

L'école maternelle par les directrices et les maître·sse·s L'enfant avant les injonctions officielles ? (Paris, années 1950-1990)

Patrica Legris

Émulations - Revue de sciences sociales
2019, n° 29, « Enfances à l'école ».

Article disponible à l'adresse suivante

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/legris>

Pour citer cet article

Patricia Legris, « L'école maternelle par les directrices et les maître·sse·s. L'enfant avant les injonctions officielles ? (Paris, années 1950-1990) », *Émulations*, n° 29, Mise en ligne le 2 avril 2019.

DOI : 10.14428/emulations.029.02

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

L'école maternelle par les directrices et les maître·sse·s

L'enfant avant les injonctions officielles ?
(Paris, années 1950-1990)

Patricia Legris¹

[Résumé] À partir d'archives versées par les écoles maternelles publiques de la Ville de Paris entre 1945 et les années 1990, cet article étudie la façon dont les injonctions officielles sont traduites par les maître·sse·s. Ces professionnels de la petite enfance négocient également avec les interlocuteurs que sont les parents et les représentants de la mairie et de l'inspection. En cela, il·elle·s représentent une catégorie centrale dans la production des politiques éducatives locales : ils traduisent les demandes du ministère en tenant compte des contraintes de leur établissement et de leur identité professionnelle, de leur représentation du public visé. Selon le rôle qu'ils conçoivent, les maître·sse·s privilégient une représentation de l'enfant de maternelle comme un tout petit aux besoins spécifiques, un enfant heureux à l'école ou un élève social à scolariser. Cependant, cette liberté dont il·elle·s disposent se réduit à partir des années 1980 quand la maternelle calque ses attentes scolaires sur le primaire.

Mots clés : enfant ; enseignement préscolaire ; enseignant ; hygiène ; bien-être ; élève.

[Abstract] This article analyses archives provided by public kindergartens of Paris between 1945 and the 1990s. In this contribution, the aim is to highlight the role of translator played by teachers who adapt official standards according to their representations of the school public and the conditions of practice of their profession. They also negotiate with interlocutors who are parents and representatives of the "Mairie de Paris" and the Inspection. They represent a central category in the production of local educational policies: they translate the demands of the ministry (programs, circulars) taking account the constraints of their implementation and their professional identity as well as their representation of pupils. Depending on the role they devised, teachers favor a representation of the kindergarten child as a very young child with specific needs, a happy child at school or a social student to go to school. However, this freedom is gradually reduced from the 1980s.

Keywords: child; kindergarten; teacher; hygiene; well-being; pupil.

Jusqu'à la rentrée 2019, l'école maternelle en France scolarise les enfants de 3 à 6 ans de manière non obligatoire. L'enseignement préscolaire, mis en place progressivement au fil du XIX^e siècle (Luc, 1997), a vu son public changer et n'accueille plus seulement depuis les années 1960 les enfants des milieux populaires. Il attire également en effet les enfants des familles bourgeoises et des classes moyennes. Ainsi, l'enseignement préscolaire se généralise rapidement : la préscolarisation concerne 50 % des enfants de 2 à 5 ans en 1964, puis 60 % en 1968 pour grimper à 70 % en 1972 et atteindre 78 %

¹ Maîtresse de conférences en Histoire contemporaine, Université Rennes-2/TEMPORA (EA 7468).

en 1980 (Prost, 2004 : 93). Son personnel est particulier car sont associées des enseignant·e·s et des femmes de service (devenues Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles en 1989, ATSEM). L'importance du pouvoir politique local constitue une autre particularité de l'école maternelle. Alors que la majorité des politiques éducatives sont définies par le ministère de l'Éducation nationale, la création et l'entretien des maternelles relèvent des municipalités. Les professeurs d'école maternelle, exclusivement féminins jusqu'en 1977, animent ces établissements et désirent peser parfois dans les décisions locales. Cependant, cette catégorie d'acteurs dépend également des normes nationales que sont les programmes et autres textes officiels. Rarement associés à leur écriture, les maître·sse·s doivent les appliquer obligatoirement, ce qui est vérifié par des inspections. Le cadre réglementaire des écoles maternelles se situe donc au croisement de l'échelon national (par exemple en ce qui concerne les règles d'admission des élèves, la durée d'enseignement hebdomadaire, les programmes à appliquer à la demande du ministère), l'échelon académique (représentant du recteur) et l'échelle locale (représentants de la mairie) avec lesquels sont traduites et adaptées les injonctions officielles en tenant compte des contraintes locales. Les directrices et l'équipe pédagogique doivent aussi négocier, pour mettre en place un projet d'école et appliquer le règlement intérieur, avec les représentants des parents d'élèves qui participent depuis 1977 aux conseils d'écoles, véritables organes de concertation, aux côtés du représentant de la mairie, du conseiller municipal chargé des affaires sociales et d'un représentant du ministère.

Cet article propose d'étudier la façon dont ces professionnels, les maître·sse·s et directrices, se représentent les enfants. Sont-ils de simples exécutants ou bien des « *street level bureaucrats* » (Lipsky, 1980) qui traduisent les attentes officielles selon leur public ? Les textes officiels concernant l'école maternelle (Luc, 1982) mettent en évidence plusieurs représentations, également appelées figures, de l'enfant qui parfois se superposent (Leroy, 2018) : enfant au cœur des préoccupations hygiénistes, enfant comme être psychologique puis enfant comme élève. Malgré cela, les pratiques pédagogiques relatées dans les rapports d'inspection ne sont pas le simple décalque des attentes officielles et devancent parfois les évolutions repérées dans les programmes (Plaisance, 1986).

Les sources mobilisées ici pour dégager les représentations de l'enfant en maternelle sont les archives des établissements préscolaires publics de la Ville de Paris des années 1950, lorsque la maternelle est encore une école populaire, jusqu'aux années 1990, quand elle est intégrée par les cycles d'enseignement dans l'école primaire en application de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Celles-ci livrent le point de vue interne des équipes éducatives au travers de trois types de documents : les correspondances, les conseils des maîtres, et les réunions pédagogiques associant l'équipe pédagogique aux représentants de l'inspection, des parents d'élèves et de la mairie d'arrondissement. On retrouve à travers ces sources les discours tenus par ces acteurs sur l'école maternelle et son public. Malheureusement, tous les établissements n'ont pas versé leurs archives,

ce qui rend lacunaire le corpus, notamment pour les années 1950-1970, et les conseils des maîtres, quand ils ont été déposés aux archives, ne sont pas librement accessibles.

Les maître·sse·s et directrices de la Ville de Paris sont particuliers par rapport à leurs collègues de province, car ils n'assurent pas les enseignements de musique et de sport qui reviennent à d'autres catégories de personnels. Malgré cela, leurs préoccupations rejoignent celles d'autres enseignant·e·s exerçant en zone urbaine. Nous avons consulté les archives d'établissements situés dans différents quartiers : quartiers bourgeois tout au long de la période retenue (6^e, 9^e arrondissements), ceux qui se gentrifient (2^e, 3^e arrondissements), ceux dont les populations sont progressivement mixtes socialement (11^e, 12^e arrondissements) et ceux dont la population demeure majoritairement populaire (19^e et 20^e arrondissements).

Nous verrons dans cette contribution que les enseignant·e·s de maternelle ne sont pas de simples agents exécutant des attentes officielles. Ils disposent d'une marge de manœuvre réelle qui correspond aux représentations qu'ils se font à la fois de l'enfant et de ce que doit être l'école maternelle. Si les sources disponibles sont lacunaires, trois représentations de l'enfant se dégagent néanmoins. Elles correspondent à certains égards à celles observables dans les textes officiels. Cependant, les représentations repérables dans les textes officiels évoluent et se complexifient avec le temps : nous avons ainsi mis en évidence que l'enfant est perçu comme un tout-petit avec des besoins spécifiques (1) mais aussi un enfant heureux à la maternelle (2) tout comme un être social à scolariser (3). Cette typologie ternaire n'apparaît en revanche pas progressivement dans les débats des acteurs de terrain : elle est combinée selon l'identité professionnelle des enseignant·e·s et le rôle joué par la direction de l'établissement, et non selon les milieux sociaux des publics visés. En cela, les sources étudiées mettent en évidence l'importance de l'équipe pédagogique, notamment celle de la directrice, dans l'offre éducative offerte aux enfants.

1. Un tout-petit aux besoins spécifiques

Jusqu'aux années 1960, l'école maternelle est perçue comme un lieu d'accueil sain et propre à même d'accueillir de jeunes enfants qui ne peuvent bénéficier, à leur domicile, des conditions de vie hygiéniques édictées dans ce cadre. Le public scolaire est alors majoritairement populaire et les îlots insalubres de la capitale n'ont pas encore été détruits (Fijalkow, 1998). La correspondance de la directrice de l'école maternelle de la rue Jussienne (2^e arr.) illustre la volonté de protéger la santé de ces enfants. Le 8 décembre 1953, elle justifie auprès de son inspectrice la dérogation accordée à une fratrie « étant donné l'âge ou les mauvaises conditions de vie sociale de ces enfants »². Il semble qu'une collaboration existe entre les services sociaux et l'équipe éducative. Ceux-là remettent à l'inspection et à la direction de l'école des certificats d'insalubrité

² Archives départementales de Paris (ADP), 2563W61, Correspondance de la directrice de l'école maternelle de la rue Jussienne (Paris, 2^e arrondissement), 8 décembre 1953.

permettant à des enfants d'être prioritaires en maternelle comme le 1^{er} octobre 1954 : « la famille Rénon habite un logement insalubre de 2 petites pièces pour 5 personnes, il serait donc très utile que les enfants soient gardés à l'école jusqu'à 18 h », tout en indiquant qu'il s'agit d'un « milieu familial simple mais sérieux que nous recommandons »³. Cette collaboration vise donc à évaluer l'insalubrité des logements mais également le degré de moralité des familles.

Les élèves de maternelle sont alors des enfants vivant pour beaucoup dans de petits logements sans confort. Ainsi, une mère demande à la directrice du même établissement de scolariser ses deux enfants car elle « habite dans une seule pièce sans eau ni gaz. S'il n'y avait pas de place pour la plus petite, [elle ne peut] la garder ». La maternelle est perçue à la fois par les familles et les personnels éducatifs comme un lieu d'accueil et de garderie pour les jeunes enfants qui se justifie par les conditions dégradées du logement occupé mais également par le problème que rencontrent des parents qui travaillent tous deux et ne souhaitent pas laisser seul l'enfant à domicile ou dans la rue après la classe. D'autres demandes de dérogation, acceptées par la directrice qui a dû être sensible aux arguments avancés, concernent la volonté d'éviter de longs trajets pour ne pas fatiguer l'enfant⁴. Le mauvais état de santé de la mère, lié à l'insalubrité ou l'étroitesse du logement familial, est également invoqué. Le père de deux enfants explique sa demande « en raison de l'état de santé de [sa] femme, état qui ne peut s'améliorer, bien au contraire, tant que durera la présence incessante de deux jeunes enfants dans un logement de deux pièces situé au 6^e étage sans ascenseur »⁵.

Les enseignant·e·s de maternelle s'occupent alors d'enfants de milieux populaires. Les certificats de travail remis par les parents demandant une dérogation pour scolariser leur enfant rue Jussienne le confirment⁶. En 1954, 39,1 % des mères sont employées (SNCF, RATP, Prisunic, Société Générale), 30,4 % travaillent dans la confection, 17,4 % sont femmes de ménage et 13,1 % sténo-dactylographes. Les lettres adressées aux directrices d'école maternelle, dont la graphie et l'orthographe sont parfois maladroits, attestent également d'une origine populaire de certaines familles [photographie n° 1, ADP, 2563W21, lettre de Madame Zalbi du 14 septembre 1953]. Comme sous la III^e République, les enseignant·e·s sont soucieuses de la propreté de ces enfants qui n'ont pas de salles d'eau chez eux. Les maître·sse·s de l'école rue Benoît (6^e arr.) décident par exemple le 20 octobre 1957 que « les enfants les plus sales doivent être nettoyés avant les sorties »⁷.

³ ADP, 2563W61, Correspondance de la directrice de l'école maternelle de la rue Jussienne (Paris, 2^e arrondissement), 1^{er} octobre 1954.

⁴ ADP, 2553W21, Correspondance de la directrice de l'école maternelle de la rue Jussienne (Paris, 2^e arrondissement), 14 septembre 1953.

⁵ ADP, 2563W21, Correspondance de la directrice de l'école maternelle de la rue Jussienne (Paris, 2^e arrondissement), 4 août 1953.

⁶ ADP, 2563W21, Certificats de travail des parents d'élèves demandant une dérogation à la directrice de l'école maternelle de la rue Jussienne (Paris, 2^e arrondissement), 1954.

⁷ ADP, 3179W2, Réunion des maîtresses de l'école maternelle de la rue Saint-Benoît (Paris, 6^e arrondissement), 20 octobre 1957.

Paris le 12 novembre 1957

Madame l'inspectrice

je vien solliciter votre Haute Bien
veillance et amabilité Demaintenire
mon enfants Roland Brunet Dan
votre école maternelle est I du réde
chez moi je de memo 20 Rue Hérol
j'attends un autres enfants fin Janvier
55^g et je ne peut pas laisser ma petite
De 4H mais long temp seule quant
le père n'est pas la

enfin Madame l'inspectrice
Recevez mes sincères salutations
distinguées

me et Madame Brunet Jean
20 Rue Hérol 20 ex 3
Paris
(12^e)

PHOTOGRAPHIE N° 1 : LETTRE DE MADAME ZALBI DU 14 SEPTEMBRE 1953, ADP, 2563W21

La nourriture proposée dans les cantines constitue une autre préoccupation des maître·sse·s. Jusqu'aux années 1980, le service de cantine n'est proposé qu'aux enfants dont les deux parents travaillent hors de chez eux. Cependant, les archives indiquent des traductions variables de cette disposition réglementaire selon les équipes. Ainsi, à l'école maternelle de l'avenue Daumesnil (12^e arr.), l'inspecteur constate qu'« en cas de maladie des parents ou de besoin urgent, les enfants peuvent être acceptés provisoirement »⁸. Cette souplesse selon les besoins des familles n'est pas observée en 1991 à l'école de la rue des Meunier (12^e arr.) dont le bassin de recrutement est pourtant identique à celui de l'école précédente⁹. Des équipes, dans la même école, rue des Meunier, s'adaptent également aux familles dans le besoin pour accueillir les enfants à la cantine : la directrice en poste en 1985 proposait des tarifs réduits pour « les familles "aux revenus insuffisants" », « une famille ayant des difficultés financières momenta-

⁸ ADP, 2915W8, Conseil d'école de l'avenue Daumesnil (Paris, 12^e arrondissement), 1^{er} avril 1978.

⁹ ADP, 2926W16, Conseil d'école de la rue des Meuniers (Paris, 12^e arrondissement), 26 octobre 1991.

nées (maladie, chômage) peut faire la même demande. En cas d'acceptation du dossier, les enfants étaient accueillis à la cantine de l'école, même si les parents ne travaillent pas »¹⁰. La directrice d'un établissement, et non la situation des familles ou des normes éducatives, joue un rôle essentiel dans l'interprétation des règles ouvrant l'accueil des enfants à la cantine.

Les maître-sse-s veillent également à l'administration des repas (Frioux, Nourrisson, 2015). Des établissements adaptent les menus aux « capacités alimentaires » (goûts, mastication) des tout-petits. Dans l'école de la place des Vosges (3^e arr.), il est souhaité le 28 mars 1980 « qu'un menu différencié soit proposé [...], plus simple pour les enfants les plus jeunes ; en effet, actuellement un menu unique est proposé aux enfants de 2 à 11 ans ainsi qu'aux enseignants »¹¹. La directrice de l'école rue Chaptal (9^e arr.) et son équipe pédagogique ont décidé en 1983 « que les enfants ont désormais des couverts complets et se servent eux-mêmes, ce qu'ils apprécient beaucoup »¹². Il n'est pas question dans ces écoles de faire à la place des enfants mais de reconnaître leurs capacités et de s'adapter à leurs besoins. Cette autonomie confiée à l'enfant n'est pas observable en 1974 rue Jean Bauton (12^e arr.) pour l'hygiène des mains (« la présence et l'attention de la maîtresse sont indispensables pour encourager les enfants, leur apprendre à se laver les mains »¹³) mais pour l'habillement (« il est préférable de ne pas aider les enfants et d'entraîner les élèves des 4^e et 5^e classes à mettre leur manche droite d'abord »¹⁴). L'encadrement des enfants se retrouve en 1978 dans une école de l'avenue Daumesnil (12^e arr.) : « La surveillance des cantines et garderies est assurée par des étudiants et une institutrice mais il serait nécessaire d'en augmenter l'effectif : les enfants de Maternelle ont besoin d'être aidés à tout moment »¹⁵. La posture envers l'enfant n'est pas identique en maternelle.

Au fur et à mesure que l'inscription à la cantine devient systématique, la qualité et la diversité des repas sont contrôlées par les maître-sse-s. Plusieurs aliments sont évoqués lors des conseils d'école : le pamplemousse, trop régulièrement servi aux petits aux débuts des années 1980, la qualité de la viande (« sur le plan nutritionnel, des réserves sont faites par les institutrices assurant la surveillance de l'inter-classe, quant à la qualité de la viande »¹⁶) et le service trop régulier des saucisses qui amène à prendre en compte la diversité des interdits alimentaires (« souvent des chipolatas, pour les enfants qui ne mangent pas de porc, remplacer par autre chose »¹⁷). Derrière la souplesse accordée aux aliments consommés par les enfants se cache l'interprétation donnée à la laïcité par

¹⁰ ADP, 2926W16, Conseil d'école de la rue des Meuniers (Paris, 12^e arrondissement), 14 décembre 1985.

¹¹ ADP, 2575W1, Conseil d'école de la place des Vosges (Paris, 3^e arrondissement), 28 mars 1980.

¹² ADP, 2896W1, Conseil d'école de la rue Chaptal (Paris, 9^e arrondissement), 22 janvier 1983.

¹³ ADP, 2911W1, Réunion des maîtresses de l'école maternelle de la rue Jean Bauton (Paris, 12^e arrondissement), 11 octobre 1974.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ ADP, 2915W8, Conseil d'école de l'Avenue Daumesnil (Paris, 12^e arrondissement), 1^{er} avril 1978.

¹⁶ ADP, 2896W1, Conseil d'école de la rue Chaptal (Paris, 9^e arrondissement), 26 novembre 1983.

¹⁷ ADP, 2926W16, Conseil d'école de la rue des Meuniers (Paris, 12^e arrondissement), 3 décembre 1983.

les équipes éducatives. Le bruit de la cantine est régulièrement évoqué par les équipes pédagogiques qui déplorent que cette gêne « provoque une fatigue supplémentaire aux enfants de plus en plus nombreux, le midi, à la cantine »¹⁸. La connaissance des besoins du tout-petit d'ordre professionnel est mise en avant par les maître·sse·s lors des conseils d'école, celles-ci se positionnant comme des spécialistes de l'enfance. Elles visent ce faisant à éduquer les parents.

Notamment dans les années 1980, les maître·sse·s évoquent régulièrement aux parents les besoins des jeunes enfants, notamment l'importance du sommeil, qui vont parfois à l'encontre des contraintes professionnelles des familles. Elles rappellent à l'ordre les parents en plaçant l'enfant au centre de leurs préoccupations. L'amplitude horaire revient de manière récurrente dans les conseils : « certains enfants supportent déjà 10 heures de présence à l'école, en collectivité ; allonger encore ce temps serait préjudiciable à leur santé. Par contre, il serait souhaitable d'envisager un aménagement du temps de travail des adultes »¹⁹. À l'exception d'une maternelle rue Bolivar (19^e arr.), tous les autres établissements étudiés refusent d'ouvrir avant 8h et de garder les enfants après 18h. Il est même envisagé en 1989 d'adapter le temps scolaire en commençant à 9h et terminant la journée à 16h30²⁰. La fatigue des enfants est souvent déplorée par les institutrices qui proposent aux parents des mesures pour l'éviter (« respecter le rythme de chaque enfant, respecter la coupure du mercredi, ne pas les coucher trop tard, surtout les emmener au bois pour les défouler »²¹).

La sieste revient comme une préoccupation constante, notamment en petite section. Les conseils évoquent l'exiguïté des dortoirs qui ne peuvent accueillir, au mieux, que les petits quand les plus grands dorment dans le gymnase²², voire assis la tête entre les bras. Cette question amène à déplorer le manque de moyens matériels et les effectifs scolaires trop importants : « chez les plus grands on propose chaque jour un moment de repos assis la tête dans les mains. Pour quelques-uns il y a des tapis mousses mais la surcharge des effectifs due aux récentes suppressions de classe ne permet pas un réel repos dans les classes »²³. Afin de garantir le bon développement physique de l'enfant, les maître·sse·s se présentent comme les expertes de la petite enfance et cherchent, avec les moyens qui leur sont attribués, à tenir compte des spécificités de cette tranche d'âge (Garnier *et al.*, 2015). Par exemple, l'équipe de l'école place des Vosges créée en 1985 une classe de petite section destinée à une « tranche d'âge (2-3 ans) [qui] a des besoins très particuliers au niveau du sommeil, de la motricité, de la détente, de la nutrition,

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ ADP, 3167W1, Conseil d'école de l'avenue Maurice d'Ocagne (Paris, 14^e arrondissement), 13 décembre 1980.

²⁰ ADP, 2575W1, Conseil d'école de la place des Vosges (Paris, 3^e arrondissement), 25 novembre 1989.

²¹ ADP, 2915W8, Conseil d'école de l'avenue Daumesnil (Paris, 12^e arrondissement), 11 mars 1989.

²² ADP, 2575W1, Conseil d'école de la place des Vosges (Paris, 3^e arrondissement), 19 novembre 1987.

²³ ADP, 3167W1, Conseil d'école de l'avenue Maurice d'Ocagne (Paris, 14^e arrondissement), 13 décembre 1980.

de l'acquisition de la propreté et qu'en conséquence cette création ne saurait se suffire d'un seul local-classe mais qu'il faudrait envisager des annexes pour le repos, la restauration, les aires de jeux, et des aménagements internes spécifiques (point d'eau, WC, etc.) »²⁴.

Tout au long de la période étudiée, l'hygiène demeure une thématique récurrente dans les archives consultées (propreté des mains, hygiène dentaire) (Leroy, 2018 ; Frioux, Nourrisson, 2015). Des évolutions s'observent toutefois comme la reconnaissance progressive des besoins spécifiques de cette tranche d'âge (nourriture, sommeil), la soif d'autonomie de l'enfant de maternelle qui n'est pas considéré comme « un adulte en miniature »²⁵.

2. Un enfant heureux à l'école maternelle

Cet enfant aux besoins spécifiques doit être reçu dans une institution scolaire capable de l'épanouir. Cependant, les représentations de l'enfant heureux évoluent au fil de notre période et reflètent les transformations des représentations plus globales de l'enfance et des rapports éducatifs (Garnier, 2009 ; Luc, 1982) ainsi que du métier de maître-ss-e.

Même s'il est déjà question de rendre heureux les élèves dans les années 1950-1960, notamment au moyen des sociétés amies des enfants qui se donnent pour objectif de « concourir au bien-être et à l'agrément des enfants qui fréquentent l'école »²⁶ ou des coopératives scolaires chargées « d'améliorer le bien-être moral et matériel des enfants »²⁷, les maître-ss-e-s ont une représentation très verticale des rapports pédagogiques. L'enfant doit devenir obéissant et les méthodes adoptées ne sont guère éloignées de la méthode Cochin du XIX^e siècle : « quand les enfants se battent, la maîtresse de service donnera quelques coups de sifflet, accompagnant des mouvements de gymnastique pour obtenir un retour au calme »²⁸. Les enfants doivent « rester silencieux et assis pendant les sorties »²⁹. Les méthodes pédagogiques sont fondées sur l'émulation : « le samedi Madame la Directrice distribuera dans chaque classe des images aux plus sages. La maîtresse pourra avoir des bonbons, une ou deux distributions par jour »³⁰. La façon d'enseigner en maternelle a des traits communs avec celle du primaire, comme ce fut le cas au début de la III^e République, et les maîtresses affirment qu'elles « [doivent] préparer les enfants physiquement, intellectuellement et moralement à

²⁴ ADP, 2575W1, Conseil d'école de la place des Vosges (Paris, 3^e arrondissement), 6 janvier 1985.

²⁵ ADP, 2896W1, Conseil d'école de la rue Chaptal (Paris, 9^e arrondissement), 19 mars 1983.

²⁶ ADP, 2420W7, Cahier « Les amis de nos petits enfants », école maternelle de la rue Eugène Reicz (Paris, 20^e arrondissement), 12 mars 1947.

²⁷ ADP, 3177W8, Réunion des maîtresses de l'école de la rue Saint-André des Arts (Paris, 6^e arrondissement), 25 septembre 1965.

²⁸ ADP, 2911W1, Réunion des maîtresses de l'école de la rue Jean Bauton (Paris, 12^e arrondissement), 22 septembre 1961.

²⁹ ADP, 3179W2, Réunion des maîtresses de l'école de la rue Saint-Benoît (Paris, 6^e arrondissement), 22 octobre 1956.

³⁰ *Ibid.*

entrer à l'école primaire. À ce sujet, il serait bon que les maîtresses constituent pour chaque enfant un dossier, ou plus simplement, une fiche signalant les aptitudes, les progrès, les absences et les raisons des absences des enfants »³¹. Lorsque les conseils des maîtres rapportent que le sifflet est autorisé et qu'« au son de la cloche les enfants se rangent devant l'institutrice »³², on voit que les pratiques pédagogiques s'inspirent peu des pédagogies nouvelles revendiquées pourtant par les inspectrices générales de maternelle (Herbinière-Lebert, 1959).

Des photographies, comme celles de l'école de la rue Manin dans le 19^e arrondissement [photographies 2 et 3], permettent d'illustrer toutefois le passage progressif dès les années 1950 d'un enfant obéissant et statique à celle d'un enfant mouvant dans un environnement adapté à sa taille. On observe en effet dans le même établissement une salle de classe dans laquelle les enfants se tiennent déjà comme des élèves de primaire. Ils sont assis par deux sur des bancs de bois devant un pupitre fixe. Malgré la frise murale et les dessins d'enfants affichés au mur, la salle est austère contrairement à la seconde classe dans laquelle le mobilier est adapté à l'enfant. L'inspiration montessorienne est évidente : les élèves pratiquent leurs activités sur des tapis au sol, manipulent des objets en bois. Ceux assis sur la petite table pratiquent également des activités sensorielles sous les yeux de deux enseignant·e·s.



PHOTOGRAPHIE N° 2 : ÉCOLE MATERNELLE, RUE MANIN, 19^e, 1953-54, ADP, 2657W13

³¹ ADP, 3179W2, Réunion des maîtresses de l'école de la rue Saint-Benoît (Paris, 6^e arrondissement), 26 septembre 1960.

³² ADP, 3179W2, Réunion des maîtresses de l'école de la rue Saint-Benoît (Paris, 6^e arrondissement), 19 septembre 1962.

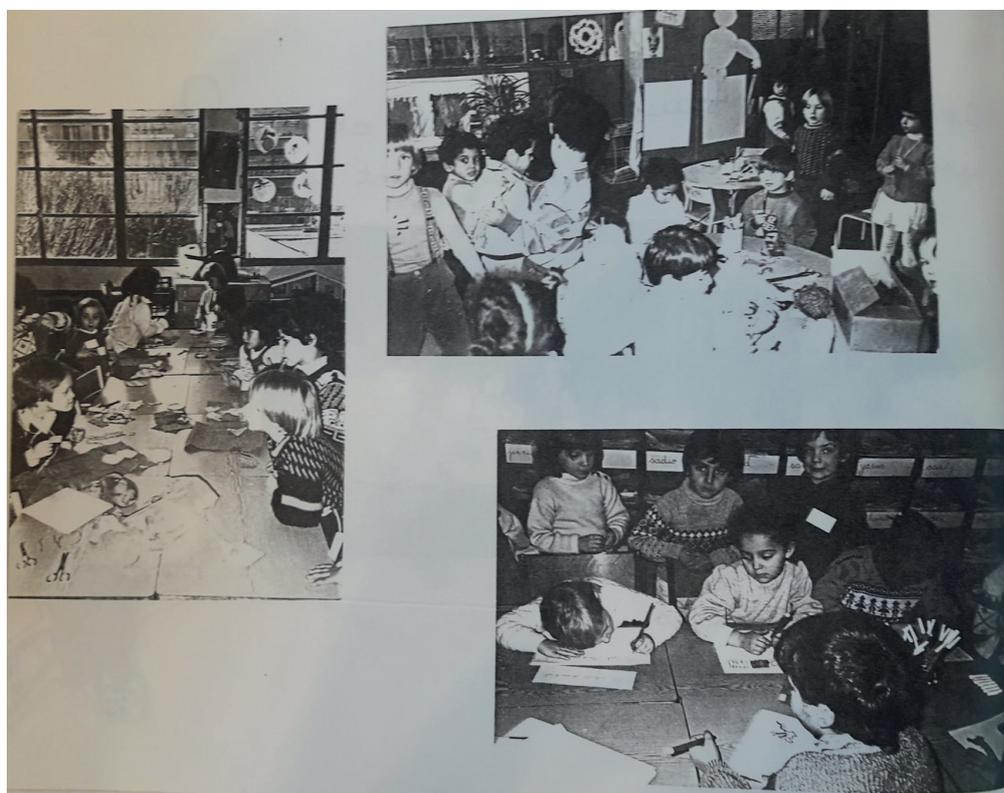


PHOTOGRAPHIE N° 3 : ÉCOLE MATERNELLE, RUE MANIN, 19^e, 1953-54, ADP, 2657W13

Deux types de classe, et donc de conceptions pédagogiques, coexistent, comme sous la III^e République : l'une héritière des salles d'asile, l'autre imprégnée des idées des pédagogies nouvelles et des recommandations d'inspectrices générales comme Pauline Kergomard ou Suzanne Herbinière-Lebert (Champ, 2017). Les photographies conservées par cet établissement du 19^e arrondissement montrent que la coexistence des deux modèles pédagogiques décrits par Éric Plaisance (Plaisance, 1986) s'observe dès les années 1950. Ainsi, deux classes voisines peuvent s'approcher du modèle « productif », l'élève devant acquérir des connaissances visant à atteindre une norme de réussite préétablie, et du modèle « expressif », permettant à l'enfant d'exprimer sa propre personnalité. Le régime des sanctions évolue également avec les changements des représentations de l'enfant. Dans le règlement intérieur de l'école de la rue de Wattignies (12^e arr.) du 17 mars 1979, inspiré du modèle proposé par les inspecteurs, il est clairement indiqué qu'« aucune sanction ne peut être infligée à l'école maternelle. Seul, l'isolement est autorisé dans le but de calmer l'enfant devenu momentanément difficile. Isolement sous surveillance pendant un temps très court, nécessaire à lui faire retrouver un comportement compatible avec la vie de groupe. Tout châtiment corporel est interdit pour quelque raison que ce soit »³³.

³³ ADP, 2926W16, Règlement intérieur de l'école de la rue de Wattignies (Paris, 12^e arrondissement), 17 mars 1979.

Ce changement s'accompagne d'une évolution des activités offertes à l'enfant (Chamboredon, Prevost, 1973). Le modèle pédagogique perceptible dans les archives consultées au sujet de la peinture s'apparente au « modèle productif » (Plaisance, 1986) : les maîtresses doivent « apprendre aux enfants à se servir d'un pinceau légèrement et sans les brutaliser. Pas de barbouillages informes. Leur apprendre rapidement à tracer des traits fins, des arabesques, cercles, volutes »³⁴. Dans les années 1980 au contraire le modèle « expressif » s'est imposé et les enfants réalisent des travaux qui montrent la place désormais accordée à l'imagination et à la créativité de l'enfant qui réalisent librement un journal de classe [photographie n° 4]. L'initiation à la musique assurée par un intervenant extérieur, apparemment plébiscitée dans les conseils, contribue également à ce modèle expressif : « le développement du goût des enfants pour la musique s'est réellement affirmé et exprimé depuis le début de cette expérience »³⁵.



PHOTOGRAPHIE N° 4 : EXTRAIT DU PETIT HERMITE ILLUSTRÉ, N°3, 1989, ADP, 3051W2

Pour être heureux à l'école, l'élève doit se sentir en confiance. À cet âge, des objets transitionnels peuvent rassurer les jeunes enfants (Gasparini, 2012 ; Winnicott, 2016). Une nouvelle fois, les archives illustrent l'importance des équipes éducatives dont la

³⁴ ADP, 3179W2, Réunion des maîtresses de l'école de la rue Saint-Benoît (Paris, 6^e arrondissement), 20 septembre 1963.

³⁵ ADP, 2926W16, Conseil d'école de la rue des Meuniers (Paris, 12^e arrondissement), 23 janvier 1982.

souplesse est variable selon les établissements. Alors que les élèves doivent renoncer à tout signe enfantin dans les années 1960 (« pas de jouets, pas de bonbons, pas de petits déjeuners à l'École »³⁶), la présence, ou non, de jouets et doudous est évoquée régulièrement de la fin des années 1970 aux débuts des années 1990. Cependant, lorsqu'ils sont autorisés au sein de l'école, les équipes pédagogiques se déchargent de toute responsabilité : « nous les acceptons sous l'entière responsabilité des enfants et des parents mais ne pas donner de jouets de valeur. Les parents doivent marquer les ours, les chiffons en section de petits »³⁷. La prise en compte des besoins affectifs du tout-petit varie ainsi selon les équipes, même lorsque les travaux de psychologies de l'enfant innervent les textes officiels. En effet, à partir des programmes de 1977, il est rappelé régulièrement lors des réunions que les maître·sse·s se défendent « d'étiqueter les enfants tant du point de vue intellectuel que psychologique »³⁸ que « l'instituteur s'interdit tout comportement, geste ou parole qui traduirait de sa part indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille »³⁹. Alors que l'idée de bonheur/bien-être de l'enfant est centrale notamment dans les années 1980, celle de la socialisation secondaire s'affirme progressivement. Il devient de plus en plus important d'apprendre à l'enfant les règles de vie en société.

3. Un être social à scolariser

La représentation de l'enfant de maternelle comme élève n'est pas neuve. Nous avons vu dans la partie précédente que l'enseignement préscolaire devait déjà préparer dans les années 1950 à intégrer les normes éducatives du primaire. Les archives indiquent des traces de résistance des équipes éducatives aux demandes de « primarisation » de la maternelle émanant à la fois des instances éducatives et de certaines familles. Les tensions sont nettes dans les années 1980 entre une représentation de l'enfant de maternelle que l'on doit socialiser en lui apprenant des règles de vie collective et une représentation du même enfant à qui l'on doit transmettre des savoirs évaluables.

Le clivage apparaît au sujet de l'initiation à l'anglais en maternelle. Loin d'être uniquement un objet de litige sur les compétences, ou non, des maître·sse·s, l'apprentissage de l'anglais soulève des inégalités territoriales et sociales que les enseignant·e·s de maternelle occultaient jusque dans les années 1980. Les initiatives semblent venir de parents d'élèves engagés à la fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP), association accordant la primauté éducative aux parents. Jusqu'à l'application de la loi Jospin de 1989, les équipes enseignant·e·s se montrent très réservées sur les ateliers d'anglais : « la directrice remarque que les expériences tentées (notamment

³⁶ ADP, 3179W2, Réunion des maîtresses de l'école de la rue Saint-Benoît (Paris, 6^e arrondissement), 20 septembre 1963.

³⁷ ADP, 2915W8, Conseil d'école de l'avenue Daumesnil (Paris, 12^e arrondissement), 18 novembre 1989.

³⁸ ADP, 2575W1, Conseil de l'école de la place des Vosges (Paris, 3^e arrondissement), 26 avril 1986.

³⁹ ADP, 3167W1, Conseil d'école de l'avenue Maurice d'Ocagne (Paris, 14^e arrondissement), 21 novembre 1987.

dans l'académie de Bordeaux) n'ont pas été probantes. Les projets actuels du ministère concernent les CM2. L'enseignement d'une langue n'est actuellement envisagé que lorsque la maîtrise de la lecture est acquise ; il nécessite un contrôle très strict et un personnel pédagogique formé »⁴⁰. L'équipe pédagogique en place dans cette maternelle décide en 1990 de surseoir la décision de la Mairie du 4^e arrondissement car elle estime que ce nouveau type de partenariats « est un problème grave : il concerne notre liberté pédagogique, il peut accentuer l'inégalité entre les enfants selon leur commune d'origine riche ou pauvre »⁴¹. Ce rejet dans un quartier bourgeois de Paris s'oppose à l'adhésion massive de cette initiative dans une maternelle du 19^e arrondissement de la part des maître·sse·s et d'« une très grande majorité des parents [qui] souhaitent l'installation d'un cours d'initiation à la langue anglaise et demandent que [l']école maternelle devienne une école pilote en la matière »⁴². On constate ici le pouvoir d'initiative et de résistance donné aux équipes pédagogiques.

Dès lors, les archives mettent en évidence deux types de réaction des maître·sse·s. Une partie de la profession revendique une absence de normes officielles (« une préparation aux apprentissages, sans programme, avec des indications de couloirs de travail. MAIS SANS INDICATIONS DE NIVEAUX »⁴³) en regrettant toutefois que la maternelle, qui « accueillait » l'enfant en 1977 le « scolarise » en 1986. Ce segment décide de maintenir une maternelle centrée sur le tout-petit et ses besoins, notamment celui du jeu. Pour cela, ils revendiquent une grande liberté et une souplesse pédagogique (« la PEEP propose que les Enseignants donnent une appréciation écrite sur la façon de se comporter à l'école des enfants, ce qui à leur avis inciterait certains parents à venir se renseigner auprès des Maîtresses. Cette proposition est vivement rejetée, n'étant pas du tout dans l'esprit de l'École Maternelle »⁴⁴).

De l'autre, des maître·sse·s de maternelle conçoivent l'enfant comme un élève à qui il faut transmettre déjà des savoirs scolaires (« maintien du rôle privilégié et primordial de la lecture, de l'écriture, de la langue française. Nécessité absolue de maintenir la Culture »⁴⁵). La préparation à la lecture et l'écriture demeure centrale, comme dans les années 1950 comme nous l'avons vu précédemment, pour des maître·sse·s pour qui « tout concourt [...] à préparer les enfants au CP (accession à l'autonomie, désir de devenir grand, apprentissage de la vie en commun, mais aussi le langage, fonction symbolique, raisonnement logique) »⁴⁶.

⁴⁰ ADP, 2575W1, Conseil d'école de la place des Vosges (Paris, 3^e arrondissement), 19 novembre 1987.

⁴¹ ADP, 2575W1, Conseil d'école de la place des Vosges (Paris, 3^e arrondissement), 8 décembre 1990.

⁴² ADP, 2646W2, Conseil d'école de la rue Simon Bolivar (Paris, 19^e arrondissement), 7 novembre 1991.

⁴³ ADP, 2911W1, Conseil d'école de la rue Jean Bauton (Paris, 12^e arrondissement), 30 septembre 1986.

⁴⁴ ADP, 2896W1, Conseil d'école de la rue Chaptal (Paris, 9^e arrondissement), 28 février 1981.

⁴⁵ ADP, 2896W1, Conseil d'école de la rue Chaptal (Paris, 9^e arrondissement), 23 avril 1983.

⁴⁶ ADP, 2645W6, Conseil d'école de la rue Brunet (Paris, 19^e arrondissement), 2 mars 1985.

Les maître-sse-s perdent à partir des programmes de 1986 une partie de leur liberté de traduction des attentes officielles. On constate ainsi en 1990-1991 les doléances récurrentes dans les conseils de plusieurs écoles concernant l'intégration de la maternelle dans le cycle 1 (« des questions se posent sur les dangers d'évaluations précoces ; de forcing des apprentissages de la part des parents, que risque d'induire ce contexte, de perte de la spécificité de l'école maternelle par une absorption de la GS par l'école primaire »⁴⁷). Des résistances aux injonctions du ministère s'organisent lorsque les initiatives des professeur-e-s des écoles sont appuyées par les parents d'élèves. L'équipe de l'école rue Bolivar décide ainsi de ne pas utiliser le livret scolaire du ministère⁴⁸.

Les professeur-e-s des écoles des années 1990 défendent la spécificité de la maternelle (public d'enfants très jeunes pour lesquels il faut adopter des techniques pédagogiques particulières) dans les projets d'école. Par exemple, l'école du 39 rue Saint-André des Arts (6^e arr.) met au point des projets qui reprennent les éléments caractéristiques de la maternelle, construction de l'autonomie de l'enfant par le jeu : l'espace pour « améliorer la connaissance et la maîtrise de l'espace [...], développer un comportement autonome dans l'espace école »⁴⁹, la socialisation à travers le jeu : « avec besoin de mouvement de l'enfant, socialisation, imagination et maîtrise de la langue à partir du JEU et de ses règles à accepter et à respecter »⁵⁰. Une exposition organisée avenue Maurice d'Ocagne (14^e arr.) en 1991 revient sur la spécificité des apprentissages en maternelle qui ne sont pas des simplifications de ce que les enfants apprennent ensuite (« le projet d'orientation faisant peser, à terme, une menace sur l'école maternelle, en particulier sur les petites et moyennes sections, cette exposition (faire, défaire, refaire, penser/parler, produire, lire, refaire) se propose de montrer la richesse du travail qu'on y effectue »⁵¹). Ces actions ont pour objectif de mettre en avant la spécificité la pédagogie de maternelle et les réticences aux débuts des années 1990 à une socialisation intellectuelle réflexive et objectivante dans laquelle l'écrit est prépondérant (Garnier, 2016).

Conclusion

Les archives des écoles maternelles publiques de la Ville de Paris permettent d'affirmer deux conclusions principales. Tout d'abord, les maître-sse-s et les directrices d'établissement ont des représentations de l'enfant multiple et complexe. En effet, le tout-petit a des besoins spécifiques qui doivent être pris en compte par les enseignant-e-s dans une école qui doit lui permettre d'être un enfant heureux, mais également un élève que l'on cherche à socialiser et à scolariser. Ces trois représentations de l'enfant (être spécifique ; enfant heureux ; élève) apparaissent à des moments variés non pas selon les arrondissements ou les publics scolaires. Elles se sédimentent selon les identités pro-

⁴⁷ ADP, 2575W1, Conseil d'école de la place des Vosges (Paris, 3^e arrondissement), 1^{er} juin 1991.

⁴⁸ ADP, 2646W2, Conseil d'école de la rue Bolivar (Paris, 19^e arrondissement), 2 juin 1992.

⁴⁹ ADP, 3177W8, Projet d'école du 39 rue Saint-André des Arts (Paris, 6^e arrondissement), 1991-94.

⁵⁰ ADP, 3177W8, Projet d'école du 39 rue Saint-André des Arts (Paris, 6^e arrondissement), 1994-1997.

⁵¹ ADP, 3167W7, Exposition de l'école de l'avenue Maurice d'Ocagne (Paris, 14^e arrondissement), 18 mai 1991.

fessionnelles, selon la façon dont chaque maîtresse, chaque directrice et chaque équipe pédagogique conçoit l'enfant, ce que doit être la maternelle et le rôle que doit jouer l'éducateur. Il ressort de cet article le poids important de la direction de l'école face à la municipalité et aux parents d'élèves. C'est la directrice, suivie par l'équipe pédagogique, qui oriente et traduit de manière personnelle le projet éducatif pour son établissement dans le cadre des contraintes fixées par le ministère et la municipalité. Pour affiner ces conclusions, l'analyse des dossiers de carrière permettrait de dégager une typologie d'enseignant·e·s et de mettre en évidence, ou pas, les variables explicatives des comportements différenciés. L'étude sociologique précise des publics scolaires contribuerait également à complexifier nos analyses.

Il ressort de notre contribution l'importance jouée par les acteurs locaux : ils disposent en effet durant toute la période de marge de manœuvre et d'un pouvoir de traduction des normes officielles à appliquer. Ils peuvent ainsi proposer, dans les cadres fixés par le ministère, un projet d'établissement propre qui correspond à leur représentation de l'enfant. Cependant, il est difficile de pousser plus loin l'analyse des traductions de ces expertes de la petite enfance du fait des lacunes importantes des sources qui empêchent de généraliser les pistes.

Bibliographie

- CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J. (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.
- CHAMP V. (2017), *L'école est faite pour les enfants et non les enfants pour l'école ! La scolarisation en école maternelle dans les années 1930*, Mémoire de master d'histoire, Paris-Sorbonne Université.
- FIJALKOW Y. (1998), *La construction des îlots insalubres, Paris 1850-1945*, Paris, L'Harmattan.
- FRIoux S., NOURRISSON D. (2015), *Propre et sain ! Un siècle d'hygiène à l'école en images*, Paris, A. Colin.
- GARNIER P. (2016), *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GARNIER P., BROUGÈRE G., RAYNA S., LA VALLÉ N., RUPIN P. (2015), « L'accueil des enfants de deux ans en France. Regards croisés sur une catégorie d'âge », *Politiques sociales et familiales*, n° 120, p. 9-20.
- GARNIER P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de la maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 2-36.
- GASPARINI R. (2012), « Le doudou à la maternelle : un "objet transitionnel" privé dans un monde scolaire public », *Revue française de pédagogie*, n° 181, p. 71-82.
- HERBINIÈRE-LEBERT S., *L'école maternelle* (film), IPN, 1959, 40 minutes.

- LEROY G. (2018), « L'enfant-objet de préoccupations hygiéniques : évolution d'une figure de l'enfant dans les textes officiels de l'école maternelle française (19^e-20^e siècles) », *Canadian Bulletin of Medical History*, vol. 34, p. 42-63.
- LIPSKY M. (1980), *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russell Sage Foundation.
- LUC J.-N. (1982), *La Petite enfance à l'école. XIX^e-XX^e siècles. Textes officiels relatifs aux salles d'asile et aux écoles maternelles*, Paris, Economica.
- LUC J.-N. (1997), *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin.
- PLAISANCE E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PROST A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (tome IV)*, Paris, Le Seuil.
- WINNICOTT D. W. (2016), « Le destin de l'objet transitionnel », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, vol. 6, p. 17-24.