HAL
open science

L'instruction obligatoire dès 3 ans : quels enjeux pédagogiques, sociaux et politiques ?

Pascale Garnier

To cite this version:

Pascale Garnier. L'instruction obligatoire dès 3 ans : quels enjeux pédagogiques, sociaux et politiques ?. 2019. hal-02369360

HAL Id: hal-02369360

https://hal.science/hal-02369360

Submitted on 18 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pascale Garnier
Sociologue, Pr en sciences de l'éducation, laboratoire EXPERICE, Université Paris 13

https://lesprosdelapetiteenfance.fr/formation-droits/les-politiques-petite-enfance/linstruction-obligatoire-des-3-ans-quels-enjeux-pedagogiques-sociaux-et-politiques

L'instruction obligatoire dès 3 ans : quels enjeux pédagogiques, sociaux et politiques ?

À l'heure où le projet de loi pour une Ecole de la confiance est discuté au Sénat, les critiques de l'article sur l'obligation d'instruction dès trois ans se focalisent sur les aspects budgétaires. En effet, non seulement il faut des moyens pour ouvrir de nouvelles écoles maternelles dans les territoires notoirement sous dotés d'Outremer et des départements comme la Seine Saint Denis où se concentrent les quelques 3% des enfants des 3-5 ans (soit près de 28 000) qui ne sont pas actuellement scolarisés, mais aussi pour que, avec un soutien de l'Etat, les communes prennent à leur charge le financement de nouvelles écoles maternelles privées. Loin d'être secondaires, ces questions budgétaires ne manquent pas de faire écho à de profondes inégalités territoriales. Celle-ci jouent doublement : à la fois au niveau des ségrégation résidentielles selon les quartiers ; et au niveau des communes qui financent les locaux, les budgets et l'emploi de personnels municipaux. Sur ce point, l'enquête que nous avons menée dans trois écoles maternelles montre de très forts contrastes selon la richesse et la politique des communes (Garnier, 2016). Il manque d'études plus systématiques pour prendre la mesure de conditions de scolarisation si disparates, mais il est fort probable que ce sont dans les mêmes territoires qui peinent déjà à accueillir tous les enfants à partir de trois ans qu'elles sont les plus difficiles.
En outre, même si elle ne vise directement que peu d'enfants, cette obligation est bien plus qu'une mesure symbolique, inscrivant d'ailleurs son promoteur dans la lignée des Jules Ferry, Jean Zay et Jean Berthoin qui ont progressivement accru l'âge de la scolarité obligatoire. Elle constitue une profonde rupture dans l'histoire de l'école maternelle que nous soulignerons ici car elle transforme la nature même de cette institution et, à travers elle, les conceptions de jeunes enfants et de leurs apprentissages, et plus largement la vie des familles.

De « la maternelle » à une école comme les autres

Il faut y insister : le projet de loi ne consiste pas à proprement parler à imposer une obligation de scolarisation en maternelle, mais une obligation d'instruction qui peut être réalisée à domicile. La question semble laissée en suspens : comment évaluer l'instruction des enfants de 3 ans ? Comment, au fond, démêler ce qui tient d'une dynamique entre développement et apprentissage ? C'est dire aussi que cette loi met en difficulté des structures, comme les jardins d'enfants, qui n'ont pas le caractère scolaire de l'école maternelle et dont l'organisation et la souplesse pédagogique sont largement favorables à l'accueil de la diversité des enfants, notamment ceux en situation de handicap. Accueillir tous les enfants à partir de trois ans suppose aussi une politique nettement volontariste en matière d'inclusion.
Parce qu'il porte sur une obligation d'instruction, le projet de loi consacre une définition de l'école maternelle comme lieu d'instruction : il couronne pour ainsi dire un processus de scolarisation de l'éducation des jeunes enfants initié dans les années 1970. Dès cette époque qui a vu l'instauration du collègue dit « unique », l'école maternelle a été investie d'une mission de prévention pour lutter contre l'échec scolaire (Garnier, 2016). En ce sens, la réforme entérine un changement radical dans l'histoire de la « maternelle » telle qu'elle était défendue par toute une lignée d'inspectrices attachées à valoriser ses spécificités. Ainsi, Pauline Kergormard, au tournant du XIXe siècle, affirmait qu'elle n'est pas une « école au sens ordinaire du mot » et défendait une « éducation maternelle dans l'école ». La disparition

de ce corps d'inspection spécifique à l'école maternelle à partir des années 1970 marque la toute première étape de ces processus de scolarisation (Garnier, 2016). A leur tour aujourd'hui, les générations d'enseignants qui ont commencé à travailler en maternelle à cette époque partent à la retraite et, centrée sur la didactique des disciplines scolaires (français et mathématiques, massivement), la formation de leurs nouveaux collègues laisse très peu de place à l'école maternelle. La prise en compte des jeunes enfants et d'une pédagogie adaptée en maternelle a été comme effacée de la formation initiale des professeurs des écoles ; seules les classes passerelles permettent actuellement un métissage des cultures professionnelles avec les métiers de la petite enfance (Garnier et al., 2016). Egalement confrontée à des attaques récurrentes sur leur professionnalité, - il faut se rappeler par exemple le dénigrement à peine voilé d'un précédent ministre de l'éducation critiquant un recrutement au niveau master pour prendre soin des tout-petits -, l'identité des enseignant.e.s de maternelle s'est durcie sur ce qui fait d'eux des spécialistes des situations enseignement-apprentissages scolaires.

La Charte des programmes publiée en 2014 prévoyait notamment une évaluation de leur mise en œuvre, un regard sur les expériences étrangères, etc., afin de les réactualiser progressivement, y compris le premier d'entre eux, le programme pour l'école maternelle paru en 2015. Toute cette démarche a été balayée, une fois de plus, par un nouvel agenda médiatique. Une version provisoire de la circulaire de rentrée 2019(*), à partir de laquelle l'obligation doit entrer en vigueur, indique nettement les priorités : phonologie, vocabulaire, mathématiques. Il s'agit ainsi de « densifier les pratiques d'enseignement », mais aussi de leur donner une place dans un « emploi du temps ». On reconnaîtra là sans peine la hiérarchie des disciplines scolaires (maths et français en tête), qui s'imposait déjà pour toute la scolarité, alors que le programme de 2015 venait de revaloriser les activités physiques et artistiques. Ce projet de circulaire de rentrée confronte aussi les enseignants à des impératifs contradictoires : « Depuis la petite section jusqu'à l'entrée au cours préparatoire, l'équipe enseignante s'adapte aux besoins du jeune enfant durant les 24 heures d'enseignement obligatoire où l'exigence d'assiduité est affirmée pour tous les élèves ». Leur faudra-t-il empêcher les enfants de dormir pour faire leur travail ?

Si l'importance des dimensions affectives des relations avec les jeunes enfants est réaffirmée, après plus d'une quarantaine d'années d'effacement dans les textes officiels, il paraît ici qu'elle serve comme d'un contrepoids à l'exigence de mise au travail systématique des élèves. Quand le regard porte non plus sur des enfants mais sur des élèves, la « bienveillance » devient d'autant plus nécessaire que se renforcent les attendus de performances scolaires. Comme le signalaient déjà les sociologues Bourdieu et Passeron dans leur analyse de la violence symbolique des systèmes d'enseignement : « La 'manière douce' peut être le seul moyen efficace d'exercer le pouvoir de violence symbolique dans un certain état des rapports de force et des dispositions plus ou moins tolérantes à l'égard de la manifestation explicite et brutale de l'arbitraire » (1970, p. 32).

Bref, l'école maternelle devient une école comme les autres, comme le dit d'une autre manière le projet d'une « école du socle », nouvelle organisation intégrant les enfants de 3 ans à 16 ans, placée sous la responsabilité du principal du collège. Le risque est grand que ce soit, encore et toujours, le niveau de scolarité ultérieure qui détermine ce que doivent avoir appris en amont les élèves pour être prêts à y réussir. D'ailleurs, moins d'un enfant sur cinq a fréquenté un établissement d'accueil collectif : l'entrée à l'école (maternelle) constitue donc une profonde rupture pour la très grande majorité, comme le montrent de nombreuses recherches en France et ailleurs (Rayna et Garnier, 2017).

Commencer l'école plus tôt favorise-t-il la réussite scolaire ultérieure ?

L'obligation se pare d'un registre de justification qui se veut consensuel, celui de la lutte contre les inégalités sociales de réussite scolaire, discours qui reprend largement ceux qui

prévalent depuis les années 1970 (Garnier, 2016). Cela sonne comme une évidence : n'est-il pas de meilleur moyen que de commencer le plus tôt possible pour réussir à l'école ? De fait, il existe aujourd'hui un consensus au niveau international sur les effets positifs de l'existence même d'une préscolarisation qui s'avère partout un atout dans les performances futures des élèves. Mais les études statistiques, celles de l'OCDE (2017) notamment, montrent un rendement décroissant de ce bénéfice : celui d'une seule année étant bien supérieur à celui d'une année supplémentaire, lui-même supérieur à une troisième année ; une quatrième année pouvant avoir des effets quasi nuls, voire négatifs, par rapport aux années précédentes. Une étude française récente sur l'impact de la scolarisation des moins de trois ans (Heim, 2018), va d'ailleurs dans ce sens. Reste également ouverte la question des profits différentiels de cette scolarisation par rapport aux pratiques familiales, selon les milieux sociaux et les trajectoires de migration des familles.

De leur côté, les recherches qualitatives permettent d'analyser les processus sous-jacents à ces analyses statistiques. Notre enquête exploratoire (Garnier et Brougère, 2017), menée, entre autres, dans une classe de tout petite et petite section en réseau d'éducation prioritaire renforcé, montre que les exigences scolaires, en termes de contenus d'enseignement et de normes de comportements attendus dans la classe, mettent d'emblée en difficulté toute une partie des enfants. En effet, si pour des enfants dont les pratiques familiales sont proches de ces attentes, cette scolarisation permet de développer et valoriser des compétences scolaires, d'autres enfants, de milieu populaire, notamment des garçons, sont vite qualifiés de « peu performants » par l'enseignante. Soit ils restent en retrait des activités de la classe et communiquent très peu y compris avec leurs pairs ; soit ils débordent souvent du cadre scolaire et se font reprendre par l'enseignante. D'autres enfants enfin, les filles notamment, se plient davantage à ce cadre scolaire et on observe aussi un certain guidage entre elles pour répondre aux attentes de l'enseignante. En constituant d'emblée un système d'évaluation des élèves, des attentes scolaires précoces mettent en difficulté toute une partie d'entre eux. En somme, cette toute première année d'école maternelle se révèle particulièrement discriminante selon le milieu social et le genre des enfants, même si leur très grande majorité finit par s'adapter à l'école en se pliant aux formes et normes scolaires. En elle-même, l'obligation scolaire dès trois ans ne peut en rien résoudre la question des inégalités sociales de réussite que l'école maternelle crée d'emblée en son sein en tant qu'institution d'enseignement. Même « positive », l'évaluation des élèves n'en reste pas moins un système de normes et de valeurs d'emblée hiérarchisant auxquelles les enfants, et leurs parents, ne restent pas insensibles.

Quelles conceptions des apprentissages des jeunes enfants ?

Dès son entrée à l'école (maternelle), l'enfant change d'emblée de statut, c'est désormais un élève de plein droit, alors même qu'en principe, il s'agit de le préparer à devenir élève. D'où le développement, dès la crèche, de programmes compensatoires de prévention de l'échec scolaire pour les futurs élèves de l'école maternelle, ciblés sur le langage (Ben Soussan et Rayna, 2018). Visant à « faire apprendre », notamment du vocabulaire, de tels programmes méconnaissent les spécificités des apprentissages des jeunes enfants (Garnier, 2018a). En effet, tout travail d'enseignement demande une objectivation des savoirs à « transmettre » et cette objectivation des apprentissages visés, ainsi que l'exigence précoce de réflexivité sur ces apprentissages sont fortement discriminantes socialement. Car il ne suffit pas que les enfants apprennent, il leur faut être capable de dire quels sont les objets de savoirs qu'ils ont (en principe) appris. Non seulement cette exigence de réflexivité se trouve le plus souvent hors de portée des jeunes enfants dans les conditions ordinaires de classe, mais les situations d'enseignement-apprentissage doivent être épurées et formalisées pour se focaliser sur ces objets d'apprentissage, au point où vidées de significations pour les enfants, elles font obstacle à leur engagement dans les activités. Comme, par exemple, ces « algorithmes »

déguisés en colliers de perles ou un jeu de dinette transformée en situation d'enseignement numérique quand il s'agit de mettre la table avec le même nombre de verres que d'assiettes. Non plus moyen de communication, le langage lui-même s'objective en « maitrise de la langue ».

Précisément, une définition de l'école maternelle comme lieu d'instruction met en exergue des apprentissages que Lev Vygotski (1995/1935) qualifiait de « réactifs », ceux où l'enfant apprend en suivant le programme d'un enseignant et qu'il envisageait à partir de l'âge de 6-7 ans, soit traditionnellement l'âge de raison. Depuis les années 1980, la découverte des multiples capacités des jeunes enfants et l'instance mise sur leur plasticité cérébrale ont bouleversé nos visions de la petite enfance. Elles ont tout autant ouvert une course à la précocité en traduisant des apprentissages dont l'enfant est à l'initiative, ceux que Vygotski qualifiait de « spontanés », où l'enfant apprend en suivant son propre programme, en apprentissages réactifs, visés par les adultes. Il est probable que cette scolarisation précoce ait des effets à court terme sur les performances scolaires des élèves, mais à quel prix et pour quels effets à long terme ? Ces apprentissages pour ainsi dire forcés, du moins commandés de l'extérieur, ne peuvent remplacer ceux dont les jeunes enfants sont à l'initiative et où ils s'engagent pleinement pour construire leur pouvoir d'agir.

Cette autre conception des enfants comme sujets à l'initiative de leurs apprentissages n'échappe pas à l'emprise des différenciations sociales. Du moins, elle évite cette scolarisation des familles que l'on dit « éloignées de la culture scolaire », selon la formule consacrée dans les discours officiels. Cette formule scolaro-centrée traduit bien un souci de colonisation pédagogique des familles, une « police des familles », selon l'expression de Jacques Donzelot (1980), aujourd'hui rendue systématique par l'obligation d'instruction dès l'âge de 3 ans.

Au-delà des enfants, la scolarisation des familles

Il existait déjà dans le Code de l'éducation, une obligation impartie à l'Etat pour accueillir en maternelle tous les enfants à partir de trois ans, la nouvelle loi engage à l'inverse la responsabilité individuelle des familles. Alors qu'elle était plébiscitée par les parents, cette fréquentation volontaire devient une obligation assortie de sanctions (la question de son contrôle et de leur nature restent en suspens). En effet, au-delà des enfants, il faut penser ce que l'école fait aux familles, à travers tout un système de contraintes, de normes et de classements, qui envahissent la vie familiale et s'impose au cœur des relations entre parents et enfants (Garnier, 2016). Toutes les familles se représentent l'importance de la scolarité pour le futur de l'enfant, mais à cet âge de la maternelle, elles balancent entre l'importance des apprentissages scolaires et la prise en compte de ses besoins et l'attention à sa singularité. D'où le choix croissant d'écoles dites « alternatives » ou encore du *unschooling*, c'est-à-dire d'une déscolarisation adoptée par une petite poignée de familles, le plus souvent culturellement privilégiées, dont le nombre est en nette augmentation.

En portant à trois ans l'obligation d'instruction, la loi laisse entiers les défis que l'école maternelle doit relever pour accueillir tous les enfants dans leur diversité. Pour n'en prendre qu'un exemple, le taux d'encadrement est en moyenne d'un enseignant pour 25 élèves par classe, soit l'un des plus élevés des pays de l'OCDE. Elle consacre une course à la précocité des performances scolaires qui est aussi une course contre la relégation sociale. On ne le redira jamais assez : « Trop d'école tue l'école » (Dubet, Duru-Bellat et Vérétour, 2010). Là où d'autres pays, nordiques notamment, ont fait le choix de jardins d'enfants pour l'ensemble des enfants avant six ans et résistent à une instrumentalisation de leurs apprentissages, la France est déjà l'un des pays où le poids du milieu social des familles est le plus important sur les performances des élèves et tend à s'accroître (Garnier, 2018b). Avec son corolaire d'exigences scolaires précoces et d'un éternel retour aux apprentissages dits

« fondamentaux », cette scolarisation fait le lit de l'échec d'une partie des enfants, échec dont on sait qu'il est cumulatif au fil de la scolarité.
Et puis, qu'en pensent les enfants eux-mêmes ? Pourquoi ne pas s'efforcer de comprendre leur propre perspective, comme le font de plus en plus les chercheurs (Garnier et Rayna, 2017) ? Leur expression est autant un devoir qu'un droit : non pas pour trancher dans les débats, mais pour leur reconnaître leur capacité à y participer dans la perspective d'une « socialisation démocratique » (Vincent, 1992).

Références bibliographiques

BEN SOUSSAN S. et RAYNA S. (dir.), (2018). *Parler bambin : enjeux et débats*. Toulouse, Érès.

BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit.

DONZELOT J., 1980), *La police des familles*. Paris, Editions de Minuit.

DUBET F., DURU-BELLAT M., VÉRÉTOUR (2010). *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, Seuil.

GARNIER P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris, PUF.

GARNIER P. (2018a). « La petite enfance assiégée : essai d'analyse socio-historique d'un dispositif », in S. Bensoussan et S. Rayna (dir.), *Parler bambin : enjeux et débats*. Toulouse, Érès, p. 227-245.

GARNIER P. (2018b). « Systèmes intégrés ou systèmes divisés d'éducation des jeunes enfants ? Différentes conceptions des apprentissages et de la cohésion sociale entre la France et la Norvège », in Actes du colloque *Education et protection de la petite enfance, berceau de la cohésion sociale*. Paris, UNESCO, p. 134-145.

GARNIER P., BROUGÈRE G. (2017). « Des tout-petits 'peu performants' en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce », *Revue française des affaires sociales,* 2017/2, p. 83-102.

GARNIER P., BROUGÈRE G., RAYNA S., RUPIN P. (2016). *À 2 ans : vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel.* Toulouse, Érès.

GARNIER P., RAYNA S. (dir.) (2017). *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*. Bruxelles, PIE Peter Lang.

HEIM A. (2018). « Quand la scolarisation à deux ans n'a pas les effets attendus : des évaluations sur données françaises ». Paris, France Stratégie.

OECD (2017). *Starting strong 2017. Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris, OECD Publishing.

RAYNA S. et GARNIER P., (dir.) (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles, PIE Peter Lang.

VINCENT G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon, PUL.

VYGOTSKI L.S. (1995/1935). « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », *Société française*, vol. 52, n° 2, pp. 35-45 (traduction F. Sève, original publié en 1935).

(*) Le texte dont nous disposons actuellement s'intitule : « La rentrée 2019 à la lumière de la Loi pour une école de la confiance », il est disponible en ligne : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/circurentree160419.pdf