

*L'influence de l'éducation nouvelle
sur l'école maternelle française contemporaine :
un état des lieux*

Ghislain Leroy
Université de Paris-Descartes
Laboratoire CERLIS
ghislainleroy.paris@gmail.com

Communication proposée à Arras, le 19 mai 2015.
Séminaire doctoral 2015 :
Le paysage institutionnel des écoles différentes. Ouvrir, fermer, durer, essaimer?...

Université d'Artois - Université Paris-Ouest-Nanterre la Défense Equipe Recifes (Université d'Artois- EA 4520) Equipe Crise-Ecole-Terrains sensibles (CREF –ED 139 -UPON)

Introduction

- L'éducation nouvelle a marqué l'école maternelle au cours du XXème siècle (pratiques et textes officiels). Les inspectrices générales des écoles maternelles et certains organes comme l'AGIEM (Association Générale des Institutrices des Ecoles Maternelles) ont joué un rôle déterminant dans la diffusion des valeurs et pratiques pédagogiques liées à l'éducation nouvelle [Luc, 2010], bien que des recherches précises sur cette influence et ses modalités fassent défaut.
- L'éducation nouvelle a ainsi joué un rôle dans l'émergence de ce qui est nommée parfois la « pédagogie de l'école maternelle ».
- Depuis 30 ans, une logique de « *scolarisation* » [Garnier, 2009] institutionnelle de l'école maternelle : à partir des instructions officielles de 1986, les textes officiels visent à rapprocher l'école maternelle de l'école, notamment pour lutter contre l'échec scolaire. D'un espace d'avant la scolarité, la maternelle devient avec la loi d'orientation de 1989 le première cycle de la scolarité.
- Objet de cette intervention : restituer et comprendre l'influence de l'éducation nouvelle sur la maternelle contemporaine. *Quelle influence pour l'éducation nouvelle dans une école maternelle dont on attend qu'elle soit avant tout « école » ?*
- Je m'appuie ici sur les résultats de ma thèse (voir bibliographie) et sur son triple dispositif méthodologique (10 entretiens semi-directifs, 2 ans d'observation directe de 15 classes de maternelle et la comparaison de deux corpus de rapports d'inspection, l'un datant de 1965-1970,

l'autre de 2000-2010).

Préambule : l'éducation nouvelle dans les instructions officielles de maternelle (XXème siècle-XXIème siècle)

- L'école maternelle connaît un quasi-silence institutionnel de 1923 à 1977. Mais les pratiques évoluent pendant ce temps, notamment sous l'influence de l'éducation nouvelle.

- Dans les instructions officielles de 1977, psychologie génétique et psychologie affective triomphent (éloignement du modèle de l'école). Un contexte favorable aux valeurs et thématiques de l'éducation nouvelle (le thème de la « correspondance » scolaire apparaît par exemple dans ces instructions).

- Avec les instructions officielles de 1986, retour du modèle de l'école (« *l'école maternelle est une école* » [MEN, 1986]). Une cohabitation est malgré tout mise en place entre cet objectif scolaire et certaines thématiques psychologiques et/ou liées à l'éducation nouvelle (« projet », « jeux », « photographie », notamment).

- Instructions officielles de 1995 et 2002 : la psychologie perd en influence au profit de la didactique (« progressions », « programmations », « évaluations »). Certaines thématiques liées à l'éducation nouvelle déclinent, le jeu notamment.

- Instructions officielles de 2008 : volonté de « retour » aux « fondamentaux », affirmation de l'importance de l'autorité du maître¹. Instructions hostiles à l'éducation nouvelle, même si des traces de cette influence demeurent.

- Instructions officielles de 2015 (en préparation) : un certain retour de thématiques liées à l'éducation nouvelle dans le cadre d'une critique de la « primarisation » de l'école maternelle, mais sans remettre en cause la scolarisation de la maternelle et de nombreuses thématiques liées à cette dernière (l'évaluation par exemple).

- conclusion sur l'évolution des instructions officielles : depuis trente ans, une logique de scolarisation. Or certaines thématiques liées à cette scolarisation (évaluation, programmation, affirmation de l'importance de la directivité ou de l'autorité du maître) peuvent entrer en contradiction avec certaines thématiques liées à l'éducation nouvelle (autogestion, jeu, éloignement

¹ Les « maîtres » désignent ici les maîtres de sexe masculin et les maîtresses, dans le strict respect de la grammaire française et bien que les maîtresses soient largement majoritaires. « Maître » au singulier veut ainsi dire ici : maître de sexe masculin ou maîtresse.

relatif du maître).

I – La pédagogie de projet dans l'école maternelle française contemporaine

L'influence ou non de la pédagogie de projet est un indicateur parmi d'autres de l'influence de l'éducation nouvelle sur la maternelle contemporaine.

1. Une pratique pédagogique défendue par les partisans contemporains de l'éducation nouvelle

- Des enseignants se disent proches des valeurs de l'éducation nouvelle. Ils citent alors le « projet » comme une modalité pédagogique permettant de davantage prendre en compte l'« intérêt de l'enfant » et de « donner du sens aux apprentissages ».
- Cette thématique du projet rappelle en France l'oeuvre de Freinet [Freinet, 1994] et Decroly [Decroly, 1908 ; Decroly et Boon, 1974/1921].

2. Place de la pédagogie de projet dans les classes de maternelle contemporaines

- Chez Florence, maîtresse de grande section en ZEP (Zone d'Education Prioritaire), la pédagogie de projet a une importance réelle : un projet de voyage de classe à la mer est censé donner sens à de nombreux apprentissages au cours de l'année (étude de la faune marine, lecture d'albums autour de la mer, fabrication et vente de gâteaux pour financer le voyage).
- Pourtant, les deux années d'observation directe m'amènent à conclure que Florence fait figure d'exception : c'est une militante de l'éducation nouvelle et la seule par rapport aux 15 maîtres observés.
- Dans beaucoup d'autres classes, la présence de projets est bien plus *ponctuelle* et cohabite souvent avec une pratique pédagogique quotidienne plutôt éloignée des valeurs de l'éducation nouvelle (contrainte de l'enfant assumée). S'il est difficile de citer une classe où aucun projet n'existe (réalisation de livres, plantations par exemple), la pédagogie de projet n'apparaît le plus souvent que façon très sporadique, et ne constitue pas la colonne vertébrale pédagogique de la classe.

II. Le jeu dans la maternelle contemporaine

La valorisation pédagogique du jeu précède l'éducation nouvelle [Brougère, 1995]. Pour autant, certains des auteurs liés à l'éducation nouvelle s'y sont référés, notamment Montessori

[Montessori, 1936] ou Decroly [Dubreucq, 1993].

Les enseignants proches des valeurs de l'éducation nouvelle (dans les entretiens) défendent le jeu comme une modalité pédagogique permettant de mettre en œuvre les principes de l'éducation nouvelle.

1. Le jeu dirigé dans l'école maternelle contemporaine

- Des maîtres mettent en place des « jeux dirigés ». Une pratique proche de ce que Gilles Brougère nomme « jeu éducatif » [Brougère, 1995] : un jeu initié par l'enseignant et qui a des finalités d'apprentissage prévues (Gilles Brougère parle de « ruse pédagogique »).

- Comme pour les projets, les jeux dirigés sont au final plutôt rares. Aux bancs, il y a bien plus d'exercices, de comptines et de lectures. Lors des ateliers, les exercices sont bien plus nombreux que les jeux dirigés (chez 10 maîtres sur 15, absence de jeux dirigés lors des ateliers). Il existe en outre des classes où le jeu dirigé est presque totalement absent : 2 activités de jeu dirigé sur 47 activités aux ateliers durant un trimestre chez Caroline, maîtresse de grande section en ZEP.

- le jeu dirigé occupe une place semblable à celle du projet : il apparaît plutôt sporadiquement, et pas dans toutes les classes.

2. Le jeu libre dans la maternelle contemporaine

- Le jeu libre apparaît principalement dans l'espace dit des « coins-jeux », ainsi parfois qu'à « l'accueil ». Les observations menées amènent à considérer que le jeu libre jouit d'une légitimité réduite, que l'on peut déduire notamment de son caractère périphérique. Il n'est autorisé qu'après les activités obligatoires, les activités imposées par le maître (périphérie temporelle). De plus, il se situe aux bords de la classe (à l'inverse des tables, liées aux ateliers, qui, elles, sont au centre), c'est-à-dire à la périphérie spatiale.

- Ceci peut être mis en lien avec la prégnance du modèle scolaire et de l'importance de la consigne [Brougère, 2010] chez ces enseignants que sont les professeurs des écoles. La place réduite du jeu libre peut aussi être mise en lien avec un désir chez ces enseignants de se distinguer d'autres institutions préscolaires (crèche, halte-garderie). Une culpabilité de faire jouer les enfants a enfin parfois été constatée, elle-aussi liée à l'identité professionnelle de ces enseignants.

- Conclusion sur la place du jeu dans la maternelle contemporaine :

Le jeu dirigé apparaît rarement, aux bancs comme aux ateliers. Le jeu libre a une certaine place,

variable selon les classes. Mais il jouit d'une légitimité moindre que les activités à consigne imposée par le maître, en raison de la prégnance du modèle scolaire. Sans être absent, le jeu ne peut donc pas être considéré comme l'activité de référence de la maternelle contemporaine : il apparaît plutôt sporadiquement ou à la marge.

III. Associer les enfants au déroulement de la classe

- Chez certains auteurs liés à l'éducation nouvelle, rompre avec la directivité « traditionnelle » de l'enseignant peut se réaliser en associant l'enfant au déroulement de la classe : l'enfant peut alors être responsabilisé dans les tâches qu'il a à réaliser (un « contrat » peut alors être mis en place), ou bien il peut être instigateur de certaines situations d'apprentissage (proposer tel ou tel projet d'écriture par exemple chez Freinet), voire jouir d'une certaine souveraineté par rapport à la marche de la classe (les « conseils d'enfant »).

- Chez Florence : influence de la notion d'autogestion. Plusieurs pratiques de cette maîtresse montrent qu'elle cherche à associer l'enfant au déroulement de la classe (conseils d'enfants et contrats notamment).

- Mais ici encore, Florence fait figure d'exception. Pour les 14 autres maîtres et maîtresses, certaines pratiques évoquées ci-avant ont été vues, mais moins « ambitieuses » en terme de responsabilisation des enfants que chez Florence. Les « responsabilités » (tel enfant doit tenir la porte, tel autre ranger tel espace de la classe...) sont ainsi bien plus diffusées que les conseils d'enfants (vus uniquement chez Florence). De plus, dans certaines classes, on ne trouve pas de pratiques de ce type, visant à associer les enfants au déroulement de la classe. Les « responsabilités » n'apparaissent pas dans toutes classes.

- Pour conclure, l'étude de la place du projet, du jeu et des pratiques visant à associer l'enfant au déroulement de la classe amène à considérer que ces pratiques, liées à l'éducation nouvelle, apparaissent sporadiquement en maternelle, mais qu'elles ne constituent pas la colonne vertébrale pédagogique des classes observées, davantage marquée par une contrainte de l'enfant assumée, comme il convient de l'étudier maintenant.

IV. Comprendre l'influence réduite de l'éducation nouvelle sur la maternelle contemporaine

1. Un facteur structurel : l'importance du modèle de l'école

- Depuis la salle d'asile, l'influence du modèle de l'école, et de la forme scolaire sur la maternelle a été déterminante. Si au niveau des instructions officielles, certains textes ont parfois visé à proposer d'autres modèles pour la maternelle (modèle de la mère bienveillante et aimante ; modèle du psychologue plutôt que du maître traditionnel), dans les pratiques, l'influence du modèle de l'école a presque toujours été dominante.

- Certaines pédagogies (les plus libertaires, les moins directives, les moins solubles dans l'institution scolaire) liées à l'éducation nouvelle n'ont donc pas attendu le processus récent de scolarisation pour n'être pas solubles dans l'école maternelle française [Brougère, 1995]. Ainsi, le jeu libre n'a jamais eu une influence très grande dans la maternelle française [Brougère, 1995 ; Joigneaux, 2009a], à l'inverse par exemple du jardin d'enfant allemand.

2. Un facteur conjoncturel : les mutations récentes de la maternelle

- Pour les maîtres de maternelle contemporains, il semble primordial de faire « travailler » les enfants. Un concept très intéressant et omniprésent dans les classes, qui pourrait avoir des liens avec le processus de scolarisation : l'importance semble parfois moins de faire apprendre que de faire « travailler », dans un sens évidemment éloigné de celui que lui donnait Freinet. Ici il s'agit de viser à ce que l'enfant fasse preuve de discipline, d'effort et d'application dans la réalisation de la tâche imposée par l'adulte (c'est là la différence principale avec Freinet) et d'apparenter ce faisant la maternelle à l'école, ou plus précisément à une certaine image, laborieuse, de l'école. Par cet aspect, le processus de scolarisation semble n'être pas propice au développement de l'éducation nouvelle, car il semble aujourd'hui, dans le présent contexte institutionnel, déterminant pour les maîtres de donner l'impression qu'ils font bel et bien l'école (or les pratiques venues de l'éducation nouvelle remettent parfois en cause certaines pratiques scolaires traditionnelles et « reconnaissables », comme l'*exercice* – voir plus bas).

- Dannepond montrait que l'éducation nouvelle apparaissait comme un courant novateur ayant une certaine force au cours de la décennie 1970 [Dannepond, 1979]. Des maîtresses s'y « convertissent » alors. Les entretiens menés avec des enseignants d'aujourd'hui semblent montrer que la tendance contemporaine est plutôt d'assumer que l'école maternelle est contraignante. Selon la grande majorité des maîtres, l'enfant doit apprendre la contrainte de l'école à l'école maternelle et ceci n'a pas à être enrobé. Les réticences vis-à-vis de l'éducation nouvelle sont par ailleurs majoritaires. Les maîtres de maternelle contemporains semblent ainsi moins enclins à questionner la nécessité de l'obéissance de l'enfant en maternelle qu'à l'époque de l'article de Dannepond² [Dannepond, 1979].

2 Ce fait dérive-t-il de la scolarisation de l'école maternelle ou bien en est-il indépendant ?

- De là, l'*exercice* apparaît comme l'activité de référence de la maternelle contemporaine, une activité imposée par le maître, avec une consigne stricte, que l'enfant doit réaliser qu'il le veuille ou non, non construite pour être potentiellement ludique (à l'inverse du jeu dirigé). Que ces exercices soient ou non réalisés sur fiche, ils sont très largement majoritaires.

Conclusion : limites contemporaines à l'essaimage des pratiques liées à l'éducation nouvelle

- Certaines pratiques que l'on peut associer à l'éducation nouvelle marquent toujours la maternelle contemporaine et sa pédagogie. Plus en ZEP que dans les milieux privilégiés, comme à l'époque de Dannepond [Dannepond, 1979]. Plus chez les maîtres issus des CSP (Catégories Socio-Professionnelles) élevées. Il serait abusif de dire que l'influence de l'éducation nouvelle sur la maternelle contemporaine est négligeable.

- Cependant, ces pratiques ne sont mises en place que dans la mesure où elles n'interfèrent pas avec le projet scolaire, structure fondamentale des pratiques de maternelle. L'objectif de faire de l'enfant un élève s'avère principal. De là : intégrer ou non des pratiques venues de l'éducation nouvelle à sa pratique semble une option personnelle pour chaque enseignant³ et non un élément incontournable du métier. Ainsi, les pratiques proches de l'éducation nouvelle présentes aujourd'hui en maternelle sont globalement ponctuelles, tandis que le fonctionnement fondamental quotidien de la classe est marqué par la contrainte assumée de l'enfant.

- Si l'école maternelle n'a jamais pu importer les pratiques pédagogiques de l'éducation nouvelle les moins solubles dans l'école, il semble que le processus de scolarisation ait rendu encore plus difficile l'implantation à la maternelle des pratiques proches de l'éducation nouvelle. C'est aussi que les maîtres cherchent à s'apparenter à l'école, ou à une certaine image (caricaturale?) de l'école. Enfin, l'absence très majoritaire aujourd'hui chez les maîtres de maternelle de questionnements autour de la nécessité ou non de la contrainte scolaire de l'enfant de 3 à 6 ans ne favorise pas non plus la diffusion de ce type de pratiques.

Bibliographie

Brougère, G., 1995, *Jeu et éducation*, Paris, L'harmattan.

Brougère G., 2010, « Le bien-être des enfants à l'école maternelle », *Informations sociales*, n°160,

³ En réalité, l'analyse sociologique montre que cette affiliation ou non aux valeurs et pratiques liées à l'éducation nouvelle est aussi liée à l'origine sociale de l'enseignant. Les maîtres les moins enclins à mettre en œuvre une pédagogie proche des valeurs de l'éducation nouvelle sont, dans notre échantillon, les maîtres issus des CSP les plus modestes.

4/2010, pp. 46-53.

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

Decroly O., 1908, « le programme d'une école dans la vie », *L'Ecole nationale*, VII/11, 1er mars 1908, pp. 323-325 ; VII/12, 15 mars 1908, pp. 360-362.

Decroly O. et Boon, G., 1974/1921, *Vers l'école rénovée — Une première étape*, Paris, Lebègue-Nathan.

Dubreucq F., 1993, « Jean-Ovide Decroly (1871-1932) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation)*, vol. XXIII, n° 1-2, pp. 251-276.

Freinet C., 1994, *Oeuvres pédagogiques, t.1*, Paris, Seuil.

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

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

Joigneaux C., 2009b, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169 / 2009, pp. 17-28.

Leroy G (en cours), *L'économie des figures de l'enfant à l'oeuvre dans les pratiques des maîtres de maternelle contemporains*, Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Paris-Descartes.

Luc J.-N., 2010, « " Je suis petit mais important " », *Carrefours de l'éducation*, 2010/2, n°30, pp. 9-22.

Ministère de l'Education nationale, 1986, *L'école maternelle. Son rôle, ses missions*, Paris, CNDP.

Montessori M., 1936, *L'enfant*, Pays-Bas (sic), Gonthier.