HAL
open science

L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France

Pascale Garnier

To cite this version:

Pascale Garnier. L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France. Revue internationale de communication et socialisation, 2020. hal-03683722

HAL Id: hal-03683722

https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03683722v1

Submitted on 4 Jun 2022

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.

REVUE INTERNATIONALE DE

COMMUNICATION ET SOCIALISATION

L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : AVANCÉES, ÉTATS DES LIEUX ET DÉBATS ACTUELS DANS LA FRANCOPHONIE

Responsables : CHRISTIAN DUMAIS ET KRASIMIRA MARINOVA

Volume 7, numéro double 1 et 2

2020

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec

Québec

L'OBLIGATION D'INSTRUCTION DÈS L'ÂGE DE TROIS ANS: UN TOURNANT DANS L'HISTOIRE DE L'ÉCOLE MATERNELLE EN FRANCE**

PASCALE GARNIER, UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS NORD, FRANCE[1]

Résumé

L'article se propose de développer une analyse sociologique critique sur les enjeux d'une nouvelle loi instituant en 2019 l'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans en France. La mise en perspective historique permet d'éclairer une scolarisation de l'école maternelle en regard des politiques de lutte contre les inégalités sociales de réussite scolaire depuis les années 1970. Si elle ne bouleverse pas les conditions de scolarisation actuelles, cette loi représente un changement politique majeur qui met l'accent sur les apprentissages scolaires explicites (vocabulaire, phonologie, mathématiques, etc.) dès le plus jeune âge. Nous analysons cette volonté de formalisation des apprentissages en lien avec la question de leur évaluation et l'importance renouvelée des relations affectives entre enseignants et enfants. Enfin, nous montrons comment ce tournant contribue à l'inquiétude croissante des familles face à la compétition scolaire et, plus largement, aux tensions entre la société française et son système scolaire élitiste.

Mots clés : petite enfance, école maternelle, apprentissage, instruction, politiques publiques, sociologie.

[1] Contact : pascale.garnier@univ-paris13.fr

** Pour citer cet article :

Garnier, P. (2020). L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans: un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France. *Revue internationale de communication et socialisation, 7*(1-2), 1-16.

©RICS - ISSN 2292-3667

INTRODUCTION

Dans de nombreux pays se développe aujourd'hui une pression particulièrement forte pour rendre accessible une éducation préscolaire de qualité non seulement en termes de bien-être et de développement des jeunes enfants, mais aussi en termes de rentabilité et d'efficacité de leurs apprentissages. Le but de la préscolarisation devient toujours plus celui d'une préparation à l'école primaire. Ce processus international de « schoolification » (Kaga, Benett et Moss, 2010) paraît toucher tout particulièrement les systèmes divisés d'accueil et d'éducation des jeunes enfants qui, comme le système français, connaissent une coupure institutionnelle forte entre le domaine dit de la petite enfance (0-3 ans) et l'école maternelle pour les enfants de 3-6 ans (Garnier, 2018). La focalisation de l'État sur l'école maternelle laisse dans l'ombre les modes d'accueil et d'éducation des enfants de moins de trois ans qui ne relèvent pas de ses compétences obligatoires ni de celles des collectivités territoriales : « En France, les enfants naissent à 3 ans, avec un cartable sur le dos », souligne Elisabeth Laithier[2].

Intégrée depuis ses origines au XIXe siècle à l'enseignement primaire, l'école maternelle en France présente une figure particulièrement saillante de ce processus de scolarisation par rapport à d'autres pays. Depuis 2019, une obligation d'instruction pour tous les enfants dès l'âge de trois ans y est entrée en vigueur dans le cadre de la loi « Pour une école de la confiance »[3]. Elle a pour objectif prioritaire « la maîtrise des savoirs fondamentaux par tous les élèves : lire, écrire, compter et respecter autrui ». Dans un pays dont le taux de scolarisation à l'école maternelle entre 3 et 6 ans était déjà près de 97,5% en 2018, taux quasi atteint dès le milieu des années 1990, l'obligation ne semble pas constituer un bouleversement fondamental. Elle paraît ne toucher que les quelque 28 000 enfants qui ne la fréquentaient pas, dont près de 10 000 accueillis dans des jardins d'enfants[4]. Pourtant, plus décisivement, la loi dessine une reconfiguration d'ensemble de l'école maternelle qui voit ses missions redéfinies en termes d'instruction.

S'il est bien sûr trop tôt pour analyser la mise en œuvre et les effets de cette nouvelle loi, une prise de recul historique ainsi que l'analyse sociologique de ce tournant récent sont nécessaires pour comprendre les ressorts de cette obligation en termes de « justice sociale », visant à lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire. Cette analyse peut se situer à un triple niveau : tout d'abord, c'est le processus de scolarisation de l'école maternelle en tant qu'institution qu'il faut étudier ; ensuite, il est indispensable d'interroger une formalisation des apprentissages des jeunes enfants au cœur de cette obligation d'instruction ; enfin et plus largement, il nous faut penser les rapports que cette obligation entretient avec la diversité des familles et comment elle s'inscrit dans une évolution de la société française et des politiques éducatives. Chemin faisant, il sera aussi possible d'indiquer

[2] Maire adjointe de Nancy, elle est co-présidente de la commission petite enfance de l'Association des maires de France, et s'exprimait le 28 mai 2020, sur la réouverture progressive des crèches faisant suite à la pandémie de Covid-19 : https://www.lagazettedescommunes.com/682926/deconfinement-dans-les-creches-des-inquietudes-sur-lavenir/

[3] Début octobre 2020, M. Macron, président de la République française, annonce pour la rentrée 2021, l'obligation de scolarisation pour tous à partir de trois ans, à l'exception des situations de santé qui nécessitent le maintien à domicile, dans le cadre d'une lutte contre les séparatismes religieux.

[4] Cette forme marginale de préscolarisation en France, mais largement répandue ailleurs, dans les pays nordiques notamment, est amenée à disparaître à court terme ; pour une analyse comparative des formes éducatives des jeunes enfants en Norvège et en France, voir Garnier (2018).

comment, tout en étant spécifiquement française, la nouvelle loi participe plus largement d'un mouvement de globalisation des politiques pour la petite enfance dont les principaux concepts traversent aujourd'hui les frontières nationales.

1. La scolarisation de la maternelle : un tournant institutionnel

Notre analyse des transformations de l'école maternelle se situe dans le cadre d'une sociologie de la critique (Boltanski et Thévenot, 1991), 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 interprétatif. Elle suppose un pluralisme des principes de qualification et d'évaluation des situations mis en jeu par les acteurs. Ce choix théorique permet aussi de considérer l'école maternelle comme une forme de « bien commun », soumise à une exigence de justification. Dans ce cadre, nous entendons par scolarisation de l'école maternelle, la priorité donnée à une logique scolaire de justification de son bien-fondé au détriment d'autres logiques que représentent respectivement l'accueil et les soins des jeunes enfants, leur développement et leur éducation (Garnier, 2016a). L'évolution de l'école maternelle depuis le milieu des années 1970 peut ainsi être interprétée comme un processus de « confirmation institutionnelle » (Boltanski, 2009) en tant que « monde » scolaire, consacré par la loi de 2019.

1.1 Pour une « éducation maternelle dans l'école »

Si dans les textes sur la salle d'asile, nom donné à l'ancêtre de la maternelle au XIXe siècle, les préoccupations hygiéniques et morales vont de pair avec l'instruction, celle-ci est mise au centre du tout premier programme de l'école maternelle de la IIIe République (1882) pour préparer les enfants à « recevoir avec fruit l'instruction primaire » : un programme « ambitieux », voire « démesuré dans son contenu », analyse l'historien Jean Noël Luc (1982). D'ailleurs, dès 1887, cette instruction préparatoire est déplacée à la fin du programme : changement de priorité et non pas éviction. Car à cette époque, seule une petite minorité d'enfants, issus des milieux populaires, fréquente l'école maternelle. Promis à une scolarité courte, un viatique suffit pour les préparer à leur destin de paysan ou d'ouvrier. Cette instruction précoce est d'ailleurs attendue dans leur famille et légitime le rôle des institutrices dans ce domaine.

Jusqu'aux années 1980, les transformations de l'école maternelle vont être intimement liées au développement d'un corps d'inspectrices générales et départementales spécifiques, une petite poignée de femmes pleinement mobilisées dans la défense de ses particularités à l'intérieur de l'enseignement primaire. Pauline Kergomard (1886) sera la première d'entre elles à défendre une « *Éducation maternelle dans l'école* », en lieu et place d'une « petite Sorbonne » initialement pensée. Sans rejeter cette dimension d'instruction, ces inspectrices développent progressivement des pratiques pédagogiques qui, en l'absence de nouveaux programmes officiels entre 1921 et 1977, dessinent un nouveau visage de l'école maternelle qui va de pair avec sa généralisation progressive à tous les milieux sociaux. Conjuguée à l'élévation du recrutement social de ses enseignantes (Berger, 1979), cette valorisation est remarquée : « L'évolution des écoles maternelles finit par mettre en

question la pédagogie traditionnelle des écoles primaires », écrit l'historien Antoine Prost (1968). Publiée au début des années 1970, l'étude sociologique de Chamboredon et Prévot (1973) souligne de son côté une « autonomie relative » de l'école maternelle dans le champ des institutions scolaires et de « gardiennage » des jeunes enfants.

1.2 De « la maternelle » à une « école de plein exercice »

À partir du milieu des années 1970, cette figure de « la maternelle » se défait, avec la suppression de son corps d'inspection spécifique dans le cadre des réformes du système d'enseignement qui ouvrent en principe l'accès de tous les jeunes à l'enseignement secondaire. Avec l'allongement des scolarités, « la maternelle » devient la « première école », en même temps qu'elle est appelée à jouer un rôle essentiel, en amont de la scolarité obligatoire à 6 ans, pour lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire. Son rôle en matière de démocratisation de l'enseignement est explicitement posé par le ministre de l'Éducation nationale, Edgar Faure, dans le journal *L'Éducation* le 20 février 1969 :

> C'est entre deux et six ans que se joue l'essentiel de la chance d'une profonde démocratisation de l'enseignement. L'école maternelle, premier instrument de justice sociale, est seule capable de compenser un peu l'inégalité fondamentale de l'origine sociale (Faure, 1969, cité dans in CRESAS, 1974, p. 114).

À partir des années 1980, la lutte contre les inégalités passe par une valorisation des apprentissages scolaires dans les programmes de l'école maternelle. Il s'agit aussi de transformer son organisation et ses liens avec l'école élémentaire, le niveau de recrutement et la formation de ses enseignants. En même temps, une place croissante est donnée à des procédures d'évaluation de ses effets dans la scolarité future des élèves et, à partir du début des années 2000, à la mesure des « performances » des élèves (Garnier, 2016a). L'obligation d'instruction à partir de trois ans consacre et radicalise ces transformations institutionnelles, en mettant définitivement un terme à son « autonomie relative » au sein de l'enseignement primaire. D'une part, elle se situe en continuité avec les affirmations officielles qui désignent depuis 1986 la maternelle comme une « école de plein exercice ». D'autre part, elle fait rupture en posant l'instruction comme sa finalité, au point d'effacer l'importance des soins, au sens de *care*, et de l'éducation des jeunes enfants. Appelée à devenir une « école du langage », au sens où la maîtrise de la langue est placée au centre de son curriculum, tout ce qui n'est pas de l'ordre des apprentissages scolaires doit être le plus réduit possible, comme l'indiquait déjà le linguiste Alain Bentolila à la fin des années 2000 :

> Il convient de mieux maîtriser la durée et l'organisation d'activités « périphériques » qui finissent par diluer les véritables séquences d'apprentissage. Les temps de collation, de déplacements, d'habillage, de passage aux toilettes, d'attente des parents doivent être mieux maîtrisés. Ces activités peuvent être parfois éducatives, mais elles ne peuvent représenter des apprentissages scolaires (Bentolila, 2009, p. 19).

Renouant avec cette perspective qui dominait dans le programme de 2008, la circulaire de rentrée 2019 indique ainsi que la durée hebdomadaire de scolarisation, 24 heures, est consacrée à

l'enseignement, avec une exigence d'assiduité pour tous les élèves. Une seule concession est affichée : « Des aménagements d'emploi du temps peuvent être autorisés quand les plus jeunes enfants ont encore besoin de dormir l'après-midi » (Ministère de l'éducation nationale [MEN], 2019). L'école maternelle a donc à faire à des élèves, leur demandant de laisser autant que possible leur jeune âge aux portes des salles de classe, notamment pour tout ce qui relève de leurs besoins corporels.

1.3 Des conditions défaillantes de scolarisation

Il faut souligner qu'en elle-même, la nouvelle loi sur l'obligation d'instruction à l'âge de trois ans ne résout rien des difficultés structurelles auxquelles est confrontée l'école maternelle en France. C'est en premier lieu le cas d'un ratio entre professionnels et enfants tout particulièrement élevé : avec une moyenne de 25 élèves par classe, il figure par les trois plus forts de l'Organisation de coopération et développement économiques [OCDE] (2018). Un récent rapport du défenseur des droits en France s'inquiète ainsi publiquement du « faible taux d'encadrement des élèves qui doit être augmenté de façon significative » (Avenard et Toubon, 2018, p. 21). Le projet actuel de dédoublement des classes de grande section d'école maternelle dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcée, après avoir été mis en place en cours préparatoire, témoigne ici encore d'une priorité donnée à la préparation à l'école élémentaire et non pas à l'accueil des plus jeunes, en petite section (3 ans)5. On sait en effet que seule une minorité d'entre eux (près de 20%) a bénéficié d'un établissement d'accueil collectif, en crèche notamment. C'est dire que la question des transitions entre vie familiale et école maternelle se pose avec une acuité toute particulière (Rayna et Garnier, 2017).

Sans doute, outre les professeurs des écoles, une partie des classes bénéficie d'un personnel de service à temps plein ou à temps partiel : les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), employés par les municipalités. Le calcul sur les données de 2013 montre qu'il y a en moyenne une ATSEM pour trois classes, le plus souvent affectée en petite section. Dépendant de la richesse et de la politique scolaire des communes, l'emploi des ATSEM s'inscrit dans de fortes inégalités territoriales, à l'image des budgets que les communes accordent à leurs écoles (Garnier, 2016a). À cet égard, en consacrant l'instruction obligatoire à 3 ans, l'Etat charge les communes de financer tout ou partie des écoles maternelles privées, comme c'était déjà le cas des écoles élémentaires. Ces inégalités territoriales particulièrement fortes touchent pleinement des territoires notoirement sous dotés, notamment la Guyane et Mayotte où, en elle-même, l'obligation ne peut remédier au déficit de places en école maternelle.

En outre, depuis longtemps (OCDE, 2001), la formation des enseignants en France manque singulièrement de préparation pédagogique générale et notamment d'une formation spécifique pour les jeunes enfants. Centrée sur la didactique des disciplines scolaires (français et mathématiques,

[5] Notons que ces transformations récentes de l'école maternelle ignorent délibérément la scolarisation des enfants de moins de trois ans en maternelle, soit actuellement près de 12% des enfants de cet âge, après avoir atteint près de 35% au milieu des années 1990. Pourtant, depuis ces années, les enquêtes statistiques nationales sont centrées sur la question d'un bénéfice d'une quatrième année d'école maternelle sur la scolarité ultérieure ; la dernière étude en date montre que « la scolarisation à deux ans n'a pas les effets attendus » (Heim, 2018).

massivement), cette formation laisse très peu de place à l'école maternelle ; seules les classes dites passerelles permettent actuellement un métissage d'une professionnalité enseignante avec les métiers de la petite enfance (Garnier, 2016b). Le rapport du défenseur des droits (Avenard et Toubon, 2018), précédemment cité, appelle à une formation des enseignants et des Atsem intégrant la connaissance du développement des enfants et une sensibilisation aux droits de l'enfant. Or pour la « formation spécifique » des professeurs des écoles débutants en école maternelle, la circulaire de rentrée 2019 précise : « On insistera particulièrement sur les connaissances en matière de phonologie, de syntaxe et de lexique ». La place donnée à l'enseignement des disciplines valorisées à l'école réduit de fait l'importance de tous les autres domaines d'apprentissage qui contribuent au développement des enfants.

2. Une formalisation des apprentissages

Au cœur de la scolarisation de l'école maternelle se pose la question des apprentissages des jeunes enfants. Pensée dans les années 1970 en termes d'une « pédagogie des situations » et d'une « pédagogie du développement » d'inspiration piagétienne, cette approche a cédé la place à une approche vygotskienne des rapports entre apprentissage et développement dont l'interprétation en France privilégie le rôle actif donné aux enseignants pour diriger les apprentissages des élèves (Garnier, 2016a). Or, à l'âge de l'école maternelle, les travaux de Vygotski (1995) insistent sur les modalités spécifiques des apprentissages des jeunes enfants, dont on peut montrer les enjeux en lien, d'une part, avec leur évaluation et, d'autre part, avec la formation des enseignants.

2.1 Apprendre de manière « spontanée » ou « réactive »?

Comme l'indiquent de très nombreux travaux, les différences sociales sont très fortes dès l'entrée en maternelle, notamment dans le domaine du langage oral (voir, par exemple, Grobon, Panico et Solaz, 2019). La raison s'en situe dans les différents contextes de socialisation familiale où l'enfant apprend de manière « spontanée », c'est-à-dire « en suivant son propre programme » : en prenant de lui-même au milieu environnant, « l'enfant détermine lui-même le programme de son apprentissage » (Vygotsky, 1995, p. 36). Or à l'école maternelle, l'enfant est d'emblée confronté à des objets de savoir étrangers à son « propre programme », comme l'acquisition du vocabulaire (MEN, 2019). En outre, il est demandé aux élèves d'exercer une réflexivité sur leurs apprentissages, c'est-à-dire d'être capables de distinguer de ce qu'ils font (leurs activités) et ce qu'ils sont en train d'apprendre en termes d'objets de savoirs ou de savoir-faire.

> Dès la petite section, la construction d'une conscience phonologique est régulièrement travaillée. Elle se structure jusqu'à la grande section par des activités appropriées. La connaissance du nom des lettres et du son qu'elles produisent est progressivement enseignée. Le travail sur l'oral permet d'atteindre un premier niveau de conscience de l'organisation lexicale et syntaxique de la langue (MEN, 2019).

Ces contenus d'enseignement découlent d'une analyse de la langue comme à objet maîtriser, produit d'un travail d'objectivation, de formalisation et de rationalisation des savoirs pour en faire des

contenus d'enseignement transmissibles. Ils mettent en jeu, du côté des élèves, des apprentissages que Vygotsky (1995) qualifiait de « réactifs » quand les enfants, à partir de 6-7 ans, apprennent « en suivant le programme du maître » (p. 35). En amont, à l'âge préscolaire, correspondant à celui de l'école maternelle, le psychologue défendait l'idée d'apprentissages « spontanés-réactifs » quand « l'enfant est capable d'apprendre dans la mesure où le programme du maître devient son propre programme » (Vygotski, 1995, p. 36).

Peut-on remplacer les apprentissages spontanés développés au sein des familles par des apprentissages réactifs et réflexifs à l'âge de la maternelle ? Rien n'est moins sûr : de l'un à l'autre ce qui est perdu, c'est la capacité de chaque enfant à être à l'initiative de ses apprentissages. Cette capacité s'efface au profit de la capacité des enseignants à enrôler les élèves dans les apprentissages visés. Vouloir d'emblée à l'école maternelle substituer des apprentissages réactifs à ces apprentissages « spontanés » que l'enfant réalise « en suivant son propre programme », ne serait-ce pas, pour ainsi dire, vouloir tirer sur une plante pour la faire grandir ?

En outre, ces contenus d'enseignement s'imposent à tous identiquement, en requérant une forte homogénéité des élèves (Vandenbroeck, 2018), là où des apprentissages spontanés des enfants se fondent sur leur singularité et la diversité de leurs environnements. Par ailleurs, visant à l'efficacité à court terme des apprentissages de base en lecture, écriture et calcul, cette coupure radicale avec les savoirs développés hors de l'école efface la dimension plus largement culturelle des contenus d'enseignement. Leur dimension d'émancipation intellectuelle est perdue de vue au profit d'une vision techniciste des apprentissages scolaires qui fait écho aux nouvelles possibilités de les objectiver par les neurosciences.

2.2 Le souci sociologique d'une pédagogie « rationnelle »

En France, ce souci d'objectivation et de formalisation des savoirs s'inscrit initialement dans toute une lignée de travaux sociologiques critiques sur les inégalités sociales d'éducation, à commencer par ceux de Bourdieu (Bourdieu, Passeron, Saint Martin, 1965 ; Bourdieu, 1985), quand il imputait l'échec des étudiants au défaut d'explicitation des attendus professoraux, à des messages implicites dont seule une partie d'entre eux avaient les clés. *A contrario*, une pédagogie dite « rationnelle » et des contenus d'enseignement explicites devaient, selon lui, contribuer à lutter efficacement contre l'échec scolaire des élèves des milieux populaires. Les travaux de Bernstein (1975) ont, eux aussi, été mis à contribution, notamment sa distinction entre pédagogies « visibles » et « invisibles », en arguant pour la clarté des découpages disciplinaires et des formes de cadrage forts des savoirs qui distinguent radicalement les savoirs scolaires des savoirs du quotidien.

Dans cette perspective, le renforcement des frontières disciplinaires entre les savoirs et leur autonomie à l'égard des savoirs non scolaires sont favorisés pour dissiper le flou et la globalité de normes éducatives génératrices d'échecs : « L'école est un lieu où les objets (y compris son propre corps) n'existent pas pour ce qu'on peut faire dans une activité quotidienne non scolaire, mais en eux-mêmes, comme objet d'apprentissage » (Bautier et Rochex, 2002, p. 6). En particulier, le jeu, valorisé dans les pédagogies invisibles, s'est vu accusé d'être source de malentendus, en brouillant la

perception que les enfants, notamment ceux des milieux populaires, ont de leurs apprentissages à l'école maternelle et, plus largement, la signification de ce qu'être à l'école veut dire.

En somme, les analyses sociologiques des inégalités sociales de scolarisation et d'apprentissage et leurs usages au sein de l'institution scolaire ont largement contribué en France à promouvoir une formalisation des apprentissages des jeunes enfants à l'école maternelle, au point qu'aujourd'hui elle va de soi : « une scolarité précoce est profitable aux enfants des classes populaires. C'est logique puisque plus tôt l'école intervient et plus les enfants sont préparés à s'adapter aux situations scolaires et à s'approprier les savoirs scolaires » (Lahire, 2020, p. 3). Il y a, chez certains sociologues, comme un réflexe qui s'impose tout naturellement à penser que les familles dites « éloignées de la culture scolaire » doivent davantage aller à l'école et le plus tôt possible pour y réussir. Demander davantage d'école, n'est-il pas paradoxal de la part de sociologues forts au fait de la violence symbolique intrinsèque aux systèmes d'enseignement ? Au-delà des difficultés posées d'un côté par les conditions actuelles d'accueil à l'école maternelle et, de l'autre côté, par des formes scolaires d'apprentissage qui peuvent effectivement mettre en difficulté les enfants des milieux populaires, notamment les garçons (Garnier et Brougère, 2017), nous verrons qu'il faut aussi penser aux effets paradoxaux de cette surenchère scolaire au niveau de la société française dans son ensemble.

2.3 Des savoirs à évaluer

Cette formalisation des apprentissages, au sens de leur objectivation et rationalisation en termes de contenus d'enseignement, se lie étroitement à la possibilité de les évaluer et, plus avant, d'en faire un argument décisif des recherches fondées sur la preuve, essentiellement statistique, du bien-fondé des politiques éducatives.

La demande croissante d'évaluation des compétences des enfants, y compris s'il doit s'agir d'une « évaluation positive » comme y insiste le programme de 2015, tend à réduire ce qui est évalué à ce qui est directement objectivable et visible, ce qui est aussi facilement communicable, comme le sont des fiches d'exercices écrits ou les épreuves sur tablettes numériques. Précisément, depuis 2018, la mise en place d'évaluations nationales en français et mathématiques au tout début de la première année d'école élémentaire, constitue une exigence inédite de contrôle des acquis de l'école maternelle basé sur des savoirs objectifs comme la connaissance des lettres de l'alphabet. Cette pression tend à une réduction du curriculum à ce qui est évalué, au détriment de ce qui est plus difficilement évaluable. C'est ainsi que le jeu, les activités physiques et artistiques, remis à l'honneur dans le programme de 2015, risquent de s'effacer des pratiques pédagogiques effectives, surtout si l'on considère que les résultats scolaires des élèves en français et mathématiques peuvent devenir des indicateurs de performance des enseignants et des écoles.

Au total, bien que justifiée par l'objectif de réduire les inégalités sociales de scolarisation, l'explicitation des contenus d'enseignement et des critères d'évaluation rigidifie les attentes scolaires. Elle durcit les pratiques pédagogiques, enserre enfants et enseignants dans un carcan de prescriptions : « la chasse aux critères "implicites" a exaspéré le poids des critères les plus explicites » (Rancière, 1998, p. 99). Réciproquement, ces critères implicites des pédagogies invisibles valorisant une éducation globale s'inscrivent largement dans des conceptions des enfants en tant qu'acteurs de

leur éducation et interlocuteurs reconnus par les adultes, conceptions qui sont largement diffusées dans les milieux privilégiés (Bernstein, 1975). Mais, de son côté, le souci d'avoir affaire à des élèves et de compenser les inégalités sociales et culturelles de leur environnement familial en les confrontant le plus tôt possible aux valeurs et normes scolaires et à l'exigence d'apprentissages réflexifs, constitue une violence symbolique, intrinsèque aux systèmes d'enseignement (Bourdieu et Passeron, 1970) qui sanctionne précocement les enfants des milieux populaires.

2.4 Les « figures d'attachement » ou une « manière douce » d'exercer une violence symbolique

Comme le signalaient Bourdieu et Passeron, dans leur analyse critique des systèmes d'enseignement : « La 'manière douce' peut être le seul moyen efficace d'exercer le pouvoir de violence symbolique dans un certain état des rapports de force et des dispositions plus ou moins tolérantes à l'égard de la manifestation explicite et brutale de l'arbitraire » (1970, p. 32). De fait, avec une focalisation étroite sur les apprentissages scolaires, c'est aussi l'importance de la dimension affective des relations entre personnels de l'école maternelle et les jeunes enfants qui est valorisée dans le discours institutionnel récent : « la 'dimension affective' et la 'préparation aux apprentissages scolaires' sont les deux éléments essentiels d'une école maternelle dans laquelle l'enfant prend plaisir à apprendre et progresse » (MEN, 2019). Après avoir été longtemps passée sous silence, cette importance de l'affectivité revient aujourd'hui en force avec l'idée de « sécurité affective » et un profond changement de références théoriques. Tournées dans les années 1970 vers une psychologie du sujet et la psychanalyse, elles sont aujourd'hui orientées vers les théories de l'attachement, telles que diffusées par Boris Cyrulnik, neuropsychiatre, expert auprès du ministre de l'éducation nationale. Ce que dit expressément la circulaire de rentrée 2019 : « Aux côtés des professeurs des écoles, les Atsem sont des figures d'attachement importantes pour les élèves, et participent activement à leur sécurité matérielle et affective » (MEN, 2019). Dans ce sens, ces théories constituent une sorte de contrepoids à des exigences scolaires croissantes, une forme de compensation d'une mise au « travail » systématique des élèves. La « bienveillance » des figures d'attachement données aux enfants à l'école maternelle devient d'autant plus nécessaire que se renforcent les attendus de performances scolaires, comme le montre une enquête réalisée dans une classe de toute petite et petite section (Garnier et Brougère, 2017).

Largement répandues aujourd'hui au niveau international, les théories de l'attachement véhiculent une idéologie universaliste du développement de l'enfant (Keller, 2019) et une vision très normative des relations entre enfants et adultes (Millei et Alasuutari, 2016). Constituées en grille de lecture des comportements des jeunes enfants, elles vont de pair avec une vision déficitaire des enfants de milieux précaires et de leurs parents. La France constitue un terrain sans doute spécifique de diffusion des théories de l'attachement et une consécration institutionnelle récente, par rapport aux cas de l'Australie et de la Finlande qu'étudient Millei et Alasuutari (2016). En effet, la présence très hiérarchisée de deux catégories de personnels auprès des élèves/enfants, les professeurs des écoles et les Atsem, donne à penser à un partage du travail entre le cognitif et l'affectif déjà observé dans les classes (Garnier, 2016a). C'est en tout cas un « travail émotionnel en profondeur » (Hoschschild, 2017) qui est demandé aux professionnels, des femmes presque exclusivement.

La large diffusion des théories de l'attachement au niveau international et son pouvoir d'attraction contribue à justifier en termes psychologiques les défaillances des familles. Elle promeut ainsi une vision compensatoire de l'école maternelle par rapport aux enfants dits *insécures* dont les attachements aux professionnel.le.s pourraient remédier aux défaillances de leur vie affective familiale. En outre, en liant les difficultés scolaires des enfants à ce manque de « sécurité affective », elle contribue également à mettre hors de cause les attendus des épreuves scolaires. En ce sens, elles participent d'une individualisation des responsabilités éducatives. Elles en appellent à développer la capacité de « résilience » des personnes face aux difficultés, figure, elle aussi, globalisée et individualiste des rapports sociaux (Bracke, 2016).

3. Scolarisation de la vie familiale et de la société française dans son ensemble

Les rapports entre les sociétés et leur école sont complexes et jouent dans les deux sens (Dubet, Duru Bellat et Vérétout, 2010). Les évolutions de la société marquent l'école et, réciproquement, les transformations du monde scolaire contribuent aux changements sociaux à travers l'emprise qu'elles exercent sur la vie des familles. L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans renforce cette emprise et ainsi l'inquiétude des familles. Nous verrons qu'elle impose aussi de préparer la scolarisation des enfants, en amont même de l'école maternelle.

3.1 Une culture de l'inquiétude scolaire chez les parents d'élèves

Dans une France marquée par une tradition républicaine de mise à distance des parents vis-à-vis de l'école, les appels institutionnels à la coopération entre parents et enseignants se font toujours plus insistants, tout en restant profondément scolaro-centrés (Garnier et Rayna, 2019). Dans l'intérêt des enfants, cette collaboration vise en effet à « favoriser leur entrée dans les apprentissages de l'école » (MEN, 2019). Rendre obligatoire l'instruction, c'est transformer une fréquentation volontaire de l'école maternelle en une nouvelle « police des familles » (Donzelot, 1977) avec son arsenal juridique de contrôle de l'inscription et de l'assiduité, assortie de sanctions en cas de manquement. L'obligation transforme aussi *ipso facto* les parents en parents d'élèves obligés de jouer le jeu d'une compétition scolaire précoce. L'insistance sur la préparation aux savoirs de base dès l'école maternelle vise tout particulièrement les familles dites vulnérables pour éviter des sorties précoces du système scolaire sans ces savoirs de base nécessaires à leur insertion sociale. D'ores et déjà, cette importance d'une scolarisation précoce est très largement comprise par les parents. En témoigne tout particulièrement le développement des cahiers d'activités parascolaires pour les enfants dès l'entrée en maternelle. Cherchant à séduire à la fois enfants et parents, ils transportent l'école à la maison dès le plus jeune âge. Massivement achetés en dehors même de toute prescription par les enseignants, ils permettent aux parents l'exercice d'une vigilance continue sur les acquisitions de leur enfant pour prévenir leurs difficultés (Garnier, 2013).

Aucun système d'éducation des jeunes enfants n'échappe à des processus de reproduction sociale, mais le contexte actuel en a fait bouger les lignes de force sous le poids sans précédent de la réussite académique en France dans les trajectoires sociales et professionnelles des personnes. Avec la forte

croissance des inégalités sociales, c'est l'importance des diplômes et leur marchandisation qui en constituent la pierre de touche. Dans une société dite « liquide », foncièrement marchande, hiérarchisée et individualiste (Bauman, 2006), la réassurance que donnent les diplômes scolaires donne malgré tout des repères un tant soit peu pérennes aux familles. D'où l'importance des liens entre *Les sociétés et leur école*, et plus précisément l'analyse du rôle et du poids des inégalités scolaires et leurs rapports avec les inégalités sociales : « Plus l'emprise scolaire est forte, plus les mécanismes paradoxaux de l'égalité des chances sont rigides » (Dubet, Duru Bellat et Vérétout, 2010, p. 190). De fait, si les résultats des élèves français à l'âge de 15 ans sont dans la moyenne des pays de l'OCDE, la France figure dans les pays où le poids de l'origine sociale sur les résultats des élèves est le plus élevé :

> Comme déjà observé lors des éditions précédentes du PISA, la France est l'un des pays de l'OCDE où le lien entre le statut socio-économique et la performance dans PISA est le plus fort avec une différence de 107 points entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé. Cette différence est nettement supérieure à celle observée en moyenne dans les pays de l'OCDE (89 points) (OCDE, 2019).

Ces liens entre *Les sociétés et leur école* peuvent tantôt renforcer cette pression scolaire dès le plus âge ou, au contraire, non seulement la différer, mais aussi développer une conception éducative qui évite précisément cette hiérarchisation précoce entre les enfants. En France, la prégnance des classements scolaires est telle que, très jeunes, les enfants apprennent à se définir eux-mêmes à partir de ces jugements, comme « bons » ou « mauvais » (élèves) ; l'école maternelle fait alors figure d'une « école de la domination » (Millet et Croizet, 2016) ou encore d'une « école de la performance enfantine » (Leroy, 2020).

3.2 « *Préparer les petits à la maternelle* »

À partir du moment où l'entrée à l'école maternelle confronte d'emblée les enfants à tout un ensemble d'attendus scolaires en matière de langage, de contrôle de soi et de socialisation, il s'agit alors de *Préparer les petits à la maternelle* (Cyrulnik, 2019). En amont de l'école maternelle, se développent effectivement des programmes compensatoires comme « *Parler bambin* » mis en place au sein de crèches depuis 2008, ciblés sur des enfants dits « petits parleurs » et « vulnérables ». Malgré les multiples critiques qu'ils soulèvent (Ben Soussan et Rayna, 2018), de tels programmes bénéficient de l'impulsion et du soutien de *thinks tanks* français, comme l'Institut Montaigne et Terra Nova, qui depuis les années 2000, jouent un rôle normatif croissant en matière de politiques publiques. Lieux de traduction entre science et politique (Argibay, 2016), ils défendent une intervention précoce auprès des jeunes enfants : « *Investissons dans la petite enfance. L'égalité des chances se joue avant la maternelle* » est le titre d'un de leurs récents rapports (De Bodman et al. 2017).

De tels programmes compensatoires ont été développés dans le monde anglophone à partir des années 1960, tels que *Head Start*, *Perry Preschool* ou *Carolina Abecedarian*, au moment même où, en France, s'est développée où une politique d'accueil de tous les enfants à l'école maternelle.

Aujourd'hui, il s'agit de cibler plus précocement des familles dites précaires, mais aussi d'expliciter ce qui est attendu comme « qualité éducative » des lieux d'accueil individuels et collectifs destinés aux enfants de moins de trois ans, comme le fait un rapport du Haut comité de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA). Sans doute, des « approches 'holistiques' de la prime éducation » y sont valorisées, afin que les « contenus éducatifs ne séparent pas artificiellement les sphères du développement par des segmentations pédagogiques » (HCFEA, 2019, p. 98). Mais, en même temps, des « repères éducatifs » y sont organisés selon les différentes dimensions du développement, précisant ce qu'il y a apprendre ; soit, par exemple, dans le domaine cognitif :

> Repère 12 : Développement logique par la découverte de l'espace et du temps, et par les manipulations d'objets. Profiter des moments de vie quotidienne pour inviter l'enfant à se repérer spatialement, à observer et organiser logiquement (classer, sérier, comparer, varier les angles de vue, etc.) le monde qui l'entoure et à manipuler, modifier les objets (physiques, minéraux, végétaux), leurs formes, leurs quantités (HCFEA, 2019, p. 113).

Une profonde tension parcourt ainsi ce rapport entre le souci d'explicitation des apprentissages attendus des enfants de moins de trois ans et une éducation dite « holistique ». En témoigne en particulier la confusion entre apprendre et enseigner : « Ainsi le tout-petit, si on les lui *apprend*, commence à 'nommer des nombres', sans se les représenter, ce qui peut être un *jeu* même et surtout s'il est félicité même quand ceux-ci ne sont pas dans le bon ordre ». (HCFEA, 2019, p. 110, je souligne). La rhétorique du jeu (Brougère, 2005) illustre également ce souci d'un enseignement censé séduire les tout-petits.

Cette formalisation des apprentissages dès la naissance est partie intégrante d'une politique d'investissement social dans la petite enfance selon laquelle « le plus tôt est le mieux » (Fougère, 2016). Elle va de pair avec un discours, lui aussi globalisé, maximisant la plasticité cérébrale des tout-petits pour valoriser le rendement des investissements précoces dans le domaine éducatif (Millei, 2015).

Conclusion : quand la « justice sociale » s'entend comme « investissement »

L'impératif d'apprentissages « réactifs », au sens de Vygotski (1995), préparant précocement au « lire, écrire, compter », s'impose partout dans le monde, y compris là où l'éducation préscolaire s'est développée en marge de l'école. Cet impératif s'inscrit dans une politique d'investissement social sur la petite enfance où il s'agit de maximiser la rentabilité des investissements publics et l'efficacité des apprentissages précoces, en particulier pour les familles dites les plus vulnérables. On peut y lire une politique néo-libérale d'investissement sur le capital humain qui ne se confond pas avec des ambitions passées d'une démocratisation de l'enseignement pensée en termes d'émancipation intellectuelle.

Avec des traditions éducatives et des systèmes d'enseignement différents, tous les pays sont loin cependant de rendre l'instruction obligatoire à partir de trois ans. En France, celle-ci renforce la centralité de l'institution scolaire et son poids décisif dans les processus de reproduction des inégalités

sociales que montrent les comparaisons internationales. Loin de remettre en cause l'élitisme de son système d'enseignement, une politique d'instruction précoce tend objectivement à le durcir. Tout se passe comme si, à l'instar du passé, il s'agissait d'inculquer aux enfants des milieux populaires des connaissances de base indispensables à leur intégration sociale. Mais aujourd'hui, il s'agit aussi de les enrôler précocement dans une course contre la relégation scolaire qui est désormais synonyme de relégation sociale, là où les plus favorisés s'assurent d'emblée d'une scolarité prolongée et très sélective. L'idée de « justice sociale » qui est mise en exergue dans toutes les réformes de l'école depuis près de 50 ans a bien différents sens qu'il nous faut apprendre à distinguer.

Ce qui marque aussi l'observateur d'aujourd'hui est sans doute la frénésie de réforme du système scolaire à chaque changement de gouvernement qui met à l'ordre du jour de nouvelles instructions ministérielles pour l'école maternelle. Après celles de 1977, 1985, 1995, 2002, 2008, 2015, de nouvelles directives sont sans doute à venir dans le sillage de l'obligation d'instruction à l'âge de trois ans. Le rythme des agendas politiques et médiatiques paraît s'accélérer. La réflexion de Boltanski (2008) sur « le changement comme mode de domination » ne trouve-t-elle sur ce terrain de l'école maternelle un cas de figure exemplaire ? Le changement comme « mode de conservation » prend en dernier ressort la forme juridique de loi ou de décrets pour « définir les procédures auxquelles doivent se conformer les opérations de sélection sociale (notamment par l'école et au travail) » (Boltanski, 2008, p. 146).

Mais ne faut-il pas y discerner aussi un mouvement international qui redessine durablement les politiques publiques pour la petite enfance à travers différentes topiques qui font système : investissement social, programmes compensatoires, langage verbal, plasticité cérébrale, sécurité, attachement, résilience, etc. Qui osera soutenir encore que l'éducation des jeunes enfants n'est pas seulement l'affaire des experts, mais tout d'abord de véritables choix de société ?

7. RÉFÉRENCES

Argibay, C. (2016). Quand le savant devient politique. Sociologie de l'expertise du think tank Terra Nova, *Participations*, *16*, 195-22.

Avenard, G. et Toubon, J. (2018). De la naissance à six ans : au commencement des droits. Rapport du défenseur des droits. Récupéré dehttps://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=18097

Bauman, Z. (2006) *La société liquide*. Paris: Flammarion.

Bautier, E. et Rochex, J.Y. (2002). Quels enjeux pour la maternelle? Apprentissage et rapport à la culture, *Contrepied*, *11*, 5-7.

Ben Soussan, P. et Rayna, S. (dir.) (2018). *Parler bambin : enjeux et débats*. Toulouse: Érès.

Bentolila, A. (2009). *Quelle école maternelle pour nos enfants?* Paris: O. Jacob.

Berger, I. (1979). *Les Instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris: PUF.

Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogie : visible et invisible*. Paris: CERI, OCDE.

Boltanski, L. (2008). *Rendre la réalité inacceptable. À propos de La production de l'idéologie dominante*. Paris: Demopolis.

Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

Bourdieu, P. (1985). *Proposition pour l'enseignement de l'avenir*. Paris: Collège de France.

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

Bourdieu, P., Passeron, J.C. et de Saint Martin, M. (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Paris: La Haye, Mouton.

Bracke, S. (2016). Bouncing Back: Vulnerability and Resistance in Times of Resilience. Dans J. Butler, Z. Gambetti et L. Sabsay (dir.). *Vulnerability in Resistance* (p. 52-75). London and Duham: Duke University Press.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica.

Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS). (1974). Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité? Recherches sur les rôles respectifs des caractéristiques individuelles des enfants, de leur origine sociale et de l'institution scolaire, *Recherches pédagogiques*, *68*, 5-128.

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*(3), 295-335.

Cyrulnik, B. (dir.) (2019). *Préparer les petits à la maternelle*. Paris: O. Jacob.

De Bodman, F., De Chaisemartin, C., Dugravier et R., Gurgand, M. (2017). *Investissons dans la petite enfance. L'égalité des chances se joue avant la maternelle*. Rapport Terra Nova. Récupéré de http://tnova.fr/rapports/investissons-dans-la-petite-enfance-l-egalite-des-chances-se-joue-avant-la-maternelle

Desmoulins L. et Seignobos E. (2017). Un think tank dans son art du lobbying et de la prescription. La défense du modèle mutualiste par l'Institut Montaigne. *Etudes de communication*, 49. Récupéré de https://journals.openedition.org/edc/7106

Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris: Edition de Minuit.

Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétout, A. (2010). *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale.* Paris: Seuil.

Fougère, D. (2016). Le plus tôt est-il le mieux? Les effets des dispositifs d'accueil et d'éveil des jeunes enfants sur leur développement cognitif et non cognitif, *Informations sociales*, 192, 76-85.

Garnier, P. (2013). Produits éducatifs et pratiques familiales à l'âge de la maternelle : l'exemple des cahiers d'activités parascolaires, *Revue internationale de l'éducation familiale*, *33*, 133-149.

Garnier, P. (2016a). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: Presses universitaires de France.

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

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

Garnier, P. et Rayna, S. (2017). Pratiques de transition en classe passerelle. Dans S. Rayna t P. Garnier (dir.) *Transitions dans la petite enfance* (p. 169-190). Bruxelles: Peter Lang.

Garnier, P. et Rayna, S. (2019). Crèche, jardin maternel, classe passerelle, école maternelle : diversité des rapports familles-professionnelles, *Carrefour de l'éducation*, *47*, 155-169.

Garnier, P. (2016b). Les enfants en classe passerelle : du temps pour apprivoiser l'école. Dans P. Garnier, G. Brougère, S. Rayna et P. Rupin, *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants* (p. 105-179). Toulouse: Érès.

Grobon, S., Panico, L. et Solaz, A. (2019). Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. *Bulletin Epidémiologique Hebdomadaire*, 1, 2-9. Récupéré de http://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2019/1/pdf/2019_1_1.pdf

Haut comité de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA). (2019). *Pilotage de la qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant*, Rapport adopté par consensus le 22 mars 2019. Conseil de l'enfance et de l'adolescence. Récupéré de https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/hcfea-rapport-qualite-affective-avril-2019.pdf

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

Hoschschild, A. (2017). *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. Paris: La Découverte.

Kaga, Y., Benett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and learning together. A cross national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.

Keller, H. (2019). La théorie de l'attachement : réalité ou fiction? Dans B. Pierrehumbert (dir.). *L'attachement aujourd'hui : parentalité et accueil du jeune enfant* (p. 65-87). Paris: P. Duval.

Kergomard, P. (1886). *L'Éducation maternelle dans l'école*. Paris : Fabert.

Lahire, B. (2020). Entretien. Les gouvernements ont abandonné la lutte contre les inégalités. Récupéré de https://www.alternatives-economiques.fr/gouvernements-ont-abandonne-lutte-contre-inegalites/00091684

Luc J.-N. (1982). *La Petite Enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*. Paris: Economica.

MEN (2019). Circulaire de rentrée. Les priorités de l'école primaire. *Bulletin officiel*, 22, Paris, Ministère de l'éducation nationale. Récupéré de https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142385

Millei, Z. (2015). Governing the Brain: New Narratives of Human Capital in Australian childhood education and care. Dans T. Lightfoot-Rueda et R. L. Peach (dir.). *Global Perspectives on Human Capital in Early Childhood Education* (p. 47-70). New York: Palgrave MacMillan.

Millei, Z. et Alasuutari, M. (2016). Binds of Professionalism: Attachment in Australian and Finnish Early Years Policy. Dans B.P. Eva et M. Zsuzsa (dir.), *Interrupting the Psy-Disciplines in Education* (p. 33-57). London: Palgrave Macmillan.

Millet, M. et Croizet, J.C. (2016). *L'école des incapables? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris: La Dispute.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2001). *Petite enfance, grands défis I*. Paris: OCDE. Récupéré de https://www.oecd.org/fr/presse/petiteenfancegrandsdefis.htm

OCDE (2019). *Résultats du PISA 2018. Note par pays France*. Paris: OCDE. Récupéré de http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf

OECD (2018). Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong. Paris, OECD. Récupéré de https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264085145-en.pdf.

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Paris: Armand Colin.

Rancière, J. (1998). *Au bord du politique*. Paris: La Fabrique.

Rayna, S. et Garnier, P. (dir.) (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles: P. Lang.

Vandenbroeck (2018). Supporting (Super)Diversity in Early Childhood Settings. Dans L. Miller (dir), *The Sage Handbook of Early Childhood Policy* (p. 403-417). London: Sage.

Vygotski, L.S. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, *52*(2), 35-45. (Ouvrage original publié en 1935)