



HAL
open science

Forme scolaire et travail de l'enfant-élève dans l'école maternelle contemporaine

Ghislain Leroy

► **To cite this version:**

Ghislain Leroy. Forme scolaire et travail de l'enfant-élève dans l'école maternelle contemporaine. Penser l'éducation, 2017, 41, pp.129-153. hal-02006227

HAL Id: hal-02006227

<https://univ-rennes2.hal.science/hal-02006227>

Submitted on 13 Mar 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.

PENSER n° 41 2017 **L'ÉDUCATION**

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Penser l'éducation

n° 41

2017

Tous droits de traduction, d'adaptation, sous quelque forme que ce soit,
réservés pour tous pays.

Composition : Typo \TeX

© Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2018
Rue Lavoisier, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex
purh.univ-rouen.fr
ISSN : 1253-1006
ISBN : 979-10-240-0977-3

Revue *Penser l'éducation*

La revue *Penser l'éducation* est une revue scientifique internationale à comité de lecture, adossée au Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et en formation (CIRNEF, EA 7454, Normandie université), né de la fusion, au 1^{er} janvier 2017, des laboratoires de sciences de l'éducation de Normandie, le CIVIIC (Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation) de l'université de Rouen et le CERSE (Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation) de l'université de Caen. La revue s'inscrit dans l'ensemble du laboratoire CIRNEF et plus précisément au croisement du thème 4 « Éthiques, politiques, pédagogies, idées et disciplines » et du champ transversal « Valeurs, cultures, savoirs ». En effet, cette revue qui existe depuis 1996 relève de domaines situés au croisement de la philosophie de l'éducation et de l'histoire des idées pédagogiques. *Penser l'éducation* n'est pas un titre anodin, il porte une injonction et une promesse : en ces temps de mutation, il s'agit de (re)penser, à nouveaux frais, l'éducation, dans ses principes, ses finalités, ses valeurs, ses pratiques et leurs conséquences. Deux numéros sont publiés chaque année. Ils ont la particularité d'être composés, sans contrainte thématique, uniquement de *varia* et de comptes rendus de lecture, permettant des rencontres à la fois fortuites et contraintes par l'esprit du temps et les intuitions d'un moment et d'une époque. Les articles, sans autre justification que celle d'un processus de construction et d'évaluation rigoureux, sont d'une taille qui n'est ni formatée ni normalisée. Depuis 2014, la revue *Penser l'éducation* est publiée par les Presses universitaires de Rouen et du Havre et sera prochainement présente sur le portail Open Edition Journals.

Comité scientifique :

Argentine

Miriam APARICIO, université nationale de Cuyo.

Belgique

Huguette DESMET, université de Mons ; Jean-Pierre POURTOIS, université de Mons ; Bernard REY, Université libre de Bruxelles.

Brésil

Inès BARBOSA DE OLIVEIRA, université d'État de Rio de Janeiro.

Canada

France JUTRAS, université de Sherbrooke.

Espagne

Jorge LARROSA, université de Barcelone.

France

Marc BRU, université de Toulouse-Jean-Jaurès ; Loïc CHALMEL, université de Haute-Alsace ; Michel FABRE, université de Nantes ; Philippe FORAY, université de Saint-Étienne ; Michèle GUIGUE, université de Lille III ; Jean HOUSAYE, université de Rouen Normandie ; Martine JANNER-RAIMONDI, université de Paris XIII ; Pierre KAHN, université de Caen Normandie ; Alain KERLAN, université de Lyon II ; Jean-Marc LANGE, université de Montpellier III ;

Philippe MEIRIEU, université de Lyon II ; Roger MONJO, université de Montpellier III ; Didier MOREAU, université de Paris VIII ; Dominique OTTAVI, université Paris Ouest-Nanterre ; André PACHOD, université de Strasbourg ; Jean-Bernard PATURET, université de Montpellier III ; Eirick PRAIRAT, université de Lorraine ; Michel SOËTARD, université catholique d'Angers.

Grèce

Georges STAMELOS, université de Patras ; Elena THEODOROPOULOU, université d'Égée.

Italie

Chiara BIASIN, université de Padoue ; Luisa SANTELLI, université de Bari.

Portugal

Adalberto DIAS DE CARVALHO, Escola Superior de Educação P. Frassinetti ; Antonio NOVOA, université de Lisbonne.

Comité de rédaction : Diane BEDOIN, Pascale DENEUVE, Émilie DUBOIS, Nicolas GUIRIMAND, Eduardo MACHADO, France ROY et Laurence THOUROUDE.

Responsable de la rubrique « Recensions » : Judit VARI.

Rédactrice en chef : Marie-Louise MARTINEZ.

Secrétaire de rédaction : Claudie BOBINEAU.

Directrice de la publication : Emmanuelle ANNOOT.

Sommaire

Gabriele DI PATRIZIO	
<i>Coopérer : un enjeu formatif et symbolique dans le compagnonnage</i>	9
Sylvie FONTAINE	
<i>Vers la notion de théâtralité pédagogique. Tentative de modélisation à partir de l'Émile de Rousseau (1762)</i>	39
Alain GARCIA	
<i>Hiérarchie et pouvoir dans les collèges et lycées français</i>	57
Samia LANGAR	
<i>L'islam dans l'école de la République : la laïcité à l'épreuve de la reconnaissance</i>	87
Guy LAPOSTOLLE et Xavier RIONDET	
<i>Le statut de la « résistance » des enseignants aux politiques de régulation par les résultats. Une construction scientifique ignorant ses propres résistances</i>	111
Ghislain LEROY	
<i>Forme scolaire et travail de l'enfant-élève dans l'école maternelle contemporaine</i>	129
Quentin PORTRON	
<i>René Billères, héritier du plan Langevin-Wallon ?</i>	155
<i>Recensions</i>	171
<i>Résumés</i>	179
<i>Les auteurs</i>	185
<i>Mots-clés du n° 41</i>	187

Forme scolaire et travail de l'enfant-élève dans l'école maternelle contemporaine

Ghislain Leroy

La pédagogie des maternelles n'est pas facile à cerner.

Prost, 1981, p. 101.

Introduction

Une rhétorique ambiguë est souvent employée pour définir les pratiques à l'œuvre au sein de l'école maternelle française. Elles sont souvent rattachées à la notion d'école. Mais, dès que ce mot est évoqué, il est accompagné d'une nuance, indissociable d'un certain flou. Les programmes de 2015 la définissent comme « école », mais en réfèrent à ses « spécificités » (MENESR, 2015). Peu de nouveautés par rapport aux instructions officielles de 1986 qui la nommaient « école », tout en soulignant son « originalité » (MEN, 1986)... La phrase d'Antoine Prost, placée au début de cet article, n'a donc rien perdu de son actualité.

Pourtant, les pratiques éducatives *scolaires*, c'est-à-dire relevant de l'école, ont des caractéristiques précises. Elles peuvent donc être objectivées. Il y aurait là matière à clarifier la nature des pratiques d'école maternelle, somme toute assez peu documentées. En termes scientifiques, c'est poser la question des liens entre « forme scolaire » (Vincent, 1980, 1994) et pédagogie de l'école maternelle. Apparue au XVII^e siècle, la forme scolaire est une manière de faire apprendre indissociable d'un certain type de relation sociale et de pouvoir, aux propriétés précises. Elle est liée à une organisation spécifique du temps et de l'espace, à des règles impersonnelles et contraignantes, qui s'appliquent aux enfants comme aux maîtres (programmes et emplois du temps). Les pratiques effectives de maternelle relèvent-elles de la forme scolaire ? Il s'agira ici d'étudier les pratiques contemporaines de l'école maternelle dans leur singularité, partant de l'idée que la « pédagogie de l'école maternelle » n'est pas immuable et anhistorique. Plus précisément, nous porterons la focale sur la période précédant les programmes de 2015 (MENESR, 2015), nos observations ayant été menées entre 2011 et 2013 (voir méthodologie ci-après).

La forme scolaire est indissociable des représentations de l'enfant. Parmi elles : l'idée selon laquelle la contrainte imposée à l'enfant est légitime, car l'enfant est un être inaccompli, proche de la nature et des passions (Vincent, 1980). La forme scolaire porte en elle une vision de l'enfant comme être hétéronome, qu'il conviendrait de diriger par les règles scolaires, pour lui permettre de se discipliner et de cheminer vers un état de raison. Cet état peut être associé à la possession des savoirs et savoir-être scolaires. S'interroger sur la nature scolaire ou non des pratiques effectives de maternelle, c'est donc aussi poser la question des représentations de l'enfant ayant cours en maternelle. En cela, cette interrogation relève de la sociologie de l'enfance, champ de recherche qui s'est institué au cours des années 1990 et 2000 (Montandon, 1998 ; Sirota, 1994, 1998, 2006a, 2006b). Dans la continuité des travaux fondateurs de Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot (1973), l'objectif est ici de déterminer les représentations dominantes de l'enfant, dans le contexte social précis de l'école maternelle contemporaine, et en prenant pour objet particulier les représentations des professeures¹ des écoles de maternelle.

Cet article reprend le concept de « figures de l'enfant » qui a émergé au sein de la sociologie de l'enfance (Hamelin Brabant et Turmel, 2012). L'analyse sociologique permet en effet de mettre au jour, pour chaque époque, dans telle ou telle société, des représentations hétérogènes de l'enfant auxquelles les acteurs se réfèrent pour penser l'enfant et agir face à lui. La perspective ici adoptée est inspirée de Luc Boltanski (Boltanski et Thévenot, 1991) : chaque « figure de l'enfant » peut être définie comme un « principe supérieur » boltanskien, fondant une grandeur et une hiérarchisation des valeurs². Plus encore que la notion de « représentations » (Durkheim, 1898) de l'enfant, la notion de « figures de l'enfant » traduit l'idée qu'à chaque époque, pour telle ou telle société, il n'y a pas une, mais des représentations multiples de l'enfant. Chaque figure de l'enfant est indissociable de normativités, de valeurs, eu égard à l'enfant, à l'adulte et à la relation entre l'adulte et l'enfant. La représentation de l'enfant portée par la forme scolaire peut être considérée comme une figure de l'enfant, que l'on peut qualifier de figure de *l'enfant-élève* (Leroy, 2017a, 2017b). Comme toutes les figures de l'enfant, cette dernière a évolué au cours de l'histoire (Vincent, 1980). Il conviendra donc de restituer préalablement les différents avatars historiques de la figure de *l'enfant-élève*, distinction conceptuelle qui s'avérera utile pour penser les pratiques contemporaines.

-
1. Nous emploierons le féminin (« professeures des écoles », « enseignantes »...) pour désigner le pluriel des professeurs des écoles, sachant qu'il y a très peu d'enseignants de sexe masculin en écoles maternelles.
 2. Par contre, nous ne reprendrons pas la thématique boltanskienne des six principes de justice (Boltanski et Thévenot, 1991).

1. La figure de l'enfant-élève à l'école maternelle : problématisation socio-historique

Au début du XIX^e siècle, apparaissent de nouvelles institutions collectives visant à garder et édifier les enfants de 3 à 6 ans, les *salles d'asile*. L'analyse des textes officiels des asiles (Luc, 1982) permet de mettre au jour que leurs rédacteurs se réfèrent à la figure de l'enfant-élève, apparue avec la forme scolaire (XVII^e siècle). Ils mettent en œuvre une rhétorique apparentant en partie les asiles à l'« école », dans une optique préparatoire à l'école proprement dite (voir par exemple le *Rapport à l'Impératrice et arrêté relatif au règlement et au régime intérieur des salles d'asile* du 5 août 1859, dans Luc, 1982, p. 133-136). Sous la III^e République, cette figure de l'enfant-élève marquera aussi profondément les textes officiels des écoles maternelles, comme en témoignent par exemple les programmes d'instruction très conséquents des textes officiels entre 1881 et 1887 (Luc, 1982, 2010, p. 14). Bien que diverses, les pratiques effectives des asiles et des écoles maternelles sont aussi marquées par la figure de l'enfant-élève : réalisation d'activités collectives imposées à tous les enfants, emplois du temps, activités préparatoires voire initiant à certaines activités emblématiques de l'école, telles que la lecture et l'écriture (Dajez, 1994 ; Luc, 1997). Bernard Lahire a montré les liens entre forme scolaire et apprentissages scripturaux (Lahire, 1993). Notons que d'autres figures de l'enfant s'affirment à la même époque et marquent les asiles et les écoles maternelles (Leroy, 2016). On peut par exemple mettre au jour une figure de l'enfant-objet de préoccupations hygiéniques (Leroy, 2017a), présente au niveau des textes officiels, avec les thématiques de la lumière et de l'aération, et le souci de rendre l'asile exemplaire par rapport aux nouvelles normes hygiéniques qui se diffusent au XIX^e siècle. Même si des écarts considérables existent entre les textes officiels et les pratiques (Leroy, 2017a), la figure de l'enfant-objet de préoccupations hygiéniques marque également ces dernières : nettoyage des mains et du visage, mouchage des nez, contrôle à l'entrée de l'asile sont des pratiques avérées (Luc, 1997). Si la figure de l'enfant-objet de préoccupations hygiéniques et celle de l'enfant-élève ont des parentés (Leroy, 2017a), telles que le contrôle et la normalisation des conduites populaires (Boltanski, 1969), elles seront ici distinguées.

Au XIX^e siècle, la figure de l'enfant-élève évolue. Guy Vincent (1980) oppose ainsi l'élève *discipliné* caractéristique des écoles lassalliennes du XVII^e siècle à l'élève *raisonnable*, qui s'affirme au XIX^e siècle. L'élève raisonnable est un élève intimement rallié aux valeurs et au bien-fondé de l'école. Il adopte les règles et les usages scolaires non plus par dressage (extérieurement), mais par conviction (intérieurement). Le XIX^e se caractérise en outre par des évolutions pédagogiques. L'élève discipliné du XVII^e siècle était un élève silencieux. La possibilité de lever le doigt apparaît au XIX^e siècle et peut donc aussi être associée à cette figure de l'enfant-élève *raisonnable*.

Au XX^e siècle, la figure de l'enfant-élève connaît un nouvel avatar avec l'émergence de l'éducation nouvelle. Cette galaxie hétéroclite rassemble de nombreux acteurs et penseurs de l'école qui ont en commun d'appeler à

un renouveau du rôle d'élève. Mobilisant un argumentaire militant plus ou moins nourri de références scientifiques, ils appellent de leurs vœux un élève moins « passif », plus « actif », non plus dans une école coupée de « l'extérieur », mais reliée à la « vie », prenant en compte les intérêts censés être authentiques de l'enfant. Pour certains, ceci passe par l'utilisation de jeux éducatifs (Decroly, Montessori), pour d'autres par le recours au projet (Dewey). Nous partons ici de l'idée que l'éducation nouvelle va de pair avec une volonté de renouveau de l'élève, plus qu'avec un souhait d'abolition de ce dernier, dans une certaine continuité avec les travaux de Rachel Gasparini (2000) qui ont mis en lumière la prégnance de la forme scolaire dans certaines mises en œuvre des pédagogies nouvelles. Nombreuses sont en effet les continuités entre l'école vue par l'éducation nouvelle et l'école la précédant, notamment : présence d'un enseignant dirigeant les activités enfantines, d'un espace scolaire en rupture avec l'espace social quotidien, programme d'enseignement le plus souvent préalablement défini, voire importance des apprentissages scripturaux traditionnellement liés à l'école. Après l'élève discipliné et silencieux du XVII^e siècle, et l'élève raisonnable du XIX^e siècle, apparaît donc avec l'éducation nouvelle, ce qui sera nommé ici figure d'un élève « actif », au sens de l'éducation nouvelle, c'est-à-dire censé être (d'où l'utilisation des guillemets) mobilisé par des activités relevant de pédagogies alternatives. L'éducation nouvelle peut être corrélée à une autre figure de l'enfant, qui apparaît au début du XX^e siècle, et qui sera ici qualifiée de figure *psychologique* de l'enfant (Leroy, 2017a, 2017b). Par cette appellation, il est possible de nommer de nouvelles représentations de l'enfant, venues d'une science émergente, la psychologie de l'enfant (Ottavi, 2001). Elle se diffuse sous des formes plus ou moins vulgarisées dans les sphères scolaires, sous l'influence de pédagogies marquées par la psychologie (Montessori, Decroly notamment). La figure de l'*enfant-élève* « actif » peut être considérée comme une hybridation de la figure de l'*enfant-élève* et de la figure de l'*enfant-être psychologique*.

L'influence de l'éducation nouvelle se met en place de prime abord au niveau du terrain (Prost, 1981), par le biais des inspectrices des écoles maternelles et d'organes professionnels comme l'Association générale des institutrices des écoles maternelles (AGIEM) (Luc, 2010 ; Savoye, 2004). Se remémorant sa carrière d'institutrice de maternelle dans la première moitié du XX^e siècle, Jeanne Naud-Ithurbide évoque ces évolutions des pratiques :

Ce que l'on appela l'éducation nouvelle avait déjà, dès les années 1905 à 1910, formulé avec Dewey, Decroly, Claparède, M^{me} Montessori ses vues « révolutionnaires ». C'est au lendemain de la guerre que dans le besoin de renouveau d'un monde ébranlé, elles se propagèrent partout. L'école maternelle, hors de l'obligation scolaire, dut à l'âge de ses enfants et autant à la curiosité ouverte de ses institutrices, une liberté qui lui permit plus qu'à tout autre établissement scolaire français une rencontre avec les idées nouvelles (Naud-Ithurbide, 1963, p. 11).

Les pratiques restent marquées par la culture scolaire de l'école maternelle française (Brougère, 1995) comme le constate d'ailleurs cette maîtresse :

« Certaines de ces nouveautés heurtaient un esprit déjà instauré à l'école maternelle. Elles n'ont jamais cru à l'abstention montessorienne de l'adulte, ces institutrices... » ; ou encore : « Malgré des affirmations de principe souvent répétées [les institutrices de l'école maternelle] n'ont jamais fait du vrai jeu, un élément de base de leur action éducative » (Naud-Ithurbide, 1963, p. 12).

Peu de textes officiels sont produits entre 1923 et 1977, raison pour laquelle l'éducation nouvelle ne trouvera place dans les instructions officielles qu'à partir de 1977 (MEN, 1977). Ces instructions sont d'ailleurs fortement marquées par la figure de l'*enfant-être psychologique* (valorisation de l'initiative enfantine, critique de l'imposition de conduites par les adultes, importance de la prise en compte psycho-affective de l'enfant). Le contexte social est en effet à l'influence et la vulgarisation de la psychanalyse et de la psychologie affective. De profonds bougés dans les représentations de l'enfant se mettent alors en place (Neyrand, 2000), en particulier dans les catégories moyennes et supérieures (Chamboredon et Prévot, 1973).

À partir des années 1970, un mouvement de « scolarisation » (Garnier, 2016) de l'école maternelle se met en œuvre. Dans un premier temps (années 1970), il est lié à l'unification du système éducatif. La maternelle est mise en cohérence avec les autres pans de la scolarité. Par exemple, elle est désormais appelée à jouer un rôle dans la détection du handicap (MEN, 1975). À partir des années 1980, jusque 2008 au moins (Leroy, à paraître), la scolarisation devient curriculaire (Garnier, 2016). Dans un contexte de lutte contre l'« échec scolaire » et de chômage de masse, la maternelle se voit mobilisée pour la réussite scolaire du plus grand nombre (MEN, 1986). Des modifications du curriculum formel sont mises en œuvre. Il s'agit désormais de préparer l'enfant à l'école élémentaire. Dans les instructions de 1986, une logique de réhabilitation de la contrainte scolaire de l'enfant se met en œuvre. Le ministre Jean-Pierre Chevènement, en préambule de ces nouvelles instructions, affirme : « Je veux [...] dénoncer une idée encore trop largement répandue, selon laquelle, à l'école maternelle, tout n'est que spontanéité, tandis qu'à l'école élémentaire, tout ne serait que contrainte » (MEN, 1986, p. 14). Il affirme par ailleurs que l'« effort » et la « rigueur » ont leur place en maternelle (MEN, 1986, p. 9). Ces instructions de 1986 sont une remise en cause directe des instructions de 1977 (MEN, 1977) et de ses approches psychologisantes, libertaires, et non scolaires (figure de l'*enfant-être psychologique*). La période de scolarisation du curriculum formel est donc une période favorable à la figure de l'*enfant-élève*. Cette thématique de l'initiation de l'enfant à la contrainte scolaire en maternelle se retrouvera dans les programmes ultérieurs de façon assez implicite. Les programmes de 1995 affirment que l'activité de jeu est « fondamentale », mais aussi qu'elle n'est pas « exclusive » (MEN, 1995), allusion sans doute à la nécessité d'exercices non ludiques. Dans les programmes de 2002, il est dit que l'enfant devient « progressivement un écolier » acceptant « l'effort et [...] la persévérance », avec la présence d'activités « exigeant une attention soutenue » (MEN et ministère de la Recherche, 2002). Mais, durant cette période (1986-2002), la figure de l'*enfant-élève* gagne surtout en importance indirectement, par la

montée en puissance de thématiques telles que : l'organisation diachronique des apprentissages (notamment par des « progressions »), l'importance de plus en plus grande de la didactique (appréhendant implicitement l'enfant comme un élève apprenant) et la nécessité de l'évaluation à partir des années 1990. Ces thématiques vont indiscutablement de pair avec l'affirmation de la figure d'un *enfant-élève*, et d'un adulte-enseignant – les programmes de 1995 le désignent d'ailleurs comme un « professionnel de l'enseignement » (MEN, 1995). L'éducation nouvelle (figure de l'*enfant-élève* « actif ») conserve une influence dans les instructions de 1986, 1995 et 2002, notamment par la référence au jeu, de sorte que l'on peut dire que, jusqu'à 2008, l'affirmation de la figure de l'*enfant-élève* dans les textes prescriptifs se fait sous les formes des trois figures de l'*enfant-élève* ici distinguées. Les programmes de 2008 proposent en revanche certains passages plus éloignés de la figure de l'*enfant-élève* « actif ». Ceci est notamment le cas lorsqu'ils soulignent l'importance, pour les enfants, de savoir « différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers » notamment en raison de l'« obligation de se conformer aux règles dictées » (au sein d'un nouveau domaine d'apprentissage nommé « Devenir élève »), même si d'autres passages de ce texte évoquent aussi le « plaisir du jeu » et les « productions libres » (MEN, 2008). Les programmes de 2008 peuvent donc être considérés comme des programmes fortement marqués par la figure de l'*enfant-élève*, plutôt sous les formes de l'*enfant-élève discipliné* et de l'*enfant-élève raisonnable* que de l'*enfant-élève* « actif ».

2. Étudier l'influence de la figure de l'*enfant-élève* sur les pratiques : choix méthodologiques

Entre 2011 et 2013, période lors de laquelle les observations ont été menées, les professeurs des écoles étaient donc régis par des programmes (MEN, 2008) faisant la part belle à la figure de l'*enfant-élève*, sous les formes qui viennent d'être évoquées. *Quid* des pratiques ?

Pour cerner la prégnance ou non de la figure de l'*enfant-élève* sur les pratiques contemporaines, et la forme prise par cette figure, trois méthodologies complémentaires ont été mises en œuvre. Premièrement, de façon exploratoire, dix entretiens semi-directifs ont été menés avec des professeurs des écoles de maternelle, afin de mettre au jour leurs représentations de la relation adulte/enfant à l'école maternelle³. Une grille d'entretien a été définie préalablement. Trois questions ont porté sur la description des pratiques pédagogiques de l'enseignant. Il s'agissait notamment de déterminer l'importance ou non de la consigne dans la mise en œuvre des activités. La consigne peut être considérée comme le signe d'une activité de l'enfant

3. Nous parlons à dessein de relation adulte/enfant et non-enseignant/élève, dans la mesure où la relation enseignant/élève nous semble une possibilité parmi d'autres de mettre en œuvre la relation adulte/enfant.

imposée par l'enseignant et devant être réalisée d'une manière précise. Une forte importance de consignes pourrait être le signe du primat d'un rapport scolaire à l'enfant (Brougère, 2010) c'est-à-dire de la figure de l'enfant-élève. Cinq questions ont ensuite porté sur les valeurs pédagogiques de l'enseignant, en particulier l'influence ou non des valeurs de l'éducation nouvelle sur ses pratiques (pédagogie ludique et/ou pédagogie de projet), afin de déceler l'influence ou non de la figure de l'enfant-élève « actif ». Quatre questions ont enfin porté sur les finalités de l'école maternelle, en particulier sur la question des liens entre école maternelle et contrainte de l'enfant, ici encore pour investiguer l'influence ou non de la figure de l'enfant-élève et ses formes prises (contrainte de l'enfant assumée ou non)⁴. L'ensemble des entretiens a été retranscrit.

Une analyse de contenu a permis de dégager trois types d'enseignantes : six enseignantes assumant le caractère contraignant de l'école maternelle et opposées aux valeurs de l'éducation nouvelle, affirmant qu'à l'école maternelle, l'enfant doit accepter la contrainte de l'enseignant qu'il le veuille ou non. Il a été mis au jour que leurs propos relevaient des figures de l'enfant-élève *discipliné* et *raisonnable*, non « actif ». Deux enseignantes ont été classifiées comme défenseuses des pédagogies issues de l'éducation nouvelle (jeu et pédagogie de projet), et donc de la figure de l'enfant-élève « actif ». Enfin, deux enseignantes ont parfois défendu les figures de l'enfant-élève *discipliné* et *raisonnable*, et parfois la figure de l'enfant-élève « actif ». Si ces entretiens ne sont pas repris ici, c'est qu'ils ont donné lieu à une autre publication (Leroy, 2017c) dont les principaux résultats viennent d'être résumés. L'ensemble de la présente investigation s'est néanmoins basée sur eux.

Dans les entretiens, les professeures des écoles d'aujourd'hui se sont donc référées aux figures de l'enfant-élève *discipliné* et de l'enfant-élève *raisonnable*, bien davantage qu'à la figure de l'enfant-élève « actif ». Qu'en est-il des pratiques effectives ? L'analyse sociologique a mis en lumière qu'il peut exister des hiatus entre les propos tenus par les acteurs sur leurs actions et leurs actions réelles (Deutscher, 1973 ; LaPiere, 1934). Raison pour laquelle 50 jours d'observation directe ont été mis en œuvre selon une démarche ethnographique dans quinze classes de maternelle, de 2011 à 2013. Il s'agissait de comparer les résultats de l'analyse des dix entretiens semi-directifs aux pratiques effectives répandues, sur la question de la figure de l'enfant-élève. Il a été possible d'observer trois enseignantes avec qui un entretien semi-directif avait été réalisé, et de comparer ainsi leurs discours à leurs pratiques (sans auto-confrontation). Pour mettre au jour l'influence ou non de la figure de l'enfant-élève, et ses formes prises aujourd'hui, une attention ethnographique multiple a été mise en œuvre : disposition et usage pédagogique des espaces, manière dont l'enseignant met en œuvre la relation adulte/enfant (importance ou non

4. Exemple de question : « Diriez-vous que l'élève doit apprendre les contraintes de l'école, ou que c'est l'école qui doit se mettre à l'écoute de l'élève ? »

de la contrainte de l'enfant, respect ou non des initiatives enfantines), manière dont il introduit les activités (sont-elles obligatoires ou non ?), manière dont il les nomme. Les mises en activité des enfants ont été particulièrement étudiées, afin, ici encore, de déterminer l'importance de la consigne ou non (figure de l'*enfant-élève*). Dans une classe de grande section, l'ensemble des activités des élèves réalisées durant les ateliers pendant un trimestre a été reconstitué en mobilisant l'observation directe ainsi que des traces multiples (cahiers de préparation de la maîtresse et cahiers des enfants). L'ensemble des observations a été réalisé à Paris, par moi-même (1 seul observateur). 31 jours d'observation se sont déroulés en ZEP (zone d'éducation prioritaire), 13 dans des milieux aisés, et 6 dans des milieux intermédiaires. Par ailleurs, il a été possible d'observer des enseignants d'origine sociale, d'âge, d'ancienneté, de sexe (3 hommes), divers.

Dans le cadre de cette recherche, il n'a pas été possible de comparer les pratiques actuelles aux pratiques de la période précédant la scolarisation curriculaire (années 1960-1970), malgré l'intérêt d'une telle perspective d'investigation, qui aurait permis de mettre au jour les évolutions des formes prises par la figure de l'*enfant-élève* dans les pratiques. Une perspective diachronique a néanmoins été introduite en constituant deux corpus de 25 rapports d'inspection, l'un datant de 1965-1970 (période précédant la scolarisation du curriculum formel) et l'autre de 2000-2010. Cette comparaison de deux corpus de rapports d'inspection a été mobilisée pour mettre au jour l'évolution des représentations de l'enfant au sein de ces discours. L'étude a porté tout particulièrement sur les manières de nommer les activités enfantines. L'analyse de la notion de « travail » s'est avérée tout à fait heuristique. Nous avons repéré et quantifié l'ensemble des occurrences de la notion (« travail », « travailler », « travaux manuels », etc.) dans les deux corpus de rapports d'inspection⁵. Le discours inspectoral se situe à un niveau « intermédiaire » (Marchand, 1971, p. 34) entre les textes officiels et les pratiques. Il est un lieu à la fois de diffusion et de reformulation des représentations officielles de l'enfant, ces « normes pédagogiques officielles » (Voluzan, 1975, p. 6). En cela, il est un lieu clé pour comprendre les évolutions des représentations de l'enfant à l'école maternelle.

3. Regroupement et figure de l'*enfant-élève*

La notion de « dispositif pédagogique principal », ici proposée, vise à caractériser une configuration pédagogique relativement stable, identifiable, qui se retrouve d'une classe à l'autre. Transférée à d'autres institutions préscolaires, la notion désigne une manière de mettre les enfants en activité répandue dans telle ou telle institution préscolaire (crèche, jardins d'enfants, etc.). Le dispositif pédagogique principal est un dispositif très répandu, souvent

5. Il s'agit à la fois des évocations du travail de l'enseignante et de celui des enfants.

routinier, repris par de nombreux professionnels de l'institution en question. Les activités quotidiennes s'inscrivent dans le cadre de ces dispositifs qui leur donnent forme. Être un « bon » praticien, c'est d'ailleurs souvent avant tout mettre en œuvre ces dispositifs pédagogiques principaux, souvent attendus de la hiérarchie. Ils limitent *de facto* la liberté des praticiens (même si certains praticiens innovants s'en émancipent parfois), étant inducteurs de pratiques, même s'ils peuvent parfois être mis en place de manières variées. On posera que les diverses institutions préscolaires se caractérisent par des dispositifs pédagogiques principaux qui leur sont propres et qui traduisent, au niveau des pratiques, certaines représentations de la relation adulte/enfant, c'est-à-dire certaines figures de l'enfant. Le recours au concept de « dispositifs pédagogiques principaux » d'une journée de maternelle permet de porter un regard global et surplombant sur les pratiques d'école maternelle et les figures de l'enfant qu'elles mettent en œuvre, au-delà de la multiplicité des activités quotidiennes.

L'observation directe a permis de dégager trois types de dispositifs pédagogiques principaux à l'école maternelle : les moments de *regroupements*, les moments d'*ateliers*, et des moments moins cadrés (« *accueil* » et *coins-jeux*). Nous écartons de cette classification les moments d'activités physiques et sportives, qui appellent à un traitement en soi sur la question de leurs liens ou non avec la forme scolaire, et des figures de l'*enfant-élève* qu'elles mettent en œuvre (Faure et Garcia, 2003).

Le regroupement est un dispositif pédagogique lors duquel les enfants sont assis sur des bancs, l'enseignante étant elle-même sur une chaise, au centre des bancs. Le premier type de regroupement est celui qui est nommé « rituels ». L'accueil des enfants (8 h 20-8 h 40 environ) se termine et les enfants se regroupent aux bancs, autour de l'enseignante. Des activités collectives commencent. Le plus souvent, les élèves doivent déterminer quelle est la date. Souvent, les enfants de la classe sont comptés par l'enseignante et/ou les enfants de la classe. Souvent aussi, les rituels se terminent par une présentation des activités que les élèves devront faire ensuite (Joigneaux, 2009), lors du moment dit d'« ateliers ». À d'autres moments de la journée, les élèves se regroupent sur les bancs, comme lors du moment des rituels : on parlera de « regroupements ».

Le tableau page suivante montre que les regroupements, dans la classe de Jeanne, sont majoritairement utilisés pour lire des histoires. Viennent ensuite les comptines, jeux corporels, ou moments d'écoute musicale. Enfin, bien plus rarement, ces moments de regroupement permettent de dialoguer, de façon collective, sur des comportements inadaptés des élèves ou à partir d'un objet ramené par un enfant (Leroy, 2017c). Les « jeux » sont tout aussi rares (exemple : « jeu sur les syllabes »). Il s'agit ici de « jeu éducatif » et non du « jeu libre » (Brougère, 1995). Dans les autres classes observées, principalement, on trouve aussi des moments de lectures d'histoires, des comptines, des moments d'apprentissage de telle ou telle notion (exemple : date, connaissance des lettres). Afin de mener une investigation sur les liens entre regroupements et figure de l'*enfant-élève*, seront ici présentées deux

Les activités lors des regroupements (classe de Jeanne*)

2011					
13 septembre	27 septembre	11 octobre	8 novembre	22 novembre	6 décembre
Lecture d'histoire + vocabulaire et questions diverses	Lecture d'histoire + vocabulaire et questions diverses Écoute musicale	Une élève parle d'un objet ramené de la maison Lecture d'histoire Des élèves de l'école élémentaire lisent une histoire	Jeu sur les syllabes Lecture d'histoire Observation des constructions faites par des élèves de la classe Chants Jeux corporels Musique	Retour sur l'attitude des enfants et réprimandes Lecture d'histoire Chansons Jeux corporels	Lecture d'histoire

* Jeanne, 30 ans, professeure des écoles de moyenne section et grande section, école de milieu populaire.

photos, l'une prise lors de l'accueil des enfants, l'autre durant le premier regroupement de la journée, c'est-à-dire le moment dit des « rituels », dans la classe d'Aude⁶.

Lors de l'accueil (fig. 1), le matériel disposé a été choisi par la maîtresse, suivant certaines visées d'apprentissage comme cela a pu être constaté lors d'entretiens informels. La maîtresse apprécie ainsi qu'il soit investi de la manière prévue (par exemple, elle fournit des modèles de constructions avec les « Kapla⁷ »). Il n'en reste pas moins qu'une certaine liberté dans le choix des activités existe, et que la maîtresse met rarement en œuvre un contrôle *a posteriori* de la réalisation. De même, les enfants ont souvent (pas toujours) la possibilité de ne pas faire d'activité (ils restent alors aux bancs) ou d'aller jouer aux coins-jeux (voir plus bas sur cet espace). Une relative liberté de mouvement corporel est également acceptée lors de l'accueil : une enfant se lève, avec des « Kapla » semble-t-il dans la main (fig. 1), ce qui n'est normalement pas permis, et un enfant au coin cuisine est agenouillé, sur la droite de la photo.

Sur l'autre photo (fig. 2), prise quelques minutes après, les « rituels » ont commencé. Concernant le corps de l'enfant, les deux photos mettent en lumière des différences. Avec l'accueil, le corps de l'enfant peut être debout, assis, et même en mouvement au sein de la classe. Une autre socialisation du corps se met en place au niveau du regroupement. Chaque enfant est assis. Nombre d'entre eux sont enserrés entre deux camarades, ce qui limite les possibilités de mouvement. Un souhait de relative immobilité apparaît. Dans la classe de Dominique⁸, une fois les élèves assis aux bancs, tous chantent

6. Aude, 33 ans, professeure des écoles de petite section, école de milieu populaire.

7. Les « Kapla[®] » sont des petites barrettes de bois (jeu de construction).

8. Dominique, 43 ans, professeure des écoles de petite section, école de milieu aisé.



FIG. 1. L'« accueil » dans la classe d'Aude.

d'ailleurs une chanson : « quand je vais à l'école, mes deux pieds tapent le sol... [...] quand j'arrive dans la classe, je vais m'asseoir à ma place [et] le bruit s'enfuit. » « Je suppose qu'elle [la maîtresse] a choisi cette chanson pour signifier aux enfants qu'il est temps de se taire » (Dominique, observation directe du 22 novembre 2012⁹). Cette chanson semble avoir une dimension symbolique : elle traduit que les bruits liés aux mouvements du corps (pieds qui tapent sur le sol) doivent cesser lors du regroupement.

Trois manières d'organiser l'espace du regroupement ont été constatées. L'analyse comparée de ces trois dispositifs fait apparaître qu'il est indissociable d'une volonté de favoriser l'attention de l'enfant vis-à-vis des activités initiées par la professeure des écoles. La variété des aménagements semble autant de propositions en vue de ce dessein. En continuité, chez Florence¹⁰, un système de récompenses est mis en œuvre, lors des regroupements. L'élève qui donnera la bonne réponse aura une « étoile », les étoiles cumulées donnant droit à une image : « Florence : "il réussit au tableau. Là c'est une étoile !" » (Florence, observation directe du 18 octobre 2012) ; « Florence : "une étoile pour celui qui trouve !" » (Florence, observation directe du 6 septembre 2011).

9. Nous citons ici le cahier d'observation, tenu lors des deux années d'observation directe. Il en ira de même pour les autres citations de cet article.

10. Florence, 45 ans, professeure des écoles de grande section, école de milieu populaire.

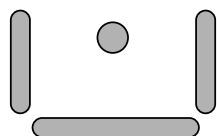


FIG. 2. Les « rituels », en rupture par rapport à l'« accueil » (classe d'Aude).

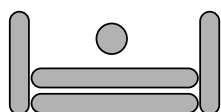
Dans les classes où ce système de récompense n'a pas été constaté (les 14 autres), la demande d'attention n'est pas moindre de la part des professeurs des écoles, même si elle est variable d'une classe à l'autre. De l'analyse spatiale du regroupement, il ressort également qu'il est un dispositif dans lequel l'enseignante jouit d'une réelle centralité. Cette centralité spatiale va de pair avec le fait que les activités menées aux bancs sont, dans leur très grande majorité, initiées par elle. Ces regroupements ne sont qu'exceptionnellement utilisés pour valoriser la parole libre de l'enfant et des activités de type « quoi de neuf ? », où l'enfant aborde un sujet de son choix (Leroy, 2017c).

De même, c'est l'enseignante qui donne la parole ou non et l'enfant doit lever le doigt pour prendre la parole. Enfin, point capital, l'observation directe a permis de montrer que la participation au regroupement est *obligatoire* dans toutes les classes. Exceptionnelles sont les situations où les enfants peuvent choisir de ne pas assister aux regroupements (exemple : fatigue importante ou maladie).

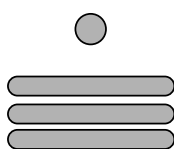
Le « regroupement » est donc un dispositif pédagogique visant à favoriser l'attention de l'enfant, par une recherche de quasi-immobilité du corps assis. Lors des regroupements, l'enseignante jouit d'une réelle centralité, initiant des activités ayant un déroulé précis et préétabli, distribuant la parole, à des enfants qui doivent lever le doigt et également se taire. Enfin, le regroupement est lié à une logique de contrainte scolaire, l'enfant n'ayant pas le choix d'y assister ou non. L'ensemble de ces caractéristiques permettent de dire que le regroupement relève de la figure de l'*enfant-élève*. Ce dispositif pédagogique



Dispositif 1



Dispositif 2



Dispositif 3

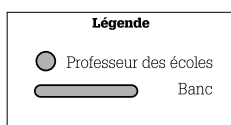


FIG. 3. Trois manières d'organiser le coin regroupement.

mêle des éléments de la figure de l'*enfant-élève discipliné* (logique de silence, de fort contrôle corporel) et de la figure de l'*enfant-élève raisonnable* (lever le doigt). Il semble moins marqué par la figure de l'*enfant-élève « actif »* étant donné la rareté des jeux et des projets lors des regroupements, ainsi que des moments de parole libre, comme cela a été développé dans une autre publication (Leroy, 2017c).

4. Ateliers et figure de l'*enfant-élève*

Le moment des ateliers est un autre dispositif pédagogique principal de maternelle. Ce moment est au centre de la classe : centre spatial (les tables, disposées au milieu de la classe), et centre temporel : les rituels l'introduisent (Joigneaux, 2009), et les jeux libres des coins-jeux lui succèdent (voir plus bas).

Dans certaines classes, lors des ateliers, certaines activités ne sont pas encadrées par une consigne stricte. Ainsi, dans la classe de Jason¹¹, lors

11. Jason, 28 ans, professeur des écoles de petite section, école de classes moyennes.

du premier jour d'observation (Jason, observation directe du 8 novembre 2012), un groupe doit faire des ronds en pâte à modeler, un autre groupe doit faire des traits de bas en haut sur une feuille, un troisième groupe peint avec l'ASEM¹². Ces trois activités sont encadrées par une consigne stricte. Par contre, un dernier groupe peut aller jouer. Pour autant, il ressort de l'ensemble des observations menées que les activités sans consigne sont très rares aux ateliers. En consultant le cahier-journal de Jeanne, et en mobilisant les données de l'observation directe dans sa classe, il apparaît que *seules 5 activités sur les 110*¹³ *réalisées au premier trimestre aux ateliers n'avaient pas de consigne*¹⁴. La quasi-consubstantialité entre « ateliers » et consigne est par ailleurs confirmée par l'introduction qu'en fait Jeanne au coin regroupement :

9 h 05

« J'explique les ateliers », dit la maîtresse. « Que faut-il faire ici ? [...] » Puis la maîtresse explique une autre activité : « alors le 2^e travail... [...] L'atelier "reconnaissance de mots"... [...] Que faut-il faire sur cette fiche ? Dans chaque titre, il va falloir entourer le mot "Noël". Et quand vous avez terminé, vous devez écrire le mot "Noël" et "Noël" en attaché ou en bâton » (Extrait du cahier d'observation, Jeanne, observation directe du 13 décembre 2011).

La présentation de ces activités consiste à dire « ce qu'il faut faire ». Dans la classe de Marinette¹⁵, lors d'un atelier « mathématiques » lié à la manipulation de boutons, un élève joue à réaliser un escalier en disposant les boutons d'une certaine manière. Or la professeure des écoles avait posé une consigne mathématique : chacun devait prendre 2 boutons. « Un élève dit : "j'ai fait un escalier". La maîtresse : "dis-moi, qu'est-ce que j'avais demandé de faire ?" » (Marinette, observation directe du 18 octobre 2012, extrait du cahier d'observation). Les observations menées confirment ainsi l'importance de la consigne à l'école maternelle, importance qui avait frappé les éducatrices allemandes visionnant une journée standard d'école maternelle française dans le cadre d'une recherche restituée par Brougère (2010).

Plus généralement, le moment des ateliers possède de nombreuses caractéristiques qui rappellent les moments de regroupements : discipline du corps, liée à la recherche de l'attention, et centralité de l'enseignante, à l'initiative d'activités appelant une réalisation précise. Comme pour les regroupements, les activités des ateliers sont *obligatoires* et imposées à l'enfant qu'il le veuille ou non, ce qui est une des caractéristiques de la manière d'apprendre propre à la forme scolaire. Le moment des « ateliers » est donc un dispositif relevant lui aussi de la figure de *l'enfant-élève*. Des investigations complémentaires

12. ASEM : agent spécialisé des écoles maternelles.

13. Plusieurs activités sont parfois demandées lors d'un atelier. Il s'agit ici de l'ensemble des « ateliers » du matin et de l'après-midi.

14. Il s'agit des activités suivantes : manipulation libre de Lego, manipulation libre de pâte à modeler, dessin libre sur feuille, découverte des planchettes de bois, et peinture libre sans consigne.

15. Marinette, 55 ans, professeure des écoles de moyenne section, école de classes moyennes.



FIG. 4. Lever le doigt aux bancs (classe de Marinette).

seraient ici nécessaires pour déterminer l'influence précise de la figure de l'enfant-élève « actif » durant ces moments, même si d'autres travaux ont permis de montrer que l'éducation nouvelle avait aujourd'hui une influence plutôt limitée sur les pratiques contemporaines de maternelle (Leroy, 2017c).

En dehors des moments de regroupements et d'ateliers, deux autres types de moments peuvent être distingués : l'« accueil » (fig. 1) et les moments de « coins-jeux ». Les caractéristiques de l'« accueil » ont été traitées précédemment. L'accueil possède des caractéristiques moins scolaires : choix des activités par l'enfant (certes dans un panel réduit et choisi par l'enseignante), possibilité dans certaines classes de ne rien faire, rares contrôles de la manière dont l'activité est réalisée. Mais c'est un moment extrêmement bref dans la journée. Une coutume répandue veut qu'il doive cesser à 8 h 40 (les élèves arrivent entre 8 h 20 et 8 h 30 ou 8 h 40 selon les classes). Par sa brièveté par rapport à l'ensemble de la journée, ce moment est donc loin d'être emblématique du fonctionnement pédagogique des classes d'école maternelle.

Les coins-jeux sont des espaces situés sur les bords de la classe (contre les murs), où les élèves vont lorsqu'ils ont fini l'activité qu'ils ont à réaliser aux ateliers (exemples : espace bibliothèque, espace « cuisine », avec du matériel

de cuisine et des aliments en plastique, espace jeux de construction, espace « déguisement ». Les moments de coins-jeux ont des caractéristiques proches de l'accueil : possibilité de jouer avec les objets (même si, ici encore, la professeure des écoles préfère une utilisation précise des objets mis à disposition) et absence de contrôle *a posteriori* de l'enseignante. Ces moments ont donc des caractéristiques moins scolaires que les moments de regroupements ou d'ateliers. Mais ils occupent indiscutablement un temps bien plus réduit dans la journée, certes variable selon les classes. Les moments de « coins-jeux » jouissent en outre d'une légitimité moins grande que les moments d'ateliers et de regroupements. Ils se situent à la périphérie de la classe (alors que les tables, liées aux ateliers, sont au centre), mais également à la périphérie de l'emploi du temps, venant après les ateliers. Aude résume : « le travail d'abord, le jeu libre ensuite ! » (Aude, observation directe du 10 février 2012), traduisant ainsi un ordre temporel, mais également une hiérarchie des légitimités. Les emplois du temps ne mentionnent souvent même pas ces moments. Ainsi, moments d'accueil et de coins-jeux montrent certaines limites à l'influence de la figure de l'*enfant-élève*. Mais ils occupent un temps réduit (en particulier l'accueil) et bien moins important que les temps d'ateliers et de regroupement. Par ailleurs, le fait qu'ils jouissent d'une légitimité bien moindre atteste aussi en creux du primat de la figure de l'*enfant-élève*.

5. La notion de « travail » : visage contemporain de la figure de l'*enfant-élève*

L'investigation sur les représentations actuelles de l'enfant-élève en maternelle gagne à l'étude de la manière dont sont nommées les activités enfantines en classe. On distinguera ici l'analyse des deux corpus de rapports d'inspection et celle des pratiques (observation directe).

Une très manifeste inflation de la notion de « travail » a été mise en lumière, entre les deux corpus de rapports d'inspection. 28 occurrences ont été constatées dans les 25 rapports de 1965-1970 contre 128 dans le deuxième corpus (2000-2010). Tandis que 9 rapports du premier corpus sur 25 ne l'utilisent pas, elle est présente dans l'ensemble des rapports du deuxième corpus. Un rapport du deuxième corpus évoque la notion 10 fois. Dans ce corpus, elle apparaît parfois même deux fois au sein des mêmes phrases : « Le travail de graphisme aurait probablement été plus réussi si les élèves avaient travaillé les pliures du papier » ; « Le travail permet de travailler le rapport à la consigne. »

Dans le premier corpus (1965-1970), la notion de « travail » apparaît surtout dans des expressions telles que : « travaux d'enfants » ou « travaux manuels » (5 occurrences) qui qualifient des réalisations de l'enfant. La notion désigne parfois aussi le travail éducatif et professionnel de l'enseignante : « travail régulier », « très scrupuleuse dans son travail. » Dans le deuxième corpus, la notion semble changer de sens. Elle est principalement utilisée pour désigner les nombreuses activités d'apprentissages menées, en lien avec

certains apprentissages précis : « travail phonologique », « un travail sur les sons », « une petite histoire permettant de travailler la suite numérique. » Ce mot désigne aussi des activités habituellement éloignées de la notion de « travail » telles que les activités sportives : « l'enseignante y fait travailler le lancer d'objet. » Dans le cadre de cette logique extensive, le « travail » tend à devenir l'activité par excellence, évidente, de la classe : « une atmosphère propice au travail », « le travail se déroule dans un excellent climat », « le climat de travail est serein. » Les conseils donnés y sont d'ailleurs souvent associés, qu'il s'agisse de lui « donner du sens » ou d'en « donner le goût », de même que les critiques : « leur agitation... perturbe le travail. » Les notions psycho-affectives (figure de l'*enfant-être psychologique*), rarement évoquées dans ce deuxième corpus (Leroy, 2016), n'apparaissent qu'accolées à cette notion qui semble légitimer leurs rares évocations : « ambiance chaleureuse de travail », « les élèves travaillent avec plaisir », « j'ai vu des élèves heureux de travailler. »

Dans une certaine continuité, l'observation directe a permis d'attester d'un grand usage de la notion dans les classes contemporaines. L'activité imposée durant le moment des ateliers est appelée « travail » dans beaucoup de classes. Dominique, à une élève qui quitte son atelier prématurément, affirme : « Hé ! Tu vas finir ton travail ! » (Dominique, observation directe du 22 novembre 2012). Sur le même sujet, Aude dit : « Tu sais, Amir, moi aussi j'avais pas envie de venir travailler, mais j'ai fait un effort » (Aude, observation directe du 24 janvier 2012). Elle compare ici la contrainte de l'activité imposée de l'atelier à sa propre activité professionnelle de professeure des écoles. On est ici très loin des propos de Pauline Kergomard, qui voyait dans le jeu libre, le travail de l'enfant (« Le jeu, c'est le travail de l'enfant », Kergomard, 2009). La notion est aussi régulièrement associée à la question des éventuelles punitions. Dominique affirme : « Tu vas aller sur la chaise rouge ; tu travailles maintenant ! » (Dominique, observation directe du 29 janvier 2012). Dans la classe de Coraline¹⁶, je note : « une menace existe : finir son "travail" chez la directrice pendant la récréation. À 9 h 36, cette menace a été brandie trois fois » (Coraline, observation directe du 11 octobre 2012). Le mot « travail » apparaît aussi au niveau des relations aux parents, parfois accusés de ne pas comprendre qu'à la maternelle, les enfants travaillent bel et bien. Coraline affirme à un parent d'élève, lors de l'accueil, au pas de la porte : « ils vont galérer l'année prochaine [au CP] [...] il a du mal à se mettre au travail » (Coraline, observation directe du 4 octobre 2012). De même, lors d'une journée d'observation dans l'école de Jeanne, une de ses collègues lui a confié être en colère, car certains parents d'élèves de sa classe avaient dit le matin à leur enfant, avant de les quitter : « amuse-toi bien. » Pour elle, l'amusement n'était aucunement le but d'une journée de maternelle. Mais les parents peuvent aussi être mobilisés pour stimuler un enfant peu enclin à faire son travail (Garnier, 2016) : « nous allons discuter de ton travail avec ton papa »

16. Coraline, 45 ans, professeure des écoles de grande section, école de classes moyennes.

(Aude, observation directe du 7 février 2012). Les élèves prononcent aussi souvent ce mot de « travail », conscients de son caractère central : « c'est l'heure du travail ! » (Aude, observation directe du 24 janvier 2012). Un jour, j'interrogeai discrètement une élève de la classe sur ce qu'ils allaient faire et elle me répondit : « peut-être on va travailler » (Coraline, observation directe du 11 octobre 2012). Lorsque je fus présenté aux enfants, le mot « travail » était souvent prononcé. Ainsi dans la classe de Mélusine : « il vient regarder comment vous travaillez » (Mélusine, observation directe du 27 septembre 2012). De façon surprenante, dans la classe de Nadja¹⁷, faire la cuisine est considéré comme un « travail ». Elle affirme : « arrête de goûter [la farine] et fais ton travail ! » (Nadja, observation directe du 17 janvier 2012). On retrouve ici la logique extensive de la notion constatée dans l'étude des rapports d'inspection.

L'interprétation de ces résultats sera ici réalisée à partir d'une analyse fondée sur les trois niveaux suivants : instructions officielles, rapports d'inspection et pratiques. Dans les instructions de 2002 et dans celles de 2008 (c'est-à-dire celles en vigueur quand les rapports du corpus 2000-2010 ont été produits), le mot « travail » est très rarement employé, ce qui contraste significativement avec les rapports d'inspection et les pratiques. On ne constate que deux occurrences dans les instructions de 2008. La notion désigne des apprentissages identifiés : « le travail du langage ne peut être seulement occasionnel » ; « En travaillant sur des supports sonores ou musicaux, divers et variés, ces activités participent également à l'éducation musicale. » Elle désigne alors un travail d'apprentissage auquel participent l'enseignante et les élèves. Elle est très loin d'être centrale et ne désigne pas les activités enfantines en classe.

Au niveau des rapports d'inspection, on retrouve cet usage de la notion, mais le mot « travail » est aussi utilisé pour nommer l'activité professionnelle de l'enseignante, ainsi que les activités enfantines en classe. Au niveau des pratiques, la notion désigne tout particulièrement les activités enfantines en classe. Un glissement se met ainsi en œuvre, des textes officiels aux rapports d'inspection, et des rapports d'inspection aux pratiques. De niveau en niveau, le « travail » n'est plus l'apprentissage mené en classe conjointement par l'enseignante et les élèves, mais *le travail devant être fourni par l'élève*, en particulier dans le cadre des ateliers. La notion pourrait être ainsi liée à des logiques de transfert de responsabilité, c'est-à-dire de responsabilisation des enfants-élèves par rapport aux nombreux apprentissages scolaires désormais escomptés en maternelle. D'autres travaux ont mis au jour que les logiques d'évaluation des systèmes préscolaires aboutissent souvent à des processus d'évaluation renforcés *des élèves*, faisant ainsi peser sur eux les nouvelles exigences d'efficacité (Veuthey *et al.*, 2016). Au demeurant, le « travail » des enseignantes est également particulièrement étudié dans le deuxième

17. Nadja, 31 ans, professeure des écoles de petite section, école de milieu populaire.

corpus de rapports, ce qui pourrait être lié, ici aussi, aux nouvelles exigences d'efficacité et d'évaluation des personnels éducatifs – *new public management* (Bezes, 2009). De là, le « travail » des enseignantes étant particulièrement étudié, cela pourrait les renforcer à mettre les élèves au « travail » pour attester du fait qu'elles réalisent bien leurs tâches professionnelles.

Par ailleurs, tandis que, dans les rapports d'inspection, la notion est souvent *descriptive*, rendant compte du fait que l'activité de l'enfant en classe est appréhendée comme un travail scolaire (nous reviendrons plus bas sur cet allant de soi contemporain), dans les classes, l'utilisation de la notion est davantage *incitative*, voire *injonctive*. Elle vise souvent à *rappeler* à l'élève qu'il ne doit pas s'émanciper de la contrainte scolaire et faire son travail, sous peine de sanctions. Ce faisant, la notion lève le voile sur ce que signifie concrètement une pratique quotidienne au sein de laquelle l'enfant de maternelle doit endosser un rôle d'élève, en continuité avec le curriculum formel. Se donne ainsi à voir une réalité différente de l'approche quelque peu éthérée de l'enfant-élève propre aux instructions officielles. Dans le concret des pratiques, se dévoile parfois, pour ainsi dire, la « galère » du travail en maternelle. « Galère » des enseignants à faire travailler les enfants, indissociables de vécus professionnels parfois crispés comme en attestent les verbatim cités précédemment. Mais aussi parfois « galère » des enfants, évoluant dans une école maternelle où les activités contraintes sont nombreuses et quotidiennes. Évoquant les moments d'aide personnalisée (travail en petit groupe de 11 h 30 à 12 h pour les élèves dits « en difficulté »), un élève mentionne : « le soutien [appellation répandue de l'aide personnalisée], c'est travailler, travailler, travailler... » (Jeanne, observation du 20 septembre 2011). Une sorte de ras-le-bol enfantin se manifeste ici.

Ces résultats amènent aussi au fait que dans les rapports, la notion est parfois accolée aux notions de « plaisir » ou de « joie » (« les élèves travaillent avec plaisir », « j'ai vu des élèves heureux de travailler »), peut-être avec un certain optimisme, ou une sorte de volontarisme. C'est moins le cas dans le quotidien des pratiques, où la notion est plus souvent associée à la contrainte et à son rappel, dans le cadre d'une lente et difficile acculturation des enfants aux règles scolaires. L'idée selon laquelle le travail pourrait être une source de joie, ou à tout le moins de satisfaction, est apparue dans certains entretiens semi-directifs – « Le travail, ça peut être plaisant aussi » (Isabelle, 21 janvier 2009) ; « une contrainte, ce n'est pas nécessairement quelque chose de chiant [*sic*] » (Caroline, 2 mars 2009) –, mais très peu au niveau de l'observation directe. Au niveau des pratiques, il pourrait se mettre en place une approche de l'apprentissage où la peine se voit légitimée par des apprentissages futurs escomptés (Leroy, à paraître), loin d'une vision joyeuse de l'apprendre *hic et nunc* (Snyders, 1986). Il faut néanmoins noter que, selon les classes, l'autorité de l'enseignante prend des formes plus ou moins disciplinaires, plus ou moins négociées et plus ou moins liées à un souci de prise en compte psycho-affective de l'enfant (figure de l'*enfant-être psychologique*) (Leroy, 2015). D'où des approches plus ou moins « austères » de la notion de travail. Ainsi, Nadja utilise parfois l'expression impersonnelle « le

travail», dans des phrases du type : « maintenant, on va faire *le* travail ». Ce type de formulation tend à déconnecter l'activité de « travail » de ses finalités d'apprentissage, voire de son sens, au profit d'une centration sur la situation de contrainte scolaire. Sophie¹⁸ critique ce type de formulation :

« On va passer aux ateliers », dit-elle.

Je lui demande si elle aurait accepté de dire : « on va faire le travail. »

Elle me dit qu'elle « n'arrive pas à le dire ». Elle me dit parler d'« atelier » ou « faire son travail », et non « le travail ». Elle me dit que « travail », c'est un mot d'adulte.

« Aller travailler » à la rigueur lui convient mieux (extrait du cahier d'observation du 27 mars 2012).

Pour Nadja, l'utilisation du mot « travail », permet de rappeler à l'enfant-élève le caractère contraignant de l'activité scolaire, caractère contraignant que Sophie cherche justement à esquiver, dans le cadre d'une approche de l'autorité plus négociée, qui rappelle celle en vigueur dans les catégories moyennes et supérieures (Kellerhals et Montandon, 1991), dont Sophie est issue (et non Nadja). Pour autant, on voit dans le passage cité que, malgré les circonvolutions, la référence au « travail » existe aussi dans la classe de Sophie. Et de fait, l'observation directe a permis de souligner que, comme dans les autres classes, les dispositifs pédagogiques principaux employés (ateliers et regroupements) relèvent avant tout des figures de l'*enfant-élève discipliné et raisonnable*.

Il manque un état de l'usage de la notion de « travail » au niveau des pratiques, à l'époque des rapports d'inspection du premier corpus (1965-1970). Les résultats issus de l'analyse des deux corpus de rapports d'inspection, ainsi que ceux de l'observation directe, tendent malgré tout à rendre fort crédible l'hypothèse d'une inflation de la notion indissociable de la période de scolarisation de l'école maternelle (Garnier, 2016). La question des liens entre diffusion de la notion de « travail » et figures de l'enfant se pose alors. Il est clair que cette notion, telle qu'elle est utilisée, est souvent au rebours de la figure de l'*enfant-élève « actif »*. Il y a là une évolution notable pour l'école maternelle. Avec cette diffusion de la notion de « travail », il pourrait s'agir d'une profonde remise en cause de la notion de « pédagogie de l'école maternelle » qui avait longtemps fait consensus chez les maîtresses de maternelle. Selon Antoine Prost (1981), cette « pédagogie » portait l'idéal, venu de l'éducation nouvelle, d'un apprentissage advenant sans contrainte (ici encore : par le jeu, les projets, etc.). La notion de pédagogie de l'école maternelle avait des liens forts avec la figure de l'*enfant-élève « actif »*. Les professeurs des écoles contemporaines sont-elles encore attachées à cette vision de l'apprentissage ? L'usage désormais banal de la notion de « travail » semble plutôt acter de la perte de spécificité pédagogique de l'école maternelle, liée jadis à l'éducation nouvelle, au sein du système éducatif français. La notion pourrait être le

18. Sophie, 27 ans, professeure des écoles de moyenne section et grande section, école de milieu populaire.

signe d'un processus de *normalisation scolaire* de l'école maternelle, au niveau des pratiques. Elle serait désormais pensée comme un lieu scolaire presque comme les autres, où l'enfant-élève rencontre la contrainte scolaire, et doit s'y faire. Rappelons que les entretiens semi-directifs ont montré que seules deux maîtresses sur dix ont manifesté une forte affiliation à l'éducation nouvelle.

Conclusion

Au niveau du curriculum formel, la logique de scolarisation a joué en faveur de la figure de l'enfant-élève. Les programmes de 2008 (MEN, 2008) mettent en œuvre une rhétorique davantage liée aux figures de l'enfant-élève *discipliné* et *raisonnable*, plutôt qu'« *actif* ». Cette enquête sur les pratiques de 2011 à 2013 a permis de mettre au jour des continuités au niveau du curriculum réel. L'étude des dispositifs pédagogiques principaux d'une journée de maternelle a permis de montrer la prégnance de la forme scolaire et de la figure de l'enfant-élève à l'école maternelle. Il semble qu'elle prenne plutôt la forme des figures de l'enfant-élève *discipliné* et *raisonnable* qu'« *actif* » (Leroy, 2017c). Par ailleurs, l'inflation de la notion de « travail » pour qualifier les activités enfantines en maternelle semble être le signe d'une normalisation pédagogique de l'école maternelle et du déclin d'influence de l'éducation nouvelle.

De nouvelles représentations de l'enfant à l'école maternelle semblent s'être imposées. Que l'enfant soit contraint au travail scolaire en maternelle, et donc dès 3 ans, sans recourir au truchement de pédagogies venues de l'éducation nouvelle, semble désormais bien plus accepté que jadis par les professeuses des écoles. Il y a là de passionnantes évolutions à interpréter au niveau de la sociologie de l'enfance. Nous ne ferons ici que quelques hypothèses. Ces évolutions sont d'autant plus étonnantes que, tandis que s'imposait à l'école maternelle un rapport plus directement scolaire à l'enfant-élève, dans la famille, se mettait en œuvre un investissement affectif de l'enfant croissant, voire marqué par une forme de démesure (Déchaux, 2014 ; Gauchet, 2007 ; Gavarini, 2004), allant parfois de pair avec certains malaises dans l'exercice de l'autorité des parents (Singly, 1996, Gauchet, 2007 ; Gavarini, 2004). Comment expliquer ce paradoxe ? Une répartition des rôles et une division du travail éducatif pourraient s'être renforcées : « La division du travail entre les institutions tolère assez peu les écarts : autant la famille est chargée avant tout de rendre les enfants heureux et épanouis, autant l'école est chargée avant tout de diffuser des savoirs... » (Singly, 1996, p. 145). Ensuite, l'investissement affectif redoublé du côté familial, et l'investissement scolaire croissant de l'enfant de maternelle du côté de l'école, pourraient être les deux facettes d'une même *passion* ou *sacralisation* de l'enfant contemporain (Déchaux, 2014 ; Gavarini, 2004).

Les observations ici restituées ont été réalisées de 2011 à 2013. Depuis, l'école maternelle a connu de nouveaux programmes (MENESR, 2015). Ils sont marqués par un retour prescriptif de la figure de l'enfant-élève « *actif* »

(thématiques du jeu et de la manipulation notamment), même si les figures de l'*enfant-élève discipliné* et *raisonnable* sont loin d'être absentes de ce texte. Dans un paragraphe significativement nommé « Comprendre la fonction de l'école », on lit :

L'enfant apprend en même temps à entrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats. L'école maternelle initie ainsi la construction progressive d'une posture d'élève (MENESR, 2015).

Dans ce contexte, comment les pratiques vont-elles évoluer ? Une prégnance plus grande de la figure de l'*enfant-élève « actif »* va-t-elle se mettre en œuvre ? Un déclin, ou une réorientation, de la notion de « travail » sont-ils à prévoir ? Certaines enseignantes sont séduites par des pédagogies à la croisée d'influences néo-montessoriennes et des neurosciences, se référant souvent à Céline Alvarez (2016). Dans le cadre de cette affiliation, les ateliers sont remis en cause dans certaines classes (observation du 26 juin 2017, dans une classe de petite section de Paris). S'agit-il d'un « retour » de la figure de l'*enfant-élève « actif »* au niveau des pratiques, sous des formes renouvelées ? Quelle forme prendra donc la forme scolaire à l'école maternelle dans les années à venir ?

Remerciements

À Éric Plaisance, en témoignage de gratitude, pour m'avoir fait don des rapports d'inspection qu'il utilisa pour son ouvrage, désormais classique, *L'école, la maternelle, la société* (Plaisance, 1986). Une partie d'entre eux constituent ici le corpus 1965-1970.

Bibliographie

- ALVAREZ C., 2016, *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : Les arènes.
- BEZES P., 2009, *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*. Paris : PUF.
- BOLTANSKI L., 1969, *Prime éducation et morale de classe*. Paris : EHESS.
- et THÉVENOT L., 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BROUGÈRE G., 1995, *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- , 2010, « Le bien-être des enfants à l'école maternelle », *Informations sociales*, 4, p. 46-53.
- CHAMBOREDON J.-C. et PRÉVOT J., 1973, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 14, p. 295-335.
- DAJEF F., 1994, *Les origines de l'école maternelle*. Paris : PUF.
- DÉCHAUX J.-H., 2014, « Le sacre de l'enfant. Regards sur une passion contemporaine », *Revue française de sociologie*, 55, p. 537-561.

- DEUTSCHER I., 1973, *What We Say/What We Do*. Glenview : Scott Foresman and Co.
- DURKHEIM É., 1898, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, 6, p. 273-302.
- FAURE S. et GARCIA M.-C., 2003, « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique », *Revue française de pédagogie*, 144, p. 85-94.
- GARNIER P., 2016, *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : PUF.
- GASPARINI R., 2000, *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset-Le Monde.
- GAUCHET M., 2007, « L'enfant du désir », *Champ psy*, 3, p. 9-22.
- GAVARINI L., 2004, *La passion de l'enfance. Filiation, procréation et éducation à l'aube du XXI^e siècle*. Paris : Denoël Médiations.
- GRANGE T., MARCOUX G. et VEUTHEY C. (dir.), 2016, *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. Louvain-la-Neuve : EME.
- HAMELIN BRABANT L. et TURMEL A. (dir.), 2012, *Les figures de l'enfance : un regard sociologique*. Québec : Presses Interuniversitaires.
- JOIGNEAUX C., 2009, *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*, (Thèse de doctorat inédite), université de Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- KELLERHALS J. et MONTANDON C., 1991, *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale, et éducation des préadolescents*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- KERGOMARD P., 2009, *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris : Fabert.
- LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAPIERE R.T., 1934, « Attitudes vs. Actions », *Social Forces*, 13, p. 230-237.
- LEROY G., 2015, « La relation psycho-affective à l'enfant dans l'école maternelle contemporaine », *Petite enfance : socialisation et transitions*, novembre, Villetaneuse. Disponible sur : <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01275863>.
- , 2016 *Figures de l'enfant et pratiques des maîtres de l'école maternelle contemporaine*. Thèse de doctorat inédite, université Paris Descartes.
- , 2017a, « L'enfant-objet de préoccupations hygiéniques : évolution d'une figure de l'enfant dans les textes officiels de l'école maternelle française (XIX^e -XX^e siècles) », *Canadian Bulletin of Medical History/Bulletin canadien d'histoire de la médecine*, 34, p. 42-63.
- , 2017b, « The Origins of the Contemporary Responsibility of Children for Their Own Cleanliness. A sociological Analysis of French Nursery Schools », *Italian journal of sociology of education*, n° 9, p. 46-69.
- , 2017c, « L'influence de l'éducation nouvelle sur les pratiques contemporaines de l'école maternelle française », *Spécificités*, 10, p. 62-86.
- , à paraître, « La question du bien-être de l'enfant dans les textes officiels récents de l'école maternelle », *Recherches et éducations*, 17.

- LUC J.-N., 2010, « Je suis petit, mais important », *Carrefours de l'éducation*, 2, p. 9-22.
- , 1982, *La petite enfance à l'école. XIX^e-XX^e siècles. Textes officiels relatifs aux salles d'asile et aux écoles maternelles, présentés et annotés*. Paris : Economica.
- , 1997, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin.
- MARCHAND F., 1971, *Le Français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*. Paris : Larousse.
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale), 1975, *Loi relative à l'éducation*, loi n° 75-620, 11 juillet 1975.
- , 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 (BOEN)*, 1^{er} septembre, 30, p. 2313-2338.
- , 1986, *L'école maternelle. Son rôle, ses missions*. Paris : CNDP.
- , 1995, *Programmes pour chaque cycle de l'école primaire*, BOEN, arrêté du 22 février.
- , 2002, BOEN, hors-série n° 1, 14 février.
- , 2008, BOEN, hors-série n° 3, 19 juin.
- MENESR (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), 2015, BOEN, 2, 26 mars 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940.
- MONTANDON C., 1998, « La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise », *Éducation et sociétés*, 2, p. 91-118.
- NAUD-ITHURBIDE J.-R., 1963, *Les écoles maternelles*. Paris : PUF.
- NEYRAND G., 2000, *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris : PUF.
- OTTAVI D., 2001, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS.
- PLAISANCE E., 1986, *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.
- PROST A., 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. IV : *L'école et la famille dans une société en mutation*. Paris : Nouvelle Librairie de France.
- SAVOYE A., 2004, « L'éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) », dans A. Ohayon, D. Ottavi, et A. Savoye (dir.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang, p. 235-269.
- SINGLY F. de, 1996, *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.
- SIROTA R., 1994, « L'enfant dans la sociologie de l'éducation, un fantôme ressuscité ? », *Enfance et sciences sociales. Revue de l'institut de sociologie*, 1, p. 147-163.
- , 1998, « L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard », *Éducation et sociétés*, 2, p. 9-33.
- , 2006a, « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? », dans R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR, p. 5-20.
- , 2006b, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
- SNYDERS G., 1986, *La joie à l'école*. Paris : PUF.

VINCENT G., 1980, *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon ; Paris : MSH.

—, 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

VOLUZAN J., 1975, *L'école primaire jugée*. Paris : Larousse.

PENSER 41 L'ÉDUCATION

Gabriele DI PATRIZIO

Coopérer: un enjeu formatif et symbolique dans le compagnonnage

Sylvie FONTAINE

Vers la notion de théâtralité pédagogique. Tentative de modélisation à partir de l'Émile de Rousseau (1762)

Alain GARCIA

Hiérarchie et pouvoir dans les collèges et lycées français

Samia LANGAR

L'islam dans l'école de la République: la laïcité à l'épreuve de la reconnaissance

Guy LAPOSTOLLE et Xavier RIONDET

Le statut de la « résistance » des enseignants aux politiques de régulation par les résultats. Une construction scientifique ignorant ses propres résistances

Ghislain LEROY

Forme scolaire et travail de l'enfant-élève dans l'école maternelle contemporaine

Quentin PORTRON

René Billères, héritier du plan Langevin-Wallon ?

Recensions

Résumés

Les auteurs

Mots-clés du n° 41

PRESSES UNIVERSITAIRES DE ROUEN ET DU HAVRE

ISBN : 979-10-240-0977-3

ISSN : 1253-1006



26 €

