

2



L'ÉDUCATION DES JEUNES ENFANTS ET LA QUESTION DE L'ÉCOLE: LE CAS DE LA FRANCE

Educación de la primera infancia y la cuestión escolar: el caso de Francia

*Pascale Garnier**

RÉSUMÉ

Nous prenons le cas de l'école maternelle en France pour analyser et caractériser un processus de scolarisation de l'éducation des jeunes enfants quand celle-ci est soumise à des exigences croissantes de rentabilité et d'efficacité. Dans le contexte français de ces trente dernières années, nous montrons que la priorité donnée à une logique scolaire de justification du bien-fondé de la maternelle va de pair avec une double série de transformations de l'institution. L'une porte sur les rapports que l'école maternelle entretient avec la scolarité obligatoire et avec les structures d'accueil pour les tout petits. L'autre est relative aux réformes du curriculum scolaire et au développement des processus d'évaluation. Tous ces changements permettent de comprendre comment l'école maternelle, lieu d'accueil et de soins, d'éducation et de préparation à l'école pour les jeunes enfants, est

* Université Paris 13.

institutionnellement devenue une véritable «école». Nous montrons enfin comment ces transformations peuvent être mises en regard du développement des comparaisons internationales.

MOTS CLÉS: Pré-Primaire, Petite enfance, Curriculum, Institution, France.

RESUMEN

Tomamos el caso de la escuela maternal en Francia para analizar y caracterizar un proceso de escolarización de la educación de los niños pequeños cuando este se ve sometido a crecientes exigencias de rentabilidad y de eficacia. En el contexto francés de los últimos treinta años, mostramos que la prioridad concedida a una lógica escolar que justificaba una buena financiación de la escuela maternal, ha ido a la par de una serie de transformaciones institucionales. Una de ellas tiene que ver con las relaciones entre la escuela maternal y la escolaridad obligatoria y las estructuras de acogida para los más pequeños. La otra es relativa a las reformas del currículo escolar y al desarrollo de procesos de evaluación. Todos estos cambios permiten comprender cómo la escuela maternal, lugar de acogida y de cuidado, de educación y de preparación escolar para los niños pequeños, se ha convertido institucionalmente en un auténtico “colegio”. Finalmente, señalamos en qué medida estas transformaciones pueden explicarse desde el desarrollo de las comparaciones internacionales.

PALABRAS CLAVE: Preprimaria, Pequeña infancia, Currículo, Institución, Francia.

INTRODUCTION

Il est commode, à la suite du programme *Starting Strong* de l’OCDE (2001, 2006), de présenter le système français d’éducation des jeunes enfants comme un système divisé à la fois institutionnellement et selon l’âge des enfants. D’un côté, les services pour les enfants de moins de 2-3 ans et les loisirs sont placés sous l’autorité d’un ministère des affaires sociales et de la famille et correspondent à des structures très variées (crèches, centres de loisirs, assistantes maternelles, garde à domicile...) (RAYNA, 2007). De

l'autre coté, la quasi totalité des enfants de 3 à 6 ans fréquentent l'école maternelle placée sous la responsabilité du ministère de l'éducation nationale qui établit les programmes, l'organisation et la réglementation, les contrôle à travers une inspection scolaire, et qui recrute, rémunère, et est responsable de la formation des enseignants. Comme pour l'école primaire obligatoire à partir de six ans, les infrastructures et le personnel de service des écoles maternelles sont gérées par les autorités locales de la commune (FRANCIS, 2008). Pour utile que soit cette brève présentation, le point de vue des comparaisons internationales tend à occulter les débats parfois très vifs auxquels l'éducation de la petite enfance donne lieu dans chaque pays. C'est le cas en France où les tensions se concentrent notamment sur les exigences scolaires croissantes attendues de l'école maternelle.

Pourtant, l'école maternelle est bien une «école»: sa dénomination le signifie d'emblée. Apparue lors de l'éphémère Seconde République de 1848, elle a été adoptée par les républicains en 1881, à la place de celle de «salle d'asile» qui marquait les origines philanthropiques d'une institution destinée à accueillir et moraliser les enfants des classes urbaines pauvres (LUC, 1997). C'est en tant qu'école qu'elle participe de l'édifice de l'enseignement primaire que les républicains construisent à cette époque: une école obligatoire à partir de 6 ans, gratuite et laïque. En même temps, depuis la fin du XIXe siècle, les acteurs (actrices) de l'école maternelle n'ont eu de cesse de la distinguer d'une «école au sens ordinaire du mot», comme le revendiquait la première inspectrice générale Kergomard (2009). «Maternelle», elle est un lieu de transition et de médiation entre la famille et l'école; le modèle de l'institutrice qui s'occupe des jeunes enfants est celui d'une «mère intelligente et dévouée», précise KERGOMARD. Là est le paradoxe qui est au centre de cet article: si l'école maternelle a toujours été une école, toute une série de transformations consacre ce caractère scolaire depuis une trentaine d'années.

Ce paradoxe permet d'analyser et d'illustrer à partir du cas de l'école maternelle en France, une pression plus générale sur l'éducation de la petite enfance en termes d'efficacité et d'équité relatives au devenir scolaire des élèves. Notre position n'est pas d'en faire ici la critique, mais de construire un cadre d'analyse de ces processus de scolarisation et de montrer comment ils s'opposent à d'autres conceptions de l'éducation de la petite enfance. La première partie de cet article s'attache à expliciter ce positionnement

théorique, celui d'une sociologie de la critique, qui rend possible une extériorité relative à l'égard des vifs débats que suscite cette évolution. Elle montre comment il est possible de l'objectiver, en construisant une grille d'analyse générale. La seconde partie se centre sur les transformations institutionnelles de la place de l'école maternelle par rapport à la scolarité obligatoire et aux structures destinées aux tout-petits. La troisième partie poursuit ce travail d'objectivation en étudiant les transformations du curriculum officiel de l'école maternelle et le développement des évaluations des effets de la fréquentation de la maternelle sur les résultats scolaires des élèves. La quatrième partie replace cette évolution dans le contexte international et montre la pluralité actuelle des échelles d'évaluation de l'éducation de la petite enfance, quand les comparaisons internationales se font synonymes de classement des systèmes éducatifs nationaux¹. En prenant pour objet la situation française, l'enjeu de ce texte est ainsi de construire une grille d'analyse des débats et des transformations d'une éducation des jeunes enfants quand elle est soumise à des exigences croissantes d'efficacité et d'équité scolaire.

1. CADRE THEORIQUE: UNE SOCIOLOGIE DE LA JUSTIFICATION

Si l'école maternelle est plus que jamais un objet de débats en France, nul doute que l'analyse de son évolution peut faire également l'objet de vives controverses interprétatives. Aussi, notre investigation se situe dans le cadre d'une sociologie de la critique (BOLTANSKI et THÉVENOT, 2006; BOLTANSKI, 2010), c'est-à-dire d'une sociologie qui fait du travail de critique et de justification des acteurs un objet d'étude, attentive à ses rapports avec son propre travail interprétatif². Ce choix théorique permet de considérer

¹ Dans la mesure où notre analyse porte sur les transformations institutionnelles de l'école maternelle, nous privilégions les textes de loi, règlements, rapports et discours officiels qui définissent l'école maternelle et ses acteurs. Sans prétendre être exhaustif, nous faisons aussi référence à des travaux de recherche ou des prises de position professionnelle qui la prennent pour objet, avec le risque de placer sur un même plan des discours hétérogènes.

² Notons que si notre analyse reprend à son compte la posture théorique d'une sociologie de la critique, en s'attachant aux opérations critiques et de justification des acteurs et en supposant une pluralité de principes d'accord, elle ne reprend pas l'axiomatique des cités et des différents régimes d'action que formalise le travail de BOLTANSKI et THEVENOT (2006).

l'école maternelle comme une forme de «bien commun», soumise à une exigence de justification, et d'analyser les tensions actuelles comme une concurrence entre trois différents principes de justification de son bien-fondé.

Un tout premier principe de justification de l'école maternelle est relatif à l'accueil des enfants, au sens d'une protection et des soins (*care*) que leur jeune âge réclame tout spécialement. Il ressort de tout un ensemble de préoccupations relatives à leurs parents : accès des femmes au travail, égalité homme-femme, conciliation vie familiale et vie professionnelle, intégration sociale, etc. L'accueil des jeunes enfants est ici un enjeu imbriquant des politiques familiales, politiques de l'emploi, politiques sociales,... Mais, à côté de ce souci, s'ajoute immédiatement celui de leur éducation, avec des finalités, des objectifs et des démarches pédagogiques variables selon les conceptions de l'enfant et du rôle de l'adulte qui sont en jeu. Si, d'un point de vue international, on peut observer un poids croissant des logiques marchandes (DAHLBERG, MOSS et PENCE, 2007), et un déplacement d'un «discours du care» vers un «discours pédagogique» (MOSS, 2006), et la situation française fait apparaître un troisième registre de justification qui porte sur le caractère scolaire des apprentissages nécessaires à la réussite de l'enfant. Loin de se résumer à une simple succession de ces trois principes de justification, l'histoire de l'école maternelle peut se lire comme celle de leur cumul successif, leur déclinaison spécifique et leur importance relative selon les contextes.

En effet, si ces trois principes sont concurrents, ils peuvent aussi faire l'objet de différents compromis. D'une manière générale, un compromis témoigne d'un accord pour éviter un éventuel différend, sans qu'il ait été réglé par le recours à des épreuves privilégiant une seule logique de justification : «la situation de compromis demeure composite, mais le différend est évité» (BOLTANSKI et THÉVENOT, 2006). Recouvrant des principes de justification hétérogènes, un compromis est, par définition, fragile. Pour qu'il tienne, il ne faut donc pas chercher à le clarifier; plus encore, «l'effort pour stabiliser le compromis en lui donnant une base solide exerce plutôt l'effet inverse», soulignent Boltanski et Thévenot (2006). Une expression de ce que serait un tel compromis pour l'école maternelle peut être relevée dans les Orientations officielles de 1977 qui lui assignent un «triple rôle: éducatif, propédeutique et de gardiennage». L'école maternelle est alors une forme d'éducation préscolaire, définie comme l'éducation des

jeunes enfants avant la scolarité obligatoire (PLAISANCE et RAYNA, 1997). Elle représente un montage composite, un assemblage de logiques différentes, chacune étant légitime et indispensable aux autres, où il s'agit à la fois d'accueillir et protéger les jeunes enfants, de les éduquer, au sens de favoriser leur développement global, et les préparer à la scolarité obligatoire. Ces trois logiques, nécessairement conjuguées, voire insécables, justifient à l'époque du bien-fondé de l'école maternelle. Depuis plus d'une trentaine d'années, ce compromis a été progressivement remis en cause. En même temps, une seule logique de justification est institutionnellement privilégiée : celle qui marque le caractère scolaire de l'école maternelle. L'ancien compromis apparaît alors comme un assemblage confus et la pluralité des principes de justification une source d'ambiguïtés. D'une part, cette domination d'un principe de justification scolaire de l'école maternelle relativise, voire présuppose, les autres principes de justification relatif au soin et d'éducation. D'autre part, elle va de pair avec des évaluations privilégiant des critères directement scolaires dès les années 1970. Un registre de justification et de qualification de l'école maternelle comme une véritable «école» est à la fois descriptif et normatif; il va nécessairement de pair avec un ensemble d'objets et des principes d'évaluation qui relèvent d'un même «monde», celui de l'école. Réduite à la question du devenir scolaire des enfants, cette évaluation de l'école maternelle contribue à son tour à la transformer en une «première école», et non plus seulement en une préparation à l'école.

Mais, précisément, qu'est-ce qui fait «école»? Quels sont les critères qui peuvent objectiver un processus de scolarisation de l'école maternelle? Le «monde de l'école» se définit à la fois par ses différences à d'autres mondes et par les objets qui lui appartiennent en propre. Il est à la fois une institution politique et une forme particulière de socialisation des enfants. C'est donc par une double série de transformations à la fois externes, relatives à la position de l'école maternelle vis-à-vis de la scolarité obligatoire et aux structures d'accueil et d'éducation de la prime enfance, et internes, relatives à son curriculum, qu'il faut préciser les différentes dimensions d'un processus de scolarisation. Nous verrons que le point d'articulation des évolutions institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle se joue précisément sur la question de son rôle dans les parcours scolaires des élèves.

2. TRANSITIONS INSTITUTIONNELLES DU PRÉSCOLAIRE

AU SCOLAIRE

Parler de scolarisation suppose de caractériser les transformations de la position spécifique de l'école maternelle dans le système des institutions scolaires et des modes d'accueil des jeunes enfants (CHAMBOREDON et PRÉVOT, 1973). En ce sens, il est possible de comprendre ce processus de scolarisation comme déclin d'une autonomie relative de l'école maternelle par rapport à l'enseignement obligatoire à partir de 6 ans), mais aussi comme distance vis-à-vis des autres structures d'accueil de la petite enfance. Ainsi, le qualificatif de «scolaire» prend d'abord sens en tant que caractéristique positionnelle de l'école maternelle. Prost (1981) a analysé les années 1960-1970, comme celles d'une distanciation relative de la maternelle par rapport à l'enseignement élémentaire. A l'inverse, les transformations de ces trente dernières années font de la maternelle une «*école de plein exercice*», en conjuguant une mise en système de l'école maternelle avec l'école élémentaire et une distance avec les autres structures préscolaires qui se joue sur la question de l'accueil des enfants de deux ans.

2.1. Une mise en système entre la maternelle et l'école obligatoire

Le développement de l'école maternelle doit beaucoup à toute une lignée d'inspectrices générales et départementales militantes, à une association professionnelle fortement mobilisatrice (l'association générale des institutrices des écoles maternelles fondée en 1921). Attachés à se démarquer de la philanthropie sociale qu'incarrait la salle d'asile, ces personnels se sont aussi efforcés de faire prévaloir leurs conceptions éducatives à l'école élémentaire : «*c'est l'école maternelle bien comprise qui doit forcer les portes de l'école primaire*», souligne ainsi P. KERGOMARD (2009). Cette configuration se défait à partir de 1972 avec la fin d'un concours et d'une formation d'un corps d'inspection féminin spécifique à l'école maternelle. Depuis 1991, les inspecteurs de l'éducation nationale encadrent à la fois des écoles maternelles et élémentaires dans des circonscriptions mixtes.

Partageant un même statut que les enseignants du primaire, le personnel enseignant des écoles maternelles perd lui aussi de sa spécificité. D'une part, il cesse d'être exclusivement féminin en 1977; d'autre part, leur formation

spécifique est réduite, à travers les réformes de la formation professionnelle des enseignants qui, depuis 1989, concernent à la fois l'enseignement primaire et secondaire. Dans les textes officiels, la maîtresse de maternelle est devenue un «*professeur des écoles*» en 1990, un «*spécialiste des apprentissages scolaires*» en 2002, au même titre que les enseignants du secondaire. Dans les Instituts universitaires de formation des maîtres créés en 1989, la formation spécifique à l'école maternelle est de plus en plus réduite (BOUYSSSE, 2007) et les réformes actuelles élèvent le niveau de recrutement, de la licence au master, tout en réduisant la formation professionnelle initiale et continue. Depuis 1992, le personnel de service a vu également son statut, son niveau de recrutement et sa qualification réévalués. Recruté par concours, avec un certificat d'aptitude professionnelle «Petite Enfance», créé en 1991, il est reconnu comme «membre de la communauté éducative». Ces transformations respectives pour les enseignants et le personnel de service maintiennent une forte hiérarchie sociale entre ces deux catégories de personnel, tout en dessinant une nouvelle division du travail à l'école maternelle. Au lieu d'une frontière séparant le travail éducatif, imparti aux maîtresses, et un travail de propreté et d'hygiène, attribué au personnel de service, cette division passe par un partage des tâches entre l'enseignement et l'éducation, le travail ménager pouvant être à son tour délégué à des agents d'entretien (GARNIER, 2010a).

Un souci de continuité entre la grande section, dernière année d'école maternelle, et le cours préparatoire, première année de l'école élémentaire, fait l'objet de textes institutionnels dès le milieu des années 1970, à l'heure où tous les élèves accèdent désormais à un «collège unique». La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 lui donne une forte impulsion en découpant l'ensemble de la scolarité primaire en trois cycles, pour tenter de conjuguer adaptation à la diversité des élèves et efficacité, en assouplissant la rigidité des classements d'âge au sein de l'école (GARNIER, 1998). La dernière année de l'école maternelle, la «grande section» fait partie du «cycle des apprentissages premiers» qui commence à l'entrée en maternelle, mais elle appartient aussi au «cycle des apprentissages fondamentaux» qui se poursuit les deux premières années de l'école élémentaire. En outre, dans le but de prévenir l'échec scolaire, la politique des zones d'éducation prioritaire, lancée en 1981, met l'accent sur une «*préscolarisation précoce*», à partir de l'âge de deux ans, des enfants des familles défavorisées en milieu urbain et rural. Les relances successives des politiques d'éducation prioritaire en 1990, 1998 et 2006 conduisent à un effacement relatif de ce volet de la

prévention de l'échec scolaire. En même temps, depuis le début des années 1980, la question de la scolarisation des enfants de deux ans n'a pas cessé d'être au centre de vives polémiques.

2.2. Les enfants de deux ans : un enjeu pédagogique et politique

Après la généralisation de l'école maternelle à tous les enfants de trois, quatre et cinq ans, celle-ci accueille de moins en moins d'enfants de deux ans. En effet, la fréquentation de la quasi-totalité des enfants de cinq ans est réalisée en 1970, celle des quatre ans en 1980, celle des trois ans en 1995. A cette date, la fréquentation des enfants de deux ans atteint 35,5%. Depuis le début des années 2000, elle est en régression et se chiffre à 13,6% en 2010. En l'absence de politique volontariste, les variables démographiques ont joué un rôle important; elles ont réduit la scolarisation des enfants de deux ans à une «variable d'ajustement» en regard de l'ensemble de l'enseignement primaire et des politiques de restriction budgétaire (SUCHAUT, 2009). En recul et très variable selon les départements, la question de l'accueil des enfants de deux ans, est bien au cœur des projets actuels de transformation des rapports entre l'école maternelle et l'accueil des plus jeunes enfants.

Depuis le début des années 1980, les débats sur la préscolarisation des enfants de deux ans opposent des conceptions différentes de l'école maternelle : d'un côté l'accueil des tout-petits représente une voie de rénovation de la maternelle en la centrant davantage sur les spécificités des jeunes enfants; de l'autre, de nombreuses critiques ont dénoncé l'inadaptation de la maternelle pour les enfants de cet âge. Un récent rapport demandé par le ministère de l'éducation nationale préconise ainsi de trouver d'autres solutions de garde que l'école maternelle pour les deux ans : «*Accueillir à l'école toute une journée des enfants de deux ans, c'est détourner l'école maternelle de sa mission véritable; c'est la transformer en garderie pendant la majorité de leur séjour scolaire*» (BENTOLILA, 2007). Dans un contexte persistant de pénurie et de très fortes disparités territoriales (BAILLEAU, 2009), la question des modes de garde des plus jeunes enfants s'inscrit actuellement dans une problématique économique et sociétale de leurs coûts et modalités de financement. A côté de la scolarisation quasi systématique des enfants à partir de trois ans, l'accueil des deux ans fait l'objet d'un «nouveau service public» créé en 2008, les «jardins d'éveil», pour répondre aux besoins des

enfants qui sont «un peu petits» pour l'école maternelle, mais aussi «un peu grands» pour la crèche. Aujourd'hui ces établissements sont encore très rares, mais en la délestant des tout-petits, ce projet permet de «conforter l'identité et les objectifs de l'école maternelle comme première école» (PAPON et MARTIN, 2008). Financés par les collectivités locales et les parents, ces structures ne manquent pas d'apparaître comme le signe d'un désengagement de l'Etat en matière d'éducation préscolaire.

Sans supprimer directement la scolarisation des enfants de deux ans, cette politique actuelle prône une division forte entre la maternelle et une offre de services diversifiés pour les moins de trois ans. Elle relance du même coup la question des continuités à développer au sein d'un système «divisé», car les rares travaux initiés à partir des années 1980 sur l'articulation entre l'école maternelle et les structures d'accueil des plus petits, comme la crèche n'ont pas été soutenus par une impulsion institutionnelle. De la même manière, initié en 1990, un partenariat interministériel entre le ministère de l'éducation et le secrétariat d'état chargé de la famille et des affaires sociales n'a pas permis de développer des structures d'accueil pour les enfants de deux-trois ans, des «dispositifs-passerelles» préparant à l'entrée en maternelle, en principe ciblées sur les milieux défavorisés. Ce partenariat interministériel reste peu développé, tant sont fortes en France les traditions d'une action publique sectorielle et d'une centralisation administrative. Malgré des politiques de décentralisation (NEUMAN, 2009), lancées depuis le début des années 1980, le rôle des autorités locales est circonscrit, pour tout ce qui touche directement à l'école, à celui des moyens qu'elles mettent à disposition des établissements. La forte centralisation de l'école en France fait également obstacle au principe de son intégration dans des communautés locales et à une véritable participation démocratique des parents. Cette difficulté remarquée dès les années 1970 par des experts internationaux (OECD, 1971) est redoublée aujourd'hui par des injonctions institutionnelles qui privilégient un modèle de relations asymétriques entre des professionnels, experts de l'enseignement, et des parents dont la collaboration est requise pour contribuer à la réussite scolaire de leur enfant (GARNIER, 2010b).

3. TRANSFORMATION DU CURRICULUM OFFICIEL

Le terme «scolaire» désigne un mode de socialisation particulier des enfants qui est propre à l'école dont, à la suite de Vincent, Lahire et

Thin (1994), on peut caractériser l'unité et l'intelligibilité par le rapport à des règles impersonnelles. La «forme scolaire», produit d'une dynamique historique particulière, se caractérise par une relation sociale spécifique, la relation pédagogique, par des formes d'apprentissages décontextualisés visant des savoirs objectivés, codifiés et systématisés, par le privilège accordé à une culture écrite et, plus largement un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde. Dans ce sens, la scolarisation de la maternelle peut s'analyser comme une transformation de son curriculum qui valorise les apprentissages cognitifs et langagiers. En outre, elle va de pair avec la production d'une «culture scolaire», résultat de tout un travail spécifique de sélection, de hiérarchisation et de didactisation des savoirs qui font l'objet d'un enseignement. En suivant les travaux de BERNSTEIN (1975) sur les différentes formes de découpage et de cadrage des savoirs scolaires, les transformations de l'école maternelle peuvent illustrer le passage d'une «pédagogie invisible» propre à la petite enfance, à une «pédagogie visible», présentant une forte compartimentation, hiérarchisation et spécialisation des savoirs propres à l'école³.

3.1. Les apprentissages langagiers et cognitifs : clés de la réussite scolaire

Jusqu'aux années 1970, le développement de l'école maternelle et ses changements de modèles éducatifs vont de pair avec une forte stabilité institutionnelle : un même programme est en vigueur entre 1921 et 1977. Avec le renforcement de la continuité vis-à-vis de la scolarité obligatoire, l'école maternelle est intégrée dans les nouveaux processus d'élaboration des programmes nationaux scolaires à partir de 1986. La mise en place d'une politique de cycles, renforce l'intégration des programmes de l'école maternelle dans ceux de la scolarité obligatoire. Ces programmes de 1995, 2002 et 2008, montrent un découpage des apprentissages en cinq «domaines d'activité» qui préfigurent les disciplines scolaires de l'école élémentaire et

³ On peut distinguer ce processus de scolarisation et une transformation des modèles éducatifs étudiés par Plaisance (1986) entre 1945 et 1980, en lien avec l'évolution des caractéristiques sociales de son public et du personnel enseignant. A l'heure où l'école maternelle est essentiellement fréquentée par les enfants des milieux populaires, prédomine un modèle « productif » centré sur la visibilité des productions des élèves. A partir de la fin des années 1950, à mesure que la maternelle accueille les classes moyennes et supérieures, s'affirment ensuite un modèle « esthétique » valorisant la créativité de l'enfant, puis un modèle « expressif », valorisant l'épanouissement et la socialisation de l'enfant.

leur hiérarchie socio-institutionnelle. Si, en 1995, le «vivre ensemble» et les apprentissages langagiers structurés sont mis en exergue, en 1999, le langage fait à lui seul l'objet d'un texte officiel où il devient «priorité» de la maternelle, placé «au cœur des apprentissages». A partir de 2002, la maîtrise de la langue figure en tête des activités en maternelle. Dans le programme de 2008, elle seule fait l'objet d'injonctions très détaillées pour construire une progressivité des apprentissages entre petite, moyenne et grande sections. Cette priorité marque aussi un net changement d'orientation: il s'agit de privilégier l'acquisition de compétences et de connaissances relatives à la maîtrise de la langue, sur la communication et l'expression des élèves. Justifié par le «*recul de notre système éducatif dans les classements internationaux*», le programme de 2008 s'efforce de rendre plus précoce l'apprentissage des bases de la lecture, par exemple en plaçant dès la moyenne section les activités d'analyse phonologique préparatoires à l'apprentissage du code alphabétique. Les évaluations internationales des acquis des élèves constituent ici une référence inédite pour légitimer la recherche d'une efficacité scolaire accrue de l'école maternelle.

De leur côté, les «activités physiques» qui occupaient symboliquement le premier rang des activités dans les textes officiels de l'école maternelle entre 1887 et 1986, sont à la troisième place des programmes depuis 1995. D'abord valorisés pour leur rôle hygiénique et disciplinaire, puis à la faveur de leur rôle dans le développement cognitif et social des jeunes enfants, les exercices ou activités physiques voient leur importance diminuer. La hiérarchie des activités en maternelle se rapproche de celle de l'école élémentaire où «l'éducation physique» n'a jamais cessé de figurer au dernier rang des disciplines inscrites au programme. D'ailleurs, une culture corporelle et artistique reste en marge du «socle commun» de connaissances et de compétences, institué par la loi de 2005 pour l'avenir de l'école, que tous les élèves doivent avoir acquis à l'issue de leur scolarité obligatoire. En maternelle comme dans l'ensemble de la scolarité obligatoire, cette marginalisation peut s'entendre comme un infléchissement de l'idéal d'un développement global de la personne et d'une culture commune, au profit d'une conception gouvernée par l'intérêt économique (DEROUET, 2006).

Sans doute, le jeu libre, et plus encore une pédagogie du jeu éducatif à travers laquelle Prost (1981) discernait une spécificité de la maternelle dans les années 1960-1970, ne sont pas du même coup condamnés. Mais, déjà

réduite et soumise à une logique éducative (BROUGÈRE, 1997), l'importance du jeu à l'école maternelle est à nouveau diminuée dès lors qu'il vaut avant tout comme une introduction à un apprentissage scolaire. Pour mieux armer les élèves en vue de leur scolarité future, pour réduire effectivement les inégalités sociales dès la maternelle, les recherches privilégient actuellement le domaine des compétences cognitives et langagières plutôt que celui de la socialisation et du développement affectif parfois présentés comme des prérequis aux apprentissages. Joue aussi manifestement le poids croissant d'une évaluation des élèves qui en hiérarchise fortement les compétences socialement attendues, conjuguée à une évaluation de l'école maternelle en termes d'effets sur leur scolarité future.

3.2. Evaluation de l'école maternelle, évaluation des élèves

Dès les années 1970, avec l'achèvement des réformes structurelles de l'enseignement secondaire, la volonté de réduire les inégalités sociales devant l'école conduit à placer en amont de la scolarité obligatoire et des apprentissages proprement scolaires, l'espoir de compenser les différences des socialisations familiales. D'où le développement d'une double série d'évaluations visant à mesurer la valeur proprement scolaire de l'école maternelle: celles qui consistent à montrer son poids dans la réussite scolaire ultérieure; celles qui étudient sa capacité à réduire les inégalités sociales devant l'école. A partir des années 1970, avec l'extension de la fréquentation à tous les milieux sociaux, la diversité des élèves apparaît comme une donnée de l'école maternelle, au même titre que pour la scolarité obligatoire. L'enjeu fondamental devient celui de sa démocratisation qui, pour reprendre les termes de la loi relative à l'éducation de 1975, s'impose pour: «prévenir les difficultés scolaires, dépister les handicaps et compenser les inégalités». Aussi, seul son rôle dans la réussite scolaire fait l'objet d'évaluations institutionnelles et l'école maternelle est intégrée, à travers les outils de totalisation que sont les statistiques, dans l'ensemble de la scolarité des élèves. Jusqu'aux années 1990 (NORVEZ, 1990), l'optimisme du discours institutionnel sur les bienfaits scolaires se fonde sur des statistiques relatives à l'ensemble de la scolarisation à l'école maternelle. Ensuite, à mesure que les analyses statistiques se centrent sur ses effets différenciés pour les enfants de deux ans, se développent les controverses: d'abord sur les effets à plus ou moins long terme de cette fréquentation précoce sur la réussite scolaire;

ensuite sur les effets égalisateurs d'une fréquentation censée bénéficier avant tout aux familles défavorisées (FLORIN, 2007; SUCHAUT, 2009).

Dans les années 1970, à l'heure où la prévention des difficultés de l'enfant devient une de ses missions, apparaissent également les premières critiques d'un dépistage précoce et d'une école maternelle française inégalitaire. Dans le sillage des travaux de Bourdieu, les critiques remettent en cause la notion de handicap socioculturel et les pratiques de l'école maternelle, qui, sous couvert de développement et d'épanouissement de l'enfant, véhiculent des implicites socialement très différenciateurs. La critique s'attache plus récemment aux malentendus que produit la notion d'activité en maternelle, quand elle n'est pas mise explicitement en rapport avec des contenus de savoir (BAUTIER, 2006; JOIGNEAUX, 2009). Si, dans cette perspective, la réussite scolaire dépend d'une utilisation réflexive du langage et des procédures d'objectivation des savoirs, il s'agit alors de proposer dès la maternelle une construction plus épurée des situations d'apprentissage, pour rendre l'enfant capable de distinguer «le faire» et «l'apprendre». L'importance des apprentissages langagiers et cognitifs dans le curriculum officiel est également relayée par le développement des recherches sur les savoirs que l'école maternelle doit transmettre, de manière à ce qu'ils soient effectivement objectivés, explicités et codifiés pour permettre leur maîtrise réflexive et symbolique par les élèves. La continuité institutionnelle entre l'école élémentaire et l'école maternelle favorise le développement d'une réflexion didactique dérivée des disciplines scolaires de l'enseignement secondaire. Enfin, le déplacement des références théoriques, notamment à partir de la traduction en français des travaux de Vygotski (1985), revalorise le rôle de l'adulte en tant que médiateur des savoirs, face à une «pédagogie de développement», d'inspiration piagétienne, que véhiculaient les instructions officielles de 1977.

Définis comme des élèves, les enfants font également l'objet d'une évaluation croissante. Avec la loi de 1989, en même temps qu'un dispositif national d'évaluation est créé à l'école élémentaire et à l'entrée au collège, une injonction inédite porte sur l'évaluation des compétences des élèves de maternelle. Lancé en 1990, un «livret de compétences» doit évaluer l'enfant tout au long de la maternelle dans les différents domaines d'activités. Dès 1991, le ministère publie une liste des «compétences à acquérir au cours de chaque cycle» qui s'ajoute aux Orientations pour l'école maternelle de 1986

et est ensuite intégrée dans les programmes. Issu du monde de l'entreprise, ce «modèle des compétences» (ROPÉ et TANGUY, 2000), joue un rôle décisif dans la possibilité même d'une évaluation des jeunes enfants. En particulier, il fait converger une école maternelle refusant jusqu'alors notation et classement scolaires, dont les pratiques d'évaluation sont diffuses et implicites, parfois référées à des normes de développement de l'enfant, avec l'enseignement élémentaire où prédomine une évaluation par des notes chiffrées et des exercices écrits. À partir de 2001, des outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages des élèves sont mis en place pour la grande section et le cours préparatoire au niveau national. L'école maternelle se trouve à son tour inscrite dans une entreprise de construction d'indicateurs et de standards qui participe d'une nouvelle gouvernance et régulation des systèmes scolaires (VAN ZANTEN, 2004).

4. LE PRISME DES COMPARAISONS INTERNATIONALES

Fortement inscrite dans une tradition de l'école primaire républicaine (BROUGÈRE, 2002), les actrices de l'école maternelle n'en ont pas moins voulu affirmer à la fois sa spécificité et son excellence, en la diffusant comme un modèle d'éducation des jeunes enfants pour les autres pays. Aujourd'hui, rétrospectivement, il est possible d'interroger ce «modèle quasi mythique» (BOUYSSSE, 2007), d'une «école que le monde entier nous envie». Cette interrogation va de pair avec le développement d'arènes internationales consacrant l'éducation des jeunes enfants comme enjeu fondamental des politiques publiques.

4.1. L'école maternelle sur la scène internationale

Jusqu'aux années 1980, l'école maternelle représentait aux yeux de son personnel un modèle exemplaire d'éducation des jeunes enfants pour les autres pays (HERBINIÈRE-LEBERT et LÉANDRI, 1954). Cette excellence était définie comparativement par cinq caractéristiques: la longue tradition d'une éducation préscolaire en France; une institution dépendante d'un ministère de l'éducation (par opposition à des services dédiés à la santé ou au travail social); un accès gratuit, largement ouvert aux enfants dès l'âge de deux ans; un personnel au statut équivalent à celui des écoles primaires et

spécialement formé; enfin, une «méthode» éclectique, ouverte aux expériences étrangères (Froebel, Montessori, Decroly,...). Dans cette œuvre de prosélytisme, soulignons tout particulièrement l'intensité et la durée de l'investissement sur la scène internationale de Mme Simone Herbinière-Lebert, inspectrice générale des écoles maternelles, responsable de l'organisation du Congrès international de l'enfance à Paris en 1931, membre fondateur de l'OMEP (Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire) créée en 1948, présidente de 1950 à 1954, responsable du rapport consacré à l'éducation préscolaire pour le BIE (Bureau international de l'éducation) en 1961, chargée des relations entre l'OMEP et l'UNESCO jusqu'en 1977. Pendant plus d'une trentaine d'années, elle a également relayé les «*nouvelles de l'OMEP*» auprès de l'Association générale des institutrices de l'école maternelle, contribuant aussi bien au développement du Comité français pour l'éducation préscolaire, qu'à son audience auprès des autorités de l'éducation nationale⁴. Cet investissement sur la scène internationale contribue en retour à mettre en valeur l'école maternelle en France, comme par un «effet boomerang» (KECK et SIKKINK, 1998), à travers lequel une cause se développe dans le cadre national, grâce à sa circulation transnationale. A une époque où la question majeure est celle du bien-fondé d'une prise en charge des jeunes enfants en dehors du cadre familial (maternel), ce prosélytisme français imbrique étroitement un discours universaliste sur l'importance de l'éducation dès les premières années de la vie, les valeurs humanistes et la paix, et un discours célébrant une forte identité nationale, où l'école maternelle française apparaît partie prenante d'un patrimoine national.

À partir des années 1970, cette présence relative de l'école maternelle française au niveau international s'efface, quand le retrait de cette pionnière et l'emprise croissante d'une logique scolaire vont de pair avec le développement d'arènes internationales qui traduisent une montée des préoccupations publiques relatives à l'éducation préscolaire et son extension effective. Ainsi, le CERI (Centre pour les recherches et l'innovation dans l'enseignement) est créé en 1968 au sein de l'OCDE; dès 1971, il lance un

⁴ D'où un discours officiel de célébration nationale de l'école maternelle, qui n'est pas exempt de simplifications historiques: « L'organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) a été fondé en 1948 à l'initiative de la France et a fait progresser l'idée de préscolarisation comme aide aux enfants; elle a permis de faire connaître l'école maternelle française dans le monde entier. », indique le ministère de l'éducation en 1986, dans un texte sur le rôle et les missions de l'école maternelle diffusé en livre de poche.

programme d'études sur l'éducation préscolaire. Initialement centré sur la question des inégalités sociales de réussite scolaire et le développement cognitif, il diffuse les premières évaluations des programmes d'éducation compensatoire, comme Head Start, lancé aux Etats-Unis en 1965 (LITTLE et SMITH, 1971), avant d'élargir sa problématique à la question de la garde et l'éducation des jeunes enfants (GASS, 1975). C'est en 1971, à Venise, que le Conseil de l'Europe organise le premier symposium sur «l'éducation préscolaire en Europe», dont l'audience est relayée en France par Mialaret (1971), pionnier du développement des sciences de l'éducation, président de l'OMEP de 1975 à 1979. Au sein de l'UNESCO, le développement des actions pour une éducation tout au long de la vie s'affirme à partir de cette époque (KAMERMAN, 2006). Il conduit à valoriser l'éducation des jeunes enfants, première étape de cette éducation, comme le fait par exemple le travail de FAURE (1972), ancien ministre de l'éducation nationale en France. A travers ce développement des arènes internationales, le prosélytisme du modèle français d'une éducation préscolaire est remis en cause, à l'heure même où l'école maternelle est soumise à des exigences scolaires croissantes.

4.2. La pluralité des échelles de mesure de l'école maternelle française

Le développement d'acteurs transnationaux comme l'UNESCO, l'UNICEF, l'OCDE et l'Europe, leur investissement dans le domaine de l'éducation de la petite enfance s'est accompagné du développement de comparaisons internationales appuyées sur des indicateurs statistiques, voire même parfois réduites à ce seul aspect quantitatif. Les comparaisons internationales participent d'une globalisation des systèmes d'éducation de la petite enfance : à travers la construction de classements et de hiérarchies entre les pays demandant des standards identiques, par la définition de «bonnes pratiques» supposant des formes d'équivalence entre structures nationales, ou encore diffusant les résultats de recherches scientifiques à visées universalistes et positivistes. Reste que les principes de justification qui permettent de juger de l'éducation des jeunes enfants y sont multiples. A travers eux, on peut montrer que le bien-fondé de l'école maternelle met encore en jeu les trois registres sur lesquels elle s'est adossée: les soins, l'éducation, la scolarisation de la petite enfance.

Si on en juge globalement de l'accessibilité des structures d'accueil pour les jeunes enfants, en se plaçant du point de vue de la protection de l'enfance, des politiques familiales, de l'emploi et de l'égalité homme-femme, le classement de la France est plutôt satisfaisant par rapport à d'autres pays (UNICEF, 2008). A l'inverse, du point de vue éducatif qui est privilégié par le programme *Starting strong* de l'OCDE (RAYNA et BENETT, 2005), incluant la France en 2006, l'école maternelle est l'objet de multiples critiques. Les experts recommandent une approche globale des enfants, plus respectueuses de leurs besoins, de leurs stratégies naturelles d'apprentissage, de leurs droits et de leurs intérêts au lieu de se centrer trop exclusivement sur leurs capacités cognitives et leurs résultats scolaires (OECD, 2006). A la suite de Mahon (2006), il faut ajouter que cette perspective éducative n'est pas la seule développée par l'OCDE. En tant qu'organisation complexe, elle est traversée par des réseaux d'acteurs hétérogènes : les préoccupations relatives à l'éducation de la petite enfance, promouvant une vision centrée sur les enfants, leurs droits et leurs compétences, y sont en concurrence avec la question de l'accueil et les soins des jeunes enfants, portée par la direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales. L'importance croissante des enquêtes périodiques PISA au sein de l'OCDE et leur large audience internationale insiste récemment sur une troisième visée des politiques de la petite enfance, qui les lie étroitement aux systèmes scolaires de chaque pays. Ainsi, l'exploitation statistique des résultats de PISA en 2009 conduit à poser cette question: «la participation à l'éducation pré-primaire se traduit-elle par de meilleurs résultats à l'école?» (OECD, 2011). La comparaison de la France et des Etats Unis, permet d'illustrer en particulier l'intérêt d'offrir une éducation préscolaire à tous les enfants, mais de compléter cette affirmation en termes de qualité de cette fréquentation, évaluée à partir des critères que sont le ratio enfants/professionnel et le montant de l'investissement financier par enfant. C'est aussi de ce point de vue d'une politique privilégiant l'efficacité et l'équité des services éducatifs selon laquelle l'investissement dans la période préscolaire est fondamental pour réduire les inégalités sociales et culturelles, que se place la comparaison internationale de l'agence européenne Eurydice (EACEA, 2009).

À travers les différentes échelles de mesure qu'elles mettent en œuvre, ces évaluations montrent bien que le registre de justification scolaire de l'école maternelle s'est imposé en France sans pour autant éliminer des registres de justification relatifs à son rôle d'accueil et de soin, et son

importance éducative. Les jugements comparatifs internationaux font jouer des choix politiques complexes: question des rapports entre «quantité» et «qualité» des politiques de la petite enfance, question aussi d'une traduction d'une «qualité» en indicateurs standardisés et chiffrés. Une vision rapprochée des pratiques dans le cadre d'études comparatives qualitatives montre également l'emprise du scolaire sur l'école maternelle actuelle vis-à-vis des autres pays. C'est le cas par exemple d'une étude comparative de l'accueil des jeunes enfants de migrants, réalisée dans le cadre de la recherche *Children Crossing Borders* (BROUGÈRE, GUENIF-SOUILAMAS et RAYNA, 2008). Si une comparaison de type ethnographique à partir de pratiques locales pose la question de leur représentativité vis-à-vis d'un espace national, elle a le mérite de déconstruire et mettre en perspective le caractère culturel des identités nationales, en particulier celles qui comme la France, affirment leur vocation universaliste.

5. CONCLUSION

Nous avons cherché dans cet article à caractériser ce qui constitue, dans le contexte français, un processus de scolarisation de l'éducation des jeunes enfants. En premier lieu, nous avons montré le changement des rapports de l'école maternelle avec la scolarité obligatoire, son alignement progressif avec l'organisation de l'école élémentaire, en termes d'inspection, de personnel enseignant, de division du travail, de continuité pédagogique. Nous avons présenté les transformations récentes qui se jouent sur l'accueil des enfants de deux ans et qui renforcent les frontières entre l'école maternelle à partir de 3 ans et des structures pour les tout-petits. En second lieu, les réformes du curriculum scolaire ont été analysées pour caractériser le changement de hiérarchie, de découpage et de cadrage spécifiquement scolaire des apprentissages des élèves, notamment le poids de la maîtrise de la langue. Nous avons insisté ensuite sur le développement des processus d'évaluation: au niveau des élèves et au niveau des effets, en termes d'efficacité et d'équité, d'une fréquentation de l'école maternelle sur la réussite scolaire ultérieure des élèves. Tous ces changements permettent d'objectiver l'emprise d'un registre de justification scolaire du bien fondé de l'école maternelle, qu'éclairent également des études comparatives qualitatives sur les pratiques pédagogiques. Dans ce cadre, la participation

des parents n'est considérée qu'en tant qu'elle contribue à l'avenir scolaire de l'enfant. C'est également la participation des enfants qui est réduite à l'apprentissage de leur «métier d'élève», privilégiant la visée du futur sur une conception de l'enfant pleinement inscrite dans le présent. Aussi, la réflexion sur le bien-être, sur les capacités et les droits des enfants ne peut se développer qu'en critiquant cette emprise scolaire, ou plus largement toute forme de «normalisation» de l'éducation des jeunes enfants. Reste que cette conception des enfants en tant que véritables «acteurs» de leur éducation et cette promotion d'une éducation dite holistique, ne sont pas non plus sans présupposés idéologiques et sociaux que montraient déjà les travaux de BERNSTEIN (1975) et CHAMBOREDON (1975). Elles ne sont pas sans créer de nouvelles formes d'emprise sur les enfants et les adultes (DAHLBERG, 2009). C'est dire qu'on ne peut échapper à une compréhension de la complexité des faits éducatifs, de leurs ambivalences constitutives, des compromis qu'ils tissent entre différents registres de justification, comme entre différentes conceptions de l'enfant et des rapports entre enfants et adultes.

Impossible, en conclusion, de ne pas mettre cette emprise du scolaire sur l'éducation des jeunes enfants en rapport avec une culture de l'école qui, en France, est partie prenante d'une définition de la citoyenneté, celle d'une égalité formelle et abstraite, d'une indifférence aux différences faite principe politique. Impossible aussi de ne pas la mettre en relation avec l'importance décisive des résultats scolaires dans l'accès à l'emploi, l'avenir professionnel, et plus largement l'insertion sociale des jeunes. Le système scolaire français se distingue par son caractère profondément inégalitaire et élitiste, que montrent tout particulièrement les comparaisons internationales (DURU-BELLAT, 2007; BAUDELLOT et ESTABLET, 2009). Impossible enfin de ne pas mettre cette emprise du scolaire en relation avec une passion de l'égalité et un questionnement récurrent sur les exigences d'équité du système éducatif français (DUBET et DURU-BELLAT, 2007). En cela, la situation française illustre, en les poussant jusqu'au paroxysme, des pressions scolaires sur l'éducation des jeunes enfants, perceptibles récemment sous des formes plus euphémisées ailleurs, y compris dans des pays comme la Suède (JÖNSSON, SANDELL et TALBERG-BROMAN, 2011) ou le Japon (HOSHI WATANABE, 2010) dont les traditions éducatives de la petite enfance ignorent une préparation à l'école. Le souci de justice et d'efficacité paraît en France monopolisé par la question de l'école, au point de tout y

ramener et d'occulter d'autres registres de justification du bien-fondé de l'école maternelle : celui sur l'accueil et le soin des jeunes enfants et celui sur leur éducation. Placée sur la scène internationale, la situation française témoigne des tensions entre une internationalisation et une globalisation des questions d'une éducation préscolaire, et des singularités nationales, parties prenantes de traditions culturelles et politiques relatives aussi bien au rôle respectif de l'Etat et des familles dans l'éducation de l'enfant qu'aux conceptions de la citoyenneté et de l'enfant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAILLEAU, G. (2009): L'offre d'accueil des enfants de moins de six ans en 2007. Etudes et Résultats, 681 (Paris, DREES).
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (2009): L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales (Paris, Seuil).
- BAUTIER, E. (2006): Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle (Lyon, Chronique sociale).
- BENTOLILA, R. (2007): La maternelle: au front des inégalités linguistiques et culturelles (Paris, Rapport au ministre de l'Education nationale).
- BERNSTEIN, B. (1975): *Class and pedagogies: visible and invisible* (Paris, CERI-OCDE).
- BOLTANSKI L. and THEVENOT L. (2006): *On justification: The Economies of Worth* (Princeton, Princeton University Press).
- BOLTANSKI, L. (2011): *On Critique. A Sociology of Emancipation* (Cambridge, Polity Press).
- BOUYSSÉ, V. (2005): L'école maternelle, un modèle quasi mythique ?, *La revue de l'inspection générale*, 3, pp. 18-25.
- BROUGÈRE, G. (1997): Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire, *Revue française de pédagogie*, 119, pp. 107-139.
- BROUGÈRE, G. (2002): L'exception française: l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires, *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 7, pp. 9-19.

- BROUGÈRE, G., GUENIF-SOUILAMAS, N. and RAYNA, S. (2008): École maternelle (preschool) in France: a cross cultural perspective, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16/4, pp. 371-384.
- CHAMBOREDON, J. C. (1975): *Le métier d'enfant : vers une sociologie du spontané* (Paris, CERI-OCDE).
- CHAMBOREDON, J.C. et PRÉVOT, J. (1973): Le « métier d'enfant ». Définitions de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, 14/4, pp. 295-335.
- DAHLBERG, G. (2009): Policies in Early Childhood Education and Care: Potentialities for Agency, Play and Learning, in J. QVORTRUPP, W. CORSARO and M. S. HONIG (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, pp. 347-359 (Basingstoke, Palgrave Macmillan).
- DAHLBERG, G., MOSS P. and PENCE, A. (2007): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Language of Evaluation* (2nd ed.) (London, Routledge).
- DEROUET, J. L. (2006): Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral: 1975-2005, *Revue des sciences de l'éducation*, 32/1, pp.16-28.
- DUBET, F. and DURU-BELLAT, M. (2007): What makes for fair schooling?, in R. TEESE, S. LAMB and M., DURU-BELLAT (Eds.), *International Study in Educational Inequality, Theory and Policy*, pp. 275-292 (Dordrecht, Springer).
- DURU-BELLAT M. (2007): Social inequality in France: extent and complexity of the issues, in R. TEESE, S. LAMB and M., DURU-BELLAT (Eds.), *International Study in Educational Inequality, Theory and Policy*, pp. 1-20 (Dordrecht, Springer).
- EACEA (2009): *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities* (Brussels, Euridyce Network, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency).
- FAURE, E. (1972): *Apprendre à être. Commission internationale pour le développement de l'éducation* (Paris, UNESCO).

- FLORIN, A. (2007): *Petite enfance et modes d'accueil: qu'en dit la recherche internationale?* (Toulouse, Eres).
- FRANCIS, V. (2008): *French Primary Schools. History and Identity*, in R. M. CLIFFORD and G. M. CRAWFORD (Eds.), *Beginning School: U. S. Policies in International Perspective*, pp. 32-52 (New York, Teachers College Press).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009): *Les élèves du premier degré. Le préélémentaire: évolution. Repères et références statistiques*, édition 2009.
- GARNIER, P. (1998): *L'éducation préscolaire en France: classements d'âge et logiques éducatives*, in G. BROUGÈRE and S. RAYNA (Eds.), *Culture, Childhood and Preschool*, pp. 119-132 (Paris, Université Paris Nord INRP & UNESCO).
- GARNIER, P. (2008): *Des « relais » entre école maternelle et familles*, à M. KHERROUBI (Ed.), *Des parents dans l'école*, pp. 139-178 (Paris, Eres & Fondation de France).
- GARNIER, P. (2010a): *Transformations de la collaboration entre enseignant et personnel de service : entre principes et pratiques*, *Les sciences de l'éducation*, 43/1, pp. 9-26.
- GARNIER, P. (2010b): *Coéduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations*, in S. RAYNA, M. N. RUBIO and H. SCHEU (Eds.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, pp. 119-126 (Toulouse, Eres).
- GASS, J. R. (1975): *L'évolution de l'éducation préscolaire* (Paris, CERI-OCDE).
- HOSHI WATANABE, M. (2010): *Culture préscolaire et nouveaux défis au Japon*, *Revue internationale d'éducation*, 53, pp. 55-63.
- HERBINIÈRE-LEBERT, S. et LÉANDRI, F. (1954): *Activité infantine à l'école maternelle française. L'école maternelle française et l'esprit international* (Pantin, Comité français pour l'éducation préscolaire).
- JOIGNEAUX, C. (2009): *La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle*, *Revue française de pédagogie*, 169, pp. 17-28.

- JÖNSSON, I., SANDELL, A. et TALBERG-BROMAN, I. (2011): Change or Paradigm Shift in the Swedish Preschool? Paper presented for the 10th Conference of the European Sociological Association, Geneva, 7-10th September.
- KAMERMAN, S. B. (2006): A Global History of Early Childhood Education and Care. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report (Paris, UNESCO).
- KECK, M. and SIKKINK, K. (1998): *Activists beyond Borders: Advocacy Networks in International Politics* (Ithaca, Cornell Press University).
- KERGOMARD, P. (2009): *L'éducation maternelle dans l'école, première édition 1886* (Paris, Fabert).
- LITTLE, A. and SMITT, G. (1971): *Stratégies de compensation, panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés au Etats-Unis* (Paris, CERI & OCDE).
- LUC, J. N. (1997): *L'invention du jeune enfant au XIX^{ème} siècle* (Paris, Belin).
- MAHON, R. (2007): The OECD and the work/family reconciliation agenda: competing frames, in J. LEWIS (Ed.), *Children, Families and Welfare States*, pp. 173-197 (Cheltenham, Edward Elgar Publishing Ltd).
- MOSS, P. (2006): From childcare to a pedagogical discourse – or putting care in its place., in J. LEWIS (Ed.), *Children, Families and Welfare States*, pp. 154-172 (Cheltenham, Edward Elgar Publishing Ltd).
- MIALARET, G. (1971): *L'éducation préscolaire en Europe* (Compte-rendu du 1^{er} Symposium du Conseil de l'Europe), *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4.
- NEUMAN, M.J. (2009): The politics of decentralisation: Early care and education in France and in Sweden, in K. SCHIEWE et H. WILLEKENS (Eds.), *Childcare and preschool Development in Europe*, pp. 157-179 (Basingstoke, Palgrave Macmillan).
- NORVEZ, A. (1990): *De la naissance à l'école* (Paris, INED & PUF).
- OECD (1971): *A Review of National Policy in Education: France* (Paris, OCDE).
- OECD (2001): *Starting Strong. Early childhood education and care* (Paris, OCDE).

- OECD (2006): *Starting Strong II. Early childhood education and care* (Paris, OCDE).
- OECD (2011): *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?*, *Pisa in Focus*, 2011/1.
- PAPON, M., MARTIN, P. (2008): *Accueil des jeunes enfants: pour un nouveau service public* (Paris, Rapport d'information au Sénat).
- PASSERIEUX, C. (2009): *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages* (Lyon, Chroniques sociales).
- PLAISANCE, E. (1986): *L'enfant, la maternelle, la société* (Paris, Presses universitaires de France).
- PLAISANCE, E. et RAYNA, S. (1997): *L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives*, *Revue française de pédagogie*, 119, pp. 107-139.
- PROST, A. (1981): *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome 4. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)* (Paris, Nouvelle Librairie de France).
- RAYNA, S. (2007): *Early childhood education in France*, in R. NEW and M. COCHRAN, (Eds.), *Early Childhood Education: an International Encyclopedia*, pp. 1061-1068 (Westport, Praeger Publishers).
- RAYNA, S. and BENETT, J. (2005): *L'examen thématique de l'OCDE des politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance*, in S. RAYNA and G. BROUGÈRE (Eds.) *Accueillir et éduquer la petite enfance*, pp. 25-40 (Lyon, INRP).
- ROPE, F. et TANGUY, L. (2000): *Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise*, *Année sociologique*, 50/2, pp. 493-520.
- SUCHAUT, B. (2009): *L'école maternelle: quels effets sur la scolarité ?*, à C. PASSERIEUX (Ed.), *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages*, pp. 17-27 (Lyon, Chronique sociale).
- UNICEF (2008): *The Child Care Transition. A League Table of Early Childhood Education and Care in Economically Advanced Countries. Bilan Innocenti 8* (Florence, Centre de recherche Innocenti).
- VAN ZANTEN, A. (2004): *Les politiques d'éducation* (Paris, PUF).

- VILLAIN, D. et GOSSOT, B. (2000): Rapport sur les dispositifs passerelles (Paris, Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale des affaires sociales).
- VINCENT, G., LAHIRE, B. et THIN, D. (1994): Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, à G. VINCENT (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, pp. 7-43 (Lyon, Presses Universitaires).
- VYGOTSKI, L. S. (1985): *Pensée et langage* (Paris, Ed. sociales).

PROFESIOGRAFÍA

Pascale Garnier

Pascale Garnier is doctor in sociology, (PhD), Professor of educational sciences at Paris 13 University (France). She studied sociology in Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris), with Luc Boltanski, and his first work was about an historical anthropology of childhood in France, analysing how competencies and best interests of children are matter of debates and proofs. Her studies defined sociology of childhood in the perspective of sociology of age classifications. She has worked for teachers training and now she is responsible of the master in educational sciences in Paris 13. The main points of interest and research are early childhood education (especially politic and partnership), body, practices and material culture. She belongs to the network of sociology of childhood of ESA (European Sociological Association) and the network of sociology of childhood of AISLF (International Association of French Speaking Sociologists).

Datos de contacto: Université Paris 13, UFR LSHS. 99, avenue J. B. Clement. 93430, Villetaneuse (France). E-mail: pascale.garnier@univ-paris13.fr

Fecha de recepción: 17 de julio de 2012

Fecha de revisión: 12 de octubre de 2012 y 13 de octubre de 2012

Fecha de aceptación: 19 de noviembre de 2012