage, un partage. On entend par partage une communauté de pensée affective qui permettra une acquisition. À l'école maternelle ou à la crèche, les éducateurs peuvent se positionner comme les parents, en s'intéressant à ce qui intéresse les enfants et en interprétant leurs comportements. À une enfance un peu (ou très) malmenée correspond un plus grand besoin de cette attention active.

Sur la question du contenu de cette aventure à deux, on sait que ce qui intéresse et/ou étonne un enfant dépend de son âge. On parle d'« agenda cognitif » pour renvoyer à ces sauts qualitatifs qui mobilisent simultanément la perception, l'intelligence logique, le langage et la pensée (c'est le cas du jeu de « caché -le voilà » décrit par Bruner, 1983). Il ne s'agit pas du tout de domaines ressemblant, même de loin, à des disciplines scolaires. Ce sont plutôt des manières d'organiser les relations que l'enfant a avec les objets du monde et les adultes qui s'occupent de lui. De plus, on constate qu'un saut qualitatif dans un domaine se répercute dans d'autres domaines. Par exemple, lorsque Jerry dit « encore une image » après avoir dessiné, il a 2 ans. C'est l'âge où il commence à catégoriser : dans un autre recueil de données, l'enfant Guillaume déplace des objets semblables un à un, en scandant « un X, encore un X, encore un X » (Brigaudiot & Danon-Boileau, *op. cit.*). À partir de là, les choses changent.

Les progrès ultérieurs, devant/avec les autres, et avec prise de conscience

Autour de 3-4 ans, un changement radical se produit (Stem, 1990) parce que l'enfant acquiert une autonomie. Il s'agit de l'autonomie d'un sujet psychique les Anglo-Saxons disent du « self » - qui apparaît selon des facettes intriquées : il a une autonomie d'action il veut et peut, il verbalise ses propres désirs et pensées en disant « je » comme marqueur « d'autonomie énonciative » (Morgenstern, *op. cit.*). Cette autonomie va jusqu'à la possibilité d'un recul sur ses propres états mentaux que sont les sentiments mais aussi ses activités intellectuelles (la « théorie de l'esprit », Astington, 1999). L'enfant peut alors porter à sa conscience les relations entre ses actes - ou ses énoncés - et leurs effets.

Le milieu dans lequel évolue l'enfant est toujours aussi décisif¹. Dans la période précédente, il s'agissait de « l'accordage » entre des adultes aimants et l'enfant décidant, seul, de ce dont il avait besoin. Dans la seconde période, c'est de culture qu'il s'agit. En effet, les adultes s'emparent des savoir-faire de l'enfant et pratiquent une tutelle explicite pour qu'il aille plus loin et se rapproche d'une conduite sociale, y compris en lui donnant des instructions méta cognitives (par exemple, avec un dessin, « il lui manque les oreilles à ton bonhomme ! »). Le cadre scolaire de la maternelle prend là toute sa place, notamment en matière de préparation aux apprentissages méta cognitifs du CP.

Mais attention ! Il y aurait malentendu si l'on considérait que la première période n'est pas du ressort de l'école maternelle alors que ce qui s'y joue constitue les fondements des apprentissages qui vont suivre. Les interactions que nous avons décrites sur cette première période sont des conditions des progrès ultérieurs : appétence à apprendre et bases d'un équilibre psycho-cognitif nécessaire aux futurs apprentissages.

C'est dire que l'école maternelle, à la condition d'une formation spécifique des maîtres dans ce domaine, a un rôle décisif, surtout pour certains enfants qui n'ont pas bénéficié de ce « démarrage » en famille. Car beaucoup d'amour ne suffit pas. Il faut aussi que les adultes puissent « perdre leur temps », dans ces jeux à deux, en apparence sans importance. Et tout nous laisse penser que cette gratuité n'est pas également distribuée aux enfants, selon les conditions de vie parentale. Si c'est le cas, l'école peut et doit jouer un rôle compensatoire.

¹ Des recherches avec contrastes de milieux socio-économiques commencent à montrer que le langage adressé par la famille à l'enfant joue un rôle important dans la construction de la théorie de l'esprit (Shatz et al. 2003).

« La maternelle Première école Premiers apprentissages »

Édition Chronique Sociale (février 2009)

Quels effets sur la scolarité des élèves ?

Bruno Suchaut

Le débat actuel sur l'école maternelle repose surtout sur une logique économique en envisageant que l'État se désengage de la scolarisation des enfants de deux et trois ans. Or, les coûts associés à des structures autres que l'école maternelle sont nettement plus élevés et il n'est pas certain que ces nouvelles structures ne donnent pas lieu à de fortes inégalités sociales en termes d'accès et de fréquentation. Le développement de la scolarisation à l'âge de deux ans avait pourtant permis d'augmenter le taux d'emploi chez les femmes, notamment du fait des coûts réduits de scolarités. Par ailleurs, les travaux cités précédemment montrent quel intérêt peut avoir la fréquentation de l'école maternelle en termes d'apprentissages réalisés par les élèves. Les activités numériques, la structuration du temps et plus largement les capacités de raisonnement sont des domaines qui apparaissent particulièrement importants à travailler. Le recours à des activités systématiques et structurées qui génèrent des effets transversaux et durables sur les acquisitions des élèves ne signifie pas pour autant que le programme de l'école maternelle doit être calqué sur celui de l'école élémentaire. Des activités ludiques (jeux mathématiques) ou l'éducation musicale peuvent être considérés comme des vecteurs d'apprentissage particulièrement pertinents. Sur cette base, une recommandation en matière de politique éducative serait de s'intéresser davantage aux pratiques pédagogiques de l'école maternelle, de développer des expérimentations dans des domaines d'apprentissages ciblés, de les évaluer et de généraliser les pratiques dont les effets seraient les plus positifs chez les enfants sur le plan cognitif et scolaire.

Les effets de la scolarisation précoce

Agnès Florin

Tout d'abord, il convient de rappeler brièvement les résultats concernant les effets incontestables de cette scolarisation précoce (Florin, 2002, pour une revue de la question). Si l'on prend comme référence la scolarisation à 3 ans, la scolarisation à 2 ans accroît, mais faiblement, l'accès au CE2 sans redoublement (environ 3 %). En revanche, la scolarisation après 3 ans est pénalisante et réduit nettement (de 11 % environ) les chances d'accéder au CE2 sans redoublement, comme le montre le suivi par le Ministère de l'Éducation nationale d'un panel de près de 10000 élèves, dit « Panel CP ». Ces écarts relatifs existent aussi pour les évaluations des acquis des élèves à l'entrée du CP. Notons au passage que l'efficacité d'une scolarité de trois années en maternelle est ainsi démontrée, par rapport à une durée de scolarisation plus réduite. L'avantage de la scolarisation précoce se retrouve dans plusieurs domaines en CP, et il est encore sensible plusieurs années après : la compréhension orale, la familiarité avec l'écrit (vocabulaire, prélecture, concepts de temps et d'espace) et les compétences numériques. Mais ces gains sont plus faibles, comparés à ceux qu'on obtient avec une scolarisation à 3 ans par rapport à une scolarisation à 4 ans, et ils ne suffisent pas à compenser les écarts liés au milieu social ou au trimestre de naissance des enfants.

Les plus grands bénéficiaires se situent aux deux extrémités de l'échelle sociale; tout d'abord, les enfants de milieu social défavorisé, et les effets sont plus sensibles en ZEP qu'hors ZEP. On trouve aussi des effets positifs chez des enfants de milieux très favorisés (cadres supérieurs, professions libérales) ou très au fait des questions scolaires (enseignants-es), chez lesquels le choix de la scolarisation à 2 ans est probablement un aspect de leurs stratégies éducatives de réussite.

Défendre l'école maternelle c'est la transformer

Christine Passerieux

Lorsque l'opinion tient lieu de raison, le prétendu « bon sens » de pensée pour mieux masquer des logiques libérales, c'est la rigueur, l'exigence autant que l'affirmation de valeurs émancipatrices qui peuvent permettre que la question brûlante de l'accès de tous aux apprentissages soit véritablement posée.

Il n'est pas sérieusement possible de remettre en cause l'école maternelle sur des critères économiques, pas plus que de lui imputer l'entière responsabilité des échecs scolaires. En effet, la scolarisation en maternelle, et de manière plus décisive lorsqu'elle débute avant trois ans, a des effets positifs sur la scolarité future en réduisant en particulier les risques de redoublement avant le CE2. Si les élèves issus des classes populaires rencontrent plus de difficultés pour

entrer dans les apprentissages scolaires, c'est parce qu'ils sont inscrits dans une socialisation éloignée de celle de l'école, socialisation qui nécessite un apprentissage que seule l'école peut leur dispenser. Ces élèves n'ont pas construit les outils cognitifs et comportementaux pour appréhender efficacement les tâches qui leur sont proposées, dans les termes où elles sont conçues par l'enseignant-e, par/pour l'enseignement. C'est d'ailleurs à ces élèves-là (tout comme à ceux issus des classes favorisées) que la scolarisation précoce est le plus bénéfique. Se trouvent confirmées les raisons de défendre la scolarisation en maternelle qui permet **d'apprendre à l'école en même temps qu'apprendre l'école**.

Cependant, lorsque le « devenir élève » tel qu'il est défini dans les programmes de 2008, promeut, sous forme prescriptive, docilité, respect des règles, responsabilité individuelle, il s'agit, dans un univers libéral, de masquer « l'arbitraire social », en légitimant la hiérarchie sociale. Les élèves se trouvent pour reprendre une expression de J.-Y. Rochex assignés à « résidence de leurs origines », où chacun est responsable de ce qu'il est. L'école maternelle, milieu collectif structuré pour l'étude, où se construisent des savoirs dans l'exercice de la pensée avec les autres, perd sa spécificité scolaire lorsque les exigences intellectuelles en sont évacuées au profit de la morale, lorsqu'en lieu et place d'une normativité des apprentissages est prônée « une conformisation lisse à des normes externes ». Ce qui prime c'est le « contrôle social », comportemental, intellectuel, alors même que pour apprendre à l'école il s'agit bien de s'aventurer sur des terrains inconnus, cognitifs ou relationnels. L'école, parce qu'elle est une institution, a pour vocation « de transcender les histoires singulières et les affinités électives », d'ouvrir à l'altérité. En cela elle est une école première, qui vise à favoriser l'émancipation, à **construire le sujet, le citoyen et l'homme**. Lorsque le dressage devient un préalable à l'éducation et que les logiques de remédiation priment, lorsqu'une vision étroitement techniciste des apprentissages se met au service de savoir-faire standardisés, c'est la vocation de l'école qui est remise en cause, autant que déniés les apports de la psychologie sur les rapports entre développement et apprentissage. L'enfant se trouve évacué en tant que sujet et l'enseignant-e réduit à être un prestataire de service, qui n'enseignera que ce qui est quantifiable, évaluable.

La quantification des résultats des élèves ne donne qu'une vision approximative, voire erronée, de leur réussite en évacuant ce qui est central dans l'apprentissage: les procédures qui ont permis la réalisation de la tâche et la mise en activité. Et l'essentiel du travail de l'enseignant-e porte sur des activités de l'élève qui ne laissent pas de traces visibles, ces « savoirs cachés » qui sont les véritables apprentissages fondamentaux. L'organisation en ateliers s'est imposée au fil du temps et s'accompagne d'un contrôle à distance de l'activité des élèves, avec la généralisation du travail sur fiches. Le renforcement d'une logique d'individualisation des apprentissages, très prégnante dans la scolarité ultérieure, différencie encore plus les élèves qui sont renvoyés à la solitude de l'exécution de la tâche quand l'enseignant-e ne peut mener les observations nécessaires à la compréhension de la démarche de chacun. La multiplication des fiches individuelles privilégie au mieux l'entraînement sans prendre en compte la rupture essentielle opérée à l'école: le passage du faire au dire le faire, puis au penser le faire. La grande complexité graphique liée à ce support exige de surcroît des modes opératoires et des savoirs que tous les élèves n'ont pu construire hors l'école.

C'est le rôle majeur de l'enseignant-e que de **créer des situations** qui permettent l'entrée progressive des élèves dans des pratiques langagières de réflexivité, où l'expérience est mise à distance, l'abstraction progressivement construite. L'intrusion des objets du monde dans la classe, si elle ne s'accompagne pas d'une explicitation des visées d'apprentissage, empêche toute socialisation cognitive et enferme les élèves dans un rapport familier à l'objet qui n'est pas celui attendu par l'école. Les modalités de travail proposées peuvent participer à ces brouillages pour l'élève, en ne leur permettant pas d'identifier l'activité intellectuelle requise. Les situations de travail ne sont productrices d'apprentissages pour tous les élèves qu'à la condition que les contenus de savoir, les attendus scolaires soient cernés, repérés, quel que soit le champ. Cette lisibilité est particulièrement nécessaire lorsque les occasions du quotidien sont saisies comme prétextes à aborder des savoirs. En effet, une progression aléatoire, avec des risques d'impasses, peut être préjudiciable aux apprentissages de tous. Les situations de recherche qui résistent à la perception première, la systématisation de postures réflexive, la conscience d'un but à atteindre participent à la **construction du sens de l'activité scolaire** sans lequel les élèves ne peuvent se mobiliser. Et l'étayage de l'enseignant-e est essentiel à la permanente « réorganisation comportementale et cognitive » qu'est l'apprentissage, un étayage qui porte sur les fondamentaux c'est-à-dire sur ce qui permet le développement intellectuel des élèves.

La promotion d'une culture de l'écrit, dès la petite section, qui procède par mises en liens, construction progressive d'une intelligence des textes, autant que par la systématisation d'invitations à la production écrite, s'avère indispensable pour comprendre l'univers de l'écrit, mais aussi pour s'approprier une « langue étrangère » à sa langue maternelle et/ou à son univers familial ou encore, ultérieurement, mener une analyse phonémique. Un enseignement précoce, réduit à son aspect technique et évacuant les « conditions cognitives de son efficacité », ne peut que creuser les inégalités entre les élèves.

L'entrée dans un récit est conditionnée par le choix du texte, la définition des contenus spécifiques pour construire de vraies compétences de lecteurs, c'est-à-dire capables d'interprétation, de mise en liens entre soi et le texte. C'est bien une **entrée dans la culture** qui est à l'ordre du jour lorsque la classe devient « un lieu anthologique » où la lecture entraîne dans une aventure collective. Une culture ouverte, polymorphe qui prend en compte chaque enfant dans sa globalité et réfère à des pratiques sociales. La pratique de l'EPS ou de la musique, soumise aux exigences scolaires, favorise de nouvelles rencontres, de nouvelles découvertes à partir de pratiques individuelles spontanées et fait reculer les limites de l'univers de référence.

La seule socialisation familiale ne peut expliquer les difficultés de certains enfants dès la petite section. C'est ce que nous montrent les analyses de cet ouvrage, dont les multiples propositions d'activités, loin d'enfermer dans une logique de remédiation et d'externalisation dont on connaît par ailleurs les très faibles effets, affirment la nécessité d'une **centration sur les savoirs**, dans la pratique ordinaire de la classe. Cela exige une formation des enseignants-es qui ne peut avoir d'efficacité et de pertinence qu'en appui sur l'activité des enseignants-es concernés et leurs questionnements. Plutôt que de prescrire des techniques, des gestes, des méthodes, il s'agit «travailler ensemble à théoriser le quotidien de la classe» pour mobiliser/remobiliser sur le sens et le cœur du métier d'enseignant-e.

C'est bien la transformation de l'école maternelle qui est à l'ordre du jour dans cet ouvrage. Une transformation qui se donne pour objectif premier de réduire les écarts entre les élèves en promouvant **la pensée** plutôt que la soumission et l'exécution, **la solidarité** plutôt que la compétition et la sélection, **l'ouverture** plutôt que la peur de l'autre. Cela n'est possible que dans un projet politique qui affirme la capacité de tous les élèves à apprendre. Il n'y a pas de fatalité à l'échec scolaire, les travaux de la recherche l'attestent. Des pratiques enseignantes en font la preuve en :

- portant un regard positif sur les élèves et récusant le mensonge social de l'égalité des chances;
- affirmant un haut niveau d'exigences quant aux contenus à transmettre;
- **mettant en œuvre des modalités de transmission qui prennent en compte tous les élèves dans leurs différences.**