

Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle

Preschool or school? Changes in preschool institutions and curricula

¿Prescolarización o escolarización? La evolución institucional y curricular de la escuela de educación infantil

Vorzeitiger Schulbesuch und Einschulung: die kurrikularische und institutionelle Entwicklung der Vorschule (école maternelle)

Pascale Garnier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1278>

DOI : 10.4000/rfp.1278

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2009

Pagination : 5-15

ISBN : 978-2-73-42-1185-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Pascale Garnier, « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 169 | octobre-décembre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1278> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1278>

Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle

Pascale Garnier

L'objectif de cet article est de construire une grille de lecture des évolutions de l'école maternelle de ces trente dernières années, en les caractérisant par une double dynamique externe et interne de scolarisation. D'une part, l'analyse de l'évolution de sa position par rapport à l'école élémentaire et au sein des structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants montre un effacement relatif de sa spécificité. D'autre part, l'examen de l'évolution de son curriculum institutionnel et du développement de savoirs sur les apprentissages scolaires montre une centration croissante sur la maîtrise de la langue en rapport avec les enjeux de réussite scolaire. De fait, en lien avec ces deux séries de transformation, le développement des travaux sur le rôle de l'école maternelle dans les parcours scolaires des élèves et dans la construction des inégalités sociales participe également d'une emprise croissante d'un registre de justification scolaire du bien-fondé de l'école maternelle.

Descripteurs (TESE) : éducation pré-primaire, perspective historique, programme d'études, résultats de l'éducation.

« **M**aternelle : les inquiétudes d'une école heureuse », c'est avec ce titre que la revue *Le Monde de l'éducation* exprime en 1982 un sentiment inédit d'incertitude, un tournant qui conduirait « de l'assurance au doute » (Bouysse, 2007). Jamais sans doute l'école maternelle française n'a suscité comme aujourd'hui de si vives tensions que traduisent les titres d'ouvrages récents : d'un côté, *Il faut fermer les écoles maternelles* (Dazay, 2008) ; de l'autre, *Sauvons la maternelle* (Boisdon & Poblete, 2009). Il est certes difficile de mettre en perspective historique les changements qui ont affecté l'école mater-

nelle depuis une trentaine d'années. Le recul nous manque et c'est sans doute une raison pour laquelle les travaux historiques hésitent à s'avancer sur le terrain de la période contemporaine. En même temps, le recours à l'histoire récente est fréquent, mais reste impressionniste, comme si la référence au passé ne s'imposait que pour donner un sens à notre présent. Précisément, ce présent doit bien rester au cœur de notre effort pour en construire une intelligibilité et donner un sens à ces changements. Encore faut-il que cette évolution fasse l'objet d'une véritable objectivation, c'est-à-dire d'une grille de lecture qui

définisse les faits à analyser, à relier et à interpréter. Tel est l'objectif de ce texte : construire une analyse multidimensionnelle de l'évolution institutionnelle de l'école maternelle pour ces trente dernières années. Il s'agit d'abord de présenter son cadre d'analyse sociologique ; ensuite de préciser les différentes dimensions d'une évolution que nous caractériserons par un processus de « scolarisation » ; enfin de montrer quelques-uns des faits qui sont significatifs de chacune des dimensions de cette évolution. L'ambition est donc de définir différents critères d'analyse de cette évolution, sachant que chacun d'eux pourrait faire l'objet d'une investigation plus complète qui excède le format et le cadre de cet article.

COMPROMIS ET DÉSACCORD : UNE PLURALITÉ DE PRINCIPES DE JUSTIFICATION

Si l'école maternelle est plus que jamais un objet de disputes, nul doute que son évolution peut également faire l'objet de vives controverses interprétatives. Dans cette mesure, notre analyse se situe dans le cadre d'une sociologie de la critique (Boltanski & Thévenot, 1991 (1)), c'est-à-dire d'une sociologie qui fait du travail de critique et de justification des acteurs un objet d'étude, attentive à ses rapports avec son propre travail interprétatif. Tout en permettant une extériorité relative de notre analyse vis-à-vis des jugements sur l'école maternelle, ce choix théorique permet de la considérer comme une forme de « bien commun », soumise à une exigence de justification. Dans cette perspective, les tensions et incertitudes touchant actuellement l'école maternelle peuvent être interprétées comme une concurrence entre différents principes de justification de son bien-fondé, concurrence qui ne serait plus masquée par leur compromis. D'une manière générale, un compromis témoigne d'un accord pour éviter un éventuel différend, sans qu'il ait été réglé par le recours à des épreuves privilégiant une seule logique de justification : « La situation de compromis demeure composite, mais le différend est évité » (Boltanski & Thévenot, 1991). Recouvrant des principes de justification hétérogènes, un compromis est, par définition, fragile. Pour qu'il tienne, il ne faut donc pas chercher à le clarifier ; plus encore, « l'effort pour stabiliser le compromis en lui donnant une base solide exerce plutôt l'effet inverse », soulignent Boltanski et Thévenot (1991).

Une expression de ce que serait un tel compromis pour l'école maternelle peut être relevée dans la

circulaire n° 77-266 du 2 août 1977 qui lui assigne un « triple rôle : éducatif, propédeutique et de gardiennage » (MEN, 1977). L'école maternelle est alors une forme d'éducation préscolaire, définie comme l'éducation concernant les jeunes enfants avant la scolarité obligatoire (Plaisance & Rayna, 1997 (2)). Elle représente un montage composite, un assemblage de logiques différentes, chacune étant légitime et indispensable aux autres quand il s'agit à la fois de protéger les jeunes enfants, de les éduquer et de les préparer à leur scolarité ultérieure. Ces trois logiques, nécessairement conjuguées, voire insécables, justifient à l'époque le bien-fondé de l'école maternelle. Aujourd'hui, ce compromis semble n'avoir plus lieu d'être. Plus exactement, il est profondément remis en cause en même temps qu'institutionnellement une seule logique de justification est privilégiée : celle qui marque le caractère scolaire de l'école maternelle. Le compromis apparaît alors comme un assemblage sans fondement et la pluralité des principes de justification comme une source d'ambiguïtés. L'affirmation d'une cohérence qui est avant tout scolaire s'efforce alors de clarifier une situation qui apparaît confuse et incertaine. Non seulement cette domination d'un principe de justification scolaire de l'école maternelle relativise les autres principes, mais elle commande sa mise à l'épreuve en privilégiant des attentes de même nature.

L'intérêt du cadre théorique choisi est également de mettre l'accent sur des épreuves de réalité qui définissent la valeur des êtres, en la spécifiant sous un certain rapport et en s'appuyant sur des objets, matériels et symboliques. Loin de se réduire à un débat d'idées, la discorde engage les acteurs dans un monde de choses, sur lesquelles leur jugement peut prendre appui. Ainsi un registre de justification et de qualification de l'école maternelle comme « école » est à la fois descriptif et normatif ; il va nécessairement de pair avec un ensemble d'objets et des principes d'évaluation qui relèvent d'un même « monde », celui de l'école. L'évolution de l'école maternelle depuis le milieu des années 1970 peut être interprétée comme un processus de sa « confirmation » institutionnelle (Boltanski, 2009) en tant que « monde » scolaire. Mais, précisément, qu'est-ce qui fait « école » ? Quels sont les critères qui peuvent objectiver un processus de scolarisation de l'école maternelle ? Un « monde » se définit à la fois par ses différences à d'autres mondes et par les objets qui lui appartiennent en propre. C'est donc par une double série de transformations à la fois externes et internes qu'il faut préciser les différentes dimensions d'un processus de scolarisation de l'école maternelle (3).

CE QUI FAIT « ÉCOLE » : ÉLÉMENTS D'OBJECTIVATION

Il y a sans doute un paradoxe à parler de scolarisation de l'école maternelle française alors qu'elle est partie intégrante de l'école primaire depuis les grandes lois scolaires de 1881 et 1886 (Luc, 1982, 1997). Les vigoureuses critiques que l'inspectrice générale Kergomard adressait à la fin du XIX^e siècle à une école maternelle dénaturée en « petite Sorbonne » sont là pour nous rappeler que le qualificatif de « scolaire » est un objet de débats toujours inscrits dans un contexte historique. Plus précisément, il permet de caractériser les transformations de la position spécifique de l'école maternelle dans le système des institutions scolaires et des modes d'accueil des jeunes enfants (Chamboredon & Prévot, 1973). En ce sens, il est possible de comprendre ce processus de scolarisation comme déclin d'une autonomie relative de l'école maternelle par rapport à l'enseignement obligatoire, mais aussi comme distance vis-à-vis des autres structures d'accueil de la petite enfance. Ainsi, le qualificatif de « scolaire » prend d'abord sens en tant que caractéristique positionnelle de l'école maternelle. Prost (1981) a analysé les années 1960-1970 comme étant celles d'une distanciation relative de la maternelle par rapport à l'enseignement élémentaire. Les transformations que nous étudions ici sont celles qui font de la maternelle une « école de plein exercice », conjuguant une mise en système de l'école maternelle avec l'école élémentaire et une distance avec les autres structures d'accueil qui se joue sur la question de la scolarisation des enfants de deux ans.

Le terme « scolaire » désigne aussi un mode de socialisation particulier, propre à l'école dont, à la suite de Vincent, Lahire et Thin (1994), on peut caractériser l'unité et l'intelligibilité par le rapport à des règles impersonnelles. La « forme scolaire », produit d'une dynamique historique particulière, se caractérise par une relation sociale spécifique, la relation pédagogique, par des formes d'apprentissages décontextualisés visant des savoirs objectivés, codifiés, systématisés et explicités, par le privilège accordé à une culture écrite et, plus largement à un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde. Dans ce sens, la scolarisation de la maternelle peut s'analyser comme une transformation de ses objectifs et de son curriculum qui valorise les apprentissages cognitifs et langagiers. Autrement dit, la maternelle devient véritablement une école à mesure qu'elle inscrit dans son programme et ses pratiques ce qui

est devenu une évidence culturelle : « l'école est le lieu d'apprentissage de la langue » (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Si cette importance fait l'objet d'un large consensus et s'inscrit dans les textes institutionnels, elle a également frayé un nouveau domaine de recherches et de débats sur les savoirs que l'école maternelle doit transmettre, de manière à ce qu'ils soient effectivement objectivés, explicités et codifiés pour permettre leur maîtrise réflexive et symbolique par les élèves.

Ce qu'il nous faut montrer alors est une rupture du curriculum de l'école maternelle par rapport aux différents modèles éducatifs qu'a étudiés Plaisance (1986) pour la période 1945-1985 : un modèle « productif » centré sur la visibilité des productions des élèves en début de période, à l'heure où l'école maternelle est essentiellement fréquentée par les enfants des milieux populaires ; un modèle « esthétique » valorisant la créativité de l'enfant et un modèle « expressif » valorisant l'épanouissement et la socialisation de l'enfant, qui s'affirment à mesure que la maternelle accueille les classes moyennes et supérieures. À la suite du travail de Chamboredon et Prévot (1973), cette analyse de Plaisance liait étroitement les transformations de l'école maternelle à l'évolution de la composition sociale de son public, mais aussi de son personnel enseignant. La dynamique que nous avons à étudier pour ces trente dernières années est très différente. Avec cette généralisation progressive à tous les milieux sociaux, la diversité des élèves de l'école maternelle apparaît comme une donnée et l'enjeu fondamental devient celui de sa démocratisation qui, pour reprendre les termes de la loi relative à l'éducation de 1975, s'impose pour « prévenir les difficultés scolaires, dépister les handicaps et compenser les inégalités » (MEN, 1975).

Le point d'articulation des évolutions institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle se joue précisément sur la question de son rôle dans les parcours scolaires des élèves. Dès les années 1970, la volonté de réduire les inégalités sociales devant l'école conduit à placer, en amont de la scolarité obligatoire et des apprentissages proprement scolaires, l'espoir de compenser les différences des socialisations familiales. D'où le développement d'une double série d'épreuves visant à objectiver les effets de l'école maternelle et à mesurer sa valeur proprement scolaire : celles qui consistent à montrer son poids dans la réussite scolaire ultérieure ; celles qui étudient sa capacité à réduire les inégalités sociales devant l'école. Ainsi, en même temps que la maternelle est

fortement intégrée dans l'ensemble de la scolarité par les instruments de totalisation statistique des parcours des élèves, l'analyse de ses contenus et de ses pratiques pédagogiques peut s'inscrire pleinement dans les problématiques des inégalités sociales de réussite scolaire. Nous montrerons que cette transformation va de pair avec une valorisation des compétences des tout-petits ainsi qu'avec un déplacement des références aux modèles théoriques articulant développement et apprentissages.

UNE MISE EN SYSTÈME DE LA MATERNELLE AVEC L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

On n'a pas assez mesuré tout ce que le « mythe » de l'école maternelle française (Bouysse, 2006) doit à toute une lignée d'inspectrices générales et départementales militantes, à une association professionnelle fortement mobilisatrice : l'Association générale des institutrices des écoles maternelles (AGIEM) fondée en 1921 (4). Attachés à se démarquer de la philanthropie sociale qu'incarnait la salle d'asile, ces personnels se sont aussi efforcés de faire prévaloir leurs conceptions éducatives à l'école élémentaire : « c'est l'école maternelle bien comprise qui doit forcer les portes de l'école primaire » (Kergomard, 2009). Cette configuration se défait à partir de 1972 avec la fin d'un concours et d'une formation d'un corps d'inspection féminin spécifique à l'école maternelle. Depuis 1991, les inspecteurs de l'éducation nationale encadrent à la fois des écoles maternelles et élémentaires dans des circonscriptions mixtes. Le personnel enseignant des écoles maternelles perd lui aussi de sa spécificité, puisque les hommes peuvent y enseigner à partir de 1977. Enfin, elle est touchée par les réformes de la formation professionnelle qui concernent l'ensemble des enseignants du primaire et du secondaire (Lang, 1999). Figurant au début du xx^e siècle une « mère intelligente et dévouée », la maîtresse de maternelle est devenue un professeur des écoles depuis 1990, un « spécialiste des apprentissages scolaires » (MEN, 2002). Dans les Instituts universitaires de formation des maîtres créés en 1989, la formation spécifique à l'école maternelle est de plus en plus réduite (Bouysse, 2006). Avec le décret de 1992 créant le statut d'Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM), au sein de la filière sanitaire et sociale de la fonction publique territoriale, le personnel de service a vu également son niveau de recrutement et sa qualification réévalués. Personnel de catégorie C, en principe recruté par concours et

qualifié par un certificat d'aptitude professionnelle « petite enfance » créé en 1991, il est reconnu comme « membre de la communauté éducative ». Cette double série de transformations maintient une forte hiérarchie entre ces deux catégories de personnel, tout en dessinant une nouvelle division du travail à l'école maternelle : au lieu d'une frontière séparant le travail éducatif d'un travail domestique et hygiénique, elle passe par un partage des tâches d'enseignement et d'éducation (Garnier, 2010).

Un souci de continuité entre la grande section, dernière année d'école maternelle, et le cours préparatoire, première année de l'école élémentaire, fait l'objet de textes institutionnels dès le milieu des années 1970, à l'heure où tous les élèves accèdent désormais à un « collège unique ». La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (MEN, 1989) lui donne une forte impulsion en découpant l'ensemble de la scolarité primaire en trois cycles, pour tenter de conjuguer adaptation à la diversité des élèves et efficacité. L'ensemble de l'école maternelle constitue le « cycle des apprentissages premiers », en même temps que la grande section devient la première année du « cycle des apprentissages fondamentaux » qui se poursuit les deux premières années de l'école élémentaire. Dans le but de prévenir l'échec scolaire, la politique des zones d'éducation prioritaire, lancée en 1981, met notamment l'accent sur une « préscolarisation précoce », à partir de l'âge de deux ans, des enfants des familles défavorisées en milieu urbain et rural. Les relances successives des politiques d'éducation prioritaire en 1990, 1998 et 2006 conduisent à un effacement relatif de ce volet de la prévention de l'échec scolaire. En même temps, depuis le début des années 1980, la question de la scolarisation des enfants de deux ans n'a pas cessé d'être au centre de vives polémiques : sur l'adaptation de l'école maternelle aux enfants de cet âge, sur la réalité de ses bénéfices pour leur scolarité future et, de plus en plus, sur ses coûts économiques et la forme d'action publique qu'elle engage.

LES ENFANTS DE DEUX ANS : ENTRE PÉDAGOGIE, ÉCONOMIE ET POLITIQUE

Après la généralisation de l'école maternelle à tous les enfants de trois, quatre et cinq ans, celle-ci accueille de moins en moins d'enfants de deux ans. En effet, la fréquentation de l'école maternelle par l'ensemble des enfants de cinq ans est réalisée en

1970, celle des quatre ans en 1980, celle des trois ans en 1995. À cette date, la fréquentation des enfants de deux ans atteint 35,5 % ; depuis le début des années 2000, elle est en régression et se chiffre à 18,1 % en 2008 (MEN, 2009). En l'absence de politique volontariste, les variables démographiques ont joué un rôle important, au point où la scolarisation des enfants de deux ans est devenue une « variable d'ajustement » en regard de l'ensemble de l'enseignement primaire (Suchaut, 2009). Elle ne représente plus, comme au début des années 1980, une voie de rénovation de la maternelle : « L'accueil des enfants de deux ans peut être l'occasion d'un renouvellement de la réflexion pédagogique à l'école maternelle » (Lurçat & Cottez, 1982 (5)). Au contraire, un récent rapport demandé par le ministère de l'Éducation nationale préconise de trouver d'autres solutions de garde que l'école maternelle pour les deux ans : « Accueillir à l'école toute une journée des enfants de deux ans, c'est détourner l'école maternelle de sa mission véritable ; c'est la transformer en garderie pendant la majorité de leur séjour scolaire » (Bentolila, 2007). En recul et très variable selon les départements, la question des « toutes petites sections », accueillant les enfants de deux ans, est bien au cœur de la définition de l'école maternelle et des projets actuels de transformation du système des modes d'accueil des jeunes enfants.

En même temps que la fonction d'accueil de l'école maternelle semble s'effacer des textes officiels, sont créés des « dispositifs passerelles » pour les enfants de deux-trois ans. En 1990, un protocole d'accord est signé entre le ministère de l'Éducation nationale et le secrétariat d'état chargé de la famille et des affaires sociales : il représente un partenariat interministériel inédit pour promouvoir des structures d'accueil préparant à l'entrée en maternelle, en principe ciblées sur les milieux défavorisés. Mais, à l'exception de partenariats locaux mis en œuvre dans le cadre des politiques de la ville, ce protocole d'accord est resté confidentiel (Rayna & Dajez, 1997). Un rapport qui leur est spécifiquement consacré montre que ces dispositifs, près de 60 classes passerelles en 2000, ont été peu développés, tout en indiquant que cette comptabilité est aléatoire. Il décrit des enfants de deux ans « ballottés d'une structure à l'autre au gré des politiques locales » et met en cause des hésitations politiques : « la démarche des pouvoirs publics n'est pas suffisamment claire » (Villain & Gossot, 2000). Ainsi ce partenariat interministériel est resté lettre morte, tant sont fortes en France les traditions d'une action publique sectorielle. Les rares travaux initiés à partir des années 1980 sur l'articulation entre

l'école maternelle et les structures d'accueil des plus petits, comme la crèche (CRESAS, 1985) n'ont pas été soutenus par une impulsion institutionnelle.

Dans un contexte persistant de pénurie et de très fortes disparités territoriales (Bailleau, 2009), la question des modes de garde des plus jeunes enfants s'inscrit dans une problématique économique et sociétale de leurs coûts et modalités de financement. La question des enfants de deux ans se distingue de celle des enfants de trois à cinq ans, désormais réglée par leur scolarisation quasi systématique. Réciproquement, en externalisant l'accueil des tout-petits, l'école maternelle renforce son caractère scolaire, comme le montre le projet gouvernemental actuel de « jardins d'éveil » conçus pour les enfants de deux-trois ans. S'il représente un « nouveau service public » censé répondre aux besoins des enfants de cet âge, à la fois « un peu petits » pour l'école maternelle et « un peu grands » pour la crèche, ce projet permet également de « conforter l'identité et les objectifs de l'école maternelle comme première école » (Papon & Martin, 2008). Dans le discours institutionnel actuel, notamment le programme de 2008 (MEN, 2008), l'école maternelle se pense désormais comme une scolarité de trois années débutant en petite section, c'est-à-dire pour les enfants de trois ans. Ainsi serait clarifiée la « confusion » du système français (Papon & Martin, 2008) qui, pour les enfants de deux ans, relève à la fois d'une scolarisation précoce et d'une structure de soin et d'éducation. Dans cette optique, la France serait nettement caractérisée par une « approche divisée » des modes d'accueil de la petite enfance, selon la terminologie des travaux de l'OCDE utilisée dans ce projet. Sans supprimer explicitement la scolarisation des enfants de deux ans, il prône une division forte entre la maternelle et une offre de services diversifiés pour les moins de trois ans.

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE AU CŒUR DU CURRICULUM INSTITUTIONNEL

Les années 1960 et 1970 se sont caractérisées par une forte distanciation de l'école maternelle par rapport aux démarches et aux contenus de l'école élémentaire : « La préscolarisation en maternelle, et non dans des classes enfantines, c'est l'affirmation plus insistante du caractère spécifique des enfants de cet âge et la revendication d'une pédagogie particulière. » (Prost, 1981) Mais si l'école maternelle représente toujours un moment de transition entre la famille et

l'école obligatoire, peut-on encore dire aujourd'hui qu'« aller à la maternelle, c'est jouer à aller en classe » (Prost, 1981) ? Non : pour le jeune enfant, il ne s'agit plus seulement de faire semblant d'être élève, c'est-à-dire d'apprendre à se plier aux exigences normatives de l'école, mais d'être aussi confronté à de réels apprentissages scolaires dont les enjeux sont désormais culturels. S'affirme clairement, comme le schématise le rapport du linguiste Bentolila (2007), une définition d'une école maternelle qui, placée « au front des inégalités linguistiques et sociales », ne serait qu'exclusivement École. Une telle définition ne peut que relativiser toute autre préoccupation, y compris le « bien vivre » de l'enfant, devant cette centration sur les apprentissages langagiers, représentés comme la clef de la réussite scolaire. Malgré les critiques qu'a suscitées ce rapport (voir par exemple, celles de Montagner, 2008), les programmes de l'école maternelle de 2008 en suivent la logique, tout en s'inscrivant dans une évolution plus ancienne.

En effet, après un long silence institutionnel de 1921 à 1977, l'école maternelle a été prise dans un vaste mouvement de redéfinition des processus d'élaboration des programmes scolaires lancé dès 1983 avec la mise en place de commissions verticales (par discipline scolaire) et transversales (par niveau de scolarité) de réflexion sur les contenus d'enseignement. En outre, à travers leur publication en livre de poche à partir de 1986, les instructions officielles sont devenues des objets publics et font apparaître un souci de lisibilité pour les familles, à côté de leur rôle de prescription pour les enseignants. En même temps qu'ils réactualisent cette dénomination de « programme », avec la mise en place d'une politique de cycles, les programmes de l'école maternelle sont intégrés dans ceux de la scolarité primaire. Ces programmes de 1995, 2002 et 2008 montrent un découpage des apprentissages en cinq « domaines d'activité » qui préfigurent les disciplines scolaires de l'école élémentaire et leur hiérarchie socio-institutionnelle. Si, en 1995, le « vivre ensemble » et les apprentissages langagiers structurés sont mis en exergue, en 1999, le langage fait à lui seul l'objet d'un texte officiel où il devient « priorité » de la maternelle, placé « au cœur des apprentissages ». À partir de 2002, la maîtrise de la langue figure en tête des activités en maternelle. Dans le programme de 2008, elle seule fait l'objet d'injonctions très détaillées pour construire une progressivité des apprentissages entre petite, moyenne et grande sections. Cette priorité marque un net changement d'orientation : il s'agit de privilégier l'acquisition de compétences et de connaissances relatives à la maîtrise de la langue, sur

la communication et l'expression des élèves. Justifié par le « recul de notre système éducatif dans les classements internationaux », le programme de 2008 s'efforce de rendre plus précoce l'apprentissage des bases de la lecture, par exemple en plaçant dès la moyenne section les activités d'analyse phonologique préparatoires à l'apprentissage du code alphabétique. Les évaluations internationales des acquis des élèves constituent ici une référence inédite pour légitimer la recherche d'une efficacité accrue de l'école maternelle, son « orientation rentabiliste » (Plaisance, 1998) et sa « productivité » (Bouysse, 2007).

De leur côté, les « activités physiques » qui occupaient symboliquement le premier rang des activités dans les textes officiels de l'école maternelle, entre 1887 et 1986, sont à la troisième place des programmes depuis 1995. D'abord valorisés pour leur rôle hygiénique et disciplinaire, puis à la faveur de leur rôle dans le développement cognitif et social des jeunes enfants, les exercices ou activités physiques voient leur importance diminuer. La hiérarchie des activités en maternelle se rapproche de celle de l'école élémentaire où la « gymnastique », puis l'« éducation physique et sportive », n'ont jamais cessé de figurer au dernier rang des disciplines inscrites au programme. D'ailleurs, une culture corporelle et artistique reste en marge du « socle commun » de connaissances et de compétences, institué par la loi de 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (MEN, 2005) et que tous les élèves doivent avoir acquis à l'issue de leur scolarité obligatoire. En maternelle comme ailleurs, cette marginalisation ne signifie-t-elle pas un infléchissement de l'idéal d'un développement global de la personne et d'une culture commune, au profit d'une conception gouvernée par l'intérêt économique (Derouet, 2006) ? Joue aussi manifestement le poids croissant d'une évaluation des élèves qui en hiérarchise fortement les compétences socialement attendues.

Avec la loi de 1989, en même temps qu'un dispositif national d'évaluation est créé au début du cycle 3, soit en troisième année de l'école élémentaire, et à l'entrée au collège, une injonction inédite porte sur l'évaluation des compétences des élèves de maternelle. Lancé en 1990, un « livret de compétences » doit évaluer l'enfant tout au long de la maternelle. Dès 1991, le ministère publie une liste des « compétences à acquérir au cours de chaque cycle » qui s'ajoute aux « Orientations pour l'école maternelle » de la circulaire n° 86-046 du 30 janvier 1986 (MEN, 1986) et est ensuite intégrée dans les programmes. Issu du monde de l'entreprise, ce « modèle des compé-

tences » (Ropé & Tanguy, 2000) joue un rôle décisif dans la possibilité même d'une évaluation des jeunes enfants. En particulier, il fait converger une école maternelle refusant jusqu'ici notation et classement scolaires, dont les pratiques d'évaluation sont diffuses et implicites, parfois référées à des normes de développement de l'enfant, avec un enseignement élémentaire traditionnellement imprégné d'une culture de la note et du travail écrit. En 2001, des outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages des élèves sont mis en place pour la grande section et le cours préparatoire au niveau national. L'école maternelle se trouve à son tour inscrite dans une entreprise de construction d'indicateurs et de standards qui participe d'une nouvelle gouvernance et régulation des systèmes scolaires (van Zanten, 2004).

DÉVELOPPEMENT ET APPRENTISSAGES : L'ENFANT, L'ÉLÈVE ET LES SAVOIRS

L'autonomie relative de la salle d'asile, puis de l'école maternelle et la spécificité de son personnel appelaient la référence et le développement d'une « science de l'enfant », pour reprendre ici sa première expression par Pape-Carpantier (1846). Mais il faut attendre les années 1970 pour que des références scientifiques apparaissent nettement dans les textes officiels, notamment à travers la notion de « pédagogie du développement ». Ainsi, même si Piaget intervient dès 1931 au Congrès international de l'enfance organisé à Paris par l'AGIEM, ce n'est qu'en 1977 que les textes officiels s'approprient pour partie le vocabulaire d'une psychologie génétique. Les années 1980 sont celles d'une forte diffusion des découvertes en matière de compétences des tout-petits mais, d'une valorisation des multiples potentialités des jeunes enfants à leur exploitation systématique, il n'y a qu'un pas, qui fait des apprentissages précoces un objet très controversé (Garnier, 1995). Reste qu'en valorisant ces capacités d'apprentissage, en mettant l'accent sur la culture et sur l'importance de l'intervention des adultes, les rapports entre développement et apprentissages n'en apparaissent que plus étroits. D'où l'importance croissante des références à Vygotski, à partir de la traduction de ses travaux en français en 1985. Ainsi c'est en privilégiant les « conceptions de psychologie admises largement aujourd'hui (Bruner, Vygotski) » qu'est présentée la dynamique des apprentissages que favoriserait l'école maternelle française, dans le rapport remis à l'OCDE (Prost & Mouranche, 2003). De fait, à l'exi-

gence d'une posture constructiviste qui demande d'aménager le milieu dans lequel l'activité des enfants peut se déployer, s'ajoute celle d'intervenir avec des objectifs d'apprentissages déterminés. Aussi, l'idée de « métier d'enfant », chère à Kergomard et à travers laquelle Chamboredon et Prévot (1973) analysaient les définitions sociales de l'enfance inscrites dans la pédagogie de la maternelle, a laissé place à celle de « métier d'élève » pour analyser le procès de scolarisation du jeune enfant (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). En même temps que, d'une manière générale, la réflexion en termes d'apprentissage prend le pas sur la notion d'éducation (Brougère & Bézille, 2007), s'impose le souci de penser la spécificité des savoirs scolaires et les conditions de leur appropriation dès la maternelle.

À partir des années 1970, les didactiques disciplinaires s'institutionnalisent comme des champs scientifiques autonomes, le plus souvent à partir des disciplines scolaires historiquement constituées dans et pour le second degré (Sarremejane, 1995). La volonté de didactiser les savoirs pour les rendre explicites et cohérents sur l'ensemble de la scolarité marque un effacement relatif d'une logique développementale ordonnant les acquisitions scolaires sur une échelle des âges, au profit d'une logique d'expertise relative à l'acquisition de compétences. De fait, malgré la référence persistante à la « globalité de l'enfant », c'est désormais en termes de domaines spécialisés que se développent les recherches sur les apprentissages à l'école maternelle (Passerieux, 2009) : éducation scientifique, musique, pédagogie du nombre, phonologie, éducation physique et sportive, littérature... Cette nécessité de développer des connaissances dans le domaine de la définition, de la transmission des savoirs et de leur appropriation par le jeune enfant est soulignée également par les travaux sur les inégalités sociales de réussite scolaire.

LE RÔLE DE L'ÉCOLE MATERNELLE DANS LES PARCOURS SCOLAIRES

« Les statistiques dont nous disposons montrent clairement que plus la scolarisation d'un enfant est précoce, plus grandes sont ses chances de réussir », indique une présentation de l'école maternelle par le ministère de l'Éducation nationale au milieu des années 1980 (MEN, 1986). L'optimisme du discours institutionnel de cette époque tranche avec le développement ultérieur de vives controverses sur les

effets à plus ou moins long terme de cette fréquentation précoce sur la réussite scolaire, mais aussi sur les effets égalisateurs d'une mesure censée bénéficier avant tout aux familles défavorisées. Développées à partir des années 1970 pour l'ensemble de la scolarisation à l'école maternelle, les analyses statistiques se centrent ensuite sur ses effets pour les enfants de deux ans, à mesure que la fréquentation de l'école par des enfants de trois, quatre et cinq ans devient systématique (6). L'école maternelle est intégrée, à travers les outils de totalisation que sont les statistiques, dans la scolarité des élèves et, « de la maternelle au lycée », les enquêtes s'efforcent aussi d'identifier les rôles respectifs de chaque niveau d'enseignement dans les processus de production des inégalités sociales de scolarisation (Duru-Bellat, Jarousse & Mingat, 1993).

À l'heure où la prévention des difficultés de l'enfant devient une de ses missions, apparaissent les premières critiques d'un dépistage précoce et d'une école maternelle française inégalitaire : « Nos enfants sont-ils des handicapés sociaux ? », s'interroge le Groupe d'études pour la défense et la rénovation des écoles maternelles (GEDREM, 1978). Les critiques de la notion de handicap socioculturel dévoilent les attendus d'une « pédagogie invisible » (Bernstein, 1975) qui, sous couvert de développement et d'épanouissement de l'enfant, véhicule des implicites socialement très différenciateurs. Elles sont ciblées sur une conception de l'école maternelle comme « milieu riche », censé offrir aux élèves de milieux populaires ce que les milieux privilégiés offrent à leurs enfants dans le cadre domestique. Depuis le travail pionnier de Dannepond (1979), c'est également du point de vue des différenciations sociales et scolaires que s'est développée une série de recherches interrogeant les pratiques pédagogiques en maternelle, notamment dans le domaine de la communication et de la maîtrise de la langue orale et écrite (Florin, 1991 ; Desgropes, 1997 ; Cèbe, 2000 ; Joigneaux, 2009). La critique s'attache aussi aux malentendus que produit la notion d'activité en maternelle, quand elle n'est pas mise explicitement en rapport avec des contenus de savoir (Bautier, 2006). Si la réussite scolaire dépend d'une utilisation réflexive du langage et des procédures d'objectivation des savoirs, il s'agit alors de rendre l'enfant capable de distinguer le « faire » et l'« apprendre », en proposant dès la maternelle une construction plus épurée des situations d'apprentissage. Étudier les rapports entre pratiques pédagogiques et activités des élèves qui sont vecteurs de différenciations sociales demande alors d'articuler sociologie, psychologie et didactiques, en

clarifiant les références aux modèles théoriques des apprentissages socio-langagiers et sociocognitifs (Joigneaux & Rochex, 2008).

Sans doute le jeu libre, ou encore une pédagogie du jeu éducatif à travers laquelle l'historien Prost (1981) discernait une spécificité de la maternelle dans les années 1960-1970, ne sont pas du même coup condamnés. Mais déjà réduite et soumise à une logique éducative (Brogère, 1995), l'importance du jeu à l'école maternelle est à nouveau diminuée dès lors qu'il vaut avant tout comme un moment dans un apprentissage scolaire. Pour mieux armer les élèves en vue de leur scolarité future, pour réduire effectivement les inégalités sociales dès la maternelle, les recherches privilégient actuellement le domaine des compétences cognitives et langagières plutôt que celui de la socialisation et du développement affectif, parfois présentés comme des prérequis aux apprentissages.

CONCLUSION

Ce que nous avons analysé ici comme une scolarisation de l'école maternelle participe sans doute d'une emprise croissante des trajectoires scolaires dans l'accès à l'emploi et la carrière professionnelle, et plus globalement l'insertion sociale des individus. Elle demande toutefois à être nuancée. D'une part, elle doit être confrontée à la diversité des demandes des parents en termes de garde, de socialisation, d'éveil et d'éducation de l'enfant et aussi à celle des fonctionnements et pratiques des écoles maternelles. Il faut en effet compter avec une forte hétérogénéité des situations locales, mais aussi une grande diversité des attentes familiales qui, à ce niveau de la scolarité, sont irréductibles à des attentes de résultats scolaires (Garnier, 2008). D'une autre manière, le développement des comparaisons internationales sur les structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants met l'accent sur une pluralité des fonctions sociales de l'école maternelle en France, réactualisant pour ainsi dire son « triple rôle : éducatif, propédeutique et de gardiennage » marqué dans la circulaire n° 77-266 du 2 août 1977 (MEN, 1977). Trois études internationales récentes montrent bien que la manière de classer la France et son école maternelle parmi d'autres systèmes d'accueil de la petite enfance repose sur ces logiques très hétérogènes (7). Logique d'une politique d'efficacité et d'équité des systèmes d'éducation et de formation où le préscolaire apparaît comme terrain d'investissement à privilégier pour

réduire les inégalités sociales et culturelles (Agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture, 2009). Logique d'une politique familiale, d'emploi et d'égalité hommes/femmes, quand il s'agit de classer les pays selon l'accessibilité de leurs structures d'accueil et plus globalement la protection des jeunes enfants (UNICEF, 2008). Logique des politiques éducatives que mettent en jeu les rapports de l'OCDE, *Petite enfance, grands défis* en 2001 (Rayna & Benett, 2005) et en 2007 (OCDE, 2007). C'est de ce point de vue que se place une critique de l'école maternelle française, recommandant de privilégier une approche globale des enfants, qui prenne mieux en compte leurs besoins, leurs stratégies naturelles d'apprentissage, leurs droits et intérêts, au lieu de se centrer excessivement sur les « habiletés » cognitives et les résultats scolaires (OCDE, 2007). À travers la multiplicité des échelles de mesure qu'elle met en œuvre

(Ramstein & Pierrehumbert, 1996), l'évaluation de la qualité de l'éducation des jeunes enfants repose bien sur des choix éthiques et politiques (Dahlberg & Moss, 2007). En tout cas, les comparaisons internationales offrent aujourd'hui aux acteurs français tout un argumentaire pour justifier différentes politiques de la petite enfance et leurs rapports avec la scolarité obligatoire. On peut penser que les transformations de l'école maternelle seront de plus en plus contraintes et référées à un processus de globalisation des systèmes d'éducation et de formation. Elles nécessiteront de développer des comparaisons internationales soucieuses de problématiser les dynamiques historiques des systèmes éducatifs nationaux.

Pascale Garnier
 pascale.garnier@creteil.iufm.fr
 CIRCEFT-REV, université Paris-Est-Créteil-Val de Marne

NOTES

- (1) Notons que si notre analyse reprend à son compte la posture théorique fondamentale d'une sociologie de la critique, en s'attachant aux opérations critiques et de justification des acteurs et en supposant une pluralité de principes d'accord, elle reste en deçà d'une axiomatique des cités et des différents régimes d'action que formalise le travail de Boltanski et Thévenot (1991). Elle s'en écarte aussi en posant que l'école peut être considérée comme un « monde » qui a sa propre cohérence, avec des objets, des épreuves, des principes d'évaluation qui lui sont particuliers. Enfin, dans le cadre de cet article, l'intérêt porte sur une dynamique d'institution de ce « monde » au sein de la maternelle et non pas sur des situations locales.
- (2) À côté de cette définition de l'éducation préscolaire, Plaisance et Rayna (1997) remarquaient que cette terminologie est progressivement supplantée par celles d'éducation de la petite enfance ou de services pour la petite enfance et que sa signification est souvent limitée en France à une « scolarisation pré-élémentaire ».
- (3) Dans la mesure où notre analyse s'attache à des transformations institutionnelles, nous privilégions l'étude des textes, rapports et discours officiels qui définissent l'école maternelle. Nous faisons également référence à des travaux de recherche qui s'y rapportent, sans prétendre à leur exhaustivité et leur représentativité, dans la mesure où ils sont traités comme des indices de l'évolution dont nous cherchons à rendre compte. En outre, l'ambition d'une analyse multidimensionnelle de l'évolution de l'école maternelle fait courir le risque de placer sur un même plan des objets hétérogènes (textes institutionnels, recherches scientifiques, modèles éducatifs...) qui devraient être davantage distingués et, plus avant, intégrés dans une construction des transformations du champ de production des définitions de l'école maternelle et de son contexte.
- (4) Le titre complet de l'association créée en 1921 par une institutrice, M^{me} Lesaint, est « association générale des institutrices des écoles maternelles et des classes enfantines publiques de France et des colonies », devenue en 1979 « association générale des institutrices et instituteurs des écoles et des classes maternelles publiques », puis en 2006 « association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques ».
- (5) Les années 1980 marquent véritablement le début des débats sur la scolarisation des enfants de deux ans, avec notamment les travaux de Zazzo (1984). La présentation des recherches sur cette thématique (Florin, 2000, 2004) montre le développement d'analyses comparatives sur les effets des différents modes d'accueil des jeunes enfants, à la fois en France et au niveau des recherches internationales. Francis (2008) montre qu'il est plus pertinent de parler d'une scolarisation des enfants dont « l'âge se situe entre 2 et 3 ans » et de nuancer les taux de scolarisation, en considérant la question des enfants malades ou en situation de handicap et celle de la scolarisation à temps complet ou non.
- (6) Pour une présentation des différentes séries d'analyse statistique des effets de la scolarisation en maternelle sur la réussite scolaire ultérieure réalisées depuis les années 1970, voir Norvez, 1990 ; Plaisance & Rayna, 1997 ; Florin, 2000 ; Francis, 2008 ; Suchaut, 2009.
- (7) Jusqu'à la fin des années 1970, l'école maternelle française incarnait l'excellence d'un modèle de préscolarisation (Herbinière-Lebert & Léandri, 1954) diffusé par l'OMEP (Organisation mondiale de l'éducation préscolaire), créée en 1948. Ce prosélytisme du modèle français est relativisé à mesure que l'éducation de la petite enfance est largement investie par des acteurs transnationaux, notamment l'UNESCO, l'UNICEF, l'OCDE et l'Union européenne. À travers le prisme des comparaisons internationales, l'école maternelle française perd de son exemplarité : elle est une structure d'accueil de la petite enfance parmi d'autres, qui n'en apparaît que plus fortement inscrite dans une institution scolaire nationale (Brougère, 2002 ; Brougère, Guénif-Souilamas & Rayna, 2007).

BIBLIOGRAPHIE

AGENCE EXÉCUTIVE ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*

en Europe. Bruxelles : Eurydice. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098FR.pdf>> (consulté le 24 mai 2009).

- AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages en maternelle*. Paris : Retz.
- BAILLEAU G. (2009). « L'offre d'accueil des enfants de moins de six ans en 2007 ». *Études et résultats*, n° 681. Paris : DREES.
- BAUTIER É. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale.
- BENTOLILA R. (2007). « La maternelle : au front des inégalités linguistiques et culturelles ». *Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://wheb.ac-reims.fr/ia51directeurs/IMG/pdf/Bento-mater.pdf>> (consulté le 5 février 2010).
- BERNSTEIN B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI et OCDE.
- BOISDON T. & POBLETE M. (2009). *Sauvons la maternelle !* Paris : Bayard.
- BOLTANSKI L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BOUYSSÉ V. (2006). « L'école maternelle, un modèle quasi mythique ? ». *La revue de l'inspection générale*, n° 3, p. 18-25.
- BOUYSSÉ V. (2007). « L'école maternelle : de l'assurance au doute ». In L. Chartier & N. Geneix (dir.), *Petite enfance : enjeux éducatifs de zéro à six ans*. Paris : ESF, p. 109-115.
- BROUGÈRE G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE G. (2002). « L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7, p. 9-19.
- BROUGÈRE G. & BÉZILLE H. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.
- BROUGÈRE G., GUÉNIF-SOUILAMAS N. & RAYNA S. (2007). « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire ». In G. Brougère & M. Vandembroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Berne : Peter Lang, p. 263-284.
- CÈBE S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves des milieux populaires*. Thèse de doctorat, psychologie et sciences de l'éducation, université de Provence-Aix-Marseille 1.
- CENTRE DE RECHERCHE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE (1985). *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*. Paris : INRP et L'Harmattan.
- CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVOT J. (1973). « Le "métier d'enfant". Définitions de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.
- DAHLBERG G. & MOSS P. (2007). « Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire ». In G. Brougère & M. Vandembroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Berne : Peter Lang, p. 53-76.
- DANNEPOND G. (1979). « Pratiques pédagogiques et classes sociales. Étude comparée de trois écoles maternelles ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 31-35.
- DAZAY J. (2008). *Il faut fermer les écoles maternelles*. Paris : Michelon.
- DEROUE J.-L. (2006). « Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 5-18 [publié parallèlement dans la *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 1, p. 16-28].
- DESGROPPES N. (1997). « L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section ». *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. & MINGAT A. (1993). « Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités scolaires ». *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, p. 43-60.
- FLORIN A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- FLORIN A. (2000). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil des jeunes enfants*. Paris : INRP.
- FLORIN A. (2004). « Les modes de garde à deux ans. Qu'en dit la recherche ? » *Rapport de synthèse commandé par le Programme incitatif de recherche en éducation et formation*, université de Nantes. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/Modes_de_garde_a_deux_ans.pdf> (consulté le 5 février 2010).
- FRANCIS V. (2008). « French primary schools. History and identity ». In R. Clifford & G. Crawford (dir.), *Beginning school: US policies in international perspective*. New-York : Teachers college Press, p. 32-52.
- GARNIER P. (1995). « Légitimité et authenticité des apprentissages précoces en débat ». In M. Glaumaud & M. Manuélian (dir.), *Le bébé et les apprentissages*. Paris : Éd. Syros, p. 93-106.
- GARNIER P. (2008). « Des "relais" entre école et familles : les ATSEM ». In M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école*. Paris : Éres, p. 139-178.
- GARNIER P. (2010). « Transformations de la collaboration entre les enseignants et le personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques ». *Les sciences de l'éducation*, vol. 43, n° 1, p. 9-26.
- GEDREM (1978). *Échec et maternelle. Avant six ans, déjà la sélection ?* Paris : Plon.
- HERBINIÈRE-LEBERT S. & LÉANDRI F. (1954). *Activité enfantine à l'école maternelle française. L'école maternelle française et l'esprit international*. Pantin : Comité français pour l'éducation préscolaire.
- JOIGNEAUX C. (2009). *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- JOIGNEAUX C. & ROCHEX J.-Y. (2008). « Construction de l'élève à l'école maternelle : regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody ». In M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éduca-*

- tion et en didactiques. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 73-87.
- KERGOMARD P. (2009). *L'éducation maternelle dans l'école* [1889]. Paris : Fabert.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- LUC J.-N. (1982). *La petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles*. Paris : Economica.
- LUC J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*. Paris : Belin.
- LURÇAT L. & COTTEZ J. (1982). *Grand à la crèche, petit à la maternelle ? Vie collective à deux ans*. Paris : Éd. Syros.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1975). « Loi relative à l'éducation ». Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1977). « Objectifs et procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif ». Circulaire n° 77-266 du 2 août 1977. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 1^{er} septembre 1977, n° 30, p. 2313-2338.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1986). *L'école maternelle. Son rôle, ses missions*. Paris : CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1989). « Loi d'orientation sur l'éducation ». Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 31 août 1989, n° 4.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). « Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM ». Circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 11 avril 2002, n° 15.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ». Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 5 mai 2005, n° 18.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 19 juin 2008, n° 3.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009). « Les élèves du premier degré. Le pré-élémentaire en 2008-2009 : évolution ». *Repères et références statistiques*, p. 78.
- MONTAGNER H. (2008). *À propos du rapport Bentolila sur l'école maternelle*. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://assoreveil.org/rapport_bentolila_reponse_hmontagner.html> (consulté le 9 mai 2009).
- NORVEZ A. (1990). *De la naissance à l'école. Santé, mode de garde et préscolarité dans la France contemporaine*. Paris : INED et PUF.
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis, tome 2 : éducation et structures d'accueil*. Paris : OCDE. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9106032E.PDF>> (consulté le 28 mai 2009).
- PAPE-CARPANTIER M. (1846). *Conseils sur la direction des salles d'asile*. Paris : Hachette.
- PAPON M. & MARTIN P. (2008). « Accueil des jeunes enfants : pour un nouveau service public ». *Rapport d'information au Sénat*, n° 47.
- PASSERIEUX C. (2009). *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale.
- PLAISANCE É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.
- PLAISANCE É. (1998). « L'école maternelle française entre accueil et apprentissage ». In G. Brougère & S. Rayna (dir.), *Culture, enfance et éducation préscolaire. Actes du séminaire de l'université Paris-Nord et l'INRP*. Paris : UNESCO ; Villetaneuse : université Paris-Nord, p. 119-132.
- PLAISANCE É. & RAYNA S. (1997). « L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives ». *Revue française de pédagogie*, n° 119, p. 107-139.
- PROST A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome 4 : L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris : Nouvelle librairie de France.
- PROST N. & MOURANCHE S. (2003). « Éducation et accueil des jeunes enfants ». *Rapport préalable à la visite des experts en France*. Paris : OCDE.
- RAMSTEIN T. & PIERREHUMBERT B. (1996). « Techniques d'évaluation de la qualité des lieux de vie de l'enfant d'âge préscolaire ». In S. Rayna, F. Laevers & M. Deleau (dir.), *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?* Paris : INRP et Nathan, p. 69-84.
- RAYNA S. & BENETT J. (2005). « L'examen thématique de l'OCDE des politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance ». In S. Rayna & G. Brougère (dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance*. Lyon : INRP.
- RAYNA S. & DAJEZ F. (1997). *Formation, petite enfance et partenariat*. Paris : INRP et L'Harmattan.
- ROPÉ F. & TANGUY L. (2000). « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise ». *Année sociologique*, vol. 50, n° 2, p. 493-520.
- SARREMEJANE P. (1995). *Histoire des didactiques disciplinaires (1960-1995)*. Paris : L'Harmattan.
- SUCHAUT B. (2009). « L'école maternelle : quels effets sur la scolarité ? ». In C. Passerieux (dir.), *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale, p. 17-27.
- UNICEF (2008). *Bilan Innocenti 8 : La transition en cours dans la garde et l'éducation des jeunes enfants. Tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés*. Florence : Centre de recherche Innocenti. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.unicef.ca/portal/Secure/Community/508/WCM/HELP/take_action/Advocacy/rc8_fre.pdf> (consulté le 30 mai 2009).
- VILLAIN D. & GOSSOT B. (2000). *Rapport sur les dispositifs passerelles*. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://media.education.gouv.fr/file/94/5/5945.pdf>> (consulté le 30 mai 2009).
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- ZANTEN A. van (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- ZAZZO B. (1984). *L'école maternelle à deux ans : oui ou non ?* Paris : Éd. Stock.