

De hauteur d'enfant à grandeur d'élève

Dominique Odette Homburger

DANS **CAHIERS PÉDAGOGIQUES** 2025/1 n° 597, PAGES 22 À 23

ÉDITIONS **CRAP - CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

ISSN 0008-042X

DOI 10.3917/cape.597.0022

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2025-1-page-22?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour CRAP - Cahiers pédagogiques.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

parler ou bouger que lorsque l'enseignant leur en donne la permission, renforçant l'idée de corps dociles et subordonnés. Ce sont ensuite, les signes d'agitation qui indiquent un besoin de mouvement et une réaction aux restrictions imposées des élèves, auxquels l'enseignant répond en intervenant physiquement, renforçant ainsi le contrôle exercé sur les corps.

Ces attitudes, discours et aménagements architecturaux largement banalisés sont des impensés dans le cadre des pratiques enseignantes ordinaires et sont des constructions culturelles profondément ancrées, avec une conception de l'apprentissage et de la discipline qui reflètent une vision où l'immobilité, le silence et la docilité (habitudes religieuses déportées dans le monde laïque de l'éducation) sont perçues comme nécessaires à la réussite scolaire.

Cependant, cette approche de l'éducation développée par le monde francophone est loin d'être

universelle. Par exemple, dans le cadre d'une approche comparative entre France et Allemagne du projet KIL3A⁵, il apparaît que la définition de la dignité humaine s'étend au corps de l'enfant vivant, lequel circule librement à travers l'espace scolaire et ce jusqu'à ses dix ans.

Il est donc temps que l'institution scolaire française prenne l'exemple de son voisin pour repenser une pédagogie ordinaire qui se soucierait moins de maîtriser et contraindre les corps que de les laisser vivre et apprendre ! ■

5 Florence Soriano-Gafiuk et Jean-Michel Perez, « Kinder lernen anders : apprendre autrement (KIL3A) : Émergence d'un projet de recherche à l'université de Lorraine », *Land und Sproch – Les Cahiers du bilinguisme* 227, dossier « Langue et culture en Moselle », 2024, p. 16-17.
<https://www.ciera.fr/fr/pfr/22428>.

De hauteur d'enfant à grandeur d'élève

Dominique Odette Homburger*

L'école maternelle est un lieu où le corps est perturbé : par la séparation avec les parents ou par les contraintes de la vie en collectivité. Entrons dans une classe de petite section pour comprendre comment il devient possible d'écouter les corps.

Malgré ces paroles réconfortantes, les pleurs viennent altérer le projet de tranquillité joyeuse.

Nous sommes au début de l'année scolaire et ce sont les premiers moments d'école pour les enfants en âge d'être scolarisés. Alors, d'une voix la plus enveloppante possible, je répète inlassablement : « Maman (ou Papa) va partir, elle (il) doit peut-être aller à son travail et va revenir tout à l'heure ». Elle ou il « se sauve » emportant pour la journée cette dernière image de l'enfant lui tendant les bras alors que je retiens ce dernier

tout en continuant cette ébauche de dialogue : « viens, il y a des choses intéressantes par là ».

Malgré ces paroles réconfortantes, les pleurs viennent altérer le projet de tranquillité joyeuse. Quel enseignant de maternelle, particulièrement s'il a charge d'accueillir les enfants de 2-3 ans, n'a pas connu ce moment ? La visite de l'école en fin d'année scolaire précédente, la rentrée échelonnée, autoriser les parents à rester plus longtemps quand ils accompagnent leur enfant ou, au contraire, abrégé ces temps d'effusion, apporter puis le doudou, garder ou enlever la tétine...

Il n'en reste pas moins que les variations des manifestations associées à la séparation sont infinies, tant du côté de l'enfant que de son parent. Les corps se détachent, s'éloignent inmanquablement l'un de l'autre.

DES STRATÉGIES DE SÉPARATION

La priorité que je me donne est bien de tout mettre en œuvre pour « sécuriser » l'enfant, répondre à son « besoin de proximité » et, on pourrait même ajouter, « se mettre en lien » afin d'apaiser cette perception immédiate de la perte de la figure d'attachement principal (une théorie inspirée des travaux, entre autres, de Donald Winnicott et John Bowlby).

Est en jeu alors, non seulement mon propre corps dans la posture que j'adopterai, mais également le sien par les manifestations qu'il exprimera : pleurs, recherche de portage, rejet, fuite, destruction de matériel, agressivité à l'encontre de ses pairs, des adultes, repli sur soi, etc. Ces manifestations, tout autant susceptibles de surgir à n'importe quel autre moment de la journée, rejoignent

* Dominique Odette Homburger est enseignante à l'école primaire de la Gravière, à Sainte-Foy-lès-Lyon (Rhône).

celles associées au *corps indocile*, qu'il serait si facile de stigmatiser en « *révélateurs d'inadaptation scolaire*¹ »

C'est en résistance à ce biais que le parcours d'étayage (au sens avancé par Jerome Bruner²) que je tente d'accompagner l'apprentissage de ces liens, nouveaux par leur forme. Prendre délicatement la main, garder un contact verbal, porter dans les bras, accorder un temps à la colère, consoler, sont autant de ressources qui permettent petit à petit d'apaiser une charge émotionnelle encore incontrôlée que le corps manifeste.

Et, sans doute parce que la séparation est plus aisée quand les retrouvailles sont représentées, la table à dessin en libre accès est systématiquement prête pour accompagner le projet de faire un dessin pour celui ou celle qui vient de partir. Est-ce que cette trace, parce que ramenée à la maison chaque jour, est vécue comme la preuve d'une « assurance de retrouvailles » ? Je ne sais pas, mais je constate que, très vite, les enfants trouvent apaisement dans cette pratique vers laquelle ils se dirigent spontanément, comme s'ils s'appropriaient celle-ci tel un rituel d'entrée.

DES RITUELS ENCORE ET « EN CORPS »

À ce dispositif, se couple la mise en place d'un ou deux rituels spécifiques de l'arrivée en classe. Ces rituels, tout comme ceux qui ponctueront d'autres moments de la journée, marquent les premiers pas de ce qui constituera le sentiment d'appartenance au groupe classe. Ils vont rythmer les changements de lieux, d'activités et, plus ou moins implicitement, d'attitudes et postures des corps : jouer, se regrouper, s'entraîner en atelier, se déplacer en salle de motricité, aller aux toilettes, en récréation...

L'apprentissage des comportements attendus au cours de ces « péripéties » est souvent le fruit de patientes répétitions d'un déroulé de journée reproductible sur des plages horaires quasiment toujours identiques. Encore et encore devient « en corps » et « en corps ». Ces répétitions ne sont pas neutres et participent de l'incorporation, entre autres, de l'apprentissage d'un ordre du temps.

Une fois ce dernier mis en lien avec une frise représentant le déroulement de journée, il devient possible de verbaliser cet apprentissage des temporalités et introduire la notion de chronologie. Les comportements attendus dans cette succession amènent l'enfant à tenter de réguler la distorsion qu'il rencontre, ou pas, entre ses besoins propres et la contrainte à se conformer à une règle,

qui, par définition, s'adresse à tous³. Est-ce ce qui est demandé pour « devenir élève » ?

QUE DE CONTRAINTES PHYSIQUES !

Dès lors que sont évoqués les besoins, émerge la sensible question de l'acquisition de la propreté au sens de la maturation physiologique. Les précisions sur le sujet font l'objet d'une communication institutionnelle parcellaire.

Dans un document Éduscol de 2015⁴, est soulignée l'importance à accorder au « *respect du rythme de la maturation physiologique et de l'intimité* » de l'enfant. Il revient à chaque enseignant de réguler

*Encore et encore devient
« en corps » et « en corps ».*

la place, le temps et les « *contradictions normatives*⁵ » qui traversent les pratiques autour de l'acquisition de la propreté.

L'instruction obligatoire dès 3 ans réinterroge le discours sur l'accès à la scolarité soumis à la condition de cette acquisition. La possibilité d'accueillir de jeunes enfants portant des couches peut ainsi différer le seuil d'acceptabilité de l'acquisition de la propreté. Il n'en reste pas moins que la question de « se retenir », « se contraindre » traverse les attendus de l'école maternelle bien au-delà de la maturation physiologique.

Il s'agit aussi de gérer cette même distorsion quand il est question d'un objet convoité détenu par la main d'un autre ou que l'attention de la maitresse est happée par un pair. À cela, la liste conséquente de situations de contrainte s'allonge de jour en jour tout au long du parcours de maternelle : arrêter de jouer, rester assis, marcher, faire silence, attendre son tour pour dire quelque chose d'important à ses propres yeux tout en l'oubliant pour avoir attendu trop longtemps, ne pas taper, etc. Communément associées au terme de *socialisation*, ces contraintes encadrées par « les règles » conditionnent les relations entre pairs et contribuent à s'initier à l'autre et au groupe.

Ainsi, de l'apprentissage de la séparation physique à celle des autocontraintes, c'est bien par la saisie de son corps de sujet que l'enfant s'approprie les codes de l'école et devient « élève », attendu tant espéré en fin de maternelle. ■

¹ Matthias Millet et Daniel Thin, « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de « déviance » scolaire », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 2007 (3).

² Jerome Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.

³ À ce sujet, on pourra se reporter à l'article de Ghislain Leroy dans « Des institutions sociales de moins en moins enclines à considérer les enfants comme des sujets ? », *Diversité* n° 203, 2023 : <https://miniurl.be/r-5tpa>.

⁴ « Nouveaux rythmes scolaires à l'école maternelle » : <https://miniurl.be/r-5tpb>.

⁵ Victoria Chantseva « Rendre propre son enfant selon son rythme individuel », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 139-140, 2021, p. 27-43.