

QUESTIONS D'HISTOIRE SUR L'ÉCOLE MATERNELLE

L'école maternelle est aujourd'hui intégrée au système scolaire, « le premier maillon de la scolarité », selon l'expression convenue. Elle n'échappe donc à aucun des débats qui animent la communauté scolaire, ni aux mises en cause de son rôle et de ses « performances ». On s'intéresse à l'élève, de moins en moins à l'enfant. Or, pendant un siècle, à partir de 1881, le discours dominant a affirmé l'inverse. Tel est le problème posé à l'historien qui s'empare de la question de la préscolarisation en France. L'école maternelle française, « fleuron » du système éducatif, au moins dans ses années de gloire, dans les années soixante et soixante-dix, ne peut être considérée isolément. La préscolarisation est un phénomène qui s'est développé sur deux siècles. Sa périodisation est tributaire de celle du système éducatif dans son ensemble au moins autant que des représentations sociales et culturelles en évolution.

Perçue comme une réalisation emblématique du « génie français », l'école maternelle a été longtemps examinée (et magnifiée) pour elle-même. La vision historique oblige à sortir de ce cadre, à se distancier du phénomène et des discours militants qui ont accompagné la naissance, puis le développement au XX^{ème} siècle de l'école maternelle. L'ouvrage essentiel de Jean-Noël Luc, « *L'invention du jeune enfant au XIX^{ème} siècle* »¹, est porteur de cette vision renouvelée de la préscolarisation qui examine le rôle et l'organisation des salles d'asile en se déprenant de la condamnation sans appel qu'avait assénée Pauline Kergomard.

Mais ce sont également les problématiques actuelles qui sont intéressantes à poser. L'école maternelle en 2007 est accablée de jugements et d'injonctions qui lui demandent de redevenir une vraie école, sans négliger quoi que ce soit de ses missions éducatives. L'histoire peut-elle nous éclairer sur les enjeux éducatifs, sociaux, culturels et professionnels de l'école d'aujourd'hui ? Quelles ruptures, quelles continuités depuis les premières salles d'asile ?

Dans une première partie, nous ferons un rappel des principaux jalons, des grandes périodes significatives de l'évolution de la préscolarisation en France. Dans une deuxième partie, nous aborderons quatre questions pour comprendre les principaux enjeux : la scolarisation, l'éducation des enfants, l'institution, le personnel.

¹ Belin, 1997.

PREMIERE PARTIE

Histoire de l'école maternelle : quelques repères chronologiques.

Les salles d'asile : 1828-1881.

Le premier âge des salles d'asile : 1828-1855

- Les salles d'asile se donnent pour mission d'accueillir les enfants pauvres, livrés à eux-mêmes, dont la mère ne peut s'occuper : phénomène qui s'intensifie avec l'industrialisation, le développement des ateliers. C'est une fonction d'asile qui est recherchée par des dames patronnesses (comme Madame Mallet), des philanthropes (comme Jean Denys Cochin), des responsables religieux (congrégations, catholiques, protestants), des municipalités, des notables méfiants vis-à-vis des classes laborieuses. C'est le premier essai de garde et d'éducation collectives, qui puise ses références à l'extérieur, notamment en Angleterre où existent les *infant school* depuis 1819.
- C'est « la première offensive de l'Etat »² pour organiser, contrôler et promouvoir le mouvement : Guizot, avec la circulaire de 1833, fixe le rôle et le programme des salles d'asile. « La Monarchie de Juillet, puis le Second Empire, organisent l'éducation collective des jeunes enfants sous le contrôle de l'Etat »³. Un droit de regard est accordé aux inspecteurs.
- Les conceptions sont en accord avec les modèles sociaux et culturels de l'époque, une fois établi le principe (révolutionnaire) d'une éducation collective extra-familiale au bénéfice d'enfants en danger : imprégnation religieuse, prières, obéissance ; importance de l'apprentissage des rudiments justifié par une scolarité écourtée ; forte discipline des corps, avec des déplacements et des gestes au rythme du claquoir ou du sifflet, des groupes encadrés par des « moniteurs » ; des exercices répétitifs scandés collectivement (exemple : l'épellation) ; un matériel uniquement collectif et réduit (tableau, boulier-compteur, tableaux de lettres et de chiffres). Tout cela dans un cadre matériel rudimentaire.

En 1843, on compte déjà 1500 salles d'asile accueillant 100 000 enfants, essentiellement dans les villes.

Le deuxième âge des salles d'asile : 1855-1881.

A partir de 1848, les finalités de la salle s'asile se précisent et s'inscrivent dans un décret qui les assimile à un établissement d'instruction publique, le premier échelon de l'enseignement primaire, de plus en plus sous la coupe de l'Etat. Le ministre Fortoul tranche en faveur de la vocation pédagogique de l'institution des jeunes enfants.

² Luc Jean-Noël : *L'invention du jeune enfant au XIXème siècle, de la salle d'asile à l'école maternelle*. Belin, 1997.

³ Ouvrage cité.

- Entre 1848 et 1859, un grand débat s'installe à propos de la méthode des salles d'asile : limitation du temps consacré aux exercices scolaires, en les séparant par des moments d'activités physiques, en simplifiant les notions. Mais aussi, dans le même temps, on exalte les possibilités mnésiques de enfants. On s'interroge sur la part prise par les leçons. Le débat sur l'instruction est lancé. Un arrêté de 1859 réduit le temps du programme d'instruction mais, de plus en plus, « la mission propédeutique structure l'institution et limite les possibilités d'évolution ». Le désir d'instruction précoce est toujours fort dans les milieux populaires, ceux précisément qui sont concernés par les salles d'asile.
- La personnalité de **Marie Pape-Carpantier** : directrice de salle d'asile à La Flèche puis au Mans, devenue directrice de l'École normale maternelle en 1848, elle est la personnalité la plus marquante aussi bien par son expérience que par ses œuvres⁴. Elle a développé une conception ouverte de la salle d'asile qui introduit une séparation avec les méthodes du primaire : place de l'activité physique, images, leçons de chose, et surtout échanges affectueux avec l'enfants, introduction de jouets, jeux libres... Elle a animé un réseau de pédagogues soucieux d'innover.
- En 1881-1882, on dénombre 644000 enfants dans les salles d'asile.

L'école maternelle de sa création à 1945

La création de l'école maternelle, qui devait se substituer aux salles d'asile en 1881 doit beaucoup à **Pauline Kergomard** (1838-1925), nommée en 1879 inspectrice générale des salles d'asile.

- Elle engage une rupture brutale avec la « méthode des salles d'asile » : réquisitoire virulent. assimilant celles-ci à des bagnes d'enfants : enfants « enrégimentés », « casernés », « à la chaîne comme des forçats », « dressés, soumis au rythme du claquoir, privés de liberté de mouvement, de personnalité, locaux inadaptés, hygiène défaillante etc. L'histoire des salles d'asile sera longtemps perçue, au XXème siècle, au travers de ce jugement qui méconnaît la diversité des fonctionnements, des pratiques, l'intensité de la réflexion pédagogique qui s'est développée, et n'admet que du bout des lèvres l'utilité de leur rôle. L'histoire « officielle » de la maternelle à la française créera le mythe d'une école originale et singulière sur les traces de Pauline Kergomard. Le premier élément de son identité sera. Le « rejet catégorique du passé »⁵
- Le nouveau statut et les programmes qui en résultent marquent une évolution (incitation à plus d'activités physique, renforcer l'activité de l'enfant en général), mais les exigences scolaires restent fortes, les disciplines nombreuses. On incite à améliorer locaux et mobilier.
- Pauline Kergomard affirme que l'école maternelle « n'est pas une école au sens ordinaire du mot », que le modèle éducatif est celui « d'une mère intelligente et dévouée », qu'il faut reconnaître l'enfant individuellement, lui apporter un contexte

⁴ Le téléfilm d'Olivier Guignart (2006), « *La volière aux enfants* » raconte la vie de Marie Pape-Carpantier.

⁵ Luc Jean-Noël : *L'invention du jeune enfant au XIXème siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Belin, 1997.

épanouissant, aussi « naturel » que possible, lui laisser le temps de se construire sans accélérer les apprentissages, se défier du modèle « primaire ». L'évolution souhaitée sera lente à se concrétiser : « L'école maternelle instituée entre 1881 et 1887 entend se définir contre les avatars de sa devancière. Mais son originalité est plus limitée que ne le laissait présager la dénonciation virulente de la salle d'asile par les inspectrices générales républicaines, car le poids de la tradition et le choix politique, de traiter l'accueil des deux-six ans comme une question scolaire préservent l'influence de l'enseignement primaire »⁶. En 1903, Pauline Kergomard constate que « la maternelle est débordée par l'enseignement primaire », les locaux ressemblent à ceux de l'école primaire, ainsi que le mobilier. Dans les années 1930, « les pratiques des maternelles sont encore assez éloignées des recommandations de Madame Kergomard dont les intentions, en avance sur leur temps, dessinaient déjà une pédagogie individualisée, centrée sur les enfants et adaptée à leur âge », constate A. Prost qui note que c'est seulement dans les années cinquante que l'on a construit des bâtiments fonctionnels.

- En 1884, pour des raisons d'économie, la formation des maîtresses de maternelle est confiée aux écoles normales d'institutrices. Les écoles maternelles et classes enfantines sont confiées à des institutrices et à des directrices. L'assimilation s'achève en 1921 avec l'alignement des écoles maternelles sur les écoles primaires pour les personnels.
- Les instructions de 1921 traduisent l'aboutissement du projet de Pauline Kergomard. Les termes qui rappelleraient un acte d'enseignement sont bannis, remplacés par une liste d'exercices : « L'emploi du temps comprend : des exercices physiques, des exercices sensoriels, des exercices de langage et de récitation, des exercices d'observation, des exercices ayant pour but la formation des premières habitudes morales, des exercices d'initiation à la lecture, à l'écriture, au calcul, pour les enfants de première section ». Ce texte restera la seule référence officielle jusqu'en 1977. C'est sur cette base que « les inspectrices modèleront en quelque sorte l'école maternelle française »⁷.
- Avec ce cadre pédagogique officiel, la naissance d'un mouvement associatif qui vise à le promouvoir (création de l'AGIEM), c'est une image forte d'une maternelle éducatrice centrée sur l'enfant qui s'installe et alimentera le discours sur l'excellence de la méthode, vitrine du « génie français », selon Pauline Kergomard. Frédéric Dajez le résume ainsi⁸ : « Dans une société de scolarisation étendue, la maternelle se représente comme l'école qui a réussi à faire disparaître la violence d'une imposition arbitraire de l'instruction et qui épargne aux enfants l'ennui des études et la souffrance des disciplines. L'école de la joie, l'école sans livres, sans leçons, ce mythe de la scolarisation des petits, rejaillit des sources de l'utopie ».
- L'école maternelle conserve la mission que les salles d'asile, puis Pauline Kergomard avaient assigné à la préscolarisation : accueillir les enfants des milieux populaires. D'où une certaine stagnation de ses effectifs, d'autant plus qu'elle n'a plus le monopole de la préscolarisation: les classes et sections enfantines, qui relèvent des écoles élémentaires, se sont développées. En 1948-49, on dénombre 418000 enfants en maternelle, 544000 en classes enfantines, public et privé confondus, selon Antoine

⁶ Ibidem.

⁷ Vial Jean : *L'école maternelle*. PUF-QSJ, 1989.

⁸ Dajez Frédéric : *Les origines de l'école maternelle*. PUF, 1994.

Prost. Jusque là, entre 1930 et 1940, l'effectif des écoles maternelles n'avait guère varié, autour de 400 000.

Les « trente glorieuses » : 1945-1975

C'est la période du développement spectaculaire de l'école maternelle, de l'affirmation de sa spécificité. Avec la scolarisation de l'ensemble des enfants de plus de trois ans et d'une grande partie des enfants de deux ans, c'est une véritable révolution qui se produit : la préscolarisation se généralise. « C'est une révolution propre à la France »⁹, un tel mouvement est ignoré en Grande Bretagne et en Allemagne.

- Entre 1945 et 1980, l'effectif est multiplié par 4,65 : 800 000 enfants en 1958, 1 344 000 en 1968, 1 860 000 en 1978. En fait le mouvement est complexe : jusqu'en 1951, les effectifs des classes et sections enfantines augmentent, puis ils reculent. Pour Antoine Prost, « ce chassé-croisé traduit une autonomisation croissante de l'éducation maternelle par rapport à l'enseignement élémentaire : la préscolarisation en maternelle, et non dans les classes enfantines, c'est l'affirmation plus insistante du caractère spécifique des enfants de cet âge, et la revendication d'une pédagogie particulière. Le développement des maternelles, au détriment des classes enfantines, souligne la différence entre la préscolarisation et la scolarisation proprement dite ».
- Ce mouvement est lié pour une large part à l'urbanisation, qui nécessite un fort mouvement de construction d'écoles, mais aussi au travail féminin qui ne cesse de se développer et à la réputation flatteuse de la maternelle, même si les conditions de fonctionnement sont parfois difficiles (classes chargées, locaux mal adaptés ou construits à la hâte, personnel d'assistance insuffisant...). La généralisation de la préscolarisation ne résulte pas de la volonté de l'Etat, conscient du coût, mais des communes, elles-mêmes poussées par les parents. L'effort d'équipement a été considérable : 8745 classes en 1939, 51830 en 1977.
- La massification de l'accueil des enfants en maternelle, dans une société en pleine expansion, a eu des effets considérables qui n'ont pas toujours été perçus ni analysés (ils le seront dans les années quatre-vingt) : avec la maternelle pour tous, ce sont les enfants des classes favorisées qui font leur entrée, des parents soucieux de donner à leurs enfants une éducation garantissant un développement harmonieux selon les canons de l'époque : jeu, épanouissement, expression, bien-être... « La maternelle passe du statut de garderie pour enfants pauvres à celui d'étape indispensable du développement infantin, quand les classes dirigeantes se reconnaissent dans sa démarche¹⁰ ». Au début des années quatre-vingt, Eric Plaisance observera les clivages qui résultent de cette maternelle pour tous¹¹. Les parents des classes populaires restent attachés à un modèle de socialisation scolaire qui fait la part à la norme, à l'utile, au « productif », au « sérieux ». « Les valeurs familiales, rappelle A. Prost, étaient le devoir, l'épargne, la famille, la propriété, la promotion sociale ; pas le bonheur ou le plaisir. » Ce que confirment les inspecteurs qui tentent de transformer

⁹ Prost Antoine : *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930*. Perrin, 2004.

¹⁰ Prost Antoine, ouvrage cité.

¹¹ Plaisance Eric : *L'enfant, la maternelle, la société*. PUF, 1986.

des sections enfantines en classes ou écoles maternelles de plein droit et se confrontent à des parents qui s'accrochent au « sérieux » de la section infantine et ne renient pas le dressage qu'elle peut comporter dès le plus jeune âge. De leur côté, les parents des classes moyennes et supérieures attendent de la maternelle une socialisation « personnalisée » de l'enfant, une mise en valeur de ses capacités dans les divers domaines de l'expression. C'est l'époque de l'enfant-artiste. Eric Plaisance constate qu'une majorité d'institutrices partagent ces options, elles-mêmes appartenant, plus que leurs collègues de l'élémentaire, à ces milieux cultivés (par leur ascendance, par leur situation familiale), établissant implicitement une forme de « connivence » avec ceux-ci. Il faut voir sans doute dans cette forme pédagogique qui inclut le jeu et le dépasse l'aboutissement d'une conception de l'enfant comme « non-adulte ». Mais elle est porteuse aussi de fissures qui iront en s'élargissant, annonciatrices d'un certain déclin de l'institution-maternelle dont les normes fixées par Pauline Kergomard sont fragilisées : initialement dédiée aux enfants des pauvres, elle répond d'abord aux attentes des plus aisés ; conçue pour permettre à l'enfant de vivre « naturellement » comme un enfant hors des impératifs scolaires, elle s'éloigne des valeurs propres aux milieux modestes.

- Autre fissure dans l'édifice kergomardien : la maternelle ne devait être utilisée qu'avec « mesure » et « ne pas encourager la paresse des mères », Pauline Kergomard considérant qu'une mère ayant suffisamment de ressources et de disponibilité se devait d'éduquer son enfant. Désormais, les mères, qu'elles travaillent ou pas, confient leurs enfants à l'école maternelle¹². La réputation d'excellence pédagogique est établie. La quasi-totalité des enfants de trois à six ans fréquentent la maternelle, sans la moindre obligation légale.
- Cependant, quelques observateurs, dans les années soixante, s'interrogent sur la signification et les effets possibles de cet engouement : « La famille est ébranlée dans sa confiance en elle-même, en sa traditionnelle compétence éducative. Confusément, elle éprouve le besoin d'autre chose, qu'elle discerne mal, elle s'en remet pour le plus jeune âge aux spécialistes, à l'école »¹³. Le discours sur la démission des parents viendra conforter cette interrogation. Le même observateur tempère le jugement de perfection de la maternelle en relevant que les effectifs par classe restent lourds, confortant des pratiques collectives, et rappelant les avatars de la méthode des salles d'asile : déplacements collectifs, rythmes soutenus, organisation qui se routinise, excès de formalisme : les conduites scolaires, très tôt, tendent à « détacher l'enfant de tout contexte individuel qui était le sien », au risque de forcer le rythme : « L'école maternelle d'aujourd'hui¹⁴ a tendance à répudier vite ce qu'elle énonce elle-même comme naturel ou spontané au profit de ce qui est éduqué... ».
- Cette époque voit la maternelle s'organiser et s'affirmer sous la houlette des inspectrices : « Pauline Kergomard a ouvert la voie aux inspectrices qui modèleront en quelque sorte l'école maternelle française »¹⁵. Les inspectrices générales, dont les recommandations tiennent lieu d'instructions, ont encadré un corps d'inspectrices départementales d'écoles maternelles dynamiques, inspiré les revues spécifiques comme *L'école maternelle française*, *L'éducation infantine*, donné le ton au sein de

¹² Prost Antoine, citant J.Claude Chamboredon : « C'est au moment où la généralisation des appareils ménagers libère les mères qu'elles se déchargent de leurs enfants sur les écoles maternelles ». Ouvrage cité.

¹³ Naud-Ithurbide J.R. : *Les écoles maternelles*. PUF, 1964.

¹⁴ Ibidem : ouvrage publié en 1964.

¹⁵ Vial Jean, ouvrage cité.

l'AGIEM, incité à diffuser à l'international le modèle français. L'excellence de la maternelle est affirmée, les valeurs qui sous-tendent l'action sont partagées, du moins au sein de la communauté qui rassemble le personnel. L'exacerbation identitaire peut être perçue, d'une certaine manière, comme le chant du cygne de l'institution. « Pour affirmer son identité, cette école a eu tendance à se refermer sur elle-même »¹⁶, à se poser comme unique interlocuteur de la petite enfance, refusant que s'affirment d'autres structures de prise en charge des plus jeunes enfants et contrariant jusqu'à nos jours toute tentative de création d'un service général de la petite enfance. La réflexion pédagogique est dense, innovante, de nombreuses écoles se sont construites selon les directives nationales qui consacrent la spécificité du lieu. Une autre période commence avec l'installation de la crise, dès la fin des années soixante-dix, et les interrogations sur l'échec scolaire.

L'école maternelle en crise : 1975-2007

« Les structures qui ont permis d'établir son identité, son statut d'institution pour la petite enfance, sa pédagogie et sa spécificité tendent à disparaître »¹⁷. Avec la loi Haby, en 1975, suivie par la publication des programmes pour les trois cycles de la scolarité, l'école maternelle se trouve, de fait, insérée dans la nouvelle organisation scolaire. Les programmes de 1977 qui la concernent adoptent une présentation comparable à ceux qui suivront pour l'élémentaire et le collège avec l'avènement des « objectifs ». Le problème de la liaison maternelle-élémentaire est explicitement posé.

- La spécificité de l'école maternelle est malmenée, son inclusion dans l'institution scolaire renforcée. Le modèle communautaire et missionnaire de son pilotage s'estompe : à partir de 1972, l'inspection spécialisée disparaît. Ce sont désormais des inspecteurs du premier degré (IDEN) qui sont à la tête des circonscriptions, la formation ne conserve pour ceux-ci qu'une option « écoles maternelles ». Les premières circonscriptions « mixtes » apparaissent, elles seront généralisées dans les années quatre-vingt-dix. Les inspectrices générales des écoles maternelles disparaissent au profit d'un « groupe enseignement primaire ». La formation initiale des enseignants voit arriver les premiers diplômés de l'enseignement supérieur.
- Chassée par les disciples de Pauline Kergomard, l'obsession scolaire revient au galop avec le constat martelé par les sociologues depuis une vingtaine d'années que l'école produit de l'échec et que celui-ci touche invariablement les classes les plus démunies. La création des ZEP, en 1981, englobe les maternelles dans l'action contre l'échec scolaire. Les « Orientations pour l'école maternelle » de 1986 (ministère Chevènement) sont significatives du retour à l'ordre scolaire : texte bref qui affirme, contre Pauline Kergomard et ses disciples, que « l'école maternelle est une école », fixe cinq objectifs : « *scolariser, socialiser, apprendre et exercer* », définit des « domaines d'activités » qui ne sont pas loin d'être des programmes. Le recentrage sur « l'activité » se renforcera en 1995 avec un programme en bonne et due forme, dans la logique des cycles établis par la loi de 1789.
- La maternelle n'échappe pas à l'amorce de nouvelles formes de pilotage du système éducatif qui, dans les années quatre-vingt-dix, seront désignées sous la formule de

¹⁶ Zerbato-Poudon Marie-Thérèse, site « recherche.aix-mrs.iufm »

¹⁷ Ibidem.

« pilotage par les résultats » et de « culture de l'évaluation » : le modèle est celui des évaluations nationales pour le CE2 et la sixième. Une étude tendant à mesurer les effets de la fréquentation de la maternelle sur les performances futures est exploitée sans vergogne, en dépit de ses conclusions limitées et aujourd'hui contestées. Ce mouvement annonce l'opération d'évaluation en grande section qui aura lieu quelques années plus tard et l'injonction à l'efficacité qui, dans la bouche de ses promoteurs, se mesure aux « résultats » entendus comme performances scolaires¹⁸, faisant fi de l'interrogation préalable sur les finalités de l'école.

- C'est la loi d'orientation de 1989 qui, en instaurant les cycles d'apprentissage, confirme « la prise de pouvoir de la structure institutionnelle »¹⁹. Suite au rapport Migeon en 1989 et au principe de centration du système sur l'élève, c'est le parcours de l'élève, ses « compétences », qui priment en grande section pour définir l'accès au cycles des apprentissages fondamentaux, donc au CP. Implicitement, c'était reconnaître que les apprentissages scolaires étaient légitimes, sinon encouragés en maternelle. La crise de l'école maternelle apparaît au niveau de la grande section, avant de se développer autour de la scolarisation des enfants de deux ans²⁰, ce qui fera dire à Jacques Lévine : « La maternelle est en crise à ses deux extrémités : « Nous sommes les champions du monde de l'entrée précoce à l'école et en excellente position pour devenir les champions du monde de l'angoisse en G.S., tant y règne le spectre du CP », cependant que nombre d'enfants vivent « des drames familiaux qui dépassent le seuil du supportable ».
- Le consensus sur l'éducation préscolaire est rompu. Les apparences d'une crise issue du choix de la forme scolaire, telle qu'elle s'exprime à plusieurs reprises, notamment au sein de l'AGIEM, masque une crise tout aussi profonde mais moins visible, au sein du personnel. Hors du cadre institutionnel, syndical ou associatif, des institutrices clament leur malaise, disent leur sentiment d'enfermement dans un milieu clos où la parole des acteurs est confisquée²¹. Les IUFM, créés par la loi de 1989, peinent à mettre en œuvre la formation initiale dans le domaine de l'école maternelle.
- 2006-2007 : avec le mouvement néo-conservateur, soutenu par le ministre Gilles de Robien, connu à l'occasion de l'affaire dite du retour à la syllabique, c'est toute l'école primaire, maternelle comprise, qui est stigmatisée au motif de résultats insuffisants et suspectée de prolonger son attachement à des méthodes issues du mouvement de 1968. La maternelle, à son tour, est directement mise en cause en 2007 par le Haut Comité à l'Education. Interrogé, son président, Bruno Racine, porteur du procès, concède pourtant la profonde ignorance de son organisation sur la maternelle dans un aveu pitoyable : « Les analystes du ministère, les chercheurs n'y voient pas très clair pour expliquer ce qui s'y passe (sic) ». L'enjeu qui accompagne la mise en cause est pourtant explicite : « Il se joue à la maternelle quelque chose d'important. Les inégalités y apparaissent. Alors profitons du fait qu'elle ne fait pas objet de polémique pour poser la question de ce qui peut y faire baisser les inégalités

¹⁸ Le rapport de Jean Ferrier, inspecteur général, « *Améliorer l'efficacité de l'école primaire* » (1998), est emblématique de l'installation de ce concept.

¹⁹ Amigues René, Zebato-Poudou M. Thérèse : *Comment l'enfant devient élève*. Retz, 2000.

²⁰ Gantelet Anne, Gauzente Georges : *Une école pour les tout petits : accueillir les enfants de deux ans et leurs parents pour une première scolarisation*. Hachette, 2004.

²¹ Bosson Nancy : *Maîtresse détresse*. Belfond 1990.

Autrement, *La maternelle*, 1991 ;

Cahiers pédagogiques, février 1991.

sociales. »²². Entre l'injonction à apprendre aux enfants à « vivre ensemble » et à développer le langage (programmes de 2002), à aller au-delà d'un rôle propédeutique pour engager des apprentissages scolaires structurés, tout en ne négligeant aucunement sa mission première de gardiennage et d'éducation, en promouvant les enfants précoces, en assistant les plus fragiles, en accueillant les handicapés, en tenant registre des compétences de tous, en faisant en sorte de compenser les inégalités, l'école maternelle n'a plus de boussole. Tant bien que mal, l'AGEEM²³ tente de concilier les différentes missions assignées à la maternelle, d'en préserver l'image d'organisation innovante, de « fer de lance du système éducatif », de conserver sa vocation « d'école de plein exercice », de concilier « épanouissement de l'enfant et apprentissages », de donner sens aux activités. Sa présidente, Lucile Barbéris, n'ignore pas la crise identitaire que vivent ses collègues : « Nous faisons-nous assez confiance ? ».

²² Interview de B. Racine, Site du Café pédagogique, 1-10-2007.

²³ Nouvelle dénomination de l'AGIEM. AGEEM : *association des enseignantes et des enseignants d'école maternelle*. Voir sur son site l'intervention de la présidente, Lucile Barbéris.

DEUXIEME PARTIE

Quatre questions sur l'histoire de la maternelle

L'école maternelle est en crise. Le constat devrait engager des analyses, des recherches, des débats à l'extérieur et à l'intérieur de l'institution : à quoi sert-elle ? qui sert-elle ? quelles sont les missions fondamentales de ses personnels ? quels rapports se doit-elle d'entretenir avec les parents, les représentants de l'institution ? quels équilibres rechercher dans les conduites éducatives ? dans les apprentissages ? etc. Une vision bien naïve, mais très répandue dans un pays marqué par la tradition administrative et centralisatrice, voudrait que l'on trouve réponse dans la lecture des programmes officiels et les discours des responsables, lesquels seraient le décalque de l'existant. Cette dangereuse illusion requiert de faire appel à la méthode historique pour tenter de comprendre les cheminements, continus et discontinus, qui sont susceptibles d'éclairer les problématiques d'aujourd'hui. Car, si la crise est avérée, la mise en accusation qui se développe aujourd'hui ²⁴ participe d'un hallali sans nuance qui ne donne guère de clefs pour comprendre les évolutions antérieures.

Nous retiendrons quatre pistes de réflexion :

- L'école maternelle entre organisation préscolaire et organisation scolaire
- L'enfant, quelle éducation ?
- Une institution singulière : l'école maternelle française
- Les institutrices de la maternelle, ces inconnues.

L'école maternelle entre organisation préscolaire et organisation scolaire

Dans l'histoire de l'école maternelle, seule la période allant de l'entre-deux guerres aux années soixante-dix peut être qualifiée de véritablement « préscolaire ». Avec Pauline Kergomard et ses émules, l'école maternelle n'a eu de cesse de se préserver de l'influence du primaire, voire de se prémunir contre la forme scolaire dans les pratiques et de résister à toute demande qui viserait à entreprendre, en lecture notamment, une instruction systématique ou une coordination avec l'école élémentaire.

Cette conception s'est imposée difficilement, alors même que les familles concernées, ouvrières et pauvres, attendaient l'inculcation de rudiments. Telle est l'une des différences majeures avec Marie Pape-Carpantier qui, tout aussi respectueuse de l'enfant, de sa personnalité, de son développement, ne voulait pas ignorer que la scolarité des enfants qu'elle accueillait serait brève, voire inexistante. « Les enfants sont destinés à avoir une scolarité écourtée par une mise au travail précoce. Pour beaucoup, l'asile aura été la seule scolarité ou ne sera suivi que d'une ou deux années d'enseignement élémentaire »²⁵ et la pédagogie des salles d'asile tenait en des exercices « simplifiés », insérés dans un emploi du temps très rythmé, avec groupes et tuteurs, ce qui étonnait les contemporains, surpris des capacités des

²⁴ Le Monde de l'Education, octobre 2007 : « La maternelle au banc des accusés ». On relève les titres : « La maternelle tombe de son piédestal », « Trop populaire pour être honnête », « Trois ans pour combler les inégalités ».

²⁵ Dajez Frédéric, in « *L'enfant de deux ans est-il un élève ?* ». Dir. Delpy Catherine-Juliet. Erès, 2002

enfants. Ses fameuses « leçons de chose » préfiguraient ce que l'on appellera plus tard les méthodes actives. Issue d'un milieu pauvre, contrairement à Pauline Kergomard qui appartenait à la bourgeoisie provinciale, elle n'a pas renié les attentes de la population accueillie²⁶. En dénonçant la « méthode des salles d'asile », P. Kergomard entendait disqualifier deux éléments, si l'on excepte le réquisitoire contre la situation matérielle des salles : le fonctionnement collectif avec ses manœuvres au sifflet, sa négation de l'individu-enfant, et la « petite Sorbonne » des lourds programmes disciplinaires.

Pourtant, la marche paradoxale vers une école qui n'en soit pas une a été longue et difficile, suscitant chez P. Kergomard déceptions, colères, allant jusqu'à d'humiliants réquisitoires adressés aux institutrices. C'est en constituant un encadrement inspectoral convaincu de sa mission et militant, que « son » école « s'affirme dans un silence institutionnel »²⁷. On peut parler alors d'une organisation missionnaire, selon la classification qu'en donne Mintzberg.²⁸ Ce type d'organisation se crée souvent à partir d'un personnage mythique, se développe autour d'acteurs convaincus partageant les mêmes valeurs et croyances, « établit son propre sens de l'histoire », évite les règlements formels, se prémunit contre les pressions du monde extérieur. Ce faisant, elle tend à s'isoler, repliée sur ses convictions et ses normes, au risque de ne pas percevoir les évolutions du monde. Dans la phase la plus dynamique et la moins contestée de son développement, l'école maternelle, ou plutôt ses guides les plus inspirées, des inspectrices générales aux inspectrices départementales, des équipes de circonscription aux directrices, des militantes de l'AGIEM aux éditorialistes des revues pédagogiques, ont pu estimer que la grande mutation éducative qu'elles impulsaient était définitivement ancrée dans les attentes de la société. La tonalité missionnaire de l'organisation ne fait guère de doute : la revue *Education enfantine*, évoquant « un siècle de maternelle », rend hommage à ses grands contributeurs, « des collaborateurs constants et convaincus [qui] laissèrent l'empreinte de leur caractère et de leur amour pour l'école maternelle. De fortes personnalités dont l'un des mérites est de prôner la gaieté et de susciter l'enthousiasme pour la grande aventure de l'école maternelle »²⁹. Avec la maternelle pour tous après-guerre et l'enthousiasme des classes supérieures acquises à ses conceptions, elles ont pu penser que le retour du scolaire, comme celui du développement d'autres modes de garde, était impensable. A tort. L'ascenseur social est en panne, les différences de développement entre les enfants sont assimilés à l'échec, la réussite scolaire est mise au premier rang des priorités : l'école maternelle est sommée d'y apporter sa contribution³⁰. L'excellence affichée non sans une certaine suffisance se retourne contre ses promoteurs : on lui demande, outre l'assurance de « résultats » dans les domaines instrumentaux, de garantir une socialisation efficace à des enfants-rois qui n'ont eu aucune initiation à la loi, de prévenir les troubles psychologiques, voire de les détecter précocement, de mesurer des performances par des tests normalisés. Volontiers donneuse de leçons aux pays étrangers rétifs à la scolarisation précoce, ceux-ci s'étonnent de l'obsession de la productivité de notre école maternelle, s'inquiètent de la place réduite qui est laissée au jeu et à l'accueil des parents.

²⁶ Téléfilm « *La volière des enfants* », déjà cité.

²⁷ Amigues R., Zerbato-Poudou M.T., ouvrage cité.

²⁸ Mintzberg Henry : *Le management, voyage au centre des organisations*. Ed. d'Organisation, 1998.

²⁹ Revue *Education enfantine*, N°10, janvier 1998.

³⁰ Bouysse Viviane : *L'école maternelle, un modèle quasi mythique ?* Revue de l'inspection générale N°3, 2006.

La maternelle à la française n'est pas sortie du paradoxe originel qui, en 1881, a vu le modèle scolaire choisi, alors que la fondatrice penchait pour un modèle proche du jardin d'enfants, distinct des structures scolaires, tout en adoptant le statut d'institutrice pour y exercer. Le combat d'une vie militante et d'une organisation résolue n'ont pas suffi : chassé par la porte, le « naturel » français d'une administration autoritaire et centralisée, d'une école auréolée de la puissance de l'Etat républicain est revenu par la fenêtre sous la forme actuelle d'une culture du résultat. Erigée en citadelle de la véritable éducation enfantine hantée par le risque de primarisation, sûre d'elle-même et parfois dominatrice, la communauté des maternelles françaises a ignoré, au plus fort de son expansion, les mutations sociales et sociétales que la grande crise de la fin des années soixante-dix avait accélérées. Ce faisant, elle a méconnu une loi tirée de la poliortécologie : toute citadelle est appelée à être prise, avec les conséquences destructrices que l'on imagine. Avec la « perte de confiance en soi » que suggère et redoute Lucile Barbéris, présidente en exercice de l'AGEEM, il est à craindre « l'hypertrophie de la forme *Ecole* pour l'école maternelle »³¹ ne devienne le nouveau référentiel et ne mette à bas l'essentiel de l'ineestimable apport conceptuel et pratique de la période antérieure. Le retour du scolaire est avéré : « Tout petit, déjà élève », « L'école maternelle a-t-elle perdu son âme ? », titre la revue « Le monde de l'éducation »³².

Pour l'enfant, quelle éducation ?

La question mérite d'être éclairée par l'histoire : « *S'il faut partir d'un problème, comme aimait à le répéter Lucien Febvre, on peut ici en repérer deux et qui relie, en plus, les initiatives du siècle passé à notre société, où presque tous les enfants de deux à six ans sont préscolarisés : l'ingérence de l'autorité publique dans une fonction traditionnellement considérée comme le devoir et l'apanage des familles, et la perception, inhabituelle, du jeune enfant comme sujet scolarisable et capable de profiter d'un enseignement régulier* » J.N. Luc.

De fait, le mouvement engagé avec les salles d'asile, véritable révolution dans les conceptions éducatives traditionnelles, s'est achevé avant la fin du XXème siècle : c'est le modèle de l'éducation collective, qui s'est imposé contre le modèle familial (que d'autres pays, au contraire, ont préservé). « Comment expliquer, s'interroge Frédéric Dajez³³, cette tendance lourde à la généralisation de l'éducation institutionnelle de la petite enfance qui fait que des fonctions sociales jusque là imparties à l'espace familial se trouvent occupées par des institutions spécialisées, organisées par les pouvoirs publics ? » Dans un premier temps, avec les salles d'asile, puis avec l'école maternelle jusqu'à la Deuxième guerre mondiale, les structures ont été des « asiles » assurant une fonction hospitalière au bénéfice des familles, plus exactement des mères selon les modèles et les représentations de l'époque, dans l'impossibilité d'assurer la garde et l'éducation de leurs enfants. D'où l'absence de toute mesure d'obligation, toujours en vigueur. Il est assez curieux que, aujourd'hui, quelques voix s'élèvent pour rendre l'école obligatoire à trois ans³⁴, d'autres jugent cette revendication inutile, moralisatrice et « janséniste » tant le message est adressé implicitement aux exclus de la société. Cette prise en charge institutionnelle massive est à relier, dès le début des salles d'asile et jusqu'à nos jours, à l'immixtion de l'Etat dans l'éducation. Guizot a été l'initiateur

³¹ Bouysse Viviane, ouvrage cité.

³² *Le monde de l'éducation*, juin 2006.

³³ Dajez Frédéric : *L'enfant de deux ans...* Ouvrage cité.

³⁴ Pendant la campagne préalable à l'élection présidentielle en 2007, S. Royal a proposé cette mesure.

en faisant des salles d'asile et des écoles primaires « une affaire d'Etat », publiant entre 1833 et 1839 circulaires et ordonnances qui incitent les préfets à « ne rien négliger » dans ce domaine, les inspecteurs à établir un contrôle, et qui fixent le statut et les programmes. Avec Jules Ferry et Pauline Kergomard, c'est tout un appareil législatif et réglementaire qui accompagne la création de l'école maternelle³⁵. Plus tard, dans les années soixante-soixante-dix, de nombreux textes poursuivront la normalisation de l'installation matérielle contrairement au domaine pédagogique, comme nous l'avons vu. Cette orientation est caractéristique de l'école française et qualifie le modèle choisi, celui de l'éducation collective dans une structure créée et pilotée par l'Etat. Dans ces conditions, le rôle parental est réduit.

L'école maternelle a tenté de se donner une image de structure ouverte aux parents, par rapport à l'école élémentaire où cette relation, très limitée, résultait des conditions dans lesquelles l'Etat avait imposé l'école. Au XIX^{ème} siècle, comme l'observe Françoise Mayeur, l'école est plus imposée qu'attendue : il a fallu obliger les communes à construire, avec Guizot ; il a fallu obliger les parents à envoyer leurs enfants à l'école, avec Jules Ferry. L'école maternelle, jusqu'en 1945, est restée rare, son ouverture à l'ensemble des enfants a créé un contexte de quasi-obligation, avec strict contrôle des présences, registres de fréquentation. La résurgence de la forme scolaire et son exacerbation s'ajoutent à la forte symbolique liée à l'autorité de l'Etat, avec sa hiérarchie, la puissance de la loi, le maintien d'une dissymétrie forte entre parents et école. De nombreuses études menées dans les zones défavorisées attestent que certains parents éprouvent de la crainte face à une institution dont on attend beaucoup mais dont on redoute les jugements annonciateurs d'échec présent ou futur. Le problème de l'accueil des enfants de deux ans est à cet égard significatif. La formule de Jean Hébrard, qui rappelle que l'école française s'est bâtie « contre les parents », invite à se demander si la maternelle, en optant pour la forme scolaire comme modèle dominant de socialisation et d'apprentissage (ce que suggèrent aujourd'hui les néo-conservateurs inquiets du désordre social), ne contribue pas à accroître le fossé avec les catégories de parents les moins à l'aise et avec les parents en général.

D'autant plus que les représentations et les attentes vis-à-vis de l'éducation préscolaire se sont complexifiées. La maternelle se voit sommée d'assurer le rôle d'initiatrice de l'enfant aux rigueurs de la loi³⁶, qui était dévolu traditionnellement à la famille, et notamment au père ; de favoriser son autonomisation, à laquelle les membres de la famille élargie ou des réseaux amicaux contribuaient autrefois ; au développement d'une disponibilité au travail et à l'investissement dans des projets que le bain permanent d'images (la télé dans la chambre) a amputée ; à trouver les solutions pour accueillir les enfants handicapés, non francophones, atteints de troubles graves ; à entendre les convictions éducatives diamétralement opposées, entre les tenants des apprentissages très précoces³⁷ et les thérapeutes qui crient casse-cou. Elle

³⁵ Avec un luxe de détails qui expriment la hauteur des besoins matériels et humains. Ainsi rien n'échappe à la vigilance ministérielle qui confine au délire normatif, comme en témoigne « l'instruction du 18 janvier 1887 concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement ». L'exemple des sept articles consacrés aux « privés » est éclairante...La maternelle, autant que le primaire, a été l'objet d'un encadrement réglementaire tatillon. L'historien interprètera ces textes non comme un analogon de la réalité mais comme un indice des manques que la volonté de la puissance publique entendait combler.

Voir Luc J.Noël : *La petite enfance à l'école*. INRP, 1982.

³⁶ L'émission télévisée de M6, *Super Nanny*, exploite médiatiquement cette carence familiale et en montre les effets.

³⁷ Dans les années 60-70, des ouvrages ont jugé possibles les apprentissages précoces : « J'apprends à lire à mon bébé », 1965 ; ouvrages de Rachel Cohen sur la lecture.

est tenue, par des experts plus ou moins compétents ou par des chantres de l'efficacité, de garantir des « résultats » (sous entendus scolaires) à tous ; de ne pas différer les apprentissages « sérieux ». François Dubet résume cette évolution, à propos de la demande de prises en charges hors de l'école, sous le titre de « l'enfance en danger »³⁸ : « Comment ne pas voir que nous réduisons l'enfant à l'élève et perdons ainsi le temps et le sens de l'enfance...Puisque nous n'envisageons même plus de faire un monde plus vivable, nous pensons que la justice ne vise qu'à « soutenir » les enfants afin qu'ils deviennent des élèves performants. Comme si la totalité de la vie se jouait à l'école ; comme si l'enfance était du temps perdu. »

Les salles d'asile, la maternelle kergomardienne, avaient des missions claires et circonscrites, un public ciblé, des ambitions et des objectifs affichés. La généralisation de l'école maternelle, passés les temps euphoriques de la conquête, inscrit cette école parmi les institutions reconnues, bien que non obligatoire. A ce titre, dans un contexte de fragilisation des institutions, elle est sommée de répondre à l'ensemble des demandes et revendications de ses usagers, de sa hiérarchie. Elle est mise en demeure, au nom de sa réputation d'excellence, de les prendre en compte toutes et simultanément, quelles que soient leur incompatibilité, leurs contradictions issues d'une société qui n'est ni celle du XIXème, ni celle du XXème siècle. La maternelle n'échappe pas à la crise des finalités du monde scolaire qui s'était exprimée en 2003 et qu'un « Grand débat national » n'avait nullement dénouée. Ce coup d'œil sur son histoire montre qu'en dépit de sa volonté de se démarquer du milieu scolaire, « son mode de fonctionnement n'est pas aléatoire : il est fortement structuré par la forme scolaire et pensé pour produire les effets attendus »³⁹.

Les débats récents alimentés par les néo-conservateurs, les ministres de Robien et Ferry, et aujourd'hui le HCE, renforcent l'option « scolaire » de la maternelle, premier maillon d'une longue scolarisation. Parents et décideurs « admettent que les apprentissages commencent le plus tôt possible. On est bien dans une logique de pilotage par l'aval. C'est l'aval qui commande, en l'occurrence l'école élémentaire pour la maternelle, le collège pour le primaire, les classes préparatoires pour le secondaire. La traduction en est bien connue pour les enseignants de maternelle et de CP : tout faire pour préparer les enfants à la lecture-écriture, sésame du métier d'élève. »⁴⁰. Pauline Kergomard voulait finaliser la maternelle autour du « métier d'enfant ». Un siècle plus tard, c'est le « métier d'élève » qui s'impose.

Une organisation singulière : l'école maternelle française

Pendant la quasi-totalité du XXème siècle, l'école maternelle a été élevée au rang de fleuron du système éducatif français. Ses promoteurs ont souhaité en faire une sorte de modèle unique de préscolarisation et l'ont proposé, sans succès, aux autres pays. Cette « exception française »⁴¹ est en elle-même un objet historique, non seulement par ses caractéristiques conceptuelles et pratiques, mais aussi par la manière dont s'est imposé un discours puissant qui faisait du modèle français une norme universalisable.

³⁸ *Le Monde de l'éducation*, octobre 2007.

³⁹ Amigues R., Zerbato-Poudou M.T., ouvrage cité.

⁴⁰ Site du Café pédagogique, 3 octobre 2007 : texte de Olivier Masson, Ligue de l'enseignement.

⁴¹ Brougère Gilles : *L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes scolaires*.

Les dossiers des Sciences de l'Education, N°7, 2002. (Consultable sur Internet).

Le modèle, par ses origines, est « quasi mythique ». C'est le terrible réquisitoire de Pauline Kergomard contre la salle d'asile, la tonalité guerrière dans l'injonction à faire table rase du passé, le choix de la révolution contre la réforme, la personnalité charismatique de celle qui tiendra le mouvement jusqu'à 79 ans, âge de sa retraite en 1917, qui constituent les bases du mythe. Car le réel résiste longtemps⁴². Gilles Brougère s'interroge sur le quasi interdit qui a été posé à toute critique, voire à toute analyse du discours « officiel » sur la maternelle : « L'exception française apparaît dans la précocité du choix d'une forme proche de la forme scolaire et plus encore dans un discours sans contradiction, qui considère que cela relève de l'évidence et non d'un débat légitime. Tout est décodé comme volonté de saborder l'école maternelle et de remplacer les enseignantes par des éducatrices (ce qui n'est pas sympathique pour celles-ci). »⁴³. La puissance du discours, et une certaine suffisance perçue comme significative de l'arrogance française par les pays qui ont opté pour d'autres systèmes, non scolaires, a masqué pendant près d'un siècle le paradoxe fondamental qui refusait la forme scolaire pour l'éducation, tout en la revendiquant comme cadre institutionnel pour le personnel et l'encadrement pédagogique. Le paradoxe initial (« l'école maternelle n'est pas une école ») est posé comme une évidence fondatrice, alors même que le discours, avec constance et assurance, récusera dans son discours tout terme évoquant la garde d'enfant, le métier d'éducatrice : « la maternelle n'est pas une garderie ! ». La suspicion s'étend à la dame de service, chargée des basses œuvres des nécessités corporelles et de l'hygiène, dont le statut n'intéresse personne jusqu'à une date récente. Cette « bonne de l'école », dont Pauline Kergomard disait avec mépris qu'elle était « mal dressée », s'est vue tenue à l'écart de tout acte ayant valeur éducative⁴⁴. Il a fallu attendre l'adoption du CAP « petite enfance » en 1991 et les travaux récents montrant l'importance de l'adulte dans les interactions langagières pour qu'elle commence à être reconnue comme professionnelle et partenaire en éducation.

Contrairement à d'autres pays pour qui la petite enfance est un domaine spécifique relevant de la gestion des affaires familiales et sociales, l'école maternelle française s'est sciemment distinguée de cette approche issue de cultures nationales. Un mouvement général autour de la petite enfance n'a pu s'y développer en raison de la position dominante et dominatrice des dirigeantes, inspectrices générales notamment. Les inspectrices générales ont été le rempart contre l'émergence d'un service unifié de la petite enfance que le pouvoir politique n'a pas osé promouvoir⁴⁵. Certaines ont pu reconnaître leur rôle, se substituant à l'autorité légale pour inciter les directrices à inscrire systématiquement les enfants de deux ans. C'est ce qui peut expliquer que la question de l'accueil de ces enfants ait été constamment traitée comme une question scolaire, provoquant malaise et doutes chez nombre d'enseignantes⁴⁶, et que les liens avec les crèches et garderies aient été aussi rares. En l'emportant sur cette question, les dirigeantes réelles de l'institution-école maternelle contribuaient à saborder l'idée que s'en faisait sa fondatrice, elles confortaient « un système

⁴² Le récit de Léon Frapié, *La maternelle*, publié en 1903, est un témoignage éloquent et cruel de la distance entre le mythe et les réalités de la vie dans les écoles maternelles.

⁴³ Brougère Gilles, ouvrage cité.

⁴⁴ Petit H. : *L'agent spécialisé des écoles maternelles*. ESF, 1994. Voir également le dossier d'Education enfantine, décembre 2000 : « *faire la classe avec des partenaires* ».

⁴⁵ Vial Jean, ouvrage cité. Mademoiselle Abadie, inspectrice générale, au Congrès de l'AGIEM en 1981, défend fermement l'accueil des enfants de deux ans à la maternelle et non le développement des crèches qu'elle ne conçoit que « liées étroitement » à l'école maternelle.

⁴⁶ Gantelet Anne, Gauzente Georges : *Une école pour les tout petits*. Hachette, 2004.

préscolaire [...], produit d'une culture qui valorise le rôle éducatif de l'Etat, qui conçoit l'éducation comme une ascèse qui commence dès deux ans, qui pense la rupture avec la famille comme la possibilité d'une égalité des chances » et qui admet difficilement que ses choix soient mis en débat⁴⁷. Le retour, explicite désormais, à la forme scolaire, cache mal la constante en France d'une « logique institutionnelle renforcée par la centralisation et la hiérarchie ». Pendant un siècle, l'exception française s'est exprimée dans « un espace discursif sans véritable alternative, fonctionnant sur l'évidence » qui affirmait son identité en déniait toute pertinence et toute légitimité aux autres systèmes, plus centrés sur la socialisation et distincts de l'école. Des pédagogues, chercheurs et formateurs, en viennent à contester « l'idéologie individualiste » qui constituerait un obstacle aux savoirs : « Le progrès pédagogique ne se situe pas dans l'individualisation de l'enseignement, mais dans l'organisation du travail collectif qui produit des connaissances individuelles⁴⁸ ». Précisément ce que ne voulait pas Pauline Kergomard, qui y voyait la base de la salle d'asile. La boucle semble bouclée. Mais l'alternative des pédagogues de la forme scolaire et du collectif en est-elle une ?

Il reste à s'interroger sur cette puissance acquise par les inspectrices qui ont agi en émules de Pauline Kergomard, sur ce groupe agissant tant dans les revues que dans l'AGIEM et dans les organisations internationales sur la préscolarisation. Marie Pape-Carpantier, soutenue par Victor Duruy, avait ouvert la voie à la professionnalisation des femmes dans l'éducation collective des jeunes enfants, à la tête de l'Ecole normale maternelle. Avec Pauline Kergomard et Marie Matrat se constitue ce réseau militant qui restera essentiellement féminin jusqu'aux années 1990. Certains évoqueront d'ailleurs le « gynécée ». Les institutrices d'école maternelle ont conquis leur reconnaissance professionnelle bien avant que le suffrage ne soit accordé aux femmes. Aux niveaux national, de la circonscription et de l'école, c'est un réseau quasiment autonome qui s'est constitué, développant des actes de formation, de réflexion, d'action, sans autre cadre que les convictions partagées ou à faire partager : « Les exemples abondent, selon Jean Vial visiblement séduit par l'action de certaines inspectrices, de cette influence qui s'exerce par le seule force de la persuasion et de la conviction, à la façon dont procède l'institutrice en faveur des enfants ».⁴⁹ Cette vision idyllique serait à nuancer, l'assimilation du rapport hiérarchique à la relation à l'enfant étant révélatrice de la tonalité missionnaire qui imprégnait la communication. On savait que les institutrices et plus encore les femmes de service étaient appelées à subir les colères de Pauline Kergomard et, si les relations hiérarchiques se sont faites moins brutales au nom d'une vision communautaire de la maternelle et d'une relation qui se disait sororale, les convictions partagées ou les solidarités entre femmes, il n'en reste pas moins que l'institution des écoles maternelles conservait les valeurs et les comportements hiérarchiques inhérents au système français.

1977 marque la fin d'une époque : les hommes peuvent enseigner en maternelle. Bientôt, la direction des écoles maternelles sera confiée indistinctement à des hommes et des femmes issus d'une liste d'aptitude commune. L'une des spécificités de l'école maternelle disparaît.

⁴⁷ Brougère Gilles, ouvrage cité.

⁴⁸ Amigues R., ouvrage cité. Idéologie contre idéologie, on pourrait oser que l'assertion des auteurs ressuscite la vieille dualité scolaire à la française, bien décrite par Prost, selon laquelle seul le modèle élitiste, disciplinaire et collectif de l'enseignement secondaire est pertinent.

⁴⁹ Vial Jean, ouvrage cité.

Institutrices d'école maternelle : les oubliées de l'histoire ?

L'histoire de l'institution scolaire s'est appesantie sur le cadre légal de la formation des institutrices, et avant elles celui des éducatrices des salles d'asile. Des Cours normaux sont créés sous la Restauration et la Monarchie de Juillet, puis une « Ecole maternelle normale » dont Marie Pape-Carpantier sera la directrice pendant vingt-sept ans à partir de 1848. Sous la Troisième république, les écoles normales d'institutrices prendront le relais, la formation s'adaptant avec plus ou moins de bonheur aux exigences de Pauline Kergomard. Comment enseigner dans le contexte nouveau qui entend individualiser le regard sur l'enfant dans un cadre qui reste collectif ? Qu'est-ce que la « méthode française » qui sera préconisée jusqu'à la fin du XXème siècle ? N'y a-t-il pas un conflit d'intérêt entre les exigences du collectif d'enfants, des programmes toujours conséquents, et d'une vision très idéalisée de l'enfant et de son contexte de vie ? En d'autres termes, qu'assignaient les dirigeantes de l'institution aux institutrices ? N'était-ce pas un métier impossible ?

Pauline Kergomard et les inspectrices générales préconisaient, avec la méthode française, l'adoption des « procédés d'éducation d'une mère intelligente et dévouée ». Cette méthode se voulait « familière, naturelle », hors de tout dogme pédagogique : « Elle est une création continue et précède ou rejoint les grands courants pédagogiques (...) Suivant de près l'évolution naturelle de chaque enfant, elle est toute de souplesse et de mesure.. (...) Tact, mesure, finesse psychologique, un art délicat (...) Chaque bonne institutrice fait une œuvre personnelle, pour certaines manière de chef d'œuvre... »⁵⁰. La hiérarchie propre à l'école maternelle n'ignorait pas la difficulté du métier et les échanges professionnels ont été d'une rare intensité. Mais face à un discours qui tenait souvent du prêche exaltant le bonheur de l'enfant, sa liberté, son « naturel » à respecter, son expression à solliciter, la bonne humeur à cultiver, etc., l'institutrice ne pouvait que se sentir « en mission », au sens le plus fort du terme. Son ressenti est rarement étudié, alors qu'au fil des décennies, au nom de l'excellence de la méthode, la noosphère qui parle en son nom ne cesse d'accumuler les attentes qui, aujourd'hui, nous paraissent relever de l'exaltation missionnaire: « Qui ne découvre le degré d'exigences, l'attente disponibilité, le contrôle rigoureux de sa propre activité, de sa propre affectivité ? Il faut user de toute sa force d'âme, user toute sa force d'âme. Certains considèrent comme suspect le mot « vocation ». S'il est possible de l'employer, c'est surtout à la maîtresse de Maternelle qu'il convient. L'expression est à peine abusive : on entre en Maternelle comme on entre en religion. » Ecrit en 1983 par Jean Vial, cet hommage à tonalité religieuse témoigne d'une évolution spectaculaire comparable à celle des églises, avec un discours qui est devenu une fiction, niant la souffrance de celles qui sont confrontées quotidiennement au monde dans sa complexité. Faute de pouvoir s'exprimer au sein de « l'église », le désespoir a fini par être crié là où cela devenait possible, hors de l'institution. En 1990, dans l'émission littéraire « Apostrophes », présentant son livre « *Maîtresse détresse* », Nancy Bosson rompt l'apparent et indélébile consensus : celui de la mission assumée (« J'ai croqué la pomme-pédagogie qui m'empoisonne et me voilà enfermée dans ma classe où je m'étiôle à petits feux »), celui d'une organisation fraternelle (ou plutôt sororale): « je trime sous la férule de la marâtre-inspectrice »). Paradoxalement, l'organisation missionnaire a peut-être tué le sens de la mission, laissant ses acteurs désemparés, trop longtemps tenus aux convenances d'une organisation fermée, aux connivences plus ou moins

⁵⁰ Mme Herbinière-Lebert, inspectrice générale, citée par Vial Jean, ouvr. Cité.

sincères avec l'encadrement. Institutrices, les maîtresses de maternelle se sont raccrochées aux rituels forgés par les normes d'usage, et ont retrouvé les repères sécurisants liés à la forme scolaire que l'organisation missionnaire avait tenus masqués. En 1964, déjà, J.R. Naud-Ithurbide constatait qu'une « normalisation d'expérience et d'utilité »⁵¹ s'établissait dans les classes. Au quotidien, il s'agissait d'abord de « tenir » une classe en général très chargée, de répondre le mieux possible à ce qui a constitué, de la salle d'asile à la maternelle d'aujourd'hui, la donnée majeure : l'éducation est, depuis la création des salles d'asile, collective. Si, avec l'architecture des années soixante et soixante-dix, la gestion des espaces s'est diversifiée, elle s'est aussi normalisée, voire rigidifiée ; la gestion du temps s'est parfois figée en des rituels collectifs⁵² ignorés hors de nos frontières, en un fractionnement de la journée qui évoquait celui de la salle d'asile tant honnie et dont témoignent les « emplois du temps ». Il n'est guère contestable que la maternelle-fleuron s'est bâtie sur la base d'une « communauté d'objectifs », pour reprendre l'expression de Michel Crozier. C'est sans doute l'une des raisons de son succès. Mais comme cela se produit souvent dans les organisations fortement entropiques, le discours cesse d'être mobilisateur, les acteurs agissent « au mieux », contournant les injonctions et mandements pour se préserver d'une pression devenue excessive. Il n'en fallait pas plus pour que la forme scolaire réapparaisse subrepticement.

Au début du XX^{ème} siècle, malgré les injonctions de Pauline Kergomard, le modèle scolaire prévalait : il s'agissait d'institutrices, formées en école normale. Le roman naturaliste de Léon Frapié, « *La maternelle* », qui obtint le prix Goncourt en 1904, dissèque par le regard acéré Rose, la femme de service, les liens qui se tissent entre les enfants d'ouvriers, de petits artisans parisiens, et l'école maternelle conduite par les « normaliennes ». La rupture avec la culture scolaire de celles-ci et les cultures populaires est consommée, c'est presque une rupture de classe. La forme scolaire fait plus que résister, et c'est la femme de service, méprisée et exploitée qui s'avère la plus lucide : « Et alors, étant agenouillée entre un banc et une table à nettoyer par terre, j'aspire comme une bouffée de vérité : on ne peut pas alléguer que l'école se trompe -appréciation trop vague- il faut spécifier : la leçon a le tort d'être servie pareille à tous, aux forts, aux faibles, aux gentils, aux affreux... La morale, c'est le bien de l'individu considéré dans son milieu. Chaque nature et chaque situation a la sienne. Quelle révélation ! Et maintenant j'écoute ces malheureuses maîtresses verser leur médication collective, sans souci ni de tempérament, ni de famille, ni de condition économique. » Le portrait des normaliennes pose, des décennies avant Bourdieu, le problème des hiérarchies culturelles qui sont de fait des actes de pouvoir, celui de la distinction qui renvoie aux catégories les plus défavorisées le soin d'agir dans le domaine du sale, du sordide : « Ces *demoiselles* qui ne savent ni raccommoier, ni enlever une tache, ni mettre le couvert, (...) quelle peut être leur conception des relations entre les divers éléments sociaux ? » C'est ainsi que la maternelle ne se posera guère de questions au moment où les enfants de classes supérieures viendront à elle, et que cette connivence, dévoilée par Eric Plaisance, s'établira. Et quand ces mêmes catégories, soucieuses de préparer dès l'âge de deux ans l'entrée aux grandes écoles, feront pression pour un retour explicite aux apprentissages structurés, elles seront entendues.

Pour autant, ces institutrices d'école maternelle ont-elles été reconnues dans leur mission et dans leur métier ? Ayant un statut d'institutrices confirmé en 1921, soumises,

⁵¹ Naud-Ithurbide J.R., ouvrage cité.

⁵² Le passage collectif aux toilettes s'est longtemps maintenu, même si aucune contrainte ne le justifiait. Ni claquoir, ni sifflet, mais « le petit train »...

quoiqu'on en dise à un programme officiel, elles étaient sommées par les cadres au militantisme exacerbé d'être des éducatrices maternelles, disponibles, « laissant vivre les enfants, les aidant seulement à vivre », selon la formule de Pauline Kergomard. Quand se sont ajoutés, à l'initiative de l'AGIEM, des revues, des inspectrices, dont l'empressement à innover a fait connaître les travaux de chercheurs et d'experts sur la psychologie génétique, la biologie, la psychomotricité, la neurophysiologie, les didactiques disciplinaires, on peut s'interroger sur la manière dont ces appels, toujours pressants, ont été reçus par la majeure partie des enseignantes, de plus en plus nombreuses avec la maternelle pour tous⁵³. Cette question mériterait de faire l'objet de recherches. Si la maternelle a été exaltée comme fleuron du système français, ses institutrices n'ont pas toujours été reconnues à hauteur de leur professionnalisme. Dans le système dual à la française, où le supérieur et le secondaire toisent le primaire⁵⁴, où l'élémentaire ne voit qu'agréable divertissement en maternelle, les institutrices de cette école ont peiné à faire reconnaître et respecter la spécificité de leur métier. Le Colloque d'Amiens en 1968 a marqué les esprits : des institutrices de maternelle côtoient de doctes (et méprisants) universitaires. Certains s'en remettent difficilement, jugeant une telle cohabitation contre nature, estimant le niveau de ces « gardeuses d'enfants » incompatible avec la science des mandarins. En énonçant comme perspective « la fin de l'actuelle division du corps enseignant », le décroisement des disciplines, la rénovation pédagogique et la redéfinition de la formation des enseignants, André Lichnérowicz et les rénovateurs du colloque bousculaient le paysage du système éducatif⁵⁵. La réforme des écoles normales qui allait s'engager, l'allongement de la formation initiale, quelques années plus tard les premières mesures de recrutement au niveau universitaire, la création des IUFM en 1989, autant de mesures qui, théoriquement, confirmaient la professionnalité des enseignantes et des enseignants de maternelle, devenus des professeurs d'école. Cette évolution n'a pas été sans conséquence, puisque c'est le statut d'instituteur-professeur qui est définitivement consacré. Mais la formation en IUFM est un révélateur de la complexité de l'exercice en maternelle. Les stagiaires intègrent les modèles de l'enseignement (objectifs, programmes, organisation, didactiques), ils disent leurs difficultés dans les classes des plus jeunes enfants et apprécient l'accompagnement des maîtres-formateurs. Des responsables d'IUFM ne cachent pas que « la formation à l'enseignement en maternelle (leur) pose problème »⁵⁶. Le monde universitaire découvre la complexité de l'intervention dans la « petite » école. De plus, recrutés de bac+4 à bac+5, les nouveaux professeurs ne sont plus soumis à la pression d'une communauté d'objectifs et de valeurs telle qu'elle a existé autrefois : la maternelle n'est plus une institution singulière.

⁵³ On aurait tort de croire que, dans les années 60 et 70, toutes les institutrices ont été formées en école normale. Comme dans l'élémentaire, beaucoup ont été recrutées comme suppléantes et affectées directement sur des postes.

⁵⁴ Prost A. : *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. A Colin, 1968.

⁵⁵ *L'éducation nationale*, 18 avril 1968, numéro spécial sur le Colloque d'Amiens.

⁵⁶ Propos entendu lors du discours d'accueil d'un stage de conseillers pédagogiques.

Conclusion

Pour porter un regard d'historien sur l'école maternelle française, il est nécessaire, dans un premier temps, de se distancier de la problématique issue de la vision militante initiée par Pauline Kergomard : condamnation du passé, exaltation de la « méthode française » qu'elle entendait promouvoir, célébration d'un « fleuron » à la fois unique et à vocation universelle. L'histoire n'a pas pour objet de célébrer les mythes, mais de comprendre comment ils se sont construits.

S'il est une constante dans les caractéristiques de la préscolarisation depuis le début du XIX^{ème} siècle, c'est bien son inscription dans un système scolaire d'Etat organisant une éducation collective. La salle d'asile s'est rapidement développée en milieu urbain sur cette base, rompant avec les traditions éducatives familiales, prenant le même chemin que celui de l'école primaire dont Guizot allait faire, bien avant Jules Ferry, une affaire d'Etat à partir de 1833. L'école maternelle, ainsi nommée en 1881, ne réussit que difficilement et très partiellement à imposer une méthode éducative non scolaire en dépit des efforts constants de Pauline Kergomard et des inspectrices générales qui l'ont côtoyée ou ont poursuivi le mouvement. Pendant les deux premières décennies du XX^{ème} siècle, l'école maternelle ressemble beaucoup à l'école élémentaire. L'individualisation de l'éducation enfantine, la souplesse et l'affection qui devaient régler la relation à l'enfant, puis l'incitation à tirer partie des découvertes sur le développement et l'expression de celui-ci ont alimenté un puissant discours fondé sur des convictions et des valeurs. Tenu par un réseau militant autour de la hiérarchie inspectoriale qui avait créé une organisation de type missionnaire, il a trouvé auprès des parents des classes supérieures un écho favorable pendant la période des « Trente glorieuses ». Cependant, les pratiques pédagogiques ont conservé des caractéristiques assez ritualisées de l'organisation collective : la forme scolaire que reprochait Pauline Kergomard aux salles d'asile et dont ses émules feront un interdit (le risque de « primarisation ») sera relégitimée quand, à partir des années quatre-vingt, parents, ministres et groupes de pression exigeront de la maternelle une contribution précoce aux apprentissages scolaires. L'école maternelle « à la française », fondée sur le paradoxe d'une école qui n'en est pas une, n'aurait-elle été, historiquement parlant, qu'une parenthèse dans un système éducatif culturellement lié à l'émergence de l'Etat et à la symbolique scolaire ? Aujourd'hui, la maternelle est sommée d'avoir des « résultats ».

Si la symbolique scolaire de la maternelle semble avoir mieux résisté que ne le pensaient les émules de Pauline Kergomard, il est un domaine qui, dans l'histoire, a constitué une rupture persistante. C'est celui de la fonction sociale de l'institution : de manière continue depuis la création des salles d'asile jusqu'à l'école maternelle de l'entre-deux-guerres, la préscolarisation est une œuvre en faveur des enfants d'ouvriers, des catégories urbaines les plus pauvres. A partir des années cinquante, elle accueillera progressivement tous les enfants et son enseignement attentif à l'expression enfantine s'accordera avec les attentes des milieux les plus favorisés. Quand l'échec scolaire se révélera dans toute son ampleur inégalitaire, il lui sera assigné de compenser les inégalités⁵⁷. En fait, une faille nouvelle s'est installée très tôt quand la culture scolaire est incarnée à partir de 1886 par des institutrices, un statut qui établit une hiérarchie culturelle par rapport au public accueilli.

⁵⁷ Comme l'exprime ce titre du *Monde de l'éducation* : « Trois ans pour combler les inégalités ». Octobre 2007.

Il reste une question encore que l'histoire n'a guère traitée. Contrairement aux instituteurs de l'école primaire, qui ont fait l'objet d'études spécifiques approfondies, souvent au nom de leur contribution à l'enracinement de la République, les institutrices d'école maternelle restent largement méconnues⁵⁸. Si l'institution a été magnifiée, la place de l'enfant immensément débattue, la vision classique de l'institutrice semble inféodée au discours que les dirigeantes ont tenu, que la hiérarchie a diffusée. Qu'en est-il du ressenti de femmes, d'institutrices, d'éducatrices ? Qu'en est-il de la perception et de l'exercice de leur métier ? Qu'en est-il de la souffrance au travail face aux injonctions contradictoires des parents, de la hiérarchie, des experts, des municipalités ? Comment le discours missionnaire exaltant l'enfance et assignant à l'institutrice une mission qui engage sa personne en totalité, telle une sainte laïque, a-t-il été entendu ? Adhésion ou obéissance ? Poids respectif des apparences et des réalités ? Il est certain que les temps de la vocation sont révolus.

Les conceptions éducatives résultent des représentations d'une époque donnée. La maternelle d'aujourd'hui n'échappe pas à l'obsession du « résultat » scolaire qu'une idéologie néo-managériale greffée sur une administration bureaucratique a érigée en finalité suprême. Le « métier d'enfant » intéresse peu, quand il n'est pas suspect. Seuls comptent le « métier d'écolier » avec l'achat du cartable, le « prix de la rentrée » qui mobilise les médias, la quantité des « fiches » noircies en classe, la perspective des « résultats aux évaluations », etc. L'oubli des convictions de Pauline Kergomard, la disparition du modèle éducatif qu'elle avait promu constituent un véritable problème historique. Pas une énigme : tout « fleuron » porte en lui sa disparition : il n'est pas réformable. Toute œuvre missionnaire est appelée à s'affaiblir quand le sens de la mission ne fait plus consensus.

⁵⁸ Delhome D., Gault N., Gonthier J. : *Les premières institutrices laïques*. Mercure de France, 1980.

Histoire de l'école maternelle : éléments de bibliographie.

Ouvrages généraux

Prost Antoine : *Histoire de l'enseignement et de l'éducation : tome 4 : depuis 1930*. Perrin, collection Tempus, édition 2004. (Voir en particulier la première partie : « L'éducation des enfants » et le chapitre « La maternelle pour tous ».)

Vial Jean : *L'école maternelle*. PUF-QSJ N° 2075, 1989.

XIX^{ème} siècle

Luc Jean Noël : *L'invention du jeune enfant au XIX^{ème} siècle*. Belin, 1997.

Dajez Frédéric : *Les origines de l'école maternelle*. PUF 1994.

Kergomard Pauline : *L'éducation maternelle dans l'école*. Hachette 1974.

Plaisance Eric : *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. PUF, 1996.

Cosnier C. : *Marie Pape-Carpantier : de l'école maternelle à l'école de filles*. L'Harmattan, 1993.

Delpy Catherine-Juliet (direction) : *L'enfant de deux ans est-il un élève ?* Erès, 2002. (Chapitre rédigé par Frédéric Dajez : La scolarisation précoce, une perspective historique).

XX^{ème} siècle

Frapié Léon : *La maternelle*. (1903). Paru en Livre de poche.

Naud-Ithurbide J.R. : *Les écoles maternelles*. PUF 1964.

Plaisance Eric : *L'enfant, la maternelle, la société*. PUF 1986.

Autrement : *La maternelle* .1991.

Plaisance Eric, Sylvie Rayna : *L'éducation pré-scolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives*. Revue française de pédagogie, N° 119, avril-mai-juin 1997.

Amigues René, Zerbato-Poudou Marie-Thérèse : *Comment l'enfant devient élève, les apprentissages à l'école maternelle*. Retz, 2000.

Articles

Gauzente Georges : *Pour comprendre l'école maternelle d'aujourd'hui : quelques éclairages historiques et sociologiques*. Site « métiers d'inspecteur », rubrique « les systèmes et leur évaluation », <http://crdp.ac-reims.fr/ien>

Brougère Gilles : *L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires*. Les Dossiers des sciences de l'Education, 2002.

Bouysse viviane : *L'école maternelle, un modèle quasi mythique ?* Revue de l'inspection générale N° 3, septembre 2006.

Zerbato-Poudou Marie-Thérèse : L'école maternelle (son évolution) ;
<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr>

AGEEM (ex-AGIEM) : nombreuses publications. Site www.ageem.fr : texte de Luce Barbéris sur la situation actuelle de l'école maternelle : « Du sens, encore du sens, toujours du sens ! », 2007.

Téléfilm d'Olivier Guignart : *La volière aux enfants* (vie de Marie Pape-Carpantier). 2006.