

De l'intérêt de la scolarisation des enfants de moins de trois ans

Militante d'éducation nouvelle, engagée dans la lutte contre les inégalités scolaires, ayant participé dès le début de carrière à des recherches pédagogiques autour des apprentissages des enfants arrivant à l'école maternelle, c'est avec beaucoup d'enthousiasme que je me suis engagée dans un travail de recherches universitaires pour comprendre les processus en jeu.

Enseignante en maternelle, et plus particulièrement impliquée, dans le Loiret, dans la mise en place d'une passerelle des deux ans et l'accueil dans ma classe des enfants, parents et collègues de la Petite Enfance, j'ai œuvré pour que les institutions accueillant ces enfants de moins de trois ans se connaissent, se re-connaissent dans le respect mutuel des positionnements professionnels.

En quoi la fréquentation de l'école maternelle par des enfants de moins de trois ans présente des intérêts positifs pour les différents acteurs?

Je m'appuierai sur les travaux de recherche menés sur :

- l'investissement des parents dans la scolarisation de leur enfant à la maternelle, sous la direction d'Agnès Van Zanten,
- la scolarisation précoce pour des enseignants, sous la direction de Eric Plaisance,
- les apprentissages des enfants, sous la direction d'Elisabeth Bautier
- et sur une expérience professionnelle :
 - la Passerelle des deux ans à St Jean de la Ruelle
 - la classe Arc en ciel – école maternelle Jean Moulin - St Jean de la Ruelle.

1 - Quelques éléments de compréhension du développement du jeune enfant

L'enfant qui arrive à l'école maternelle vient d'apprendre à marcher, il commence de communiquer par le langage avec son entourage. Après le stade impulsif et émotionnel, il découvre le monde extérieur et ses activités s'accompagnent de la naissance de la représentation : c'est l'étape sensori-motrice de la deuxième année, analysée par H. Wallon. La marche lui permet de construire l'espace dans lequel il peut aller et revenir, joindre ou dépasser un objet aperçu. Les usages du langage lui permettent de pratiquer la permanence et l'objectivité du mot c'est-à-dire de prendre distance de son milieu en se détachant de ses manières d'être actuelles, d'anticiper, de combiner... de rêver... Après une période durant laquelle il ne pouvait se différencier d'autrui, il s'affirme de manière forte : c'est la crise de personnalité.

Wallon considère le langage comme outil essentiel du développement de l'enfant. Il permet à la pensée de se développer : elle est d'abord synchrétique. L'enfant pense les objets, les situations de manière indifférenciée. C'est aux travers de dialogues que la différenciation va s'opérer. "L'activité langagière avec l'adulte ou les pairs rend possible la sortie du syncrétisme par le travail de définition, d'inventaire, de questionnement, de vérification qu'elle permet et contraint d'effectuer tout à la fois, le développement mental de l'enfant étant là encore indissociable de ses relations sociales".

Concernant le développement psychomoteur, 5 stades entre la naissance et la fin de l'école maternelle, ont été relatés par Gesell : les premières conduites intelligentes se situent vers l'établissement de la station debout. Cet équilibre est rompu vers 2 ans et demi : l'enfant présente alors des réactions d'entêtement, de négativisme pour trouver ensuite un nouvel équilibre qu'il qualifie de « premier âge de raison » avant qu'une période d'instabilité, d'insécurité, de frayeurs se manifeste vers 4 ans.

La psychanalyse apporte des éléments : selon Freud, dans la période de scolarisation à l'école maternelle, l'enfant termine le stade sadique-anal durant lequel il est dans l'ambivalence (actif-passif, donner-refuser, amour-haine, garder-rejeter...) avant d'entrer dans le stade phallique durant lequel il découvre les organes génitaux et que pourra se manifester le complexe d'Oedipe. Reprenant les travaux de Freud, Mélanie Klein constate que l'enfant peut vivre des conflits précoces et la culpabilité au travers d'inhibitions au jeu, de frayeurs nocturnes, de difficultés alimentaires...

De son côté, Winnicott introduit le concept d'objet transitionnel correspondant pour l'enfant à la première possession du « non moi ». Dans la théorie psychanalytique, l'objet transitionnel prend la place du sein ou de l'objet. En relation avec l'objet transitionnel, le petit enfant passe du contrôle omnipotent, magique au contrôle par la manipulation, comportant l'érotisme musculaire, le plaisir de la coordination.

L'école maternelle admet dans certaines conditions, la présence d'un objet de la maison pour faire transition avec le milieu familial : qu'est-ce que le jeune enfant nous donne à voir de son rapport aux objets personnels et / ou collectifs? Comment gère-t-il la séparation d'avec sa famille, lors de l'accueil ou de moments plus difficiles? Que nous donne à voir l'enfant de deux ans dans sa manière de manipuler, contrôler des objets de la classe?

Ces diverses connaissances sur le développement de l'enfant de moins de trois ans nous incitent à une prise en compte de ce jeune âge dans les actions éducatives menées par les professionnels.

2 - Impacts de la scolarisation des 2-3 ans à l'école maternelle

2 – 1 Quelques travaux

- Les travaux de Bernard Suchaut (Irédu – CNRS – Univ Bourgogne) montrent un impact positif sur les acquisitions scolaires des élèves, mesurées lors de tests français-maths. De plus, le taux de redoublement à l'école élémentaire est inférieur pour les enfants ayant fréquenté l'école maternelle que pour ceux entrés plus tardivement.

Sur le plan économique, des travaux montrent les effets positifs pour des enfants de ZEP scolarisés à 2 ans notamment sur les acquis langagiers malgré des conditions d'accueil non optimales.

- Agnès Florin précise des effets repérables en début de CP concernant la compréhension orale, la familiarité avec l'écrit et les compétences numériques et note que les bénéficiaires sont aux extrémités de l'échelle sociale : pour les enfants de milieu social très défavorisé et très favorisé.

- Les travaux menés sous la direction d'Elisabeth Bautier¹ m'ont conduite à essayer de comprendre ce que les enfants apprennent de l'école et plus particulièrement les apprentissages du langage scolaire.

2 – 2 Qu'est-ce que les enfants apprennent de l'école?

Les enfants arrivant à l'école maternelle ont déjà une expérience familiale, liée au milieu social

¹Bautier – ESCOL, Apprendre à l'école, apprendre l'école – Des risques de malentendus dès la maternelle, Chronique sociale, 2006

Chevillard, Qu'est-ce que l'enfant de deux ans apprend et/ou construit de l'école?, D.E.A. Sous la direction d'E. Bautier, « Approches plurielles en Sciences de l'Education », Paris 8, 2001

d'origine mais aussi aux pratiques langagières et culturelles y référant.

C'est ainsi, que certains enfants entrent en communication avec les adultes de l'école de manière compréhensible, quand d'autres, hors de la question d'une langue maternelle différente, s'expriment par le corps, peu par l'oral et à minima par des nominations. A l'école, ils vont rencontrer d'autres enfants, d'autres adultes, d'autres lieux, d'autres temps. Dans cette confrontation des milieux (au sens de Wallon), l'enfant va se déprendre de ses habitudes familiales (JY Rochex) et devenir élève.

2 - 3 Comment les enfants comprennent les usages du langage à l'école maternelle

Des observations dans des classes, des entretiens réalisés avec des enfants de la petite à la grande section, ont permis de mieux comprendre les usages du langage à l'école pour les élèves.

- A l'école, pour parler il faut à la fois écouter l'autre, attendre son tour, rester assis, lever le doigt... le langage est un **mode d'être avec son corps**.

C'est l'exemple de cet enfant de deux ans qui ouvre de grands yeux au moment où l'enseignante annonce qu'il faut se taire, ne plus bouger pour parler. Ou encore, dans cette classe où l'enseignante utilise un rituel avant de raconter l'histoire : « il faut s'asseoir confortablement sur un coussin, fermer les yeux, ne plus bouger ses mains, ses bras, son corps puis ouvrir ses oreilles et sa tête »

- Par ailleurs, il est nécessaire d'expliquer, expliciter à d'autres, questionner, répondre pour clarifier ce dont on parle ... les situations de langage sont un **mode scolaire de dire ensemble et avec les autres**.

Revenant d'une sortie au cinéma, les enfants de petite et toute petite section sont invités à se rappeler la sortie. Des enfants parlent de l'autocar, d'autres d'animaux (héros du dessin animé). Si l'évocation de l'autocar permettra de contextualiser, nommer, référer à des temps et des lieux, le récit de l'histoire (personnages, évènements, résolution) à l'oral sera l'objet du dialogue scolaire.

Mettre en mots une pensée qui s'élabore, dans des situations présentant des supports divers ... le langage est un **mode de penser le monde**.

Ici, je référerai à une situation d'activité cuisine en classe de petite section : les enfants ont utilisé des outils à manivelles lors de la réalisation de plats cuisinés; par ailleurs, ils en ont monté, démonté dans l'atelier « techno »; le jour où ces outils sont présentés ensemble et qu'il est demandé à chacun de choisir un ingrédient et un outil et de dire ce qui se passe, une fillette s'exclame « ça tourne »! Cette élève propose une formulation correspondant à la mise en relation d'un point commun entre ces outils.

C'est bien un attendu de l'école que d'utiliser le langage pour construire des savoirs avec d'autres.

3 - Qu'est-ce que les parents apprennent de l'école maternelle?

L'investissement des parents dans la scolarisation de leur enfant.

Nous avons pu mettre au jour le fait que les parents selon leur milieu d'origine ont des stratégies différentes de s'occuper de la chose scolaire pour leur enfant. LAHIRE a montré qu'il existait bien des écrits dans les familles d'origine populaire mais que ceux-ci étaient disqualifiés par l'école. Dans notre étude nous avons pu constater que les parents de classe populaire connaissaient des activités faites par leur enfant à l'école maternelle, de par ce que les enfants racontaient mais aussi en s'adressant plus volontiers à l'ATSEM pour demander s'il « faisait des bêtises ». Ils attendent que l'école apprenne à bien parler, à lire et à compter à leur enfant, pour qu'il ne soit pas « comme eux » (disqualifié dans le monde social et dans celui de l'emploi).

Les activités scolaires que les parents nomment sont : « *les dessins, les jeux, la peinture, la cuisine, le sport, le collage et lire – écrire* ». Sont évoquées une ou deux fois : les sorties, la récréation, la collation, la sieste, le jardinage, les cahiers, les histoires, le chant, le modelage et le coloriage. Nous avons pu constater que concernant la première année de scolarisation, les parents avaient des connaissances sur les activités de leurs enfants à l'école le plus souvent par l'enfant lui-même.

La moitié des parents ne savent pas ce qu'est le **conseil d'école**. D'autres pensent qu'il s'agit d'une réunion où l'on parle des enfants, des finances, ou d'une instance parents-enseignants, ou encore d'un lieu où des pétitions sont faites. Concernant le rôle des parents élus, 8% pensent qu'ils devraient être porte-parole des parents. Un parent évoque la directrice, un autre le règlement et un autre l'"apparence" de ce conseil d'école: "*Ça pourrait permettre aux parents de s'investir plus dans l'école mais (...) C'est plus un rapport de ce qu'on peut rapporter à la coopérative scolaire (...) Il y a peu d'investissement des parents dans leur rôle éducatif dans l'école (...) La participation des parents est très limitée (...) Il faudrait plus intégrer les parents dans les projets (...) Tout est déjà fait sans prendre en compte leur richesse.*"

Le conseil d'école semble loin des préoccupations et ne répond pas véritablement à un besoin concret. Les parents investissent beaucoup la vie scolaire des enfants en s'impliquant dans le suivi des travaux scolaires, les conversations autour de l'école et la participation aux réunions de parents.

Tous les parents rencontrés ont des **contacts avec d'autres parents**. Les sujets abordés sont autour de l'école; des enfants; quelques-uns mentionnent les problèmes de langue. Les sorties, la structure « La Passerelle », les maladies sont également évoquées. Majoritairement, les parents ont été discrets sur la nature de leurs discussions et cela mériterait une étude plus sérieuse. Un père refusera même "*de parler de ça pour pas dire de bêtises*".

Des parents différencient leur rôle de celui des acteurs de l'école : « *Nous, c'est éduquer; les enseignants sont formés pour leur apprendre* » ; « *L'école c'est une chose, les parents une autre* ». Les jeunes vont à l'école plus tôt, plus longtemps qu'autrefois; leur avenir est plus individualisé et reproduit moins l'histoire familiale : la famille est une instance privée, mais dépend plus de l'Etat qui légifère sur les questions familiales. B.Charlot et J-Y.Rochex (1996) développent l'idée d'une interdépendance plus grande entre famille et école. La famille exige que l'école donne toutes ses chances à l'enfant et l'école que la famille lui livre des enfants aptes à la réussite scolaire. Ceci appelle une collaboration mais l'enjeu pour chacune des parties est tel qu'il s'en suit de fortes tensions dont l'enfant est l'objet. Il se trouve entre famille et école: enfant- élève dans les deux lieux.²

Certains parents sont soucieux de ce que leur enfant soit « comme il faut » et semblent ne s'intéresser qu'à des questions qu'ils maîtrisent, puisqu'en lien avec la vie au quotidien, tels la

²Dans la sociologie de Bourdieu et Passeron, la famille a une place importante dans le dispositif de reproduction. Il s'agit d'un capital culturel convertible en capital scolaire, qui sera incorporé par l'enfant sous forme d'habitus. DeSingly (1995) reprend cette question : l'école désigne les héritiers et la famille ne peut intervenir qu'indirectement, par ses stratégies. Mais la transformation du capital d'origine et personnel exige un travail spécifique de la part de la famille et de l'enfant. La théorie de l'habitus ne prend pas en compte les contextes familiaux qui ne sont pas toujours très cohérents. B.Lahire (1994) nous expose que souvent les enfants sont mis devant un éventail de possibilités de systèmes de références. Il apparaît que l'habitus s'opère dans des interactions et des relations, dans un univers symbolique, dans une histoire sociale où l'individu se construit comme singulier. D. Thin (1998) précise la « *logique de séparation assez stricte entre l'école et la famille ... Pour ces parents, l'école est le domaine de l'enseignement et les pratiques pédagogiques relèvent de leur seule compétence. Ils se sentent incompétents à aider leurs enfants dans leur scolarité.* »

propreté, la sieste, le passage aux toilettes, le repas de cantine... Or ils ne sont pas indifférents aux autres moments de la journée scolaire et aux apprentissages qui vont permettre à leur enfant de mieux réussir qu'eux³.

Certains parents mettent en avant la fierté de leur culture d'origine. Ils distinguent leur rôle dans une zone de compétences spécifiques: "*protection physique et morale, apprentissages de savoir-faire quotidiens et inculcation de valeurs, et pour l'école: l'instruction de base*". Ils sont généralement satisfaits de l'école mais s'estiment incompétents quant à ses exigences. C'est ainsi que certains parents déclarent: « *(l'enfant) avait envie depuis longtemps de venir à l'école, nous aussi* ». D'autres s'inquiètent du possible ennui de leur enfant s'il était resté en crèche au-delà de trois ans.

Des résultats de recherche tendent à montrer que la plupart des familles populaires attendent beaucoup de l'école pour leurs enfants mais sont, ou se pensent, démunis pour les aider.

Certains parents ont parlé à leur manière des apprentissages de l'école: « qu'il travaille bien... apprenne des trucs, des choses de son âge..., à communiquer, à parler, à s'exprimer... la discipline, l'obéissance, le respect, le rangement... ». Ici, les attentes de l'école pour l'enfant portent sur des registres forts différents:

- L'institution scolaire comme cadre de règles permettant de se discipliner au contact et dans la confrontation aux autres, dans un milieu différent de celui de la famille,
- L'école, lieu de travail, d'apprentissage. D. Thin précise que pour ces parents « *demander à ses enfants de travailler à l'école pour « avoir quelque chose » plus tard, c'est vouloir qu'ils ne soient pas démunis* »

Nous voyons donc l'importance que les parents accordent dès l'école maternelle, à la scolarité de leur enfant. Toutefois, la logique d'investissement des familles populaires reposant sur une idée de l'école différente de celle des enseignants, des malentendus peuvent s'installer.

Des équipes d'école maternelle, soucieuses d'une meilleure lisibilité de l'école par ces familles, ont réfléchi à des pratiques d'accueil des parents et de leurs enfants dans des conditions permettant une mise à jour des attentes réciproques de l'école pour ces enfants.

4 - Qu'est-ce que les enseignants mettent en œuvre pour que l'enfant devienne élève?

4 – 1 Des conceptions ont traversé l'école maternelle et ont des incidences pédagogiques et des conséquences sur les apprentissages des élèves.

- Dans une conception de l'école maternelle qui doit être distincte de l'école élémentaire, le langage est surtout un vecteur de communication et les enfants sont mis en présence d'objets du monde.
- Dans une conception de confusion entre l'école maternelle et l'école élémentaire, l'écrit prédomine et l'apprentissage précoce est valorisé.
- Dans une conception de l'école maternelle anticipant sur l'école élémentaire, l'apprentissage est progressif et le langage considéré comme outil d'évocation, notamment en scolarisant les objets du monde.

De ces conceptions, des pratiques pédagogiques sont mises en œuvre et nous avons pu observer des

³B.Charlot, E.Bautier et J-Y.Rochex (1993) se sont posés la question du sens pour un enfant de milieu populaire, d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre. Ils s'attachent à la singularité du sujet qui se construit dans un contexte social et familial, ainsi que dans une histoire. La mobilisation des parents est sous-tendue par l'ambition que leurs enfants réussissent mieux qu'eux. D. Thin remarque qu'« *il s'agit moins d'ascension sociale que de s'assurer que les enfants aient une vie respectable. Une des espérances anxieuses des parents est que leurs enfants, grâce à l'école, ne tombent pas dans les difficultés qu'ils vivent ou qui les menacent, qu'ils évitent la délinquance ou la déchéance.* »

manières de faire avec le langage différentes selon les classes ayant des incidences sur l'apprentissage du langage scolaire par les élèves les plus éloignés de la culture scolaire.

Des pratiques langagières scolaires

L'enseignant de maternelle va guider l'enfant vers des usages du langage lui permettant de s'approprier les objets du monde de manière différenciée à l'école car tendant vers une secondarisation de la langue (Bakhtine).

Pour amener les élèves à mettre des mots sur les objets et leur permettre de nommer les catégories en trouvant des critères de mise en relation les distinguant ou les rassemblant, le travail sur les formulations permet que des enfants construisent des savoirs sur les attendus langagiers à l'école : non seulement lexicaux, mais aussi explicatifs.

C'est ainsi qu'en petite section, après plusieurs mises en situations à partir de matières à mélanger, les enfants sont invités par l'enseignante « à fabriquer des produits ».

En petits groupes de trois, des enfants de petite section font d'abord de nombreuses recherches : manipulations avec farine/ sel/ sucre/ eau. Des remarques, nominations, questionnements, essais de mises en relation, anticipations, prenant appui sur des vécus antérieurs et des vécus communs dans la classe... se font jour. Les enfants fabriquent des « produits ». Chaque groupe a dans des verres des poudres, de l'eau ou du lait, un bol et une cuillère. La consigne est : « fabriquez ».

L'enseignante veille à ce que dans chaque équipe, il y ait formulation collective du ou des faire, pour nommer les ingrédients et expliquer « ce qui se passe », questionner l'action de mélanger qui transforme la matière.

T : « Samantha, elle prend tout ! »

E : « que faire ? »

S : « chacun son tour ».

Dans ce dialogue, la préoccupation est celle de la répartition des tâches, pour mettre en œuvre la consigne. L'enseignante par son attitude et ses interventions amènent les enfants à réfléchir et réinvestir des manières de faire et de dire déjà rencontrées.

Plus loin, un groupe s'affaire : Antoine tient le verre de farine qu'il renverse dans le bol, Solène remue avec la cuillère, Quentin verse à son tour le sel : ce qui étonne quand on connaît ces enfants, c'est leur sérieux et leur silence ainsi que l'organisation dans les tâches. Allant voir de plus près, Solène nomme les ingrédients et les fait goûter à ses copains; Antoine ajoute l'eau, très scrupuleusement, goutte à goutte et tout d'un coup déclare : « c'est pour faire la pâte à sel ! y a des poudres et de l'eau ».

Ce temps de confrontation dans le petit groupe est un moment important dans la conceptualisation de la problématique abordée : la formulation prend tout son sens et aide à la conscientisation. Ici, les enfants sont amenés par leurs différences à rencontrer les manières de faire avec le langage des autres et donc les manières de penser et interroger la situation.

Après que chaque petit groupe ait « fabriqué », une confrontation collective est organisée pour expliciter ce qui a été fait : les ingrédients mis, les résultats obtenus. Certains groupes avaient, dans la première séance, mélangé farine/ sel/ eau ou farine/ sel/ levure/ eau ou farine/ sucre/ lait. Dans la seconde séance : plâtre et eau, colle en poudre et eau, peinture en poudre et eau. Les enfants de chaque groupe rappelèrent ce qu'ils avaient mis et les autres dirent leurs remarques :

« c'est comme...du lait...

ça fait comme...la colle de Ghislaine..

c'est blanc partout.

c'est ... c'est un peu dur... c'est un peu mou

ça mouille...c'est sec... »

Pendant que chacun touchait, regardait, reniflait les productions des autres, certains enfants ne bougeaient pas, semblaient absorbés à d'autres réflexions, quand parmi ceux-ci, Kilian déclara :

« *c'est tous des poudres et quand on mélange ça change* ». Invités à expliquer, a donné leur avis, les enfants s'engagent dans une vérification en reprenant pour chacun des pots la nomination des ingrédients et la qualification du résultat perceptible. En fin de séance, un accord est trouvé pour formuler les constats de manière généralisée : « *quand on mélange des poudres et de l'eau, ça fait une pâte* ». Cette formulation sera validée par l'enseignante : la conception moléculaire de la matière sera abordée ultérieurement, dans la construction progressive des savoirs, en prenant en compte le développement psycho moteur, langagier et affectif de l'enfant.

5 - Les projets de Passerelle des deux ans et de la classe Arc en ciel à Saint Jean de la Ruelle

A la Passerelle des deux ans, créée en 1991, par une convention entre la ville et l'Education Nationale, des enfants de deux ans de la ZEP sud de St Jean de la Ruelle (Loiret) sont accueillis par une Educatrice Jeune Enfant, une enseignante et une auxiliaire de puériculture. La passerelle est située dans un appartement aménagé donnant sur la cour de l'école maternelle et reçoit 15 enfants et leurs parents, quatre matins par semaine. Après un temps d'adaptation, les enfants sont accompagnés par un personnel de la Passerelle dans la classe d'accueil de l'école maternelle. Quand l'enfant, les parents et les professionnels sont prêts, l'enfant est inscrit à l'école. (fermée en 2013)

La classe Arc en ciel fonctionne avec une éducatrice jeune enfant, un enseignant et une Atsem, dans l'école maternelle Jean Moulin et aux mêmes conditions et objectifs que la Passerelle.

Ces structures s'adressent plus particulièrement aux enfants n'ayant jamais quitté le milieu familial afin de travailler la séparation pour les parents et l'enfant et l'adaptation à l'école (L. Dupraz).