

**Christophe GENETTE &
Marie HOUSEN**

Assistant·es et chercheur·es
en sciences de l'éducation
à l'Université de Liège

LA MATERNELLE FACE AUX EXIGENCES SCOLAIRES

Attentes scolaires dès la petite enfance

Le secteur de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance connaît une transformation sous l'effet d'une tendance croissante : la *schoolification*. Observée dès les années 70-80 à l'échelle internationale, cette évolution se caractérise par des attentes scolaires précoces à l'égard des enfants dès l'école maternelle, et une centration sur leur acquisition de compétences spécifiques au détriment d'un développement plus global¹. Elle modifie les pratiques pédagogiques en les alignant progressivement sur celles du primaire, avec une structuration disciplinaire accrue et des exigences renforcées en matière d'évaluation des compétences des enfants².

Ce phénomène, qui touche également les milieux d'accueil (crèches, accueil à domicile) et l'accueil extrascolaire, se traduit par une multiplication des activités inspirées du modèle scolaire : ateliers à table, tâches avec objectifs précis, apprentissage du coloriage dans le respect des lignes, etc. Cette logique de préparation précoce s'impose comme une norme, exerçant une pression croissante sur les enfants et les professionnel·les, tout en réduisant la place du jeu et autres activités créatives.

Au-delà des implications pédagogiques, cette évolution s'inscrit dans un contexte néolibéral où l'éducation est pensée en termes de rentabilité et d'investissement dans le capital humain. L'enfant y est perçu comme un futur acteur économique dont le parcours scolaire doit être optimisé dès le plus jeune âge - «le plus tôt est le mieux»³ - en misant sur sa plasticité cérébrale pour valoriser les investissements précoces⁴. Cette vision influence les politiques éducatives et légitime des apprentissages scolaires précoces.

Ces transformations interrogent le rôle et la mission de l'école maternelle : simple préparation au primaire ou espace où le bien-être, le développement global et les apprentissages des jeunes enfants sont pensés de manière cohérente, malgré la pression croissante des

attentes scolaires ? La réponse à cette question influence directement les pratiques d'enseignement, la façon de penser l'accompagnement des enfants, et plus largement, la conception même de l'éducation préscolaire dans nos sociétés.

Deux approches éducatives en tension

Cette transformation de l'école maternelle s'inscrit dans une tension plus large entre deux approches éducatives : «développementale» et «scolarisante».

L'approche «développementale» met l'accent sur le développement global de l'enfant en intégrant les dimensions sociales, motrices, émotionnelles et cognitives. Les apprentissages s'effectuent par le jeu, l'exploration spontanée et l'interaction entre pairs. Le corps, le mouvement, et l'expérimentation y occupent une place prépondérante. L'enseignant·e facilite et accompagne ces apprentissages «spontanés». En agissant sur l'aménagement de l'environnement, il/elle crée les conditions favorisant l'exploration, la découverte et l'apprentissage par l'enfant, à son rythme et selon ses intérêts, tout en tenant compte du cadre de référence officiel. Dans certains contextes, cette approche est soutenue par un cadre institutionnel qui reconnaît et valorise le développement global, offrant ainsi aux professionnel·les des repères pour structurer leur action.

L'approche «scolarisante», au cœur du processus de *schoolification*, privilégie une entrée précoce dans l'apprentissage structuré, motivée par la volonté de prévenir les inégalités scolaires associées aux inégalités socioéconomiques dès le plus jeune âge. Elle repose sur des activités dirigées, une instruction plus formelle et l'acquisition de compétences disciplinaires dont la progression est définie par des référentiels précis. L'enseignant·e y adopte un rôle plus transmissif - *faire apprendre* -, l'apprentissage de l'enfant est dès lors «réactif», et l'évaluation des acquis y occupe une place centrale.

- 1 Moss, P. (2008). *What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling?* *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224-234.
- 2 Thouroude, L. (2010). *L'école maternelle: Une école de l'entre-deux. Carrefours de l'éducation*, 30, 43-55.
- 3 Fougère, D. (2016). *Le plus tôt est-il le mieux? Les effets des dispositifs d'accueil et d'éveil des jeunes enfants sur leur développement cognitif et non cognitif*, *Informations sociales*, 192, 76-85.
- 4 Millei, Z. (2015). *Governing the Brain: New Narratives of Human Capital in Australian childhood education and care*. Dans T. Lightfoot-Rueda et R. L. Peach (dir.), *Global Perspectives on Human Capital in Early Childhood Education* (p. 47-70). Palgrave MacMillan.

Quels risques pour l'enfant ?

Une pression précoce peut générer stress et anxiété, entraînant parfois des troubles du comportement comme l'inhibition, l'hyperactivité, l'opposition ou l'agressivité⁵. Face à des attentes trop élevées, certains enfants voient leur estime de soi se fragiliser, influençant durablement leur rapport aux apprentissages.

Paradoxalement, une centration sur les apprentissages scolaires peut aussi accentuer les inégalités qu'elle vise initialement à réduire. Les enfants issus de milieux favorisés, déjà familiarisés avec la culture scolaire à travers des activités structurées au sein de leur famille y trouvent plus aisément leur place, que ceux venant d'autres horizons⁶. Loin de compenser ces écarts, la focalisation sur les apprentissages scolaires risque de les accentuer.

Enfin, la *schoolification* transforme les pratiques enseignantes et les conditions d'apprentissage. En privilégiant les apprentissages formels, elle relègue au second plan d'autres dimensions essentielles comme les situations de *care* et le jeu, pourtant reconnues comme un levier essentiel du développement global des jeunes enfants⁷. Des temps clés comme la collation, la sieste, l'habillage ou le passage aux toilettes, sont perçus comme secondaires, ou orientés vers des objectifs d'apprentissage formels : le repas devient un prétexte au comptage, le change ou l'habillage une occasion de nommer les couleurs. Par ailleurs, l'intervention de l'adulte dans les activités spontanées des enfants, notamment dans le jeu, peut influencer la dynamique de leurs explorations. Selon la manière dont elle est menée, elle peut tantôt enrichir l'expérience en offrant un étayage ajusté, tantôt restreindre la richesse et la complexité des apprentissages en les recentrant sur des objectifs plus formels. Une intervention inadaptée risque ainsi de limiter le développement de compétences transversales telles que la créativité, la résolution de problèmes ou la coopération, mais aussi de sous-estimer la diversité des apprentissages cognitifs (mathématiques, sciences, langage) que l'enfant construit au sein même de son jeu.

Cette focalisation sur les apprentissages scolaires réduit la richesse éducative intrinsèque de ces moments du quotidien. Plus largement, cela reflète un manque de reconnaissance du *care*, pourtant essentiel au bien-être, au développement et à l'engagement de l'enfant⁸.



Photo : Nathan Ferla

Entre “prendre soin” et “scolariser” : des tensions identitaires fortes chez les enseignants

Ces transformations affectent aussi les enseignant-es, pris-es entre deux logiques perçues comme contradictoires⁹ : celle du *care* – le *prendre soin* –, axé sur l'accueil et le bien-être des jeunes enfants, et celle de la transmission scolaire – *scolariser* –, de plus en plus présente sous l'effet des réformes. «*Je pense qu'il faudrait plus prendre le temps avec chaque enfant, mais il faut avancer*», confie une enseignante de classe d'accueil, témoignant de la difficulté de concilier sa représentation du métier avec les attentes institutionnelles. Celles/ceux-ci doivent sans cesse adapter leurs pratiques et leur posture face à cette double injonction, ce qui crée des tensions identitaires et questionne le sens de leur métier.

Face à ces tensions, certain-es tentent de préserver une approche plus centrée sur le développement global en maintenant des espaces de jeu libre et en valorisant des moments de socialisation dans leur enseignement. D'autres se rapprochent progressivement des pratiques du primaire, considérant la familiarisation précoce aux attentes scolaires comme un gage de réussite.

Un phénomène qui s'étend aux milieux d'accueil de la petite enfance

La *schoolification* n'épargne pas non plus les milieux d'accueil, traditionnellement ancrés dans une approche développementale où le soin individualisé occupe une large place. Dans la section des grands, les professionnel-les

- 5 Masson, M. (2016). *Introduire l'enfant au social*. Yapaka.
- 6 Garnier, P. et Brougère, G. (2017). *Des tout-petits 'peu performants' en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce*. *Revue française des affaires sociales*, 2, 83-102.
- 7 Clerc-Georgy, A. et Kappeler, G. (2020). *Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux*. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 75-90.
- 8 Bryant, D.M., Clifford, R.M. et Peisner, E.S. (1991). *Best Practices for Beginners: Developmental Appropriateness in Kindergarten*. *American Educational Research Journal*, 28(4).
- 9 Housen, M. (2024). *Les pratiques de transition mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles : points de vue de professionnels et de parents*. [Thèse de doctorat]. Université de Liège.

s'interrogent sur leur rôle : «*Doit-on modifier nos pratiques pour préparer l'enfant à l'école et l'habituer à ce qu'il va y trouver (activités, habillage, rituels,...) ?*» ; «*Faut-il travailler les apprentissages avant l'entrée à l'école ?*» ; «*Doit-on apprendre à l'enfant à être propre pour faciliter son intégration à l'école ?*». Ils/elles font aussi face à une tension, entre la volonté de résister à la pression d'une préparation à l'école et respecter le rythme de chaque enfant d'une part, et la conscience de ce qui attend cet enfant et l'envie de l'équiper pour affronter ce que beaucoup se représentent comme «la jungle» : «*c'est comme si on le balançait dans une piscine alors qu'il ne sait pas encore nager*», confie une puéricultrice dans une formation intersectorielle sur la transition¹⁰.

Réforme de l'enseignement préscolaire : un pas de plus vers la *schoolification* ?

Ces tensions sont renforcées par des choix institutionnels et des réformes récentes visant à améliorer la qualité de l'enseignement en FWB. Ces réformes suscitent des interrogations, notamment en raison d'un nouveau référentiel davantage aligné sur celui du primaire que sur les cadres propres aux milieux d'accueil de la petite enfance. Ce choix risque d'accentuer la dynamique de *schoolification* en faisant glisser l'école maternelle vers une logique plus scolaire que développementale.

L'ambiguïté des orientations pédagogiques de cette réforme alimente cette tension entre *care* et scolarisation. Si l'introduction du référentiel affirme promouvoir une «*approche holistique de l'enfant*», cette intention contraste avec son contenu : six des sept domaines d'apprentissage relèvent d'une approche disciplinaire et scolaire, tandis que les dimensions liées au développement global, au bien-être et au *care* restent marginales. Cette contradiction renforce l'idée d'une école maternelle conçue comme une préparation au primaire.

La nouvelle appellation de l'enseignement maternel en «section 1» accentue le rapprochement avec l'enseignement primaire (section 2) et secondaire (section 3). Elle couvre désormais les enfants de 2,5 à 8 ans et s'accompagne d'une formation unifiée des enseignant-es pour l'ensemble de cette tranche d'âge, là où existait auparavant une formation spécifique pour le préscolaire. Cette reconfiguration symbolique renforce l'idée

d'un continuum scolaire où l'école maternelle n'est plus pensée comme un espace éducatif singulier, mais comme une première étape vers l'enseignement fondamental. Cette nouvelle dénomination interroge aussi l'identité professionnelle des enseignant-es : que signifie être «enseignant-e section 1» et quelle image du métier en découle ? Ce glissement sémantique risque-t-il d'effacer la spécificité des compétences et des savoirs requis pour accompagner les jeunes enfants dans leur développement global et leurs apprentissages ?

L'approche *educare* : une piste à explorer

Face à ces constats, une approche *educare*¹¹, qui articule *care* et éducation, sans hiérarchisation, offre des perspectives prometteuses. Celle-ci encourage une prise en charge globale de l'enfant, intégrant simultanément les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs¹². Elle implique de dépasser une vision cartésienne de l'apprentissage pour prendre en compte les expressions corporelles et émotionnelles, trop souvent subordonnées à l'esprit¹³.

Soutenue par des études internationales, notamment celles de l'UNESCO, l'*educare* dépasse les clivages traditionnels entre *care* et apprentissage, les considérant comme intrinsèquement liés et mutuellement enrichissants. Malgré son potentiel, sa mise en œuvre reste complexe. L'expérience des pays nordiques (contextes où l'*educare* est né et prend sens) montre que des défis persistent, notamment dans la manière dont les professionnel·les traduisent ces principes dans leurs pratiques quotidiennes.

En FWB, la transition entre les lieux d'accueil et l'école maternelle représente une opportunité majeure de professionnalisation et de développement d'une *culture éducative* partagée entre les acteurs de la petite enfance. Encourager cette synergie permettrait de repenser collectivement la vision de l'enfant et de dépasser les cloisonnements institutionnels. Tout en respectant les spécificités de chaque institution, cette démarche favoriserait une reconnaissance mutuelle des pratiques : l'école maternelle pourrait s'inspirer des approches de *care* développées dans les milieux d'accueil, tandis que ces derniers gagneraient en compréhension du fonctionnement de l'école d'aujourd'hui.

10 Dispositif "Transition", Promemploi – FRAJE, subsidié par le FSE (2024).

11 Genette, C. (2022). *Edu-care. Vers une approche globale de l'enfant qui (ré)concilie soin et apprentissage ?* Office de la Naissance et de l'enfance - Université de Liège.

12 Pirard, F. (2019). *Faire place à une approche globale de l'enfant*. Dans Fondation Roi Baudouin, *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (pp. 41-54).

13 Van Laere, K. et Vandebroek, M. (2018). *The (in)convenience of care in preschool education: Examining staff views on educare*. *Early Years*, 38 (1), 4-18.