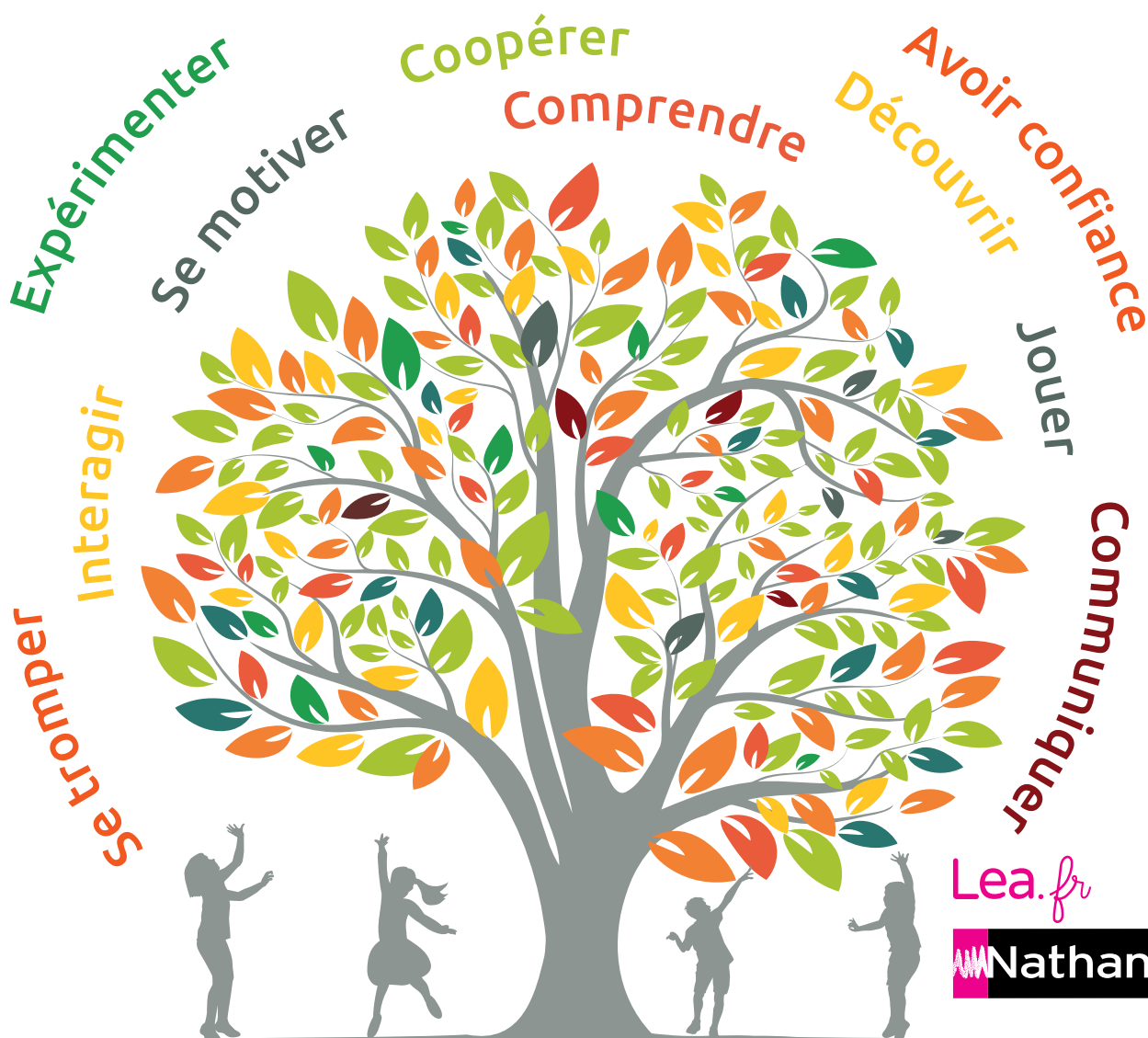


COLLECTION  LES REPÈRES
PÉDAGOGIQUES

Comment l'enfant entre dans les apprentissages

Eve Leleu-Galland et Florence Samarine

Christine Berzin
Séverine Fix-Lemaire
Édouard Gentaz
et Sylvie Richard
André Giordan
et Francine Pellaud
Pascale Haag
Michèle Kail
Éric Sanchez
Rebecca Shankland
et Clémence Gayet
Anna Stevanato
et Bien Dobui



Lea.fr

 Nathan

Introduction	7
Ève Leleu-Galland et Florence Samarine	
1 Apprendre, un véritable pari Francine Pellaud et André Giordan	15
I. Le désir d'apprendre	18
II. La place de l'enseignant	23
III. Concrètement...	25
Focus Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent François Muller	28
Focus Donner du sens aux savoirs pour construire les apprentissages Florence Samarine	34
2 Les compétences émotionnelles, élément fondamental de la construction de l'enfant Sylvie Richard et Édouard Gentaz	39
I. Les émotions et les compétences émotionnelles	41
II. Et si on jouait à faire semblant pour apprendre réellement !	46
Focus Enseigner et apprendre en prenant en compte le cerveau Julien Garbarg Chenon	56
3 Le bien-être à l'école : une porte d'entrée vers les apprentissages ? Pascale Haag	61
I. Le bien-être : un concept flou	53
II. Le bien-être de l'enfant... et de l'élève	66
III. Le bien-être des enseignant-e-s	69
IV. La qualité des relations enseignant-e-s-élèves : un facteur clé du bien-être à l'école	72
4 Les compétences psychosociales au service des apprentissages Rebecca Shankland et Clémence Gayet	77
I. Pourquoi développer les compétences psychosociales ?	78
II. Comment développer les compétences psychosociales ?	85
Focus Le petit-déjeuner pédagogique Céline Haller	96
5 L'acquisition du langage oral Michel Kail	101
I. La perception et la production précoces du langage oral	102
II. La constitution du lexique et la variabilité interindividuelle	105
III. L'émergence de la syntaxe et la variabilité inter-langues	110
6 Le plurilinguisme, une chance pour l'école du XXI^e siècle Anna Stevanato et Bien Dobui	117
I. Le plurilinguisme : quels contextes ?	118
II. Comment relever le défi d'une éducation plurilingue et interculturelle ?	122
III. Deux outils de littératie : la boîte à histoires et le kamishibaï plurilingue	126

7	Apprendre avec les autres et par les autres Christine Berzin	131
I.	Apprendre avec les autres	132
II.	Apprendre de ses pairs	140
Focus Les marchés des connaissances, un outil pour gagner de la confiance en soi Sylvain Connac		148
8	De l'enfant au citoyen, la quête de la citoyenneté Séverine Fix-Lemaire	153
I.	Un citoyen, la citoyenneté : qu'est-ce que c'est ?	155
II.	Pourquoi préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté ? Quels sont les effets recherchés ?	155
III.	Comment éduquer les enfants à la citoyenneté dans le cadre scolaire ?	156
IV.	Et dans la vie quotidienne, comment se développe la citoyenneté d'un enfant ?	163
9	Le jeu, un apprentissage expérientiel Éric Sanchez	165
I.	Qu'est-ce que le jeu ?	168
II.	Diversité des jeux	168
III.	Jeu, motivation et implication dans les tâches d'apprentissage	170
IV.	Jeu et autonomie de l'apprenant	171
V.	Jeu, débriefing et métacognition	173
Focus : Mathador, un jeu pour rentrer en relation avec les nombres Éric Trouillot		176
10	L'école maternelle comme expérience de socialisation émancipatrice pour l'enfant Ève Leleu-Galland	181
I.	Le rôle des environnements	182
II.	Théorie écologique et impact des milieux sur les apprentissages	182
III.	Socialisation primaire et socialisation secondaire	184
IV.	Vers l'école	185
V.	Se détacher, se séparer	186
VI.	La socialisation scolaire, c'est quoi ?	187
VII.	De l'enfant vers l'élève, de l'affectif vers le social	188
VIII.	Comment réussir la séparation	189
IX.	Identifier des rôles différentiels	191
Focus Accueillir l'enfant... et sa famille Murièle Couilleau et Véronique Stephan		194
Annexe Bibliographie		201

Ont contribué à cet ouvrage

Pour les chapitres

Francine Pellaud

Professeure associée à la Haute école pédagogique de Fribourg

André Giordan*

Professeur honoraire de l'Université de Genève

Sylvie Richard

Docteure en psychologie et professeure à la Haute école pédagogique du canton du Valais (Suisse), membre de l'équipe du laboratoire du développement sensori-moteur affectif et social (SMAS) à l'Université de Genève et du groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux (GIRAF) à la HEP du canton de Vaud et du Valais.

Édouard Gentaz

Professeur de psychologie du développement de l'adolescence à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève depuis 2012, directeur du laboratoire du développement sensori-moteur, affectif et social (SMAS), directeur du Centre Jean Piaget et rédacteur en chef de la revue ANAE – Approche neuropsychologique des apprentissages.

Pascale Haag

Docteure en psychologie, maîtresse de conférences à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), chercheure au Laboratoire BONHEURS, fondatrice du Lab School Network.

Rebecca Shankland

Professeure de psychologie du développement à l'Université Lumière Lyon 2, responsable de l'Observatoire du Bien-être à l'École, chercheure au laboratoire DIPHE (Développement, Individu, Processus, Handicap, Education), Membre de l'Institut Universitaire de France.

Clémence Gayet

Psychologue spécialisée en prévention et promotion de la santé dans le champ scolaire.

Michèle Kail

Psycholinguiste, directeur de Recherche Emérite au CNRS, Paris ; directrice du Laboratoire Cognition et Développement, UMR CNRS & Paris V ; directrice du Programme Incitatif du ministère de la Recherche École et Sciences Cognitives.

Anna Stevanato

Fondatrice et directrice de l'association DULALA (D'Une Langue A L'Autre).

Bien Dobui

Maîtresse de conférences en sciences de langage, INSPE de Beauvais, l'Université de Picardie Jules Verne, membre du CERCLL (Centre d'études des relations et contacts linguistiques et littéraires) et SeDyl (Structure et Dynamique des langues).

Christine Berzin

Maître de Conférences émérite sciences de l'éducation, laboratoire CAREF (Centre amiénois de recherche en éducation et formation), université de Picardie.

Séverine Fix-Lemaire

Conseillère pédagogique 1er degré, Docteure en sciences de l'éducation et de la formation, spécialiste de l'EMC.

Éric Sanchez

Professeur en technologies éducatives au TECFA (unité de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève). Ses travaux portent sur l'apprentissage par le jeu.

Ève LeLeu-Galland

Inspectrice émérite, chargée de mission académique École maternelle à Paris jusqu'en 2020, experte internationale Scolarisation de la petite enfance.

* André Giordan a rédigé la première version de ce chapitre avant de devoir le confier à Francine Pellaud. Il nous a malheureusement quitté avant la publication de cet ouvrage.

Pour les focus

François Muller

Consultant expert en éducation, intervenant dans les académies, à l'IH2EF ou encore dans d'autres organisations éducatives en Europe ; son activité est consacrée à l'accompagnement du changement et au développement professionnel des équipes.

Florence Samarine

Inspectrice de l'Éducation nationale, formatrice qualifiée en Discipline Positive (démarche de développement des compétences psychosociales).

Julien Garbarg Chenon

Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de mission sciences cognitives.

Céline Haller

Professeur des écoles maître formateur, enseignante en rep+ cycle 3, ambassadrice et formatrice des petits-déjeuners à l'école depuis 2013, formatrice projet santé et éducation au développement durable, palmes académiques en 2023.

Sylvain Connac

Professeur des universités en Sciences de l'éducation - Université Paul-Valéry de Montpellier – LIRDEF.

Éric Trouillot

Professeur de mathématiques, créateur du jeu Mathador, conférencier sur la didactique du calcul mental et du jeu en classe.

Murièle Couilleau

Enseignante PEMF (Professeur des écoles Maître-formatrice) auprès de l'INSPÉ et de l'académie de Paris. Diplômée en Sciences de l'Éducation (Paris V). Champ de travail : lutte contre la reproduction des inégalités scolaires.

Véronique Stephan

DEA (directrice d'une école élémentaire d'application) et formatrice auprès de l'INSPÉ et de l'académie de Paris. Diplômée en Sciences de l'Éducation (Paris V). Champ de travail : lutte contre la reproduction des inégalités scolaires.

Introduction

Depuis de nombreuses années, des scientifiques, des chercheurs, des pédagogues s'interrogent Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment l'enfant apprend ? ce qui pose d'emblée la question des conditions nécessaires pour que ce processus se mette en place et produise ses effets : l'enfant apprend, il comprend, il sait, il sait faire, il réussit ce qu'il entreprend.

Les générations qui apprennent à l'école aujourd'hui sont marquées par des mutations qui sont d'abord apparues dans la société et dans les manières de faire communauté autour de l'enfant. Les recherches scientifiques, les apports de la neuro-éducation montrent que le désir d'apprendre est un besoin fondamental pour notre espèce, comparable à celui de manger ou de boire. Dès la naissance, le cerveau des tout petits est déjà au travail, fonctionne et à grande vitesse, il est déjà en train d'apprendre en prenant de multiples indices dans son environnement. On sait mieux comment le cerveau apprend grâce aux neurosciences qui ont identifié quatre facteurs principaux de réussite d'un apprentissage : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation.

Le mot apprentissage dérive d'un autre, celui d'apprenti, notion intéressante qui contient celle du parcours, c'est-à-dire du temps long de l'intégration pour accéder au niveau de maîtrise. On sait aussi qu'on n'a jamais fini d'apprendre, ce qui est rassurant. Ce que nous avons appris petit, au sein de la famille, à l'école continue à évoluer dans nos expériences de vie jusqu'au seuil de quitter ce monde. Apprendre est une caractéristique du vivant, une capacité développée chez l'homme, qui sert l'humanité et l'homme dans l'enfant. On apprend à marcher assez naturellement, pour apprendre à parler, il faut l'intervention d'un environnement à la fois humain et culturel. Dessiner est un acte spontané mais apprendre à écrire relève de l'acquisition de gestes et de capacités perceptivo-motrices ; apprendre à lire est un véritable défi, acquérir les savoirs inscrits dans les nomenclatures scolaires relève d'un véritable travail.

En français, le verbe apprendre signifie à la fois « s'instruire » (*learning, lernen*) et « instruire » (*teaching, lehren*). Le fameux couple teaching/learning des auteurs anglo-saxons se comprend selon deux temps, celui de l'enseignement, ce que fait un enseignant, celui de l'apprentissage effectif des élèves ; certains enseignent et pourtant leurs élèves n'apprennent pas. Faire apprendre pour l'enseignant, c'est transmettre un savoir, c'est être en capacité de le mettre à la portée de l'élève afin qu'il y ait passage effectif du savoir vers l'apprenant. Ce passage se révèle complexe et conditionné.

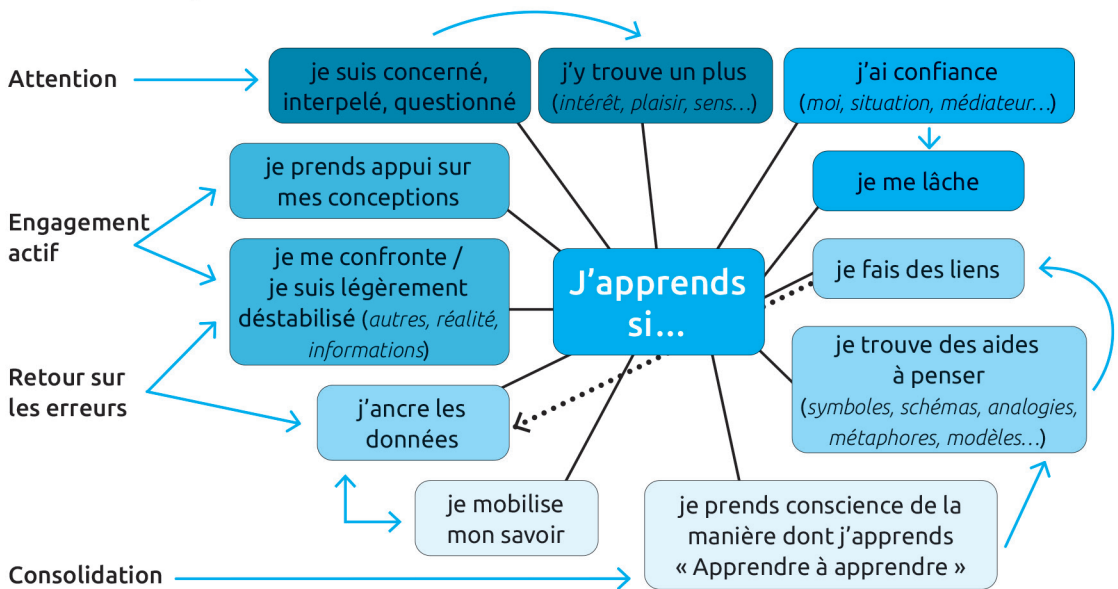
Comprendre les leviers de l'apprentissage

Cet ouvrage s'inscrit dans la continuité des précédents opus de la collection Les Repères pédagogiques. Après avoir analysé les mécanismes en jeu dans L'apprentissage de la

¹ Voir Leleu-Galland, E., Gallois, J.-B. (2021). *Comment apprend le cerveau*. Coll « Chrono Pédago », Nathan.

lecture (dir. Alain Bentolila et Bruno Germain), avoir étudié le lien entre Le cerveau et les apprentissages (dir. Olivier Houdé et Grégoire Borst), avoir dressé un panorama des Pédagogies alternatives et démarches innovantes (dir. Eve Leleu-Galland et Florence Samarine), il nous a semblé nécessaire de faire le point sur les divers paramètres qui permettent à l'enfant d'entrer dans les apprentissages. Nous avons délibérément fait un pas de côté par rapport à l'enseignement des disciplines pour mettre en lumière ce qui est mobilisé par l'enfant dans ce processus d'apprentissage. ; c'est le « comment » que nous avons cherché à éclairer, avec la volonté de mettre en évidence la construction du sujet, individuel et social, dans sa relation avec les autres, adultes, enfants. Nous avons cherché à mettre en évidence les postures des adultes, de l'enseignant qui favorisent sa mobilisation et le développement de sa pensée. Apprendre, nous dit André Giordan, est un véritable pari qui prend appui sur un désir de savoir.


Le schéma proposé dans le chapitre *Apprendre, un pari*, rend compte du réseau complexe de paramètres en jeu pour enclencher un mouvement tout à la fois perceptif, cognitif, émotionnel et intentionnel.



L'Environnement didactique, Giordan & Pellaud, 2008 complété par les apports de Dehaene, 2018.

Présentation de l'ouvrage

À travers cet ouvrage, nous avons souhaité donner la parole tant aux chercheurs (à travers les chapitres) qu'aux professionnels de l'éducation (à travers les focus), en montrant ainsi les ponts indispensables entre la recherche et la pratique. Les connaissances scientifiques constituent un socle de savoirs incontournables pour tout



enseignant qui veut être un praticien expert de l'apprentissage et un professionnel efficace dans sa pratique quotidienne auprès de tous les élèves. Ces connaissances permettent à l'enseignant d'agir en penseur réflexif, en acteur éclairé, en chercheur permanent d'une meilleure réussite pour tous.

L'ouvrage n'aborde volontairement pas les questions de démarches pédagogiques, ni de didactique des disciplines. Puisqu'il s'intéresse à l'agent central de tout le dispositif, c'est-à-dire l'enfant, il propose une réflexion globale autour des différents constituants de l'apprentissage du point de vue de l'enfant, autour des leviers actuels qui permettent d'apprendre. « Comment l'enfant entre dans les apprentissages ? » pose finalement la question centrale des « pré-requis » à connaître pour que l'enfant se lance dans l'aventure du savoir. Il s'agit ici de réfléchir à la posture générale professionnelle de tout enseignant qui cherche à faire acquérir des connaissances dans un environnement le plus « porteur » possible.

L'ouvrage s'ouvre sur un chapitre initié en décembre 2022 par André Giordan – il signe ici un de ses derniers écrits - qui a beaucoup œuvré d'instituteur à professeur émérite à l'université de Genève aux « Sciences de l'apprendre ». Ce chapitre, achevé fidèlement par Francine Pellaud, pose le cadre de l'ambitieux pari de l'apprendre. Il montre que l'enseignant-e n'est pas qu'un transmetteur de savoirs et de connaissances. Il a la responsabilité de faire vivre un environnement, d'installer les conditions qui vont permettre à l'élève d'apprendre en développant les compétences sociales, cognitives et métacognitives qui vont de pair avec la construction de ses connaissances.

À partir de ses expériences de formation, François Muller nous dit que des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent. Il met l'accent sur le développement de compétences professionnelles qui reposent sur un processus collaboratif. La recherche d'une plus grande efficacité de l'action est directement mise au service des apprentissages des élèves. Ce processus de formation continue avec des pairs se déroule sur une période qui dure plus d'une journée. Il doit être intensif, se passer en temps réel dans la salle de classe, à partir d'informations collectées (besoins des enseignants et des élèves). Il vise à améliorer le fonctionnement de la classe, à le rendre plus pertinent, en intégrant des acquis de la recherche en neurosciences, des sciences comportementales portant sur les gestes professionnels de l'enseignant.

Pour que l'enfant vienne chaque jour à l'école avec plaisir et le désir d'apprendre, il faut que l'enseignant l'aide à donner du sens aux savoirs qu'il transmet. Florence Samarine précise qu'il convient alors de délaisser la posture d'animateur d'exercices et d'endosser celle d'enseignant pédagogue qui conduit l'élève à construire des connaissances et non à exécuter des consignes. Parmi les pistes d'action dont il dispose, il y a celle de prendre en compte les représentations des élèves, d'explicitier les procédures, de montrer l'utilité de ce qui s'apprend, d'inscrire les apprentissages dans un réseau de sens et de prendre en compte des erreurs comme source d'apprentissage.

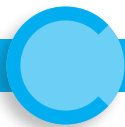
Les apports scientifiques présentés par Sylvie Richard et Édouard Gentaz permettent de préciser le rôle des compétences émotionnelles dans les domaines cognitifs, moteurs, affectifs, sociaux. Elles sont identifiées comme comptant parmi les plus importantes pour soutenir les compétences scolaires, notamment dans les premières années de la scolarité. Rares sont les formations en France à s'intéresser aux compétences émotionnelles. Elles donneraient pourtant à l'enseignant des repères pour proposer aux élèves d'évoluer dans un cadre ferme, bienveillant et rassurant et d'apprendre à reconnaître, exprimer et gérer leurs émotions.

À travers des exemples bien documentés, Julien Garbarg Chenon montre en quoi les neurosciences appliquées à l'éducation constituent une approche complémentaire pour soutenir la réflexion de l'enseignant et enrichir ses pistes d'actions. Leurs apports concernent les lois générales de l'apprentissage, l'acquisition de certaines notions et éclairent la didactique des disciplines, mais aussi le rôle joué par les compétences transversales, les compétences psychosociales en particulier. Des connaissances sur le fonctionnement du cerveau qui apprend sont utiles pour mieux enseigner, mais permettent aussi aux élèves de mieux comprendre ce qui se passe dans leur cerveau quand ils apprennent.

Le chapitre de Pascale Haag traite du bien-être à l'école comme une porte d'entrée vers les apprentissages. Ce concept, souvent utilisé de manière un peu floue, est défini à partir des apports des organisations internationales – ONU, OMS, OCDE, UNICEF – et à leurs applications au domaine du jeune enfant. Un zoom s'appuyant sur les données Pisa met en évidence les dimensions cognitive, psychologique, physique, sociale et matérielle qui peuvent être mesurées à l'aide d'indicateurs subjectifs et objectifs. Pour que le bien-être à l'école ne reste pas une incantation, nous dit-elle, il faut agir, veiller aussi au bien-être des enseignants, dont découle celui des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative.

Les compétences psychosociales désormais prises en compte dans les orientations de l'Éducation nationale sont reconnues comme un enjeu de santé publique au service des apprentissages, nous disent Rebecca Shankland et Clémence Gayet. Les auteures présentent différentes pistes pour agir concrètement en faveur du déploiement de ces compétences à l'école. Elles mettent l'accent sur le fait que la forme (posture et gestes professionnels de l'enseignant, modalités pédagogiques) et le fond (contenu des ateliers et pratiques) jouent un rôle important dans l'efficacité de cet apprentissage.

Dans ce focus qui nous emmène auprès des élèves, Céline Haller décrit la démarche du petit-déjeuner pédagogique. Ce projet qui est né du constat alarmant que seuls cinq enfants dans sa classe mangeaient le matin a rapidement pris une tout autre dimension. Bien au-delà de la santé et des sciences, ce dispositif l'a amenée à repenser ses gestes professionnels, en intégrant la dimension des compétences psychosociales :



gérer les émotions comme source de bien-être, favoriser l'esprit critique comme outil d'autonomie, enfin nouer un véritable partenariat avec l'enfant (et sa famille) comme engrenage pour sa réussite.

Le langage oral est un apprentissage majeur et déterminant pour tous les autres. Les connaissances approfondies de Michèle Kail sur l'acquisition progressive de cette compétence mettent en évidence les capacités sophistiquées du bébé dans la perception auditive qui l'aident à reconnaître les mots dans le flux de parole. Puis vient l'explosion lexicale des 18 mois avec une augmentation importante des catégories de mots, (nom-verbe). Vers 24 mois, apparaissent les différents mots de fonction qui constituent la grammaire initiale de l'enfant. Michèle Kail souligne les variations interindividuelles considérables durant la période 18-36 mois. Elle distingue les activités de compréhension et de production, la compréhension est un bon indicateur du développement ultérieur du langage. Dans la production, l'ordre des mots et leur prononciation requièrent l'attention de l'adulte, autant que l'enrichissement du lexique lui-même.

Un enfant sur quatre grandit en France avec une autre langue que le français². Ceci est une norme mondiale, jusqu'à 60% de la population mondiale parle plusieurs langues. L'équipe de Dulala³, Anna Stevanato et Bien Dobui met l'accent sur le plurilinguisme comme chance pour les enfants, à condition que l'école s'en saisisse comme telle parce que c'est une richesse. Le plurilinguisme est défini comme la capacité à mobiliser des stratégies linguistiques dans différentes langues. Les auteures présentent les démarches initiées par Dulala pour accompagner les enfants plurilingues et leurs familles dans leur parcours d'apprentissage, en particulier deux outils de littératie : la boîte à histoires et le kamishibai plurilingue.

On n'apprend pas tout seul, c'est une évidence dont il faut tirer les enseignements dans le fonctionnement de la classe et le rôle de l'enseignant. Christine Berzin précise comment l'enfant apprend avec les autres et par les autres. Le chapitre détaille la médiation par les pairs comme forme de médiation qui vient en soutien aux apprentissages au même titre que l'action exercée par l'enseignant. Elle peut donner lieu à différents formats pédagogiques (travaux de groupes, tutorat de pairs, entraide spontanée) et mobiliser une diversité de mécanismes sollicités tour à tour en diversifiant les modalités interactives proposées aux élèves. Elle requiert un guidage de la part de l'enseignant ; il ne suffit pas de mettre ensemble les élèves pour que les interactions produites soient automatiquement bénéfiques.

² Deprez, C. (2008). La transmission des langues d'immigration dans l'enquête sur l'histoire familiale annexée au recensement de 1999. In Migrations et plurilinguisme en France. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2, 34-42.

³ D'une langue à l'autre.

L'école maternelle comme expérience de socialisation émancipatrice pour l'enfant

par Ève Leleu-Galland

Dans un ouvrage consacré à la question « Comment l'enfant entre dans les apprentissages », la place de l'école maternelle comme première étape de scolarisation me semble importante à préciser. Elle va compter dans le parcours de l'enfant. Ce dernier se construit d'abord dans la configuration familiale que le sociologue Norbert Elias¹ appelle « configuration de valences », réseau d'interdépendances, d'influences socialisatrices ; chaque enfant possède sa propre expérience des relations à l'autre, plus ou moins ouverte à d'autres influences comme le cercle familial élargi, le lieu de garde, la crèche. Lorsqu'il arrive à l'école, quoique déjà très outillé du point de vue cognitif, il est encore vulnérable, immature, dépendant de son environnement, pas forcément prêt pour l'« épreuve » même s'il est doté d'un cerveau hyperperformant. L'école prend en charge des apprentissages sur trois années. Elle donne accès, entre autres, aux compétences relationnelles et sociales, à l'autonomie et organise l'acquisition du socle de compétences prédictives de la réussite des apprentissages du cycle 2. Dans ce chapitre, nous montrerons son rôle d'intermédiaire, comme instance de l'entre deux, qui accompagne le passage de la famille vers l'école, de la petite enfance vers la grande école, des apprentissages incidents vers une formalisation du savoir. Nous montrerons son cheminement et le rôle des environnements et des expériences complémentaires dans le processus de séparation, d'adaptation. Nous verrons comment il se saisit de cette scolarisation pour entrer dans les apprentissages sociaux, pour comprendre le sens des activités et de ce qu'il apprend. Nous mettrons en évidence ce qu'il doit mobiliser comme capacités pour profiter pleinement de ce temps qui se définit progressivement par la régulation des émotions et des comportements individuels pour ménager l'accès au savoir.

¹ Elias, N. (1991) *La Société des individus*.

I. Le rôle des environnements

Le jeune enfant reçoit des informations des environnements qu'il fréquente, elles participent au développement de ses capacités motrices, relationnelles, cognitives et à la construction de sa personnalité. Au milieu de différents espaces, avec des personnes dont le comportement et l'action déterminent son ressenti, il construit sa relation au monde. Si l'environnement humain, constitué d'adultes « suffisamment bons »² aimants et bienveillants, fonctionne comme une « niche de soins », il grandit en se sentant protégé et accompagné. L'environnement social, le lieu de vie, le village ou le quartier ne doit pas comporter de danger pour qu'il trouve de quoi nourrir sa curiosité. Un environnement matériel qui favorise les découvertes lui offre des occasions d'actions et d'expérimentation fondatrices. La démarche sensori-motrice mise en avant par Maria Montessori en témoigne. Ces opportunités sont de nature différente selon l'habitat. Un des premiers déterminants de la manière d'apprendre est constitué de paramètres liés au milieu de vie.

Zoom sur...

Des déterminants selon les conditions de vie

En 2018, selon l'Insee, 30 % des 3-24 ans vivent dans une commune rurale, soit un enfant sur trois. Des études de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees) publiées en 2021¹ montrent que ces enfants résident plus souvent avec leurs deux parents dans une famille « traditionnelle » que ceux des espaces urbains. Ils vivent moins souvent que les enfants urbains dans des familles pauvres (13 % contre 23 %) ou très aisées. Les enfants ruraux ont des conditions de logement plus favorables, neuf sur dix ont leur chambre et vivent dans une maison avec un espace extérieur (jardin, terrain, cour). En revanche, ils sont plus éloignés des équipements sportifs et culturels et quelques fois des services de soins.

¹ Grandir dans un territoire rural : quelles différences de conditions de vie par rapport aux espaces urbains ? | Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (solidarites-sante.gouv.fr)

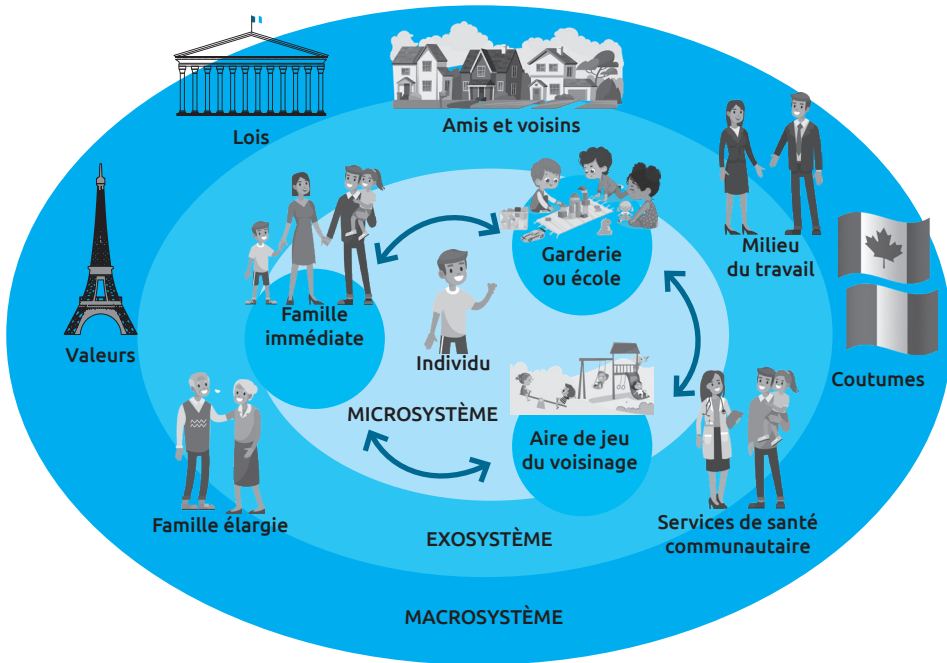
II. Théorie écologique et impact des milieux sur les apprentissages

La théorie écologique s'intéresse au développement de l'enfant dans sa globalité et aux interactions avec ses environnements. Elle fournit des explications intéressantes à propos de la façon dont les milieux et groupes sociaux influencent ce qu'il vit.

² L'expression est introduite par Winnicott qui parle de « mère suffisamment bonne » (*The good-enough mother*, 1953). Mélanie Klein parlait d'« expériences suffisamment bonnes » pour l'enfant en désignant les soins maternels et la capacité de l'enfant à les recevoir.

Zoom sur...

L'approche écologique



À partir des travaux de Gordon Neufeld, Deborah MacNamara¹ a identifié plusieurs types de comportements. Quand il se sent rassuré, le jeune enfant émergent se détache facilement de ses bases pour aller à l'aventure ; il vit assez bien l'arrivée à l'école. Le comportement adaptatif va le doter de la capacité à se gérer, à s'épanouir malgré les obstacles ; il tire profit des expériences reçues en feed-back, apprend assez vite de ses erreurs, est capable de résilience. Au cours du processus de maturation appelé intégration, il construit son être social. Il peut affirmer sa personnalité au sein du collectif scolaire, tout en restant attentif aux autres.

¹ MacNamara, D. (2017). *Jouer, grandir, s'épanouir*. Éditions au Carré.

Les travaux de Bronfenbrenner mettent en évidence plusieurs systèmes en interaction³. Le microsystème, est formé de groupes à son contact direct, essentiellement la famille, puis l'école à partir de trois ans ; le mésosystème est constitué des relations entre la famille et l'école et montre des alliances qui se nouent, ou pas, au moment de la scolarisation. L'enfant voyage entre les deux. L'exosystème concerne ce qui impacte la vie des parents et peut exercer une influence indirecte sur eux, par exemple leur bien-être au travail, leur disponibilité... et la nature des relations qu'ils ont avec leur enfant. Le macrosystème est composé des éléments de culture, les valeurs de la société, tout ce qu'il perçoit à travers le réseau des informations. Le chronosystème fait référence à un moment de la vie et montre que des

³ Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human development*. Harvard University Press.

événements peuvent avoir différents effets selon l'âge de l'enfant, par exemple la mort d'un proche s'interprète de manière différente à deux ans, cinq ans, neuf ans. Donc, c'est dans la confrontation de ces milieux, en cohérence ou contradiction, que l'enfant va construire son rapport au monde.

Quand une modification intervient par un changement de configuration de vie, de milieux on parle de « transition écologique », il peut y avoir des modifications de comportement, de disponibilité. Changement de place dans la fratrie, nouvelle école, divorce, changement de travail des parents... ont un effet sur sa disponibilité à apprendre. Les transitions écologiques font partie du développement humain mais à deux-trois ans elles doivent être accompagnées surtout si elles coïncident avec l'entrée à l'école qui sépare l'enfant de son milieu familial pour entrer dans une société élargie dont il doit tout apprendre. Pour certains enfants, il y a des effets de continuité, pour d'autres, c'est la découverte d'un monde qui déstabilise les repères.

III. Socialisation primaire et socialisation secondaire

La socialisation désigne le processus par lequel l'enfant, pour devenir autonome, s'approprie, à travers les normes, les rôles et les valeurs qui régissent les relations, ainsi que les règles sociales. Elle relève d'apprentissages souvent implicites, souvent inconscients. Ce sont des apprentissages silencieux.

C'est d'abord au sein de la famille que se fait ce qu'on nomme la « socialisation primaire », en quelque sorte l'apprentissage de la relation aux autres et au monde. Bernard Lahire⁴ montre qu'elle est à la fois précoce, intense et durable et, durant le temps de la petite enfance, sans concurrence véritable. Elle se met en place en fonction de ce que les parents, consciemment ou

Zoom sur...

L'horizon des possibles selon Bernard Lahire

« Ceux qui découvrent l'univers scolaire comme un univers relativement nouveau et étranger dépendent le plus complètement de l'école pour réussir », écrit Bernard Lahire dans *La Raison scolaire*¹. Les recherches menées sous la direction de B. Lahire, publiées dans un autre ouvrage en 2019, *Enfances de classe*² présentent des cas d'enfants scolarisés en maternelle, répartis sur l'ensemble de l'espace social. Elles font le constat d'inégalités et montrent leur effet dès les premières années. Selon la configuration familiale, les ressources matérielles, la nature des relations au sein de la famille, les enfants ne construisent pas les mêmes appétences, les mêmes attentes qui seront scolairement et socialement « rentables ». La famille prépare des dispositions et rentrent en compte le logement, le quartier, les achats alimentaires et vestimentaires, tout cela contribue à faire grandir chaque enfant dans un monde déjà structuré par des différences. Les capitaux économiques et culturels des parents influencent tous les domaines d'existence, façonnent les goûts, les dispositions, mais aussi « l'horizon des possibles » des enfants.

1 P.U. Rennes, 2008.

2 Op. cit.

4 Lahire, B. (2019). *Enfances de classe*, Seuil.

non, transmettent à leur enfant, par exemple la notion d'espace entre les personnes. Au sein de la famille, la proximité corporelle est vécue à travers des habitudes de soins et de maternage, des manières de manifester de l'affection, de l'attachement. La distanciation des corps est introduite par les structures d'accueil, la crèche puis l'école, qui posent des séparations entre les enfants, chacun s'assoit à sa place et pas sur les genoux de l'adulte ; à la sieste les lits sont bien séparés, une distinction nette faite entre le corps des adultes et celui des enfants... représente une des règles de la phase de la « socialisation secondaire », c'est la distance instaurée entre l'enfant et les autres, que l'enfant doit intégrer. Cette séparation laisse la place au besoin de médiatiser les relations par le langage et la capacité à communiquer, qui sont des vecteurs importants de la socialisation, facteur déterminant pour tous les apprentissages.

Ce qui veut dire que les compétences scolaires, parler, lire, écrire mais aussi « bien se comporter » sont d'abord un peu portées par la famille, qui tend à fixer des limites à ce qui est possible et désirable. La réalité semble imprégner les désirs de l'enfant ; à l'école, les cartes sont rebattues, il lui faut apprendre à jouer différemment selon le décodage de sens qu'il arrive à faire. Les enfants dont les prédispositions aux règles et normes de l'espace scolaire ne sont pas induites par le milieu familial doivent être en tête des préoccupations de l'école pour aider ces petits à faire la double tâche : s'adapter et intégrer de nouvelles normes. Les textes officiels présentent de plus en plus l'école comme un lieu de compensation, de réduction des effets des inégalités de classe pour que tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, aient les mêmes chances d'apprendre. Cela se joue beaucoup sur les apprentissages implicites de « l'être élève ». Nous ne sommes pas loin du rôle de tuteur de résilience pour l'enseignant.

« **Ceux qui découvrent l'univers scolaire comme un univers relativement nouveau et étranger dépendent le plus complètement de l'école pour réussir.** »

IV. Vers l'école

Le cerveau des bébés est programmé pour apprendre, mais il faut leur donner des environnements stimulants, comme le préconisaient déjà des pédagogues tels que Maria Montessori. Les recherches en neurosciences l'ont confirmé avec cinq lois de base :

1. Le cerveau grandit par le mouvement.
2. Il est axé sur les expériences affectives.
3. Le cerveau émotionnel n'est pas régulé par le néocortex (COF).
4. Un entourage bienveillant favorise son développement.
5. Un environnement stressant le bloque⁵.

Les jeunes enfants arrivent à l'école avec des compétences. Les travaux de H. Montagner⁶ ont montré qu'ils sont capables d'échanges nourris dès les premiers mois en crèche⁷. Les travaux

⁵ Leleu-Galland, E., Gallois, J.-B. (2021). *Comment apprend le cerveau*, coll. « Chrono Pédago ». Nathan. Borst, G., Houdé, O. (2018). *Le Cerveau et les Apprentissages*, coll. « Repères pédagogiques ». Nathan.

⁶ Montagner, H. (2006), *L'Arbre enfant*. Odile Jacob.

⁷ Des films réalisés dans deux crèches ont permis d'étudier différents comportements et de les regrouper en six catégories : offrandes ; sollicitations ; menaces ; agressions ; actes de saisie et tentatives de saisie ; isolements et pleurs.

du Cresas⁸ ont mis en évidence leurs capacités à se concentrer sur des problèmes complexes, à trouver des solutions de façon autonome. Les neurosciences montrent le potentiel génétique de leur cerveau et sa plasticité fabuleuse. On parle de compétences précoces ; une scolarisation précoce à 2 ans, surtout chez les enfants privés de stimulations à la maison, est ainsi présentée comme un facteur de développement de la socialisation, du langage, mais aussi de l'autonomie et de la cognition.

À l'école, certains enfants découvrent un autre système de normes et vivent à un jeune âge ce que certains psychologues appellent le changement de mère, même s'il s'agit surtout d'un changement de façonnage social. Tous ne vivent pas de la même manière ce « grand passage », passage entre des expériences qui fondent déjà la personnalité, psychologique et sociale, et les apprentissages programmés qui déterminent la réussite scolaire. C'est au prix d'un travail de la pensée infantile et de l'expérience identitaire que la métamorphose se produit, souvent à bas bruit et de manière différente selon les enfants ; le caractère initiatique de ce passage fondateur en fait un moment tout à la fois critique et fécond.

À cette étape, le rôle de la famille est important. La recherche⁹ montre que les conceptions différenciées de l'enfance incitent certains parents des classes moyennes et supérieures à « pédagogiser » la vie de leurs enfants afin qu'ils soient immédiatement adaptés aux attentes de l'école. Ceux des milieux populaires pensent plutôt le développement de leurs enfants comme « naturel », et investissent peu les formes scolaires de socialisation.

Des observations récentes de classes maternelles menées par Muriel Darmon¹⁰ montrent que la rupture entre l'école et la famille qui se joue en petite section se déroule différemment suivant l'origine sociale des élèves ; rupture radicale pour les enfants de milieu populaire, elle s'inscrit dans la continuité pour les enfants des classes moyenne. On pourrait dire que pour certains enfants la marche est bien plus haute à franchir que pour d'autres qui ont appris à évoluer dans tout milieu comme « des poissons dans l'eau ».

V. Se détacher, se séparer

Pour être bien à l'école, l'enfant doit accepter de se séparer de ses familiers chaque jour, selon la rythmicité immuable de l'école, sans se sentir comme « un objet déposé en souffrance » à l'école. S'il n'a pas l'assurance d'une continuité psychique et émotionnelle, y compris au moment de la séparation, il risque d'être déstabilisé. La théorie du développement élaborée par J. Bowlby montre que les bases relationnelles sont déterminées par les relations vécues dans la toute petite enfance. Pour qu'un jeune enfant ait un développement émotionnel et social équilibré, il doit pouvoir construire une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui¹¹. Des expériences répétées avec la figure d'attachement principale et des figures alternatives permettent l'élaboration d'un modèle interne qui construit les représentations de soi et des autres. L'enseignant de maternelle devient une figure d'attachement secondaire, en prenant soin de mettre le désir d'apprendre entre lui et l'enfant de sorte que progressivement l'enfant s'attache au savoir et à la connaissance. Il y a une balance dynamique entre les comportements d'attachement et les comportements d'ex-

⁸ Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS), (1987). *On n'apprend pas tout seul, interactions sociales et construction du savoir*, ESF.

⁹ Périer, P. (2023). Les Parents et l'École : un rapprochement ambivalent. *Revue Recherches familiales*.

¹⁰ Darmon, M. *Muriel Darmon et le concept de socialisation*, Sciences économiques et sociales (ens-lyon.fr).

¹¹ Ce que Bowlby nomme le *caregiver*, littéralement celui qui prodigue les soins. *Attachement et perte*, vol 1, *L'Attachement*, Paris, PUF, 2002.

ploration : quand les besoins de proximité sont satisfaits, l'enfant peut s'éloigner de la figure d'attachement pour explorer le monde. L'attachement va servir l'autonomie et la découverte des autres, et non la dépendance.

Pour certains enfants, l'expérience de séparation peut réactiver des angoisses d'abandon ou de perte de la personne aimée. Quand arrive la première rentrée à l'école, la séparation doit être souhaitée par les parents, l'enfant doit sentir qu'ils l'estiment capable de cela et qu'eux-mêmes peuvent se séparer de lui également, c'est-à-dire lui faire confiance.

VI. La socialisation scolaire, c'est quoi ?

L'expérience scolaire peut être source d'émancipation ou à l'inverse synonyme de perte de l'estime de soi, d'inhibition et de brouillage de l'identité. Quand les nouvelles règles de vie se révèlent trop différentes de celles qu'il connaît, l'enfant peut naturellement ressentir une « inquiétante étrangeté », la peur de ne pas savoir, faire, répondre... l'amenant à craindre l'école, car il a peur d'y perdre une identité naissante et de décevoir les attentes des adultes. « Tous les élèves sont capables d'apprendre » dit le programme officiel puisque l'école favorise la socialisation par les apprentissages, elle aide les enfants à se construire selon des processus simultanés, d'abord se séparer de sa famille, puis développer une singularité au sein d'un collectif pour y prendre sa place. La constitution de cette « colonne vertébrale psychique » demande une mobilisation sur divers plans : la prise de conscience de son corps, comme limite, comme contenant, comme contenu ; la capacité à accepter de partager l'espace, le matériel, l'attention des adultes avec d'autres enfants qui sont d'abord vécus comme des concurrents. Pour émerger comme sujet distinct des autres, il lui faut exploiter les situations pour communiquer, faire, participer, comprendre, imaginer, interroger le monde, interagir avec les autres ; il construit progressivement ce qu'on a pu appeler les compétences du « métier d'élève ». Elles se construisent autour d'une compétence déterminante, le langage.

Pour cela, il faut que l'école fonctionne sur des principes émancipateurs s'opposant au conformisme, à la soumission, à la mise en concurrence des enfants. Il faut qu'elle donne une place à chacun des enfants selon ses caractéristiques et ses besoins ; des pratiques comme des évaluations précoces ou des démarches de primarisation qui anticipent sur les apprentissages du cycle 2 disqualifient les enfants les plus fragiles.

L'action des enseignants se mène en tension entre l'éducation familiale et les exigences du programme, entre les besoins de l'enfant et l'émergence de l'élève, entre l'individuel et le collectif, en jouant sur un temps élastique : on a du temps mais pas tant que ça !

Pour être un lieu où l'enfant accède à une culture commune, l'école doit concevoir l'apprentissage comme un processus de socialisation, processus qui amène l'enfant à mettre de l'ordre dans ce qui est, pour lui, au départ essentiellement affectivité et subjectivité. L'élément médiateur est ce que l'enfant apprend, les apprentissages sont porteurs d'une socialisation émancipatrice quand il communique et développe des interactions avec les autres. Pour apprendre, il faut qu'il comprenne qu'il a besoin des autres.

VII. De l'enfant vers l'élève, de l'affectif vers le social

Le cheminement vers le statut d'élève repose sur une conscience de soi déjà présente, une connaissance de soi qui permet de ne pas être soumis aux diktats des émotions. C'est en principe l'éducation parentale qui a accompagné l'enfant dans ce processus. À l'école, il découvre qu'on attend de lui une certaine autonomie, qu'il réagisse avec confiance dans les situations collectives auxquelles il est confronté. Il va puiser dans sa réserve pulsionnelle en s'appuyant sur les ressources de l'environnement, humaines et matérielles. Pour certains enfants, l'univers de la maternelle est un monde « sur mesure » de sollicitations intéressantes, bienveillantes, accessibilité des jeux et jouets, qualité des jeux... On parle de « mini-mondes » pour les coins de jeux, qui sont une opportunité magnifique d'apprendre des rôles en simulant, en faisant semblant, en jouant à faire « comme si », en se confrontant aux différents jeux de ses pairs. Dans les coins de jeux, se joue une partie des règles de compréhension et d'affiliation au jeu social. C'est précisément pourquoi le jeu en maternelle est une activité très sérieuse puisqu'elle procure du plaisir à faire, rejouer, modifier son jeu pour tirer le plus parti de la situation. Le jeu a un rôle d'agent protecteur. En jouant, l'enfant devient un acteur social relativement autonome, maître de lui et de sa relation aux autres, sachant construire des projets, et susceptible de mobiliser stratégiquement ses ressources selon les jeux et leurs enjeux. Le jeu peut être considéré comme un laboratoire de la vie sociale.

L'enfant en maternelle s'ouvre à la diversité et au nombre en s'intégrant dans le groupe, en développant des habiletés sociales, en construisant ses premières affiliations et les premières amitiés. La qualité des interactions au sein des groupes de pairs conditionne le sentiment de bien-être. La plupart des enfants réussissent sans dommage à décoder les implicites de l'école, à les exploiter, à comprendre ce qu'on attend d'eux et à grandir en prenant conscience qu'ils apprennent.

La Socialisation scolaire

Écouter/Communiquer/Participer	
De soi prendre confiance en soi exprimer ses émotions reconnaître une émotion chez un autre	vers les autres respecter les autres partager apporter de l'aide, montrer de l'empathie respecter les règles de civilité et les règles de vie
De la famille avoir une conscience de soi connaître ses besoins accepter la séparation affirmer sa personnalité	vers l'école, vers le monde écouter les autres participer aux échanges s'ouvrir aux autres découvrir les activités humaines
De l'enfant	vers l'élève

VIII. Comment réussir la séparation

Construire des compétences relationnelles sociales. Développer sa personnalité au sein du groupe comme espace social démocratique... Tout enfant doit faire l'expérience :

- d'être important et d'appartenir à un groupe,
- de contribuer à la communauté avec ses connaissances et ses capacités,
- qu'il peut façonner la vie quotidienne avec ses idées et ses désirs.

a. Un nouveau rapport espace/temps

De par leur taille et leur sensibilité, les jeunes enfants ont avec l'espace un lien affectif et émotionnel plus intense que celui des adultes. Ils possèdent une sensibilité et des compétences perceptives élevées ; parce qu'ils utilisent leur corps et leur sensorialité pour appréhender toute expérience, ils attribuent aux espaces un sens, à travers les odeurs, les sons et les stimulations visuelles. Dans des espaces organisés pour être éducatifs et répondre au besoin d'action, l'enfant vit une initiation sociale et culturelle. Tous les enseignants de petite section ont en tête la réaction du groupe de petits quand on les emmène dans une salle de motricité vaste et dégagée ; ils se mettent à courir en troupeau dans le même sens comme le feraient des chevaux libérés dans un pré. L'univers de la maternelle les introduit dans un autre rapport temps/espace. Dans certaines pédagogies¹², la classe est conçue comme jouant un rôle de troisième professeur ; elle est donc aménagée pour s'adapter aux attentes des enfants, pour leur prodiguer le bien-être nécessaire à la disponibilité cognitive. Les recherches de A.-M. Fontaine¹³ mettent en évidence le rôle phare de l'enseignant, qui doit rester visible pour aider les élèves à se repérer. Dans la classe les enfants ont deux points d'appui, l'adulte présent et le matériel qui les entoure. Si un paramètre est modifié, l'adulte occupé avec un enfant ou par une tâche, il a anticipé et compensé l'autre en sortant d'avance un matériel de jeu intéressant proposé dans un endroit proche de lui, pour continuer à servir de « phare » tout en étant occupé.

Progressivement, les enfants apprennent comment fonctionnent les différents espaces de la classe, ce qu'on y fait, ou qu'on n'a pas le droit de faire. Chacun va s'organiser dans ses activités selon ces règles.

Le temps de l'école n'est pas le temps social, la succession des activités selon l'emploi du temps – le temps doit être bien employé – plonge les enfants dans une sorte de « jet-lag » permanent ; à peine installés sur une activité qui intéresse qu'ils doivent passer à autre chose, la pédagogie en maternelle alterne des temps de regroupement, des activités en groupes ou plus individuelles. À l'école, l'enfant apprend un autre rapport au temps, les enfants lents ou les hyperactifs n'y trouvent pas forcément bien leur place. Des pédagogues comme Pestalozzi, Montessori, Freinet... ont montré qu'il n'y a pas d'apprentissages cognitifs sans activités ritualisées qui constituent un apprentissage social et cognitif ; objets et espaces permettent à l'enfant de s'émanciper et de devenir le petit élève qu'il est censé être tout au long de sa journée. Les activités routinières qui se répètent comme une scénographie de l'espace scolaire, contribuent à construire « la capacité à être seul » de l'enfant¹⁴. Accrocher son manteau, se déplacer, ranger, faire silence quand l'enseignant le demande, tous ces actes renvoient à

¹² Dans la pédagogie de Reggio Emilia, l'enfant est le maître d'œuvre de ses apprentissages, l'environnement est un agent d'apprentissage dont il doit se saisir. Les enfants savent que leurs apprentissages sont « documentés » dans des dossiers.

¹³ « La place et la visibilité des adultes sont un régulateur puissant de la répartition des enfants dans l'espace et des interactions qu'ils pourront développer. » Fontaine, A.-M., psychologue et formatrice auprès des professionnels petite enfance/Maître de conf. en Psychologie du développement - Université Paris-X.

¹⁴ Voir Winnicott, D. W., médecin anglais, auteur de la théorie sur l'aire transitionnelle.

l'intégration des règles du lieu. Se regrouper pour commencer la journée, lever le doigt pour demander la parole... se ranger pour aller dans la cour, remettre le matériel au bon endroit avant de se regrouper sont des habitudes progressivement intégrées. Les rituels, les routines et les règles (règle des 3R)¹⁵ répondent aux besoins d'appropriation par la répétition, ont un rôle régulateur dans l'organisation de classe.

B. Apprendre l'autonomie

L'autonomie n'est pas innée, elle se construit petit à petit ; la durée de cet apprentissage est variable d'un enfant à l'autre. Un tout jeune enfant construit son autonomie si les adultes l'aident, une des conditions de base est qu'il puisse se sentir en sécurité. Faire seul permet à l'enfant d'expérimenter ses propres capacités (à se déplacer, à agir sur des objets, à découvrir, à faire, à comprendre...), ce qui le motive pour en acquérir de nouvelles. Un enfant autonome est un enfant conscient de ses capacités à faire seul ou à aller chercher l'aide dont il a besoin. Veiller à l'autonomie intellectuelle de l'enfant consiste aussi à développer sa métacognition : un enfant qui comprend ce qu'il apprend et comment, au-delà de l'activité qu'il réalise, s'éloigne de la réponse ponctuelle pour progressivement prendre conscience de ses progrès et être acteur de ses apprentissages. Ce qu'il apprend à l'école lui servira à appréhender la complexité du monde.

Dans certaines pédagogies inspirées de M. Montessori, l'aménagement de la classe, les activités autonomes sont utilisées pour développer des comportements actifs, la classe est organisée en îlots qui correspondent à des domaines d'apprentissage (par exemple une aire du sensoriel, de la vie pratique, du langage, des mathématiques, des sciences ou de l'art).

Devenir autonome, c'est aussi être capable de faire des choix. Cela favorise l'intérêt et la concentration pour aller jusqu'au bout de la tâche, l'activité s'ancre dans la motivation intrinsèque. Mais choisir est difficile aussi, il faut renoncer à quelque chose alors qu'on voudrait tout faire. Le choix participe de l'autonomie intellectuelle et affective. À l'école, on apprend aussi à attendre.

Zoom sur...

La maison/l'école

Le sociologue Jean-Pierre Terrail¹ a observé un phénomène de différenciation quant à la maîtrise de la langue scolaire à propos de la maîtrise de la langue scolaire : les parents préparent plus ou moins l'enfant à un usage réflexif, distancié du langage mais ils ne peuvent pas remplacer le travail spécifique de l'école, sauf à scolariser les relations avec leurs enfants. Pendant la phase de Covid, les parents qui devaient faire l'école à la maison ont rencontré de nombreuses difficultés, notamment celles de ne pas savoir incarner une autorité par rapport aux apprentissages. Enseigner est un métier.

¹ Membre du groupe de recherches sur la démocratisation scolaire (GRDS). Spécialiste de la sociologie des interactions famille/école. Voir notamment Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. La Dispute.

¹⁵ Voir Leleu-Galland, E., Samarine, F. (2020), *La Pédagogie positive à l'école primaire cycles 1 à 3*, Dunod.

IX. Identifier des rôles différentiels

Au sein de la famille, les enfants font l'expérience d'une forme d'autorité, qui peut être différente selon les rôles que se distribuent la mère et le père. Les parents sont les premiers maillons d'un réseau de figures d'éducateurs, ils ont une consistance et une identité en tant que parents avec leurs propres normes d'éducation. À l'école, l'autorité n'est pas de même nature, la famille n'est pas l'école et vice versa. L'enseignant est garant de l'instauration d'une discipline qui se caractérise par un cadrage institutionnel de ce qui est autorisé, qui doit être bien perçu et accepté par les enfants.

Bruno Robbes¹⁶ définit l'autorité comme une relation d'influence transitoire qui ne délègue pas. Elle est bénéfique à la fois à celui qui la détient et à celui sur lequel elle s'exerce parce qu'il a compris qu'elle lui permettait de grandir en toute autonomie, tout en bénéficiant de modes de relations constructives avec les autres. Quand l'enfant comprend qu'elle est une condition nécessaire à son épanouissement, et non pas un système de brimades contre lequel il va passer son temps à se rebeller, il possède des points d'appui pour comprendre le monde. La position d'autorité de l'enseignant se justifie parce que l'enfant a besoin de faire confiance à une « autorité » pour apprendre sereinement.

Depuis toujours, l'école maternelle bénéficie d'une image positive et d'un crédit éducatif des familles ; certaines attendent de l'institution scolaire la légitimation des contraintes inhérentes à toute socialisation. Aller à l'école, c'est montrer qu'on est capable de se prendre en charge et d'exploiter au maximum les activités en rapportant à la maison les preuves qu'on y réussit ; les livrets d'évaluation, heureusement remplacés dans le dernier programme par des carnets de suivi des apprentissages qui soulignent les réussites, étaient soigneusement scrutés par les parents, toujours inquiets quand apparaissait la mention « Non acquis ».

Conclusion

Socialiser un enfant, c'est à la fois l'intégrer dans les différents cercles sociaux auxquels il appartient et lui apprendre l'autonomie personnelle. La socialisation est tout à la fois insertion dans la vie sociale et culturelle, acquisition de compétences, de connaissances et de savoir-faire, épanouissement de l'enfant : l'être humain est fait socialement, mais le « fait social » s'individualise dans chaque enfant. En arrivant à l'école maternelle, il s'émancipe du premier milieu d'éducation qu'est la famille. Il dispose de trois années pour comprendre et exploiter ce nouveau milieu, pour intégrer les règles qui permettent de construire des relations harmonieuses avec les autres et avec le monde. L'école maternelle joue ce rôle de socialisation, séparation affective bien vécue puis investissement dans les apprentissages, qui impacte la suite du parcours scolaire. Tous les enfants ne sont pas préparés de la même manière à tirer le meilleur parti de cette expérience. Par exemple, les dernières recherches de S. Goudeau¹⁷ montrent que la compétence à prendre la parole devant les autres correspond à la façon dont sont socialisés les enfants dans les familles favorisées et dans les familles populaires. « Le fait d'exprimer son point de vue, ses intérêts, ses pensées, c'est une compétence qui s'entraîne davantage dans les familles favorisées », dit-il. Sachant cela, les stratégies pédagogiques de l'école doivent compenser ces différences.

¹⁶ Bruno Robbes, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, membre du laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages).

¹⁷ Maître de conférences en psychologie sociale, université de Poitiers : « Dès le plus jeune âge, dans les familles favorisées, on encourage à s'exprimer ». (radiofrance.fr).

Les paramètres influents se situent du côté de la maîtrise des compétences relationnelles et sociales, de l'usage du langage, de l'exploitation active des situations et des jeux proposés dans l'espace aménagé. Par ailleurs, au travers des jeux, des jeux de rôles et de la compréhension des rôles, l'enfant pourra développer un monde intersubjectif significatif qui participe de la construction sociale de son identité et de la réalité. Dans le parcours scolaire, l'école maternelle obligatoire constitue un passage qui revêt un caractère initiatique, dans la mesure où un enfant, qui aborderait le CP sans avoir validé les compétences de fin d'école maternelle serait perçu comme un enfant potentiellement en difficulté.

Les Essentiels

- Les différents milieux de vie et groupes sociaux qui entourent l'enfant influencent ses comportements, sa disponibilité pour apprendre et la qualité de ce qu'il vit. Il se construit d'abord au sein de sa famille ; à l'école, « les cartes sont rebattues », il découvre de nouvelles formes de relation aux adultes, aux autres, d'abord perçus comme des concurrents. Il entre dans une expérience codée de l'usage du temps et des espaces. On parle de socialisation secondaire.
- L'école maternelle devenue obligatoire joue un rôle d'intermédiaire entre la famille et le monde du collectif. Selon sa capacité à se séparer, à se projeter dans ce nouveau milieu et ses règles, l'enfant fera de cette première étape un point d'appui pour réussir l'entrée dans les apprentissages fondamentaux du cycle 2. Pour d'autres, le parcours doit être plus explicitement accompagné par les professionnels de l'école.
- Pour les enfants les plus éloignés de ses codes, elle doit déployer des stratégies qui leur permettent d'entrer dans un processus d'émancipation qui passe par la confiance en soi, la maîtrise progressive de ses émotions, l'investissement dans des interactions avec le milieu et les autres et le développement des compétences langagières qui sont la clef de tous les autres apprentissages.
- Milieu de socialisation grâce à ce qu'elle enseigne et que les enfants s'approprient, l'école maternelle est une étape déterminante pour garantir l'égalité des chances, mais aussi un temps dédié au développement du bien-être des enfants et de leur autonomie de faire et de penser.

Comment l'enfant entre dans les apprentissages

sous la direction d'Ève Leleu-Galland et de Florence Samarine

Cet ouvrage de la collection **Les Repères pédagogiques** est destiné à tous les pédagogues qui souhaitent connaître et comprendre les leviers actuels, nécessairement transversaux, qui permettent à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages. Il offre des pistes et sources d'inspiration que l'enseignant du **xxi^e siècle** ne peut ignorer pour renouveler une posture professionnelle au bénéfice certain d'une école plus juste et efficace.

22 experts pour partager leurs recherches et pratiques

Les apports de la recherche

Apprendre, un véritable pari **Francine Pellaud** et **André Giordan** | Les compétences émotionnelles, élément fondamental de la construction de l'enfant **Sylvie Richard** et **Édouard Gentaz** | Le bien-être à l'école : une porte d'entrée vers les apprentissages ? **Pascal Haeg** | Les compétences psychosociales au service des apprentissages **Rebecca Shankland** et **Clémence Gayet** | L'acquisition du langage oral **Michel Kail** | Le plurilinguisme, une chance pour l'école du **xxi^e siècle** **Anna Stevanato** et **Bien Dobui** | Apprendre avec les autres et par les autres **Christine Berzin** | De l'enfant au citoyen, la quête de la citoyenneté **Séverine Fix-Lemaire** | Le jeu, un apprentissage expérientiel **Éric Sanchez** | L'école maternelle comme expérience de socialisation émancipatrice pour l'enfant **Ève Leleu-Galland**

Les démarches et outils

Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent **François Muller** | Donner du sens aux savoirs pour construire les apprentissages **Florence Samarine** | Enseigner et apprendre en prenant en compte le cerveau **Julien Garbarg Chenon** | Le petit-déjeuner pédagogique **Clémence Haller** | Les marchés des connaissances, un outil pour gagner de la confiance en soi **Sylvain Connac** | Mathador, un jeu pour rentrer en relation avec les nombres **Éric Trouillot** | Accueillir l'enfant... et sa famille **Murièle Couilleau** et **Véronique Stephan**

Dans la même collection

L'essentiel de la pédagogie
sous la direction d'Alain Bentolila

Le cerveau et les apprentissages
sous la direction d'Olivier Houdé et Grégoire Borst

L'apprentissage de la lecture
sous la direction d'Alain Bentolila et Bruno Germain

Pédagogies alternatives et démarches innovantes
sous la direction de Ève Leleu-Galland et Florence Samarine



ISBN : 9782095020293
ISSN : 1147-3827



Lea.fr Nathan