



HAL
open science

Quels sont, à l'échelle internationale, les objets de recherche relatifs à l'enseignement préscolaire ?

Amélie Alletru

► To cite this version:

Amélie Alletru. Quels sont, à l'échelle internationale, les objets de recherche relatifs à l'enseignement préscolaire?. Recherches en éducation, 2012. hal-01516287

HAL Id: hal-01516287

<https://hal.science/hal-01516287>

Submitted on 29 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Amélie Alletru

CREN – Université de Nantes

amelie.alletru@univ-nantes.fr

Quels sont, à l'échelle internationale, les objets de recherche relatifs à l'enseignement préscolaire ?

Résumé :

Pour conduire notre enquête, nous sommes allée à la rencontre de la littérature grise dans le champ des recherches en maternelle et avons visité des textes de première main (ouvrages, articles et thèses). De nombreux thèmes sont abordés concernant l'enseignement préscolaire. Une lecture transversale des divers textes permet de repérer les dialectiques, parfois les oppositions, constitutives des objets de recherche examinés. A travers notre revue de lecture, nous avons cherché à questionner ces objets de recherche afin de les mettre en perspective. Nous visons ainsi une élaboration conceptuelle éclairant à la fois les espaces investis (et la manière dont ils le sont) et les espaces conceptuels vides appelant une exploration.

Notre revue de lecture fait apparaître des tensions qui semblent parcourir à la fois la pratique et la réflexion sur l'enseignement en maternelle. Nous avons articulé ces dernières autour de trois axes : une dialectique « formel / l'informel » ; une tension « global / spécifique » ; une logique « même / différent ».

Mots-clés :

Ecole maternelle, enseignement, préscolaire, enfant, élève, formation.

Introduction

Cette communication se donne pour objectif de rendre compte, à l'échelle internationale, des objets de recherche relatifs à l'enseignement en contexte préscolaire. L'hypothèse à la base de notre réflexion concerne l'interaction de deux « *faits sociaux* » (Durkheim, 1895) : il se jouerait quelque part, dans la rencontre entre les professeurs des écoles débutants et

l'enseignement en maternelle, des clés de compréhension de l'activité enseignante, et des situations porteuses de développement pour le métier. Au niveau d'une thématique générale de recherche, nous nous demandons en quoi la spécificité de l'enseignement novice en maternelle est-elle porteuse de généricité pour l'apprentissage du métier dans sa polyvalence¹ : que se joue-t-il dans l'interaction entre des débutants apprenant leur métier d'enseignant et des enfants s'initiant à leur statut d'élève ? En quoi l'intervention éducative novice auprès d'un public précocement scolarisé est-elle de nature à révéler des dimensions fondamentales du métier à construire ?

Afin d'éclairer cette thématique de recherche, il est donc nécessaire de consulter, à titre exploratoire, la manière dont sont questionnées les diverses entrées ayant trait à l'enseignement en contexte préscolaire : quels sont, à l'échelle internationale, les objets de recherche explorés ? En partant de quelques mots clés (maternelle, préscolaire, préélémentaire, enseignement), et en restreignant notre recherche bibliographique à une trentaine d'années en arrière, nous nous sommes appuyée sur les bases de données (Eric, Francis, MLA), les moteurs de recherche des archives ouvertes (HAL), du fichier central des thèses (FCT), du répertoire des thèses en ligne (TEL), ainsi que sur le *Handbook of research on teaching* (2002) et sur les archives de cinq revues francophones spécialisées dans le champ de l'enseignement², pour obtenir une sélection de textes de première main (ouvrages, compte-rendu de recherche, articles, thèses...) et notes de synthèses afférentes à notre champ d'intérêt.

1. Cadre méthodologique

La méthodologie retenue pour notre revue de lecture peut être décomposée en trois temps :

- Un travail descriptif, d'organisation thématique du contenu de l'ensemble des écrits : pour chaque lecture, nous avons repéré les questions, objets et objectifs de recherche, la méthodologie employée, les principaux résultats présentés, les prises de position de l'auteur (argumentation, jugements, modalisation...). Puis nous avons procédé à un relevé et un classement d'énoncés fragmentaires (mots, expressions, mots-clés, citations) par extraction de sous-thèmes. Il s'est agi à cette étape d'une catégorisation inductive, en relation avec notre sensibilité de recherche (sujet et préoccupations de recherche). Au fil des lectures, nous avons abouti, par une opération de tri, à une organisation plus large, une structuration par emboîtement des sous-thèmes en thèmes : quatre-vingt-seize sous-thèmes ont été recensés, regroupés en treize thèmes (par exemple, le thème de la relation à l'enfant est traité à travers plusieurs sous-thèmes, dont la relation affective, la relation corporelle, la relation éducative, la responsabilité,

¹ Les enseignants français du premier degré (Professeurs des Ecoles) sont en effet qualifiés pour enseigner à la fois en classes maternelles et élémentaires, auprès d'élèves dont l'âge varie depuis 2-3 ans jusqu'à 11-12 ans.

² Nous avons consulté les archives des revues suivantes : *La revue Française de Pédagogie*, *Les sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, *Carrefours de l'Éducation*, *La Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*.

l'interaction, la culture...). A partir de cette arborescence, nous avons alors recensé ce qui est écrit par les différents auteurs consultés et avons confronté les données à travers une opération de tri croisé : le repérage des énoncés fragmentaires par thème et sous-thème nous a alors amenée à la reconstruction d'une vue d'ensemble des relations entre énoncés et thèmes.

- Un travail d'interprétation : en partant de cette organisation des données, nous avons cherché à repérer des points de tension, convergences et divergences, à l'intérieur des thèmes, et entre les thèmes. Ce travail interprétatif visait à faire émerger diverses logiques par rapport à des objets/thèmes, et nous a conduite à la constitution de « *tas agrégés* » (Tessier, 1993) par articulation et mise en lien. Cette étape donnait lieu à une montée en généralité, en repérant des modèles généraux.
- Un effort conclusif de conceptualisation : il s'agit alors de situer ces conclusions dans le champ théorique et conceptuel de notre recherche, permettant ainsi de dresser un cadre pour celle-ci.

De nombreux thèmes sont abordés concernant l'enseignement préscolaire. Une lecture transversale des divers textes permet de repérer les dialectiques, parfois les oppositions, relatives aux objets de recherche examinés par les différents auteurs. A travers notre revue de lecture, nous avons cherché à questionner ces objets de recherche afin de les mettre en perspective par comparaison constante entre les positionnements des chercheurs à leur propos. Nous visons ainsi une élaboration conceptuelle éclairant à la fois les espaces investis (et la manière dont ils le sont) et les espaces conceptuels vides appelant une exploration.

2. Des objets articulés autour de trois oppositions

Notre revue de lecture fait apparaître des tensions qui semblent parcourir à la fois la pratique et la réflexion sur l'enseignement avant l'âge de scolarité obligatoire. Nous avons articulé ces tensions autour de trois axes structurant l'enseignement préscolaire et permettant de rendre compte de l'état actuel de la recherche : le premier axe concerne la dialectique entre les aspects formel et informel de l'enseignement en maternelle ; le second envisage l'opposition entre les dimensions globale et spécifique de la prise en charge et de l'apprentissage/développement du jeune enfant-élève ; le dernier s'attache à définir les registres du même et du différent tant au niveau du système que des acteurs.

Le formel / l'informel

Le visible et l'invisible

La distinction formel / informel interroge ce qui est visible et ce qui ne l'est pas : du point de vue des enseignants, de leurs représentations et de leur pratiques, une « *pédagogie visible* », associée au « *modèle productif* » se distingue d'une « *pédagogie invisible* », référée au « *modèle expressif* » (Plaisance, 1986, suivant Bernstein, 1975). Au niveau des

élèves d'autre part, nous relevons un questionnement autour des notions de processus et de production, qui interrogent la visibilité de leur activité. Cette ambivalence entre processus et production questionne directement la pratique, selon que l'enseignant privilégie l'activité observable de l'élève ou son développement, profondément imperceptible. De ce fait, l'activité de l'élève se trouve en balance entre être et faire, dont la manifestation la plus visible est la consigne, emblématique du monde scolaire (Brougère, 2010). La perspective d'émancipation accompagne alors la réflexion sur ce sujet : en quoi le faire contribue-t-il, entrave-t-il ou cache-t-il le développement de l'être ? Ne peut-on y voir la marque du clivage entre les deux identités d'enfant et d'élève ? Quelle est la place de l'informel dans la structure extrêmement formelle de la classe, et au-delà, de l'Ecole ? Des apprentissages formels ne se jouent-ils pas dans des dispositifs informels ? Autant de questions appelant à être investiguées, au moment même où le modèle productif (après s'être progressivement effacé dans la dernière partie du siècle dernier), tend à supplanter le modèle expressif (Thouroude, 2010). L'examen des dispositifs de classe, qu'ils paraissent ou non formels (rituels, temps de regroupement, accueil du matin...) et des pratiques pédagogiques permet d'interroger les valeurs sous-tendant les choix organisationnels.

La notion de visibilité est aussi liée à la tension entre explicite et implicite. Celle-ci se retrouve au niveau de la recherche sur l'éducation du jeune enfant et au niveau du rapport au savoir, notamment dans la manière dont les prescripteurs s'approprient les résultats de recherche. A cet égard, nous notons que les derniers programmes en vigueur (MEN-MESR, 2008) reviennent à des références implicites (Brisset, 2010).

La problématique de l'évaluation prend toute sa puissance ici. La dynamique d'évaluation à tous les niveaux impulsée par les milieux institutionnels (dans une volonté d'évaluation systématique des compétences et des savoirs transmis) questionne les missions de l'Ecole Maternelle dans son « *orientation rentabiliste* » (Plaisance, 1986) et sa productivité (Bouysse, 2007), et obligent à la mise en visibilité des résultats des élèves, à l'évaluation quantitative de leurs apprentissages (Thouroude, 2010). La place grandissante de l'évaluation accompagne l'évolution de l'Ecole Maternelle française dans sa centration progressive sur les apprentissages (Garnier, 2009) : les élèves sont amenés à rendre compte de leurs acquisitions (Garcion-Vautor, 2002), ce qui questionne en profondeur la manière dont le savoir est conceptualisé, notamment dans sa dimension temporelle. L'avancée du temps didactique est constitutive de tout apprentissage (Amigues et Garcion-Vautor, 2002), ce qui conduit à interroger la temporalité de l'évaluation dans son croisement avec les concepts de processus et de production. Ce qui n'est pas visible est-il évaluable ? Que vise l'évaluation ? Que nous donne-t-elle à comprendre de la conceptualisation sur le jeune enfant en passe de se transformer en écolier ? En quoi est-elle révélatrice des paradigmes épistémologiques des acteurs ? Des systèmes d'éducation préscolaire ? Ainsi, la problématique de l'évaluation est une opportunité qui peut être saisie par la recherche dans une perspective de compréhension à travers des approches systémique, cognitive, ou centrée sur les pratiques, dans leurs diverses déclinaisons (sociologique, historique, didactique, pédagogique, psychologique...).

L'enseignant se trouve tiraillé entre deux discours : l'évaluation des compétences et le respect des rythmes et des besoins (Brisset, 2010). Alors que pour l'« educare » des pays nordiques, le terme « apprentissage » n'est pas employé (Baudelot, 2002), les prescripteurs français comme québécois privilégient désormais une approche par compétences (Larivée et Terrisse, 2010 ; Brisset, 2010), un infléchissement fort vers une didactisation des savoirs (Garnier, 2009) avec pour les enseignants « *l'exigence d'intervenir avec des objectifs d'apprentissages déterminés* » (Garnier, 2009). La formation initiale et continue des enseignants en fait un axe fort de professionnalisation. Le développement de compétences de type scolaire prime sur celui de la personnalité (Brogère, 2002). Le « *paradigme de l'apprentissage* » domine (Bédard, 2003), une conception du « *learning as construction* » s'étant maintenant effacée au profit d'une conception du « *learning as transmission* » (Baudelot, 2002).

En contrepoint, les travaux de Langlois (2002) pointent que les compétences privilégiées par les enseignants sont moins d'ordre disciplinaire que transversal : concernant l'étude des contenus qui font l'objet de la transaction préscolaire, il apparaît que les objectifs de savoirs sont peu présents, alors que sont valorisés les objectifs d'attitude axés sur le développement de compétences personnelles. Les praticiens s'auto-prescrivent des finalités en termes d'autonomie, de compétences relationnelles (accès à la vie sociale), de développement de pré-requis transversaux, tels que créativité, initiative et audace, qui permettront à l'élève d'aborder les apprentissages ultérieurs avec désir et curiosité. L'analyse de la posture des enseignants montre leur attachement aux situations d'apprentissage : l'aménagement du « milieu » permet l'émergence des contenus de savoirs (Garcion-Vautor, 2002 ; Amigues et Garcion-Vautor, 2002).

L'intervention auprès de très jeunes élèves met en lumière la double posture des professionnels : le métier de professeur des écoles en maternelle est à l'interface entre l'éducation au sens large et l'enseignement au sens strict, dans un « *entre-deux socio-pédagogique* » (Thouroude, 2010). Le statut du jeu et sa place, à la fois réduite et controversée, en contexte scolaire sont emblématiques de cette position charnière, dans le sens où il y est instrumentalisé et soumis à une logique éducative. L'aléatoire, induit par le jeu, n'est pas sensé venir menacer le contrôle par l'adulte des apprentissages.

Notre revue de lecture montre que la mission et la pratique des enseignants sont marquées par la coexistence, générant du stress, des dimensions technique et humaine-sociale du métier. La didactisation des savoirs, « *l'effacement relatif de la logique développementale* » (Garnier, 2009), l'orientation institutionnelle vers le primat de l'acquisition de compétences par les élèves et leur évaluation systématique invite à techniciser l'action des professionnels, dans une « *logique d'expertise* ». Or, ceux-ci redéfinissent leur mission d'instruction (Genishi et al., 2002) et la prescription qui leur est faite (Lheureux, 1991) en valorisant la relation éducative (Kerroubi et Grosjean, 1991) et en orientant davantage leur activité en fonction de leur « *philosophie de la pratique* » : ils s'attachent à la stimulation et la participation des élèves (Galière-Auffrais, 1999 ; Ngo, 2005). Le lien social avec la famille est quotidien et la relation à l'enfant prend une part

importante dans leur définition du métier par les enseignants, elle est un des paramètres déterminants de leur identité professionnelle, et endosse un « *caractère prioritaire* » (Lheureux, 1991). La dimension humaine du métier se manifeste entre autres à travers « *l'attachement du maître au métier, à sa classe, à ses élèves [et à] la prédominance affective de la relation* » (Baillauquès, 1989), « *l'importance de la présence des enfants [et] l'implication importante dans une responsabilité vis-à-vis d'eux* » (Kerroubi et Grosperon, 1991).

Nous entrevoyons une oscillation possible entre rigidité et souplesse. Les enseignants tentent d'adoucir la rigidité structurelle en aménageant des espaces transitionnels : l'accueil du matin, envisagé comme une passerelle pour l'élève dans son passage de la sphère non formelle – la famille ou le milieu de garde – à la sphère formelle – l'école –, en est un exemple (Galière-Auffrais, 1999). Des pratiques opératoires au sein même de l'institution en termes d'échec ou de réussite scolaires se présentent « *sous des aspects implicites, subtils et peut-être souplement efficaces* » (Plaisance, 1986). L'ambivalence entre rigidité et souplesse est aussi remarquable au niveau de l'information et de la formation des enseignants : deux extrêmes sont possibles, d'une rigidité des repères quant aux acquisitions attendues des élèves – le risque encouru étant celui d'une stigmatisation des retards – à une souplesse « *attentiste* » – la dérive possible étant d'engendrer des décalages – (Brisset, 2010).

Soi et les autres

La dimension collective peut être appréhendée par le biais des difficultés qu'elle induit pour l'enfant dans sa confrontation au grand groupe : l'entrée à l'école maternelle constitue une dure expérience, une sorte de « *solitude en commun* » (Zazzo, 1994), la dimension collective est repérable par les difficultés qu'elle génère pour l'enfant pris dans son individualité, lequel connaît un besoin d'isolement (Martinaud, 2000) : le jeu libre en grand groupe, la participation à la « *conversation scolaire* » sont autant de nouveautés à affronter, qui requièrent un temps d'adaptation (Martinaud, 2000 ; Ngo, 2005). Quand à la pratique du jeu, le collectif est analysé comme un frein, du fait du caractère aléatoire de l'activité ludique qui entraîne une maîtrise malaisée des apprentissages par le maître : sa volonté d'individualiser le conduit alors à limiter les situations en groupe classe, car les interactions inhérentes au jeu génèrent des « *désordres* » induisant une possible perte de contrôle (Thouroude, 2010).

A l'inverse, à certains égards, les situations interactives font partie de la « *philosophie de la pratique* » des praticiens (Galière-Auffrais, 1999). Le collectif est repéré positivement comme un « *cadre instituant* » (Garcion-Vautor, 2002) pour lequel la consigne joue un rôle de définition de l'identité (Brougère, 2010). Dans le groupe se joue une « *mémoire collective* », dont les temps de regroupement et de rituels sont les manifestations emblématiques (Amigues et Garcion-Vautor, 2002). Les autres (l'enseignant, les élèves) et leur action se présentent alors sous les traits vygotskiens d'une médiation (Bédard, 2003) essentielle pour l'apprentissage : en dépit du recul de modèles pédagogiques coopératifs (Thouroude, 2010), l'action conjointe maître-élève(s), la co-activité et la co-construction

sont valorisées.

Dans la classe se jouent des relations interpersonnelles, à la fois verbales et non verbales qui se manifestent dans le caractère spectaculaire de la relation pédagogique : le corps est exposé, la relation s'établit sur un rapport de force, le regard et la voix deviennent des « *produits du métier* », l'enseignant se compose un rôle et mettant en scène son corps et son personnage, en s'exhibant corporellement (Brossard, 1989). Les espaces communs (avec la famille, les collègues) et les partenariats sont aussi questionnés dans leur notion d'équipe, leurs finalités ainsi que les pratiques effectives, à travers la valorisation de la compréhension de l'autre et du concept de co-éducation (Baudelot, 2002 ; Langlois, 2002).

Sphères privée (intime) et publique coexistent : l'enfant apprend son « métier d'élève », comme processus de conventionnalisation relatif à des objets scolaires et aux autres (Garcion-Vautor, 2002). A ce point intervient la réflexion sur le frottement dans l'activité en classe entre initiative et autonomie d'une part, et prescription et soumission d'autre part. Les analyses systémiques, curriculaires, historiques et culturelles accordent l'initiative à l'enseignant. Au fil des ans, une conception dirigiste a remplacé le modèle expressif qui s'était développé autour des années 1970 (Thouroude, 2010). Les activités proposées en classe restent la prérogative de l'enseignant (Langlois, 2002), notamment dans la réémergence du modèle productif (Thouroude, 2010). La soumission à la logique éducative implique que « *l'enfant, devenu élève, abdique toute initiative sauf dans les activités marginales come le jeu* » : cela revient à intérioriser le principe scolaire en se montrant (de manière largement individuelle) autonome face à la consigne (Brougère, 2010). Les études centrées sur les pratiques de classe et les représentations des acteurs modulent cette interprétation en accordant une part d'initiative à l'élève. Les enseignants valorisent l'autonomie et l'initiative de l'élève comme des pré-requis transversaux (Langlois, 2002). Des formes de « *transfert d'initiative à l'élève* » (Amigues et Garcion-Vautor, 2002) peuvent être observées dans une optique non dirigiste : l'élève apprend à prendre en charge le travail à effectuer, et cette dévolution est problématique en maternelle, elle ne va pas de soi eu égard au temps et à la répétition nécessaires pour y parvenir.

Le global / le spécifique

La fabrication de l'élève

Contrairement à de nombreux modèles internationaux de système intégré (dans les pays nordiques notamment) aux objectifs homogènes, la France présente deux systèmes cloisonnés avec une hétérogénéité des objectifs (Plaisance et Rayna, 1997) : d'une part les structures relevant de l'action sociale, de l'autre celles relevant du système éducatif, ce qui induit une répartition et une spécialisation des rôles. L'école maternelle prend en charge la socialisation à l'ordre scolaire, « *une approche davantage "scolarisante" visant le développement de compétences [...], [jetant] les bases de la scolarisation, [dépassant] ainsi le seul fait de socialiser l'enfant* » (Larivée et Terrisse, 2010), perceptible à travers la primarisation de l'école maternelle.

Ce « *processus de scolarisation* » (Garnier, 2009), cette « *offensive scolaire de l'Etat* » sont en tension avec un rôle éducatif social plus large que les seules acquisitions scolaires, ce qui constitue un point de controverse actuelle (Luc, 2010). L'enseignement en maternelle est « *primarisé* » (Thouroude, 2010), fortement orientée à partir des attentes de l'école élémentaire (Brougère, 2002). La tension est palpable dans l'affirmation du statut d'école « *tout en proposant des situations d'apprentissage adaptés au rythme des enfants* » (Langlois, 2002). L'ambivalence de la forme préscolaire se manifeste dans la « *volonté de proximité de la forme scolaire, mais également une recherche de spécificité, par la prise en compte des effets liés à l'âge des élèves* » (Brougère, 2002). L'école maternelle est très fortement scolaro-centrée (Plaisance et Rayna, 1997) dans une perspective de « *production de l'élève* » (Brougère, 2010). Le courant scolarisateur, explicitement revendiqué, tend à transformer précocement l'enfant en élève, il devient un « *écolier en devenir* » par son entrée explicite dans les apprentissages scolaires. Le primat de l'élève sur l'enfant est clairement affiché dès son entrée à l'école maternelle (Baudelot, 2002), avec l'injonction paradoxale pour les enseignants de prendre en compte les besoins et rythmes spécifiques des jeunes enfants : les enseignants subissent la pression de devenir des instructeurs, les enfants celle de se transformer en élèves (Genishi et al., 2002).

Les savoirs, entre apprentissage et développement

La conceptualisation du rapport au savoir fait apparaître des points de friction parmi les points de vue scientifiques. Alors qu'une perspective socio-historico-culturelle considère que le savoir préexiste à l'entrée des élèves à l'école, puisque c'est son existence même qui transforme l'enfant en élève, d'où une « *rupture entre science et savoir ordinaire* » (Brougère, 2002, 2010), les analyses à la croisée de la didactique et de l'anthropologie de la classe relèvent que c'est l'activité même des élèves qui crée du savoir scolaire (Garcion-Vautor, 2002 ; Amigues et Garcion-Vautor, 2002). Le repérage de la présence ou non d'objectifs de savoirs à l'école maternelle alimente le débat entre tenants d'une entrée précoce dans les apprentissages scolaires et défenseurs d'une vision plus globale du développement de l'enfant (Langlois, 2002). Les recherches récentes (centrées sur les questions didactiques et pédagogiques) mettent en lumière que la maternelle est constituée d'espace scolaires qui ne sont pas encore reconnus par tous comme des « *allant de soi* » (Langlois, 2002).

La conception de l'apprentissage et du développement selon les acteurs (prescripteurs, praticiens, chercheurs) questionne la place de l'expérience et de l'influence qu'elle exerce sur les apprentissages, les représentations et la pratique (Larivée et Terrisse, 2010). Quelle est la place à l'école de l'expérience dans l'appropriation des savoirs par l'élève ? Comment l'insertion professionnelle des enseignants permet-elle de capitaliser favorablement l'expérience de manière à contourner les limites de la formation théorique à l'enseignement (Larivée et Terrisse, 2010) ? Les pratiques sont dépendantes des croyances épistémologiques des praticiens, qui oscillent entre deux tendances concernant leur rôle de médiation : le néobehaviorisme et le constructivisme radical (Bédard, 2003). Dans un

contexte où l'institution valorise les savoirs disciplinaires (évaluables) et prône l'adoption d'une approche par compétences et d'un paradigme de l'apprentissage, entraînant un fort infléchissement vers une didactisation des savoirs (Langlois, 2002 ; Garnier, 2009), nombre de chercheurs se prononcent en faveur de démarches de type socioconstructiviste, comme processus de reconstruction du savoir de nature sociale (Bédard, 2003). Le débat se retrouve ici entre deux conceptions de l'apprendre : le courant scolarisateur contre le courant de l'enfant co-constructeur de ses connaissances dans la lignée de Piaget et Vygotsky, ou « *learning as construction* » (Baudelot, 2002).

Notre revue de lecture nous amène à questionner les rapports entre la totalité et les parties : tant au niveau des programmes d'enseignement (les programmes de 2008, dans leur « *hiérarchie socio-institutionnelle des disciplines* » (Garnier, 2009), laissent transparaître une conception technocratique des apprentissages, un ensemble d'apprentissages techniques déconnectés les uns des autres, évaluables indépendamment du développement global de l'enfant), qu'à celui de la recherche (éclatement des disciplines qui demandent à se compléter mutuellement), ou encore de l'apprentissage (la tendance actuelle à la « *déshumanisation des savoirs* », au morcellement des apprentissages, à une « *vision linéaire des rapports entre apprentissages et développement* » présents dans les derniers programmes en vigueur proposent une vision de l'enfant comme un être purement cognitif (Thouroude, 2010) ; la pression de l'évaluation des acquis des élèves illustre l'orientation vers ce modèle). Pourtant, sous l'influence de Pauline Kergomard notamment, l'identité de l'école maternelle s'est fondée à l'origine contre la volonté de systématiser et standardiser les apprentissages, mais en considérant au contraire que ce qui caractérise le jeune enfant, c'est la globalité d'un être en développement dans son individualité et sa singularité.

Ainsi, dimensions émotionnelle et cognitive se trouvent disjointes. La conception d'un être purement cognitif n'admet que difficilement les aspects affectifs et émotionnels dont est porteur tout être, et particulièrement le jeune enfant. Cependant, de très nombreuses recherches ont montré que les aspects émotionnels sont inhérents à la classe maternelle et font partie intégrante de l'activité (Lheureux, 1991). La prédominance de la relation affective (Baillauquès, 1989) explique entre autres le choix d'enseigner dans ces niveaux de classe. La vie émotionnelle de la classe est en étroite relation avec les rôles des acteurs. Le temps d'accueil du matin (Galière-Auffrais, 1999) est emblématique de « *l'entre-deux socio-affectif* » (Thouroude, 2010) occupé par l'école maternelle : il constitue l'espace transitionnel destiné au « changement de costume » entre l'enfant, être global et émotionnel et l'élève capable de raison.

Le même / le différent

Rupture et continuité

La question des continuités et des ruptures est très explorée actuellement, et constitue un point de tension et de vif débat politique, économique, social, culturel, éducatif, idéologique. Selon les convictions des différents acteurs du système (promotion de la

cohérence en vue du développement de l'enfant, attachement à « l'exception française », revendication d'apprentissages spécifiques, harmonisation internationale...), les continuités et les ruptures sont soit valorisées, soit décriées. Créant une « *rupture avec les autres cultures, extérieures à l'école* » (Brougère, 2010), l'école maternelle est à l'interface entre la sphère familiale et la scolarisation obligatoire et pose la question de la relation entre l'École et la famille. Au sein même de la classe, les rituels sont des espaces de travail scolaire caractérisés par la répétitivité des actions qui s'y déroulent. Les pratiques ritualisées sont systématisées dans une forme de continuité symbolique, mais les ruptures dans le rapport aux objets, que l'enseignant ou les élèves y introduisent, sont celles qui permettent l'avancée du temps didactique (Amigues et Garcion-Vautor, 2002) : il y a du changement dans le même. Entre rupture et continuité, Galière-Auffrais (1999) pointe aussi le rôle de passerelle que je joue le temps d'accueil du matin.

La norme et le particulier

Dans un souci de neutralité bienveillante et d'égalité des chances, les particularités individuelles (appartenances sociales, familiales, culturelles, linguistiques...) sont gommées (Langlois, 2002) au profit de l'égalité des individus en droit (Brougère, 2010). Aussi les publics « à risque » sont-ils particulièrement surveillés. De fait, devant l'hétérogénéité croissante du public accueilli, la préoccupation de l'égalité des chances, connaît un glissement progressif vers celle d'équité (Rayna, 2010). Cependant, cet idéal républicain s'accommode difficilement des repères extrêmement normés fournis par les curricula concernant les compétences socialement attendues par tous les enfants au sortir de l'école maternelle et l'obligation d'évaluer tous les acquis : les valeurs déclarées et les valeurs sous-jacentes sont parfois en contradiction. Dans le contexte actuel, l'« *entre-deux sociopédagogique* » décrit plus haut oriente subrepticement la maternelle vers une pédagogie normative (Thouroude, 2010) : la référence est la norme.

Ouverture et isolement

Le caractère ouvert de l'école maternelle française a trait à sa capacité à accepter la diversité des approches possibles : fidèle à son histoire, l'école maternelle « *se veut ouverte à une grande variété de références et de pratiques pédagogiques à l'égard du jeune enfant, sans systématisation* » (Plaisance et Rayna, 1997). De même, sa disposition à envisager l'élève par le prisme de la globalité d'un être en développement dans son individualité et sa singularité, est mentionnée comme un atout.

Dans le même temps, une tendance à la fermeture se retrouve dans sa difficulté à s'ouvrir vers l'extérieur : la relation aux parents et aux cultures extérieures en est l'exemple le plus parlant, ce qui la place dans une situation d'isolement international. En France, les parents ont un « *rôle relativement mineur* » (Baudelot, 2002). Or, du fait du passage obligé (mais non obligatoire) entre famille et école obligatoire, l'éducation préscolaire n'a d'autre choix que de « *prendre appui sur un ensemble déjà constitué par la socialisation familiale* » (Thouroude, 2010). Elle se constitue en espace protégé (de l'extérieur) : d'une part, elle protège les enfants (du malaise social, de la culture technique, de l'évaluation, des

exigences scolaires futures, ...). En cela, elle ne dévie pas de son modèle originel. D'autre part, elle se protège de toute intrusion, de ce qui pourrait venir la questionner, voire la déranger (l'élémentaire, les parents, l'individualité des enfants, les enseignants masculins – car étant un lieu très majoritairement féminin, la « *culture de genre* » y est très marquée, la posture étant même qualifiée d'« *intenable* » pour un homme y exerçant (Jang, 2010) –, les intervenants...).

Un statut / des métiers

L'opposition entre même et différent se pose également à travers la polyvalence, le statut et la fonction des enseignants : l'institution française leur reconnaît à tous le même statut, la même carrière, le même niveau de formation. Cependant, selon le niveau de classe dans lequel ils exercent, ils se différencient de leurs collègues par les habiletés qu'ils y construisent. De manière plus marquée que dans les classes d'élèves plus âgés, il est nécessaire (et difficile) pour l'enseignant de trouver son juste rôle par rapport à la gestion des émotions, les siennes comme celles des élèves (Lheureux, 1991). Par ailleurs, le non-verbal apparaît comme « *une langue étrangère, un nouveau code à maîtriser* », « *un langage à apprendre* », qui va influencer sur les relations interpersonnelles. La situation d'exposition (du corps de l'enseignant aux regards des élèves) provoque un malaise, ressenti vivement en début de carrière et lors des premiers contacts avec les élèves (Brossard, 1989). La visée de développement global de l'élève mobilise des valeurs spécifiques et passe par l'objectif d'un déploiement d'attitudes, de comportements transversaux, et pas uniquement par l'acquisition de savoirs scolaires (Langlois, 2002 ; Baudelot, 2002).

Nous nous arrêtons ici sur la manière dont est envisagée la formation des enseignants par les travaux scientifiques : la question de la nécessité d'une éventuelle spécificité de la formation apparaît soit en filigrane derrière les résultats de recherche, soit ouvertement posée. Alors qu'en France la formation des enseignants, où elle est la plus longue, tend à s'uniformiser, effaçant ainsi progressivement la spécificité de l'école maternelle (Garnier, 2009) et des compétences requises pour y intervenir, au Québec, « *Bédard (2002) souligne l'importance d'une formation spécifique pour les enseignants au préscolaire* » (Larivée et Terrisse, 2010). Or, la formation est générale (Larivée, Terrisse, Bédard, et Karsenti, 2001) et les enseignants sont plus qualifiés pour l'enseignement au primaire (Brougère, 1995). Pour Brisset (2010), « *plus l'enfant est jeune, plus le personnel doit être formé* », ce qui est en contradiction avec la formation des enseignants (uniforme pour tous les professeurs des écoles). Les chercheurs finlandais Husa et Kinon (2005) questionnent eux aussi l'éventuelle nécessité d'une formation spécifique des enseignants pour intervenir au niveau préélémentaire de la scolarité.

Sur la question de la formation, le sujet est vif dans l'hexagone car la pente existe vers un glissement progressif d'une école maternelle qui, requérant des habiletés professionnelles spécifiques pour y intervenir, se verrait désolidarisée du système scolaire... Les inquiétudes se font jour via les arguments de chercheurs qui repèrent une école mal adaptée aux besoins des très jeunes élèves ainsi que la publication de certaines intentions

institutionnelles : la suppression progressive de la scolarisation des élèves de deux ans, des programmes d'enseignement déclinés avec précision pour la dernière année de maternelle seulement, l'édition d'une déclinaison spécifique à l'enseignement en maternelle du référentiel de compétences du professeur des écoles, et l'expérimentation récente de « jardins d'enfants » comme forme hybride de garde et de socialisation préscolaire...

Conclusion

Notre revue de lecture nous a conduite à percevoir que trois dialectiques traversent les objets de recherche relatifs à l'enseignement en milieu préscolaire : une logique formel / informel, une tension global / spécifique, et un axe même / différent. L'articulation de ces trois dialectiques nous donne à voir la complexité caractéristique de l'activité professionnelle concernée. Parallèlement, nous avons aussi remarqué que les perspectives des travaux de recherche se sont peu à peu orientées vers des entrées qualitatives par la prise en considération de la voix et de l'expérience des acteurs, notamment des enseignants. Concernant notre propre objet de recherche relatif à l'enseignement novice en maternelle, il semblerait qu'il constitue un espace conceptuel non encore investi par la recherche, qui s'est attachée jusqu'alors à étudier séparément l'enseignement au préscolaire d'une part, et les premiers pas des enseignants débutants d'autre part.

C'est au cœur de l'interaction complexe de ces deux « *faits sociaux* » (la rencontre entre les enseignants débutants et l'enseignement en maternelle), où s'articulent les dialectiques caractéristiques de l'enseignement en contexte préscolaire, que nous mène notre réflexion. Nous espérons, dans la rencontre scientifique entre ces deux thématiques, découvrir des situations potentiellement porteuses de développement pour le métier dans sa polyvalence et des clés de compréhension de l'activité enseignante. Les perspectives ainsi ouvertes seraient alors susceptibles de contribuer modestement à une reconceptualisation de l'enseignement en contexte préscolaire et du développement professionnel des enseignants du premier degré.

Bibliographie

AMIGUES, R., GARCION-VAUTOR, L. (2002), « L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : Une coopération maîtresse-élèves », *Les dossiers des Sciences de l'Education*, n° 7.

BAILLAUQUES S. (1989), « Instituteur, un métier attachant », *Education et pédagogie* n° 1.

BAUDELLOT, O. (2002), « Accueil et éducation des jeunes enfants en Europe », Actes du séminaire CRESAS, INRP : *Les perspectives actuelles de l'enseignement en maternelle et leurs incidences sur la formation des enseignants*. Paris, 30 et 31 mai.

BEDARD, J. (2003). « L'intervention éducative au préscolaire : croyances épistémiques et

rôle conféré au contexte ludique », *Revue préscolaire*, 41(2), 24-28.

BOUYASSE, V. (2007), « L'école maternelle : de l'assurance au doute », in Chartier, L. et Geneix, N. (dir.), *Petite enfance : enjeux éducatifs de zéro à six ans*. Paris : ESF

BRISSET, C. (2010), « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle », *Carrefours de l'Education*, 2010/2 - n° 30.

BROSSARD, C. (1989), *La relation corporelle entre l'institutrice et l'enfant de petite section de maternelle*. Mémoire de maîtrise de psychologie, Nantes.

BROUGERE, G. (2002), « L'exception française: L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 7.

BROUGERE, G. (2010), « L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? », *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n° 53, avril, CIEP, Sèvres.

DURKHEIM, E. (1895), « Qu'est ce qu'un fait social ? » (Chapitre 1) in *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, P.U.F.

GALIERE-AUFFRAIS A. (1999), *Séparation et accueil du matin à l'école maternelle*, Maîtrise de sciences de l'éducation, Nantes.

GARCION-VAUTOR, L. (2002). « L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle – Le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol.22, n° 23, pp 285-308.

GARNIER, P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 169, octobre-novembre-décembre (pp 5-15).

GENISHI, C., RYAN S., OCHSNER, M., YARNAL, M. (2002), « Teaching in early childhood education : Understanding practices through research and theory », *Handbook of research on teaching*, American Educational Research Association, 4th edition.

HUSA, S. et KINOS, J. (2005), « [Academisation of early childhood education](#) », [Scandinavian Journal of Educational Research](#), vol. 49, n° 2, avril.

JANG, H-M. (2010), *La construction de l'identité professionnelle chez l'instituteur en maternelle et l'éducateur au centre d'accueil des jeunes enfants en Corée : les métiers auprès des jeunes enfants sont-ils des métiers de femmes ?*, Thèse de doctorat, Nantes.

KERROUBI, M. & GROSPIRON M.F. (1991), « Métier d'instituteur et références à l'enfant », *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, juin.

LANGLOIS, A. (2002), Une Ecole Maternelle de qualité, regard des différents partenaires ; résultats de recherche, *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, vol. 35, n° 3, CERSE – Université de Caen.

LARIVÉE, S. et TERRISSE, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle: entre finalités, intentions et pratiques éducatives, in J. Bédard et G. Brougère (Dir). *Jeu et apprentissage, quelles relations ?* (p. 83-102), Sherbrooke : Editions du CRP.

LARIVÉE, S., TERRISSE, B., BEDARD J., et KARSENTI, T. (2001). « La formation à

l'enseignement préscolaire : des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation », Etude préparée pour le *Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001 – Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs, Tendances actuelles et orientations futures*. Université de Laval, Québec, 22-23 mai.

LHEUREUX, G. (1991), *Revue de question : « l'identité » sociale, personnelle et professionnelle ainsi que l'identité des maîtres de l'enseignement du premier degré*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, Nantes.

LUC, J-N., (2010), « "Je suis petit mais important" - La scolarisation des jeunes enfants en France du début du XIX^{ème} siècle à nos jours », *Carrefours de l'Education*, 2010/2 - n° 30.

MARTINAUD, K. (2000), *Développement social et cognitif et débuts de la scolarisation. Apports comparés de différents lieux d'accueil préscolaire (crèches, haltes d'enfants et assistantes maternelles)*. Thèse pour l'obtention du doctorat de psychologie, Nantes.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

NGO, T.H. (2005), *Rôle de la famille et de l'école maternelle dans le développement langagier des enfants vietnamiens – Etude comparative avec la situation en France*. Thèse pour l'obtention du doctorat de psychologie, Nantes.

PLAISANCE, E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.

PLAISANCE, E., RAYNA, S. (1997), « L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives », Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 119, avril-mai-juin (pp 107-139).

RAYNA, S. (2010), « Quoi de neuf du côté de l'éducation préscolaire ? » Dossier : Qualité, équité et diversité dans le préscolaire, *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n° 53, avril, CIEP, Sèvres.

TESSIER, G. (1997), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education*, PUR.

THOUROUDE, L (2010), « L'école maternelle : une école de l'entre-deux », *Carrefours de l'Education*, 2010/2 - n° 30.

ZAZZO, B. (1984), *L'école maternelle à 2 ans: oui ou non ?*, Paris: Stock.