



Articuler l'EPPE et enseignement primaire : Quelles sont les approches ?

Introduction

L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) jette des bases solides pour les études ultérieures et fait partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie. Conformément aux orientations de l'EPT, les gouvernements et les responsables de l'éducation doivent veiller à ce que le passage de l'EPPE au primaire s'accomplisse sans heurt de manière que les acquis soient préservés et consolidés. Voici un aperçu des évolutions récentes qui les ont poussé à prêter une attention accrue à cette question et une analyse de deux types d'approches des problèmes que soulève cette transition.

Les évolutions récentes

L'attention croissante que les décideurs portent à l'éducation de la petite enfance résulte de trois évolutions étroitement liées. La première est le développement, partout dans le monde, des programmes d'EPPE. Le taux brut d'inscription dans l'enseignement préprimaire est passé de 33 à 40 % pour l'ensemble du globe entre 1999 et 2005, et a progressé dans toutes les régions du monde : de 10 à 14 % dans l'Afrique subsaharienne, de 15 à 17 % dans les États arabes, de 40 à 43 % dans l'Asie de l'Est et le Pacifique, de 56 à 62 % en Amérique latine et dans les Caraïbes, et de 76 à 79 % en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest¹. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des enfants étaient en 2000 inscrits à des programmes d'EPPE deux ans au moins avant la scolarité obligatoire².

Deuxièmement, la réflexion sur les politiques met de plus en plus en avant le rôle de l'EPPE s'agissant d'inculquer d'importantes dispositions et attitudes à l'égard de l'apprentissage, de favoriser la réussite scolaire, de rendre moins nécessaires les cours de soutien et d'améliorer l'efficacité interne de l'enseignement primaire. Les éléments mis en évidence par les chercheurs dans ce domaine l'ont été principalement en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest, mais des travaux similaires se multiplient dans des pays en développement comme le Népal, le Pakistan, les Philippines, la Turquie, l'Inde, le Kenya, l'Ouganda, la Tanzanie et le Myanmar³. Des économistes, dont le lauréat du Prix Nobel James Heckman, sont d'avis que l'investissement le plus productif en matière d'éducation est celui qui vise les enfants en deçà de l'âge de la scolarité obligatoire⁴.

Troisièmement, l'objectif des gouvernements ne consiste plus seulement à scolariser les enfants, mais à faire en sorte que tous *achèvent* avec succès leurs études primaires. Malgré des progrès considérables, il est loin d'être réalisé, en particulier dans les pays en développement. Parmi les pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels on dispose de données, 11 connaissent des taux de redoublement en fin de première année supérieurs à 20 %. Ces taux dépassent 10 % dans plusieurs pays d'Amérique latine. Les taux d'abandon sont les plus élevés en première année ; ils atteignent 10,8 % en Asie du Sud et de l'Ouest, 9,3 % en

Afrique subsaharienne et 4,9 % en Amérique latine en 2005⁵. Il est impératif d'améliorer les performances, en particulier dans les petites classes, par l'enseignement préscolaire si l'on veut réaliser l'enseignement primaire universel.

Une histoire et des traditions différentes

Il peut être difficile d'articuler de manière efficace l'EPPE et l'enseignement primaire, parce qu'ils sont issus de traditions différentes. Intégrée aux systèmes éducatifs nationaux dès la fin du XIX^e siècle, l'école primaire est une institution solidement établie qui fonctionne de manière relativement uniforme. Les programmes destinés aux enfants en bas âge se sont répandus plus lentement, l'éducation donnée par la mère et la famille en demeurant la forme principale pendant encore une bonne partie du XX^e siècle⁶. Les centres d'accueil tels que jardins d'enfants et garderies sont apparus plus récemment et présentent une moindre uniformité pour ce qui est des objectifs, de l'organisation, des contenus et des approches, de la formation, du financement et des autorités de tutelle. De ce fait, les deux institutions peuvent différer considérablement : développement intégré, pédagogie fondée sur le jeu et les activités, accent mis sur les processus, flexibilité et apprentissage mi-contextualisé mi-décontextualisé pour l'EPPE, contre apprentissage formel, enseignement didactique, ajustement de l'enfant aux exigences de l'école, rigidité et accent mis sur les résultats pour l'école primaire⁷.

Enfants préparés ou écoles préparées

Deux approches bien connues du passage de l'EPPE au primaire sont celles de la « préparation à l'école » (*school readiness*) et de « l'école préparée » (*ready school*). Pour la première, l'EPPE est avant tout un moyen de favoriser le développement de l'enfant et son adaptation aux pratiques et à l'environnement de l'école primaire. Elle vise à identifier les caractéristiques que l'enfant doit présenter pour être considéré comme « prêt pour l'école ». Les chercheurs s'accordent aujourd'hui pour les classer en cinq catégories distinctes mais liées entre elles : (1) santé et développement physique, (2) éveil social et émotionnel, (3) dispositions à l'apprentissage (enthousiasme, curiosité, persévérance, etc.), (4) compétences linguistiques et aptitude à la communication, (5) développement cognitif et connaissances générales (compétences cognitives et aptitudes à résoudre les problèmes, telles que sens de l'observation et perception des similitudes et des différences)⁸. Si elle fournit des repères au personnel de l'EPPE, cette approche de la « préparation à l'école » présente certains dangers, du fait par exemple qu'elle peut privilégier la lecture, l'écriture et le calcul, a trop tendance à rejeter sur les enfants et les familles la responsabilité de la réussite scolaire et ne reconnaît pas que chaque enfant est différent des autres.

L'approche de « l'école préparée » insiste quant à elle sur l'adaptation de l'établissement aux besoins de développement de l'enfant. Elle vise à rendre l'enseignement primaire accessible et

¹ UNESCO, 2007. Rapport mondial de suivi sur l'EPT.

² OCDE, 2001. Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil.

³ UNESCO, *ibid.*

⁴ Moss, 2008. What future for the relationship between ECEC and compulsory schooling? RCIE, Vol. 3, No. 3.

⁵ UNESCO, 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT.

⁶ OCDE, 2006. Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil.

⁷ Landers et Myers. 1989, pour la 9^e réunion du Groupe consultatif sur l'éducation et la protection de la petite enfance, UNESCO, Paris.

⁸ UNESCO, 2006. *ibid.*

à déterminer ce qui dans l'environnement scolaire peut encourager ou freiner l'apprentissage. Reconnaissant que l'école est la principale responsable du degré de préparation de l'élève, elle est attentive à des aspects tels que l'encadrement et l'environnement offerts par l'école, les programmes, la formation et l'accompagnement des maîtres, et la participation des parents et de la communauté⁹. Un passage réussi suppose que soient surmontés un certain nombre d'obstacles : écoles financièrement ou physiquement inaccessibles, classes surpeuplées, grand nombre d'élèves plus jeunes ou plus âgés, enseignants mal formés et sous-payés, prise en compte inadéquate des différences entre la langue parlée à la maison et celle qui est utilisée à l'école, matériels didactiques inadaptés et mauvaises conditions sanitaires¹⁰. Elle plaide en outre pour que les méthodes et les matériels des premières années du primaire s'inspirent de ceux qui sont utilisés dans l'EPPE, de façon à faciliter le passage et à rendre les écoles primaires plus accueillantes pour les enfants¹¹.

Approche préprimaire et pédagogie sociale

L'OCDE (2006) cite l'« éducation préprimaire » et la « tradition de la pédagogie sociale » comme deux approches distinctes visant à unifier les apprentissages dispensés dans différents secteurs. Très proche de la politique de « préparation à l'école », la première s'attache à aligner l'éducation de la petite enfance sur les objectifs, les exigences et les pratiques de l'école primaire. L'accent est mis sur l'acquisition des connaissances et compétences qu'exige une scolarité réussie (lecture et écriture, arithmétique et raisonnement scientifique, par exemple), ainsi que sur les méthodes d'apprentissage fondées sur la discipline et l'organisation séquentielle généralement adoptées à l'école primaire. Ses partisans préconisent des programmes types précisant les résultats attendus, c'est-à-dire les connaissances et les compétences que l'enfant doit avoir acquises à l'issue du cycle préscolaire. Courante dans de nombreux pays anglophones et francophones, l'« approche préprimaire » a souvent la faveur des parents du fait de l'accent mis sur l'apprentissage, y compris l'initiation à la lecture et à l'écriture. Certains chercheurs mettent toutefois en garde contre le risque de stigmatisation de certains enfants, issus en particulier d'un milieu pauvre et défavorisé.

La « tradition de la pédagogie sociale » considère l'EPPE comme une préparation générale à la vie, visant à faciliter le développement et l'éveil de l'enfant. Les besoins actuels de ce dernier importent tout autant que ses performances futures à l'école. La pédagogie est conçue de manière très générale comme englobant sans hiérarchie les soins, l'éducation et l'apprentissage. On estime qu'encourager les initiatives de l'enfant et la construction du sens facilite beaucoup son développement cognitif. Les programmes-cadres nationaux contiennent des orientations conçues pour guider les activités et la vie d'un centre d'EPPE plus que pour imposer des résultats. Le travail sur des projets collectifs est beaucoup utilisé pour stimuler l'intérêt de l'enfant pour le travail d'équipe et encourager la compréhension partagée de questions complexes sur des thèmes particuliers. Cette tradition reconnaît que certains aspects majeurs de l'éducation de la petite enfance - par exemple l'attention portée à la santé et au bien-être de l'enfant et à ses stratégies d'apprentissage innées¹² - devraient inspirer la pratique pédagogique au moins pendant les premières années du primaire. Pratiquée dans les pays nordiques et certains pays d'Europe centrale, elle est facilitée par un faible ratio enfants-adultes et l'existence d'un personnel bien formé, conditions qu'il est difficile de réaliser dans certains contextes.

⁹ Woodhead et Moss (dir. publ.), 2007. *Early Childhood and Primary Education*.

¹⁰ Arnold, *et al*, 2006, pour le RMS 2006; Landers et Myers, *ibid*.

¹¹ Shaeffer. 2006. Formalise the informal or informalise the formal.

¹² Apprentissage fondé sur le jeu, les activités et l'expérimentation, réflexion soutenue partagée, investigation personnelle, découverte du monde extérieur à des fins pédagogiques, etc.

Conclusions

Quelle que soit l'approche pédagogique adoptée, diverses stratégies peuvent faciliter la continuité et un passage en douceur pour les enfants de l'EPPE au primaire. Citons parmi les mesures en amont : le rattachement administratif de l'éducation de la petite enfance au système éducatif ; l'élaboration et l'application d'un programme intégré articulant entre eux les objectifs, les contenus et les méthodes de l'EPPE et ceux du primaire ; un programme de formation pédagogique et des grilles de qualification communs pour les éducateurs de la petite enfance et les maîtres du primaire ; une politique linguistique appropriée encourageant une approche commune de l'utilisation des langues dans les centres d'EPPE et à l'école primaire dans les communautés multilingues (la langue maternelle étant si possible privilégiée) ; la création de classes préprimaires jetant un pont entre l'EPPE et les programmes du primaire ; des règlements imposant la coopération entre centres d'EPPE et établissements scolaires dans les pays où l'intégration n'est pas assurée structurellement ; l'abaissement de l'âge officiel de début de la scolarité obligatoire ; et une « préparation intensive » pour les enfants n'ayant participé à aucun programme d'EPPE.

Des stratégies sont également nécessaires sur le plan relationnel pour améliorer la manière dont les enfants vivent le passage de l'EPPE au primaire. On pourrait par exemple faire en sorte que les enfants qui ont suivi ensemble des activités d'EPPE se retrouvent dans la même classe dans le primaire ; organiser des réunions d'information des parents sur la vie et les activités dans les écoles primaires ; exiger des écoles et des jardins d'enfants qu'ils travaillent de concert pour préparer le passage et aplanir les difficultés ; organiser à l'intention des enfants et des parents des visites d'écoles primaires ; offrir aux maîtres du primaire des occasions de faire connaissance avec leurs futurs élèves, dans leur famille ou dans des centres d'EPPE ; et faire en sorte qu'un même enseignant ou groupe d'enseignant suive et guide les enfants et leurs progrès tout au long des années de transition.

Bref, il faut s'efforcer de favoriser l'apprentissage et le bien-être des enfants et assurer un partenariat fort et égal entre les services d'EPPE et les écoles, qui exploite ce que chacun a de meilleur¹³. Ces efforts peuvent être entrepris à une échelle modeste et devraient être guidés par des consultations et des relations de collaboration. Avec le concours des parents, les centres d'EPPE et les établissements scolaires peuvent faire en sorte que le passage des premiers aux seconds devienne pour les enfants une expérience positive et stimulante. Les décideurs ont la responsabilité de veiller à l'adoption de stratégies d'amont propres à faciliter un partenariat constructif sur le plan pratique, sans formaliser l'EPPE. Donner une importance excessive à l'acquisition de compétences cognitives pendant les premières années nuirait au bon développement de l'enfant et empêcherait celui-ci de devenir un apprenant motivé et compétent.

Yoshie Kaga

*Division pour la promotion de l'éducation de base
UNESCO*

Pour d'autres numéros de cette série, veuillez cliquer sur :

<http://www.unesco.org/education/earlychildhood/brief>

Pour adresser vos commentaires et demandes de renseignements, veuillez contacter la *Division pour la promotion de l'éducation de base, UNESCO*

7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France

☎ 33 1 45 68 08 12, fax: 33 1 45 68 56 26,

earlychildhood@unesco.org

¹³ OCDE, 2001 et 2006. *ibid*.