

**L'accueil des jeunes enfants à l'école maternelle**, un texte de **Daniel CALIN** Sur la scolarisation à l'école maternelle, voir aussi [De la mère à l'école](#).

## Une certaine tradition française

L'école publique française, traditionnellement, est tout sauf "accueillante". Le *principe de l'obligation scolaire*, joint à *des traditions éducatives anciennes, assez dures, voire abandonniques*, a fait de l'école publique naissante un *lieu de contraintes* plus qu'un *lieu d'accueil*.

"L'accueil" des élèves s'est longtemps résumé à des techniques de *soumission* d'inspiration militaire, comportant une large part de techniques de *contention corporelle*. Le port de vêtements uniformisés, le coup de sifflet, la mise en rangs, la nécessité inlassablement ressassée de prendre d'emblée le pouvoir sur la classe, de *mettre au pas* le nouvel élève, etc., tout cela a longtemps tenu lieu de politique d'accueil des élèves dans les enceintes scolaires, tout aussi traditionnellement matérialisées par de hauts murs et de lourdes portes.

Quant aux parents, ils étaient exclus de ce *lieu où s'exerçait d'abord une des formes de la puissance publique*. Il ne leur venait d'ailleurs guère à l'esprit de vouloir s'immiscer dans ces affaires d'État. Les parents ont été longtemps suspectés systématiquement d'insoumission par les responsables et les acteurs de l'institution scolaire. Le principal problème que l'école élémentaire se posait, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, était de faire respecter l'obligation scolaire. L'Inspecteur vérifiait avant tout la bonne tenue du cahier des présences.

Il faut ajouter à cela que l'école publique, jusque dans les années 1950, n'était pas l'école de tous, mais exclusivement l'école des milieux populaires. Les enfants des classes plus favorisées étaient alors scolarisés dans les petites classes des lycées, lesquelles n'avaient aucun lien institutionnel avec l'école publique. L'école publique a donc, de ce fait, été un des instruments de l'exercice du pouvoir d'État sur ces classes menaçantes, et même, très consciemment dans l'esprit de ses fondateurs, l'instrument clef de la "civilisation" des "classes dangereuses". Dans ces conditions, la scolarisation a été plus pensée sur le mode de la *conscription*, elle aussi en principe universelle et obligatoire, que sur celui d'un *service rendu au public*.

On est bien là aux antipodes des préoccupations actuelles dans les domaines de *l'accueil*, de *l'image* et de la *communication*.

## Les évolutions

Une profonde rupture avec ces attitudes s'est produite en deux étapes :

- Dans les **années 1950**, l'école commence à devenir l'instrument essentiel de la promotion sociale. Elle commence alors à viser la *réussite scolaire* effective des élèves plus que leur simple *soumission à l'ordre scolaire*. De plus, parallèlement (?), les petites classes des lycées disparaissent progressivement, et l'école devient ainsi, tout du moins pour les fidèles de l'enseignement public, *l'école de tous*.
- Durant les **années 1970**, les attitudes éducatives, dans le milieu scolaire comme dans les familles, basculent très brutalement, tout comme bon nombre des attitudes collectives constitutives des "mœurs". *Dialogue* et *permissivité* au moins relative se substituent à la *tradition caporaliste*. Parallèlement (?), les familles développent une *attitude consumériste* vis-à-vis de l'école. Elles glissent de la soumission aux jugements de l'école à *l'exigence de réussite* pour leurs enfants. Elles parviennent, contre la résistance farouche de la majorité du corps enseignant, à imposer leur présence, ainsi que celle de leurs représentants, dans l'institution scolaire.

Il n'en reste pas moins que ces évolutions ne sont encore à ce jour que très partiellement digérées par l'institution scolaire. Les parents sont maintenus hors les murs, sauf pour ce qui est des rencontres instituées ; les règlements scolaires restent des systèmes de contraintes exclusivement orientés vers les familles et les élèves ; les établissements scolaires persistent à ignorer les rudiments des techniques de communication, etc..

## La spécificité de l'école maternelle

L'école maternelle, elle, n'a jamais été soumise à l'obligation scolaire. Elle s'est, probablement de ce fait, mais aussi bien sûr du fait de sa spécificité *maternelle*, toujours distinguée de cette tradition caporaliste de l'école élémentaire. Sa référence à la fonction maternante, comme sa fonction effective, au moins partiellement, de prolongement du maternage, la situent aux antipodes des registres de l'autoritarisme scolaire. Elle a donc toujours été et reste à l'avant-garde dans le domaine de l'accueil des enfants et de leurs familles.

Mais cette spécificité n'est que relative. Même "maternelle", cette école n'en porte pas moins la marque de notre société et de ses évolutions. Et comme toute institution fortement structurée, elle peine parfois à suivre les évolutions de son environnement...

## L'accueil des familles

L'accueil à l'école maternelle, en particulier pour les petits, c'est, indissociablement, l'accueil des enfants *et l'accueil de leurs parents*. À cet âge, l'enfant n'est encore que faiblement "dissocié", psychologiquement, de son milieu familial. Il est d'ailleurs bon de se souvenir, lorsque l'on réfléchit à la transition de la famille à l'école, que l'on ne se "dissocie" psychologiquement jamais totalement de son milieu familial, avec lequel la plupart des adultes, même dans nos sociétés fortement individualisées, conservent d'ailleurs de forts liens réels. Ne disposant encore que faiblement de nos capacités adultes à porter en nous nos liens familiaux à travers le temps et la distance, l'enfant a besoin de concrétiser plus ou moins constamment cette permanence de ses liens familiaux. Ne pas le lui permettre serait équivalent, non seulement à interdire à un adulte toute relation avec sa famille, mais à lui interdire même toute pensée pour elle.

L'entrée à l'école maternelle revêt une importance considérable pour les enfants comme pour leurs parents, car elle tend à structurer leur rapport à l'école. Comme dans toute relation humaine, le *premier regard*, qu'il soit d'amour ou de haine, organise habituellement toute la suite de l'histoire...

Il faut enfin prendre en compte le fait que, le nombre moyen d'enfants par femme étant ce qu'il est, pour une majorité montante de familles, l'entrée à l'école de l'enfant est une expérience unique : les familles ne sont pas plus aguerries que leur enfant...

Habituellement, et au-delà de l'inévitable diversité des personnes, les familles me semblent correctement accueillies à l'école maternelle. Même les courriers aux familles, dans les écoles maternelles, dénotent un souci de "communiquer"... Tout au plus peut-on déplorer que les familles ne disposent pas d'un lieu spécifique dans les locaux scolaires : une *salle des parents*, comme il existe une salle des enseignants...

Il faudra peut-être veiller à ce que des soucis sécuritaires excessifs n'induisent pas ici, comme de plus en plus souvent ailleurs, une régression dommageable de la convivialité que l'école maternelle a su établir.

## L'accueil des enfants

### Les besoins relationnels du jeune enfant

Le très jeune enfant (troisième ou quatrième année) reste fondamentalement dépendant de l'adulte (cf. notion piagétienne d'*hétéronomie*). Les autres enfants sont pour lui essentiellement *des rivaux dans la conquête de l'adulte*. Même les jeux restent pris dans ce cadre. L'enfant préfère, si possible, jouer avec l'adulte, ou tout du moins pour lui, *sous son regard*. À défaut, l'enfant jouera surtout *seul*. Les "jeux collectifs" restent le plus souvent des *activités parallèles*.

L'idée de *socialiser* l'enfant reste illusoire avant la Moyenne Section. Plus exactement, il ne s'agit encore avec lui que d'une socialisation "en creux", par *l'imposition d'une distanciation par rapport à l'adulte* – **processus de séparation** qui est effectivement la condition préalable à toute socialisation. Pour le reste, la *socialisation*, à cet âge, n'est guère que *l'apprentissage, sous un mode nécessairement contraignant, des disciplines* indispensables à la vie collective (laquelle ne sera que plus tard une réelle vie collective, subjectivement perçue et désirée comme telle par les enfants plus âgés).

***L'entrée de l'enfant à l'école, le premier jour, mais aussi au matin de chaque jour, est le point de cristallisation inéluctable de cette problématique de la séparation.***

Ce processus de séparation est *une des grandes tragédies de l'existence* (cf. Dolto, et bien d'autres analystes). Tout être humain reste définitivement, consciemment ou non, nostalgique de l'Âge d'Or d'avant. Nombreux sont ceux qui se défendent de cette blessure intime en occultant totalement cela dans leur rapport à leur propre enfant, ou dans leur rapport à leurs très jeunes élèves, déniaient jusqu'à l'existence même de ce vécu tragique de l'enfant. Le plus sûr moyen d'invalider l'expérience de l'enfant est d'ailleurs peut-être, non pas la brutalité, mais l'attendrissement, ou la dérision, toutes attitudes qui renvoient ce drame à une pure "puérité" dont l'adulte serait totalement protégé.

Le principe de toute attitude réfléchie par rapport aux réactions à la séparation du jeune enfant est *la reconnaissance du sérieux et de l'authenticité des sentiments de l'enfant*. Le minimum d'humanité dans nos actes est de lui signifier que ses émotions font écho en nous, quelles que soient les attitudes que nous adoptons par ailleurs.

## Quelques indications

Le très jeune enfant a besoin de retrouver à l'école maternelle quelque chose de *l'ancrage fort à l'adulte* qu'il trouve en milieu familial. Cela implique qu'on lui offre une *relation personnalisée*. **L'accueil** doit donc être personnalisé, même si les contraintes du grand groupe ne permettent de le faire que de façon minimaliste. Cela implique :

- possibilité laissée aux parents d'**accompagner leur enfant à l'entrée de la classe**, de façon à faire le lien avec le milieu familial ;
- possibilité laissée à l'enfant d'apporter des objets familiers dans la mesure où il le souhaite, en particulier son "**doudou**". Mais l'*objet transitionnel* obligatoire serait évidemment une aberration : d'une part, tous les enfants n'en ont pas besoin et, d'autre part, il est de toutes façons souhaitable qu'ils l'abandonnent peu à peu. Quant à la pratique, qui semble se répandre, des "caisses à doudous", c'est une horreur et une bêtise. Imposer une telle promiscuité à ces objets qui ont précisément pour fonction d'étayer l'individualité flageolante du petit est un contre-sens absolu, qui redouble l'horreur d'être plongé dans le grand collectif de la classe au lieu de l'atténuer. S'il est nécessaire que les enseignants amènent progressivement les enfants à prendre leurs distances avec ces étayages archaïques, ils ne doivent pas pour autant s'autoriser une telle violence symbolique ; s'il faut ranger son doudou pour certaines activités, ce qui est compréhensible, casiers ou sacs sont évidemment là pour ça ;
- **attribution à l'enfant de lieux propres**, clairement et facilement identifiables par lui. Il peut d'abord s'agir, bien sûr, du portemanteau. Malheureusement, celui-ci est presque toujours situé à l'extérieur à la classe, dans le couloir, lieu de passage insécurisant s'il en est, si bien que nombre de jeunes enfants ont la fâcheuse impression de devoir littéralement y "laisser leur peau" avant de franchir le seuil de la classe et opposent une résistance farouche à un tel "dépouillement". L'idéal serait de pouvoir les mettre dans un vestibule de la classe, qui aurait l'avantage de constituer en lui-même un sas symbolique entre l'externe et l'interne. Après tout, dans une maison ou un appartement, les portemanteaux ne sont ni sur le perron ni sur le palier ! Ceci dit, il semble difficile de convaincre les responsables politiques de l'intérêt du financement de tels réaménagements symboliques des locaux scolaires... Il serait bon également, surtout faute d'un tel sas, que les enfants puissent disposer d'un lieu propre à l'intérieur même de la classe, toujours directement accessible, un casier à eux par exemple ;
- saluer l'enfant **personnellement** à son arrivée, et l'enfant **d'abord**, avant les adultes qui l'accompagnent, et **indépendamment** des salutations adressées aux adultes. Les salutations collectives aux enfants sont totalement inadéquates à cet âge. Traiter un enfant si jeune comme élément d'un ensemble est perçu par lui comme une négation de son existence même. C'est une violence symbolique extrême.

Au-delà de l'accueil *stricto sensu*, c'est un ensemble d'*attitudes accueillantes* qui doivent imprégner les *conduites quotidiennes des adultes* qui ont la charge de l'enfant, et lui signifier de façon constante qu'il est *personnellement reconnu* par les adultes présents, même si ces adultes sont peu disponibles individuellement :

- la *nomination* de l'enfant doit tendre à prendre le pas sur les adressages collectifs ;
- la *guidance* doit être aussi individualisée que possible ;
- les moments de "grand collectif" doivent être aussi restreints que possible ;
- l'enfant doit avoir une large possibilité d'*activités individuelles* (cf. pédagogie montessorienne).

## Des indications à relativiser

Il faut préciser que ces prescriptions sont en réalité susceptibles de varier fortement en fonction des *objectifs* (*conscients ou non*) des attitudes éducatives que l'on adopte.

La problématique de fond est donc bien ici la problématique de la séparation. Les dysfonctionnements sévères de cette problématique débouchent sur des psychopathologies sévères qui vont de la psychose symbiotique aux organisations dépressives. Un minimum de séparation est indispensable, ainsi qu'un minimum de gestion raisonnable de ce processus. Ne sont donc susceptibles de varier, dans les limites de la normalité, que le "degré" de séparation visé et les modalités du processus de séparation.

Le degré de séparation détermine à la fois le *degré d'individualisation* du futur adulte (cf. la capacité d'être seul de Winnicott), et les *capacités d'investissement relationnel* du futur adulte. Une trop faible séparation débouche sur un besoin définitif d'étayage groupal fort. Par exemple, l'hypermaternage prolongé à l'africaine, qu'il est de bon ton d'admirer aujourd'hui, était certainement adapté à la vie tribale, mais, transposé dans nos villes, il tend à produire des inadaptés sociaux. Inversement, une logique de la séparation trop poussée produit des personnalités "froides", inaffectives, asociales au-delà de leur adaptation de surface, parfois excellente, à nos sociétés très individualisées. Il faut donc naviguer entre ces écueils inverses, et *choisir l'humanité que l'on veut pour nos descendants*, celle que nos attitudes inscriront aux tréfonds de leur personne. Les prescriptions que j'ai indiquées vont dans le sens d'une humanité, certes individualisée, mais qui garderait de fortes capacités relationnelles, une forte "chaleur humaine".

Les modalités du processus de séparation concernent les *datations* (en fonction de l'âge de l'enfant) de l'évolution des attitudes à l'égard de l'enfant, le degré de *progressivité* de ces évolutions, le degré de *permanence d'attitudes maternantes* parallèlement à ces évolutions.

De ce point de vue, la scolarisation durant la troisième année n'est pas en soi une mauvaise chose : c'est bien durant les deuxième et troisième années de l'enfant que la distanciation entre l'enfant et les adultes maternants doit raisonnablement se faire. Comme l'évolution des attitudes familiales va dans le sens d'un hypermaternage prolongé, il est fondamentalement bon que l'école vienne recréer là contre de la distanciation. La scolarisation durant la quatrième année vient déjà bien tard lorsque les familles sont restées engluées dans le maternage.

Encore faut-il que l'école tienne compte de la nécessité de s'adapter aux capacités effectives d'enfants aussi jeunes à accepter les distanciations et contraintes qu'elle impose, y compris en prenant en compte la diversité des attitudes familiales. La projection d'attitudes forgées à travers la scolarisation des 3-4 ans sur celle des 2-3 ans est inadaptée, tout comme est inadaptée le maintien d'attitudes qui convenaient à des enfants très tôt "éduqués" et éloignés, mais qui ne le sont plus du tout vis-à-vis des enfants surprotégés d'aujourd'hui. Autrement dit, alors que l'école maternelle était autrefois peut-être plus maternante que nombre de familles, elle est souvent maintenant perçue par les plus jeunes enfants comme un lieu terrorisant. Une *amélioration de la transition entre le maternage familial et les exigences scolaires* classiques semble donc souhaitable.

Je ne veux toutefois pas dire par là que l'école doit s'aligner sur les attitudes familiales. Bien au contraire, je ne suis pas loin de penser que la principale fonction sociale de fait de la scolarisation précoce est de rééquilibrer l'évolution des attitudes familiales, en éduquant les enfants à la loi commune et à l'individualité. De plus, les évolutions auxquelles prépare la scolarisation précoce sont absolument indispensables à la scolarisation ultérieure, en particulier à l'entrée dans l'écrit. Il s'agit donc bien d'assurer une transition sans trop de traumatismes, non de s'aligner sur le *cocooning* ambiant.

## Quelques indications bibliographiques

**Nota bene** : J'emprunte l'idée de cette bibliographie et l'essentiel de ses références à un document élaboré par mes ami(e)s du [CDDP de la Marne](#).

- **Georges GAUZENTE, Anne GANTELET, *Une école pour les tout-petits (Accueillir les enfants de deux ans et leurs parents pour une première scolarisation)*, Col. Questions d'éducation, Hachette, Paris, 2004. Postface du Dr Julien COHEN-SOLAL.**
- AGIEM, *À l'école dès 2 ans*, L'éducation enfantine, Novembre 1997.
- Louise BATES AMES et Frances L. ILG, *L'enfant de 2 ans*, P.U.F., Paris, 1979. Édition américaine originale : 1976.
- Olga BAUDELLOT, Brigitte BELMONT, Monique BREAUTE, Jeannine BRETON, Sylvie RAYNA, Aliette VERILLON, *Accueillir à la crèche, à l'école (Il ne suffit pas d'ouvrir la porte !)*, Col. CRESAS, N° 9, I.N.R.P. / L'Harmattan, Paris, 1992.
- Coordonné par M. BREAUTE et S. RAYNA, *Jouer et connaître chez les tout-petits (Des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance)*, Col. Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation, I.N.R.P. / Mairie de Paris, Paris, 1995. Préface de Jean Tibéri.
- Pascaline CITRON, Agnès FLORIN, *La scolarisation à 2 ans*, L'éducation enfantine, Novembre 1997.
- Joël CLERGET, Hélène DUTERTRE-LE PONCIN, Chantal FLEURY, Alberto KONICHECKIS, Hubert MONTAGNER, Gyslaine MONTANARO, *L'accueil des tout-petits*, Col. Mille et un bébés, N° 10, Érès, Toulouse, 1998.
- Suzy COHEN, *De la crèche à l'école*, Col. Les repères pédagogiques, Série : Formation, Nathan, Paris, 1995.
- Catherine-Juliet DELPY, *L'enfant de deux ans est-il un élève ?*, Col. Mille et un bébés, Érès, Toulouse, 2002.
- Annie DIMANCHE, Andrée GILBERT-COLLET, Martine KERROUBI, Jean-Claude OLIVIER, *Avoir 2 ans en maternelle*, Nathan, Paris, 1990.
- Marie-Bernadette DUTILLEUL, Hélène GILABERT, Nicole DU SAUSSOIS, *Les enfants de 2 à 4 ans (À l'école maternelle)*, Col. Pratique pédagogique, N° 40, Armand Colin, Paris, 1990 (3e tirage).
- Christiane EL HAYECK, *Petite enfance, éveil aux savoirs*, La Documentation Française, Paris, 1993.
- Marie-Françoise FERRAND, Christiane FAURY, *Les 2-3 ans à l'école ?*, C.R.D.P. de Lyon / C.D.D.P. de l'Ain, Lyon, 2003.
- Élisabeth FIORE, Yvette JENGER, *Vivre en petite section*, Nathan, Paris, 1989.
- Agnès FLORIN, *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil des jeunes enfants*, Col. Enseignants et chercheurs, I.N.R.P., Paris, 2000.
- Gérard GADIOT, Annie et Michel GOUPIL, *Avec les deux ans (2 volumes)*, Col. Vivre à la maternelle, Nathan, Paris, 1994.
- Alain GRIMONT, *L'école maternelle aujourd'hui : réflexions et témoignages (Des idées pour innover)*, Col. Pédagogie, Retz, Paris, 1996.
- Françoise HEQUET, Frédérique LELIEVRE, *Pour une classe réussie en petite section*, Col. Pour une classe réussie, Nathan, Paris, 1997. Un livret pédagogique et 48 fiches d'activités.
- Martine JARDINE, *L'accueil des tout-petits*, Col. Pédagogie pratique, Retz, Paris, 2002.
- Suzelle LECLERCQ, *La scolarisation précoce : un enjeu*, Col. Les repères pédagogiques, Série : Formation, Nathan, Paris, 1995.
- Gilbert LENTSCHAT, Évelyne DROCOURT, *L'enfant, l'espace, les apprentissages à l'école maternelle*, C.R.D.P. d'Alsace, Strasbourg, 1996.
- Irène LEZINE, *Psychopédagogie du premier âge*, Col. Le psychologue, P.U.F., Paris, 2000.
- Maryse METRA, *La première rentrée (Les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle)*, E.A.P., Paris, 1999.
- Marie-José MINASSIAN, *Accueillir les deux ans*, L'éducation enfantine, Septembre 1999.
- Anne-Marie MOULAT, *Pour une classe réussie avec les 2 ans (2 tomes)*, Col. Pour une classe réussie, Nathan, Paris, 1998. Avec un livret pédagogique et 48 fiches d'activités.
- Nicole PRADEL, *À l'école à 2 ans, pourquoi pas ?*, Col. Pédagogies pour demain, Série : Didactiques, Hachette, Paris, 1994. Préface de Jacques LEVINE.
- Sous la direction de Gilbert PY, *L'enfant et l'école maternelle : les enjeux*, Col. Formation des enseignants, Série : Professeurs des écoles, Armand Colin, Paris, 1993.
- Coordonné par Sylvie RAYNA, Ferre LAEVERS, Michel DELEAU, *Éducation préscolaire (Quels objectifs pédagogiques ?)*, Col. Les repères pédagogiques, Nathan / I.N.R.P., Paris, 1996.
- Raymond TAVERNIER, *Les petits : la section des 2/4 ans*, Bordas, Paris, 1993.
- Claudine TEYSSEDE, Pierre-Marie BAUDONNIERE, *Apprendre de 0 à 4 ans*, Col. Dominos, Flammarion, Paris, 1994.