
Préparer aux apprentissages fondamentaux :

Etude comparée des performances obtenues par les élèves à l'issue de l'école maternelle française et du *Kindergarten* allemand

Caroline Viriot-Goedel*, **Youssef Tazzouti****, **Dominique Deviterne****,
Cornélie Matter***, **Anémone Geiger-Jaillet***** & **Rita Carol*****.

* LISEC – EA 2310

IUFM d'Alsace

caroline.viriot-goedel@alsace.iufm.fr

** GECCA (Groupe Ecole, Culture, Contextes et Apprentissages)

IUFM de Lorraine

*** IUFM d'Alsace

RESUME : Cette étude analyse les effets de l'éducation préélémentaire à l'école maternelle et au jardin d'enfants sur les apprentissages fondamentaux. L'école maternelle, marquée dès ses débuts par son statut scolaire et sa vocation à faire apprendre, diffère sensiblement du Kindergarten, lequel affiche en priorité des objectifs de socialisation dans la lignée du courant de « Pédagogie sociale » (Sozialpädagogik). Afin de comprendre l'influence de ces deux contextes sur l'acquisition des compétences facilitant les apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire, 522 élèves de maternelle et de Kindergarten ont été testés. Leurs enseignants et parents ont également rempli un questionnaire relatif aux pratiques pédagogiques et éducatives. La recherche menée confirme certaines données mises en évidence par des enquêtes internationales au niveau de l'enseignement élémentaire et secondaire, mais bouscule un certain nombre d'autres idées reçues sur l'éducation préélémentaire dans ces deux pays.

MOTS-CLES : Education comparée - Ecole maternelle – Kindergarten – Apprentissages premiers

« Ecole maternelle » et « *Kindergarten* » : le choix des vocables désignant ces deux institutions en France et en Allemagne ne saurait être anodin. Faisant il y a plus d'un siècle le choix de l'« école » maternelle, le système éducatif français a fait celui de l'instruction précoce, là où l'Allemagne, suivie de nombreux pays à travers le monde, a fait sienne la métaphore horticole du « jardin d'enfants », en référence à la croissance du vivant.

L'école maternelle, marquée dès ses débuts par son statut scolaire et sa vocation à faire apprendre, diffère aujourd'hui encore sensiblement du *Kindergarten*, lequel affiche en priorité des objectifs de socialisation dans la lignée du courant de « Pédagogie sociale » (*Sozialpädagogik*) né en Allemagne au 19^e siècle. On conçoit dès lors que ces philosophies marquent de leur empreinte aussi bien les modalités d'enseignement que les contenus d'apprentissage. Propédeutique à l'école élémentaire, l'école maternelle française propose des situations d'apprentissage structurées et progressives tandis que le jardin d'enfants exploite les occasions d'apprentissage censées surgir de la vie en commun, qui seront saisies en situation (*der Situationansatz*) et accorde une place de choix au jeu. D'une manière générale, le *Kindergarten* développe ainsi une logique principalement centrée sur l'enfant, sa socialisation et le développement de sa personnalité. Il se préoccupe beaucoup plus marginalement de la préparation à l'école élémentaire et les apprentissages purement scolaires y sont souvent « périphériques ». Ainsi, contrairement à ce qui se passe en France, l'approche de la langue écrite, la connaissance des lettres et des chiffres, leur écriture, sont, par exemple, réservés à l'école élémentaire (Faust-Siehl, 2001).

On peut légitimement s'interroger sur les effets de ces différentes approches en termes d'acquisition de compétences chez le jeune enfant. Peut-on attendre d'une institution où l'enfant joue et évolue librement qu'elle prépare aussi bien aux apprentissages fondamentaux qu'une école où les enfants travaillent régulièrement matin et après-midi pendant trois ou quatre ans suivant une progression rigoureusement structurée? Peut-on encore aujourd'hui, dans un contexte de course aux performances et à la précocité, se contenter d'un modèle dont même l'Allemagne commence à douter, suite aux résultats de ses élèves aux enquêtes PISA de l'OCDE ? Curieusement, alors que les enquêtes internationales sont légion à tous les niveaux de l'élémentaire, du secondaire et du supérieur, ces questions demeurent relativement inexplorées. Face à ces interrogations, les auteurs de cette recherche ont choisi d'étudier les effets des contextes d'éducation préélémentaire français et allemand sur l'acquisition des compétences facilitant les apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire, notamment dans les domaines de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

1. Méthodologie

La présente recherche a pris la forme d'une enquête quantitative en trois volets. Seul le premier volet, consacré aux performances des élèves, recueillies en fin d'école maternelle et de jardin d'enfants, sera exploité ici¹.

Un échantillon français de 299 enfants scolarisés en grande section de maternelle dans 12 écoles maternelles françaises est comparé à un échantillon de 253 enfants accueillis dans 10 *Kindergärten* du *Land* du Bade-Wurtemberg². Les établissements ont été choisis de façon à représenter des milieux sociaux, économiques et culturels variés et équivalents de part et d'autre du Rhin. Les enfants sont caractérisés par leur sexe, leur âge au moment de l'étude, leur âge au moment de leur entrée en maternelle ou au jardin d'enfants. Leur contexte familial est notamment caractérisé par la nationalité, la langue parlée à la maison, le niveau d'étude et les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents.

Les performances de ces enfants ont été évaluées dans neuf domaines relatifs aux apprentissages mathématiques (organisation spatiale, dénombrement, rythmes), à ceux liés à la lecture-écriture (discrimination visuelle, discrimination auditive, correspondances oral/écrit) ainsi qu'à des apprentissages transversaux (graphisme, mémoire visuelle, mémoire auditive). Ces épreuves ne prétendent pas rendre compte de l'ensemble des compétences acquises par l'enfant au seuil de l'école élémentaire, mais en pointer quelques unes parmi les plus déterminantes pour la poursuite des apprentissages. En matière d'apprentissage de la lecture par exemple, une série considérable de travaux expérimentaux a mis en lumière le lien entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture, tant pour la langue anglaise (Goswami & Bryant, 1990) que pour la langue française (Bertelson, Alegria, Morais et Content, 1985). C'est pourquoi une épreuve de discrimination auditive de syllabes et de phonèmes a ainsi été construite à partir du test mis au point par Aubert (1991). Issue du courant de la psychogenèse de l'écrit, et plus particulièrement des travaux d'Emilia Ferreiro (Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988), l'épreuve consacrée à la correspondance entre l'oral et l'écrit permet quant à elle de montrer dans quelle mesure l'enfant établit un lien entre la chaîne sonore de l'oral et la longueur de l'énoncé écrit. Elle a été construite à partir des évaluations nationales grande section/CP (MEN, 2001). Les épreuves des champs mathématiques et transversaux ont quant à elles été élaborées à partir de batteries de test existantes (Aubert, 1991 ; Ravard et Rabreau, 2005 ; MEN, 2001). Pour les neuf grands domaines testés, les outils de tests ont été intégralement traduits en allemand et adaptés lorsque cela était nécessaire, afin de garantir une totale similitude des contenus des épreuves.

¹ Le second et le troisième, qui ne feront pas l'objet d'exploitation ici, concernent les pratiques d'enseignement des professeurs des écoles et éducateurs de jeunes enfants ainsi que les pratiques éducatives parentales de ces élèves.

² Comme tous les *Länder* de la République Fédérale d'Allemagne, le Bade-Wurtemberg est souverain en matière d'éducation, en vertu du principe de *Kulturhoheit*.

2. Résultats

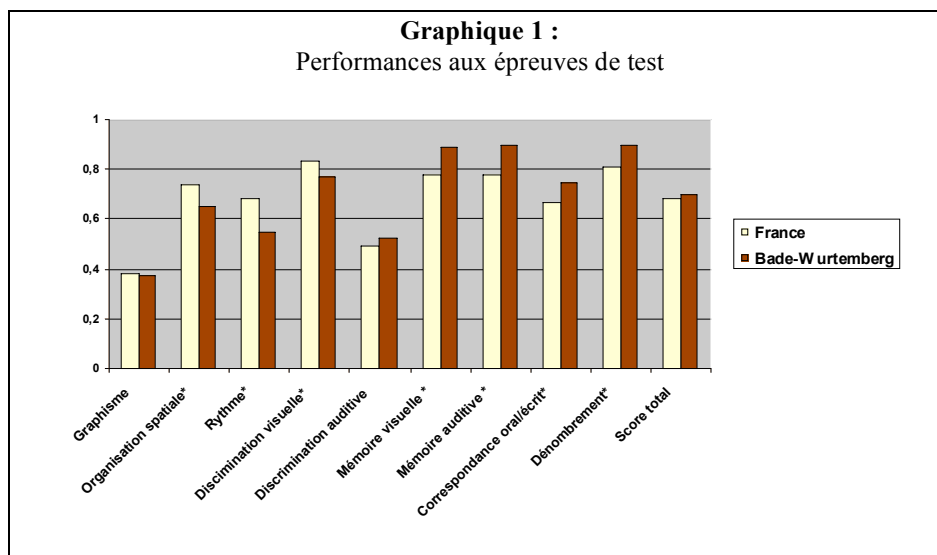
2.1. Description de l'échantillon

Les 299 enfants français scolarisés en grande section de la maternelle se répartissent en 166 filles et 133 garçons. L'échantillon allemand est, quant à lui, composé de 253 enfants dont 121 filles et 132 garçons. L'âge moyen des enfants testés diffère significativement entre la France et l'Allemagne (respectivement $m=5,9$ et $m=6,2$; t de student = $-10,78$, $p<0,001$). Cette différence s'explique par une différence de calendrier de scolarisation entre les deux pays.

Dans l'échantillon français, environ 10 % des parents sont de nationalité étrangère alors qu'en Allemagne, ils sont plus de 20 %. Si l'on considère les professions et catégories socioprofessionnelles des parents, le pourcentage de catégories modestes est moindre dans l'échantillon allemand (26 % des pères allemands contre 33 % des pères français), au profit des catégories moyennes (83% des pères allemands contre 40 % des pères français). En revanche, et conformément aux tendances nationales, une proportion plus importante de parents a accédé à des études supérieures dans notre échantillon français. Enfin, les enfants français de l'échantillon passent plus de temps à l'école maternelle que les petits allemands au jardin d'enfant : ils y entrent en moyenne bien plus tôt et leur fréquentation hebdomadaire est plus longue. Les enfants français fréquentent en effet l'école maternelle plus de sept demi-journées par semaine, contre plus de quatre seulement pour les enfants allemands (respectivement $m = 7,67$ et $m = 4,77$, valeur de $t = 19,30$ $p<0,001$). Dans l'échantillon allemand, la fréquentation des enfants de migrants est d'une durée encore inférieure à celle des autochtones.

2.2. Performances aux épreuves de test

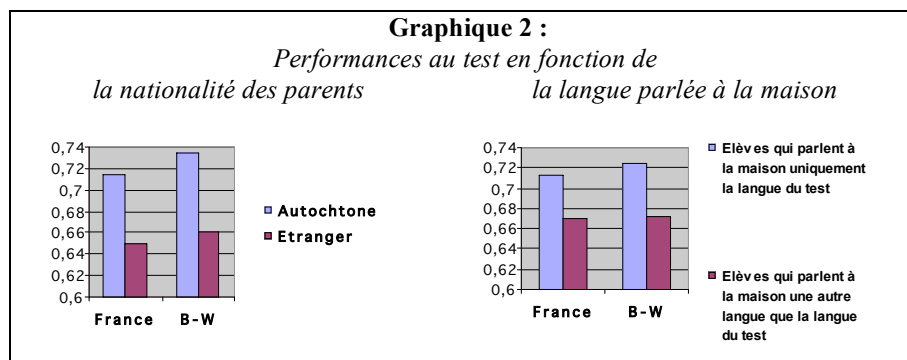
Le score total des enfants allemands et celui des enfants français ne diffèrent pas significativement (respectivement $m=0,70$ et $m=0,68$; $t = -1,09$, $p<0,27$). En revanche, l'analyse épreuve par épreuve montre bien combien cette apparente homogénéité recouvre des différences parfois significatives dans certains des neuf domaines testés (graphique 1). Les enfants français ont significativement de meilleures performances aux épreuves relatives à l'organisation spatiale, aux rythmes et à la discrimination visuelle. Les enfants allemands ont en revanche significativement de meilleures performances aux épreuves relatives à la mémoire visuelle et auditive, aux correspondances oral/écrit ainsi qu'au dénombrement.



* Différences significatives

2.3. Performances en fonction des caractéristiques individuelles

Dans les deux pays, les performances des élèves sont déjà significativement liées aux catégories socioprofessionnelles de leurs parents. La situation est similaire en France et dans le Bade-Wurtemberg : plus les PCS du père sont élevées, meilleures sont les performances. Les performances sont de la même façon étroitement corrélées avec la nationalité des parents et la langue parlée à la maison. Dans notre échantillon français comme dans notre échantillon allemand, les élèves autochtones réussissent significativement mieux que les élèves de parents étrangers (*cf.* graphique 2). Certes, le critère de la nationalité est délicat à manier dans la perspective comparée qui est la nôtre, les codes de la nationalité différant entre les deux pays. Néanmoins, des tendances quasi identiques se dégagent lorsque l'on utilise le critère de la langue parlée à la maison.



3. Discussion

3.1. Effets des contextes pédagogiques sur les performances des élèves

D'une manière générale, les performances moyennes des 552 enfants à l'ensemble des épreuves ne traduisent pas de différence significative entre les enfants allemands et français, et ce en dépit d'une fréquentation plus longue et plus intensive de l'école maternelle pour ces derniers. Contre toute attente, l'approche du jardin d'enfant, fondée sur la pédagogie sociale et caractérisée par la place faite au jeu, permet ainsi aux enfants de notre échantillon du Bade-Wurtemberg d'atteindre des performances en moyenne similaires à celles des élèves d'école maternelle, lieu d'enseignement et de travail. Cette apparente uniformité des scores recouvre toutefois des différences entre les neuf domaines testés.

- Similarités...

Dans certains domaines, comme le graphisme ou la discrimination auditive, on n'observe pas de différences significatives entre les performances des enfants français et allemands.

Rappelons toutefois que les activités graphiques sont largement pratiquées au sein des deux institutions, même si elles sont probablement moins formelles au jardin d'enfants. Par ailleurs, les items proposés comportaient différents motifs graphiques à tracer, mais nulle lettre à calligraphier. A ce niveau de compétence, on conçoit aisément que les activités du jardin d'enfants génèrent des performances équivalentes à celles de l'école maternelle. Il en eut sans doute été autrement si le test avait eu pour vocation de mettre en évidence les acquis spécifiques de la grande section, comme « copier des mots en capitale d'imprimerie, en cursive » ou « copier

une ligne de texte en écriture cursive», compétences qu'il n'aurait pas été concevable de tester en Allemagne.

Comme pour le graphisme, les épreuves de discrimination auditive ne témoignent pas de différences significatives entre les échantillons des deux pays. Les tâches proposées exigent l'identification de syllabes, de rimes, d'attaques et de phonèmes. Les programmes de l'école maternelle française insistent pourtant sur la nécessité de « prendre conscience des réalités sonores de la langue », enjoignant à la segmentation en syllabes, à l'identification des syllabes et à la production de rimes, tandis que ceux de 1995 mentionnaient même l'identification de phonèmes. Ces dix années de prescriptions ne suffisent apparemment pas à assurer des performances significativement supérieures en la matière aux élèves français. Rappelons toutefois que d'une part, nous ignorons dans quelle mesure les enseignants français de l'échantillon proposent véritablement des exercices visant à développer la conscience phonologique, si ces exercices sont appropriés, et surtout à quelle fréquence ils sont proposés. D'autre part, si certains enseignants pratiquent des exercices systématiques, notons toutefois que les matériaux privilégiés de l'entraînement de la conscience phonologique sont traditionnellement les comptines, chansons et autres jeux de langue, tous largement pratiqués de part et d'autre du Rhin.

- ...et différences

Des différences significatives sont en revanche apparues dans les exercices de rythme et de discrimination visuelle, « grands classiques » de l'école maternelle française. Le fait que ces deux types d'exercices soient régulièrement pratiqués sous différentes formes a ainsi pu générer des performances significativement supérieures chez les élèves français.

Mais que dire alors des exercices de dénombrement, mentionnés à multiples reprises dans les programmes ? Ces compétences sont elles aussi largement entraînées. Les élèves français ne semblent pourtant tirer nul bénéfice de ce travail régulier par rapport aux performances des enfants allemands, significativement meilleures.

Enfin, autre surprise, les enfants allemands obtiennent un score significativement plus élevé que leurs homologues français aux épreuves relatives aux correspondances entre l'oral et l'écrit. Contrairement aux épreuves évoquées ci-dessus, il ne s'agit pas là d'évaluer une compétence scolaire qui a pu faire l'objet d'un entraînement, mais plutôt de mettre au jour les représentations de l'enfant face à l'écrit. L'enfant construit ses représentations à travers ses contacts avec la langue écrite, à travers des situations qui l'amènent à émettre des hypothèses quant à son fonctionnement. Il conceptualise ainsi par exemple le rapport dont il est question ici entre une « écriture » et la durée puis la segmentation de la chaîne sonore qu'elle transcrit (Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988). Certes, la lecture d'albums est pratiquée au *Kindergarten* comme à l'école maternelle, et les parents de l'échantillon allemand

déclarent même lire un peu plus d'histoires à leurs enfants que leurs homologues français. Toutefois, l'ensemble des rencontres de la langue écrite suscitées en maternelle à travers la découverte des lettres, de leur nom et de leur son, la copie de mots et de phrases, la constitution d'un capital de mots reconnus par l'enfant (prénoms, jours de la semaine..) ou encore par exemple la dictée à l'adulte, devrait permettre aux enfants français de construire un degré de conceptualisation de l'écrit nettement plus élevé. Or ce n'est manifestement pas le cas, et ces résultats surprenants appellent à interroger nos propres pratiques d'enseignement.

Des situations spontanées et ludiques pourraient ainsi susciter des apprentissages dans certaines circonstances plus efficaces que des situations scolaires spécifiquement conçues à cet effet.

3.2. Effets des contextes pédagogiques sur l'égalité des chances

- Des inégalités déjà présentes dans les deux pays

Que l'on prenne en compte le critère des catégories socioprofessionnelles, celui de la nationalité ou celui de la langue, force est de constater que les inégalités de performances à la défaveur des plus défavorisés et des enfants de migrants sont déjà bien installées dans les deux systèmes scolaires. Certes, nos chiffres traduisent là des phénomènes désormais bien connus et documentés par la littérature en sociologie de l'éducation notamment. Ils présentent toutefois l'intérêt d'en souligner le caractère précoce. Au seuil de l'école élémentaire, avant l'apprentissage déterminant de la lecture, avant que ne se mettent en place les stratégies d'évitement des collèges de quartier défavorisés aux profit des collèges de centre ville en France, avant que l'orientation précoce les élèves allemands ne cristallise et n'amplifie les différences sociales, les enfants issus de milieux défavorisés accusent déjà un retard certain.

- Un écart légèrement plus marqué dans l'échantillon du Bade-Wurtemberg

L'écart entre les enfants de parents autochtones et étrangers, ainsi que celui qui sépare les enfants qui parlent à la maison exclusivement la langue du test et les autres, est sensiblement plus important dans l'échantillon allemand que dans l'échantillon français. Est-ce à dire que le jardin d'enfants serait plus inégalitaire que l'école maternelle ? Que les enfants autochtones seraient mieux armés pour mettre à profit l'autonomie qui leur est offerte ? Rien ne permet de valider cette hypothèse, d'autant que cet écart pourrait tout aussi bien être dû au fait que la durée de fréquentation du jardin d'enfants des enfants de migrants est moindre, et le temps d'acquisition de la langue donc en moyenne nettement inférieur.

Quelle qu'en soit la cause, on voit toutefois ainsi se dessiner en filigranes, avant l'entrée à l'école élémentaire, le principal défaut du système allemand déjà mis au jour par PISA, à savoir sa difficulté à intégrer les enfants de migrants. Même si c'est

en Bavière et dans le Bade-Wurtemberg que ces inégalités sont les moins fortes, elles demeurent toutefois parmi les plus fortes de l'OCDE (Deutsches PISA-Konsortium (Hsg.), 2002 ; Baumert, 2003, p.21). On comprend mieux dès lors l'accent récemment mis sur le soutien linguistique au jardin d'enfants dans de nombreux *Länder* (voir Hohlmeier & Stewens, 2003 pour l'exemple bavarois), y compris dans le Bade-Wurtemberg et au niveau fédéral (Bulmahn, 2003).

Si cet écart n'est toutefois que très léger au vu des compétences testées, notons que c'est probablement en testant les compétences langagières qu'on aurait pu en donner toute la mesure. En effet, c'est par sa capacité à faire acquérir à tous les élèves un langage oral structuré et précis ainsi qu'une première familiarisation avec la culture et la langue de l'écrit, qu'une éducation préélémentaire peut prévenir l'échec scolaire des plus défavorisés (Bouysse, 2006). Ce sont d'ailleurs les difficultés linguistiques qui constituent plus tard l'obstacle le plus décisif dans le parcours de formation des jeunes enfants de migrants en Allemagne (Baumert, 2003, p.21). Or la difficulté d'évaluer le langage oral en général, l'absence de références théoriques et d'outils ainsi que les difficultés supplémentaires posées par le contexte comparatif, n'ont pas rendu possible l'évaluation du langage oral des enfants testés.

4. Conclusion

Si l'on considère le score total des enfants testés de part et d'autre du Rhin, les situations d'apprentissages régulières et structurées offertes par l'école maternelle ne semblent pas générer en moyenne de meilleures performances que l'environnement stimulant et ludique du jardin d'enfant.

Une analyse plus détaillée par domaines de compétences laisse néanmoins entendre que certains entraînements en maternelle susciteraient une amélioration des performances des élèves, tandis que d'autres seraient loin de produire les effets escomptés. L'étude interroge notamment les effets de nos entraînements au dénombrement ou encore celles de nos pratiques littéraires.

Dans les deux pays, professions et catégories professionnelles, nationalité des parents et langue parlée à la maison influent déjà sensiblement sur les résultats obtenus, à la défaveur des enfants les plus défavorisés avant même l'entrée à l'école élémentaire. Si, en ce qui concerne les enfants de migrants, ces inégalités sont légèrement plus accentuées dans notre échantillon allemand, rien ne permet toutefois d'incriminer les pratiques pédagogiques du *Kindergarten*. En effet, cet écart de performance pourrait être dû à une moindre fréquentation des enfants de migrants.

Enfin, rappelons que la prise en charge de la petite enfance ne saurait se limiter à une préparation aux apprentissages fondamentaux. Favoriser un développement harmonieux à tous les niveaux, guider l'enfant dans l'acquisition de l'autonomie tout en assurant ses besoins prioritaires sont autant d'objectifs qu'une « scolarisation » du

cycle préélémentaire tend souvent à négliger, comme le fait remarquer le dernier rapport de l'OCDE (OCDE, 2006).

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Pôle Nord-Est des IUFM ainsi que les IUFM d'Alsace et de Lorraine pour leur soutien à cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Baumert, J. (2003). PISA 2000. Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. *Politische Studien*, Sonderheft 3/2003, 54. Jahrgang, Juli 2003.
- Bertelson, P., Morais, J., Alegria, J. & Content A. (1985). Phonetic analysis capacity and learning to read. *Nature*, 313, 73-74.
- Bouysse, V. (2006). L'école maternelle. Un modèle quasi mythique ? *La revue de l'inspection générale 03, Existe-t-il un modèle éducatif français ?* N°3, septembre 2006, 18-25.
- Bulmahn, E. (2003). Forum sur la politique, la culture, l'économie et les sciences. *Deutschland F1*, n° 3/2003, juin-juillet, 34 -35.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen : Leske + Budrich.
- Faust-Siehl, G. (2001). Konzept und Qualität im Kindergarten. In G. Faust-Siehl et A. Speck-Hadman (Ed.), *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Bd. 111. Frankfurt/M : Der Grundschulverband.
- Feirrerro, E. & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale : Erlbaum.
- Holmeier, M. & Stewens, C. (2003). PISA, IGLU und die Folgen. Die Notwendigkeit einer kindgerechten Förderung, insbesondere im Kindergarten. *Politische Studien*, Sonderheft 3/2003.
- MEN. (2001). *Enseignement primaire : Evaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoires*. Circulaire 17-07-2002, B.O. n° 31 du 30/08/01.
- OCDE. (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Rapport PISA 2000*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2006). *Petite enfance, grands défis*. Paris : OCDE.
- Ravard, J.-C. & Rabreau, J. (2005). *NBA1-T. Echelle d'évaluation des préalables pour les CP et Batterie analytique de lecture/orthographe*. Paris : Edition ECPA.