

Écoliers à deux ans en France
Two Year-Olds' At School in France
Alumno a dos años en Francia

Catherine Le Cunff

Volume 33, numéro 2, automne 2005

Nouvelles tendances à l'égard de la petite enfance

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079110ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079110ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Le Cunff, C. (2005). Écoliers à deux ans en France. *Éducation et francophonie*, 33(2), 247–258. <https://doi.org/10.7202/1079110ar>

Résumé de l'article

La classe des deux ans est une particularité française et a fait l'objet de recherches que l'article présente. Le Ministère de l'Éducation Nationale prend en compte ces très jeunes écoliers dans ses programmes et intègre dans ses directives les résultats des recherches présentées dans cet article. L'interactionnisme social constitue la référence principale des travaux, mettant au premier plan le rôle de la parole enseignante pour les apprentissages. Cependant, la classe des deux ans fait l'objet de débats périodiques en France dans lesquels sont évoqués des résultats contradictoires quant aux effets de la scolarisation précoce. Il s'avère nécessaire de mettre en place un programme de recherche spécifique et pluridimensionnel pour en identifier les conditions de l'efficacité de la scolarisation précoce sur la réussite scolaire par rapport aux autres modes d'accueil.

Écoliers à deux ans en France

Catherine LE CUNFF

Université Paris X, Département des sciences du langage, Nanterre, France

RÉSUMÉ

La classe des deux ans est une particularité française et a fait l'objet de recherches que l'article présente. Le Ministère de l'Éducation Nationale prend en compte ces très jeunes écoliers dans ses programmes et intègre dans ses directives les résultats des recherches présentées dans cet article. L'interactionnisme social constitue la référence principale des travaux, mettant au premier plan le rôle de la parole enseignante pour les apprentissages. Cependant, la classe des deux ans fait l'objet de débats périodiques en France dans lesquels sont évoqués des résultats contradictoires quant aux effets de la scolarisation précoce. Il s'avère nécessaire de mettre en place un programme de recherche spécifique et pluridimensionnel pour en identifier les conditions de l'efficacité de la scolarisation précoce sur la réussite scolaire par rapport aux autres modes d'accueil.

ABSTRACT

Two Year-Olds' At School in France

Catherine Le Cunff, Lecturer in Language Sciences, Department of Language Sciences
Université Paris X, Nanterre France

Educating two year-olds is particular to France, and this article presents research on this grade level. The French Ministry of Education takes these very young school children into account in its programs and integrates the results of the research presented in this article into its directives. Social interactionism is the primary reference

for the work, with emphasis on the role of the teacher's words. However, educating two year-olds is periodically the object of debates in France, which focus on the contradictory results related to the effects of early education. It is proving necessary to implement a specific and multidimensional research program to identify the conditions and the effectiveness of early education on school success compared to other types of early child-care.

RESUMEN

Alumno a dos años en Francia

Catherine Le Cunff, Conferenciante magistral en ciencias del lenguaje, Departamento de ciencias del lenguaje, Universidad Paris X, Nanterre, Francia

La clase de dos años es un rasgo particular francés y ha sido objeto de investigaciones que se resumen en el presente artículo. El Ministerio de la educación nacional toma en consideración a esos jóvenes alumnos en sus programa e integra en sus directivas los resultados de las investigaciones que aquí presentamos. El interaccionalismo social constituye la referencia principal de los trabajos, y pone en primer plan el rol del habla de los maestros en el aprendizaje. Sin embargo, la clase de dos años es un sujeto de debates periódicos en Francia, debates que evocan resultados contradictorios en lo que se refiere a los efectos de la escolarización precoz. Es necesario implantar un programa de investigación específica y pluridimensional que permita identificar las condiciones de la eficacia de la escolarización precoz sobre el éxito escolar comparado con otras formas de acoger.

L'école à la maternelle à la française

L'école maternelle française a plutôt bonne réputation et ne fait pas l'objet de critiques actuellement, contrairement à l'école élémentaire et au collège. Cependant, dans certains quartiers, les parents font pression pour avancer les apprentissages en Grande Section, notamment pour introduire la lecture ou les langues vivantes afin de faire de la dernière année de l'école maternelle une première année d'école élémentaire.

En effet, si l'école maternelle accueille depuis 1886 sur quatre niveaux les enfants de 2 à 5 ans, même si un programme existe, elle n'est pas obligatoire contrairement à l'école élémentaire qui débute avec le CP (Cours Préparatoire) et comprend cinq niveaux. Les textes officiels prennent en compte cette classe et suggèrent une progression concertée pour donner de la cohérence à l'ensemble de la scolarité en école maternelle.

La classe des tout-petits, au gré des flux annuels et aussi des pressions économiques, fait alternativement l'objet de menaces ou d'encouragements, de critiques ou d'éloges.

Cette tentative pour aligner la maternelle et ses apprentissages sur ce qui se fait en élémentaire rencontre une forte résistance des enseignantes (majoritaires) regroupées au sein de L'AGIEM¹, association que le Ministère de l'Éducation Nationale ne manque pas de consulter avant d'entreprendre de changer les textes.

Cependant, la classe des tout-petits, au gré des flux annuels et aussi des pressions économiques, fait alternativement l'objet de menaces ou d'encouragements, de critiques ou d'éloges.

La classe des tout-petits

35,3 %² des enfants de deux ans à la rentrée 2001 et 32 % en 2002, en légère régression, secteurs public et privé confondus sont accueillis à l'école. La demande sociale dépasse ce chiffre. Le ministère a créé un groupe³ d'experts, GNPEM (Groupe national permanent des écoles maternelles), pour produire un document destiné à préciser aux enseignants et aux cadres administratifs comment mener à bien la scolarisation des tout-petits. Les termes et préconisations de cette brochure se retrouvent dans les Instructions Officielles de 2002, actuellement en vigueur pour l'école primaire française.

Comme le souligne une étude du Ministère réalisée à partir d'un panel de 8661 écoliers nés en 1991, ce sont les enfants de cadres et les élèves étrangers ou issus de l'immigration qui semblent tirer le plus grand bénéfice de cette mesure⁴. En fait, considérée comme prioritaire en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire), la scolarisation des enfants de deux ans y est de 27,7 % seulement. Ce sont en effet les cadres et les agriculteurs qui scolarisent leurs jeunes enfants, particulièrement dans le nord et l'ouest de la France où la proportion atteint 57 %. Localement, dans le Morbihan, département de l'ouest, elle peut atteindre 74 %. Périodiquement, la presse se fait l'écho de débats autour de cette question : faut-il scolariser les enfants dès deux ans?

Ainsi, A. Florin⁵, chercheur en psychologie de l'enfant et expert pour le GNPEM considère que « c'est une bonne chose, mais pas pour tous »⁶ insistant sur le bénéfice que tirent de cette scolarité à deux ans les élèves de milieux défavorisés. En effet, compte tenu de l'importance de la maîtrise du langage pour la suite de la scolarité, la scolarisation est positive sur le développement langagier. Elle insiste cependant sur la nécessité de locaux adaptés permettant de satisfaire le besoin d'isolement mais aussi d'échanges et d'« exubérance motrice », sur l'organisation souple de la journée scolaire alternant les moments de mobilisation cognitive et de jeux libres. Il s'agit

1. AGIEM Association générale des enseignants en maternelle

2. Chiffre donné par Le Monde 4 septembre 2003

3. GNPEM groupe national permanent des écoles maternelles (2000/2003) comprenant la présidente de l'AGIEM, des chercheurs M. Fayol, A. Florin, C Le Cunff, un Inspecteur général J. Hébrard et des praticiens ou formateurs d'enseignants. 2000. Le document a été revu pour être conforme aux IO de 2002. Cette version est parue en 2003

4. Elle est disponible sur le site du CNDP, Centre National de documentation pédagogique.

5. Le Monde de l'éducation avril 2001

6. Le Monde de l'éducation avril 2001

aussi que le personnel soit compétent et en nombre suffisant, qu'il s'agisse d'enseignants ou d'ATSEM (Agents Territoriaux Spécialisés en Maternelle).

De son côté⁷, A. Bentolila, professeur de linguistique, considère qu'« avant l'heure, c'est pas l'heure ». Il invoque en fait le nombre d'enfants par classe : trente avec un seul adulte, condamnant les enfants à parler avec leurs pairs, privés de la parole d'un adulte bienveillant, disponible et exigeant qui lui fasse « découvrir ce que parler veut dire ». Selon lui, l'école telle qu'elle est, en l'absence de conditions favorables et adaptées ne peut constituer le « seul recours » pour les enfants en manque d'accompagnement surtout dans leur apprentissage linguistique.

Recherche concernant les deux ans

Les apprentissages langagiers : bref historique

Les travaux concernant l'acquisition du langage chez le jeune enfant sont déjà anciens. Le courant constructiviste tel que Piaget l'a représenté a été dominant pendant plusieurs décennies en France et a peu posé la question de l'apprentissage du langage notamment en milieu scolaire, s'intéressant plutôt aux représentations et constructions relatives à l'écrit et aux connaissances disciplinaires.

Le courant de l'interactionnisme social représenté en particulier par M. Deleau (1987) en France, durant cette période, a produit des recherches sur la petite enfance en milieu de garde collective, liées aux travaux de J. Bruner et en amont, à ceux de L. Vygotski, introduits en France au début des années 80. Cependant, dès 1975, des propositions pédagogiques ont concerné la maternelle, issues en partie de la psychologie de H. Wallon, et aussi de la sociolinguistique américaine considérant que le langage est un fait social et qu'en conséquence, la parole de l'adulte est fondamentale pour l'acquisition du langage chez le jeune enfant. Ces propositions concernent l'entraînement langagier individuel avec les enfants défavorisés susceptibles de rencontrer l'échec scolaire.

Ainsi, L. Lentin (1977) élabore une « didactique »⁸ fondée sur le *feedback*, l'interaction ciblée sur la syntaxe à laquelle la linguistique accorde une priorité. Cette pédagogie se répand largement et son influence est encore sensible dans les productions vidéos récentes, destinées par exemple à la formation des enseignants, réalisées pour le MEN (1999).

L'objectif est de permettre aux enfants de parler la variété de langues en usage à l'écrit et d'entrer ainsi plus aisément dans l'apprentissage de la lecture qui se fonde sur des textes d'une variété peu familière aux enfants des classes défavorisées; le but est donc de créer une pédagogie alternative à celle issue du behaviorisme et ses exercices structuraux. Par la suite, les travaux d'A. Florin et al. (1985, 1991) ont pu montrer les pistes pour l'enseignement de l'oral en maternelle, sans qu'il soit particulièrement question des écoliers de deux ans, tout comme dans les propositions de L. Lentin.

7. Le terme n'entre dans le lexique que dans la fin des années 80

8. Le terme n'entre dans le lexique que dans la fin des années 80

La parole de l'adulte est fondamentale pour l'acquisition du langage chez le jeune enfant.

La recherche ne procède pas par grands programmes, mais plutôt par expérimentations, recherches-actions locales

A partir des années 1990, la didactique de l'oral, fondée au plan scientifique, a commencé à se constituer d'une part, en prenant appui sur la didactique de l'écrit, mais aussi sur les didactiques des sciences et sur les travaux relatifs à l'acquisition du langage. Les travaux d'E. Nonnon, ceux de J. Dolz et B. Schneuwly en Suisse et de C. Le Cunff à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Créteil ont fait progresser la didactique de l'oral. Ce sont actuellement ces travaux qui fondent aussi avec ceux d'A. Florin les directives des programmes officiels. L'histoire de la constitution de la didactique de l'oral (Nonnon, 1986, 1999) recoupe celle de la didactique du langage pour les deux ans. Certains travaux (Le Cunff, 2002; Guénézant, Le Cunff, 2004) se développent dans le Morbihan où 74 % des enfants de deux ans sont scolarisés (chiffres de 2001). La recherche ne procède pas par grands programmes, mais plutôt par expérimentations, recherches-actions locales et cependant, validées par la communauté scientifique grâce à des communications en colloques ou des publications.

Recherche en didactique : l'interactionnisme social en classe de deux ans

Le point de départ - au moins pour la recherche en didactique de l'oral à l'IUFM de Créteil (1989) - a été la communication d'I. Weigl, (1984), invitée pour un colloque à Rennes par M. Deleau, en même temps que J. Bruner. Partant de l'observation des enfants silencieux, particulièrement en petite section (3 ans), un modèle de la prise de parole s'est construit progressivement, permettant de formaliser l'extrême complexité de la prise de parole en classe sous forme de composantes, à décliner ensuite en termes d'objectifs d'apprentissage.

Le « scénario » de J. Bruner (format) tel qu'il est utilisé par I. Weigl dans son expérimentation en jardin d'enfants en ex-RDA est le concept-clé qui a permis d'élaborer les principes d'une didactique auprès des enfants de maternelle en général, puis plus particulièrement auprès des tout-petits, associé à celui d'« interaction verbale ». En effet, la recherche d'I. Weigl a consisté à opérer un traitement pédagogique du modèle de l'acquisition du langage de J. Bruner, à associer action et langage : (1984 : 94) : « Nous avons essayé de « modeler » ces processus naturels d'acquisition du langage, d'organiser la proposition spontanée et plus ou moins aléatoire de langage et d'action – qui sont à la base de ces processus- de façon systématique, et nous avons essayé de diriger consciemment les procédés communicativo-coopératifs ayant lieu entre les adultes et l'enfant »

Didactique : état actuel

Le langage comme priorité pour le MEN

L'école maternelle a toujours considéré le langage oral comme une priorité pour le jeune enfant, avant d'introduire l'écrit comme on le sait : « En accueillant des enfants de plus en plus jeunes, l'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités » Ministère de l'Éducation Nationale (2002 : 19). Il en est autrement de l'école élémentaire qui a tardé à donner à l'oral la place actuelle. Les instructions officielles inscrivent l'interaction verbale avec l'enseignant et les adultes comme fonda-

mentale pour les apprentissages. A. Florin ajoute à cette action de l'enseignant la dimension du petit groupe conversationnel auquel participe l'enseignant. Nos propres recherches nous ont amenés à prendre en compte les échanges avec les pairs d'une part, et d'autre part à considérer les situations didactiques proposées dans la classe comme des « formats » pour les apprentissages langagiers. Nous avons également considéré comme cruciale la troisième année pour la construction du langage intérieur (L. Vygotski.). Ces recherches sont prises en compte par les instructions officielles récentes, renonçant aux situations de type « séances de langage » pour préconiser l'apprentissage de « l'oral intégré », c'est-à-dire inscrit dans les situations d'action.

Initiation à la parole devant le groupe

Les recherches actuelles considèrent que l'enfant naît avec la volonté de communiquer et qu'il n'est pas exclusivement centré sur lui-même. « Les tout-petits sont beaucoup moins égocentriques qu'on ne l'a cru pendant longtemps » écrit le GNPEM (2003). Ainsi, dans nos recherches, nous avons travaillé à construire une communauté discursive dans laquelle les enfants échangent non pas seulement avec l'adulte, mais aussi avec les pairs. Bien sûr, il s'agit d'abord qu'ils comprennent qu'on dialogue à l'école, que la communication est différente de l'échange familial dans lequel l'adulte ne s'adresse qu'à lui, lequel s'appuie sur l'implicite partagé. Il lui faut apprendre à partager cette parole aussi, attendre son tour, comprendre le type de conduite attendue selon les moments de la journée (formats). (Guénézant, Le Cunff, 2004; Le Cunff, 2002)

Les travaux de J. Bruner comme ceux de L. Vygotski ont permis d'élaborer des stratégies, objet d'une expérimentation, pour la didactique dans la classe des deux ans. Les temps de la classe ont été ritualisés, ce qui est déjà l'habitude à l'école maternelle française, de manière à permettre à l'enfant de comprendre ces temps (dimension pragmatique) liés aux espaces de la classe, de l'école, et à des conduites discursives. La dimension pragmatique est donc travaillée de manière à permettre à chacun de se repérer dans les rituels quotidiens, les formats successifs aménagés par l'enseignant et pouvoir y intervenir. L'école reconnaît officiellement les capacités précoces des enfants à évoquer le passé, le vécu commun. Ainsi, une vidéo de formation (Centre National de Documentation Pédagogique, 2001) montre une séquence dans laquelle la classe des tout -petits se rend en train de banlieue à une gare proche pour voir une grande horloge nouvellement installée et ensuite réaliser une exposition de photos commentées par les enfants (l'enseignant notant le commentaire) et un album collectif, prêté dans les familles. Ce vécu commun constitue la culture commune, fondement du discours commun d'évocation.

Selon nos propres recherches, anticiper sur les moments à vivre, trouver ses repères pour pouvoir parler et prendre peu à peu l'initiative de la parole, de l'action constituent les objectifs du travail de l'enseignant pour construire l'autonomie de l'enfant, du petit écolier. Chacun entre à son rythme dans la parole publique, dans les activités, l'étayage de l'enseignant sous forme verbale, l'envie de faire aussi comme les autres pour prendre son tour et sa place dans le cercle constituent les leviers des apprentissages pour devenir écolier et trouver les mots nécessaires. « La découverte

« Les tout-petits
sont beaucoup moins
égocentriques qu'on ne
l'a cru pendant
longtemps »

du rôle primordial de l'interaction humaine précoce et de l'activité initiée et dirigée par soi-même dans le cadre de cette interaction, fut un formidable pas en avant. » écrit Bruner (1995 : 139) à propos de ses recherches, principes moteurs de la didactique qui se construit au fil des expérimentations.

Mais dans nos recherches-actions, nous avons cherché à aller plus loin en favorisant la prise en charge par les enfants eux-mêmes de l'espace sonore et des événements qui s'y déroulent, en développant la « dévolution » de la parole. C'est au travers des jeux de règles, à travers des stratégies de transmission de consignes dans une perspective d'entraide que cette dévolution s'effectue progressivement. La socialisation est en lien avec cette stratégie pour que les enfants soient concernés par les paroles de l'autre afin de transformer le schéma conversationnel enfant-adulte en échange dans lequel la parole du pair compte aussi. En apprenant à parler, l'enfant apprend que la parole de l'autre est importante.

La socialisation

La socialisation est une notion complexe et culturellement marquée. Une recherche antérieure (Le Cunff, 2002) a mis en évidence le lien fort entre l'intégration, la socialisation dans le cadre de la classe, la participation aux tâches langagières orales et les apprentissages.⁹ Les travaux de Charlot et al. (1992) ont montré que le sens des tâches varie selon la culture de chaque élève et l'intégration, l'acceptation des règles scolaires (sociales) est liée à ce sens. C'est cette dimension que nous avons évoquée dans son aspect langagier. « La réussite dans une tâche dépendrait en grande partie de l'identification par l'élève des différentes finalités dont la situation est porteuse. La source des difficultés ne serait pas à rechercher dans les dysfonctionnements internes de tel ou tel élève, mais une moindre capacité à se repérer dans l'univers social des tâches scolaires. Dès lors, la clarification des contextes scolaires et plus précisément du contrat didactique qui lie le maître et les élèves devrait être un objectif prioritaire. » L'auteur ajoute qu' « il y a difficulté grave lorsqu'il y a déchirure de ce tissu communicatif, c'est-à-dire renoncement des partenaires à réaliser les ajustements nécessaires(...) les difficultés se construisent au sein des échanges qui ont lieu dans la classe. », écrit M. Brossard (1992 p.198). On sait aussi que les postures de retrait ou de participation s'installent dès la maternelle et perdurent, selon A. Florin (1985). C'est pourquoi, la verbalisation de l'enseignant s'avère dans nos recherches de première importance.

Prendre la parole constitue aussi le moyen de construire son identité, sa personne, de participer à la construction d'un discours commun, chargé de la culture commune construite par le vécu verbalisé au fil des jours. Il s'agit de comprendre les règles du fonctionnement de l'institution, règles sociales, langagières. C'est pourquoi aussi, contrairement aux préconisations plus qu'aux recherches d'A. Florin par exemple, nos recherches montrent que l'apprentissage de la parole et des règles sociales langagières s'effectue aussi dans le grand groupe voire dans le conseil d'école auquel prennent part tous les écoliers de la maternelle, quand il en existe un. En effet, même

La source des difficultés ne serait pas à rechercher dans les dysfonctionnements internes de tel ou tel élève, mais une moindre capacité à se repérer dans l'univers social des tâches scolaires.

9. Rapport de recherche GRE 102 Exclusion/intégration dans la classe le rôle du langage, 2002 Le Cunff et al.

s'il n'y prend pas la parole, le tout-petit construit une représentation de ce qui s'y fait et s'y dit. Les activités dans la classe qui rassemblent tout le monde sont du même ordre : l'appel, la mise à jour du calendrier ordinaire et l'annonce des événements extraordinaires qui prennent place dans la vie commune, les projets, les lectures d'albums, etc.... contribuent à construire un rapport à l'autre et un langage commun, un certain rapport au langage, positif. On y apprend à écouter l'autre. Plus tard, en Grande Section, on apprend à parler à l'autre sans le blesser¹⁰.

Les recherches et les Instructions Officielles

Les textes officiels prennent en compte les conceptions qui fondent les recherches évoquées et insistent sur la nécessité pour l'enseignant de verbaliser dans ce but, mais aussi pour permettre au langage d'accompagner l'action, langage en situation que l'enfant s'approprie donc en observation puis en action comme les recherches-actions l'ont proposé à partir de la démarche pionnière d'I. Weigl. C'est ensuite le langage d'évocation qui sera visé, étant entendu que les rythmes d'apprentissage des enfants sont divers, liés aux habitudes langagières culturelles de chacun.

Les instructions officielles préconisent un travail au plan du « vivre ensemble », proposant de mettre en place des discussions, d'apprendre à écouter l'autre. Les recherches ont préparé ces textes. Il reste à développer ces recherches selon les axes présentés. Or, il n'y a pas de réel programme de recherche sur les pédagogies destinées aux jeunes enfants dans les différents modes d'accueil. (Plaisance, Rayna, 1999, Florin, 2000)

Apprendre à deux ans à l'école

Les instructions officielles mais surtout les pratiques ne prennent pas toujours en compte les capacités d'apprendre de l'enfant. On considère que le jeu est la seule activité à proposer à l'enfant de cet âge. Les jeux sont aussi un mode de différenciation culturelle fort entre les familles. Il est des jeux qui éduquent et préparent à l'école et il est des jeux qu'aucun adulte n'accompagne de ses mots et la fonction est alors autre. Comment donc concilier jeu et apprentissage, temps libre et temps d'attention convergente sur un objet d'apprentissage?

Préparer la démarche scientifique : recherche-action

Les sources théoriques de nos recherches sont celles que nous avons évoquées; en ce sens, il nous semble important de considérer que les démarches intellectuelles se mettent en place dès cet âge. C'est le cas en milieu naturel et le rôle de l'école est d'agir afin que chaque enfant accède à ces discours et ces outils intellectuels que l'institution privilégie pour les apprentissages. Nous avons choisi de travailler¹¹ la découverte du vivant avec les tout-petits dans l'esprit des recommandations officielles.

10. Rapport de recherche Oral savoirs socialisation, C. Le Cunff, 2004, IUFM de Bretagne

11. Le Cunff, Catherine, 2004, *Rapport de recherche Oral, savoirs, socialisation*, Rennes, IUFM de Bretagne

L'enfant apprend à poser des questions, à dire son expérience immédiate, vécue ailleurs ou avant, à entendre d'autres avis, à vérifier : une démarche de découverte se constitue dans les mots et les actions.

Ainsi, par exemple, le temps de la collation est devenu temps d'exploration de la pomme et des diverses formes qu'elle prend : jus, fruit cru et préparations cuites diverses. (Le Cunff, 2002) Comparaison, vérification, explicitation et justification ont trouvé place dans cette activité prolongée d'une sortie dans une ferme où l'on fabrique du jus de pommes selon des méthodes artisanales auxquelles on a fait participer les enfants. Et ensuite, on a fait aussi du jus de pommes en classe, sous les yeux des enfants avec leurs commentaires et ceux de l'enseignant. Le livre documentaire a accompagné ce travail.

Ailleurs, ce sont tous les fruits ou tous les légumes qui ont fait l'objet d'une exploration de tous les sens, dans un projet qui a permis à chacun de dire sa relation vécue avec tel fruit ou tel légume chez lui, de comparer le cru du cuit, les textures, les goûts et les odeurs. Le familier devient objet à questionner et non seulement à consommer. L'enfant apprend à poser des questions, à dire son expérience immédiate, vécue ailleurs ou avant, à entendre d'autres avis, à vérifier : une démarche de découverte se constitue dans les mots et les actions. (Guénézant, Le Cunff, 2004)

Les jeux : revisiter leur statut

Les situations mises en place pour les apprentissages conservent une dimension ludique, le nouveau s'inscrit dans un rituel : ouvrir une boîte pour découvrir le légume du jour par exemple. Le jeu libre conserve également sa place dans l'espace de la classe, dans les temps de la classe. Il est des jeux à règles aussi qui permettent la dévolution, l'apprentissage des règles (Guénézant, Le Cunff, 2004), des jeux éducatifs disposés sur les tables à différents moments, accompagnés par l'adulte, observés puis réalisés sont des occasions didactiques. Certaines expérimentations dans le cadre de mémoires professionnels ont utilisé de manière innovante les coins dînette par exemple, habituellement coins de jeux libres pour des apprentissages mathématiques ou sociaux.¹²

Entrée dans l'écrit

Parmi les domaines d'apprentissage, on rencontre l'écrit, comme construction de savoirs dans classe dès deux ans. L'entrée dans l'écrit et la familiarisation avec les albums, principalement, ont fait l'objet de recherches importantes et nombreuses à la maternelle, associées à la dictée à l'adulte qui trouve sa place aussi dans la classe des tout -petits. Ces travaux s'inspirent des recherches d'E. Ferreiro, relayées par la recherche psycholinguistique française, utilisant des dispositifs pédagogiques aussi mis en place par L. Lentin (1977). Le MEN intègre aussi ces recherches dans les Instructions Officielles depuis 1992.

12. Mémoire pour le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur, LE NABAT, Isabelle (2004), IUFM de Bretagne France

Conclusion

La classe des tout-petits est une particularité que la France partage avec la Belgique. Elle a fait l'objet de peu de recherches spécifiques : on s'intéresse davantage à l'enfant qu'à l'écolier. Cependant, le Ministère de l'Éducation Nationale lui a consacré des écrits et elle fait l'objet de débats, auxquels sont conviés les spécialistes.

Les programmes pour l'école maternelle proposent des démarches issues de recherches inspirées en particulier par l'interactionnisme social, dont nous avons rendu compte, et dont les enseignants sont loin d'avoir adoptés dans leurs pratiques. Les cadres théoriques existent donc et quelques recherches-actions proposent des pistes pour la didactique et pour des recherches encore à mettre en place. **Il serait nécessaire et urgent de développer les recherches sur les conditions pour que la scolarisation précoce soit favorable à la réussite notamment des enfants défavorisés.** Aucune recherche d'envergure n'existe à ce jour. Seules quelques recherches-actions, de type qualitatif, que nous avons évoquées, proposent des pistes prometteuses.

Comme nous l'avons rappelé, une des pistes consiste à explorer davantage les conditions pour que la scolarisation précoce soit efficace. Il s'agirait en particulier d'évaluer les pratiques innovantes des enseignants, pratiques fondées sur l'interactionnisme social. La place donnée aux interactions langagières entre adulte et enfant et entre pairs, qui varie considérablement dans les pratiques de classe, est à prendre en compte dans les effets d'une pédagogie. De même, la prise en compte de la compétence métalangagière de l'enfant et la pratique de la dévolution telle que nous la définissons, devraient constituer des éléments d'explication décisifs pour les différences dans les pratiques et les représentations des enseignants comme dans les effets sur les enfants. Selon nos hypothèses, ce sont-là les clés pour déterminer les conditions d'une scolarisation précoce efficace, à condition aussi d'ajouter la relation entre compétence langagière et socialisation dans l'observation des différences entre enfants. Des études longitudinales manquent cruellement pour donner des arguments à ceux qui œuvrent au maintien des classes de deux ans et les aider à définir les conditions de leur efficacité.

Un effort important doit aussi se porter sur la diffusion des recherches en formation du personnel au contact de ces écoliers, sur l'accueil des parents aussi, ainsi que le soulignent les revues de travaux menées par Florin (2000) ou Plaisance et Rayna (1999). Les Instructions Officielles pour l'école en France manifestent une avance dans leurs propositions pédagogiques, et par rapport aux pratiques réelles et par rapport à l'état de la recherche sur ces questions.

Références bibliographiques

- BACHMANN, Christian, (1993), Ecole et environnement : actualité de l'interactionnisme, In J.F. Halté (dir.), *Inter-actions*, Metz, France, Université de Metz, 41-57.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, Ioanna, (1991), « Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage », In *Revue Française de Pédagogie*, n°96, Paris, France, 47-53.
- BONNET, Clairelise, TAMINE-GARDES, Joëlle, (1984), *Quand l'enfant parle du langage*, Bruxelles, Belgique, Mardaga.
- BOURDIEU, Pierre, (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, France, Fayard.
- BREAUTÉ, M, RAYNA, Sylvia, (1997), Diffusion des acquis de la recherche : une recherche-action avec des praticiens de la petite enfance, In *Revue Française de Pédagogie* n°119, Paris, France, INRP, 5-14.
- BROSSARD, Michel, (1989), Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne, In *Enfance* n° 1-2, tome 42, Paris, France, 49-56.
- BROSSARD, Michel (1992), Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en interaction scolaire, In *Enfance* n°4, tome 46, Paris, France, 189-200.
- BROSSARD, Michel, WARGNIER, P. (1993), Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire, In *Bulletin de psychologie* n°412, tome XLVI, Paris, France, 703-709.
- BRUNER, Jérôme (1983), *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, France, PUF
- BRUNER, Jérôme (1984), Contextes et formats, In M. Deleau (éd.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, Rennes, France, Presses Universitaires de Rennes.
- BRUNER, Jérôme (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, France, Retz.
- Bulletin Officiel du Ministère de l'éducation nationale (2002), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Hors série n°1 14 février 2002.
- Centre national de documentation pédagogique (2001), *De vives voix : apprendre à parler en classe de maternelle*, vidéo et livret, Paris, France CRDP.
- CHARLOT, Bernard, BAUTHIER, Elisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, France, Armand Colin.
- DELEAU, Michel, (éd.) (1987), *Education des jeunes enfants*, Rennes, France, Centre d'études cognitives, Université Rennes 2.
- FLORIN, Agnès (1991), *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, France, PUF.

- FLORIN, Agnès (2000), *La scolarisation à deux ans*, Paris, France, INRP.
- FLORIN, Agnès, BRAUN-LAMESH, Marie Madeleine, BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève (1985), *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Belgique, Mardaga.
- GARITTE, Catherine (1998), *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Genève, Suisse, De Boeck Université.
- Groupe National Permanent des Ecoles Maternelles (2003,) *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*, Paris, France, CNDP.
- GUÉNÉZANT Brigitte, LE CUNFF, Catherine (2004), *La classe des deux ans, parler, apprendre, vivre ensemble*, Paris, France, Hachette.
- LE CUNFF, Catherine (2002), Comprendre la situation pour entrer dans la tâche langagière chez les deux ans, In D. Bucheton et J.C. Chabanne (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs dans la classe*, Paris, France PUF, 187-204.
- LENTIN, Laurence (1977), *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, Paris, ESF.
- Ministère de l'Education Nationale (1999), *Parole, langage et apprentissage à l'école maternelle, vidéo et livret*, Paris, France, MEN.
- NONNON, Elisabeth (1986), Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant, In *Revue Française de Pédagogie* n°74, Paris, France, INRP, 53-86.
- NONNON, Elisabeth (1999), « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de références et problématiques », *Revue Française de pédagogie* n°129, Paris, France, INRP, 87-131.
- PLAISANCE, Eric, RAYNA, Sylvie (1997), L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives, In *Revue Française de Pédagogie* n°119, Paris, France, INRP, 107-139.
- RAYNA, Sylvie, LAEVERS, Ferre, DELEAU, Michel (1995), *L'éducation préscolaire*, Paris, France, Nathan/INRP.
- SLAMA CAZACU, Tatiana (1977), Les échanges verbaux entre enfants et entre adultes et enfants, In J.P. Bronckart (dir) *Genèse de la parole*, Paris, France, PUF, 179-229.
- VYGOTSKI, Lev (1985), *Pensée et langage*, Paris, France, Editions sociales.
- WEIGL, Irina (1984), Perception du langage et interaction sociale chez les jeunes enfants, In M. Deleau (éd.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, Rennes, France, Presses Universitaires de Rennes, 74-98.