

Accueillir, éduquer, scolariser les jeunes enfants: des finalités sous tensions. Éléments d'analyse à partir de l'école maternelle en France

Pascale Garnier

Dans le contexte français de ces trente dernières années, nous montrons que la priorité donnée à une logique scolaire de justification du bien-fondé de l'école maternelle va de pair avec une double série de transformations institutionnelles des rapports que l'école maternelle entretient avec la scolarité obligatoire et son programme. L'analyse de tous ces changements permet de comprendre comment l'école maternelle, lieu d'accueil et de protection, d'éducation et de préparation à l'école pour les jeunes enfants, est institutionnellement devenue une «école de plein exercice». Face à cette évolution, le récent programme de 2015 s'efforce de construire un nouveau compris entre ces trois finalités: il souligne à nouveau l'importance de l'accueil de l'enfant et de ses parents, de son développement, en même temps qu'il reste centré sur cinq domaines d'apprentissages scolaires dont l'évaluation est précisée en termes de compétences.

Comme dans d'autres pays, le système français d'éducation des jeunes enfants est divisé à la fois institutionnellement et selon l'âge des enfants (Garnier, Brougère, Rayna & Rupin, 2016). D'un côté, les services pour les enfants de moins de trois ans sont placés sous l'autorité d'un ministère des affaires sociales et de la famille et correspondent à des structures très variées: crèches, assistantes maternelles, garde à domicile.... De l'autre côté, la quasi totalité des enfants de trois à six ans, ainsi que près d'un enfant de deux-trois ans sur huit, fréquentent l'école maternelle. Celle-ci, non obligatoire, est placée sous la responsabilité du ministère de l'éducation nationale qui établit son programme, son organisation et sa réglementation, et la contrôle à travers un corps d'inspection commun avec l'enseignement élémentaire. Ce ministère est responsable du recrutement et de la formation de ses enseignantes¹ – qui peuvent exercer également à école élémentaire – et de leur rémunération. Les infrastructures et les crédits pédagogiques sont en revanche financés et gérés par les communes, comme en élémentaire; les communes emploient en outre un personnel de service qui assiste les enseignants, les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem).

L'analyse des textes institutionnels de l'école maternelle française depuis les années 1970 permet d'illustrer un processus de scolarisation défini comme une

double série de transformations²: d'une part, celles de l'organisation et la position de l'école maternelle par rapport à la scolarité obligatoire et, d'autre part, celles de son curriculum officiel, défini en termes d'Orientations en 1977, puis en termes de programme d'enseignement à partir de 1995. Nous insisterons également sur la question de la scolarisation précoce des enfants de deux ans qui suscite de nombreux débats. C'est dans ce contexte historique qu'il faut comprendre le tournant que représente le nouveau programme pour l'école maternelle de 2015 qui sera étudié dans la seconde partie de ce texte. Nous l'analyserons en tant qu'il cherche à redéfinir un compromis qu'indiquaient les Orientations de 1977 en assignant à l'école maternelle un «triple rôle: éducatif, propédeutique et de gardiennage» (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 1977).

L'idée de «compromis» entre ces trois finalités, l'éducation et le développement global des jeunes enfants, leur accueil, au sens de leur protection, ainsi que leur préparation à la scolarité obligatoire, s'inscrit dans le cadre théorique d'une sociologie de la critique (Boltanski, 2009), c'est-à-dire d'une sociologie qui fait du travail de critique et de justification des acteurs un objet d'étude, attentive à ses rapports avec son propre travail interprétatif³. Ce choix théorique permet de considérer l'école maternelle comme une forme de «bien commun» et ces trois finalités comme différentes manières de justifier son bien-fondé de manière à la fois complémentaire et concurrente. De fait, en devenant largement prépondérante la finalité proprement scolaire de l'école maternelle a effacé l'importance des deux autres finalités. Aussi le programme de 2015 peut s'interpréter comme un effort pour redéfinir un équilibre dynamique entre ces trois manières de justifier l'importance de l'école maternelle et non comme une simple «descolarisation» de l'école maternelle.

Du «préscolaire» au scolaire

L'école maternelle française est bien une «école»: sa dénomination le signifie d'emblée. Apparue lors de l'éphémère Seconde République de 1848, elle a été adoptée par les républicains en 1881, à la place de celle de «salle d'asile» qui marquait les origines philanthropiques d'une institution destinée à protéger, moraliser et instruire les enfants des classes urbaines pauvres (Luc, 1982). Mais, si l'école maternelle a toujours été une école, ses personnels ont longtemps affiché une forte distance à l'égard d'un enseignement scolaire. C'est, en particulier, le cas de sa première inspectrice générale, Pauline Kergomard (1886/2009), déclarant au tournant du 19^e siècle que la maternelle n'est pas une «école au sens ordinaire du mot», donnant à ses institutrices le modèle d'une «mère intelligente et dévouée» pour défendre une «éducation maternelle dans l'école».

Pourtant, à partir des années 1970, toute une série de transformations a consacré ce caractère scolaire de la maternelle au détriment d'une affirmation de ses spécificités. En effet, avec la massification du premier cycle de l'ensei-

gnement secondaire et le développement des travaux statistiques montrant les inégalités sociales de réussite scolaire, la volonté de démocratiser l'enseignement a conduit à placer en amont de la scolarité obligatoire, l'espoir de compenser les différences de socialisation familiale. Pour reprendre les termes de la loi relative à l'éducation de 1975, l'enjeu fondamental de l'école maternelle devient alors celui de «prévenir les difficultés scolaires, dépister les handicaps et compenser les inégalités». Avec l'achèvement des réformes articulant les scolarités primaire et secondaire qui visaient traditionnellement des publics socialement distincts, l'école maternelle est ainsi investie d'une fonction de démocratisation de l'enseignement. Son autonomie relative dans le champ des institutions scolaires et des modes d'accueil des jeunes enfants (Chamboredon & Prévot, 1973) s'efface au profit d'une forte continuité avec l'école élémentaire et une plus grande distance vis-à-vis des autres structures d'accueil de la petite enfance. Progressivement, la maternelle devient une «*école de plein exercice*», pour reprendre les termes du programme de 2002 (MEN, 2002).

L'effacement d'une autonomie relative de l'école maternelle

Le développement de l'école maternelle en France doit beaucoup à toute une lignée d'inspectrices générales et départementales militantes ainsi qu'à une association professionnelle fortement mobilisatrice (l'association générale des institutrices des écoles maternelles fondée en 1921). Toutes se sont efforcées de faire prévaloir leurs conceptions éducatives à l'école élémentaire: «C'est l'école maternelle bien comprise qui doit forcer les portes de l'école primaire» soulignait ainsi Pauline Kergomard (1886/2009). Cette configuration se défait à partir de 1972 notamment avec la fin de ce corps d'inspection. En effet, depuis 1991, les inspecteurs de l'éducation nationale encadrent à la fois des écoles maternelles et élémentaires dans des circonscriptions mixtes.

Même s'il partage le même statut que les enseignants du primaire depuis 1921, le personnel enseignant des écoles maternelles perd lui aussi sa spécificité. D'une part, il cesse d'être exclusivement féminin en 1977. D'autre part, les réformes de la formation des enseignants qui, depuis 1989, concernent à la fois l'enseignement primaire et secondaire, ont élevé leur niveau de recrutement, à la licence puis au master, tout en réduisant leur formation professionnelle initiale et continue. L'institutrice de maternelle est ainsi devenue un «professeur des écoles» en 1990, celui-ci étant défini comme un «spécialiste des apprentissages» en 2002. Dans les Instituts universitaires de formation des maîtres créés en 1989, puis les Ecoles supérieures de l'éducation créées en 2011, la formation spécifique à l'école maternelle est de plus en plus réduite. De son côté, le personnel de service (Atsem) a vu également son statut, son niveau de recrutement et sa qualification réévalués depuis 1992. Ces transformations maintiennent une forte hiérarchie sociale entre enseignantes et assistantes, tout en dessinant une nouvelle division du travail à l'école maternelle. Au lieu d'une frontière séparant

le travail éducatif, imparti aux maîtresses, et un travail de propreté et d'hygiène, attribué au personnel de service, cette division passe par un partage des tâches entre l'enseignement et l'éducation, le travail ménager pouvant être à son tour délégué à des agents d'entretien. Au bout du compte, le partage du travail dans la classe reconduit à une vision divisée de l'enfant/l'élève, comme à un dualisme entre le corps et l'esprit (Garnier, 2010a).

Politique de cycle et discontinuités éducatives

Le principe d'une continuité entre la grande section, dernière année d'école maternelle, et le cours préparatoire, première année de l'école élémentaire, est institué dès le milieu des années 1970, à l'heure où tous les élèves accèdent désormais au premier cycle de l'enseignement secondaire. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 lui donne une impulsion décisive en découpant l'ensemble de la scolarité primaire en trois cycles, pour tenter de conjuguer adaptation à la diversité des élèves et efficacité. La dernière année de l'école maternelle devient alors partie du «cycle des apprentissages fondamentaux» qui se poursuit les deux premières années de l'école élémentaire. Pensée pour conjuguer efficacité et souplesse des transitions avec la scolarité obligatoire, cette mesure n'a, en réalité, fait qu'accroître la pression des apprentissages fondamentaux (en particulier ceux de la lecture et l'écriture) sur l'ensemble de l'école maternelle. L'observation d'enfants en grande section met ainsi en évidence l'omniprésence d'un travail sur fiche écrite, l'élévation des exigences cognitives demandées aux élèves, notamment en termes de réflexivité sur leurs apprentissages, ainsi que les différences socioculturelles fortes dans leur manière d'en comprendre les attendus cognitifs (Joigneaux, 2009).

En revanche, les continuités entre la maternelle et une offre de services diversifiés pour les enfants de moins de trois ans restent largement impensées et rarement mises en œuvre (Rayna & Garnier, 2017). Pourtant, initié en 1990, un partenariat interministériel entre le ministère de l'éducation et le secrétariat d'état chargé de la famille et des affaires sociales entendait développer des structures d'accueil spécifiques pour les enfants de deux-trois ans, des «dispositifs-passerelles» préparant à l'entrée en maternelle, en principe ciblés sur les milieux défavorisés. Ce partenariat reste aujourd'hui encore à mettre en œuvre, tant sont fortes en France les traditions d'une action publique sectorielle et d'une centralisation administrative. Cette forte centralisation de l'école en France limite aussi son intégration dans les communautés locales et elle va de pair avec des difficultés récurrentes pour développer une culture de la collaboration entre parents et enseignants (Garnier, 2010b).

Une focalisation sur les apprentissages langagiers et cognitifs

Jusqu'aux années 1970, le développement de l'école maternelle et ses changements de modèles éducatifs (Plaisance, 1986), vont de pair avec une forte

stabilité de ses directives institutionnelles. Succédant au programme de 1921, les Orientations de 1977 défendent l'idée que « Cette action [une éducation globale et fonctionnelle] ne peut s'enfermer dans un programme au sens traditionnel du terme [...], par disciplines cloisonnées » (MEN, 1977). Ces Orientations valorisent à la fois une « pédagogie de développement » et une « pédagogie par objectifs » : l'affectivité, « véritable moteur du développement », est placée en tête de ces objectifs, alors que le développement cognitif occupe le sixième et dernier rang de ce classement, après le langage oral et le langage écrit.

Au milieu des années 1980, les nouvelles instructions (MEN, 1986) conservent le terme d'« orientations », en assignant à l'école maternelle trois objectifs, « scolariser », « socialiser », « faire apprendre et exercer ». Mais, à partir de la mise en place d'une politique de cycles en 1989, l'école maternelle présente des « programmes » intégrés dans ceux de la scolarité obligatoire. Les apprentissages visés sont répartis en cinq « domaines d'activité » qui préfigurent les disciplines scolaires de l'école élémentaire et leur hiérarchie socio-institutionnelle. Si en 1995 le « vivre ensemble » et les apprentissages langagiers structurés sont mis en exergue (MEN, 1995), le langage fait à lui seul l'objet d'un texte officiel en 1999, où, placé « au cœur des apprentissages », il devient la priorité de la maternelle. À partir de 2002, la maîtrise de la langue figure en tête des activités en maternelle (MEN, 2002). Dans le programme de 2008, elle seule fait l'objet d'injonctions très détaillées pour définir les apprentissages requis en petite, moyenne et grande sections (MEN, 2008). Cette priorité marque aussi un net changement d'orientation : il s'agit de privilégier l'acquisition de compétences et de connaissances relatives à la maîtrise de la langue, sur la communication et l'expression des enfants. Justifié par le « recul de notre système éducatif dans les classements internationaux », le programme de 2008 rend plus précoce et systématique cet apprentissage de la langue, notamment en plaçant dès la moyenne section (à quatre ans) les activités d'analyse phonologique préparatoires à l'apprentissage du code alphabétique.

De leur côté, les activités physiques qui occupaient le premier rang des activités dans les textes officiels de l'école maternelle entre 1887 et 1986, sont placées à la troisième place des programmes depuis 1995. En outre, déjà réduite et subordonnée à une logique pédagogique (Brougère, 1997), l'importance du jeu à l'école maternelle est à nouveau diminuée dès lors qu'il est considéré comme une introduction ou une propédeutique à un apprentissage scolaire. Plus avant, il peut être critiqué comme un leurre pédagogique induisant les élèves à se méprendre sur le sens de leur présence à l'école (Bautier, 2006).

Au total, entre 1977 et 2008, les transformations du curriculum de l'école maternelle illustrent un déplacement relatif entre d'une part une « pédagogie invisible », favorisant le jeu (éducatif) et les apprentissages globaux des enfants et, d'autre part, une « pédagogie visible » présentant une forte hiérarchisation et spécialisation des savoirs propres à l'école (Bernstein, 1975). Sa focalisation sur les compétences langagières et cognitives va de pair avec un effacement de l'importance du développement affectif des enfants, parfois réduit à un prérequis aux apprentissages scolaires.

Le développement des didactiques disciplinaires et de l'évaluation

La continuité institutionnelle entre l'école élémentaire et l'école maternelle favorise le développement d'une réflexion didactique, dérivée des disciplines scolaires de l'enseignement secondaire, via l'école élémentaire, sur les savoirs que l'école maternelle doit transmettre, de manière à ce qu'ils soient effectivement objectivés, explicités et codifiés pour permettre leur maîtrise réflexive par les élèves. Dans cette perspective où la réussite scolaire dépend d'une utilisation réflexive du langage et des procédures d'objectivation des savoirs, il s'agit alors de proposer dès la maternelle une construction plus épurée des situations d'apprentissage mettant en exergue ces objets de savoirs (Bautier, 2006). De fait, les programmes successifs s'adressent d'emblée à des élèves, même si en 2008, le «devenir élève» devient un objectif fondamental de l'école maternelle (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Il ne s'agit plus seulement de faire acquérir à l'élève les normes d'un comportement discipliné à l'école, mais aussi et surtout l'exercice d'une réflexivité sur sa propre activité d'apprentissage. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre, mais aussi et surtout de distinguer «le faire» et «l'apprendre», comme y insistent les outils d'évaluation des élèves en fin de maternelle (Direction générale de l'enseignement scolaire [DGESCO], 2010).

Joue aussi, manifestement, le poids croissant d'une évaluation des élèves qui en hiérarchise fortement les compétences socio-institutionnellement attendues, conjuguée à une évaluation de l'école maternelle focalisée sur ses seuls effets sur leur future réussite scolaire. Le développement des évaluations statistiques des effets de la fréquentation de la maternelle sur les résultats scolaires des élèves participe lui aussi de cette scolarisation. Il va de pair, depuis le début des années 1990, avec l'inscription dans les programmes des compétences à acquérir au terme de la scolarité en maternelle. Réduite à la question du devenir scolaire des enfants, cette évaluation des effets de l'école maternelle contribue également à la transformer en une «première école» et non plus seulement en une préparation à l'école. Objet de tensions sur la scène internationale (Veuthey, Marcoux & Grange, 2016), le développement de l'évaluation dans le préscolaire, à travers la définition de standards et d'indicateurs de performance, participe d'une nouvelle gouvernance et régulation des systèmes scolaires, (Dutercq & Cuculou, 2013).

La scolarisation précoce des enfants de deux ans

Dans le but de prévenir l'échec scolaire, la fréquentation précoce de l'école maternelle, à partir de l'âge de deux ans pour les enfants des familles défavorisées en milieu urbain et rural, devient un des volets de la politique des zones d'éducation prioritaire lancée en 1981 (Warren, 2011). Depuis cette époque, la question de la scolarisation des enfants de deux ans n'a pas cessé d'être au centre de vives polémiques sur les conditions d'accueil et l'adaptation pédagogique de la maternelle aux enfants de cet âge, mais aussi sur la réalité des bénéfices d'une année supplémentaire sur leur réussite scolaire future. En effet, les résultats des travaux

statistiques, lancés à partir des années 1990, sont eux-mêmes matières à débats (Garnier, 2016). Si le bénéfice global d'une fréquentation d'une structure préscolaire est avéré au niveau international (Organisation for economic co-operation and development [OECD], 2017), en France, ce bénéfice d'une quatrième année de maternelle n'est ni homogène (Duru-Bellat, 2002), ni univoque (Heim, 2018).

Relancée en 2013 (MEN, 2013)⁴, la scolarisation précoce des enfants des milieux populaires reste justifiée par cet objectif de réduction des inégalités sociales de réussite scolaire. Or, l'observation ethnographique et le filmage de l'activité des enfants de deux-trois ans dans une classe accueillant majoritairement des enfants de trois-quatre ans montrent bien comment des exigences scolaires précoces, en termes de maîtrise du corps, d'adaptation à un rythme collectif, d'intérêt pour les activités proposées et de centration sur l'enseignante peuvent mettre d'emblée en difficulté une partie d'entre eux (Garnier & Brougère, 2017). Bien qu'elle soit limitée à un petit nombre d'enfants, cette recherche montre aussi l'importance de croiser les différences socio-culturelles avec des différences de genre, notamment à travers l'ensemble des relations sociales qui se tissent entre les enfants. Cette étude remet ainsi en question l'idée qu'une scolarisation précoce est de nature à favoriser la réussite scolaire de tous les enfants, par le simple fait qu'elle les confronte d'emblée à des pratiques, des normes et des valeurs scolaires différentes de ce qu'ils connaissent dans leur famille. En effet, les exigences de la scolarité précoce font apparaître des inégalités socioculturelles et de genre entre enfants, certains accusant une plus grande «distance» entre les pratiques et valeurs de leur famille et celles de la culture scolaire.

Le programme de 2015: vers un nouveau compromis?

En accentuant les exigences scolaires de la maternelle et en augmentant la pression des évaluations des élèves, notamment sous la forme d'un «livret scolaire» publié en 2010, le programme de 2008 a suscité de multiples critiques, y compris celles de l'inspection générale de l'éducation nationale, à travers un rapport élaboré en 2011 qui n'a pu être rendu public qu'en 2013 (Bouysse, Claus & Symankiewicz, 2011). Consultées en 2013 également, les enseignantes ont montré une large opposition à ce programme et/ou à ses effets, en termes de «primarisation» de la maternelle. De fait, un nouveau programme était attendu avec la loi de Refondation de l'école publiée en 2013 dans le sillage d'un changement de majorité politique. Signal fort pour repenser les spécificités relatives de la maternelle par rapport à l'école élémentaire, cette loi marque le retour à une école maternelle considérée comme un «cycle unique».

Du projet de programme à sa publication

Le Conseil supérieur des programmes (CSP), créé en 2013 par la loi de Refondation de l'école, a de suite élaboré une Charte des programmes (CSP, 2014a) et un texte de cadrage pour l'école maternelle, en regard d'une saisine du ministre de l'éducation nationale. Rédigé par un groupe d'une dizaine de personnes comprenant des enseignants-chercheurs universitaires et des personnels scolaires (directeur, inspectrice, conseiller pédagogique...), avec des consultations et des contributions de personnes extérieures, le projet de programme (CSP, 2014b) a été ensuite, après une nouvelle consultation des enseignantes, réélaboré par le CSP et la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère en un texte synthétique. Pour le groupe d'experts, le souci d'un «texte long» de 70 pages s'imposait: d'une part, comme nécessité d'explicitation vis-à-vis des acteurs de terrain, formateurs et enseignantes, dans le contexte d'une quasi disparition de la formation initiale et continue pour l'école maternelle; d'autre part dans l'incertitude vis-à-vis des documents d'accompagnement à ce programme qui seraient réalisés par le ministère. Entre la version longue du projet proposée par le groupe d'experts et la publication finale de 19 pages (MEN, 2015), il y a donc eu raccourcissement et synthèse, avec l'intérêt d'alléger notamment l'inflation des compétences attendues des enfants dans chaque domaine d'apprentissage et l'inconvénient d'enlever des nuances ou des détails qui au fond n'en étaient pas.

Prenons-en ici un seul exemple, celui du jeu, qui retrouve dans le programme de 2015 une place remarquable avec un paragraphe intitulé «apprendre en jouant». N'y figurent cependant plus que deux des modalités du jeu présentées dans le projet initial: le jeu dit «libre» et son observation par l'enseignante, et des jeux dits «structurés» visant des apprentissages précis. Or précisément, le projet avait introduit une troisième modalité pour dépasser cette alternative: accompagner les enfants dans leur jeu, tout en restant attentif à ne pas dénaturer sa dynamique propre. Cette participation des adultes au jeu des enfants, ce guidage souple, permet de faire des propositions de matériel, de développement narratif, d'y intégrer les relations entre enfants, etc. Cela demande beaucoup de doigté et de souplesse de la part des adultes, ainsi qu'une «ouverture face à l'imprévu» qui, elle aussi, a disparu du programme. Celui-ci a toutefois conservé cette phrase du projet: «l'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu». Le jeu n'est plus une activité concédée aux marges d'un «travail» scolaire, il est considéré à nouveau comme une activité légitime à l'école maternelle.

Entre développement et apprentissage, l'enfant un «interlocuteur à part entière»

L'exemple du jeu montre bien comment le programme de 2015 réaffirme une des spécificités de l'école maternelle, sans cesser de promouvoir son utilisation scolaire. Plus généralement, l'intérêt de ce texte n'est pas seulement de souligner l'importance de l'école maternelle, mais d'y ajouter la nécessité d'une «école

bienveillante» pour les jeunes enfants et la nécessité, aussi, d'une «évaluation positive». Il rappelle aussi que l'école maternelle «tient compte du développement de l'enfant» en indiquant des repères développementaux dans les différents domaines d'apprentissages et, plus avant, en promouvant les dynamiques entre développement et apprentissages. S'agissant d'«accueillir les enfants et leurs parents», ce programme affirme nettement que l'école maternelle doit prendre en compte «les habitudes, les expériences, les apprentissages» des enfants, réalisés avant et/ou en dehors d'elle et l'importance d'un dialogue constructif et régulier avec les parents.

C'est dire aussi que le programme valorise en premier lieu une conception des enfants comme «tous capables», quand il s'agit de les considérer dans la plénitude de ce qu'ils font, au lieu de les regarder à travers leurs défaillances: «L'enseignant reconnaît en chaque enfant une personne en devenir et un interlocuteur à part entière». Dans ce sens, l'école ne saurait être une fin en soi: elle n'est qu'un moyen pour que chaque enfant puisse développer, avec les autres, son «propre pouvoir d'agir et de penser».

Placées après le langage, les activités physiques et artistiques sont revalorisées; les quatrième et cinquième domaines d'apprentissages, «Construire les premiers outils pour structurer sa pensée» et «Explorer le monde» contribuent également au développement des enfants, non sans ajouter des précisions sur les apprentissages attendus en numération. Ce faisant, le programme tranche dans les débats didactiques, souvent vifs, relatifs aux apprentissages numériques et à la littératie, par exemple en réintroduisant un entraînement à la prise de conscience phonologique, absent du projet. Que la maternelle soit ainsi devenue un terrain d'affrontements entre différents courants didactiques au sein d'un même domaine d'apprentissage témoigne ainsi de son ancrage scolaire, comme le dit d'une autre façon l'objectif «comprendre la fonction de l'école».

Au total, le programme de 2015 représente un effort de conciliation entre des finalités concurrentes de l'école maternelle, un «compromis» par définition fragile (Boltanski, 2009). Il valorise à nouveau son rôle d'accueil et de protection des jeunes enfants, le souci de leur éducation et de leur développement global tout en réaffirmant des attendus en termes de compétences scolaires. Texte composite, il autorise des lectures et des appropriations différentes, mais il n'en reste pas moins un «programme d'enseignement» dont le cœur est structuré selon des domaines d'apprentissage. En cela, il diffère nettement des orientations éducatives fondées sur le développement de l'enfant, comme l'était le texte de 1977 et comme le sont d'autres curricula pour l'éducation des jeunes enfants au niveau international (Rayna, Bouve & Moisset, 2009).

Du texte officiel à sa mise en œuvre et son évolution

Si le programme de 2015 témoigne d'un tournant en réaffirmant l'importance de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants, c'est dans les classes que se jouent les transformations effectives de l'école maternelle. Même si les enseignantes ont

exprimé une large adhésion à ce programme⁵, il suppose aussi des compétences professionnelles spécifiques pour le mettre en œuvre: «Ce nouveau programme, aux dires mêmes d'acteurs de terrain qui l'ont accueilli avec satisfaction, nécessite une expertise pédagogique difficile à mobiliser par les enseignants habitués à des programmes davantage centrés sur la préparation explicite des apprentissages scolaires» (Agacinski & Collombet, 2018, p. 4). D'où l'importance cruciale qu'il faut donner à une formation initiale et continue pour l'école maternelle: non seulement au niveau des enseignantes, mais aussi à tous les échelons de l'éducation nationale. Plus radicalement, c'est cette identité même en tant qu'enseignante, «spécialiste des apprentissages» (scolaires), qui demande à être remaniée pour prendre en compte la dynamique entre développement et apprentissage qui est spécifique à l'âge de la maternelle (Vygotski, 1935/1995).

Mais tout ne se joue pas dans les classes: d'une école maternelle à une autre, d'une ville à l'autre ou en milieu rural, les conditions d'exercice du métier sont très différentes (Garnier, 2016). Aux ségrégations résidentielles s'ajoutent de profondes disparités des ressources municipales, notamment en termes d'Atsem qui sont mises (ou non) à disposition des écoles maternelles. D'ailleurs, avec ou sans l'aide d'une Atsem, le taux d'encadrement des jeunes enfants (en moyenne un peu plus de 25 élèves par enseignante) est bien plus élevé en France que dans la plupart des pays occidentaux. Si sur la scène internationale, la scolarisation des enfants de trois-six ans en France se démarque encore par sa systématisme, il va de pair avec la faiblesse des financements qui lui sont consacrés (Agacinski & Collombet, 2018).

Enfin, la Charte des programmes (CSP, 2014a) prévoit notamment que chaque nouveau programme soit évalué et qu'il puisse être révisé. Elle appelle aussi à une réflexion prospective, liant la formation des professeurs des écoles au développement de la recherche. Il y a là un impératif tant les recherches sur l'école maternelle sont peu développées en regard des autres niveaux d'enseignement, tant les efforts des chercheurs pour se situer du point de vue des enfants restent exceptionnels en France (Garnier & Rayna, 2017). Ces recherches sont aussi tout particulièrement rares dans le domaine des programmes. À cet effet, la Charte prévoit «la connaissance de l'organisation, du contenu et des évolutions de la prescription pédagogique dans les systèmes éducatifs étrangers ainsi que les modalités associées d'évaluation des élèves feront l'objet de veille et de recherches» (CSP, 2014a, p. 11).

Dans ce domaine, quelques recherches qualitatives éclairent la situation française à partir de comparaisons internationales. Celle de Brougère, Guénif-Souilamas et Rayna (2016) montre notamment à quel point la réflexion sur l'école maternelle en France reste prisonnière d'une focalisation sur les apprentissages scolaires et peu ouverte à la diversité des enfants par rapport à d'autres pays. Cet effort de recherches au niveau national et international devrait être soutenu pour penser l'avenir du programme de 2015 et ses réactualisations. L'enjeu serait en effet de dépasser les effets d'affichage des gouvernements successifs à travers

la publication de nouveaux programmes qui sont par excellence des lieux de tensions entre science et politique (Raulin, 2006).

Conclusion

Nous avons cherché dans cet article à caractériser ce qui constitue, dans le contexte français, un processus historique de scolarisation de l'éducation des jeunes enfants: son alignement progressif avec l'organisation de l'école élémentaire; les réformes des programmes qui se focalisent sur les apprentissages langagiers et cognitifs, la scolarisation des enfants de deux ans. Nous avons ensuite montré l'intérêt du programme de 2015 qui s'efforce de définir un nouvel équilibre entre cette scolarisation des jeunes enfants et des finalités éducatives globales favorisant leur développement et leur accueil. Reste que, par son ouverture même, ce programme n'est pas de nature à mettre un terme aux débats qui valorisent respectivement l'enfant (en maternelle) et l'élève (à l'école): impossible d'échapper à la complexité des faits éducatifs et scolaires et à leurs ambivalences constitutives. D'une part, la conception des enfants en tant que véritables acteurs de leur éducation et interlocuteurs reconnus par les adultes, comme la promotion d'une éducation globale, ne sont pas sans présupposés idéologiques et sociaux que montraient déjà les travaux de Bernstein (1975) et de Chamboredon (1975). Elles ne sont pas non plus sans créer de nouvelles formes d'emprise sur les enfants et les adultes (Dahlberg, 2009). D'autre part, le souci d'avoir affaire à des élèves et de compenser les inégalités sociales et culturelles de leur environnement familial en les confrontant dès l'école maternelle à l'exigence d'apprentissages réflexifs, aux valeurs et normes scolaires participe d'une violence symbolique intrinsèque aux systèmes d'enseignement comme l'a montré, de longue date, l'analyse de Bourdieu et Passeron (1970).

Impossible alors de ne pas mettre cette emprise du scolaire sur l'éducation des jeunes enfants en rapport avec une culture de l'école qui, en France, est partie prenante d'une définition de la citoyenneté, celle d'une égalité formelle et abstraite, d'une indifférence aux différences faite principe politique. Dans ce contexte, le système scolaire français constitue un lieu de cristallisation et de dramatisation d'une identité nationale, en même temps qu'il se distingue au niveau international par son caractère profondément inégalitaire et élitiste (Dubet, Duru-Bellat & Véréttout, 2010).

En témoigne à nouveau le projet gouvernemental annoncé pour la rentrée 2019 d'imposer l'obligation d'une fréquentation de l'école maternelle à partir de trois ans, ou du moins celle d'une «instruction» à partir de cet âge. Dans ce sens, la situation française prolonge l'exemple de la Suisse Romande qui, avec le Concordat HarmoS, a abaissé l'âge de la scolarisation obligatoire à quatre ans (Meyer, 2016). D'autres pays traversent également un processus inédit de scolarisation de leur curriculum préscolaire (Kaga, Benett & Moss, 2010); c'est le cas

de pays comme le Japon (Hoshi-Watanabe, 2010), la Nouvelle Zélande (Alcock & Haggerty, 2013) ou la Suède (Lembrer & Meaney, 2014), dont les traditions éducatives de la petite enfance ignoraient pourtant une préparation à l'école. L'internationalisation des questions relatives à l'éducation des jeunes enfants (Marope & Kaga, 2017), paraît aller de pair avec une relative convergence des différents systèmes nationaux, malgré des traditions culturelles et politiques différentes en matière d'éducation et de conceptions des jeunes enfants. Elle met en exergue une tendance néo-libérale globale à formaliser leurs apprentissages dans un double souci d'une économie de la connaissance et d'un investissement social sur la petite enfance.

Notes

- 1 Plus encore à l'école maternelle qu'en élémentaire, les professeurs des écoles sont des femmes dans leur très grande majorité: nous choisissons d'employer le féminin dans ce texte pour témoigner de cet état de fait.
- 2 Dans la mesure où notre analyse porte sur les transformations institutionnelles de l'école maternelle, nous privilégions les textes officiels qui définissent en particulier son personnel, son organisation et ses contenus. Sans prétendre être exhaustive, nous faisons aussi référence à des travaux de recherche ou des prises de positions professionnelles qui la prennent pour objet, avec le risque de placer sur un même plan des discours hétérogènes.
- 3 Coordinatrice du groupe d'experts chargé en 2014 par le Conseil supérieur des programmes de rédiger le projet de programme pour l'école maternelle paru en 2015, je m'exprime ici à la fois en tant que sociologue et professeur en sciences de l'éducation engagée dans la formation des enseignants depuis 1983.
- 4 Depuis plus de 20 ans, la quasi-totalité des enfants de trois-six ans fréquentent l'école maternelle. Au milieu des années 1990, la fréquentation des enfants de deux ans atteint 35,5%, mais avec l'accroissement démographique des années 2000 et les politiques de restriction budgétaire, elle se réduit à 11,5% en 2011. En 2016, après cette relance, elle est de l'ordre de 11,9% en général et de 20,8% en éducation prioritaire (MEN, 2017). Selon Abdounis (2016), les enfants de moins de trois ans sont réunis aux enfants de trois-quatre ans dans la très grande majorité des cas.
- 5 Selon une *Enquête auprès des enseignants de maternelle*, réalisée auprès de 1000 enseignants de maternelle par Harris pour le SNUipp-FSU, en novembre 2015, 78% se déclaraient favorables ou très favorables à ce programme.

Références

- Abdounis, S. (2016). La scolarisation à deux ans: en éducation prioritaire, un enfant sur cinq va à l'école dès deux ans. *Note d'information*, 19, 1-4. Paris: Ministère de l'éducation nationale. Consulté dans http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/67/8/depp-ni-2016-19-scolarisation-a-deux-ans-en-education-prioritaire-un-enfant-sur-cinq-va-a-ecole-des-deux-ans_597678.pdf
- Agacinski, D. & Collombet, C. (2018). Un nouvel âge pour l'école maternelle? *La note d'analyse France Stratégie*, 66, 1-12. Consulté dans <http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-na66-maternelles-15mars2018.pdf>
- Alcock, S. & Haggerty, M. (2013). Recent policy developments and the "schoolification" of early childhood care and education in Aotearoa New Zealand. *Early Childhood Folio*, 17, (2), 21-26.

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M. T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique sociale.
- Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies: visible et invisible*. Paris: CERI-OCDE.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 119, 107-139.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N. & Rayna, S. (2016). Cultural and Political Influences on Preschool Pedagogy. The case of the French école maternelle. In J. Tobin (Éd.), *Preschool and Im/migrants in Five Countries* (pp. 87-96). Bruxelles: Peter Lang.
- Bouysse V., Claus, P. & Symankiewicz C. (2011). *L'école maternelle* (Rapport n° 2011-108). Paris: Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale.
- Chamboredon, J. C. (1975). *Le métier d'enfant: vers une sociologie du spontané*. Paris: CERI-OCDE.
- Chamboredon, J. C. & Prévot, J. (1973). Le «métier d'enfant». Définitions de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie* 14, (4), 295-335.
- CSP. (2014a). *Charte des programmes*. Paris: Conseil supérieur des programmes, Ministère de l'éducation nationale. Consulté le 2 juillet 2017 dans http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/37/5/charte_programme_csp_312375.pdf
- CSP. (2014b). *Projet de programme et recommandations*. Paris: Conseil supérieur des programmes, Ministère de l'éducation nationale. Consulté le 2 juillet 2017 dans http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/4/CSP-_Projet_de_programme-recommandations_337324.pdf
- Dahlberg, G. (2009). Policies in early childhood education and care: Potentialities for agency, play and learning. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M. S. Honig (Éd.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 347-359). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- DGESCO. (2010). *Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle*. Paris, Ministère de l'éducation nationale.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Véréout, M. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF.
- Dutercq, Y. & Cuculou, S. (2013). La performance comme outil de gouvernance. Quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire? In C. Maroy (Éd.), *L'école à l'épreuve de la performance* (pp. 195-210). Bruxelles: De Boeck.
- Garnier, P. (2010a). Transformations de la collaboration entre enseignant et personnel de service en maternelle: entre principes et pratiques. *Les sciences de l'éducation*, 43, (1), 9-26.
- Garnier, P. (2010b). Coéduquer à l'école maternelle: une pluralité de significations. In S. Rayna, M. N. Rubio & H. Scheu (Éd.), *Parents-professionnels: la coéducation en questions* (pp. 119-126). Toulouse: Éres.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna S. & Rupin P. (2016). À 2 ans: vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel. Toulouse: Éres.
- Garnier, P. & Brougère, G. (2017). Des tout-petits «peu performants» en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, 2, 83-102.
- Garnier, P. & Rayna, S. (Éd.). (2017). *Recherches avec les jeunes enfants: perspectives internationales*. Bruxelles: Peter Lang.

- Heim, A. (2018). Quand la scolarisation à deux ans n'a pas les effets attendus: des évaluations sur données françaises. *Document de travail*, 1, 1-58. Paris : France Stratégie. Consulté dans <http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/dt-scolarisation-precoce-2-ans-janvier.pdf>
- Hoshi-Watanabe, M. (2010). Culture préscolaire et nouveaux défis au Japon. *Revue internationale d'éducation*, 53, 55-63.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Kaga, Y., Benett, J. & Moss, P. (2010). *Caring and learning together. A cross national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.
- Kergomard, P. (2009). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Fabert. (original publié 1886)
- Lembrer, D. & Meaney, T. (2014). Socialisation tensions in the Swedish preschool curriculum. The case of Mathematics. *Educare*, 2, 82-98.
- Luc, J. N. (1982). *La Petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles*. Paris: Economica - INRP.
- Marope, P. T. M. & Kaga, Y. (2017). *Investing against evidence. The Global State of early childhood education and care*. Paris: Unesco.
- MEN. (1977). Circulaire n° 77-266 relative aux objectifs et procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif. In J. N. Luc (Éd.), *La Petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles* (pp. 289-320). Paris: Economica – INRP.
- MEN. (1986). *L'école maternelle. Son rôle, ses missions*. Paris: CNDP, Ministère de l'éducation nationale.
- MEN. (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris: CNDP, Ministère de l'éducation nationale.
- MEN. (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle? Les nouveaux programmes*. Paris: CNDP, Ministère de l'éducation nationale.
- MEN. (2008). Programmes de l'école maternelle. *Bulletin officiel*, 3, HS, 19 juin 2008. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- MEN. (2013). Scolarisation des enfants de moins de trois ans. *Bulletin officiel*, 3, 15 janvier 2013. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- MEN. (2015). Programmes de l'école maternelle. *Bulletin officiel*, 2, HS 26 mars 2015. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- MEN. (2017). *Repères et références statistiques 2017 sur les enseignements, la formation, la recherche*. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Meyer, A. (2016). Pratiques évaluatives en Suisse Romande. Quelques exemples de l'école enfantine. In C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (Éd.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (pp. 57-77). Louvain-La-Neuve: EME Éditions.
- OECD. (2017). *Starting strong 2017. Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Raulin, D. (2006). De nouveaux rapports entre sciences et politiques: le cas des programmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 154, 61-71.
- Rayna, S., Bouve, C. & Moisset, P. (2009). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance: quel curriculum?* Toulouse: Érès.
- Rayna, S. & Garnier, P. (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherche en Europe et au Québec*. Bruxelles: Peter Lang.
- Veuthey, C., Marcoux, G. & Grange, T. (Éd.). (2016). *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. Louvain-La-Neuve: EME Éditions.
- Vygotski, L. S. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire (F. Sève, trad.). *Société française*, 52, (2), 35-45. (original publié 1935).
- Warren, M. (2011). *Pourquoi la scolarisation à deux ans?* Paris: L'Harmattan.

Mots-clés: Pré-primaire, petite enfance, curriculum, institution, histoire, France

Betreuen, erziehen, einschulen – die Vorschule im Spannungsfeld von Zielen. Eine Analyse der Vorschule in Frankreich

Zusammenfassung

Es wird gezeigt, dass im französischen Kontext der letzten dreissig Jahre die Verdienste des Kindergartens bzw. der Vorschule prioritär in der Logik des Schulwesens gewürdigt wurden, und dass dies mit einer doppelten institutionellen Transformation der Beziehung zwischen Vor- und Pflichtschule und ihren Programmen einhergeht.

Die Analyse dieser Veränderungen hilft zu verstehen, wie aus der Vorschule als Ort der Betreuung und Fürsorge, der Bildung und Erziehung sowie der Vorbereitung auf die Schule selber eine eigentliche Schule geworden ist. Im Zuge dieser Entwicklungen versucht das Programm von 2015 einen neuen Kompromiss zwischen diesen drei Zielsetzungen zu schaffen: Es betont nach wie vor die Bedeutung der Beziehungspflege zu Eltern und Kind und der kindlichen Entwicklung, orientiert sich aber gleichzeitig an fünf Bereichen schulischen Lernens, die der Erfassung kindlicher Kompetenzen zugrunde gelegt werden.

Schlagworte: Vorschule, frühe Kindheit, Lehrplan, Institution, Geschichte, Frankreich

Accoglienza, educazione, istruzione della prima infanzia: finalità in tensione. Elementi di analisi della scuola materna in Francia

Riassunto

Nel contesto francese degli ultimi trent'anni, dimostriamo che la priorità data a una logica scolastica che giustifica i meriti della scuola materna va di pari passo con una doppia serie di trasformazioni istituzionali dei rapporti che la scuola materna intrattiene con la scuola dell'obbligo e il suo programma. L'analisi di tali cambiamenti permette di capire come la scuola materna, luogo di custodia e di protezione, di educazione e di preparazione scolastica per i bambini, sia diventata, dal punto di vista istituzionale, una "scuola a tutti gli effetti". Di fronte a tale evoluzione, il recente programma del 2015 si sforza di costruire un nuovo accordo tra questi tre obiettivi: sottolinea ancora una volta l'importanza dell'accoglienza del bambino e dei suoi genitori, il suo sviluppo, pur rimanendo focalizzato su cinque aree di apprendimento scolastico la cui valutazione è specificata in termini di competenze.

Parole chiave: Scuola materna, prima infanzia, curricolo, istituzione, Francia

Care, education and schoolification of early childhood: aims under pressure. Elements for an analysis of the French école maternelle

Summary

In the French context of the last 30 years, we show that the priority given to an academic logic of the justification of preschool as a public good goes hand in hand with a double institutional transformation of the relation between nursery school and compulsory schooling and of its programmes. The analysis of all these changes allows to understand how preschool, dedicated to care, education and preparation to school, has become a genuine «school in its own right». Facing this evolution, the recent programme published in 2015 tries to build a new compromise between these three goals: it emphasizes the importance of parents and children's care and development and, at the same time, it still focussed on five learning areas which are assessed in terms of students' competences.

Keywords: Pre-primary, early childhood, curriculum, institution, history, France