
Introduction

à la nouvelle édition

J'AI SOUHAITÉ UNE RÉÉDITION de *L'Enfant et la Communication* pour répondre à la demande de nombreux éducateurs de crèches, enseignants des écoles maternelles, psychologues, pédopsychiatres, pédiatres, sociologues, chercheurs... et parents, sans oublier quelques-uns des enfants que nous avons suivis entre leurs premiers jours ou semaines et la fin de leur troisième année (ils ont maintenant plus de trente ans), mais aussi pour expliquer pourquoi les rapports, les déclarations, les propositions et les décisions du gouvernement français au cours des cinq dernières années, ont été irresponsables et insensés. Ils sont particulièrement désastreux pour les enfants fragiles, vulnérables et démunis dont la famille est elle-même fragile, vulnérable et démunie. Enfin, il m'a paru nécessaire d'essayer de désamorcer, chez les décideurs et dans l'opinion publique, des *a priori*, des dogmes et des idéologies qui causent un lourd préjudice aux enfants, mais aussi aux structures d'accueil, d'éducation et d'enseignement qui les accueillent.

DES DONNÉES CONFORTÉES ET MISES EN PRATIQUE PAR LES PROFESSIONNELS DE LA PETITE ENFANCE

Beaucoup de professionnels de la petite enfance me font l'honneur de souligner que *L'Enfant et la Communication* apporte un éclairage inédit sur les registres et modes de communication du jeune enfant avec ses différents partenaires, en particulier ses pairs à la crèche et à l'école maternelle (il n'est pas inutile de rappeler que, selon le *Larousse*, communiquer c'est « transmettre quelque chose à quelqu'un » et donc,

a priori, sans préjuger « ce » qui est transmis). Selon eux, *L'Enfant et la Communication* leur a également permis de comprendre comment se structurent les groupes entre un et quatre ans en fonction du profil comportemental des enfants, c'est-à-dire les comportements et modes de communication qu'ils privilégient dans les interactions avec les pairs. Mais aussi, comment et sous quelles influences le profil comportemental de chacun peut évoluer au fil du développement et de l'âge. Rien n'est figé. Les professionnels ont vérifié que les déplacements, relations et échanges en activité libre s'organisent souvent autour d'un ou de plusieurs leaders, c'est-à-dire des enfants attractifs, imités et suivis dont les conduites affiliatives (comportements d'apaisement, d'offrande, de sollicitation, de coopération et d'entraide) sont régulièrement prédominantes dans la journée et d'un jour à l'autre. Ainsi se constituent, selon l'effectif, un ou plusieurs petits groupes dans lesquels les enfants « suivent » développent les mêmes conduites affiliatives que le ou les leaders. Selon la situation, le contexte et l'environnement, les uns et les autres peuvent aussi s'engager dans des conflits, compétitions et « relations de dominance » apparentes ou réelles pour s'approprier les objets, mobiliers et espaces, avec des menaces plus ou moins ritualisées (symboliques) ou des agressions qui peuvent entraîner des évitements, fuites, pleurs, retraits ou isolements. Au fond, en dehors de la présence des partenaires familiaux, mais sous le regard rassurant des éducateurs, les jeunes enfants écrivent entre eux un livre de vie dans lequel chacun révèle, façonne, libère et affine son identité au sein d'une microsociété. Chacun découvre qu'il est différent des autres, et qu'il peut communiquer selon d'autres modes et registres que dans le milieu familial. Chacun découvre qu'il sait transmettre peu ou prou son savoir-être et son savoir-faire à travers les imitations qu'il suscite chez ses pairs, tout en étant capable de les mettre « dans sa poche » en reproduisant leurs mimiques, leurs rires, leurs gestes, leurs postures, leurs vocalisations, leurs habiletés motrices... Plus généralement, nos équipes de recherche ont observé que, dès la première année, un enfant est capable de s'ajuster à tout moment à ce que fait et « dit » son partenaire, en même temps que celui-ci peut s'ajuster à son comportement, « même » si l'un et l'autre ne parlent pas encore, ou s'ils ont un langage « émergent », non structuré, « vocal », hésitant, balbutiant... (ce qui ne les empêche pas de comprendre ce que dit « l'interlocuteur »). Les sourires, rires, enlacements, mimiques, offrandes, postures, gestes de sollicitation, menaces ritualisées, « colères », pleurs... que chaque enfant induit chez ses pairs en fonction de la situation et du contexte, puis l'enchaînement des réponses, nourrissent l'hypothèse forte qu'ils peuvent et savent se mettre sur la même « longueur d'onde émotionnelle ». L'un et l'autre peuvent ainsi développer à tout moment

des interactions accordées, c'est-à-dire des ajustements réciproques non seulement de leurs comportements, mais également de leurs émotions, affects et rythmes d'action. Confortée au quotidien, cette « complicité » comportementale, émotionnelle et rythmique génère un sentiment de sécurité affective qui permet aux enfants de tisser et nouer entre eux des liens sécurisants et un attachement sûr. Installés dans la sécurité affective « par » et avec un ou plusieurs pairs, ils peuvent nourrir le sentiment qu'ils ne sont pas abandonnés, délaissés, ignorés, mal aimés... par « tout le monde », en particulier quand leur milieu familial cumule des difficultés insécurisantes, anxieuses et/ou angoissantes. Il n'est donc pas rare que des duos se forment à la crèche, parfois des trios. S'agissant des duos, chacun recherche l'autre à tout moment et le réclame quand il est absent comme s'il ne pouvait se passer de sa présence rassurante (bien entendu, les interactions peuvent aussi être accordées avec les professionnels et générer un attachement sûr, mais d'un autre type). En d'autres termes, la crèche collective permet aux enfants de découvrir que, lorsqu'ils retrouvent tous les jours des partenaires familiers (leurs « copains » et « copines »), ils sont capables de trouver très tôt leur place dans une « microsociété » où ils peuvent se découvrir et se dévoiler sans retenue et sans danger, et où ils apprennent les prémices de la vie sociale. Ils apprennent à communiquer de façon diversifiée, quelles que soient leur façon d'être et celle des autres (plutôt rieurs, plutôt gestuels, plutôt grimaçants, plutôt vocalisateurs, plutôt agressifs, plutôt en retrait du groupe...), même s'ils n'utilisent pas ou ne maîtrisent pas le langage oral. S'exprimant dans un registre singulier, chaque enfant peut être reconnu comme une personne à part entière, quelles que soient ses particularités et ses différences, y compris s'il est handicapé, et quelles que soient ses possibilités langagières. Évoluant tous les jours au sein d'un groupe de pairs dont les familles diffèrent dans leurs particularités sociales, leurs modes de vie, leurs rythmes de vie et de travail, ou encore dans leur langue usuelle, leur mentalité, leur culture, leur origine ethnique... les enfants sont engagés *de facto* dans une dynamique de socialisation, c'est-à-dire un « processus par lequel l'enfant intègre les divers éléments de la culture environnante, et s'intègre dans la vie sociale » (définition du *Larousse*). Les différents enfants sont en effet immergés dans une mixité humaine et culturelle sans égale. Les arrivées échelonnées et fluides de nouveaux partenaires au fil du temps renforcent la dynamique de socialisation, en tout cas lorsque les enfants sont présentés les uns aux autres. C'est l'une des raisons pour lesquelles il faut implanter des crèches collectives dans tous les habitats afin que chaque enfant puisse s'épanouir dans la communication plurielle et la socialisation, de lui-même et sans dressage (conditionnement) ou

apprentissage formel, sans subir de pression pour qu'il s'exprime à tout moment par le langage oral. Il faut également améliorer les structures d'accueil de la petite enfance déjà réalisées en agissant en priorité sur les trois leviers fondamentaux qui permettent aux enfants de s'installer dans la sécurité affective, de développer leurs systèmes de communication et de s'engager dans la socialisation, tout en ayant la possibilité de libérer l'ensemble de leurs ressources cachées ou émergentes, qu'elles soient affectives, cognitives ou autres. C'est-à-dire, au moins une personne familière, apaisante et rassurante qui puisse être perçue comme une « figure d'attachement sûr », un aménagement du temps qui ne soit pas à contretemps des rythmes biopsychologiques, socles des processus d'adaptation dans les différents lieux de vie, et un aménagement de l'environnement qui permette à chacun de sceller l'alliance du corps et de la pensée (de donner sens à ce que fait le corps dans toutes les dimensions de l'espace, et en même temps de le « piloter »).

Les mêmes registres de communication et les mêmes phénomènes de groupe sont observés à l'école maternelle entre deux ans et demi et six ans dès lors que les enfants peuvent évoluer en activité libre. J'ai été particulièrement intéressé et touché par les observations, analyses et propositions rapportées en 2012 dans *L'élève est aussi un enfant*, publié à InterEditions par Françoise Henaff, maîtresse d'application et ancienne directrice d'école maternelle, Christiane Salon, enseignante spécialisée et rééducatrice dans un RASED (réseau d'aide aux élèves en difficulté) et Agnès Le Guernic, professeur de français, inspectrice de l'Éducation nationale et formatrice de personnels de l'Éducation nationale. En effet, elles y expliquent pourquoi l'école et les enseignants ne peuvent ignorer que les élèves sont d'abord des enfants et des personnes, et non pas « simplement » ou seulement des élèves qu'il faut instruire. Il est alors possible de mieux cerner les freins, les peurs, les blocages, les inhibitions... qui empêchent l'enfant-élève de comprendre et d'apprendre, ou d'en avoir envie. On peut ainsi formuler d'autres hypothèses ou d'autres « explications » que des déficits dans les processus cognitifs et/ou des « petits moyens intellectuels » dans la « genèse » de ce qu'on appelle l'échec scolaire. Françoise Henaff, Christiane Salon et Agnès Le Guernic soulignent que le ou les leaders au sein du « groupe-classe » peuvent être des « auxiliaires » précieux dans l'organisation de la pédagogie, en tout cas à l'école maternelle. Riches de leurs expériences professionnelles, ces enseignants-éducatrices-pédagogues expérimentées (elles savent de quoi elles parlent) ont observé, elles aussi, que les mimiques, les postures, les gestes, les vocalisations... se chargent progressivement de sens au fil du temps et du développement individuel, et donc que la communication ne

saurait être confondue avec le langage oral. À juste titre, elles considèrent la communication dans sa diversité, même si le langage oral accroît, évidemment, les possibilités relationnelles avec autrui.

En résumé et autrement dit, quand les jeunes enfants sont accueillis en dehors du milieu familial et peuvent évoluer en activité libre dans un groupe de pairs, ils ne s'enferment pas et ne se laissent pas enfermer dans le langage oral ni dans l'égoïsme, contrairement à ce qui a été souvent affirmé. Ils ont déjà une capacité plurielle de communiquer et de s'organiser en microsociété au sein de laquelle les interactions sont régulées par des comportements et des conduites diversifiées, par des façons d'être et de faire qui permettent à tout moment de « transmettre quelque chose à quelqu'un », en fonction de la situation, du contexte, du partenaire, de l'environnement global...

L'IRRESPONSABILITÉ, LES POSITIONS INSENSÉES ET L'INCULTURE DU GOUVERNEMENT FRANÇAIS

La recherche scientifique a largement montré et démontré entre 1970 et 2000 la précocité des interactions accordées du bébé avec ses parents, en particulier sa mère, ainsi que la complexité à tous les âges des systèmes de communication, des conduites sociales et des processus cognitifs des enfants. Pourtant, à de rares exceptions près, elle est régulièrement ignorée, détournée ou déformée par les consultants, les experts et les ministres du gouvernement de la République française. Par dogmatisme, idéologie, inculture, bêtise ou laxisme, ils ne connaissent pas réellement les possibilités, les potentialités, les capacités, les compétences et les ressources qui façonnent la vie émotionnelle, l'affectivité, les attachements, les systèmes de communication, les interactions, les relations sociales et les processus cognitifs qui sous-tendent les constructions intellectuelles des enfants. Ou alors, ils les caricaturent. En tout cas, si on se fonde, par exemple, sur les rapports remis entre 2008 et 2011 au Premier ministre et au ministre de l'Éducation nationale. Les experts, les consultants et les ministres sont obnubilés par la maîtrise du langage oral « à tout prix » et le plus tôt possible, et par la nécessité d'engager les enfants dès l'âge de deux ou trois ans dans les apprentissages dits fondamentaux (lecture écriture, calcul), au nom d'un « concept » flou et archaïque (l'instruction), alors que, pour devenir un élève qui peut, veut et sait apprendre, le petit de l'homme doit d'abord se réaliser dans ses dimensions d'enfant. Selon eux, il s'agirait de prérequis qui doivent permettre de réduire les « retards », les insuffisances et

les lacunes scolaires des écoliers, en particulier ceux que l'on dit en « échec scolaire », alors que la France est montrée du doigt pour son incapacité à réduire les difficultés de ses enfants à maîtriser à l'école les apprentissages dits fondamentaux (lecture, écriture, calcul), et pour son fonctionnement inégalitaire qui pénalise les enfants des milieux défavorisés où les familles cumulent les difficultés de tout ordre. En conséquence, les experts et les consultants préconisent qu'à l'école maternelle la majeure partie du temps soit consacrée à l'apprentissage et à la maîtrise du langage oral. Mais, sans se préoccuper des différences de développement entre les enfants... comme s'ils étaient tous prêts à maîtriser la langue au même âge (ils confondent régulièrement l'âge et le développement). Et sans former l'idée que les difficultés ou les échecs dans les apprentissages scolaires peuvent être surtout liés à des peurs, des blocages affectifs, des inhibitions, des états d'anxiété, des angoisses... dont les enfants doivent d'abord se libérer ou être libérés. C'est-à-dire, principalement, l'insécurité affective, le manque de confiance en soi et dans autrui, la faible estime de soi, l'impossibilité invalidante de libérer ses émotions, ses affects et son imagination, ou encore l'excès de fatigue, le stress, la paralysie créée par le trac (l'anxiété de performances ou peur de mal faire), les troubles du rythme veille-sommeil, les déficits dans la vigilance, l'attention, la réceptivité et la disponibilité. Lorsque les enfants cumulent une partie ou la totalité de ces freins ou de ces empêchements, ils ne peuvent libérer les possibilités, les potentialités, les compétences et les ressources du cerveau qui permettent de donner sens et signification aux messages, explications... de l'enseignant(e) et à ceux de toute autre personne. Au fil du temps, ils perdent l'envie de comprendre et d'apprendre, ou ils ne peuvent même plus former l'idée qu'ils peuvent réussir comme les autres, ou mieux que les autres.

Je me limiterai ici à deux exemples pour illustrer l'incurie, la démagogie et la dangerosité des rapports remis aux ministres entre 2008 et 2012. Leur mise en pratique aggraverait à coup sûr les difficultés des enfants les plus fragiles, les plus vulnérables et les plus démunis.

LE DOGME DU LINGUISTE ALAIN BENTOLILA

Intitulé *La Maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*, le rapport remis au ministre de l'Éducation nationale en 2008 par le linguiste Alain Bentolila, recommande que la mission prioritaire, pour ne pas écrire exclusive, de l'école maternelle doit être d'augmenter le temps consacré à la maîtrise de la langue française. Les personnes non averties peuvent percevoir le rapport de M. Alain

Bentolila comme un document de bon sens (c'est-à-dire nourri par une « capacité de bien juger, sans passion » : définition du *Larousse*), en accord avec le désir légitime des parents, soucieux que leurs enfants apprennent à bien parler à l'école maternelle, à acquérir ainsi les fondements nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et, bien entendu, au développement des capacités de communication et à la construction de la pensée. Effectivement, l'une des missions de l'école maternelle est de développer les stratégies, les démarches, les méthodes, les « techniques »... qui peuvent permettre aux enfants, à tous les enfants, d'enrichir leur vocabulaire, tout en découvrant le sens et la signification des mots, dans le respect de la grammaire et de la syntaxe de la langue. Mais, telle qu'elle est formulée et « expliquée », l'exigence de M. Alain Bentolila est dogmatique, illusoire, irréalisable, insensée et élitiste. Il écrit en effet : « Il est impératif que chaque élève termine l'école maternelle en ayant compris l'économie générale du système alphabétique du français. » Diable ! L'école maternelle doit-elle être conçue pour « accueillir » les surdoués... dont la famille maîtrise le langage oral dans sa complexité et ses nuances ? On peut se demander si M. Alain Bentolila a déjà dialogué avec des familles et des enfants qui sont enfermés dans leurs difficultés quotidiennes et n'ont pas la moindre idée de ce que signifie « l'économie générale du système alphabétique du français », ni même l'envie de savoir. Ce qui leur importe, c'est d'abord de comprendre et de se faire comprendre.

Dans le système de M. Alain Bentolila, chaque enseignant devient une sorte de technicien qui doit « travailler des séquences dans lesquelles les productions sont concrètes, décortiquables, observables, comme par exemple dans les exercices de graphisme ». En conséquence, selon l'une des recettes de M. Alain Bentolila, « il conviendra de chercher les moyens qui permettront aux enseignants de pouvoir travailler efficacement en ateliers de sept ou huit élèves sans avoir à se demander ce qu'ils vont faire des autres ». Autrement dit, les enfants n'existeraient plus en dehors des ateliers linguistiques. Tout doit être organisé en classe pour que même « les temps consacrés aux comptines et aux chants doivent devenir des temps d'apprentissage où l'on privilégiera la qualité d'articulation, de mémorisation, d'explication du lexique, plutôt que la quantité de comptines marmonnées ».

La recette d'Alain Bentolila est que « le temps de concentration quotidien pour chaque élève doit absolument être augmenté de manière significative ». Certes, mais c'est plus facile à écrire qu'à faire ! M. Alain Bentolila n'explique pas ce qu'il faudrait faire et comment il faudrait

procéder avec les enfants en déficit fréquent ou permanent de concentration intellectuelle. Il ne fait aucune allusion aux mécanismes, aux processus ou aux « phénomènes » qui sous-tendent la concentration de l'élève, c'est-à-dire non seulement sa capacité à mobiliser ses ressources intellectuelles, mais aussi sa réceptivité et sa disponibilité, elles-mêmes dépendantes de son niveau de vigilance, de ses capacités d'attention et de son « niveau » de sécurité affective. Cela ne se décrète pas. Fort heureusement, les enfants ne sont pas des ordinateurs dont on peut programmer les « temps de concentration », la vigilance, les capacités d'attention... De toute évidence, M. Alain Bentolila ignore les données de la recherche scientifique sur le développement, les conduites, les systèmes d'interaction et de communication, les capacités d'écoute, les processus de socialisation et les rythmes de l'enfant (voir par exemple les recherches qui ont été publiées sur les fluctuations de la vigilance au cours de la journée et de la semaine).

Le rapport de M. Alain Bentolila est inquiétant. En effet, il a l'air sérieux alors qu'il est simpliste, déshumanisé et déshumanisant. M. Alain Bentolila considère en effet que les enfants d'école maternelle doivent être essentiellement considérés comme des systèmes linguistiques qu'il faut formater dans des ateliers de langage oral dès la petite section. L'élève « conçu » par M. Alain Bentolila est nié dans ses dimensions de personne et d'enfant. À aucun moment, il n'est considéré comme une personne d'attachement, d'émotions et d'affectivité qui se construit aussi dans les interactions sociales avec des partenaires multiples, notamment avec les pairs (selon M. Alain Bentolila, « communiquer et parler avec ses pairs... conduit à l'insécurité linguistique » !). Les systèmes de communication de l'enfant sont réduits au langage oral, et les processus de socialisation ne sont même pas évoqués... pas plus que les activités ludiques (le mot jeu apparaît une seule fois dans le rapport). De toute évidence, M. Alain Bentolila oublie ou ignore que la socialisation et les activités ludiques jouent un rôle primordial dans le développement de l'enfant, y compris aux plans langagiers, cognitifs et intellectuels. Dans son rapport, les sensorialités auditive et visuelle ne sont considérées que dans l'acquisition et la maîtrise du langage oral, puis de la lecture et de l'écriture. Le développement du corps et les habiletés motrices sont escamotés. Un besoin fondamental comme le rythme veille-sommeil est tourné en dérision. Il n'est jamais question de l'imaginaire (selon M. Alain Bentolila, le discours quotidien, les comptines et le chant doivent devenir des outils dont les finalités sont l'acquisition d'un vocabulaire plus important, et l'apprentissage de la syntaxe et de la grammaire). La petite section apparaît comme une propédeutique de

la moyenne section, elle-même propédeutique de la grande section, elle-même propédeutique du cours préparatoire, même s'il est affirmé que l'école maternelle doit être une école à part entière. Le dogmatisme, le réductionnisme et les dérives de M. Alain Bentolila sont terrifiants.

En voulant imposer le tout-linguistique comme pierre de voûte de l'école maternelle, M. Alain Bentolila est implicitement élitiste alors que, pourtant, il se propose de monter « au front des inégalités linguistiques et sociales ». En effet, seuls les enfants vigilants, attentifs, réceptifs, disponibles, motivés et « sécurisés » peuvent faire l'effort entre trois et six ans d'être intellectuellement concentrés aux moments qui nécessitent une forte mobilisation des ressources intellectuelles pour apprendre encore plus de vocabulaire et maîtriser encore mieux la syntaxe et la grammaire, mais dans la mesure du possible et si c'est compatible avec les réalités du développement individuel. Qui sont ces élèves modèles ? Ce sont des enfants qui ont une forte probabilité d'évoluer tous les jours dans un bain langagier qui respecte la langue, dans les interactions accordées, la sécurité affective et l'attachement « sécurisés »... mais aussi la « sécurité sociale » (revenus suffisants, emploi valorisant et rythmes de travail non épuisants des parents, logement suffisamment confortable, famille « accordée »...). En revanche, si on impose tous les jours ou presque des ateliers de langage oral à des enfants régulièrement non vigilants, non attentifs, non réceptifs, non disponibles, non motivés et non « sécurisés », on crée des conditions qui ont une forte probabilité d'augmenter leur insécurité affective et leur insécurité linguistique. On sait que ces enfants ne vivent pas à la maison dans les interactions accordées, la sécurité affective, l'attachement « sécurisés »... et la « sécurité sociale » (pauvreté, chômage, logement insalubre et exigü, conflits récurrents entre les parents...).

Avec les positions dogmatiques et outrancières de M. Alain Bentolila, les inégalités sociales et linguistiques ont une forte probabilité de se creuser, en tout cas de ne pas s'atténuer.

LES JARDINS D'ÉVEIL

Les rapports en 2008 de la députée M^{me} Michelle Tabarot et des sénateurs M^{me} Monique Papon et M. Pierre Martin sur l'accueil des jeunes enfants sont des tissus d'affirmations gratuites, de présupposés, d'ignorances et d'erreurs qui masquent mal une manipulation de l'opinion publique. Aucun de leurs arguments ne justifie la création des jardins d'éveil, structures « spécifiques » qui seraient réservées aux enfants âgés

de deux à trois ans. En effet, dans cette « classe d'âges », les enfants ne se caractérisent nullement par des besoins, « émergences », constructions... qui en feraient des êtres fondamentalement différents de leurs aînés âgés de trois à quatre ans, notamment ceux qui sont accueillis en petite section d'école maternelle, sinon des différences liées à l'âge et aux particularités individuelles. En fait, les « jardins d'éveil » ne reposent nullement sur la prise en compte de l'intérêt des enfants et de leur famille. Contrairement aux déclarations de la ministre, M^{me} Nadine Morano, rien ne permet d'affirmer que la création des jardins d'éveil constitue « une nouvelle approche en matière de politique d'accueil de la petite enfance dans notre pays ».

Comme le montrent les données de la recherche nationale et internationale, et de nombreux ouvrages de vulgarisation dont *L'Enfant et la Communication*, les « jardins d'éveil » ne sont que des coquilles vides et de la poudre aux yeux. C'est une diversion qui masque mal les besoins et demandes croissants des familles pour que l'accueil de leur enfant se fasse, à juste titre, dans des lieux et conditions qui préservent son intégrité, son bien-être, son épanouissement, son rythme veille-sommeil, ses possibilités de socialisation, ses capacités et ressources de tout ordre, tout en assurant évidemment une alimentation appropriée et des soins corporels de tous les instants.

Examinons quelques-unes des affirmations assénées dans les rapports qui ont conduit la ministre à créer les « jardins d'éveil ».

« L'enfant de deux ans serait un individualiste »

Quand les sénateurs M^{me} Monique Papon et M. Pierre Martin écrivent en 2008 que « l'enfant de deux ans, c'est en quelque sorte un individualiste auquel il faut laisser le temps d'évoluer, de mûrir pour être en capacité un peu plus tard de devenir élève », ils commettent un contresens total. En effet, la recherche a largement démontré que, pendant la deuxième année et lorsque l'environnement s'y prête, les enfants multiplient « spontanément » les comportements affiliatifs avec leurs pairs, c'est-à-dire les signes d'adhésion à ce qu'ils font et « disent » (gestes d'apaisement, sourires et rires qui déminent les chagrins, enlacements de réconfort, offrandes et « trocs »...). Ils ont aussi toute une gamme de comportements de sollicitation manuelle, corporelle, vocale... (verbale chez ceux qui parlent), de coopération, d'anticipation du comportement des autres, d'entraide, plus généralement de conduites sociales. Il existe de nombreuses vidéos qui montrent sans ambiguïté la réalité et la diversité de ces comportements et conduites bien avant l'âge de deux ans,

et leur complexité croissante lorsque les espaces sont aménagés pour être investis dans toutes leurs dimensions. Rien ne permet donc d'affirmer que, « en quelque sorte », « l'enfant de deux ans est un individualiste ».

« Les besoins affectifs »

Selon les sénateurs, « l'intense besoin de sécurité des petits enfants ne peut se faire avec les pairs. La qualité de ce lien est conditionnée surtout par la sécurité de l'attachement aux parents. La plupart des enfants sécurisés avec leurs parents le sont aussi avec le professionnel référent du lieu d'accueil ». Bien entendu, la sécurité affective et les liens d'attachement qui se nouent et se renforcent entre l'enfant et sa mère, son père (les deux parents) dans un bain d'interactions accordées, sans oublier la fratrie, les grands-parents, parfois la belle-mère ou le beau-père, sont des « nourritures » affectives de première importance. La sécurité affective est en effet le « cœur » de l'enfant et le « moteur » de son développement. Cependant, comme je l'ai souligné précédemment, des liens sécurisants et un attachement sûr peuvent aussi se tisser avec des pairs... et pas seulement avec « le professionnel référent du lieu d'accueil ». Il est étonnant que, malgré les nombreuses recherches nationales et internationales, les sénateurs ignorent ou nient l'importance des relations affectives (et autres) de l'enfant avec ses pairs, en particulier entre deux et trois ans. Contrairement à ce que le linguiste Alain Bentolila écrit en 2009 dans *La Maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*, rien ne permet d'affirmer qu'elles génèrent « une insécurité linguistique » (voir précédemment). Dans les interactions non linguistiques avec les pairs, en tout cas non fondées sur la parole, les enfants découvrent que les mimiques, postures, gestes, vocalisations... des partenaires ne sont pas dépourvus de sens mais véhiculent des messages qui dévoilent leurs émotions, motivations, intentions... Ils n'ont pas besoin de mots pour comprendre et se faire comprendre.

« Les besoins d'isolement ou de mouvement »

Le constat est le même pour « les besoins d'isolement ou de mouvement ». Tout d'abord, il est simpliste d'opposer isolement et mouvement. En effet, entre deux et trois ans à la crèche, et deux ans et demi et six ans à l'école maternelle, un enfant peut se tenir à l'écart des autres sans chercher pour autant à s'isoler de ses pairs et/ou de ses éducateurs. L'observation montre en effet que s'il est alors sollicité par un tiers, il peut répondre par des sourires, rires, mimiques, postures, gestes, vocalisations... et/ou paroles, selon le moment, la situation et le

contexte, et non par une attitude d'évitement ou d'isolement, une fuite ou des pleurs. Lorsqu'un enfant se met en retrait (en *stand by*), cela ne signifie donc pas qu'il ne soit pas disponible pour des interactions et échanges avec un ou plusieurs tiers. Par comparaison, un enfant du même âge peut apparaître en mouvement pour le mouvement (il est qualifié improprement d'hyperactif), et ne pas répondre aux sollicitations de ses partenaires, comme s'il était « dans sa bulle », « sur son nuage », « dans sa forteresse »... Cela ne veut pas dire qu'il ne perçoit pas la signification et le sens des messages qui lui sont adressés, au moins parfois et dans certaines situations. En fait, il faudrait concevoir les « objets » (jouets, ustensiles...), les mobiliers, les espaces et l'environnement global, organiser les plages d'activités libres et proposer les activités considérées comme structurantes, éducatives et/ou pédagogiques de façon que chaque enfant de deux ans (et aussi de moins de deux ans), de trois ans, de quatre ans, de cinq ans... puisse alterner de lui-même et à son rythme les temps de retrait par rapport au groupe, les « vrais » temps d'isolement (il « se met en position de non-vigilance », de « réassurance » le « regard dans le vide » et se déconnecte » de l'environnement), et les temps du mouvement. Mais aussi, les temps d'interaction et de communication, que les enfants soient ou non en mouvement, qu'ils soient ou non en retrait du groupe. Il est étrange que, dans la conférence de presse du 4 novembre 2008 des deux sénateurs M^{me} Monique Papon et M. Pierre Martin, il n'y ait pas un mot sur les capacités et ressources avérées de l'enfant à initier la communication (« transmettre quelque chose à quelqu'un »), à répondre à ceux qui s'adressent à lui ou à s'engager dans une interaction dès lors qu'il en a la possibilité et l'envie. Dans leur rapport de 2008, le mot communication est cité une seule fois... à propos de l'histoire récente de l'école maternelle.

À 2, 3, 4, 5 ans... tous les enfants ont des capacités de communication personnalisées, nuancées, diversifiées et complexes. Elles ne se confondent pas forcément avec les capacités langagières, ou pas du tout. Même si le langage oral joue évidemment un rôle dans les échanges émotionnels, les processus de communication, les constructions cognitives, le façonnement et la mobilisation des ressources intellectuelles et, bien évidemment, l'organisation de la pensée. Et réciproquement. Comme mes collaborateurs et moi-même l'avons montré dans nos publications scientifiques et nos livres, en particulier *L'Enfant et la Communication*, c'est déjà ce qu'on observe entre un et deux ans, même si le langage oral n'est pas encore « clairement » structuré et audible chez la plupart des enfants. Parmi d'autres scientifiques, nous avons notamment étudié et publié les capacités de communication des enfants de moins de

deux ans avec leurs pairs. Par exemple, dans deux articles publiés en 1993 respectivement par *Pediatrics*, le périodique officiel de la Société américaine de pédiatrie et par *Les Archives françaises de pédiatrie*. Nous avons montré que, dans un lieu qui autorise la conquête de l'espace dans toutes ses dimensions avec cinq ou six pairs, les enfants de moins de deux ans révèlent des conduites bien structurées de coopération, d'entraide et d'anticipation du comportement des pairs. Contrairement aux sénateurs, on ne peut donc affirmer qu'« entre deux et trois ans, les enfants sont généralement en situation de juxtaposition durant leurs phases de jeux ». En outre, « les séquences de collaboration entre eux » ne sont pas forcément « peu fréquentes et courtes ».

Plus généralement, en créant à la crèche des conditions d'accueil sécurisant pour l'enfant et sa famille, en aménageant l'espace et le temps, en multipliant les stratégies relationnelles... afin que « tout soit *a priori* possible », on observe que tous les enfants de moins de deux ans révèlent un registre large, inattendu et complexe de potentialités, de possibilités et de compétences « cachées », et en acquièrent de nouvelles. Y compris les autocrates qui paraissent repliés sur eux-mêmes, ceux qui se caractérisaient par des conduites d'évitement et de fuite, par une « hyperactivité » débordante et/ou par une agressivité hors de propos (sans raison apparente). L'émergence et le développement des capacités à communiquer et à s'approprier les espaces dans toutes leurs dimensions, ne sont donc pas fondamentalement ou seulement liés à l'âge. Elles dépendent aussi ou plutôt des conditions d'environnement, notamment quand les échanges avec les pairs stimulent et facilitent les interactions sociales. En d'autres termes, tout dépend de l'enfant et du contexte.

On ne peut pas affirmer que « la période de deux-trois ans est l'âge fondamental de l'acquisition du langage ». En effet, il est clair que certains enfants développent déjà peu ou prou le « langage oral » au cours de la deuxième année. Cependant, si on se fonde sur les données des recherches longitudinales après la naissance et tout au long des premières années, ainsi que sur les observations et le vécu des éducateurs de jeunes enfants, « l'émergence » et le développement du langage oral dans ses dimensions émotionnelle, affective, relationnelle, sociale (communiquer), linguistique (« parler »), cognitive et intellectuelle (« penser », « comprendre », « apprendre »), apparaissent indissociables des combinaisons plurisensorielles et comportementales qui enveloppent et englobent la parole. En d'autres termes, le langage oral est un joyau qui ne peut briller en dehors de l'écrin constitué par le regard, les postures, les attitudes et les contacts corporels, les expressions faciales, les mouvements des mains, les gestes, les vocalisations et autres

bruits oraux, plus généralement les « manifestations » qui précèdent, accompagnent et suivent les productions langagières, sans oublier les odeurs et les « saveurs » des partenaires et de l'environnement. C'est grâce à sa capacité de diversifier et symboliser les combinaisons « œil à œil », locomotrices, manuelles, gestuelles, vocales, langagières et autres que l'enfant structure et organise son langage oral.

« L'école maternelle a une fonction de première socialisation qui se fonde sur des savoirs »

Comment peut-on affirmer que l'école maternelle a une fonction de première socialisation ? En effet, accueillis à la crèche, chez une assistante maternelle, dans une halte-garderie... les enfants de moins de deux ans s'engagent déjà avec leurs pairs dans des interactions et communications élaborées et diversifiées qui fondent les relations sociales (voir précédemment). Ils découvrent alors les différences des uns et des autres, apprennent à les reconnaître, à faire reconnaître leurs propres particularités et à s'accorder avec autrui, c'est-à-dire à s'installer dans une vie de groupe apaisée, au moins à certains moments, et ainsi à se socialiser, y compris lorsqu'il y a des conflits et des compétitions. Il est donc faux d'affirmer que « l'école maternelle a une fonction de première socialisation ».

En outre, pourquoi et comment cette « fonction se fonde sur des savoirs ». De quels savoirs s'agit-il ? Les interactions sociales ne seraient-elles pas possibles si elles ne reposaient pas sur des processus cognitifs ? Les échanges émotionnels et affectifs n'auraient-ils pas une fonction de socialisation ?

Toutes les structures d'accueil de la petite enfance, et pas seulement les écoles maternelles, devraient effectivement être conçues pour que les imbrications entre les émotions, la libération de la communication et du langage, les interactions sociales, la conquête de l'espace et la libération des processus cognitifs soient possibles dès l'arrivée de l'enfant avec son ou ses accompagnateurs. Elles doivent impérativement s'organiser pour que les enfants non sécurisés ou insécurisés puissent s'installer dans une sécurité affective minimale, ou la restaurer si elle a été altérée ou détruite. Un accueil rassurant dans une « sphère d'accueil » bien aménagée, des interactions accordées et des possibilités d'attachement sécurisées avec au moins une personne apaisante sont des leviers majeurs qui permettent à un enfant non sécurisé ou insécure de « s'imprégner » d'une sécurité affective qu'il ne trouve pas dans le milieu familial. Il peut ainsi développer une confiance minimale en soi et dans autrui, mais

également nourrir peu ou prou l'estime de soi. Mais, faute de moyens, l'école maternelle dispose rarement d'une sphère d'accueil.

En conclusion

Il est temps de sortir l'école maternelle de « l'oubli » et du dogmatisme, de redéfinir ses finalités et d'en faire une priorité pour la nation. C'est en effet entre trois et six ans qu'il faut agir intelligemment pour donner toutes leurs chances à tous les enfants, quelles que soient leurs particularités, quel que soit leur milieu familial, social, culturel et ethnique. Il faut notamment méditer l'exemple de la Finlande, reconnue par tous ou presque comme le meilleur élève de la classe européenne, un pays où on privilégie l'écoute, le bien-être, les rythmes et l'épanouissement de l'enfant, et où l'apprentissage de la lecture à l'école est seulement organisé à partir de l'âge de sept ans, ou plus tard.

LES ERREURS IDÉOLOGIQUES

Un autre questionnement illustre l'incapacité de la France à rénover ou refonder son école : on pense et on fait comme si les enfants étaient programmés génétiquement, socialement et/ou culturellement pour devenir entre six et sept ans des « élèves-écoliers » « domestiqués » et formatés que l'on a déjà enfermés dans les apprentissages dits fondamentaux. Ainsi, l'un des objectifs explicites des jardins d'éveil est de préparer les enfants âgés de deux à trois ans à se préparer à l'école maternelle. Mais, pour quoi faire, comment, avec quels principes et à travers quelles activités ? Pour quelles acquisitions, « pré-apprentissages » ou apprentissages ? Comprenez qui pourra. Cependant, les sénateurs « théoriciens » M^{me} Monique Papon et M. Pierre Martin précisent que l'objectif des jardins d'éveil n'est pas de préparer les enfants aux apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire, cette mission devant, selon les rédacteurs, être assumée par l'école maternelle... comme cela est prévu par les textes officiels. En prenant cette précaution d'écriture et de présentation, les parlementaires et la ministre M^{me} Nadine Morano voulaient éviter que les jardins d'éveil ne soient perçus comme des structures concurrentes de la petite section de l'école maternelle alors que, bien évidemment, le projet politique était d'aboutir à sa suppression... pour des raisons comptables et idéologiques. En effet, admis dès l'âge de deux ans dans un jardin d'éveil (payant), les enfants pouvaient (peuvent) y rester pendant 18 mois, et être ensuite inscrits (gratuitement) dans une école maternelle à l'âge de trois ans et demi. La probabilité est

élevée que, à la demande et sous la pression des parents, ils soient accueillis « directement » dans la moyenne section comme s'ils venaient d'une petite section, avec le plus souvent l'accord explicite ou tacite des enseignants, soucieux de réduire l'effectif de la petite section, souvent trop élevé et difficile à gérer, en tout cas le matin (on peut les comprendre). Ainsi était « démontré » qu'on pouvait se passer de la petite section.

S'agissant de l'école maternelle dans son ensemble, les objectifs, les missions, les « finalités », les perspectives... sont donc, officiellement, de préparer les enfants aux apprentissages dits fondamentaux, comme si cela était « naturel », « normal », programmé, prédéterminé, « biblique »... et comme si le vocable « apprentissages fondamentaux » avait du sens (qu'est-ce qui est fondamental et qu'est-ce qui ne l'est pas ?). Au nom de qui et au nom de quoi, en se fondant sur quels arguments, sur quelles recherches, sur quelles théories, sur quels besoins de la société... les enfants âgés de deux à quatre ans, de quatre à cinq ans, de cinq à six ans doivent-ils être considérés comme des pré-écoliers ou des pré-élèves ? En les formatant dans une « logique apparente de bon sens », on leur vole une partie de leur vie d'enfant, même si le talent et l'imagination des enseignants d'école maternelle leur permettent de prendre du plaisir dans des activités récréatives, ludiques... et d'apprendre « autre chose » que du « fondamental ». On les appauvrit dans leur spontanéité, leurs capacités d'exploration, leur créativité, leurs capacités d'expression... et leur pensée (seuls les enfants des nantis et des « sachants » peuvent s'ajuster, se mouler et se plier au système actuel... parce qu'il est « cultivé » à la maison). Le formatage dans et par les apprentissages dits fondamentaux prépare-t-il pour autant les enfants à un « parcours » de réussite affective, intellectuelle, sociale, civique, intellectuelle, créative, humaniste... ? Ignore-t-on que tous les enfants peuvent révéler et structurer toute la gamme de leurs ressources intrinsèques à tout moment dès lors qu'ils peuvent explorer, modifier et réorganiser librement les objets, les mobiliers, les lieux de vie... s'approprier les espaces dans toutes leurs dimensions, scellant ainsi l'alliance du corps et de la pensée, « expérimenter » sans retenue leurs habiletés corporelles, gestuelles et manuelles, (ré)inventer sans limite les activités ludiques, les stratégies de communication, les langages et les façons de penser au cours des interactions avec les pairs et avec les différents partenaires qu'ils rencontrent ? Mais aussi, imaginer sans consigne ni limite de nouvelles activités et de nouveaux jeux qu'ils chargent d'imaginaire, de symboles et de règles, et encore découvrir qu'ils sont capables de construire, d'induire, de déduire, de penser...

L'école doit donc créer les conditions « existentielles », relationnelles, sociales, temporelles et spatiales qui permettent à chaque enfant de libérer quand il est prêt, ou quand il a envie d'être prêt, les possibilités, les potentialités, les compétences et les ressources cachées, non lisibles, pas encore structurées et fonctionnelles, « en jachère »... qu'il porte forcément en lui (les capacités du cerveau sont illimitées), quelles que soient les apparences.

L'idéologie « déterministe » du « parcours scolaire » des enfants est une aberration car elle contient l'idée implicite que, dans la petite enfance, tous les humains ont le même « scénario de développement », c'est-à-dire les mêmes successions « d'émergences », d'acquisitions et d'apprentissages d'un âge à l'autre et selon le même « rythme » ou tempo. En conséquence, le postulat est que tous les enfants peuvent (doivent) être prêts à libérer leurs possibilités, leurs potentialités, leurs compétences, leurs ressources... aux moments et dans les situations que les adultes ont décidés pour eux, en se fondant sur des routines, des moyennes et des certitudes non démontrées qui n'ont aucun sens ni signification. Selon ce mythe qui relève du « religieux » (c'est un dogme), les enfants doivent être façonnés (pour ne pas écrire conditionnés) d'un âge à l'autre pour s'accrocher au « fil conducteur » plus ou moins linéaire ou en zigzag, et imposé arbitrairement, qui mène à la « quasi-obligation » d'apprendre à lire, écrire et compter avant la fin du cours préparatoire. C'est le credo immuable de l'école de la France. Il est invraisemblable qu'on ne sache pas (ou qu'on ne veuille pas) tenir compte des importantes différences dans les « scénarios de développement » des enfants. Pourquoi faut-il rappeler sans cesse que l'âge est un indicateur de la croissance corporelle, morphologique, anatomique, physiologique, psychologique et intellectuelle... qui ne se confond pas avec le développement individuel, « carte d'identité » de chacun, quelle que soit la « part » des facteurs génétiques, des influences de l'environnement, des « auto-apprentissages », des « auto-transformations », des expériences individuelles et du vécu ? On raisonne comme si la précocité de la mise en situation d'apprentissage scolaire déterminait la réussite scolaire... C'est évidemment faux. On vit dans l'idée fautive que plus tôt on apprend, mieux et plus tôt on réussira à l'école... et que, au fond, la réussite au baccalauréat, à l'université... doit déjà se préparer à deux ans, trois ans... (selon la même idée déterministe, on se propose de repérer à ces âges les « graines de violence » dont la germination donnera les « plantes vénéneuses » de la délinquance). De déterminismes en déterminismes décrétés, va-t-on dériver peu ou prou vers un système de « sélection naturelle » ?

On ne peut faire l'économie d'un tel débat si on veut donner à chaque enfant une chance maximale de se réaliser dans ses différentes possibilités, potentialités, sensibilités, compétences, ressources, ambitions... tout en en acquérant de nouvelles, quelles que soient ses particularités, et quelles que soient les particularités de sa famille et de son milieu familial, social et culturel. Pour cela, il faut enfin comprendre que le fonctionnement cérébral en imbrication avec le fonctionnement corporel ne doit pas être enfermé dans un carcan arbitraire, fût-il celui des apprentissages dits fondamentaux, mais qu'il doit être libéré, notamment et d'abord au cours de la petite enfance. L'organisation de l'école maternelle et de l'école élémentaire, leurs modes de fonctionnement, leurs stratégies d'accueil, leurs systèmes de communication et de relation, leurs temps et leurs espaces doivent être conçus pour « donner » au cerveau de chacun un maximum de plasticité et autoriser ainsi un maximum de flexibilité des comportements, et donc d'évolution dans toutes les formes de conduites, d'acquisitions et d'apprentissages. Commençons par primer le cours préparatoire tel qu'il existe, et par instaurer un système cohérent et humaniste avec un minimum de ruptures déstabilisantes et un maximum de repères et de continuités, qui permette à chaque enfant de s'épanouir sans peurs, sans blocages affectifs ou inhibitions dans toutes ses dimensions... à son rythme et dans la sécurité affective... en revenant en arrière s'il en a besoin. Cela implique évidemment qu'il faut repenser l'articulation entre les différentes classes de l'école maternelle et de l'école élémentaire, et entre les « deux écoles ». C'était au fond l'une des propositions de Guy Georges, ancien secrétaire général du Syndicat national des instituteurs, avec « l'école fondamentale » (voir son livre *L'émancipation de l'école*), une autre de ses propositions majeures étant de repenser l'articulation entre l'école élémentaire et le collège.

Remerciements

Si cette recherche a pu progresser, c'est grâce à la collaboration efficace de parents, de puéricultrices, d'instituteurs et de chercheurs. Je remercie de tout cœur M. Bony, directrice de crèche, M. Rosier, jardinière d'enfants, J. Froidevaux et S. Robert, institutrices, d'avoir accepté avec beaucoup de patience la présence envahissante des chercheurs tout au long de l'année et d'avoir participé, avec beaucoup de soin, à de multiples expériences.

Je remercie aussi vivement les chercheurs, en particulier D. Bolzoni, J. Burnod, N. Cardot, M. Durand, J. Guillon, J.-Ch. Henry, Y. Humbert, R. Jeannin, M. Lombardot, A. Moyses, R.M. Nicolas, A. Restoin et Th. Pariente, d'avoir donné le meilleur d'eux-mêmes au cours des recherches de ces dernières années.

Je remercie, en outre, les psychologues scolaires M. Arnaud, M. Fostel, J.-P. Fostel, J. Janod, M. Jeandroz, H. Lesne, N. Renner, M. Herbstmeyer et Ch. Karsenty, et le psychiatre J. Chavanne, qui acceptèrent de former notre premier groupe de recherche.

Pour finir, je remercie M. Huot, adjoint au maire de Besançon, qui nous a permis de faire nos recherches dans les crèches de Montrapon et de Planoise, ainsi que M^{me} Vieil, inspectrice des écoles maternelles, qui nous a autorisés à travailler dans les écoles.

Sans le concours de toutes ces personnes, ce livre n'aurait jamais vu le jour. Je les prie de bien vouloir accepter l'expression de toute ma reconnaissance et de ma sincère amitié.

Hubert MONTAGNER