



Centre
de Recherche
en Éducation
de Nantes



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

Ghislain Leroy

Laboratoire CERLIS - Université Paris Descartes

ghislainleroy.paris@gmail.com

L'école maternelle s'est-elle « primarisée » ?

Résumé :

Un discours critique de la « primarisation » de l'école maternelle se diffuse. Très rares sont pourtant les travaux qui comparent les pratiques contemporaines aux pratiques antérieures. En analysant deux corpus de rapports d'inspection, l'un de 1965 à 1970, l'autre de 2000 à 2010, cette contribution étudie les places respectives des diverses activités proposées aux élèves, à chaque époque : quelle redistribution des légitimités se dégage-t-il entre les deux périodes ? A partir d'une restitution de leur place entre 1965 et 1970, ces résultats confirment que les « fondamentaux » ont gagné en légitimité, tout en remettant en cause l'idée selon laquelle ils seraient désormais hégémoniques.

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Leroy, G. (2013). L'école maternelle s'est-elle « primarisée » ? In *Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013* (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.

Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or

L'école maternelle s'est-elle « primarisée » ?

Un discours critique de la « primarisation » de l'école maternelle se diffuse. Très rares sont pourtant les travaux qui comparent les pratiques contemporaines aux pratiques antérieures. En analysant deux corpus de rapports d'inspection, l'un de 1965 à 1970, l'autre de 2000 à 2010, cette contribution étudie les places respectives des diverses activités proposées aux élèves, à chaque époque : quelle redistribution des légitimités se dégage-t-il entre les deux périodes ? A partir d'une restitution de leur place entre 1965 et 1970, ces résultats confirment que les « fondamentaux » ont gagné en légitimité, tout en remettant en cause l'idée selon laquelle ils seraient désormais hégémoniques.

1. PROBLEMATIQUE

Pendant plus de cinquante ans, les prescriptions institutionnelles régissant la maternelle n'ont pas évolué : les programmes de 1923 sont restés le texte de référence jusqu'aux orientations de 1977. L'idée que la maternelle est tout simplement « excellente » (Prost, 1981) semblait régner durant cette période d'« assurance » (Bouysse, 2007). Depuis, les textes prescriptifs se succèdent. L'école maternelle a connu pas moins de quatre programmes ou orientations : tous rappellent qu'elle est une « école » (Ministère de l'Education Nationale [MEN], 1986, 1995, 2002, 2008). Ces textes cherchent tous à « scolariser » l'école maternelle (Garnier, 2009) : d'une institution aux principes de légitimation pluriels – éducative, propédeutique et de garde – l'existence de la maternelle semble désormais, à la lecture de ces textes, légitimée uniquement parce qu'elle est école, cet unique principe de légitimation étant maintenant suffisant. Se voit ainsi remis en cause l'idée selon laquelle l'école maternelle serait isolée ou spécifique au sein du système éducatif : disparition de la formation des inspectrices des écoles maternelles (1974), possibilité pour les hommes d'y enseigner (1977), assimilation de la maternelle au cycle 1 de la scolarité (1989). La scolarisation de l'école maternelle est un processus visant à la normaliser au sein du système éducatif. La place prise dans les programmes par les activités de lecture et d'écriture, au détriment par exemple du sport ou d'une prise en compte globale de l'enfant, relève également de ce mouvement (Garnier, 2009).

Depuis un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) et de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAENR) (IGEN et IGAENR, 2011), le discours institutionnel a cependant évolué. Pour la première fois, des

conséquences ou des dérives de la politique de « scolarisation » de l'école maternelle émanent du Ministère : importance prise par les « fiches photocopieées », place des jeux en très nette baisse, réduction de la place des arts plastiques, disparition de certaines activités emblématiques de la maternelle telles les marionnettes, inflation des activités liées aux « fondamentaux » au détriment des autres (IGEN et IGAENR, 2011). De nouveaux programmes sont en cours d'élaboration visant à remettre en cause ces phénomènes.

Un nouveau discours critique de la « primarisation » (IGEN et IGAENR, 2011) de l'école maternelle se diffuse donc. Des maîtresses critiquent le caractère « scolaire » de la maternelle contemporaine¹. Pourtant, la notion même de « primarisation » garde un certain flou. Quelques travaux cherchent à établir quelles sont effectivement les activités qui prévalent dans les classes de maternelle d'aujourd'hui (IGEN et IGAENR, 2011). Par contre, très rares sont les travaux qui cherchent à établir des comparaisons entre les pratiques, les représentations ou les légitimités, contemporaines et passées (Joigneaux, 2009a). Or, les critiques contemporaines s'appuient sur l'idée, non démontrée, que la maternelle du passé était moins « scolaire », ou moins « primarisée ». Cet article souhaite contribuer à cette mise en perspective historique de l'école maternelle contemporaine et à une clarification de ses évolutions récentes.

Le concept de « primarisation » est attaché à la question de la place des fondamentaux à l'école maternelle : la « primarisation » consisterait, notamment, en un gain d'importance des activités liées aux fondamentaux, et corrélativement en une perte d'importance d'autres activités emblématiques de la maternelle. Nous étudierons ici l'évolution des légitimités des diverses activités à l'école maternelle. Si l'étude de l'évolution des légitimités au niveau des programmes a été faite (Garnier, 2009), la question de savoir comment ont évolué les légitimités des diverses activités de maternelle ailleurs que dans les textes prescriptifs, à d'autres niveaux du système éducatif (chez les inspecteurs, chez les enseignants) reste en suspens. Eric Plaisance avait dressé un état de la maternelle en 1986 (Plaisance, 1986) montrant que l'objectif d'expression de l'enfant s'était imposé dans les rapports d'inspection à partir de 1965. Quelles évolutions de légitimité ont connu les activités dans les classes d'école maternelle entre l'époque du « modèle expressif » (Plaisance, 1986), et l'époque contemporaine ? Y a-t-il des activités qui ont gagné en légitimité, tandis que d'autres ont perdu ? Ces évolutions peuvent-elles être mises en lien avec le mouvement de « scolarisation » lisible dans l'évolution des prescriptions institutionnelles ?

L'étude diachronique de la légitimité des activités liées aux fondamentaux en maternelle sera

¹ Nous avons mené des observations dans 15 classes d'école maternelle. Une des maîtresses observées (29 ans, classe de moyenne section) affirme : « l'école maternelle a perdu sa spécificité... tout est maintenant très scolaire » (Sophie, communication personnelle, 24 février 2012).

centrale. Les programmes de 2008, cherchaient faire une place importante aux fondamentaux (MEN, 2008). Plus généralement, le mouvement de scolarisation lisible dans l'évolution des programmes consiste notamment en une valorisation des fondamentaux (Garnier, 2009). Le rapport de l'IGEN et de l'IGAENR affirme qu'un des visages de la primarisation est la place trop importante que prennent les fondamentaux (IGEN et IGAENR, 2011). Lecture, écriture et mathématiques ont-elles gagné en légitimité ou non depuis l'époque du modèle expressif ? Qu'en est-il des activités considérées comme emblématiques de l'école maternelle, comme les arts plastiques ?

2. CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE

Nous inscrivons notre recherche dans le cadre de la sociologie française de l'école maternelle. Chamborédon et Prévost ont posé un regard sociologique sur l'école maternelle, en étudiant comment évoluait historiquement l'éducation dispensée à l'enfant en maternelle, la mettant en lien avec la définition de l'enfance en vigueur dans les classes supérieures des classes moyennes et dans les classes supérieures (Chamborédon et Prévost, 1973). En continuité, Plaisance a montré le passage d'un modèle productif, propre aux années d'après-guerre, centré sur l'application et le sérieux de l'élève, à un modèle expressif, visant essentiellement le développement de l'expression et de la créativité enfantines (Plaisance, 1986). Plus récemment, Garnier pose la question de l'évolution des principes de légitimité de l'école maternelle (Garnier, 2009) et des rapports maîtresse / Agent Territorial Spécialisé de l'Ecole Maternelle (ATSEM) (Garnier, 2010) et Joigneaux interroge les liens entre transformations de l'école maternelle et inégalités sociales (Joigneaux, 2009b), relançant les problématiques de Dannepont (Dannepont, 1979). Nous rattachons également cet article au courant de la sociologie de l'enfance, qui étudie les figures contradictoires de l'enfance à l'époque contemporaine (Sirota, 2006). La sociologie de l'école maternelle contribue à la sociologie de l'enfance en étudiant les évolutions contemporaines de la prise en charge éducative de l'enfant de 3 à 6 ans.

Dans cet article, nous étudierons des rapports d'inspection réalisés en maternelle. Le rapport d'inspection est d'abord un compte-rendu, un « procès-verbal » (Plaisance, 1986) d'un moment de classe. Pourtant, le fait qu'il soit rédigé par un inspecteur, et que les activités se soient déroulées alors qu'il était là, fait du rapport un récit particulier. On n'y trouvera pas les activités professionnelles clandestines, pratiquées par les acteurs, alors même qu'ils les savent peu légitimes. Par contre, on y trouvera les activités que l'enseignant a jugé bon de réaliser sous l'oeil de l'inspecteur, c'est-à-dire celles que l'enseignant a jugé particulièrement légitimes.

Nous nous sommes penchés sur deux corpus de rapports d'inspection.

Eric Plaisance avait constitué un corpus de 100 rapports d'inspection entre 1945 et 1980, divisé en quatre corpus de 25 rapports (Plaisance, 1986). Le premier va de 1945 à 1952, le deuxième de 1955 à 1960, le troisième de 1965 à 1970, le dernier de 1975 à 1980. Il nous a donné la possibilité d'étudier les rapports qu'il étudia lui-même pour son enquête. Nous profitons de cet article pour l'en remercier vivement. Nous avons choisi de prendre pour objet d'étude le troisième corpus, car il constitue l'« apogée » (Plaisance, 1986) du modèle expressif. 7 de ces 25 rapports ont été réalisés en petite section, 1 en double niveau de petite et moyenne section, 9 en moyenne section et 8 en grande section. Les rapports viennent de Paris et de la région parisienne. Ils ont été réalisés par des inspectrices différentes, sauf 2 réalisés par la même inspectrice, et 4 par une autre. Ce corpus sera nommé « corpus 1 ».

Nous sommes ensuite parvenus à constituer un corpus de 24 rapports d'inspection datant de 2000 à 2010. Nous nous sommes adressés à une circonscription de Paris, qui a bien voulu nous en livrer 15, anonymés. Nous avons ensuite contacté des professeurs des écoles qui ont bien voulu nous faire part de leurs rapports. Nous ne savons pas l'âge des enseignants mentionnés dans les rapports donnés par la circonscription, sachant qu'ils ont été anonymés. Pour les personnes qui nous ont adressé leurs rapports d'inspections, il s'agit de femmes uniquement, âgées de 28 à 55 ans. A l'inverse des rapports du corpus 1, les rapports d'inspection de ce second corpus ont souvent été effectués dans des classes à double niveau : 11 sur 24. 12 inspecteurs sont représentés, tous ont été réalisés à Paris. Les trois sections de la maternelle sont bien représentées : 2 petites sections, 1 toute petite-section / petite section, 4 moyennes sections, 6 classes de petite section / moyenne section, 7 grandes sections, 1 petite section / grande section, et 3 classes de moyenne section / grande section. Ce corpus sera nommé « corpus 2 ».

Nous avons uniquement recensé et analysé les activités présentées par le maître² de la classe à l'inspecteur³. Elles ont été recensées et classifiées. Ont été exclues de ce recensement les activités prescrites par l'inspecteur, mais non réalisées en classe. Ont été également exclues les activités des élèves de la classe non réalisées lors de la venue de l'inspecteur. Ces activités sont parfois mentionnées dans les rapports d'inspection (exemple : documents du maître relatant ce qui a été fait en classe, évoqués dans le rapport). De même, l'inspecteur constate parfois la présence d'aménagements induisant certaines activités, comme les coins-jeux. Nous n'avons relevé que les activités réalisées et notées lors de la venue de l'inspecteur.

Nous avons classifié les activités à partir des catégories présentes dans les rapports eux-

² Pour le premier corpus, il ne s'agit que de maîtresses, les hommes n'ayant pu exercer en maternelle qu'à partir de 1977.

³ Pour le premier corpus, il s'agit uniquement d'inspectrices des écoles maternelles. Par contre, pour le second, des hommes inspecteurs ont parfois effectué ces inspections.

mêmes (exemple : « lecture ») ou implicites : tel exercice lié aux « ensembles » a par exemple été rattaché à la catégorie « mathématiques ». La classification des activités selon les catégories s'est révélée opérationnelle : trois fois uniquement, certains termes ambigus comme « collage » nous ont arrêté. Il était impossible de déterminer s'il s'agissait d'un exercice lié aux arts plastiques, ou bien d'une activité de collage ayant une autre finalité. Dans ces cas ambigus, nous n'avons pas catégorisé l'activité. Parfois également, très rarement, l'inspecteur ne décrit pas d'activité (rapport 1 / corpus 2). Les activités n'ont alors pas été catégorisées.

Sous la catégorie « lecture », nous avons rangé les activités de reconnaissances de lettres, de mots, de phonologie et de pré-lecture. Cette catégorie est à distinguer de la catégorie « lecture d'histoires » : lorsque le maître lit une histoire à ses élèves. Le « graphisme » est l'activité qui consiste à apprendre à reproduire certains motifs graphiques (rond, trait par exemple), en préparation à l'apprentissage de l'écriture. Enfin, nous avons repris l'appellation « découverte du monde », issue des programmes de 1995 et toujours en vigueur en 2008, pour classifier les activités de sciences, liées aux formes, aux cinq sens et à diverses activités de logique et de repérage dans le temps et l'espace.

Cet article proposera également des classifications des activités par section. Pour les classes à double niveau, nous avons procédé ainsi : par exemple, si une activité de chant est présente dans une classe de petite section / moyenne section, nous l'avons consigné dans le tableau « petite section » et dans le tableau « moyenne section ».

3. RESULTATS

Les activités dans les rapports du corpus 1

Le tableau 1. recense les activités présentées aux inspectrices dans le corpus 1. Elles ont été classifiées selon leur importance, de manière décroissante.

Figure 1 - Les activités dans les rapports du corpus 1

Les activités apparaissant dans les 25 rapports de 1965 à 1970	
Dessin	19 sur 25
Comptines et chants	18 sur 25
Langage oral	16 sur 25
Activités manuelles (autre que dessin et peinture)	14 sur 25

Écriture / graphisme	11 sur 25
Récitation et poésie	9 sur 25
Sport, dont danse	7 sur 25
Jeux libres	7 sur 25
Mathématiques	5 sur 25
Lecture d'histoire	4 sur 25
Lecture	4 sur 25
Peinture	3 sur 25
Constructions	1 sur 25

Il ressort de la figure 1. que le dessin est l'activité la plus souvent présentée aux inspectrices dans le corpus 1. Si le dessin apparaît dans 19 rapports sur 25, il faut mentionner que les activités manuelles, autres que le dessin et la peinture, apparaissent dans 14 rapports sur 25, et que la peinture est mentionnée dans 3 rapports. On peut donc dire que les arts plastiques sont très fortement représentés dans le corpus 1.

Les comptines et les chants occupent la deuxième place. Plus généralement, les activités liées à la parole sont fortement représentées : 18 rapports sur 25 mentionnent les comptines et chants, 16 sur 25 mentionnent le langage oral, et 9 sur 25 les récitations et poésie. Avec les arts plastiques, les activités liées à la parole ont donc une importance prédominante dans le corpus 1.

Les activités liées aux « fondamentaux » ont une importance moindre, bien que non négligeable : l'écriture et le graphisme apparaissent dans 11 rapports, les activités liées à la lecture dans 4 rapports, et les mathématiques uniquement dans 5 rapports. On peut adjoindre la lecture d'histoire à ce type d'activité, encore qu'elle puisse revêtir des sens différents : reprise d'une activité traditionnellement menée avec les enfants et potentiellement appréciée d'eux ou préparation à l'apprentissage de la lecture, telle qu'elle est enseignée à l'école élémentaire. Nous n'entrerons pas ici dans ce sujet qui demanderait d'autres investigations.

Enfin, le sport et les jeux libres sont parfois présentés aux inspectrices : 7 rapports les mentionnent.

L'analyse du corpus 1 montre donc que les maîtresses de maternelle de cette époque présentent avant tout aux inspectrices des activités différentes des activités liées aux « fondamentaux ». Ce corpus donne l'image d'une école maternelle faisant la part belle aux arts plastiques et à la parole, chantée ou non. Les activités liées aux fondamentaux sont également présentées aux inspectrices, mais moins que ces activités d'arts plastiques et liées à la parole.

La figure 2. classifie les activités présentées aux inspectrices, selon les sections.

Figure 2 – Les activités du corpus 1, selon les sections

8 rapports de petite section (dont une classe à double niveau : petite section / moyenne section)		10 rapports de moyenne section (dont une classe à double niveau : petite section / moyenne section)		8 rapports de grande section	
Comptines, chant	6 sur 8	dessin	8 sur 10	dessin	7 sur 8
Activités manuelles	6 sur 8	Comptines, chant	8 sur 10	Écriture / graphisme	5 sur 8
Jeux libres	6 sur 8	Langage oral	6 sur 10	Langage oral	5 sur 8
Langage oral	5 sur 8	Récitation et poésie	6 sur 10	Mathématiques	5 sur 8
dessin	4 sur 8	Activités manuelles	5 sur 10	lecture	4 sur 8
Écriture / graphisme	3 sur 8	Sport, dont danse	4 sur 10	Comptines, chant	4 sur 8
Lecture d'histoire	2 sur 8	Écriture / graphisme	3 sur 10	Lecture d'histoire	4 sur 8
peinture	2 sur 8	Lecture d'histoire	3 sur 10	Récitation et poésie	3 sur 8
Sport, dont danse	2 sur 8	peinture	1 sur 10	Activités manuelles	3 sur 8
Constructions	1 sur 8	Mathématiques	1 sur 10	Sport, dont danse	1 sur 8
Mathématiques	0 sur 8	Jeux libres	1 sur 10	peinture	0 sur 8
Récitation	0 sur 8	Constructions	0 sur 10	Jeux libres	0 sur 8
				Constructions	0 sur 8

La figure 2. permet d'appréhender les différences de légitimité entre les sections, à l'époque de l' « apogée » (Plaisance, 1986) du modèle expressif. Il apparaît en premier lieu une spécificité de la petite section et de la moyenne section : si les activités liées à la parole y ont une place de choix comme en grande section, les activités liées à la lecture n'y ont pas leur place (aucune mention), quasiment comme les mathématiques (une seule mention en moyenne section, aucune en petite section). Avec une forte présence des activités manuelles (6 sur 8) et des jeux libres (6 sur 8), le corpus 1 montre qu'à l'époque de l'apogée du modèle expressif, la petite section est considérée comme une classe ayant sa spécificité par rapport au reste de la maternelle. Le jeu libre y semble plus légitime (en moyenne section : 1 rapport sur 10 le mentionne ; en grande section : aucun). La moyenne section, si elle abandonne les jeux libres, conserve néanmoins de nombreux points communs avec la petite section : outre l'absence de la lecture et quasiment des mathématiques, la place faite aux comptines ou aux activités manuelles l'apparente davantage à la petite section qu'à la grande section.

La grande section apparaît comme une classe spécifique. Les activités liées à la lecture font leur apparition. Les mathématiques gagnent très largement en importance. L'écriture apparaît également dans plus de classes. La grande section est indéniablement la classe où les « fondamentaux » ont la plus grande place. Cela dit, le dessin est l'activité la plus présente dans la

grande section de ce corpus et les activités liées à la parole demeurent importantes. L'importance prise par les fondamentaux se concilie avec une place toujours importante pour les arts plastiques et les activités liées à la parole.

Les activités présentes dans les rapports de 2000 à 2010

Figure 3 – Comparaison des activités présentes dans les corpus 1 et 2

Les activités apparaissant dans les 25 rapports de 1965 à 1970		Les activités apparaissant dans les 24 rapports de 2000 à 2010	
Dessin	19 sur 25	Langage oral	17 sur 24
Comptines et chants	18 sur 25	Mathématiques	14 sur 24
Langage oral	16 sur 25	Sport (dont danse)	14 sur 24
Activités manuelles (autres que dessin et peinture)	14 sur 25	Lecture	12 sur 24
Écriture / graphisme	11 sur 25	Écriture / graphisme	10 sur 24
Récitation et poésie	9 sur 25	Découverte du monde	9 sur 24
Sport (dont danse)	7 sur 25	Comptines et chants	6 sur 24
Jeux libres	7 sur 25	Peinture	5 sur 24
Mathématiques	5 sur 25	Lecture et écoute d'histoire	4 sur 24
Lecture d'histoire	4 sur 25	Activités manuelles (autres que dessin et peinture)	3 sur 24
Lecture	4 sur 25	Jeux libres	2 sur 24
Peinture	3 sur 25	Récitations et poésie	1 sur 24
Constructions	1 sur 25	Dessin	1 sur 24
		Constructions	0 sur 24

La figure 3. permet de comparer les activités les plus présentées lors des inspections dans chacun des deux corpus. Elle montre des évolutions de légitimité. Une baisse de légitimité considérable des activités liées aux arts plastiques peut être constatée. Le dessin apparaissait dans 19 rapports d'inspection sur 25 : il n'apparaît plus que dans un rapport sur 24. L'activité la plus légitime du corpus 1. disparaît donc quasiment dans le corpus 2. Ce résultat surprend. Les activités manuelles passent de 14 / 25 à 3 / 24. En revanche, la place de la peinture est un peu plus importante : de 3 / 25 à 5 / 24. La baisse de légitimité des activités liées à l'art plastique n'en est pas moins attestée. Le jeu libre perd aussi très nettement en légitimité : il avait une place de choix en petite section dans le corpus 1. Il disparaît quasiment du corpus 2.

L'analyse de l'importance des activités liées à la parole dans les deux corpus fait apparaître que le langage oral garde une importance primordial dans les activités présentées aux inspecteurs de 2000 à 2010. Néanmoins, les comptines et les chants accusent une baisse d'importance réelle. Les

ré citations et poésies disparaissent presque. Il semble que l'on assiste à une redéfinition de la présence de la parole dans la classe : l'oral garde une réelle importance mais certaines activités comme les comptines, chants, et ré citations sont moins au centre de la classe.

Enfin, les activités liées aux fondamentaux gagnent en importance. La place de l'écriture semble dans ce tableau demeurer la même. En revanche, les mathématiques et les activités liées à la lecture augmentent très nettement. Dans le corpus 1965-1970, sur les 6 activités les plus présentées aux inspectrices, une seule avait trait aux fondamentaux (l'écriture : 11 rapports sur 25). Dans le corpus 2000-2010, sur les 6 activités les plus présentées, trois sont liées aux fondamentaux.

Figure 4 – Les activités du corpus 2, selon les sections

Petite section : 8 double niveau et 2 niveau simple		Moyenne section : 9 double niveau et 4 niveaux simples		Grande section : 4 doubles niveaux et 7 niveaux simples	
Langage oral	8 sur 10	Langage oral	9 sur 13	Mathématiques	8 sur 11
Sport (dont danse)	7 sur 10	Sport (dont danse)	8 sur 13	Écriture / graphisme	8 sur 11
Découverte du monde	6 sur 10	Découverte du monde	7 sur 13	Lecture	8 sur 11
Mathématiques	6 sur 10	Mathématiques	7 sur 13	Découverte du monde	7 sur 11
Comptines et chants	4 sur 10	Lecture	5 sur 13	Langage oral	6 sur 11
Lecture	3 sur 10	Comptines et chants	4 sur 13	Sport (dont danse)	5 sur 11
Peinture	2 sur 10	Lecture et écoute d'histoire	4 sur 13	Peinture	2 sur 11
Écriture / graphisme	3 sur 10	Peinture	2 sur 13	Comptines et chants	2 sur 11
Activités manuelles ⁴ 1 sur 10		Écriture / graphisme	2 sur 13	Récitation et poésie	1 Sur 11
Lecture et écoute d'histoire	1 sur 10	Activités manuelles	2 sur 13	Lecture	1 sur 11
Jeux libres	1 sur 10	Jeux libres	2 sur 13	Activités manuelles	1 sur 11
Dessin	1 sur 10	Récitation et poésie	1 Sur 13	Lecture et écoute d'histoire	1 sur 11
Constructions	0 Sur 10	Dessin	0 sur 13	Jeux libres	0 sur 11
Récitation et poésie	0 Sur 10	Constructions	0 Sur 13	Dessin	0 sur 11
				Constructions	0 Sur 11

La figure 4. répertorie les activités présentées aux inspecteurs selon les niveaux de classe dans le corpus 2.

Dans les classes de petite section du corpus 1965-1970, les fondamentaux avaient une place très réduite : mathématiques et lecture étaient absentes. L'écriture apparaissait dans 3 rapports sur 8. Dans les classes de petite section à niveau unique et dans les classes de double niveau comportant une petite section du corpus 2000-2010, les mathématiques sont devenues une activité parmi les

⁴ Il s'agit des activités manuelles autres que dessin et peinture.

plus légitimes. On peut noter qu'elles apparaissent également dans l'unique classe de toute petite section / petite section du corpus et dans une des deux classes de petite section à niveau simple. L'écriture et le graphisme semblent rester à un niveau stable.

Les activités liées aux arts plastiques subissent un déclin important : le dessin n'apparaît que dans une classe, comme les activités manuelles. La peinture apparaît dans deux classes de petite section à niveau unique et dans les classes de double niveau comportant une petite section du corpus 2000-2010. Le jeu libre disparaît presque (1 / 10).

L'analyse du corpus 2. tend donc à montrer une évolution des légitimités importante en petite section : d'une classe où, à part l'écriture, les fondamentaux n'avaient pas leur place, et où jeux libres, comptines, et activités manuelles étaient les activités principalement présentées aux inspecteurs, la petite section est devenue une classe où, en plus de l'écriture, les mathématiques et la lecture ont désormais leur raison d'être. Les activités manuelles et les jeux libres disparaissent quasiment des rapports.

L'importance prise par les activités liées aux fondamentaux dans les rapports effectués en classes de petite section à niveau unique ou double du corpus 2000-2010 ne doit pas faire oublier que les activités liées à la parole conservent une grande importance : activités autour du langage oral (8 sur 10) et chants et comptines (4 / 10). Le sport est largement plus souvent présenté dans le corpus 2 (7/10) que dans le corpus 1 (2/10). Les rapports du corpus 2. réfute l'idée selon laquelle les petites sections contemporaines seraient primarisées au point de ne plus faire de place à d'autres activités qu'aux fondamentaux.

Les moyennes sections du corpus 1. avaient de nombreuses parentés avec la petite section du même corpus, mis à part le jeu libre qui n'y avait plus place. Les arts plastiques connaissent une baisse importante dans les classes contemporaines de moyenne section à niveau unique ou à double niveau (le dessin passe de 8 sur 10 à 0 sur 13, les activités manuelles de 5 sur 10 à 2 sur 13). Comme en petite section, les mathématiques et la lecture sont désormais légitimes en moyenne section, ce qui n'était pas le cas (sauf une occurrence en mathématiques) à l'apogée du modèle expressif.

Comme en petite section, le sport et le langage oral sont les activités les plus présentées, et occupent une place plus importante que les mathématiques ou la lecture.

La grande section avait une spécificité dans le corpus 1. Dans le corpus 2, il apparaît que les fondamentaux ont très largement gagné en importance, au point de faire de ces activités les plus légitimes en grande section, devant le langage oral et les activités de découverte du monde. Les activités liées aux arts plastiques, la lecture d'histoire, ou les comptines tendent à disparaître : seul le

langage oral, le sport et la découverte du monde, ont une place à côté (et après) les fondamentaux.

Synthèse sur la comparaison des deux corpus

Figure 5 – Légitimités des activités dans les deux corpus

1965-1970			
	Petite section	Moyenne section	Grande section
<i>Activités les plus légitimes</i>	- parole chantée ou non - arts plastiques - jeu libre	- parole chantée ou non - arts plastiques	- parole chantée ou non - art plastiques
<i>Fondamentaux légitimes</i>	écriture	écriture	Lecture, écriture, mathématiques (présences moyennes)
2000-2010			
	Petite section	Moyenne section	Grande section
<i>Activités les plus légitimes</i>	- parole - sport - découverte du monde (Arts plastiques en très forte baisse – le jeu libre disparaît)	- parole - sport - découverte du monde (Arts plastiques en très forte baisse)	Mathématiques - lecture - écriture (Arts plastiques en très forte baisse)
<i>Fondamentaux légitimes</i>	Lecture, écriture, mathématiques	Lecture, écriture, mathématiques.	Lecture, écriture, mathématiques (présences fortes)

La figure 5. montre que la question de l'évolution de la place des fondamentaux à l'école maternelle entre 1965-70 et 2000-2010 est complexe. De façon globale, les fondamentaux ont très largement gagné en légitimité dans toutes les sections. Les fondamentaux ont plus de place dans la petite section du corpus 2, que dans la petite section du corpus 1, dans la moyenne section du corpus 2, que dans la moyenne section du corpus 1, dans la grande section du corpus 2 par rapport à la grande section du corpus 1. Ce gain de légitimité global des fondamentaux à la maternelle peut être mis en lien avec une baisse de légitimité du jeu libre et des arts plastiques, en très forte baisse dans le corpus 2. On peut faire l'hypothèse d'un lien entre ces deux phénomènes.

Pour autant, la figure 5. rappelle que l'on ne peut opposer de façon schématique une maternelle contemporaine « scolaire » ou « primarisée » à une maternelle du passé « non scolaire », ou totalement éloignée de l'école élémentaire. A l'époque même de l'apogée du « modèle expressif », l'écriture avait sa place en petite section et en moyenne section, et la grande section jouait déjà le rôle de classe de transition entre la maternelle et le CP. La place des fondamentaux dans la maternelle de l'époque du modèle expressif n'était pas nulle : écriture en petite et moyenne section, lecture, écriture, mathématiques en grande section.

Ensuite, l'indéniable gain de légitimité des fondamentaux entre le corpus 1 et le corpus 2 ne doit pas faire oublier que dans la maternelle contemporaine, les fondamentaux ne sont les activités les plus légitimes qu'en grande section. Les activités de langage oral, de sport et de découverte du monde, sont les activités les plus légitimes en petite et moyenne section dans les rapports d'inspection. L'image d'une maternelle contemporaine où les fondamentaux se tailleraient la part du lion dans toutes les sections est donc à remettre en cause. Enfin, la spécificité de la grande section demeure, bien qu'accentuée : la grande section demeure une classe de transition entre la maternelle et le CP, sauf que la maternelle contemporaine étant globalement plus encline à faire une place aux fondamentaux, la classe de transition est alors elle-même encore plus réceptive à la présence de ces derniers.

CONCLUSION

Une réorganisation des légitimités des diverses activités de maternelle a donc bien eu lieu entre l'époque du modèle expressif et l'époque contemporaine. Elle peut être mise en lien avec l'évolution des prescriptions (Garnier, 2009) : l'évolution du curriculum a bel et bien changé l'ordre des légitimités. En légitimité, les fondamentaux ont gagné, les arts plastiques et le jeu libre ont perdu. Il est désormais légitime de faire des mathématiques et des activités liées à la lecture en petite et moyenne section. Se voit confirmée l'idée d'un changement des pratiques en maternelle. Pour autant, ces résultats montrent également les discontinuités curriculum formel / curriculum réel à chaque époque, la complexité des rapports entre eux, et également comment l'évolution récente du curriculum formel a été interprétée et mise en oeuvre par les enseignants.

Ces résultats montrent ainsi que l'influence de l'école élémentaire sur l'école maternelle, attestée par la place de l'écriture en petite et moyenne section à l'époque du modèle expressif, préexiste au mouvement de scolarisation (Garnier, 2009) et n'est pas sa conséquence. Une spécificité de la grande section existait également avant son rattachement au cycle 2. Les résultats de cette recherche permettent aussi de remettre en cause l'opposition entre une maternelle contemporaine « scolaire » et une maternelle du passé fantasmée, faite uniquement de jeu libre et de comptines : y compris à l'apogée du modèle expressif, c'est-à-dire à une époque où la maternelle tendait à s'écarter du modèle de l'école élémentaire (Prost, 1981), l'écriture et le graphisme étaient travaillés en petite et moyenne section, et tous les fondamentaux en grande section. Nous retrouvons ici des résultats sur la spécificité de l'école maternelle française par rapport à d'autres institutions préscolaires et ses caractéristiques scolaires (Brougère, 1995, 2010).

Pour l'époque contemporaine, ces résultats permettent également de montrer une école maternelle effective parfois plus « primarisée » que les programmes ne le souhaitent : le fait que les

activités de langage oral ne soient pas les plus légitimes de grande section est en contradiction avec les programmes de 2008 (MEN, 2008). L'analyse des rapports d'inspection montre également que la scolarisation de l'école maternelle a eu pour conséquence une baisse d'importance considérable des activités liées à l'art plastique. Leur place secondaire, mais réelle dans les programmes, a entraîné une baisse de légitimité considérable de ces activités. Ce déclin des arts plastiques montre également que les transformations institutionnelles récentes de l'école maternelle ont été interprétées comme une nécessité de travailler les fondamentaux de façon directe, par eux-mêmes. Or il est également possible de préparer à l'écriture par la pratique de la peinture, le maniement du pinceau ou d'autres outils, ou de préparer à la lecture indirectement en exerçant certaines habiletés visuelles. Le souhait institutionnel que la maternelle prépare à l'écriture a donc été interprété comme une obligation de travailler directement l'écriture, dès la petite section, et non par des pédagogies détournées. Il semble que la scolarisation institutionnelle de l'école maternelle ait entraîné une perte de légitimité des activités que l'on disait jadis « propédeutiques » (MEN, 1977), c'est-à-dire différentes des activités de l'école élémentaire mais y préparant, au profit d'activités importées de l'école primaire⁵.

Une étude récente (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance [DEPP], 2013) a montré que les élèves de maternelle maîtrisaient mieux les fondamentaux à l'entrée du CP en 2011 qu'en 1997. Mise en parallèle avec les résultats ici dégagés, on peut faire l'hypothèse que si ces résultats sont meilleurs, c'est en raison de la place grandissante qu'ils occupent, dans chacune des sections. Il semble donc que la place grandissante des fondamentaux donne des résultats, bien qu'ils questionnent également⁶. Mais les résultats de notre enquête montrent que cette place est prise sur d'autres activités, traditionnellement associées à la maternelle - jeu libre et art plastique -, et valorisées par d'autres institutions préscolaires (Brougère, 1995, 2010) et par certains psychologues de l'enfance depuis le romantisme (Brougère, 1995), y compris certaines figures fondatrices de l'école maternelle, telle Pauline Kergomard (Brougère, 1995; Plaisance, 1996). Peut-on évaluer l'efficacité de l'école maternelle, ou juger de sa valeur, uniquement à partir du niveau des élèves ? La finalité de l'école maternelle est-elle uniquement de prendre en charge l'élève, ou également l'enfant ? Pour Kergomard, faire jouer librement l'enfant à la maternelle était nécessaire, non pour des bénéfices scolaires, mais parce que cela était bon pour le développement de l'enfant :

⁵ Certains proposent l'opposition entre activités qui « préparent » à l'élémentaire (de façon détournée) – cherchant à constituer des « pré-requis » chez les élèves - et des activités qui « anticipent » sur l'élémentaire – alors nommées « pré-acquis » - (Zerbato-Poudou, 2012). Semblablement, dans le cadre de nos observations, nous avons vu en petite section des activités de reconnaissance de lettres semblables, et des activités d'associations d'images semblables : on peut considérer que ces deux types d'activités préparent à la lecture, mais tandis que l'une y prépare en commençant l'apprentissage de la lecture, l'autre y prépare en faisant travailler certaines habiletés visuelles (capacité de comparaison par exemple) qui seront, plus tard, mobilisées dans une activité de lecture.

⁶ Certains spécialistes de l'apprentissage des mathématiques critiquent néanmoins les conclusions de cette recherche, y voyant un apprentissage trop précoce et donc annonciateur de mauvais résultats à long terme (Brissiaud, 2013).

la maternelle avait, selon elle, pour finalité essentielle le développement de l'enfant, avant celui de former un élève. Les références à l'enfant n'ont d'ailleurs pas disparu des instructions officielles, y compris les plus récentes (MEN, 2008), mais sont bien moins développées que jadis (MEN, 1986).

La question du rapport à l'enfant dans l'école maternelle contemporaine se pose alors. La finalité de l'école maternelle est-elle uniquement de faire de l'enfant un élève ? Les rapports du corpus 1 peuvent être relus à partir d'une autre question : quel rapport à l'enfant se dégage-t-il du premier et du second corpus ? Cette recherche, en cours, fait apparaître que la joie, le bonheur, la gaieté, de l'enfant, l'émerveillement devant ses réalisations, l'amour de la maîtresse pour l'enfant, sont des thèmes qui apparaissent dans le premier corpus et disparaissent quasiment dans le second. Nos observations menées dans 15 classes de maternelle, mises en comparaison avec les pratiques de l'époque du modèle expressif, font également apparaître que le rapport au corps de l'enfant serait désormais beaucoup plus distant. La question de la place de l'enfant dans l'école maternelle contemporaine, et des diverses manières dont on cherche, ou non, à le « prendre en compte » est donc d'actualité pour la recherche sur l'école maternelle, comme pour les décideurs politiques. A la veille de nouveaux programmes pour la maternelle, prévus pour 2014, on peut se poser la question suivante : la primarisation y sera-t-elle remise en cause pour réhabiliter les activités propédeutiques ou pour réaffirmer que l'école maternelle a aussi ses finalités propres, à savoir le développement de l'enfant et non uniquement de l'élève ?

Ghislain Leroy
Laboratoire CERLIS, Université Paris Descartes

BIBLIOGRAPHIE

MEN (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*, 1er septembre 1977, n° 30, p. 2313-2338.

MEN (1986), *L'école maternelle. Son rôle, ses missions*, Paris, CNDP.

MEN (1995), « Programmes pour chaque cycle de l'école primaire », *Bulletin officiel*, arrêté du 22 février 1995.

MEN (2002), « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel*, hors-série du 14 février, n°1.

MEN (2008), « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *Bulletin officiel*, 19 juin 2008, n° 3.

BOUYASSE V. (2006), « L'école maternelle, un modèle quasi mythique ? », *La revue de l'inspection générale*, n° 3, pp. 18-25.

BOUYASSE V. (2007), « L'école maternelle : de l'assurance au doute », *Petite enfance : enjeux éducatifs de zéro à six ans*, CHARTIER L. et GENEIX N. (dir.) Paris, ESF, pp. 109-115.

BRISSIAUD R. (2013), « Maternelle : de faux bons résultats », 18 septembre 2013, (<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/18092013Article635150858806829907.aspx>).

BROUGERE G. (1995), *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.

BROUGERE G. (2010), « Le bien-être des enfants à l'école maternelle », *Information sociales* 4 / 2010 (n°160), pp. 46-53.

CHAMBOREDON J.C. et PREVOST J. (1973), « Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, XIV, pp. 295-335.

DANNEPONT G. (1979), « Pratique pédagogique et classes sociales. Etude comparée de trois écoles maternelles », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n° 30, pp. 31-45.

DEPP (2013), Note d'information n°13-19, 13.19 septembre 2013 (http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/11/2/DEPP_NI_2013_19_forte_augmentation_niveau_acquis_eleves_entree_CP_entre_1997_2011_269112.pdf).

GARNIER P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 2009 (n° 169), pp. 5-15.

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,

IGEN et IGAENR (2011), *La maternelle*, rapport n°2011-108.

JOIGNEAUX C. (2009a), *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*, thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.

JOIGNEAUX C. (2009b), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 2009 (n°169), pp. 17-28.

PLAISANCE E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.

PLAISANCE E. (1996), *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris, PUF.

PROST A. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France.

SIROTA R. (dir.) (2006), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR.

ZERBATO-POUDOU M.T. (2012), « Enseigner la langue écrite », conférence donnée à la Marie du XIXème arrondissement de Paris aux professeurs des écoles de la circonscription 19B, 11 janvier 2012.