
L'école maternelle, un modèle quasi mythique ?

VIVIANE BOUYASSE, inspectrice générale de l'Éducation nationale

Il n'est pas d'enquête sur l'opinion des Français vis-à-vis de leur École qui n'atteste un réel attachement à l'école maternelle. Pourtant, les doutes quant à sa qualité ont succédé aux certitudes : pour les uns, la "maternelle" n'est pas assez école, pour d'autres elle ne l'est que trop. Pour les observateurs étrangers, si la curiosité demeure, les interrogations ne sont plus rares, en particulier parmi les spécialistes de la petite enfance qui n'ont pas pour seuls critères de qualité ceux qui concernent l'efficacité scolaire.

L'institution école maternelle

C'est le décret du 2 août 1881 qui, reprenant une appellation proposée en 1848, a donné le nom d'école maternelle à la salle d'asile, à l'origine institution de bienfaisance à vocation de gardiennage, de moralisation et de première instruction, qui l'avait précédée d'un demi-siècle.

> Des caractéristiques dont la somme constitue une synthèse originale

Depuis la Troisième République, l'école maternelle se singularise parmi les institutions d'accueil et d'éducation de la petite enfance par un ensemble de caractères qu'elle est la seule au monde à présenter en totalité :

- elle est gratuite pour les familles et ouverte à tous les enfants, que les parents travaillent ou non ;
- elle couvre l'ensemble du territoire, après son développement en milieu rural depuis les années 1960 ; on le doit au fait qu'elle ne relève pas de la (seule) compétence des autorités locales comme nombre d'institutions étrangères ;
- elle est intégrée au service public d'éducation ; dans beaucoup de pays étrangers, les structures analogues sont sous la tutelle des ministères chargés de la Famille ou des Affaires sociales le plus souvent, de la Santé parfois, quand elles relèvent de l'intervention de l'État ;
- depuis 1881, elle accueille de droit les

enfants de 2 à 6 ans. Bien que non obligatoire, elle est fréquentée par près de 100 % des 3-6 ans et par une proportion d'enfants de 2 à 3 ans qui oscille depuis 25 ans entre 35 et 25 % en moyenne nationale. Cela ne satisfait pas la demande qui est nettement supérieure. Dans de nombreux pays, quand elle existe, l'école maternelle commence plus tard (4 ans) ;

- elle est laïque pour l'essentiel et le secteur privé est presque essentiellement confessionnel. Dans d'autres pays, les "jardins d'enfants" ou équivalents peuvent être créés et gérés par les communes ou des associations ou personnes privées ;

- depuis la loi du 30 octobre 1886, elle est partie intégrante de l'école primaire dont elle constitue aujourd'hui le premier cycle. Elle fonctionne selon les mêmes dispositions que l'école élémentaire (réglementation, calendrier et horaires, rôle des parents, partage de compétences entre État et collectivités territoriales, etc.) et bénéficie des mêmes ressources (personnels spécialisés, etc.). Conséquence de cette situation, le ratio adulte-enfants est en moyenne moins favorable que dans d'autres pays ;

- elle vise à "faire apprendre" selon un programme national intégré à celui de l'école primaire, même s'il se distingue par sa structuration en domaines d'activités et par la pédagogie préconisée. En ce sens, elle se différencie des institutions qui, à l'étranger, ont en priorité une vocation sociale ;

- elle est confiée à des enseignants qui ont le même statut, le même niveau de qualification et de rémunération, la même formation, les mêmes perspectives de carrière que leurs homologues de l'école élémentaire ; ces acquis

datent de 1921, le recrutement, la formation, la carrière et les obligations étant auparavant différents. Ces enseignants sont assistés par un personnel communal, ce qui est original pour l'école primaire. À l'étranger, la parité de traitement et de formation des enseignants des jeunes enfants avec leurs homologues est très rare quand les "éducateurs" sont des pédagogues, ce qui est loin d'être général² ; la diversité de statut des intervenants est fréquente ;

- elle est encadrée par les mêmes inspecteurs, hommes ou femmes, que l'école élémentaire depuis 1972, alors qu'elle avait eu "ses" inspectrices départementales recrutées par un concours spécifique et formées de manière particulière jusqu'à cette date. Elle relève des circonscriptions territoriales dont sont chargés ces inspecteurs, et non d'une circonscription spécifique depuis 1989.

Elle éclipse, dans les représentations communes, les autres structures qui ont vocation à accueillir la petite enfance (les crèches, les haltes-garderies, les jardins d'enfants, les établissements multi-accueil, etc.) et qui se caractérisent par la diversité de leurs responsables et de leur gestion, par leur coût pour les usagers et parfois des règles d'accès qui excluent certaines familles, par l'inégalité de leur implantation territoriale, par la diversité des formations des personnels qui interviennent.

L'école maternelle ne se distingue pas toujours de ces autres structures par les modalités d'intervention auprès des enfants ; les comparaisons entre la dernière année à la crèche et la première année d'école maternelle en témoignent³.



■ ■ ■ > **La fausse stabilité du modèle**

Alors même que la réglementation a peu évolué depuis la Troisième République, le paysage de l'école maternelle a considérablement changé.

Les effectifs ont connu un essor extraordinaire depuis 1950 ; environ 40 % des enfants de 2 à 5 ans allaient à l'école à cette date, surtout dans les villes et les gros bourgs et dans la France industrielle. Ils étaient 70 % en 1972, mieux répartis sur tout le territoire, après l'essor des écoles maternelles en ville et des classes enfantines en campagne. Ce mouvement témoigne d'abord d'une modification fondamentale des modes de vie et du statut de l'enfant. "Avant d'être une politique, la maternelle pour tous est une transformation des mœurs" dit Antoine Prost⁴. Il faut y voir l'influence de l'urbanisation qui induit un changement de vie au-delà du changement de résidence, les conséquences de l'essor du travail féminin salarié et les effets de la valorisation de l'école maternelle pour elle-même.

Dès 1965, l'efficacité de l'école maternelle pour la prévention de l'échec scolaire est mise en évidence par des statistiques relatives au redoublement au cours préparatoire ; ces données révèlent qu'il n'est que de 7,9 % pour les élèves qui ont effectué trois années de maternelle alors qu'il est de 13,8 % pour ceux qui l'ont fréquentée un an et de 18,8 % pour ceux qui n'y sont jamais allés. Dès lors, l'expansion de l'école maternelle est programmée. Les objectifs prévus par le cinquième plan (accueil de 95 % des enfants de 4 ans, de 80 % des enfants de 3 ans et de 50 % des enfants de 2 ans en 1970) n'ont pas été atteints avant le milieu de la décen-

nie 1970. Le septième plan a révisé à la baisse l'objectif de scolarisation pour les enfants de deux ans (45 % en 1980), objectif jamais atteint.

Cette extension de la scolarisation précoce, de manière continue de 1945 aux années 1990, est propre à la France. Elle concerne les différentes classes d'âge, alors que les écoles maternelles et les classes enfantines avaient surtout accueilli les plus grands jusqu'à la seconde guerre mondiale. Elle touche toutes les catégories de la population, les familles les plus favorisées ayant commencé à inscrire leurs enfants à l'école maternelle dans les années 1960. Les objectifs quantitatifs de développement étant quasiment atteints à la fin des années 1980, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a pu pousser l'intégration de l'école maternelle à l'école primaire à son maximum ; elle en a fait en quelque sorte son premier cycle. Si tous les enfants ont une scolarisation pré-élémentaire régulière, ce qui est acquis aujourd'hui au moins pour ceux de 4 ans et plus, alors la continuité des apprentissages peut être recherchée et la préparation à la scolarisation élémentaire devenir une finalité essentielle sans être inéquitable. Cette dimension propédeutique de l'école maternelle, plus forte que jamais, induit une évolution pédagogique qui pose de nouveaux problèmes.

Faire apprendre sans ennuyer, ni contraindre⁵

Il est peu probable que la pédagogie propre à l'école maternelle, telle que définie dès son origine, ait été mise en œuvre. On ne doit pas s'en étonner, car cette école et sa pédagogie valaient dans les textes pour un cursus de plusieurs années qui ne s'est réalisé que

récemment. À partir des années 1960 et surtout dans la décennie 1970, elle a acquis une forme originale et pris alors valeur emblématique, valorisant l'expression de l'enfant sous toutes ses formes. Elle a connu de profonds bouleversements depuis vingt ans pour les raisons évoquées précédemment.

> **Un héritage encombrant**

Pour l'école maternelle, le double héritage dont elle procède – salle d'asile et école primaire – constitue plus un repoussoir qu'un modèle. Établie sous l'influence d'inspectrices générales des écoles maternelles, militantes de la petite enfance et curieuses des modèles étrangers, sa pédagogie se démarque d'abord de la méthode employée dans les salles d'asile, proche du dressage collectif et sous influence religieuse.

C'est tout à la fois l'immobilité, le silence, le programme ambitieux et inaccessible, le recours immodéré à la répétition et à la mémorisation sans compréhension, les "leçons de choses sans choses", l'absence de bases concrètes du calcul, la cacophonie sur des chansons ou des cantiques inintelligibles, l'abus des définitions en tous domaines que dénonce Pauline Kergomard, inspectrice générale à partir de 1881. Sous son autorité, les contenus et les pratiques pédagogiques sont modifiés pour que l'école maternelle ne soit ni "la petite caserne", ni "la petite Sorbonne" qu'était à ses yeux la salle d'asile. C'est elle qui esquisse la méthode française – le modèle français – visant une éducation globale, "physique, morale et intellectuelle", avec des moyens adaptés aux besoins des jeunes enfants. Cela s'entend avec une place particulière

réservée aux activités physiques et sensorielles et au jeu, "le travail de l'enfant". L'école maternelle est alors dotée d'un programme qui mime celui de l'école primaire; le rapprochement avec l'école élémentaire constitue une valorisation symbolique (service public, laïcité, gratuité) par rapport à la situation des salles d'asile. Entre 1881 et 1921, divers textes allègent le programme initial (dès 1887, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ne concerne plus que la grande section et les exercices se substituent aux leçons) et condamnent les abus d'une pédagogie de l'école élémentaire traditionnelle trop souvent transposée dans les classes maternelles, alors que "l'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot".

> **Un équilibre toujours instable, entre séparation et alignement avec l'école élémentaire**

Durant plus de cinquante ans, aucun texte n'a précisé ni rectifié le programme de 1921. D'abondantes archives photographiques attestent que la classe maternelle, qui accueille surtout des enfants de 5 ans, parfois de 4 ans, ressemble fort à une classe élémentaire avant 1950. Il faut attendre les années d'après-guerre pour que des aménagements importants soient apportés dans les locaux, dans le matériel, dans le style pédagogique.

La place du jeu éducatif se développe alors de façon spectaculaire, comme dans les milieux favorisés, les idées neuves sur le développement de l'enfant ayant convaincu de l'importance des stimulations précoces. Le jeu éducatif, en favorisant la curiosité et les expérimentations, en permettant des essais et des erreurs, fait de l'enfant le premier agent de son éducation. Néanmoins, par le matériel qu'il pro-



■ ■ ■ pose, par les contraintes qu'il comporte, il n'autorise pas n'importe quoi : le jeu éducatif est "une solution douce à l'antinomie freudienne : entrer dans des règles et satisfaire au principe de plaisir"⁶, et en ce sens bien adapté en maternelle. La vulgarisation de la psychologie de l'enfant, le climat général de rénovation pédagogique, tout concourt à un virage dans les années 1970. L'école maternelle est la première institution scolaire à s'approprier vraiment les méthodes actives ; le problème épistémologique de la continuité entre expérience et connaissance constituée ne se pose pas de manière cruciale pour elle qui n'a pas un programme académique. Diverses recherches soulignent l'importance prise alors par une pédagogie de l'expression, qui supprime le modèle de la "productivité" appliqué antérieurement⁷. L'enfant est perçu à la fois comme "créateur artistique et apprenti-intellectuel"⁸, dans une période où de nouvelles références culturelles conduisent à porter un regard positif sur ses productions : "Picasso, la théorie des ensembles, la linguistique, la poésie moderne... sont des conditions de cette reconnaissance pleine de l'enfant comme créateur parce qu'ils donnent des modèles de perception des productions enfantines comme inventions artistiques ou logiques"⁹. En 1977, une circulaire définit de nouvelles orientations – et non plus un programme – pour l'école maternelle dont le triple rôle est réaffirmé : "éducatif, propédeutique et de gardiennage", dernière occurrence pour ce terme qui sera banni. Ce texte abandonne la présentation traditionnelle des contenus pour l'organiser selon les grandes fonctions dont l'école

maternelle doit accompagner le développement : affectivité, motricité, langage, développement cognitif. C'est aussi en 1977 que paraît la première circulaire en faveur de la continuité entre grande section et cours préparatoire, de plus en plus séparés (lieu, contenus et style pédagogique).

Les textes à vocation pédagogique qui se sont succédé de manière rapprochée¹⁰ après le grand silence d'un demi-siècle sont tous marqués par la confirmation du statut scolaire de l'école maternelle et de sa vocation à faire apprendre. Cette option est justifiée par la volonté de prévenir l'échec scolaire, dans un contexte de massification de la scolarisation pré-élémentaire. S'il n'y est plus question d'exercices, mais d'activités, les domaines qui organisent le programme sont clairement les précurseurs des champs disciplinaires ultérieurs. Pour la première fois en 2002, la priorité est donnée au langage (et non plus à la socialisation ou au mouvement), les différences dans ce domaine étant les plus discriminantes pour les perspectives de réussite scolaire ultérieure ; si l'école maternelle a une portée préventive de l'échec scolaire, c'est par sa capacité à faire acquérir à tous ses élèves un langage oral structuré et précis et une première familiarisation avec la culture et la langue de l'écrit. Mais cette prééminence n'exclut en aucune manière les autres domaines d'activités propres à enrichir le développement – et le langage – des enfants et à leur faire vivre des relations au monde selon des modes variés (sensible, corporel, social, symbolique, cognitif, technique, esthétique).

Ces changements ont été accompagnés

“La confirmation du statut scolaire de l'école maternelle”

depuis un demi-siècle par une évolution des métiers de l'école maternelle dont plusieurs signes méritent d'être soulignés :

- l'institutrice s'est dégagée du modèle de "la mère intelligente et dévouée" et, à l'inverse, dans les années 1970, c'est l'institutrice d'école maternelle qui fournit à la mère de famille un modèle éducatif. La "requalification du travail maternel", la "quasi-professionnalisation du travail pédagogique de la mère" ¹¹ doivent au modèle de l'institutrice autant qu'au développement des études supérieures des filles. Cette évolution essentielle dans les milieux culturellement favorisés a induit une distance croissante entre l'école maternelle et les milieux populaires ou défavorisés, qui n'ont pas les mêmes conceptions éducatives (non perception du sérieux qui se loge dans le ludique, place de l'autorité et nature des échanges langagiers, etc.) ;
- le modèle de l'enseignant professionnel l'emporte quand on admet des hommes à l'école maternelle, d'abord dans l'inspection (1972) puis chez les enseignants (1977) ;
- les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles ont également vu leur emploi évoluer ; leur qualification est référée à un diplôme (CAP petite enfance).

La professionnalisation des enseignants de l'école maternelle constitue un problème récurrent. Alors que la recherche s'attache à déterminer des conditions didactiques et pédagogiques favorables aux premiers apprentissages dans le respect du développement de l'enfant, la formation professionnelle spécifique reste très insuffisante, et pas seulement pour la prise en charge

des plus jeunes élèves.

L'école maternelle a-t-elle encore valeur d'exemple ?

L'école maternelle s'est banalisée. Elle s'est généralisée et a perdu pour une grande part son originalité, les institutions de la petite enfance et l'école élémentaire lui ayant beaucoup emprunté, comme elle-même a pu s'approprier certaines de leurs manières de faire. Elle fait l'objet d'analyses divergentes : d'aucuns trouvent qu'elle s'est trop éloignée de sa matrice initiale, d'autres jugent qu'elle n'a pas l'efficacité que l'on pourrait escompter. Une institution qui n'est plus sûre d'elle-même peut-elle s'offrir comme modèle ?

> Une image qui a évolué

Les institutions d'accueil de la petite enfance se sont développées partout dans le monde pour deux motifs essentiels. La scolarisation précoce est une solution possible en matière d'accueil et de garde des jeunes enfants pour les pays qui ont une double visée : une meilleure conciliation entre vie familiale et vie professionnelle alors que se développe le travail féminin, et un relèvement du taux de natalité. L'intérêt d'apports culturels et langagiers pour les très jeunes enfants issus des milieux défavorisés n'étant plus à démontrer, elle est aussi une des dimensions privilégiées dans la recherche d'une plus grande équité. Divers pays industrialisés s'engagent dans l'extension vers l'amont de la scolarité obligatoire, ce mouvement confortant le choix français d'une continuité entre maternelle et élémentaire.

Les comparaisons se développent, au niveau européen, au sein de l'OCDE ¹², dans le cadre d'associations d'universitaires qui ont fait de la petite enfance leur objet de travail. Les analyses sont



■ ■ ■ souvent sévères : on nous reproche une conception de l'efficacité dans laquelle le temps de l'enfance, de la gratuité des activités et du jeu, se trouve abusivement réduit, et les besoins prioritaires des enfants – pas seulement les plus petits – ignorés. L'école maternelle française serait obsédée par la productivité, envahie par l'évaluation, harcelée par une entrée trop précoce dans l'écrit, ignorante des cultures propres des enfants, insuffisamment accueillante aux parents.

On retrouve des antagonismes anciens entre des conceptions éducatives ; il y a plus d'un siècle, le système éducatif français faisant un choix volontariste en faveur de la moralisation et de l'instruction précoce n'a pas fait sienne la métaphore horticole du jardin d'enfants, "constante de tous les courants pédagogiques qui ont opposé le lieu commun du vivant à faire (ou laisser) croître, au lieu commun du "produit" (mécanique, mais le plus souvent social) à façonner" ¹³. Aujourd'hui, si on file la métaphore, les critiques nous accuseraient de faire de la culture hors sol, de valoriser la précocité et de rechercher le rendement : toujours plus vite, trop vite, trop tôt, disent-ils... "Se garder toujours de faire produire à leur intelligence des fruits hâtifs", recommandait déjà Pauline Kergomard ¹⁴. Sans doute ne devons-nous pas rester sourds à ces critiques.

> Une évolution sous tension

Le contexte social, les évolutions de la famille et des conceptions éducatives au sein de celle-ci placent l'école maternelle devant un nouveau modèle d'enfant. L'affaiblissement des relations par le langage affectant l'accès à la symbolisation, l'omniprésence de l'image modifiant

profondément les fondements de l'imaginaire enfantin, la limitation du mouvement, l'abandon des relations d'autorité, de tous ces éléments parmi d'autres, l'école maternelle constate aujourd'hui les effets. On s'inquiète de l'instabilité ¹⁵, de l'agressivité voire de la violence de nos plus jeunes élèves. On demande à la maternelle de prévenir des maux plus graves ultérieurs ; on lui propose des tests pour détecter les signes précurseurs des troubles des apprentissages, demain peut-être des troubles du comportement. Au nom de la prévention, l'enfant doit-il être entièrement paramétré dès sa quatrième année ?

Des parents demandent un temps d'accueil quotidien de plus long en plus long et condamnent ainsi leurs enfants à des journées plus lourdes que les leurs. D'autres, et parfois les mêmes, demandent les preuves d'un travail que les programmes leur semblent annoncer, les textes officiels étant parfois mal compris. Un certain nombre de familles attendent les signes annonciateurs d'une réussite scolaire dès la maternelle, leur petit devant faire la preuve que l'investissement symbolique dont il est l'objet est justifié ¹⁶. Des preuves, l'école peut en fournir avec des fichiers qui se multiplient, des exercices qui n'ont d'intérêt ni éducatif, ni cognitif ; on voit des traces, y a-t-il des apprentissages ?

Les gestionnaires réclament de l'efficacité, mais sait-on la mesurer ? La fréquentation étant ce qu'elle est, il n'est plus possible de faire valoir ce qu'apporte l'école maternelle en comparant les carrières scolaires de ceux qui ont peu ou pas connu la maternelle par rapport aux autres. Diverses études de la direction de l'évaluation et de la prospective mettent en évidence qu'il y a très peu d'écarts entre ceux qui ont eu un cursus de trois ans et ceux qui ont eu un parcours de quatre ans, mais, dans certains domaines,

le langage en particulier, les enfants issus des milieux les plus défavorisés gagnent un peu à faire quatre années de maternelle.

On peut légitimement se demander si l'hypertrophie de la forme *École* pour l'école maternelle n'a pas été excessive. À titre de symbole, on peut citer cette étonnante invention des "classes-passerelles" qui auraient vocation à préparer les enfants à l'école maternelle. Comme si l'on avait oublié la vocation originelle de l'école maternelle à être elle-même une passerelle entre deux modes – deux mondes – éducatifs, conduisant le petit enfant qu'elle accueille à devenir un écolier. Si le cas français continue à avoir sa place dans le registre des "modèles", nous devons aussi regarder comment des systèmes éducatifs performants

en Europe du Nord en particulier s'inscrivent dans des systèmes sociaux qui respectent mieux leurs plus petits. L'universalité de l'école maternelle en France – elle est partout et pour tous – constitue une sorte d'acquis historique qui rendra toujours très difficile toute tentative de désolidariser deux temps comme le font nombre de pays, et de réduire l'école à la période 4-6 ans¹⁷. Mais l'école maternelle doit pouvoir trouver un meilleur équilibre ; sa finalité propédeutique n'est pas exclusive de modes de fonctionnement adaptés à tous les besoins des jeunes enfants. L'évaluation peut y être plus qualitative et formative que normative, le cursus peut être organisé de manière plus progressive et différenciée. C'est sans doute par une meilleure formation spécifique des enseignants que sa qualité peut

- > ¹ Pour la collectivité nationale, le coût moyen d'un élève de maternelle est de 4 400 € alors que la dépense moyenne pour un élève du premier degré est de 4 600 € - Source : L'état de l'École, n° 15, édition 2005, DEP.
- > ² Il peut s'agir de travailleurs sociaux, de parents qui interviennent par roulement parfois.
- > ³ Voir Florin A., 2000, La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil, INRP.
- > ⁴ Prost A., 1988, L'École et la famille dans une société en mutation, in Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome 4 – Nouvelle librairie de France, p. 95.
- > ⁵ La formule est d' Antoine PROST - Ibidem, p. 101.
- > ⁶ Ottavi D., Le jeu, in Penser l'éducation. Notions clés pour une philosophie de l'éducation, ouvrage coordonné par A. Vergnoux, ESF, 2005 – p. 103.
- > ⁷ Plaisance E., 1986, L'enfant, la maternelle, la société, PUF.
- > ⁸ Chamboredon J.C., Une sociologie de la petite enfance, in EspacesTemps, n°31-32, 1985, p. 88.
- > ⁹ Chamboredon J.C., ibidem.
- > ¹⁰ Trois textes paraissent en moins de vingt ans (orientations de 1986, programmes de 1995 et 2002) ; les deux derniers ne sont plus autonomes mais intégrés aux programmes de l'école primaire.
- > ¹¹ Chamboredon J.C., ibidem, p. 89.
- > ¹² Un rapport publié en 2001 par l'OCDE intitulé "Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil", rend compte d'un examen comparatif des politiques de la petite enfance d'une douzaine de pays ; un second rapport concernant huit autres pays dont la France devrait être rendu public prochainement.
- > ¹³ Hameline D., 1986, L'éducation, ses images et son propos, ESF, p. 182.
- > ¹⁴ P. Kergomard, citée par LUC J.N., 1997, L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle, Belin, p. 391.
- > ¹⁵ Il faudrait approfondir la thématique de l'hyperactivité de ces enfants qui ne tiennent pas en place, faute qu'on leur en ait signifié une, symboliquement s'entend. Sur l'ensemble de ces sujets, voir plusieurs articles de la revue Le débat, n° 132, novembre-décembre 2004, sur le thème L'enfant-problème.
- > ¹⁶ Voir sur ce sujet le chapitre L'enfant-roi in Marcelli D., 2003, L'enfant, chef de la famille. L'autorité de l'infantile, Albin Michel.
- > ¹⁷ Avant d'être une école, pour nombre de familles, la maternelle est d'abord un service d'accueil. Le coût pour les collectivités locales serait très élevé – insupportable pour la majorité d'entre elles – s'il leur fallait compenser un changement de statut et maintenir un taux d'accueil équivalent pour les 2-4 ans.