

- Page 2 : Enjeux sociologiques, économiques et politiques de la scolarisation non obligatoire
- Page 9 : Les conditions favorables aux apprentissages
- Page 17 : Faut-il favoriser une scolarisation précoce ?
- Page 24 : La remise en cause de la préscolarisation : trop ou pas assez éducative ?
- Page 27 : Bibliographie

PETITE ENFANCE : DE L'ÉDUCATION À LA SCOLARISATION

Éduquer, accueillir, enseigner, protéger, développer, stimuler, favoriser... Le vocabulaire ne manque pas pour décrire les actions menées par les institutions relatives à l'éducation du jeune enfant dans notre société. Ces termes reflètent les deux concepts qui symbolisent le dualisme des missions que l'on confie à ces structures : l'éducation et le soin (*care* dans sa forme angliciste). Il est aujourd'hui d'ailleurs difficile de les distinguer ne serait-ce que dans l'appellation des divers organismes concernés. On parle dans les pays anglophones de « *early education and care* », dans les pays francophones le terme de *care* est remplacé par celui d'accueil ou de garde (qui dans ce cas se réfère au contexte et aux conditions dans lesquels sont accueillis les enfants) et, dans les pays hispanophones, on utilise plus simplement la *primera infancia* (la prime enfance). Mais quelle est la place de l'enfant au sein de ces dispositifs ? Comment prendre en compte les différentes étapes de son développement ? Faut-il plutôt le laisser grandir en respectant ses rythmes et ses envies ou au contraire le préparer au mieux à son futur métier d'élève ?

Nous réfléchissons dans ce dossier à la place du jeune enfant de zéro à six ans, à cette période qui précède l'instruction obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE. Nous verrons d'abord les articulations entre les différents enjeux politiques, économiques et



Par Marie Gausse

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

sociologiques que son étude génère. Nous nous intéresserons ensuite aux conditions favorables aux apprentissages et au développement global de l'enfant. Enfin, nous nous interrogerons sur la pertinence d'une scolarisation précoce et sur les effets du « tout éducatif ».

Dans ce contexte, nous conviendrons que l'expression « éducation et accueil des jeunes enfants » (EAJE) inclut tous les dispositifs assurant l'accueil et l'éducation des enfants d'âge inférieur à celui de la scolarité obligatoire, quels que soient l'arrangement, le financement, les conditions d'accès ou le contenu des programmes.

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).



ENJEUX SOCIOLOGIQUES, ÉCONOMIQUES ET POLITIQUES DE LA SCOLARISATION NON OBLIGATOIRE

L'éducation des jeunes enfants est devenue depuis plus de vingt ans le point de mire des préoccupations politiques, éducationnelles et scientifiques. Un des enjeux sociaux majeurs est la possibilité d'offrir un enseignement de qualité pour tous dans l'objectif de réduire les inégalités voire la pauvreté. Pourquoi et comment les services de la petite enfance se sont-ils développés ? Quelles ont été les évolutions du rôle de la période préscolaire dans un contexte international ? Ces questions sont au cœur du processus historique d'institutionnalisation de l'éducation préscolaire.

LES BASES D'UN ENSEIGNEMENT INSTITUTIONNALISÉ

Depuis le début du XVIII^e siècle se pose la question de savoir à partir de quel âge l'enfant doit être éduqué, collectivement ou individuellement, sous la tutelle de l'État ou non. Les réflexions menées à cette époque suscitent encore aujourd'hui de nombreux débats dont celui sur la tendance lourde à la **généralisation de l'éducation institutionnelle de la petite enfance**, autrefois confiée au cercle familial.

Plusieurs phénomènes économiques et sociaux semblent être à l'origine de ces changements comme par exemple les **processus d'urbanisation, l'évolution du travail des femmes ou les mutations des relations et représentation familiales**. Initialement, tout au long du XVIII^e siècle, la scolarisation précoce est rejetée et l'éducation de l'enfant jusqu'à six ou sept ans est du domaine de la sphère privée, « *les chairs sont trop tendres, l'enfant est trop fragile, il ne peut supporter sans danger la discipline des écoles et il est de toute façon un élément perturbateur* » (Dajez, 2005).

Après 1825 et « *l'ordre naturel des familles* », l'ouverture des **salles d'asile** aux enfants de un (après le sevrage) à six ans permet de penser et gérer l'éducation comme une « *chose publique* » et d'offrir aux citoyens les moyens pour le faire. Cette nouvelle institution s'est développée jusqu'au XIX^e siècle, y compris dans le reste de l'Europe (l'**infant school** en Grande-Bretagne, la **bewaarschool** aux Pays-Bas, l'**asilo infantile** en Italie, le **kleinkinderbewaaranstalten** en Allemagne).

Ces salles collectives de garde sont principalement destinées aux enfants des classes les plus pauvres, le plus souvent laissés à eux-mêmes. À l'origine ces salles d'asile sont associées à diverses associations philanthropes, patronnesses, religieuses ou municipales. Leur vocation de gardiennage et de sauvegarde du jeune enfant imprègne le fonctionnement des salles, d'ailleurs placées sous la tutelle des hospices (Papon & Martin, 2008).

Dès 1833, c'est une circulaire du ministère de l'Instruction publique qui pose les bases d'une éducation institutionnalisée en désignant ces salles comme le **premier échelon de l'enseignement primaire**, avec un âge d'admission fixé à deux ans. Il s'agit de « *leur [les enfants] faire contracter dès l'entrée dans la vie des habitudes d'ordre, de discipline, d'occupation régulière qui sont un commencement de moralité* ». Le décret leur attribue aussi une mission plus propédeutique ambitionnant de transmettre les savoirs de base comme l'apprentissage des lettres, des nombres et parfois des gestes de l'écrit.

Cette scolarisation précoce représente d'ailleurs parfois la seule chance d'instruction pour des enfants dont la vie active débute souvent avant leur dixième anniversaire. La reconnaissance officielle de la préscolarisation est suivie par la **création des écoles maternelles publiques** par décret en 1881, dont l'objectif premier est de donner aux enfants de moins de six ans « *les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral* » et de les préparer ainsi à recevoir l'instruction primaire (Papon & Martin, 2008). L'idée ici n'est pas de renforcer ou de faire

« La garde et l'éducation des jeunes enfants relèvent d'un ordre intra-familial exclusivement privé, dans lequel les pouvoirs civils et religieux ne peuvent en principe intervenir » (Dajez, 2005)

« Il ne peut être que fort utile de commencer l'instruction dès l'âge le plus tendre : et tel semble devoir être le but principal des salles d'asile, qui formeraient le premier degré de l'enseignement élémentaire, et que, par cette raison, on pourrait appeler plus justement petites écoles ou écoles de l'enfance » (Guizot, circulaire de 1833).

acquérir des savoirs mais plutôt de bien préparer les petits à leur vie d'écolier, de préparer le terrain en quelque sorte.

« Tous les exercices de l'école maternelle seront réglés d'après ce principe général : ils doivent aider au développement des diverses facultés de l'enfant sans fatigue, sans contrainte, sans excès d'application ; ils sont destinés à lui faire aimer l'école et à lui donner de bonne heure le goût du travail, en ne lui imposant jamais un genre de travail incompatible avec la faiblesse et la mobilité du premier âge » (Extrait de l'arrêté du 28 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique des écoles maternelles publiques).

Les grandes lignes de l'école maternelle et son orientation sont fixées au début du XX^e siècle et perdurent pendant plus de cinquante ans. Les instructions de 1921, qui modifient les textes de 1887, constituent la seule référence officielle jusqu'en 1977.

L'IMPACT DES POLITIQUES FAMILIALES SUR LA SOCIÉTÉ

C'est au lendemain de la seconde Guerre mondiale que l'école maternelle en France subit une nouvelle mutation quand toutes les couches sociales lui confient leurs enfants. Elle devient alors **la première école, milieu éducatif pour tous et modèle de l'excellence éducative** ●. L'évolution de l'école maternelle s'est faite parallèlement (et conjointement) à l'évolution de la conception de la petite enfance, de la professionnalisation des femmes et des rapports entre éducations familiale et scolaire.

La prise en charge de l'enfant : une question qui relève de l'intérêt général éducatif ?

L'institutionnalisation des écoles maternelles s'est donc inscrit dans un projet politique et social. Peut-on néanmoins la réduire à un simple calcul économique et politique ? C'est la question que pose Luc face à un discours de promotion de la petite école qui faisait au XIX^e siècle « l'apologie du dressage de la progéniture des familles populaires et sa moralisation précoce » (Luc, 2010).

Aujourd'hui, la politique d'accueil des enfants de moins de trois ans poursuit ces trois objectifs : soutenir la natalité, encourager l'emploi des femmes et favoriser l'égalité des chances par le développement de l'enfant. Plusieurs facteurs sont à l'origine de l'intérêt croissant et de la nécessité de mettre en place un système performant (Bouysse *et al.*, 2011) comme :

- le défi démographique et l'accroissement de l'activité professionnelle des femmes (liée au maintien de la croissance des pays industrialisés) ;
- l'action contre les désavantages éducatifs touchant les enfants des familles pauvres (bien-être et développement de l'enfant) ;
- l'anticipation d'un taux de retour sur investissement dans le capital humain pour des raisons économiques.

Les orientations choisies pour l'organisation des écoles maternelles relèvent assez souvent d'intérêts différents (voir divergents) des acteurs concernés. D'un côté la municipalité qui s'intéresse aux questions d'efficacité de la gestion des affaires communales et d'équité pour les enfants et leur famille. D'un autre côté, l'inspection académique qui s'occupe du respect des priorités éducatives et des enjeux socio-scolaires (Warren, 2009).

Entre 1945 et 1980, le nombre d'enfants scolarisés dans les écoles maternelles est multiplié par 4,65.



Vie familiale et travail des parents

La mise en place des politiques familiales et d'accueil des jeunes enfants dans les années 1970 et 1980 avait pour objectif d'aider les familles et de permettre aux femmes de **conjuguer travail et responsabilités familiales**. Elles ont conduit à un fort **développement des structures de préscolarisation**, lui-même accompagné d'une hausse significative du travail féminin dans de nombreux pays d'Europe (le lien de cause à effet n'allant pas forcément en sens unique). Cependant, la corrélation entre scolarisation précoce et taux d'emploi des mères de famille est d'autant plus forte que le niveau socio-économique est faible (OCDE, 2013).

L'impact de la préscolarisation des enfants sur la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle est plutôt faible. Il touche principalement les mères diplômées du supérieur avec deux enfants ou plus. Cependant, lorsque le nombre d'enfants augmente, ce sont les mères qui réduisent leur participation au marché du travail lorsqu'il faut ajuster vie professionnelle et vie familiale, alors que les pères, eux, modifient à la hausse leur activité (Moschion, 2012).

La France affiche encore aujourd'hui une **offre d'accueil inégale** sur le plan territorial, tous modes de garde confondus, avec des écarts constatés qui varient dans un rapport de un à trois (en nombre de places pour 100 enfants de moins de trois ans) selon les départements ou au sein même des départements. Ces disparités entraînent des inégalités d'ordre économique car les zones où l'accueil collectif (le moins cher) est le moins développé sont aussi globalement celles où l'accueil individuel (le plus cher) l'est le plus (Cour des comptes, 2013).

« Autour du noyau dur que constituent, en France, les écoles maternelles, la frontière de l'éducabilité collective du jeune enfant n'a fait que s'élargir tout au long du XX^e siècle [...] Aujourd'hui, nous avons affaire à une autre forme d'élargissement de cette frontière de l'éducabilité scolaire du jeune enfant, qui se traduit par un abaissement continu de l'âge à partir duquel la fréquentation de la maternelle est considérée comme convenable » (Dajez, 2005).

Devenue le premier maillon d'un véritable cursus scolaire, l'école maternelle ● ne semble pas être accompagnée de réelles réflexions sur les moyens à mettre en œuvre. Ce travail de réflexivité est primordial pour Bouysse, car **la préscolarisation relève d'une construction qui s'appuie sur des pratiques complexes qui demandent du temps pour être effectives** (Bouysse, 2013). L'enjeu pédagogique et politique lié à la scolarisation des enfants de deux ans semble réduit aujourd'hui en France au rôle de **variable d'ajustement** (les taux de scolarisation à l'âge de deux ans ont significativement diminué ces dernières années : 32 % en 2002 pour chuter à 25 % en 2005). Le manque de politique volontariste, les variables démographiques et les restrictions budgétaires déforment les enjeux de la scolarisation précoce liés aux besoins des enfants ● (Suchaut, 2009).

QUELS TYPES D'ÉDUCATION POUR LES ENFANTS DE ZÉRO À SIX ANS ?

Considérées comme primordiales dans de nombreux pays, les premières années de l'enfance sont de plus en plus l'objet de débats et stratégies visant à favoriser un accès équitable à la scolarité, à améliorer la qualité de l'apprentissage et garantir la formation adéquate des enseignants.

« En France, en 2010, 13,6 % des enfants de deux ans et la quasi-totalité des enfants de 3 à 6 ans étaient scolarisés en maternelle. Elle est le lieu de la première éducation hors de la famille pour la très grande majorité des enfants. » (MENESR, 2013)

Pour B. Suchaut, les inégalités de réussite ne sont pas exclusivement imputables à l'école maternelle : « Ce n'est pas parce que les élèves qui éprouvent des difficultés à l'entrée au CP voient leurs chances de réussite fortement compromises, qu'il faut en rechercher les causes obligatoirement au niveau de la scolarité effectuée en maternelle. Ces interrogations et réflexions demandent à être rapprochées d'observations factuelles et objectives sur l'efficacité de l'école maternelle, sachant par ailleurs que les travaux scientifiques sont peu nombreux dans ce domaine » (2008).

Les modèles en question

Les stratégies mises en œuvre dans ce domaine varient en fonction de l'histoire, des contextes économiques et sociaux ainsi que des conceptions de la place de l'enfant ● et de sa famille dans la société (valeurs culturelles ou religieuses dans chaque pays ●). La capacité ainsi que les conditions structurelles et opérationnelles des modes d'accueil interrogent donc de nombreux gouvernements. En France, un des seuls pays avec la Belgique (Communauté française) à avoir officialisé la scolarisation des enfants de deux ans, la question de la préscolarisation précoce revient régulièrement et polémiquement dans les débats (Bouysse *et al.*, 2011).

L'impact des modes de garde ou d'éducation apparaît aujourd'hui comme une question primordiale et complexe qui nécessite de tenir compte d'un grand nombre de variables selon les pays, en particulier les acteurs en jeu et leur mode d'interaction professionnel. Florin remarque qu'il n'est pas aisé de définir avec précisions les effets positifs et négatifs de tel ou tel mode de garde sur le développement des enfants (Florin, 2010).

Bouysse *et al.* recensent quant à eux deux grands modèles de structuration ; un modèle organisé de manière « intégrée », l'autre organisé de manière « juxtaposée » :

- le **modèle intégré** « est celui d'une structure unique pour tous les enfants en âge préscolaire qui évoluent donc dans le même cadre éducatif : une seule direction d'établissement pour les enfants de tous les groupes d'âge, un même niveau de qualification du personnel responsable des activités éducatives et une même source de financement ». Ces centres accueillent des enfants de moins d'un an jusqu'à six ans en général. Six pays d'Europe proposent exclusivement ce mode d'accueil (Lettonie, Slovénie, Finlande, Suède, Islande et Norvège) alors que dans cinq autres, les familles peuvent choisir des systèmes « intégrés » ou

différenciés par tranche d'âge (Danemark, Espagne, Grèce, Chypre et Lituanie). Au Royaume-Uni, depuis le lancement en 2008 du [Early Years Foundation Stage](#), programme centré sur une approche globale du développement de l'enfant, on trouve également des modes d'accueil intégrés ;

- le **modèle « juxtaposé »** est le plus répandu en Europe et est organisé selon deux types de structures distinctes : celles qui accueillent les enfants de zéro à trois ou quatre ans (avec l'exception de la France, deux ans, et de la Belgique, deux ans et demi) et celles qui intègrent les enfants de trois à cinq ou six ans, ces dernières relevant le plus souvent du domaine éducatif (Bouysse *et al.*, 2011).

Variations institutionnelles à travers le monde

On observe des variations importantes entre les pays européens relatives aux taux de fréquentation d'une structure éducative des moins de trois ans. Pour les pays nordiques, qui utilisent un modèle « intégré », l'accès est garanti pour tous les enfants, quelque soit leur âge, c'est-à-dire dès la fin des congés de maternité ou de paternité, ou encore dès le premier anniversaire. Le taux de fréquentation est du coup très élevé dans ces pays avec par exemple 83 % au Danemark ou 66 % en Suède. Mais, dans une majorité des cas, les autres pays ne garantissent pas systématiquement des places subventionnées à tous les enfants de moins de trois ans. En France, comme en Belgique ou au Royaume-Uni, les taux varient entre 25 % et 35 % (crèches et écoles maternelles confondues) car l'offre est loin de répondre à la demande. Enfin, dans certains pays (Irlande, Pologne, République Tchèque, certains *Länder* en Allemagne), il n'existe aucune offre subventionnée pour l'accueil des moins de trois ans.

Lire Musset Marie (2011). *Regards d'aujourd'hui sur l'enfance*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 68.

Pour une approche par pays, lire le [rapport](#) européen sur les interventions précoces auprès de la petite enfance (2010).



Ces différences dans les modes d'accueil sont également tributaires de l'organisation des tutelles institutionnelles qui les gèrent. En France, comme au Québec, en Italie, ou en Pologne, on observe la séparation institutionnelle des services d'accueil des jeunes enfants : **d'un côté le ministère de l'Éducation nationale, de l'autre ceux de la Santé, de la Famille, de la Jeunesse, des Affaires sociales ou culturelles**. Dans d'autres pays comme le Royaume-Uni, le Danemark, la Suède et l'Espagne, l'accueil des jeunes enfants entre zéro et l'âge de scolarité obligatoire est placé sous la tutelle d'un seul ministère ou de structures publiques issues de plusieurs ministères mais travaillant en collaboration, avec des financements communs par exemple (comme « *Sure Start* » au Royaume-Uni ●, voir Bouysse *et al.*, 2011). Deux tiers des pays de l'OCDE ont un taux de préscolarisation à l'âge de quatre ans se situant entre 80 % et 100 % (plus de 95 % en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en France, en Islande, en Italie, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, et moins de 60 % en Australie, au Canada, en Finlande, en Grèce, en Pologne et en Suisse, voir OCDE, 2013).

Variations conceptuelles

On observe en Europe deux types de **conceptions très différentes** quant au rôle des structures d'EAJE. Dans les pays nordiques et d'Europe centrale, les racines de la tradition holistique de la pédagogie sociale des jardins d'enfants lient étroitement éducation, apprentissages et soin (*care*). On parle d'une **approche globale** qui permet de prendre en compte le bien-être de l'enfant, sa santé, son environnement familial et social. Cette approche privilégie le développement social et le développement de la personne sans exclure des apprentissages plus structurés (mais souvent rudimentaires) pour la lecture, l'écriture et le calcul. Le rôle des adultes consiste à organiser les espaces et le matériel pour les activités

mais également à favoriser les interactions propices au développement cognitif et moteur (Bouysse *et al.*, 2011).

Dans les pays anglophones (Australie, Canada, Irlande, Royaume-Uni, États-Unis) et en France, une approche plus scolaire (pré-primaire) est favorisée. Ce n'est plus l'enfant et son développement qui sont au centre mais l'école. L'enfant est un individu à former et l'école est là pour lui permettre d'acquérir des compétences le préparant à la scolarité primaire et à sa vie d'élève. Ce modèle est considéré par les pouvoirs publics comme une assurance d'offrir à tous les moyens d'acquérir les compétences de base indispensables à la réussite de leur scolarité. Garnier (2009) qualifie d'ailleurs l'école maternelle d'**assemblage composite** qui regroupe des logiques différentes comme la protection, l'éducation et la préparation à l'école.

Cette approche est accompagnée par des programmes destinés à favoriser le développement cognitif mais également social et à préparer aux apprentissages de base comme la numératie, la lecture et l'écriture en identifiant et structurant les contenus à transmettre. Depuis 2000 (décret n° [2000-762](#)), en France, les structures d'accueil des tout-petits ne sont plus des simples modes de garde car ils affichent un « *projet éducatif pour l'accueil, le soin, le développement, l'éveil et le bien-être des enfants* ». Le décret n'en précise ni le contenu, ni les moyens à mettre en œuvre pour répondre à cette injonction institutionnelle (Rayna, 2003). Dans certains pays comme la Suède ou le Japon, qui ont un système dit intégré, les structures d'accueil des enfants de zéro à six ans obéissent à des orientations éducatives nationales mais doivent faire attention à ne pas les « surstimuler ». Les choix politiques des modes d'accueil et les conditions pour y avoir droit ne donnent cependant pas, ou rarement, d'indication sur la qualité ni sur la durée encore moins sur la nature des activités qui y sont proposées.

Pour toutes les questions relatives à la décentralisation et aux politiques éducatives, se référer à notre [dossier de veille n° 83 d'avril 2013](#) (Rey, 2013).

Qu'entend-on par « qualité » pour le préscolaire ?

L'OCDE définit l'enseignement pré-primaire comme « *l'ensemble des formes d'activités organisées et régulières se déroulant dans des structures adéquates ouvertes aux enfants à partir de trois ans et visant à renforcer leur développement cognitif, émotionnel et social* » (OCDE, 2011). La notion de qualité diffère selon la culture et les valeurs d'un pays, son contexte socio-économique et les besoins de la communauté envers les services d'EAJE.

L'OCDE (2010) distingue plusieurs critères de qualité :

- la **qualité des procédés d'apprentissage** (ce que les enfants expérimentent dans le cadre d'un programme, les activités qui lui sont liées) ;
- la **qualité au niveau structurel**, le cadre dans lequel se font ces expériences (le taux d'encadrement, les locaux mais aussi la place de la structure dans la communauté) ;
- la **qualité des effets sur l'enfant** (au niveau cognitif et linguistique mais également sur sa santé, sa socialisation et sa capacité à gérer ses émotions).

Au niveau européen, les réflexions menées dans ce domaine montrent que la définition de qualité et les conclusions de travaux de recherche ne sont pas si évidentes. Un rapport publié par le réseau NESSE (*Network of Experts in Social Sciences of Education and Training*) met en garde contre une application des recommandations issues de la recherche nord-américaine qui ne lui semblent pas suffisamment représentatives des bonnes pratiques pour servir de fer de lance aux politiques éducatives. Il concède néanmoins l'importance de certains critères, mais transposés au niveau micro de chaque communauté : la qualité, le salaire ●, le niveau de formation des adultes encadrants, un ratio enfant/adulte faible (surtout pour les plus petits), les activités collectives socialisantes surtout pour les enfants les plus vulnérables, la qualité du soin et de la protection des plus petits, dans des structures publiques (NESSE, 2011).

Les études réalisées en France et dans les pays de l'OCDE semblent également s'accorder sur ces critères de qualité d'un service d'EAJE comme les niveaux de qualifications professionnelles, les taux d'encadrement, le nombre d'enfants par groupe, le temps et les disponibilités accordés aux familles dans une relation individualisée et les temps de réflexion sur les pratiques (Ben Soussan, 2010).

Les critères de qualité selon la liste annoncée par la Commission européenne en 2010 lors d'une communication sur le thème *Excellence and Equity in Early Childhood Education and Care* :

- parvenir à l'équilibre approprié dans le programme pédagogique entre les aspects cognitifs et les aspects autres que cognitifs ;
- œuvrer à la professionnalisation du personnel : assortir les qualifications aux fonctions ;
- prendre des mesures visant à attirer, à former et à fidéliser du personnel qualifié ;
- améliorer l'égalité des sexes au sein du personnel ;
- s'acheminer vers des systèmes qui intègrent accueil et éducation et en améliorent la qualité, l'équité et l'efficacité ;
- faciliter la transition des jeunes enfants du milieu familial aux structures d'éducation ou d'accueil et entre les différents niveaux du système éducatif ;
- garantir l'assurance de la qualité : élaboration de cadres pédagogiques cohérents et bien coordonnés associant les principales parties prenantes (Commission européenne, 2010).

Quels seraient ces critères de qualité pour un environnement scolaire destiné aux enfants de moins de deux ans ? C'est à cette question que répond un [rapport](#) néo-zélandais sur les recherches menées dans

Aux États-Unis, les structures préprimaires dans les États où le niveau de formation du personnel est plus élevé et le ratio enfants/personnel plus favorable sont beaucoup plus efficaces que les mêmes structures situées dans les États où les normes de qualité sont moins contraignantes (Eurydice, 2009).



ce domaine : en partant du principe que les enfants âgés de zéro à deux ans sont socialement bien plus compétents qu'on ne le pensait initialement, les résultats indiquent que les personnes, les lieux et les « choses » qui structurent leur environnement sont au centre de leur processus de développement. Les auteurs s'inspirent de l'émergence de la **recherche transversale** qui combinent plusieurs disciplines comme **les neurosciences, la psychologie développementale et les sciences de l'éducation**, et se félicitent de cette approche, en meilleure adéquation avec les besoins des jeunes enfants (Dalli *et al.*, 2011).

Ces mesures peuvent-elles être abordées de manière universelle ? Cela semble très difficile à évaluer car nous ne disposons pas aujourd'hui de suffisamment d'indicateurs de performance sur l'efficacité de la première année de scolarisation. Il faut également se méfier des modèles linéaires car de nombreuses variables peuvent renforcer ou au contraire diminuer leurs effets. Il est aujourd'hui plus pertinent de penser que la scolarisation précoce des effets, sans vraiment pouvoir qualifier le bénéfice de ces effets. Ceux-ci semblent relativement faibles au regard de la réduction des inégalités : on parle aujourd'hui d'un besoin de réviser certaines **illusions pédagogiques** (OCDE, 2007 ; Cour des comptes, 2008).

Quels sont les effets des années de préscolarisation sur la réussite scolaire ?

Les critères définissant les cadres d'une préscolarisation de qualité sont-ils suffisants pour juger de l'efficacité de ces cadres ? Quels sont les impacts observés sur la vie des enfants et leur future vie d'adulte ? Chetty *et al.* ont montré dans leur étude (basée sur le projet STAR) les effets à long terme d'un ratio enfant/adulte faible en classe de maternelle (*kindergarten*) sur les bénéfices économiques et cognitifs des élèves. Les chercheurs ont travaillé à partir de plusieurs bases de données expérimentales, sur les évaluations nationales et sur des données administratives. Quatre impacts principaux semblent jouer sur le niveau de revenus à l'âge de 27 ans, la poursuite d'études universitaires, l'accès à la propriété et

la capacité d'épargne :

- les élèves issus de classe avec un ratio faible ont plus de chances d'aller à l'université ;
- les élèves qui ont bénéficié d'un enseignant expérimenté lors des années préscolaires ont de plus hauts revenus ;
- les élèves qui ont bénéficié de programme de qualité ont des revenus plus élevés et une plus forte probabilité d'aller à l'université ; mais si les effets sur le niveau des tests diminuent au fil de la scolarité, les effets « non cognitifs », eux, perdurent.

Un investissement de la part du gouvernement dans les structures d'EAJE, en particulier pour les zones désavantagées, s'avérerait un « bon calcul » pour Chetty *et al.* qui ont estimé que la corrélation entre milieu socio-économique et salaire, au niveau intergénérationnel, diminuerait d'un tiers si tous les enfants allaient dans des écoles de qualité équivalente (2010).

Ces effets subsistent-ils au fil des années et impactent-ils la vie adulte ? Barnett (2011) répond positivement, y compris au niveau cognitif, malgré une légère diminution des effets sur le long terme. Il déplore néanmoins le **manque de données** concernant le taux d'enfants participant à un programme de qualité, qui l'empêche d'appuyer ses travaux sur une étude systématique et fiable de la situation aux États-Unis. Le *think tank* américain **RAND**, propose néanmoins un rapport très détaillé sur des évaluations de programmes destinés aux jeunes enfants et se prononce sur la qualité de telle ou telle approche, chaque approche énumérant des critères et des outils spécifiques (Zellman & Karoly, 2012).

Farrell *et al.* s'intéressent plus particulièrement au « **social capital** », le capital social de l'enfant et sa capacité à construire un réseau relationnel basé sur la confiance. Selon leur étude menée sur 138 enfants australiens âgés de quatre à huit ans, les auteurs concluent que la scolarisation précoce contribue à construire ce capital social et que ces acquis influent sur la vie de l'enfant à court et long terme (Farrell *et al.*, 2004).

Nous nous sommes intéressées à ces questions dans un précédent dossier consacré aux liens entre neurosciences et éducation (Gaussel & Reverdy, 2013).

Synapse : espace séparant deux neurones, dans lequel un neurone transmet de l'information à un autre neurone (alors appelé « cellule cible » ou « neurone postsynaptique », voir CERI, 2007).

Période sensible mais non critique : attention au neuromythe « Tout se joue avant trois ans » !

Mémoire de travail : elle sert à stocker brièvement des éléments qui permettent un accès sémantique dans la mémoire à long terme. Par exemple, pour l'apprentissage de la lecture et donc la compréhension des phrases, la capacité de la mémoire de travail est déterminante. Elle reste relativement invariable mais sa qualité dépend du degré de connaissances antérieures dans le domaine étudié (Lieuury, 2012).

Littératie émergente : concept désignant l'ensemble des connaissances et habiletés précoces comme précurseur de la lecture et de l'écriture conventionnelles. L'acquisition de la langue écrite n'est pas à considérer comme un phénomène du tout ou rien qui apparaîtrait sous l'effet de l'enseignement institutionnel, mais qui s'initie dès les premiers contacts avec l'écrit (Biot, Écalle & Magnan, 2008).

LES CONDITIONS FAVORABLES AUX APPRENTISSAGES

Assez récemment, les politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants se sont plus particulièrement intéressées au développement de l'enfant, aux processus de l'apprentissage et à leurs résultats. Elles sont donc moins tournées vers les seuls besoins des parents ou de l'École. Ces politiques servent également à prendre des mesures de **lutte contre la pauvreté** ou en **favor de l'équité éducative**. La précocité de la scolarisation devient un facteur essentiel de socialisation et de développement de l'enfant, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de l'autonomie (Papon & Martin, 2008). Comment ces politiques peuvent-elles répondre aux besoins des enfants ? Comment prendre en compte ce que l'on sait de leur développement et favoriser les interactions avec l'environnement ?

COMMENT LES ENFANTS APPRENNENT DE ZÉRO À SIX ANS

L'intérêt porté au développement du jeune enfant a augmenté avec l'avènement des recherches sur les comportements, en neurobiologie et en psychologie. Ces dernières sont censées faciliter la compréhension et l'appréhension des conditions qui influencent ce développement comme les premières expériences, le maillage génétique, l'environnement social, cognitif et émotionnel de l'enfant (CERI, 2010). Que nous apprennent les recherches dans ce domaine ?

Le point de vue des sciences cognitives

Du point de vue neuroscientifique, la première forme d'apprentissage est la réaction cérébrale à un stimulus visuel, sonore, tactile... La perception de cette « information » se traduit dans le cerveau par des **modifications structurelles au sein des réseaux cérébraux** (formés entre autres de neurones et de synapses).

« Les conclusions de la psychologie cognitive ont été d'autant plus aisément reprises par les auteurs des programmes qu'elles corroborent celles des travaux issus de la sociologie, de la linguistique ou de la psychologie des apprentissages établissant que la réussite scolaire est en grande partie liée à la disposition générale que les élèves entretiennent à l'égard du langage » (Goigoux, Cèbe & Paour, 2004).

Si l'apprentissage du langage oral se fait naturellement pendant l'enfance par exposition, l'apprentissage du langage écrit nécessite un apprentissage spécifique et intentionnel (Gaussel & Reverdy, 2013). L'acquisition du langage et les processus cérébraux qui y participent restent un des objets d'étude majeurs en neurosciences. La **synaptogénèse** (formation des synapses ●) joue un rôle primordial pour le langage car c'est dans la première année de vie ● qu'un grand nombre de connexions se font puis sont éliminées en fonction de leur utilisation et leur pertinence pour la mémorisation ● et l'apprentissage. Les nourrissons sont *a priori* capables de distinguer tous les sons ce qu'il ne font plus vers dix mois quand ils se concentrent sur leur seule langue maternelle (CERI, 2007).

Le terme global de **littératie** ● englobe les activités de lecture et d'écriture, apprentissages non prévus biologiquement ; il n'y a *a priori* pas de structures cérébrales dédiées. Cependant, les zones du cerveau impliquées dans l'apprentissage du langage sont également sollicitées pour la littératie. Certains chercheurs auraient même reconnu une aire cérébrale de la forme visuelle des mots qui leur permettrait de mettre au point un modèle universel pour l'acquisition de la lecture (toujours à l'étude actuellement, voir Szwed *et al.*, 2012). Un grand nombre de chercheurs favorisent l'hypothèse de la **perception intuitive** qui guiderait les premiers apprentissages. Accompagnant ces percep-



tions, des sentiments comme l'émotion sont considérés comme une force extraordinaire de la motivation pouvant stimuler la cognition. Ainsi, dans l'expérience des jetons proposée par Piaget ●, l'enfant réussira d'autant plus si on remplace les jetons par des bonbons (Houdé, 2007). Cependant, les élèves semblent être inégalement prédisposés à être réflexif selon Joigneaux qui a observé des enfants dans des ateliers dits « autonomes ». Ces situations révèlent des différences de dispositions cognitives : certains élèves utilisent des « *stratégies en phase avec la posture réflexive attendue* » alors que d'autres ne semblent pas posséder de « *capacité d'autorégulation* » (Joigneaux, 2013).

L'apprentissage du langage : au cœur des problématiques de préscolarisation

En France mais comme dans beaucoup d'autres pays de l'OCDE, depuis les programmes de 2002, le langage est placé en tête des domaines d'activités proposés en maternelle, il se situe « *au cœur des apprentissages* ».

Grâce à l'apport des recherches sur l'apprentissage formel de la lecture, Foulin confirme que les apprentissages préscolaires liés à l'apprentissage des lettres et de leur nom influencent grandement son acquisition. « *La conscience phonologique ● et la connaissance des lettres sont à cet égard reconnues comme des habiletés de premier plan dont la combinaison conditionne l'accès au principe alphabétique et les progrès initiaux en lecture et en orthographe* » (Foulin, 2007).

La **conscience phonologique** qui permet de décoder l'écrit (unités graphiques) et les sons (unités sonores) joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : le principe alphabétique permet de comprendre que les mots parlés sont représentés à l'écrit par une transcription de leur structure phonologique ●. Les mots étant constitués de phonèmes, c'est aussi la **conscience phonémique** (c'est-à-dire leur capacité à manipuler les phonèmes d'un mot parlé) qui va permettre aux enfants de les déchiffrer. Cette prise de conscience est elle aussi capitale.

Apprendre les lettres c'est acquérir et associer les trois identités principales, la forme, le nom et le son de chacune des 26 lettres de l'alphabet, sachant que chaque lettre possède plusieurs formes graphiques et représente souvent plusieurs phonèmes (Bouchière, Ponce & Foulin, 2010).

Les très jeunes enfants capables de dénommer les lettres obtiennent de meilleures performances en production orthographique et témoignent d'une sensibilité phonologique plus développée que leurs pairs qui n'ont pas construit cette connaissance. Les résultats de l'étude menée par Négro et Genelot (2009) montrent que **les enfants qui connaissent le nom des lettres obtiennent des performances supérieures dans les tâches d'écriture par rapport à ceux qui ne le connaissent pas ●**. Les enfants « *connaisseurs* » semblent comprendre que la relation entre oral et écrit s'effectue sur la base des lettres. Ils se sont dans le même temps constitués un répertoire des lettres connues et y piochent la lettre correspondant le mieux à la séquence orale observée et identifient ainsi le mot prononcé. De plus, la connaissance du nom de la lettre semble avoir favorisé l'émergence d'une sensibilité aux phonèmes étudiés (Biot, Magnan & Écale 2008).

Foulin rajoute que **la connaissance des lettres possède une grande valeur prédictive du bon déroulement de l'apprentissage de la lecture mais également de l'écrit**. Il affirme que cette connaissance devrait être considérée comme un élément majeur de la prévention des problèmes d'apprentissage de la lecture. Aussi, **l'évaluation de la connaissance des lettres devrait-elle s'imposer dès le début du cours préparatoire** (Foulin, 2008).

« *Piaget plaçait l'enfant face à deux rangées de jetons en nombre égal, mais de longueur différente selon l'écartement des jetons. Dans cette situation, le jeune enfant considère, jusqu'à six, sept ans, qu'il y a plus de jetons là où c'est plus long. Cette réponse verbale est une erreur d'intuition perceptive (longueur égale nombre) qui révèle, selon Piaget, que l'enfant d'école maternelle n'a pas encore acquis le concept de nombre* » (Houdé, 2007).

La conscience phonologique : capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. La prise de conscience d'unités phonologiques et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Lire à ce propos les débats houleux échangés dans la presse entre R. Brissiaud et F. Ramus.

« *Les résultats de notre étude longitudinale montrent que la capacité à nommer les lettres de l'alphabet exerce un impact plus important que la conscience phonologique, ou toutes les connaissances générales, liées au fonctionnement du code écrit (orientation des unités, distinction entre mots et signes, correspondance entre oral-écrit)* » (Négro & Genelot, 2009).

Les recherches nord-américaines confirment également ces positions. La connaissance alphabétique est considérée comme le pilier des apprentissages premiers au *kindergarten*. Evans *et al.* (2006) regrettent que si peu de travaux se soient intéressés aux facteurs qui influencent l'acquisition de la conscience phonémique alors que de nombreux autres avaient démontré sa valeur prédictive pour l'apprentissage de la lecture. Les auteurs concluent sur une éventuelle remise en question du rôle de la conscience phonologique sur la connaissance du son des lettres. Certains attributs (forme et son) des lettres elles-mêmes influent sur la façon dont les enfants les retiennent. Certaines « passent » mieux que d'autres. Pour Evans *et al.*, la connaissance du nom a une valeur prédictive supérieure à celle du son pour l'apprentissage de la lecture. Les capacités cognitives ont des effets plus importants dans la réalisation de tâches d'identification de lettres que la seule conscience phonologique (Evans *et al.*, 2006).

Comment évaluer les connaissances précoces des enfants ? C'est à cette question que répondent Labat *et al.* (2014) dans leur recherche menée auprès de 3 000 enfants de grande section de maternelle dans l'objectif de mieux outiller les enseignants face aux difficultés de lecture. L'enquête confirme le résultat des travaux mentionnés ci-dessus en attribuant aux habiletés phonologiques une valeur prédictive de réussite en lecture.

Savoirs ou connaissances ?

L'univers de la littératie émergente à l'école maternelle permet de mieux prendre conscience de ce que sont les savoirs et les connaissances cachés (implicites, invisibles) dans le curriculum réel (« réellement » enseigné) et des difficultés qui pèsent sur les enfants des milieux défavorisés. L'émergence de la littératie renvoie aux premières manifestations de la « **raison graphique** ● » que ce soit à l'oral ou à l'écrit (usages langagiers ou graphiques). Il faut donc séparer l'univers de la littératie de celui de l'oralité. Pour

mieux cerner cette distinction, Joigneaux, Laparra et Margolinas définissent les termes de connaissance et de savoir :

- la connaissance réalise un équilibre entre un sujet et une situation (concept large incluant la connaissance du corps, des actions, de l'interaction...), elle est le plus souvent implicite et non formulée ;
- le savoir est une construction sociale et culturelle, qui dépend d'une institution qui en assure la production et la légitimité. Le savoir est décontextualisé, détemporisé et dépersonnalisé (Joigneaux, Laparra & Margolinas, 2012).

« Les dispositions réflexives qui permettent de profiter des indications données lors des moments de regroupement ou de dépasser les difficultés liées à la complexité croissante des fiches données en autonomie, sont donc inégalement construites chez les élèves d'école maternelle. »
(Joigneaux, 2013)

La notion de mot ne constitue pas un savoir immédiatement opératoire : lorsque le maître demande aux élèves de travailler à partir de support écrit (trier, comparer, reproduire des étiquettes sur lesquelles figure un mot), les enfants qui n'ont qu'une conscience faible et instable de la dimension linguistique du mot risquent de ne pas comprendre la tâche car le support sera traité comme objet. La surface graphique est un objet à enseigner car sa connaissance ne va pas de soi pour tous les enfants alors que cet espace n'est pas identifié dans les textes officiels comme source possible de difficultés les élèves. Ces difficultés de lecture de l'espace graphique ainsi qu'un manque de discours (de la part de l'enseignant) à son sujet pose la question didactique de l'« **enseignabilité** » de la surface graphique ● (Gachet-Delaborde, 2009).

● Terme emprunté à Jack Goody : ensemble d'informations qui « parlent » directement à l'œil.

● Dans sa thèse sur **l'univers graphique en maternelle**, Gachet-Delaborde (2009) liste les principaux objectifs ou activités liés à l'apprentissage de l'écrit : découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit, se familiariser avec le français écrit, construire une première culture littéraire, prendre conscience des réalités sonores de la langue, des activités graphiques aux activités d'écriture, le geste graphique, le dessin (renvoi au domaine de la création).



« La capacité massive des enfants de [grande section de maternelle] et dans une proportion moindre celle des enfants de [moyenne section], à recourir à des relations lettre-phonème pour distinguer les mots écrits suggèrent de considérer la connaissance du nom des lettres comme un précurseur de la connaissance de leur "son" » (Biot et al., 2008).

« Un tel mécanisme inhibiteur est actuellement considéré, dans un cadre évolutionniste, comme un élément-clé de l'adaptation comportementale et cognitive qui a conduit à Homo sapiens sapiens. À l'échelle de l'ontogenèse de l'enfant, ce mécanisme doit aussi (re)devenir efficace – et chez l'adulte le rester – pour les domaines de la construction de l'objet, du nombre, de la catégorisation et du raisonnement » (Houdé, 2007).

La perception des nombres

Comme la littératie, la numératie naît des interactions entre biologie et expérience. Les structures de base sont génétiquement programmées mais l'utilisation de ces structures passe par un travail de coordination de plusieurs circuits neuronaux non dédiés aux mathématiques. Cette « reconversion neuronale » dépend principalement d'éléments issus de l'environnement. C'est pourquoi on s'interroge actuellement sur la possibilité d'élaborer une « **pédagogie des mathématiques** » à l'aide des connaissances neuroscientifiques (CERI, 2007).

On pense aujourd'hui que les jeunes enfants possèdent un sens inné des nombres allant de un à trois (au-delà, le langage est nécessaire), quelques jours après leur naissance, avant toute éducation formelle. De nombreux neuroscientifiques considèrent que l'enseignement des mathématiques devrait s'appuyer sur l'**intuition numérique** des élèves. Ceci étant, ils reconnaissent également que les méthodes d'enseignement influencent la façon dont le cerveau se développe : l'**apprentissage par répétition** n'est pas mémorisé par les circuits neuronaux de la même façon que l'**apprentissage par stratégie**. Ces découvertes jouent également un rôle important sur la récupération des connaissances par les élèves et donc sur les résultats des évaluations (Berteletti et al., 2010).

Houdé remet en cause le principe lié au modèle de l'escalier proposé par Piaget selon lequel le développement cognitif de l'enfant serait linéaire et cumulatif, en passant du stade sensori-moteur (zéro-deux ans) au stade conceptuel (deux-douze ans). Selon le chercheur, c'est le **modèle du bébé « mathématicien » centré sur l'apprentissage de l'inhibition des stratégies perceptives inadéquates** qu'il faut retenir. La psychologie de Houdé affiche une conception alternative, plus représentative des capacités cognitives complexes des bébés (connaissances physiques, mathématiques, logiques et psychologiques) qui vont au-delà des simples activités sensori-motrices. Ainsi, plutôt que de suivre une ligne ou un plan qui mène du sensori-moteur à l'abstrait (les stades de Piaget), l'intelligence avance de façon non linéaire. « *Et c'est dans ce schéma de développement que l'inhibition va jouer un rôle positif, adaptatif* » (2007).

Afin de mesurer l'**activité cognitive des bébés**, les chercheurs se sont intéressés aux mouvements du regard ou plutôt aux réactions visuelles face à des stimulations visuo-spatiales. Pour se développer, l'enfant doit construire et activer des stratégies cognitives (comme le pensait Piaget) mais aussi apprendre à inhiber des stratégies qui se contredisent dans son cerveau. Houdé se base sur la cartographie du développement par le biais de l'**imagerie cérébrale** pour illustrer son propos.

Nous avons vu dans un précédent dossier (Gaussel & Reverdy, 2013) que le développement neurocognitif s'opère d'abord par une multiplication des synapses (ou plutôt des connexions) puis par leur élagage (un enfant d'un an possède deux fois plus de synapses qu'un adulte). Cette sélection de synapses *via* l'expérience relève d'un mécanisme de « **darwinisme neuronal** » (selon la formule de J.-P. Changeux) et caractérise le mode de développement cognitif de l'enfant qui apprend (Houdé, 2007).

D'autres chercheurs en psychologie développementale ont travaillé sur le rôle de la **mémoire de travail** (à court terme) dans l'apprentissage des mathématiques. Ils ont constaté que les enfants dépourvus de capacités de mémoire de travail, en particulier au niveau du calepin visuo-spatial, sont particulièrement désavantagés : de bonnes capacités visuo-spatiales seraient indispensables pour le développement précoce des perceptions mathématiques, mais également dans la résolution de problèmes complexes. Une meilleure prise en compte de ces limites cognitives chez certains enfants accompagnée de méthodes d'apprentissage n'utilisant dans un premier temps que très peu ces processus cognitifs permettraient de surmonter certaines difficultés (Bull, Espy & Wiebe, 2008).

LES ENVIRONNEMENTS COMME RESSOURCES ÉDUCATIVES

Les apports de la psychologie cognitive ont révélé les spécificités des très jeunes enfants en termes de repères relationnels : un adulte

de référence mais aussi des périodes d'adaptation sont nécessaires à l'instauration d'une base affective stable pour ces enfants. L'enfant doit pouvoir affronter les épreuves des premières séparations d'avec sa famille dans un climat propice avec l'aide de personnes compétentes, bien formées donc (Ben Soussan, 2010). Le taux d'encadrement dans les services d'EAJE et leur niveau de qualification constituent (nous l'avons vu plus haut) un des facteurs d'impact sur la qualité de ces structures. Plus le taux est élevé, meilleurs sont les résultats des élèves aux tests cognitifs en mathématiques et en langue (Litgens & Taguma, 2010).

Lieury définit l'environnement comme un ensemble de **facteurs biologiques** comme l'alimentation, le sommeil, l'exercice physique et de **facteurs psychologiques**, comme les stimulations sensori-motrices, affectives, sociales, parentales, économiques, etc. Il recommande de considérer l'élève dans son **milieu cognitif et culturel** (Lieury, 2010).

La psychologie nous renvoie à l'importance du contexte et des facteurs environnementaux en définissant le développement de l'enfant comme un « *mécanisme et processus qui assurent ou permettent le passage d'une étape à une autre* » (Brisset, 2010). L'approche neuropsychologique a quant à elle, mis en lumière des éléments de ce développement avec notamment les concepts de plasticité neuronale et de périodes sensibles. Sommairement, le développement de l'enfant est « découpé » en grands domaines d'étude : le développement moteur, le développement cognitif, le développement affectif et social.

On distingue deux grands types de motricité : la motricité fine qui concerne l'écriture mais aussi toutes les habilités manuelles utilisant la dextérité des doigts (coloriage, enfilage de perles) et la motricité globale (pour courir, sauter, attraper un ballon...). Dans toutes les situations, c'est la maturation organique combinée à la richesse des situations qui permettent des progrès importants. Cependant, à deux ans, tous les enfants ne présentent pas les mêmes habilités motrices. Un important retard doit néanmoins alerter l'enseignant, l'éducateur. L'âge de trois ans semble être un âge plus charnière du développement moteur, en particulier pour l'équilibre, la tonicité et la coordination. L'idéal pour l'éducateur est de constituer un contexte favorable aux compétences motrices afin de pallier le manque d'expériences pour certains enfants et de compenser les représentations familiales qui freineraient le développement de l'autonomie (Brisset, 2010).

Le concept de mémoire de travail est défini par Eustache et Desgranges comme « *un système mnésique responsable du traitement et du maintien temporaire des informations nécessaires à la réalisation d'activités aussi diverses que la compréhension, l'apprentissage et le raisonnement. Ce modèle postule l'existence de deux sous-systèmes satellites de stockage (la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial) coordonnés et supervisés par une composante attentionnelle, l'administrateur central* » (2010).



Tous les environnements familiaux ne sont pas stimulants de même manière et la classe reste un lieu primordial d'expérimentations et de réflexions, même si là aussi, les situations peuvent être inégalement productives (Brisset, 2010). Dans leur article sur les difficultés d'apprentissage, Wallet et Sarri (2010) montrent que même des élèves d'intelligence dite normale peuvent connaître des difficultés s'ils ont été confrontés prématurément à des désavantages éducatifs et émotifs. Ils cherchent à comprendre la mise en place des procédures de gestion mentale qui facilitent les acquisitions scolaires et l'appropriation du métier d'élève. Sans analyser les approches psychanalytiques des processus d'apprentissage, on retient que l'enfant manifeste une dynamique d'évolution, d'apprentissage, lorsque les relations de partage (avec la mère, le père, l'enseignant) ne sont pas bloquées par des situations d'angoisse mal gérées. Ce sont les relations précoces avec l'environnement humain qui favorisent, ou non, la **satisfaction d'apprendre** et le « **plaisir à penser** ». Dans ce cadre, un objet transitionnel comme le doudou ● permet à l'enfant de s'aménager une aire intermédiaire, un espace transitionnel qui le relie à une présence rassurante (souvent celle de la mère, voir Wallet & Sarri, 2010).

Le rôle majeur de la famille

L'impact des facteurs prédictifs de la réussite inclut généralement celui des caractéristiques individuelles et sociales. Les travaux en sociologie ont montré l'existence de liens statistiques entre la performance scolaire et certaines caractéristiques familiales ●. De façon encore plus générale, de nombreuses études établissent un lien entre statut socio-économique et développement cognitif. Les conditions de vie dans l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences. « **Certaines activités auront un résultat positif pour peu qu'elles soient les plus proches d'une vision "classique" de la culture** (lire, aller au cinéma, aller au musée) contrairement à celles qui en sont plus éloignées (faire du sport, aller à la chasse, faire du tricot) » (Feyfant, 2011). La profession et le niveau d'études des

parents (celui de la mère se révélant le facteur le plus discriminant de tous), mais aussi la taille et la structure des familles (à l'avantage des familles de petite taille et bi-parentale plutôt que mono-parentale) sont également des facteurs à prendre en compte.

Les modes de parentalité liés à la conception de l'éducation engendrent des **systèmes de croyances** (parfois d'inspiration religieuse) sur la nature des enfants, les stades de leur développement, sur le rôle des parents et des enseignants ; ils sont considérés comme des cadres dynamiques de cognition et de modèle de valeurs spécifiques (comme l'importance de la littératie, le respect des autres, l'importance de l'instruction). On distingue là aussi deux types de croyances : les **croyances traditionnelles** (intérêt du groupe famille avant celui de l'enfant, respect des adultes, obéissance, dépendance de l'enfant) et les **croyances modernes** (individualisme, autonomie, compétition, indépendance affective). Ces croyances, schématisées ici, sont parfois concomitantes et s'adaptent en fonction des situations de chacun. Globalement, les croyances à tendance collectiviste traditionnelle « *sont corrélées avec un retard cognitif, un QI inférieur, des problèmes psychosociologiques, une moindre réussite scolaire et une intégration sociale moins réussie* » (Eurydice, 2009).

Nous l'avons vu plus haut, la connaissance du nom des lettres a une valeur prédictive pour la réussite en lecture. Négro et Genlot (2009) ont également constaté que les enfants des milieux favorisés « *auraient une conceptualisation plus précise de l'écriture, des savoirs et savoir-faire sur le livre et le texte imagé, comparativement aux enfants de milieux défavorisés* ». La **corrélacion entre performance en lecture et milieu social** est attribuée au fait que c'est la **construction sociale de l'écrit** au sein de la sphère familiale qui prédit la maîtrise de l'écrit. L'usage quotidien de situations liées à l'écrit aide l'enfant à développer un « *habitus lectural primaire* » (Bourdieu & Chartier, 1985, cité par Négro & Genlot, 2009), un usage continu de l'écrit dans des situations fonctionnelles.

● On pourra lire à ce sujet les travaux de Gasparini (2012) sur les représentations du doudou comme objet transitionnel très présent dans notre société.

● Pour plus d'informations sur ce sujet, voir Feyfant Annie (2011). *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*. Dossier d'actualité Veille & Analyse, n° 63.

Les représentations familiales autour de l'écrit variant d'une famille à l'autre se déclinent selon une typologie des milieux familiaux. Négro et Genelot distingue les parents à **orientation conformiste** (milieu plutôt défavorisé, rapport à l'écrit plutôt scolaire) des parents à **orientation fonctionnaliste** (milieu plutôt favorisé, rapport privilégié à l'écrit, investit dans les pratiques quotidiennes d'écriture et le suivi scolaire). « *La comparaison des performances à l'écrit de deux groupes d'enfants, selon l'orientation éducative de leurs parents, révèle des différences significatives, avec un net avantage en faveur des enfants de parents à orientation fonctionnaliste* » (Négro & Genelot, 2009). La **conscience phonologique** se développerait précocement vers l'âge de

quatre ans, entraînant des différences très prégnantes tout au long de la scolarisation élémentaire en fonction de l'univers socio-économique des familles. Les enfants issus des familles défavorisées, par le manque de familiarité avec l'univers écrit, accèdent difficilement aux notions de codage phonologique, aux connexions entre signes graphiques et sons, alors que les enfants qui sont familiers avec les noms des lettres et l'univers de la lecture en général sont plus aptes à traiter le **code alphabétique** et comprendre un texte écrit à la fin du cours préparatoire. Négro et Genelot inscrivent donc l'objectif de développer cette connaissance pour un meilleur apprentissage de la lecture comme une priorité de l'école maternelle (2009).

Tazouti *et al.* ont mesuré les compétences facilitant les apprentissages premiers en lecture, écriture et calcul chez des enfants français et allemands ; puis ils ont évalué les attentes des familles vis-à-vis de l'institution scolaire ainsi que les pratiques éducatives.

L'interprétation des résultats montre un **effet important de l'appartenance sociale sur les apprentissages premiers des élèves** à ce stade de la scolarité (grande section de maternelle) et deux fois plus élevé en France qu'en Allemagne (alors que l'OCDE dénonce le système allemand comme étant traditionnellement encore plus inégalitaire que le système français). Ceci peut être expliqué par le fait que l'enquête des chercheurs a été effectuée en amont de l'orientation des élèves, à leur entrée en primaire, bien avant le processus ségrégatif en fin de primaire en Allemagne qui se fait vers l'âge de dix ans (ce type d'organisation cristallise et amplifie les inégalités). En ce qui concerne les pratiques éducatives familiales, celles « **autour du livre** », les chercheurs ont constaté un **effet positif significatif sur les performances moyennes des élèves aux épreuves d'évaluation** portant sur les apprentissages fondamentaux. Cet effet se retrouve dans les deux pays, légèrement plus accentué en Allemagne (Tazouti *et al.*, 2012).

Voir aussi Musset Marie & Thibert Rémi (2009). *Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ?* Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 48.

Bruner *et al.* ont montré l'importance pour le développement du langage, de la pensée et de l'entrée dans la culture en général, des routines ludiques mises en place par des adultes et proposées aux enfants entre 6 et 24 mois (1976).

Le jeu et l'exploration du monde extérieur

Il est communément admis que le jeu ● est une des **activités principales du jeune enfant** ● et pourtant on ne trouve guère en France de personnel EAJE spécialisé dans ce domaine. Rayna constate qu'en passant par des stades imitatifs, les petits (entre 20 et 24 mois) coopèrent et communiquent entre eux, favorisant ainsi la construction de certaines connaissances propres à cet âge, et ce par la médiation du jeu. Ses observations confirment le postulat

piagétien de l'importance des « échanges équilibrés » mais aussi la notion de « **co-construction des connaissances** ». Il ne s'agit pas de surstimulation (les activités sont choisies et guidées par l'adulte) mais plutôt de **situations d'éveil propices** à la découverte (l'enfant a l'initiative du jeu et de ses démarches mais l'adulte a préparé et mis à disposition le matériel, agit en interaction et réagit). C'est **l'enfant qui est au cœur des pratiques professionnelles** et non pas l'adulte. Cette façon de procéder est très fréquente dans les crèches japonaises, beaucoup moins en France (Rayna, 2003).



On trouve aujourd'hui un grand nombre de recherches destinées à montrer l'importance du jeu et de l'exploration. Les américains qualifient cette approche de *dimensions of teaching-learning environments* destinée à stimuler le développement moteur associé à la curiosité de l'enfant. Ces environnements didactiques sont délimités selon cinq dimensions : l'ouvert et le fermé, l'inclusion et l'isolement, le simple et le complexe, le mouvant et l'immobile, le doux et le rugueux. Sur les mêmes principes, des chercheurs de l'université de Cincinnati ont mis au point des **aires de jeux expérimentales** (*playscapes* ●) conçues pour promouvoir des apprentissages (STEM ou *Science Technology Engineering Mathematics* en particulier) mais également pour développer les compétences motrices et sociales. D'autres pays (Suède, Australie, Scandinavie, Allemagne et Royaume-Uni) s'engagent également dans la création d'environnements extérieurs, liant nature et apprentissages (Carr & Luken, 2014).

En France, l'approche plus didactique qui caractérise l'évolution des structures préscolaires diminue l'importance du jeu. L'accent est mis sur les compétences langagières et cognitives, plutôt que sociales et affectives, affichées dans grand nombre de programmes (Garnier, 2013).

Climats et contextes scolaires

Les conditions d'éducation sont déterminantes pour le statut intellectuel et social de tous les individus, y compris les plus jeunes. L'espace d'apprentissage, l'environnement physique des élèves, au-delà de l'environnement familial, semblent jouer un rôle important dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et le climat scolaire.

Les indicateurs liés aux environnements propices à l'apprentissage et au bien-être, tels que le taux d'encadrement des enfants et la qualité du personnel, ont un impact sur les résultats d'apprentissage des élèves (OCDE, 2013).

L'éducation et l'accueil du jeune enfant améliorent-ils son bien-être ? C'est la question que pose l'OCDE pour mieux cerner les débats soulevés dans la plupart de pays. Les effets semblent multiples mais la réponse tourne autour du niveau de qualité des services de garde non parental proposés et des conditions de garde parentale. L'OCDE propose un classement de facteurs positifs ou négatifs qui peuvent influencer sur le développement et le bien-être de l'enfant.

Facteurs positifs de la garde non parentale **de la naissance à trois ans** :

- socialisation précoce ;
- interactions stimulantes ;
- stimulation du développement cognitif.

Facteurs négatifs :

- interactions stressantes ;
- réduction de l'attachement parent-enfant ;
- expositions à davantage de maladies ;
- comportements externalisés (agitation, impulsivité, manque d'obéissance ou de respect des limites, agressivité).

Facteurs positifs de la garde non parentale **de trois à six ans** :

- socialisation ;
- amélioration des capacités cognitives.

Facteurs négatifs :

- comportements externalisés (agitation, impulsivité, manque d'obéissance ou de respect des limites, agressivité) ;
- dégradation des capacités cognitives (OCDE, 2009).

Dans ce contexte, il est aujourd'hui difficile de convenir avec certitude des effets positifs ou négatifs de tel ou tel mode de garde sur le bien-être de l'enfant et sur son développement.

Voir la [vidéo](#) sur les playscapes.

FAUT-IL FAVORISER UNE SCOLARISATION PRÉCOCE ?

La forte progression de la scolarisation des enfants de moins de trois ans, conjuguée aux recherches sur le développement et l'épanouissement des jeunes enfants, a contribué à l'émergence d'un débat passionné et controversé sur ce sujet (Papon & Martin, 2008).

Pour le modèle français, l'enjeu et les finalités de la préscolarisation se sont structurés autour de plusieurs logiques parfois contradictoires, souvent complémentaires rassemblant des questions de psychologie de l'enfant, de demande sociale, de prise en charge et d'accueil des tout-petits, d'évaluation des performances scolaires, de contraintes économiques, de territorialisation éducative (Warren, 2008)... Toutes ces contraintes et modes de pensées relatifs à l'éducation des enfants de deux ans (*via* la voix des différents acteurs) sont donc à prendre en compte.

De nombreuses études ont examiné les liens entre les trois aspects comportementaux nécessaires à une bonne adaptation scolaire (niveau de participation, niveau de sociabilité et niveau de comportement agressif) et la maturité cognitive (connaissance académique, fonctions exécutives) d'un enfant.

Pour Magnuson (2004), l'aptitude de l'enfant à recevoir et à bénéficier d'un enseignement scolaire, la « *school readiness* », s'acquiert avant l'entrée au *kindergarten* (6 ans). Les élèves ayant reçu une éducation préscolaire obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture, avantage qu'ils conservent en *1st grade* (7 ans) et tout au long de leur scolarité. De façon contradictoire, dans un autre article l'auteur (2005) pense qu'une scolarisation trop précoce peut nuire au développement du comportement, certains enfants se montrant plus agressifs.

La maturité scolaire selon l'agence de la santé de Montréal

Degré de préparation des enfants au moment de commencer l'école, elle se mesure selon cinq critères :

- **santé physique et bien-être** : développement physique général, motricité fine et globale, préparation physique pour entamer la journée d'école, propreté, ponctualité et état d'éveil ;
- **compétence sociale** : habiletés sociales et confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs, des adultes, des règles et des routines de la classe, habitudes de travail, autonomie et curiosité ;
- **maturité affective** : comportement pro-social et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité et inattention, expression des émotions ;
- **développement cognitif et langagier** : intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, utilisation adéquate du langage ;
- **habiletés de communication** et connaissances générales : capacité à communiquer de façon à être compris, articulation claire, capacité à comprendre les autres, connaissances générales, [Résultats de l'enquête EQDEM, 2012](#) sur le développement des enfants à la maternelle).

Les professionnels de l'accueil et de la petite enfance au Royaume-Uni ([Professional Association for Childcare and Early Years](#)) considèrent qu'un enfant est « mûr » pour l'école si son degré de socialisation est élevé, s'il supporte la séparation avec son milieu familial, s'il montre une certaine autonomie et s'il possède un esprit curieux, ouvert à l'instruction. Le ni-



veau académique ou cognitif est rarement pris en compte et semble moins important que le niveau d'indépendance et d'éveil (PACEY, 2013).

LE CURRICULUM DU PRÉSCOLAIRE

Face aux contradictions issues des travaux sur l'importance des premières années de vie, il est difficile de distinguer des recommandations cohérentes pour la mise en place de curriculums préscolaires. D'un côté les recherches préconisent un investissement massif dans l'apprentissage des jeunes enfants. D'un autre, on peut lire qu'il **n'existe aucune preuve sur l'efficacité des environnements enrichis** (Gaussel & Reverdy, 2013) ; seules les privations sensorielles et sociales auraient un impact négatif (Goswami, 2005).

Des **contraintes d'organisation** peuvent également peser sur les **choix didactiques**. C'est le constat que font Bouysse *et al.* quant à l'organisation et les usages du temps scolaire car en maternelle, il n'y a **pas d'horaires affectés aux domaines d'activité** contrairement à l'élémentaire. L'emploi du temps correspond plutôt à une journée « type » peu propice à une organisation optimale en terme de bénéfices éducatifs (2011).

Peut-on parler de standards à l'école maternelle ?

La question des standards est abordée par Boyd et Barnett (2005) dans leur panorama des expériences en cours sur la question des programmes dispensés en structures préscolaires et leur influence sur le développement social et affectif des enfants. Les auteurs préconisent une **mise en œuvre de programmes de qualité afin de stimuler au plus tôt le développement des capacités intellectuelles, de motivation et socio-émotionnelles**. En effet, les enseignants rapportent que beaucoup de leurs élèves ne sont pas préparés pour affronter les bouleversements engendrés par l'école. Selon certaines études, 20 % des enfants entrant au *Kindergarten* ont des problèmes comportementaux.

Le programme de l'école maternelle en France de 2008 décrit précisément six domaines d'action (ces domaines risquent d'évoluer à la rentrée 2014) :

- s'approprier le langage oral : échanger, s'exprimer, comprendre, progresser vers la maîtrise de la langue française ;
- découvrir l'écrit : se familiariser avec l'écrit, découvrir les supports, la langue écrite, contribuer à l'écriture de texte ;
- devenir élève : vivre ensemble, coopérer, devenir autonome ;
- agir et s'exprimer avec son corps : activités physiques, artistiques, guidées ou libres ;
- découvrir le monde : les objets, la matière, le vivant, les formes, les quantités et les nombre, se repérer dans l'espace ;
- percevoir, sentir, imaginer, créer : par le dessin, la voix, l'écoute ([Bulletin officiel de l'Éducation nationale, hors-série n° 3](#) du 19 juin 2008).

Ces programmes ambitieux ont pour objectif de rendre l'élève progressivement autonome, de lui faire acquérir le langage oral et découvrir l'écrit, de le préparer à l'école élémentaire tout en prenant en compte son rythme. En bref, il faut préparer l'élève à réussir les apprentissages fondamentaux au cours préparatoire (Dessus & Deschaux, 2008). En Écosse, le ministère de l'Éducation a défini en 2010 un véritable **cadre de qualité** pour la construction des curriculum, le [Curriculum For Excellence](#), effectif de trois à dix-huit ans. Ce curriculum est flexible, il s'adapte aux projets de l'élève en termes de contenus et doit favoriser le développement de trois types de compétences : les compétences pour l'apprentissage, les compétences professionnelles et les compétences pour la vie. Toutes les étapes de ce curriculum, ainsi que les activités qu'il doit expérimenter, sont décrites dans le *Strategic Curriculum Plan*, projet personnel de l'élève.

Contenus des apprentissages, pédagogies et activités

La pluralité des conceptions de l'école maternelle peut créer des ambiguïtés dans les pratiques des enseignants et soulever chez les élèves des incertitudes quant à la tâche qu'on leur demande d'effectuer. Bautier *et al.* (2006) préconisent de construire un « **cadre pour apprendre** » en aidant les élèves à clarifier l'objet de l'activité et non pas « un cadre pour faire », où la tâche devient plus importante que son objet. La conceptualisation des activités semble essentielle à Bautier *et al.* (citant Leontiev, 1975) pour per-

mettre à l'enseignant de prendre conscience des dimensions multiples qui les encadrent :

- la *fonction d'orientation* : la représentation du résultat, le but à atteindre (aspect intentionnel) ;
- la *fonction de réalisation* : les moyens et procédés utilisés pour la mise en œuvre (aspect opérationnel) ;
- la *fonction d'incitation* : le motif pour lequel le sujet agit, pourquoi il s'engage dans l'activité, ce pourquoi il va s'investir (aspect motivationnel).

Ces différentes fonctions ne se juxtaposent pas, elles entretiennent entre elles des rapports et des tensions (2006).

Les méthodes actives (ou méthode de construction des savoirs) utilisent et provoquent l'activité intellectuelle des élèves. Les critères principaux d'une méthode active sont l'activité (observation, manipulation, recherche, déduction), l'autonomie et la liberté (l'élève prend des initiatives, apprend parce qu'il le décide). L'apprentissage est le fruit de l'activité de l'apprenant qui construit lui-même à partir de ses expériences. C'est également un processus interactif modulé par l'intention et le but. Ces méthodes font référence à la théorie constructiviste développée par Piaget en 1923 qui postule que le sujet apprend selon le processus d'adaptation, d'assimilation et d'accommodation modulé par son environnement. On dénombre plusieurs caractéristiques relatives aux méthodes actives : l'implication de l'apprenant, l'importance des expériences préalables de l'apprenant, l'importance des ressources, l'importance du contexte, la démarche d'apprentissage basé sur la recherche de solutions, l'élaboration de stratégie, la production d'un résultat, l'importance de l'interaction et de la coopération.

- Quelques fondateurs des méthodes actives : Maria Montessori, Ovide Decroly, Edouard Claparède, Roger Coussinet, Célestin Freinet ;
 - lire notre dossier sur la pédagogie par projet : Reverdy Catherine (2013). [Des projets pour mieux apprendre ?](#) Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 82.
- Source : [CUEEP](#)

Alors que plusieurs enquêtes citées dans leur recherche révèlent que les classes préscolaires relèvent assez souvent d'une structure d'accueil destinée à « occuper » les enfants, Fuller, Livas et Bridges s'interrogent néanmoins sur certaines pratiques mises en place en maternelle en Californie et observent deux approches pédagogiques relativement opposées : l'approche « cognitive » ou *affective* et l'approche « enseignement directif » ou *direct instruction* (2005).

La première, centrée sur le choix de l'enfant et son épanouissement affectif, est orientée vers la stimulation physique et intellectuelle de l'enfant par la mise en scène d'activités plus ou moins ludiques, en petits groupes. Cette approche développementale (pédagogie active) considère que l'enfant a besoin d'être stimulé socialement et affectivement pour être motivé à apprendre. Les chercheurs regrettent que les outils utilisés ne soient pas davantage détaillés par les enseignants interrogés. Ces derniers justifient leur choix par une adhésion aux concepts



psychologiques du développement de l'enfant, sans vraiment préciser la façon dont ils mettent en œuvre ces principes.

La seconde repose sur un enseignement académique, explicite et structuré, en groupes d'élèves plus importants. Moins axée sur le jeu et les comportements entre pairs, cette forme d'enseignement propose aux enfants des exercices plus conventionnels destinés à aider l'enfant à se familiariser avec l'écrit et les nombres (loin d'être exclusives, ces deux approches peuvent se compléter, voir Fuller, Livas & Bridges, 2005).

High Scope Curriculum

Le curriculum High Scope (rebaptisé plus tard *Cognitively Oriented Curriculum*) conçu à l'origine pour l'école préscolaire Perry à Ypsilanti dans le Michigan, s'est largement inspiré des théories de Piaget et du constructivisme : l'enfant est un apprenant actif, acteur de son propre apprentissage. L'instruction n'est plus directe mais s'organise autour d'expériences et d'activités clés organisées selon trois domaines :

- le développement émotionnel et social (communication, résolution de problèmes, accepter les routines) ;
- le développement moteur (construction, escalade, lancer de ballon, manipulation précise) ;
- le développement cognitif (représentation, langage, classification, chiffre, espace et temps).

Toutes les activités mises en place se déroulent selon un plan de semaine propre à chaque enfant.

En **Grande-Bretagne**, Siraj-Blatford et Sylva (2004) résument et commentent les résultats de deux projets de recherche sur le curriculum mis en place par le [Department for education](#), [EPPE](#) (*Effec-*

tive Provision of Pre-school Education) et [REPEY](#) (*Researching Pedagogy in the Early Years*). Ces études ont eu un impact sur la politique gouvernementale qui redouble d'effort pour implanter une école maternelle de qualité. Cependant, **il reste à définir les stratégies pédagogiques spécifiques à cette tranche d'âge**. L'étude REPEY tente d'identifier les meilleures pratiques pédagogiques déjà existantes. En fonction des expériences menées et après analyse de ces pratiques, les auteurs mettent en avant l'approche « **active learning** » (méthode active) et la pédagogie dérivée de ce concept « **sustained shared thinking** » (l'enseignant et l'environnement scolaire doivent offrir à l'enfant, matériellement et intellectuellement, toutes les opportunités de développement cognitif).

« *Does direct instruction work better for some children? Initial research has occurred on the possible benefits of direct instruction as opposed to active-learning or developmental approaches* » (Fuller, Livas & Bridges, 2005).

Aux **États-Unis**, Katz (2010) fait l'apologie de l'implantation des STEM (*Science, technology, engineering, and mathematics*) dans les classes préscolaires. Selon elle, il est essentiel de développer la **curiosité intellectuelle** plutôt que de transmettre du savoir. Elle définit des cadres de développement qui peuvent s'appliquer aux structures d'EAJE en général : les objectifs les mieux adaptés à la préscolarisation sont ceux qui sont centrés sur la compréhension, les habiletés, les prédispositions et les sentiments. Les **démarches d'investigation scientifiques** adaptées au niveau préscolaire se prêtent parfaitement à ce type de conditions. Elle privilégie le développement intellectuel (raisonner, prédire, résoudre, prévoir) à l'apprentissage académique (memoriser, exercer, compter, réciter).

High Reach Curriculum

Conçu pour aider les enseignants et éducateurs de la petite enfance à mettre en place des activités incitant les enfants de deux ans et demi à cinq ans à explorer de façon autonome des environnements spécialement organisés pour l'acquisition des apprentissages clés.

« Il a été démontré que la participation au Parents as Teacher Program améliore la préparation à l'école grâce à de meilleures pratiques parentales telles qu'un temps plus long consacré à la lecture à haute voix aux enfants, et une plus forte probabilité que les parents inscrivent leurs enfants à des programmes préscolaires » (CERI, 2010).

Programmes préscolaires : l'exemple américain

Les thèses défendues pour la mise en place de programmes pour les jeunes enfants (de quatre à six ans), par exemple les programmes américains *Head Start* et *Early Head Start* destinés à offrir aux enfants issus de familles défavorisées des environnements stimulants, sont fondées sur l'importance accordée à la période initiale et aux pics de croissance cérébrale. Les efforts d'investissement du gouvernement Américain dans *Head Start* (depuis Lyndon Johnson en 1965) n'obtiennent pas les résultats escomptés ; ces programmes sont insuffisants pour combler les inégalités entre enfants issus des milieux favorisés et les enfants « à risque ». Ces derniers ne reçoivent pas l'aide nécessaire pour leur assurer un meilleur début de scolarité (Haskins & Barnett, 2010).

La Commission européenne modère ces propos : si l'éducation préscolaire est considérée comme un moyen efficace de lutte pour une meilleure équité, ses effets doivent se mesurer à long terme et à grande échelle. « L'efficacité à long terme se manifeste par des résultats scolaires supérieurs à la moyenne dans les classes ultérieures (en écriture et mathématiques), des parcours scolaires mieux réussis, une moindre dépendance vis-à-vis de l'aide sociale, une plus grande indépendance économique, moins de problèmes psychosociaux, moins de délinquance juvénile, moins de tabagisme et des taux plus faibles de grossesse des adolescentes » (Eurydice, 2009).

Certains programmes ont fait l'objet d'analyses coûts/bénéfices qui ont mis en évidence des taux de rentabilité élevés. C'est le cas du projet *Chicago Child Centers* dont les effets ont été minutieusement étudiés par l'équipe de Reynolds. Les chercheurs ont principalement rendu compte de la manière dont les effets à court terme du programme se sont traduits en divers résultats intermédiaires et finaux à dix-huit ans. De nombreux facteurs extérieurs au programme ont joué un rôle dans la traduction des effets à court terme en résultats à long terme. Certains facteurs d'ordre familial montrent que le soutien donné aux familles (une composante du programme) a concouru à la stabilité des effets cognitifs initiaux (le soutien a contribué à réduire les maltraitances et augmenter la participation des familles). Ces avantages cognitifs ont favorisé une meilleure adaptation à la vie scolaire se traduisant par un intérêt augmenté pour l'enseignement et une diminution du taux de décrochage. Tous ces facteurs ont facilité les transitions vers les établissements primaires et secondaires et ont suscité de meilleurs résultats et parcours scolaires (Reynolds et al., 2004).

UNE SCOLARISATION PRÉCOCE : À QUOI ÇA SERT ?

Quels sont les effets d'une scolarisation précoce ? Nous verrons d'abord que les difficultés que peuvent éprouver les plus petits dans la reconnaissance du nom des lettres peuvent être un facteur prédictif de troubles d'apprentissages, de problèmes de dysphasie ●. Nous verrons ensuite comment une détection rapide des difficul-

La **dysphasie** est un trouble central lié à la communication verbale. Elle peut cibler plus particulièrement l'expression (« dysphasie expressive »), la compréhension (« dysphasie de réception ») ou les deux à la fois (« dysphasie mixte »). Ce trouble a des répercussions de longue durée sur la communication du sujet atteint, puisqu'il s'agit d'un trouble structurel de l'apprentissage de langage, d'une anomalie du développement du langage.



tés d'apprentissage en général peut être bénéfique pour prévenir le décrochage et aider les enfants des milieux défavorisés.

Détection des troubles du langage

L'appréhension précoce de ces troubles peut permettre de remédier plus efficacement et plus rapidement aux freins s'exerçant sur les processus d'apprentissage. Nous avons vu que la procédure phonologique de lecture implique de pouvoir, dans un premier temps, passer du code écrit au code oral (analyse phonémique), associer graphèmes et phonèmes, puis assembler les unités décodées (mémoire phonologique à court terme) pour accéder aux mots du lexique oral. Dans une écriture alphabétique, cette identification passe soit par le décodage (correspondance phonèmes/graphèmes), soit par la procédure lexicale (mots). Ces procédures ne sont ni globales ni purement visuelles ; elles permettent au lecteur expert d'accéder au code phonologique et sémantique des mots (INSERM, 2007). Une des hypothèses du développement de la dyslexie ● liée à la théorie phonologique est que les déficits pourraient être associés à un manque de discrimination des phonèmes (faire la différence entre « vol » et « bol »). La présence d'un **dysfonctionnement des circuits cérébraux** impliqués dans la phonologie (représentation et traitement des sons de la parole) est aujourd'hui la cause la plus couramment admise de la dyslexie (Feyfant & Gausse, 2007).

« Associé à des défaillances des habiletés langagières et phonologiques, **un déficit de connaissance des lettres peut être la première étape d'un engrenage de problèmes** pouvant aboutir, dans l'éventualité la moins favorable, à des troubles d'apprentissage de la lecture. Dans tous les cas, des difficultés d'apprentissage de l'identité des lettres chez un enfant devraient conduire à une **évaluation diagnostique de ses habiletés langagières et phonologiques**, les unes et les autres capitales pour réussir à apprendre à lire et écrire » (Foulin, 2008).

Share rappelle quand même que toutes les difficultés précoces dans l'apprentissage de l'identité des lettres ne peuvent être attribuées à un possible trouble dyslexique (2004). On ne sait pas encore si le développement du langage des enfants dysphasiques est différent de celui des autres enfants, mais il semblerait que oui (Kail, 2012). L'origine génétique de ce trouble semble être la piste la plus probable actuellement, ainsi que des anomalies cérébrales au niveau de l'asymétrie des deux hémisphères (Gausse & Reverdy, 2013).

L'impact des années de préscolarisation sur les enfants issus de milieux défavorisés

Les programmes préscolaires sont importants pour faire face aux disparités éducatives qui engendrent rapidement des inégalités entre les enfants, inégalités qui persistent tout au long de la scolarité. Dans la plupart des pays, on considère donc qu'il est nécessaire de proposer ces programmes en priorité aux enfants issus des groupes défavorisés (liés à l'environnement socio-économique ou à la langue maternelle, Eurydice, 2009). De l'avis de Heckman, les structures d'EAJE de qualité (son étude porte sur les États-Unis) font partie des rares moyens pertinents

« La notion de trouble de l'évolution du langage est devenue centrale dans les politiques éducatives puisqu'elle a un impact sur d'autres troubles, notamment la dyslexie, mais la question de savoir si une dysphasie entraîne forcément une dyslexie n'est actuellement pas encore tranchée. Concernant l'acquisition atypique du langage, il y a deux possibilités : soit les dysfonctionnements concernent le développement de l'enfant en général et donc affectent entre autres l'acquisition du langage, soit ils sont spécifiques au langage. Les études portant sur ces troubles distinguent également retard de développement (qui se résout de lui-même en général ou fait suite à une pathologie identifiée par ailleurs) et développement atypique » (Gausse & Reverdy, 2013).

pour lutter contre ces inégalités et **améliorer les perspectives sociales et économiques des individus défavorisés**. Il a démontré que d'un point de vue économique, plus ces mesures éducatives interviennent à un âge élevé, moins elles sont efficaces et plus les bénéfices économiques des investissements diminuent.

Heckman distingue deux domaines pour lesquels les interventions préscolaires peuvent agir efficacement : le **domaine des compétences en littératie** (avec la connaissance des lettres et la conscience phonologique, mais surtout une connaissance plus conceptuelle du monde de l'écrit, sa compréhension) et numératie (stratégie de calcul, concept du chiffre) et le **domaine des aptitudes socio-affectives** (autorégulation, motivation intrinsèque, voir Heckman, 2006).

« La politique de scolarisation précoce pour les enfants de milieu défavorisé reçoit donc ici une confirmation de sa pertinence, lorsqu'on sait l'importance des compétences langagières pour la réussite scolaire » (Florin, 2010).

Caille et Rosenwald (2006) ont montré que **les taux moyens de scolarisation à deux ans dans les réseaux d'éducation prioritaire est déterminant pour la réussite scolaire des élèves** (il est de 62 % dans les réseaux performants et de 32 % dans les autres). Ces taux moyens cachent toutefois de fortes disparités qui peuvent laisser penser que les différences ne s'expliquent pas uniquement par le taux de préscolarisation mais que d'autres facteurs jouent sur les résultats (Florin, 2010). Malgré tout, les résultats de cer-

taines recherches semblent justifier une scolarisation avant trois ans au moins pour les enfants des milieux défavorisés en raison de certains aspects de leur développement cognitif et langagier. Dans tous les cas, quel que soit l'âge de la première scolarisation, il semble que les inégalités de réussite à l'école élémentaire soient liées pour 50 % au niveau atteint à la fin du cycle des apprentissages premiers (Caille & Rosenwald, 2006).

« Les scolarités à l'école élémentaire restent néanmoins marquées par d'importantes disparités sociales de retard scolaire et de réussite aux évaluations nationales. D'une part, les élèves entrent au cours préparatoire avec des niveaux de compétences déjà différenciés socialement. D'autre part, les progressions à l'école primaire diffèrent selon le milieu d'origine de l'élève, y compris à niveau initial comparable, si bien que les écarts se creusent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité élémentaire. On peut estimer qu'à la fin de celle-ci, la moitié des inégalités sociales de réussite est due aux différences de compétences que présentaient les élèves à l'entrée au cours préparatoire. Par ailleurs, on n'observe pas de meilleure réussite, en fin de scolarité primaire, des élèves scolarisés à deux ans par rapport à ceux entrés à l'école maternelle à trois ans » (Caille & Rosenwald, 2006).



Au regard des recherches récentes, il ne fait guère de doute pour la Commission européenne que l'éducation préscolaire, en particulier pour les enfants issus de milieux économiques désavantagés, puisse contribuer à réduire les désavantages éducatifs sous réserve que certaines conditions soient réunies :

- qualité de la conception des programmes et des approches pédagogiques et curriculaires ;
- les interventions de faible intensité, tardives et monosystémiques sont moins efficaces ;
- les interventions plus didactiques (ou académiques) pratiquées dans un climat socio-affectif dégradé peuvent être plus néfastes que bénéfiques ;
- les interventions précoces, intensives, multisystémiques, pratiquées par des professionnels sont plus efficaces, surtout à long terme avec un retour sur investissement très positif ;
- les mesures politiques doivent aussi prévoir des dispositifs de congés parentaux et d'aménagement du temps de travail dans les structures de faible intensité (par rapport aux conditions citées ci-dessus, voir Eurydice, 2009).

Ces conditions sont-elles applicables dans tous les pays ? Nous avons vu plus haut que les diverses conceptions sur l'éducation de l'enfant ne coïncident pas forcément.

LA REMISE EN CAUSE DE LA PRÉSCOLARISATION : TROP OU PAS ASSEZ ÉDUCATIVE ?

Depuis la fin du XX^e siècle, on assiste à une **remise en cause** de l'école maternelle. Plusieurs guides d'instruction précoce et leurs échos dans les médias reflètent l'inquiétude des parents face à une situation économique qui présage des horizons professionnels pessimistes. Plusieurs réformes se succèdent afin « d'engager les jeunes enfants dans une scolarité plus struc-

turée afin d'initier aux apprentissages de l'école les enfants qui présentent déjà des aptitudes nécessaires » (Luc, 2010).

« Dans les années 1970-1980, le débat porte sur l'accueil des plus petits, la formation des plus grands et les limites ou les excès de l'enseignement. Estimée à 18 % en 1971 et à 35 % en 1991, la scolarisation dès l'âge de deux ans est contestée. Des médecins la trouve traumatisante » (Luc, 2010).

Aujourd'hui, en dépit d'une scolarisation précoce généralisée un grand nombre d'élèves atteint le niveau élémentaire sans maîtriser les apprentissages dits premiers leur facilitant l'entrée dans la lecture ou, du moins, pas de façon égale. Cèbe et Paour mettent en question la responsabilité de l'École et des enseignants en émettant l'hypothèse que « ces différences d'efficacité précoces trouvent en partie leur origine dans **l'inadéquation des pratiques d'enseignement**. Cela dit, nous sommes convaincus que l'école maternelle a bien les moyens de refuser le fatalisme social et de remplir la mission égalitaire qui lui est assignée par la loi d'orientation de 1989 à condition qu'elle adapte (ou ajuste) ses pratiques d'enseignement aux caractéristiques développementales et fonctionnelles des jeunes élèves » (2012). Ils présentent à cette occasion leur outil *Phono* destiné à développer la conscience phonologique en grande section de maternelle. Cet outil bouscule un peu les conceptions des enseignants en les incitant à remettre en question le choix des tâches, la liaison entre les tâches, la nature du matériel, le rôle du maître et la centration de l'attention des élèves sur les procédures, non pas sur les résultats (Cèbe & Paour, 2012).

UN EXEMPLE D'AMBIGUÏTÉ ÉDUCATIVE : CELUI DE LA SUÈDE

Educare : néologisme anglicisant né de la contraction des deux mots anglais *education* (qui signifie éducation en même temps que formation des enfants) et *care* (*to be taken into care* = être confié aux soins de quelqu'un). Depuis sa création dans les années 1970, ce système d'*educare* a donné la priorité aux besoins de l'enfant et aux objectifs liés à la politique familiale, sociale, d'égalité des sexes et du marché du travail (Jönsson et al., 2013).

L'exemple du système préscolaire suédois, inspiré du concept **Educare** ●, et ses apparentes contradictions, nous paraissent ici représentatifs des contradictions relevées dans différents systèmes préscolaires. Issu des principes du modèle intégré, *Educare* se caractérise par le respect de l'enfant, s'appuie sur le principe selon lequel l'enfance possède une valeur intrinsèque. Si certains lui reprochent une **centration trop grande sur l'enfant individu**, d'autres admirent ses qualités démocratiques et son idéal social d'égalité et de solidarité. En Suède, plus de 80 % des enfants de un à cinq ans sont préscolarisés dans une « pré-école » (*förskola*), près de 50 % ayant moins de trois ans. Les services d'éducation de la petite enfance sont placés en tête dans l'opinion des Suédois pour la qualité du service rendu à la société par les institutions publiques. Depuis les années 1990, le gouvernement suédois a entamé une vague de réformes et en parallèle, a confié la responsabilité du préscolaire (de un à six ans non obligatoire mais avec curriculum national pour l'année de cinq à six ans) au ministère de l'Éducation et des Sciences. La pédagogie préscolaire repose sur des activités de groupes intégrant des approches par le jeu et par thème mêlant soin et éducation. L'objectif d'ensemble est de **créer un environnement propice en associant travail en petits groupes, activités à l'extérieur** (au moins un jour par semaine) et **temps de discussion**. La question de la qualité de l'éducation et son évaluation est au centre des préoccupations du ministère (Lohmander, 2013).

À partir de 2009, de nouvelles réformes en matière de formation des enseignants et d'organisation du curriculum sont mises en place afin de mieux prendre en compte les considérations internationales, leur soif d'évaluation et la demande sociale de préparation à l'école obligatoire. L'idée de préparer une population instruite dans le contexte d'une

économie mondiale de marché et du souci de future employabilité coexiste donc avec la tradition du modèle *Educare*, plus orienté vers le développement social, psychologique et cognitif des enfants. Jönsson et al. concluent que cette **situation complexe et contradictoire** montre un « *modèle d'Educare, qui représente un bon dosage entre mode de garde et système d'apprentissage de qualité, et continue d'exister, alors même que le secteur préscolaire suédois se rapproche de la tradition plus "scolaire", que l'on trouve, par exemple, en France et au Royaume-Uni, et qui met principalement l'accent sur les trois savoirs de base : lire, écrire et compter* » (Jönsson et al., 2013).

La réputation historique de la Suède d'offrir un système intégré parfaitement adapté aux besoins de l'enfant et de son bien-être semble de plus en plus érodée. Les réformes successives des gouvernements social-démocrate puis conservateur ont eu un impact non négligeable sur l'évolution du curriculum mais également sur l'évolution des conceptions de l'enfance dans l'esprit des suédois. O'Dowd pose même la question de savoir si finalement, les besoins des enfants n'ont pas toujours été définis et limités par ceux des adultes et par ceux du marché économique (O'Dowd, 2013).

LA GRANDE SECTION DE MATERNELLE : LE NOUVEAU COURS PRÉPARATOIRE ?

Est-ce la panique au jardin d'enfants ? C'est sous cet angle que Miller et Almon abordent la question du « tout éducatif » de plus en plus prégnant au sein des structures d'enseignement préscolaire dans les pays de l'OCDE. Les tout-petits passent plus de temps à être instruits et évalués sur leurs compétences en numératie et littératie qu'à jouer, explorer et imaginer. Dans un grand nombre d'établissements préscolaires, les enseignants doivent se plier à un curriculum prescriptif lié à des tests standardisés qui laissent peu de place à toute autre activité.



Pour Garnier, l'évolution de la maternelle en France est l'objet de vives controverses. Le point de vue sociologique de la chercheuse permet d'aborder ce sujet comme une forme de « *bien commun* » soumis aux exigences de justification dont elle distingue trois registres : la justification de l'école maternelle correspondant à l'**accueil**, **la protection**, **le care** ●, associée à un ensemble de préoccupations relatives aux parents (accès des femmes au travail, égalité homme-femme, conciliation vie familiale et vie professionnelle, intégration sociale) ; la justification relative à l'éducation assortie de **démarches pédagogiques** variables selon les conceptions des rôles de l'enfant et de l'adulte (on observe dans tous les pays un poids croissant des logiques marchandes et un déplacement des préoccupations liées au *care* vers un discours plus pédagogique, voir Moss, 2006). La situation française fait apparaître un troisième registre de justification liée à la forme scolaire des apprentissages et à la **réussite à l'école** (Garnier, 2013).

Bassok et Rorem prennent des précautions pour qualifier le *kindergarten* de nouveau *first grade* (CP). Selon ces chercheuses, il existe peu de preuves empiriques quant à la nature changeante du préscolaire et que ces changements peuvent sans doute se mesurer à un niveau local plutôt que national (pour les États-Unis). Elles admettent néanmoins que leurs enquêtes ont révélé une « **académisation** » des activités du *kindergarten* liée en grande partie aux mesures d'**accountability** (on assiste à une mise en place de procédures d'évaluation qui étaient jusque-là réservées à l'école élémentaire) de plus en plus oppressantes pour les enseignants de ce niveau. Leurs conclusions dessinent un troisième modèle de classe, plus tout à fait maternelle mais pas encore le CP, qu'elles qualifient de niveau intermédiaire permettant d'articuler enseignement académique avec l'approche par le jeu et d'autres types d'activités favorisant le développement harmonieux de l'enfant (Bassok & Rorem, 2014).

Lire à ce sujet notre [article](#) « La pédagogie du "care" ou la culture de la bienveillance » sur [Éduveille](#).

BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les notices correspondantes dans notre [bibliographie collaborative](#) qui comprend les références complètes et les accès éventuels aux articles cités (libres ou payants selon les abonnements électroniques de votre institution).

- Barnett Steven (2011). *Preschool Education as an Educational Reform : Issues of Effectiveness and Access*. New Brunswick : NIEER.
- Bassok Daphna & Rorem Anna (2014). *Is Kindergarten the New First Grade?* University of Virginia : Curry School of Education.
- Bautier Élisabeth (dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon : Chronique Sociale.
- Collectif « pas de bébés à la consigne » (2010). « Pour l'accueil des tout-petits, il est temps de voir grand ! ». In Ben Soussan Patrick (dir.), *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*, Toulouse : Érès, p. 31-36.
- Biot-Chevrier Catherine, Écalle Jean & Magnan Annie (2008). « Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, mars.
- Bouchière B., Ponce C. & Foulin J.-N. (2010). « Développement de la connaissance des lettres capitales. Étude transversale chez les enfants français de trois à six ans ». *Psychologie française*, vol. 55, n° 2, juin.
- Bouysse Viviane, Claus Philippe & Szymankiewicz Christine (2011). *L'école maternelle*. Paris : Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Bouysse Viviane (2013). « L'école maternelle à la recherche d'un second souffle ». *Dialogue*, n° 150, octobre, p. 3-7.
- Boyd Judi & Barnett Steven (2005). *Policy Report - Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education*. New Brunswick : NIEER.
- Brisset Christine (2010). « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle ». *Carrefours de l'éducation*, N° 30, p. 57-90.
- Brodeur Monique, Deaudelin Colette & Bournot-Trites Monique et al. (2003). « Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 171-194.
- Bruner Jerome Seymour, Jolly Alison & Sylva Kathy (1976). *Play : Its role in development and evolution*. Harmondsworth : Penguin.
- Bull Rebecca, Espy Kimberly Andrews & Wiebe Sandra A. (2008). « Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers : Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years ». *Developmental neuropsychology*, vol. 33, n° 3, p. 205-228.
- Caille Jean-Paul & Rosenwald Fabienne (2006). *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution*. Paris : INSEE.
- Carr Victoria & Luken Eleanor (2014). « Playscapes : A pedagogical paradigm for play and learning ». *International Journal of Play*, vol. 3, n° 1, p. 69-83.
- Cèbe Sylvie & Goigoux Roland (2005). « Quelles pratiques d'enseignement pour compenser les inégalités sociales en grande section de maternelle ». In Talbot Laurent (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville-Saint-Agne : Editions Erès.
- Cèbe Sylvie & Paour Jean-Louis (2012). « Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle ». *La nouvelle revue de l'IAES*, n° 25, p. 23-33.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2007). *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE.



- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2010). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2013*. Paris : OCDE.
- Chetty Raj, Friedman John N. & Hilger Nathaniel et al. (2010). *How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence From Project STAR*. NBER Working paper n° 16381. Cambridge (MA) : National Bureau of Economic Research.
- Cour des Comptes (2013). *L'accueil des enfants de moins de 3 ans : Une politique ambitieuse, des priorités à mieux cibler*. Paris : Cour des comptes.
- Dajez Frédéric (2005). « La scolarisation précoce : Une perspective historique ». In Delpy Catherine-Juliet. *L'enfant de deux ans est-il un élève ?* Toulouse : Érès, p. 35-53.
- Dalli Carmen, White Elizabeth Jayne, Rockel Jean et al. (2011). « *Quality early childhood education for under-two-year-olds : What should it look like? A literature review* ». Wellington : Ministry of Education New Zealand.
- Eurydice (2009). *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles : Commission européenne.
- Eustache Francis & Desgranges Béatrice (2010). *Les chemins de la mémoire*. Paris : Le Pommier.
- Evans Mary Ann, Bell Michelle, Shaw Deborah et al. (2006). « Letter names, letter sounds and phonological awareness : an examination of kindergarten children across letters and of letters across children ». *Reading and Writing*, vol. 19, n° 9, p. 959-989.
- Farrell Ann, Tayler Collette & Tennent Lee (2004). « Building social capital in early childhood education and care : An Australian study ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 5, p. 623-632.
- Fernald Anne, Marchman Virginia A & Weisleder Adriana (2013). « SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months ». *Developmental Science*, vol. 16, n° 2, mars, p. 234-248.
- Feyfant Annie (2011). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 63, juin.
- Feyfant Annie & Gausssel Marie (2007). « Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage ». *Dossier d'actualité VST- INRP*, n° 31, novembre.
- Florin Agnès (2010). « Modes d'accueil pour la petite enfance au regard de la recherche internationale ». In Ben Soussan Patrick (dir.), *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*, Toulouse : Érès, p. 69-99.
- Foulin J.N. (2007). « La connaissance des lettres chez les prélecteurs : Aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques ». *Psychologie française*, vol. 52, n° 4, p. 431-444.
- Fuller Bruce, Livas Alejandra & Bridges Margaret (2006). *How to Expand and Improve Preschool in California : Ideals, Evidence, and Policy Options*. Working Paper 05-1. Berkeley (CA) : Policy Analysis for California Education, PACE.
- Gachet-Delaborde Mireille (2009). *Formes et sens de l'univers graphique en maternelle : Études de cas et enjeux didactiques*. Thèse en sciences du langage. Metz : université de Metz.
- Garnier Pascale (2013). « L'éducation des jeunes enfants et la question de l'école : le cas de la France ». *Revista Española de Educación Comparada*, n° 21, octobre, p. 59-84.
- Garnier Pascale (2009). « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 5-15.
- Gasparini Rachel (2012). « Le doudou à la maternelle : un " objet transitionnel " privé dans un monde scolaire public ». *Revue française de pédagogie*, n° 181.
- Gausssel Marie & Reverdy Catherine (2013). « Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 86, septembre.
- Goigoux Roland, Cèbe Sylvie & Paour Jean-Louis (2004). « Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle ». *Repères*, n° 26, p. 45-53.
- Goswami Usha (2005). « The brain in the classroom? The state of the art ». *Developmental Science*, vol. 8, n° 6, p. 467-469.

- Haskins Ron & Barnett Steven (2010). *Investing in Young Children : New Directions in Federal Pre-school and Early Childhood Policy*. New Brunswick : NIEER.
- Heckman James J. (2006). « Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children ». *Science*, vol. 312, n° 5782, p. 1900-1902.
- Houdé Olivier (2007). « Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant ». *Le Journal des psychologues*, n° 244, p. 40-42.
- Jönsson Ingrid, Sandell Anna & Tallberg-Broman Ingegerd (2013). « Les réformes de l'éducation préscolaire en Suède : Un nouveau paradigme ? ». *Politiques sociales et familiales*, n° 112, p. 63-72..
- Joigneaux Christophe, Laparra Marceline & Margolinas Claire (2012). « Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente? ». Colloque *Sociologie et didactiques*, Lausanne, 13-14 septembre..
- Joigneaux Christophe (2013). « Réduire les inégalités dès l'école maternelle ? Tous capables ? ». *Dialectique*, n° 150, p. 8-11.
- Kail Michèle (2012). *L'acquisition du langage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Katz Lilian (2010). « Stem in the early years ». *Early Childhood Research and Practice*, mai.
- Labat, Hélène, Farhat, Sarah-Lise, Andreu, Sandra, et al. (2013). « Évaluation des connaissances précoces prédictives de l'apprentissage de la lecture en grande section de maternelle ». *Revue Française de Pédagogie*, n°184, p. 41-54.
- Lieury Alain (2014). *Introduction à la psychologie cognitive*. Paris : Dunod (Les topos).
- Litgens I. & Taguma M. (2010). *Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Education and Care*. Paris : OCDE.
- Lohmander Maelis K. (2013). « La démocratie, base de la qualité de l'éducation préscolaire en Suède ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 53, p. 43-53.
- Luc Jean-Noël (2011). « “ Je suis petit mais important ” ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 30, n° 2, p. 9-22.
- Magnuson Katherine A. & Waldfogel Jane (2005). « Early childhood care and education : Effects on ethnic and racial gaps in school readiness ». *The Future of children*, vol. 15, n° 1, p. 169-196.
- Miller Edward & Almon Joan (2009). *Crisis in the Kindergarten : Why Children Need to Play in School*. College Park (MD) : Alliance for Childhood.
- Musset Marie (2011). « Regards d'aujourd'hui sur l'enfance ». *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°68, novembre.
- Moss Peter (2008). « From a childcare to a pedagogical discourse : Or putting care in its place ». In Lewis Jane (dir.), *Children, changing families and welfare states*. Cheltenham : Edward Elgar Publishing, p. 154-172.
- Moschion Julie (2012). « Concilier vie familiale et vie professionnelle. L'effet de la préscolarisation ». *Revue économique*, vol. 63, n° 2, p. 187-214.
- Negro Isabelle & Genelot Sophie (2009). « Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : L'impact du nom des lettres ». *Bulletin de psychologie*, n° 501, mai, p. 291-306.
- O'Dowd Mina (2013). « Early childhood education in Sweden: the market curriculum 2000-2013? ». *Revista Española de Educación Comparada*, n° 21, p. 85-118.
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis II : Education et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Paris : OCDE.
- OECD (2011). *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*. Paris : OCDE.
- OCDE (2011). « *Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE* ». Paris : OCDE.
- OCDE (2013). « En quoi les politiques, les systèmes et la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) se différencient-il dans les pays de l'OCDE ? ». *Pisa à la loupe*, février.



- Pagani Linda S., Fitzpatrick Caroline, Belleau Luc & Janosz Michel (2011). Prédire la réussite des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Vol. 6, n°1, octobre. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Penn Helen (2009). *Early childhood education and care: key lessons from research for policy makers*. Bruxelles : Commission européenne.
- Papon Monique & Martin Pierre (2008). *Accueil des jeunes enfants : pour un nouveau service public*. Paris : Sénat (rapport d'information).
- Passerieux Christine (dir.) (2009). *La maternelle, première école, premiers apprentissages*. Lyon : Chronique Sociale.
- Rayna Sylvie (2003). « Regard sur les apprentissages des tout-petits ». *Enfances et Psy*, n° 24, p. 30-41.
- Reverdy Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, février.
- Olivier Rey (2013). « Décentralisation et politiques éducatives ». *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°83, avril.
- Reynolds Arthur J., Ou Suh-Ruu & Topitzes James W (2004). « Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency : A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers ». *Child development*, vol. 75, n° 5, p. 1299-1328.
- Sammons Pam, Elliot Karen & Sylva Kathy et al. (2004). « The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 5, p. 691-712.
- Share David L (2004). « Knowing letter names and learning letter sounds : A causal connection ». *Journal of experimental child psychology*, vol. 88, n° 3, p. 213-233.
- Siraj-Blatchford Iram & Sylva Kathy (2004). « Researching pedagogy in English pre-schools ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 5, 713-730.
- Stevens Courtney, Lauinger Brittni & Neville Helen (2009). « Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds : An event-related brain potential study ». *Developmental Science*, vol. 12, n° 4, juillet, p. 634-646.
- Suchaut Bruno (2009). « L'école maternelle : Quels effets sur la scolarité des élèves ? ». In Passerieux Christine (dir.). *La maternelle : première école, premiers apprentissages*. Lyon : Chronique Sociale.
- Suchaut Bruno (2008). « Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves ». Conférence pour l'AGEEM, Bourges, 30 janvier.
- Szwed Marcin, Vinckier Fabien, Cohen Laurent & Dehaene Stanislas (2012). « Towards a universal neurobiological architecture for learning to read ». *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 35, n° 5, p. 308-309.
- Tabarot Michèle (2008). *Le développement de l'offre d'accueil de la petite enfance*. France : La documentation française.
- Tazouti Youssef, Viriot-Goeldel Caroline & Matter Cornélie et al. (2012). « Pratiques éducatives familiales et apprentissages premiers à l'école maternelle française et au Kindergarten allemand ». *Éducation & formation*, n° e-297, juillet, p. 123-138.
- Wallet Jean-William, Sarri Vassiliki (2010). « Difficultés d'apprentissage du jeune enfant et "pensée vide" ». *Carrefours de l'éducation*, n° 30, p. 23-41.
- Warren Michel (2011). *Pourquoi la scolarisation des enfants de deux ans ? Enjeux éducatifs et dynamiques sociopolitiques*. Paris : L'Harmattan.
- Zellman Gail L. & Karoly Lynn A. (2009). *Promoting Effective Preschool Programs*. Santa Monica (CA) : RAND (Policy Brief).



▶ **Pour citer ce dossier :**

Gaussel Marie (2014). *Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 92, avril. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=92&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Reverdy Catherine (2014). *De l'université à la vie active*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 91, mars. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=91&lang=fr>
- Thibert Rémi (2014). *Discriminations et inégalités à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 90, février. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=90&lang=fr>
- Rey Olivier (2014). *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 89, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774