



HAL
open science

L'école maternelle face aux inégalités sociales

Fabienne Montmasson-Michel

► **To cite this version:**

Fabienne Montmasson-Michel. L'école maternelle face aux inégalités sociales. L'école émancipée, 2023, 100, pp.18-19. hal-04296797

HAL Id: hal-04296797

<https://hal.science/hal-04296797v1>

Submitted on 20 Nov 2023

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.

Version autrice de :

Montmasson-Michel, F. (2023, avril). L'école maternelle face aux inégalités sociales. *L'École Émancipée*, 100, 18-19.

[Titre]L'école maternelle française face aux inégalités sociales

[Chapô]L'école maternelle entretient des inégalités sociales d'apprentissage. C'est le produit d'une histoire sociale prise dans le processus de massification scolaire qui s'est déroulé après la seconde guerre mondiale. La place importante accordée, en particulier, à l'autonomie des enfants et à des pratiques langagières compétitives sont la marque d'une pédagogie bien souvent plus favorable aux enfants des classes moyennes et supérieures qu'à leurs pairs issus des classes populaires.

Après la Seconde Guerre mondiale, le système scolaire français s'est massifié et les scolarités se sont allongées. Le processus s'est réalisé par l'accès au secondaire d'élèves de classes populaires qui, historiquement, ne le fréquentaient pas. Il s'est également déployé à l'école maternelle qui, historiquement, accueillait seulement des enfants de classes populaires. A partir des années 1960, les classes moyennes et supérieures s'approprient l'école maternelle pour satisfaire une demande d'éducation culturelle précoce¹. Dès le milieu des années 1990, l'école maternelle scolarise la quasi-totalité des enfants de 3-6 ans et l'instruction scolaire dès 3 ans devient obligatoire vingt ans plus tard avec la loi Blanquer de 2019. Ce mouvement arrime ainsi l'école maternelle à un système scolaire à la fois unifié et inégalitaire ayant les scolarités longues en ligne de mire. Si, sur la face claire de la médaille, il a permis l'accès à la culture scolaire pour tou-te-s dès le plus jeune âge, il a aussi eu pour effet, sur la face sombre, de mettre en concurrence (scolaire) les jeunes enfants de toutes conditions sociales au détriment des enfants de classes populaires. Plusieurs logiques ont participé à ce processus.

Tout d'abord, les attentes éducatives et les normes pédagogiques légitimes de l'école maternelle se sont déployées en affinité avec celles des classes moyennes et supérieures. Avec des attentes culturelles ambitieuses, un « modèle expressif »² est venu progressivement incarner cet idéal éducatif à partir des années 1960, imprimant fortement sa marque dans le programme (les « objectifs et procédures éducatifs ») de 1977. Il déprécie les activités traditionnellement scolaires (notamment lecture et écriture), en accordant un primat à l'expressivité et aux approches artistiques et en privilégiant l'expression orale plutôt que l'acquisition des techniques alphabétiques. L'enfant est valorisé en tant qu'enfant, il est censé développer sa personnalité, affirmer sa singularité et apprendre à partir de sa propre initiative en explorant son environnement, ce qui préfigure l'idéal d'autonomie précoce de l'école maternelle contemporaine. Ce modèle éducatif s'est affaibli de nos jours, mais il n'a pas disparu : dans la mémoire collective il incarne ce qui aurait été un « âge d'or » de la maternelle,

¹ Jean-Claude CHAMBOREDON et Jean PRÉVOT, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 1973, vol. 14, n° 3, p. 295-335.

² Éric PLAISANCE, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986.

il a ses défenseurs au sein de l'institution, d'organisations professionnelles et de la recherche en éducation, et il se perpétue sous diverses formes, notamment dans les programmes.

Parallèlement, dès les années 1970, « l'échec scolaire » préoccupe le monde éducatif et ses décideurs. Il résulte des difficultés de lecture des enfants des classes populaires nouveaux venus dans le secondaire : lire au secondaire, c'est lire de manière autonome tous types de textes en vue d'y apprendre l'ensemble des contenus enseignés, c'est une lecture compréhensive et réflexive. L'école maternelle est alors enjointe à prévenir ces difficultés en mettant l'accent sur le langage. Un modèle linguistique se forge et vient coexister dans les contenus à enseigner avec le modèle expressif. Il laisse une première marque dans le programme (les « orientations ») de 1986 : sous l'appellation d'« activités de communication et d'expression orales et écrites », le langage y apparaît comme un « domaine d'activité » en deuxième place derrière les « activités physiques ». À partir du programme de 2002, les contenus langagiers prédominent et le langage devient prioritaire sous diverses appellations : « le langage au cœur des apprentissages » (2002), « s'approprier le langage » (2008), « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (2015 et 2021). Finalement, de nombreux observateurs soulignent qu'au cours des dernières décennies du XXe siècle, l'école maternelle se « scolarise » ou se « primarise ». La loi Jospin de 1989 en est un jalon important : en introduisant les cycles à l'école primaire, elle place la grande section à cheval entre le cycle 1 (avec la petite et la moyenne section) et le cycle 2 (avec le CP et le CE1)³ ; l'instauration de l'approche par compétences à partir de 1992 puis d'un livret de compétences introduit la nécessité d'évaluer (les compétences). Ce phénomène s'inscrit dans le sillage du Nouveau Management Public qui vise à rationaliser et améliorer la performance des services publics en contexte libéral, en la mesurant à partir d'indicateurs chiffrés. À l'orée des années 2000, des évaluations internationales standardisées objectivent et comparent (défavorablement) les performances du système éducatif français⁴. La culture de l'évaluation est alors fortement promue par l'appareil d'encadrement et n'épargne pas l'école maternelle. Aussi, les enseignant-e-s de maternelle consacrent désormais une partie significative de leur temps à évaluer les jeunes enfants et ceux-ci sont mis à l'épreuve d'évaluations scolaires précoces, avec les effets délétères qu'on peut supposer⁵. Scolarisation précoce, modèle expressif revendiquant une mise à distance du scolaire, modèle linguistique assignant l'école maternelle à prévenir les inégalités langagières et imposition d'une culture de l'évaluation précoce : voici le mille-feuille historiquement construit qui structure la pédagogie contemporaine de l'école maternelle. Elle est porteuse de logiques productrices d'inégalités d'apprentissage à l'école maternelle. Elles s'incarnent en particulier dans un dispositif pédagogique prédominant selon les enquêtes des années 2000 et 2010 : le regroupement-ateliers-jeux récréatifs.

D'une manière générale, les recherches sociologiques montrent que cette pédagogie tend à favoriser les enfants des classes moyennes et supérieures. En premier lieu parce que son fonctionnement repose beaucoup sur l'autonomie des enfants, comme c'est en particulier le

³ En 2015 le programme réinscrit la grande section comme une composante à part entière de l'école maternelle et du cycle 1, ce qui est une réponse à la critique de la primarisation.

⁴ Par exemple PISA (programme international de suivi des acquis) qui démarre en 2000.

⁵ Fabrizio BUTERA, Céline BUCHS et Céline DARNON, *L'évaluation, une menace ?* Paris, PUF, 2011.

cas des « ateliers autonomes ». Quotidiennement les enfants sont placés dans des situations où ils sont censés apprendre des contenus et des postures scolaires à distance des adultes, avec leurs seules ressources (corporelles, cognitives, langagières). Dans ces activités en petits groupes, les enfants réalisent « un travail » à partir d'une consigne et d'un matériel pédagogique (manipulations, jeux, instruments graphiques, fiches), sans le guidage d'un adulte ou seulement par intermittence. Ces dispositifs permettent aux enfants qui ont déjà des acquis nombreux et stabilisés de s'exercer, de progresser, de consolider leur autonomie⁶ : on les voit entrer rapidement dans l'activité, l'organiser, mettre en place des procédures de vérification et d'autocorrection et finir souvent vite et bien leur « travail » pour aller se détendre aux jeux, au dessin ou aux livres. Ces enfants sont le plus souvent issus des classes moyennes et supérieures. Mais d'autres sont perdus, traînent pour se mettre au « travail », se mettent à faire « n'importe quoi », ce qui peut recouvrir une très grande variété de pratiques désajustées, en particulier : basculer dans des conduites non scolaires (détourner les objets, gigotter, blaguer, jouer, et finalement mettre du désordre et faire du bruit) ; ou encore réaliser le « travail » sans avoir saisi l'apprentissage en jeu (par exemple prendre un exercice de mathématiques où il faut colorier un nombre d'objets comme un exercice de coloriage et pas de dénombrement). Ces enfants sont plus souvent issus des classes populaires, ils n'ont pas suffisamment de ressources scolaires déjà là (sur le plan langagier et cognitif et sur le plan du contrôle du corps) pour apprendre dans ces contextes d'autonomie. Les conversations (rituels, moments de « langage » ou autres) qui ont lieu en général dans le « coin regroupement », ont également été pointées pour leur caractère socialement inégalitaire⁷. C'est couramment un espace de parole très concurrentiel où certains enfants, le plus souvent issus des classes moyennes et supérieures, se distinguent : ce sont eux qui parlent le plus et reçoivent le plus de *feedbacks* positifs. Ils maîtrisent un langage qui, bien qu'oral, est façonné par les contraintes de l'écrit : « faire des phrases », être explicite verbalement, respecter un ordre (chrono)logique, rester dans le thème, etc. Ils sont aussi capables de montrer et de mobiliser leurs connaissances du monde en mettant en lien les expériences et les savoirs (évoqués, vécus, à l'école ou hors de l'école), ce qui révèle des dispositions réflexives qui se façonnent dans les éducations familiales des familles aisées.⁸

Ce tableau rapidement brossé, assez pessimiste pour celles et ceux qui aspirent à une société plus égalitaire amène toutefois une précaution et des nuances importantes que je ne peux qu'esquisser. Premièrement il faut rappeler que cette tendance est le produit d'une logique sociale, en ceci non réductible à la responsabilité individuelle des enseignant-e-s. De fait, les enquêtes montrent également combien ils et elles agissent dans un contexte (normatif, matériel, humain) très contraint. Deuxièmement d'autres logiques pédagogiques plus égalitaires coexistent. Elles sont moins fréquentes, plus partielles, moins documentées par des

⁶ Christophe JOIGNEAUX, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2009, n° 169, p. 17-28.

⁷ Mathias MILLET et Jean-Claude CROIZET, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, 2016.

⁸ Fabienne MONTMASSON-MICHEL, « Les familles et l'école maternelle 50 ans après "le métier d'enfant". Primes socialisations langagières, "libre exploration" et secondarisation de la petite enfance », *Revue française de pédagogie*, décembre 2022, n°217, p. 29-41.

enquêtes, en particulier parce que leurs conditions de possibilités sont plus rarement réunies. Leur objectivation est précieuse dans la mesure où elles peuvent constituer des ressources pour penser une pédagogie plus égalitaire.

Fabienne Montmasson-Michel, maîtresse de conférences en sociologie, Laboratoire Gresco, Université de Poitiers, Inspé.