

LA MATERNELLE, UNE INSTITUTION DATÉE DE PLUS DEUX SIÈCLES

Je propose ici une brève présentation des principaux jalons qui ont marqué l'évolution de l'école maternelle, en partant de son ancêtre la salle d'asile. Ce rappel historique débouche sur la mise en relief des spécificités de l'institution telle que nous la connaissons aujourd'hui.

I. LES ORIGINES

1. La création des salles d'asile

Inspiré des écoles enfantines anglaises (Infant schools), un comité de Dames charitables présidé par Mme de Pastoret et subventionné par le Conseil général des Hospices de Paris ouvre la première salle d'asile en 1826. Elle avait pour mission première d'accueillir et de prêter assistance aux enfants des classes populaires, âgés de 2 à 7 ans, en l'absence de leurs parents partis travailler (Luc 1982). Reconnue d'utilité publique, cette initiative a été très vite suivie par beaucoup d'autres. On assiste alors à l'institutionnalisation de la salle d'asile. En effet, en 1828 Denis Cochin fonde une salle d'asile modèle destinée à tester et définir la méthode à suivre pour s'occuper de la petite enfance. Il y est annexé un cours normal visant à former le personnel enseignant à la méthode dite de la salle d'asile.

Ce cours est dirigé par Mme Millet, qui a étudié la méthode de Buchanan en Angleterre, de 1828 à 1838. Mais, celle-ci décide d'infléchir quelque peu la méthode anglaise : « J'ai vu en Angleterre, [...], donner de graves leçons dans les écoles de la première enfance. J'ai constamment fait mes efforts pour qu'en France l'enseignement des salles d'asile soit substantiel et varié sans être approfondi. »¹. Il s'agit prioritairement de veiller à l'apprentissage de règles hygiéniques et de valeurs morales dès le plus jeune âge. Durant cette période les salles d'asile, dont le financement est exclusivement assuré par les dons, font plus office de maisons de charité que de lieux d'éducation.

¹ Propos de Mme Millet cités par F. Buisson dans son dictionnaire électronique à la rubrique « école maternelle ». <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

2. Leur inscription au sein du système général d'instruction

C'est suite à la loi Guizot de 1833 que l'on a commencé à reconnaître aux salles d'asile une mission éducative à visée morale. En effet, la circulaire de 1836² est un texte qui visait à faire correspondre l'organisation des salles d'asile avec leur inscription au système général de l'instruction promulgué par ladite loi. Rédigé sur un mode impératif « nul enfant ne devra », « il importe que tous les instants soient occupés », « ce qu'il faut avant tout », il énonce les obligations d'une institution ayant tendance à se présenter plus comme une maison d'hospitalité qu'un lieu d'éducation. Par sa circulaire, le ministre veut renforcer la fonction éducative de la salle d'asile dont la priorité doit être l'inculcation de règles hygiéniques, de valeurs religieuses et morales dès le plus jeune âge. Néanmoins, cette éducation peut s'articuler à un « modeste enseignement » des premiers éléments de l'instruction.

Une ordonnance royale publiée le 22 décembre 1837³ fait office de charte des salles d'asile. Elle marque le début de la prise de contrôle des salles d'asile par le ministère de l'instruction publique. L'institution dédiée à la petite enfance y est présentée comme étant l'école la plus élémentaire du système éducatif. A ce titre on doit y enseigner : « les premiers principes de l'instruction religieuse, les notions élémentaires de lecture, d'écriture, du calcul verbal, des chants instructifs et moraux, des travaux d'aiguille et tous les ouvrages de main ». C'est Mme Pape-Carpantier⁴ qui élaborera la méthode à suivre afin de réussir l'enseignement des premières notions des connaissances élémentaires et des premiers principes du bien au sein de cette institution. Pour cela elle a eu recours au procédé de la « leçon de choses » qu'elle présente comme étant : « une méthode qui n'enseigne les règles que par les faits, les préceptes par les œuvres⁵ ».

Cependant, le 5 août 1859 un arrêté relatif au règlement et au régime intérieur des salles d'asile est promulgué suite au constat selon lequel trop de temps est consacré dans ces lieux à un enseignement scolaire non adapté à l'âge et à la destination des élèves, au détriment d'exercices physiques indispensables à leur développement⁶. Le nouveau programme

² Ce texte se trouve dans l'ouvrage de J.-N. Luc (1982).

³ Ce texte a été présenté par J.-N. Luc (1982).

⁴ Figure emblématique de la salle d'asile, elle fut directrice de l'école normale destinée au recrutement et à la formation des personnels des salles d'asile de 1847 à 1874.

⁵ Citation prise dans l'ouvrage de C.COSNIER (1994)

⁶ Constat signalé à l'Impératrice dans un rapport datant de 1859 et présenté par J.-N. Luc (1982)

recommande des enseignements réduits non seulement sur le temps (2 heures le matin et 2 heures l'après-midi) mais aussi en ce qui concerne leurs contenus (suppression de l'enseignement de l'écriture et de la musique, simplification de l'enseignement du calcul par l'usage du boulier-compteur et, on bannit de l'enseignement de l'oral les visées géographique, historique et scientifique). De fait, il s'agit d'une réforme tendant à déscolariser l'enseignement délivré au sein des salles d'asile. Autrement dit, l'objectif visé est le retour à une institution charitable et religieuse dont l'enjeu principal serait l'éducation du peuple.

En somme, à l'origine maisons de bienfaisance, les salles d'asile ont été partagées par la suite entre un devoir d'éducation et un désir d'instruction des enfants issus des classes populaires.

II. L'ECOLE MATERNELLE

La stabilisation de la classe ouvrière durant le Second Empire (1851-1870) a entraîné la transformation de la population qui fréquente la salle d'asile : ce lieu n'accueille plus uniquement les enfants des pauvres (Gauzente 1999, Luc 1982 et Plaisance 1986). Aussi en 1881 Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction publique, décide de lui donner le nom d' « école maternelle⁷ » afin que cette institution se défasse de la réputation « d'école de charité destinée aux pauvres et indigents ». C'est en ces termes que Kergomard⁸ (1886/2009 : 33) commenta ce changement de dénomination :

La *salle d'asile* était considérée comme un établissement de charité où les familles aisées n'aimaient pas à envoyer leurs enfants si, accidentellement, elles étaient forcées de s'en séparer ; d'autre part, il n'est pas bien, il n'est pas normal qu'à peine hors des langes l'enfant se sache l'objet de la charité publique.

Le nouveau titre « Ecole maternelle » obvie à ces deux inconvénients, il sauvegarde la délicatesse de ceux-ci, la dignité de ceux-là ; il explique en deux mots le but de l'institution.

⁷ Notons que cette dénomination avait déjà été utilisée au cours de la Seconde République de 1848 afin de désigner la salle d'asile.

⁸Inspectrice générale des écoles maternelles sous la 3^e République durant la période allant de 1881 à 1917. Elle fut la « fondatrice de l'école maternelle française ».

1. Les étapes de son développement

Entre 1881, année de l'institutionnalisation de « l'école maternelle » et 1921, date de la publication d'un texte traduisant la vision qu'avait Kergomard de l'éducation du jeune enfant, on assiste au sein de cette institution à la juxtaposition des modèles d'éducation familiale et scolaire. En effet, Kergomard (1886/2009) estimait que l'école maternelle devait être un établissement d'éducation. A ce titre, aucune instruction ne devait y être délivrée. Mais, avec la professionnalisation des personnels⁹ et les attentes des familles c'est plutôt la tendance contraire qui s'impose. Autrement dit, la famille et l'école ont chacun des rôles différents et l'école maternelle se voit alors intégrée à l'institution scolaire en tant que premier niveau de l'école primaire dont elle constitue la propédeutique.

Le décret de 1921¹⁰ met en exergue la fonction éducative de la maternelle en affirmant que « le souci d'éducation doit primer celui de l'instruction » et que l'objet exclusif de cette institution est « la première éducation ». Il se présente comme étant l'aboutissement du projet de l'ancienne inspectrice générale. En effet, on n'y retrouve aucun terme faisant référence à l'enseignement proprement dit mais plutôt une liste d'exercices (exercices physiques, exercices sensoriels, exercices manuels, exercices de dessin, exercices d'observation, exercices d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul, exercices de langage, etc.). Le but poursuivi est alors de faire apprendre par l'exercice des sens et des muscles et non à partir d'un enseignement de « connaissances les plus usuelles » comme c'était le cas autrefois. Ce qui amène Gauzente (1999) à qualifier cette période de « véritablement préscolaire » au regard de l'histoire de l'institution.

Dans le même temps, l'école maternelle est fréquentée par les enfants issus de toutes les couches de la société et est perçue comme étant une étape indispensable au développement de l'enfant. Toutefois, deux perspectives s'opposent : celle des milieux populaires qui voudraient que l'institution continue d'assurer une socialisation « scolaire » s'appuyant sur la norme et l'utile ; et celle des parents appartenant aux classes dites moyenne et supérieure qui attendent plutôt de la maternelle une socialisation « personnalisée » des enfants par le biais de la valorisation de leurs capacités dans les différents domaines d'expression. Pour répondre à

⁹ En 1887 le législateur décide que la formation des institutrices d'école maternelle doit se faire au sein des écoles normales, ce qui les place sous le même régime que leurs collègues des écoles élémentaires.

¹⁰ Ce texte est présenté par J.-N. Luc (1982).

ces multiples souhaits, l'école maternelle a eu recours, selon Plaisance (1986) à deux modèles de socialisation : le modèle normatif et productif, proche des valeurs des classes populaires ; et le modèle expressif plébiscité par les classes moyenne et supérieure.

Le dernier grand moment de l'école maternelle est caractérisé par la résurgence de la logique d'un pilotage par l'aval où l'école élémentaire sert de référence en ce qui concerne les apprentissages à réaliser. Il a pour point de départ la loi de 1975 relative à l'éducation. Cette loi stipule, à propos des écoles maternelles, que : « Sans rendre obligatoire l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'écriture, la formation qui y est dispensée favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités. ». Ainsi, non seulement il est à nouveau possible que l'institution anticipe l'apprentissage du lire-écrire, mais en outre elle est concernée par la question « scolaire ». C'est justement le come-back du caractère « scolaire » de cette institution qui est favorisé par les orientations de 1986 à travers l'affirmation : « c'est la première école » ; et par le fait que « scolariser » le jeune enfant soit désormais l'un de ses objectifs :

Il s'agit d'abord d'habituer l'enfant à une nouvelle vie, à un nouveau milieu, à des relations que la famille ne lui permettait pas d'établir. Les échanges s'élargissent aux autres enfants, qui ne sont ni les frères ni les sœurs ni les amis habituels, et à d'autres adultes qui ne sont ni le père ni la mère, ni l'entourage immédiat. Pour son développement, il est bon de mettre l'enfant au contact avec ce qui ne lui est pas familier : le rôle de l'école est complémentaire de celui de la famille. [...] Scolariser consiste à donner à l'enfant le sentiment que l'école, donc la maternelle, est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions et des joies propres.

De plus, l'instauration des cycles d'apprentissage par la loi d'orientation de 1989 atteste de l'intégration de l'école maternelle au système éducatif primaire. En effet, la position charnière de la grande section de maternelle (à cheval entre le cycle des apprentissages premiers et celui des apprentissages fondamentaux) témoigne de la légitimité des apprentissages scolaires au sein de cette institution. Le programme de 1995 pour la maternelle concrétise cette organisation par cycles. On y retrouve cinq domaines d'activités¹¹ avec l'élève au cœur du système. Mais, cette hiérarchisation est modifiée par les instructions de

¹¹ Ces cinq domaines sont : le vivre ensemble ; apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit ; agir dans le monde ; découvrir le monde ; imaginer, sentir, créer.

2002 qui donnent au langage la place centrale au sein des apprentissages. Cet intérêt accordé au langage est dû à son rôle dans la construction de la pensée. Il est à noter l'idée qu'en maternelle les apprentissages sont programmés afin de permettre le développement d'un certain nombre de compétences exigibles à la fin de ce cursus. A côté de ça, la loi d'orientation de 2005 a institué que :

la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend : la maîtrise de la langue française ; la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Et, bien que la fréquentation de l'école maternelle ne soit pas obligatoire il n'en demeure pas moins qu'elle contribue à la construction de ce socle.

Toutefois, le rapport établi par le Haut conseil de l'Education en 2007 apparaît comme une mise en cause de l'institution. En effet il en ressort, entre autres, que l'école maternelle ne met pas l'ensemble des enfants qui la fréquentent dans des conditions de réussite ; qu'il existe un écart non négligeable entre les textes officiels et les pratiques observées au sein des classes ; qu'il y a une pression des familles pour que l'école maternelle ressemble à l'école élémentaire ; et enfin, que la maîtrise de la langue conditionne les apprentissages ultérieurs. Autant de faits qui ont, par ailleurs été mis en relief (Bautier 2006, Bonnery 2014, Joigneaux 2009, Maso-Taulère 2005). Fort de ce constat, les programmes de 2008 qui se réfèrent en outre au socle commun de connaissances et de compétences, font de l'acquisition d'un « langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » ainsi que de la « découverte de l'écrit » les principaux objectifs de cette institution. Un tel parcours témoigne du fait que l'école maternelle est une « école » orientée tantôt vers l'apprentissage du métier d'enfant, tantôt vers celui du métier d'élève¹².

¹² Ici, l'expression ne renvoie pas au concept sociologique tel qu'il a été élaboré par P. Perrenoud (1994/20010) mais simplement à l'apprentissage du rôle à tenir lorsque l'on est un enfant ou un élève.

2. Les spécificités de l'institution

L'école maternelle se distingue des autres institutions, telles que les crèches et les garderies, ayant à charge la petite enfance. Cette distinction, outre les appartenances institutionnelles, se caractérise par les fonctions et le statut des personnels, par des attentes et des conduites éducatives foncièrement différentes (Brougère 2002, Charles 2012, Cohen 1995, Florin 2000).

Par ailleurs, l'école maternelle se démarque de l'école élémentaire à plusieurs niveaux, à savoir : les locaux, le mobilier, la manière dont les classes sont aménagées, le mode de fonctionnement, les activités et les pratiques pédagogiques. En effet, d'après les instructions officielles de 2008 la spécificité de l'école maternelle réside principalement dans l'actualisation d'une pédagogie spécifique. Cette pédagogie consiste d'une part, à « s'appuyer sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir » et d'autre part, à prendre en compte le niveau de développement physique, cognitif et langagier de chaque enfant dans l'organisation des activités qui leur sont proposées.

Ainsi en ce qui concerne les moyens pédagogiques utilisés par les enseignants, on a entre autres le travail par ateliers, l'aménagement des coins dans la classe(coins jeux, coin bibliothèque, coin peinture, coin regroupement...), le recours à des alternances entre travail en petits groupes et en grands groupes, ainsi que l'institutionnalisation des rituels qui interviennent non seulement dans la réalisation de certains apprentissages (Daunay et Delcambre 2007, Garcion- Vautor 2002, Moulatsa Moundounga 2010) mais aussi dans l'organisation de la vie du jeune élève (Amigues et Zerbato-Poudou 2009).

De plus, contrairement à l'école élémentaire dont les contenus à enseigner sont regroupés par champs disciplinaires, le programme de l'école maternelle est présenté comme étant a-disciplinaire. En effet, s'agissant de la discipline français par exemple, le législateur a choisi de ne pas l'instituer dès la maternelle et de lui préférer les domaines d'activités que sont « S'approprier le langage » et « Découvrir l'écrit ». Un tel choix a pour conséquence d'amplifier les ruptures entre ces deux écoles (Daunay, 2009). Au total, malgré son inscription dans une orientation résolument « scolaire » cette institution possède des caractéristiques qui lui sont propres, d'où son originalité.

Bien que sa fréquentation ne soit pas obligatoire, l'école maternelle est considérée comme un maillon essentiel du système éducatif français. De nombreux acteurs sociaux s'accordent pour dire qu'elle a un effet déterminant sur le devenir scolaire des élèves (Bautier 2006 ; Bentolila 2009 ; Brisset 2010 ; Cèbe et Paour 2012 ; Corbenois, Devanne, Dupuy et Martel 2000 ; Fargeas 1990 ; Florin 1991 ; Garnier 2009 ; Gioux 2009 ; Legrand 2011 ; Meirieu 2004). Cette influence porte sur plusieurs domaines tels que l'acquisition d'une autonomie nécessaire aux apprentissages, les relations interpersonnelles, le rapport à l'école en tant qu'institution, et l'acquisition de connaissances et de compétences qui préparent à l'école élémentaire. Afin de comprendre pourquoi ce rôle lui est assigné, j'ai choisi de m'intéresser aux contenus d'enseignement et d'apprentissage qui lui sont confiés. Sachant que le terme « contenus » renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire, les compétences, les valeurs, les pratiques, les attitudes et les comportements (Reuter, dir. 2007), il s'agit d'un objet susceptible d'intéresser plusieurs disciplines de recherche (Daunay 2015). Pour ma part, j'ai mis en relief ce qui est désigné comme tel en me conformant à une approche didactique.

En effet, les contenus occupent une place importante dans le projet de connaissance des didactiques (Martinand, 1987) comme en témoignent les différentes études publiées dans le récent ouvrage dirigé par Daunay, Fluckiger et Hassan (2015) *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage : approches didactiques*; ainsi que le colloque de l'Association pour des recherches comparatistes en didactique (ARCD) organisé en janvier 2011 sur Les contenus disciplinaires et le livre qui en est issu *Les contenus disciplinaires : approches comparatistes* pour ne citer que ceux-là. De toutes ces productions il ressort que les contenus sont systématiquement étudiés en articulation avec des disciplines scolaires dont la visée fondamentale est selon Chervel (1988 : 90) « de rendre possible l'enseignement ». Cette notion de « discipline » entendue dans le sens donné par Reuter (2007 : 85), d'une « construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. », s'avère donc être un mode possible d'organisation de ce qui est à enseigner et à apprendre en maternelle.

Par ailleurs, en tant que construction sociale la discipline apparaît comme un objet qui évolue aussi bien au niveau synchronique que sur le plan diachronique. Aussi, pour rendre compte de ces changements je me propose d'effectuer des analyses de textes qualifiés de

« prescriptifs » par Chartier et Hébrard (1989/2000) ; et que l'on retrouve sous la plume de Reuter (2007) en tant que discours relevant des espaces de prescription, de recommandation et de pratiques. De manière plus précise, dans cette partie de mon travail je me suis saisie de la notion d'espace, afin de procéder à un découpage de mon terrain d'étude. En effet, dans son sens le plus courant le mot espace renvoie à un lieu, à un endroit. J'y ai recours pour marquer une différenciation entre les discours produits au sein de diverses institutions (instances politiques, milieu de la formation et de l'édition) à propos de ce qui est à enseigner et à apprendre au niveau préscolaire.

Il ne s'agit donc pas de délimiter ces lieux par le biais de leurs frontières, qui par ailleurs ne sont pas exclusives, puisque dans la réalité de leur fonctionnement il est possible par exemple, qu'un auteur appartenant à la sphère de recommandation soit sollicité pour participer à l'élaboration de programmes scolaires (textes prescriptifs). Mais plutôt de mettre en articulation ces deux espaces de façon à opérer des mises en relation entre des acteurs issus aussi bien du monde politique, de celui de la recherche que de la formation. Et pouvoir ainsi répondre à la question : quels contenus d'enseignement et d'apprentissage assignés à la maternelle prévalent au sein de ces univers de pensée ?