



HAL
open science

Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir dans les salles d'asile et en école maternelle

Marie-Pierre Trinquier

► **To cite this version:**

Marie-Pierre Trinquier. Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir dans les salles d'asile et en école maternelle. *Penser l'éducation*, 2001, 9, pp.93-111. halshs-00444404

HAL Id: halshs-00444404

<https://shs.hal.science/halshs-00444404>

Submitted on 6 Jan 2010

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.

REPRESENTATIONS DE LA PETITE ENFANCE ET DE SON RAPPORT AU SAVOIR DANS LES SALLES D'ASILE ET EN ECOLE MATERNELLE.

Marie-Pierre Trinquier

Maître de Conférences en Sciences de l'Education, Université Toulouse II,
Centre de Recherche en Education Formation Insertion.

Publié en 2001 dans la revue : Penser l'éducation n° 9, pp. 93-111.

Résumé

Dans cet article nous nous intéressons au rapport existant entre les représentations de l'enfant sous-jacentes aux statuts d'enfant ou d'élève et aux pratiques que l'institution préscolaire puis préélémentaire a développé et développe. Comment l'ambivalence de la représentation de l'enfant : enfant-roi/enfant-rien a-t-elle étayé les images institutionnelles du rapport de la petite enfance au savoir ? Comment s'est-elle traduite en pratiques ? Comment a-t-elle évolué ? S'enrichit-elle à l'heure actuelle de l'image de l'enfant-partenaire ? Le discours officiel récent connaît mieux l'enfant. Les anciennes traces de son idéalisation ou de sa sous-estimation sont atténuées par la naturalisation de la complexité de son développement. S'il est bien question d'enfant à l'école maternelle le statut implicite d'élève reste omniprésent. La diversité des pratiques préconisées répond ainsi à la complexité de l'enfant et aux exigences de l'apprentissage.

Mots-clés : représentations, pratiques, enfant(s), élève(s), école maternelle.

**REPRESENTATIONS DE LA PETITE ENFANCE
ET DE SON RAPPORT AU SAVOIR
DANS LES SALLES D'ASILE ET EN ECOLE MATERNELLE**

Marie-Pierre Trinquier

Maître de Conférences

Université Toulouse II, Centre de Recherche en Education Formation Insertion

1. Introduction

Placer l'enfant au centre du système et considérer l'école maternelle comme le cycle des apprentissages premiers (et non des préapprentissage) réactualise l'ambiguïté du statut de l'enfant. L'enfant de maternelle est-il un enfant ou un élève ? Ses apprentissages dans cette institution sont-ils sociaux, ou sont-ils scolaires ? Comment concilier les deux statuts et les deux types d'apprentissage ? Ces questions se posaient déjà au moment de l'institutionnalisation de la garde collective des jeunes enfants (lors de la mise en place des salles d'asile). Elles restent encore d'actualité. Elles renvoient à diverses représentations institutionnelles : celle de l'enfant, celle du rapport de l'enfant au savoir, celle des procédures et des contenus d'apprentissage.

Dans cet article nous nous intéresserons particulièrement aux représentations de l'enfant sous-jacentes aux statuts d'enfant ou d'élève, et aux types de rapport au savoir que l'institution préélémentaire développe. Nous considérerons les représentations dans leur aspect dynamique à partir des images qu'elles activent et des pratiques qu'elles prescrivent ou qui les modifient. Ces représentations que les individus construisent en triant dans leur environnement les informations leur paraissant pertinentes eu égard à leurs systèmes de valeurs, permettent aux acteurs d'accorder un sens aux objets sociaux qu'ils côtoient et aux pratiques qui en dépendent. Nous pensons avec P. Moliner (1996) que les images sociales constituent la forme habituelle de notre rapport au réel. Il est donc nécessaire de les connaître si l'on veut comprendre les conduites tenues à l'égard de l'objet qu'elles symbolisent. Ces images s'agencent selon un schéma figuratif (S. Moscovici, 1961) comportant des connotations positives ou négatives.

Nous nous appuyerons sur la bipolarité de l'image de l'enfance mise au jour par M.J. Chombart de Lauwe (1971) pour comprendre les représentations de l'enfance présentes

dans les différentes formes historiques de l'enseignement préscolaire et/ou préélémentaire français (salles d'asile, école maternelle). Nous verrons qu'elles sont socialement situées, et participent des pratiques et du rapport au savoir développés dans ces institutions contextualisées¹.

2. Représentations de l'enfance

2.1 Le regard psychosocial

Les travaux de M.J. Chombart de Lauwe rendent compte de stéréotypes d'enfants présents dans l'imaginaire social (littérature de fiction, littérature autobiographique, univers cinématographique) du 20^e siècle et de la fin du 19^e. Ces stéréotypes (enfant fragile, enfant sérieux et courageux, enfant bouillonnant de vie curieux de tout, mais aussi enfant cruel, enfant égocentrique, enfant violent...) rencontrés dans les oeuvres de fiction sont porteurs des idées d'une époque, et des pensées philosophiques qui leur sont antérieures ou contemporaines. "Les cinéastes, les écrivains (...) ont projeté leurs représentations, conscientisé leurs fantasmes, les ont ressentis et perçus chez leurs contemporains et les ont traduits pour leur public". (M.J. Chombart de Lauwe, 1986, p.98). Les prototypes de l'enfance se structurent autour d'un noyau bipolaire².

L'un des pôles est assigné à l'image de l'enfant hors contexte social (à sa nature) tandis que l'autre concerne soit l'enfant institutionnalisé (intégré dans une logique sociale normative) soit la société figée dans ses règles. Ces pôles présentent des valences opposées. En ce qui concerne l'époque étudiée (fin 19^e et 20^e siècle), elles sont le plus souvent positives pour l'enfant authentique, pur, et négatives pour l'adulte enfermé dans ses normes, ou l'enfant modelé les ayant intériorisées. " La représentation s'organise en système derrière lequel se profile un système de valeurs, exprimé le plus clairement par l'opposition de paires de personnages positifs et négatifs (...) ". (M.J. Chombart de Lauwe, 1971, p. 33). La plupart du temps (pour l'époque étudiée par cet auteur) l'enfant de l'imaginaire social est bon, porteur du Bien, sa déviance à ces valeurs est attribuée à une influence néfaste de l'adulte ou de la société. Les plus jeunes des enfants, les plus petits,

¹voir l'orientation des travaux de l'équipe de recherche dirigée par M. Bru sur le concept de contextualisation, et notamment (M. Bru, 1997).

²expression empruntée à Jodelet D. (1984) : Représentation sociale : phénomènes, concepts, théorie. In S. Moscovici (dir), *Psychologie sociale*, Paris: PUF.

sont particulièrement dépeints candides, fragiles, naïfs. "Les écrivains en nous offrant l'image des *petits* de l'espèce humaine font plus que créer des personnages attendrissants ou amusants, ils utilisent le regard de l'enfant pour reconsidérer le monde des adultes hors de toute convention, de toute habitude, et pour le juger". (MJ. Chombart de Lauwe, 1971, p. 59). Les personnages d'enfants authentiques négatifs (plutôt mis en scène dans l'entre-deux guerres) sont beaucoup moins nombreux. Ceci dissocie les 20^e et 19^e siècles des époques précédentes où cette image était très présente dans le langage écrit. Les travaux des psychologues et le développement des connaissances médicales ont contribué à élaborer une meilleure connaissance de l'enfant ainsi qu'une représentation particulière de l'enfance.

Il faut cependant se garder d'associer l'enfant résolument positif aux époques modernes et l'enfant franchement négatif aux temps plus anciens. De tout temps l'image de l'enfant notamment en éducation semble plutôt ambiguë. "La situation du petit enfant est très contrastée : est-il roi ou victime ? (...) [il est] tantôt l'un tantôt l'autre, en fonction des époques et des milieux sociaux". (MF. Morel, 1995, p. 27).

2.2 Le regard socio-historique

Dans les sociétés antiques l'enfant est soumis à la dure loi du père mais suscite également l'amour parental (G. Snyders, 1980). S'il est considéré dans l'Antiquité et le haut Moyen Age comme un être minoré dont les spécificités corporelles et psychiques ne sont pas reconnues, on remarque parfois un intérêt naissant pour ces dernières incitant certains à suggérer de commencer tôt sa formation intellectuelle (JN. Luc, 1997). A partir de la fin du Moyen Age le culte de l'Enfant-Jésus devenu très important, symbolise l'origine divine de la vie. Il valorise les qualités de la petite enfance : innocence, pureté, douceur, beauté. Il affirme dans l'art et la théologie l'idée de la spécificité et de la dignité de l'enfance (MF. Morel, 1995). A partir du 15^e siècle peu à peu l'enfant ne sera plus simplement le maillon remplaçable d'une lignée mais un individu dont la faiblesse sera petit à petit reconnue et prise en compte (Ph. Aries, 1973) au travers notamment de la différenciation des âges. Cette faiblesse présente deux aspects : une connotation négative, l'enfant ne peut seul dominer ses humeurs, ses caprices, ses bas instincts, une connotation positive où cette faiblesse représente un atout car elle permet les jeux d'influence, notamment l'influence positive de l'action éducative que les adultes exerceront

sur l'enfant en vue de réfréner son mauvais côté. Si en règle générale l'éducabilité de l'enfant avant 7 ans est le plus souvent niée certains au contraire (comme les piétistes) la préconisent car "pour guider l'âme de l'homme vers le Dieu créateur toute perte de temps est préjudiciable" (L. Chalmel, 1996, p. 146). Selon G. Snyders (1980) les représentations de l'enfant sont articulées autour de l'ambivalence : enfant innocent/enfant dangereux. Il montre comment l'enfant perçu faible, incomplet a souvent été associé à d'autres catégories sociales exploitées comme les esclaves dans l'Antiquité, les noirs dans la société esclavagiste, les domestiques, le peuple des ouvriers ou des paysans, et ... les femmes³. Catégories qui inspiraient à la fois de l'indulgence ou un certain attendrissement et de la méfiance car elles pouvaient par caprices ou par humeurs non dominés, se révolter contre leur condition. Donc des catégories envers lesquelles la fermeté s'imposait pour éviter le débordement des instincts primaires liés à l'état de nature, état ambivalent associé au primitif curieux ouvert spontané et/ou inculte proche de l'état de barbarie, ainsi qu'à l'idée du bien et du mal, de l'homme bon et mauvais. L'enfant en proie à ses sens servirait de support à ce questionnement sur les deux facettes de la nature humaine car il est ressenti plus proche de la vie, phénomène mystérieux à la fois d'essence divine et marqué par le péché originel⁴.

3. Mystification de l'enfant idéalisé

Cette ambivalence de la représentation de l'enfant ne relève pas toujours du questionnement sur la nature humaine. Elle est également sous-jacente à l'image idéalisée d'un enfant résolument bon, pur⁵... MJ. Chombart de Lauwe (1989, 1990) a montré la fonction mystificatrice de cette image des temps modernes. L'enfant-roi de l'univers social cache l'enfant-rien des pratiques quotidiennes. En effet l'enfant mythifié, érigé en symbole d'une autre façon d'exister est dépossédé de son pouvoir. On le mythifie pour mieux le mystifier. Soit, l'enfant symbole déréalisé est utilisé comme moyen de pression mais n'a pas la parole : on l'évoque pour améliorer ses conditions de vie mais on

³Chalmel L. (1996, p. 28-29) montre également comment les piétistes rapprochaient les femmes des enfants en considérant que tous deux appréhendaient le monde par l'intermédiaire des sens plutôt qu'avec la raison.

⁴Sur ce thème, voir G. Snyders (1980) pages 64 et suivantes. Voir de même JN. Luc (1997, p. 81) qui évoque la créature imparfaite pervertie par la faute originelle, et le pécheur innocent que l'évangélisation affectueuse pourra régénérer. Voir également L. Chalmel (1996, p. 63-64) qui expose la représentation du petit enfant dans l'univers éducatif morave : un être sous l'influence de l'esprit saint jusqu'à 9 ans, et dont l'état de *grande innocence* se dérègle ensuite car il n'est plus protégé par le baptême.

⁵ mis en scène par JJ. Rousseau dans *L'Emile ou de l'éducation*.

décide pour lui, il n'est pas un acteur social, on utilise son image pour condamner les valeurs morales de la société, et exprimer une force de contestation; soit on attend tout de lui, en espérant qu'il créera du nouveau, et l'on s'étonne que l'enfant fasse preuve de conformisme, que ses idées manquent d'originalité..., on nie alors chez ce dernier l'intériorisation du déséquilibre des statuts enfant/adulte. Ce conformisme serait en fait l'expression de son statut de dominé référé au statut dominant de l'adulte.

Les pédagogies progressistes n'échappent pas non plus à ce constat. Si elles font confiance à la nature positive de l'enfant, et le considèrent comme le support du futur adulte créateur d'un autre ordre social, d'une société meilleure (G. Snyders, 1971), l'ambiguïté persiste. En effet les nouvelles valeurs dont l'enfant serait porteur se confondent de fait avec celles auxquelles l'adulte formateur aspire pour la société de demain. On peut alors soupçonner ce dernier d'utiliser plus ou moins consciemment l'enfant à des fins de changement politique et social (grief adressé par exemple à C. Freinet, précurseur du mouvement de l'École Moderne et membre du Parti Communiste jusqu'en 1950, à Lobrot et Lapassade initiateurs de la pédagogie autogestionnaire, remettant radicalement en cause l'autorité de l'adulte).

Ces propos ne s'appliquent pas stricto sensu à notre école maternelle et aux *petits* qu'elle reçoit. En effet les pédagogies institutionnelles n'ont pas fondé l'école maternelle et les vues de C. Freinet n'ont pas effacé les considérations plus médicales de M. Montessori, O. Decroly, E. Claparède. On ne peut cependant accrédi-ter l'idée d'une maternelle ayant fonctionné hors de toute influence idéologique.

Si l'on en croit L. Chalmel (1996), Pauline Kergomard fondatrice de l'école maternelle se serait inspirée du "poêle à tricoter" de JF. Oberlin. Or d'après L. Chalmel (p. 192) ce pédagogue, qui développait une vision positive de l'enfant, avait pour finalité la "formation morale permettant de tisser des liens indissolubles entre le petit enfant et son créateur, afin de construire dans l'avenir une société plus juste et plus fraternelle". Si les idées de P. Kergomard se sont affranchies de cette tutelle religieuse, elles véhiculent néanmoins un autre type d'idéologie : l'idéal républicain d'une société plus démocratique et égalitaire. L'école maternelle à sa naissance devient le berceau des valeurs progressistes dont l'objectif est de façonner un homme nouveau.

De même on ne doit pas minimiser l'idéologie sous-jacente aux propos métaphysiques de M. Montessori. "Lorsqu'on découvre les lois du développement de l'enfant, l'on découvre

l'esprit et la sagesse de Dieu qui agit dans l'enfant". (Montessori, 1963, p. 235). Pour elle l'enseignant ne doit en aucun cas contraindre l'enfant car celui-ci possède de façon innée le plan de son développement. L'enseignant ne peut le contrecarrer sans troubler l'ordre divin. L'enfant incarne ici le sacré. Or le sacré peut-il être éducatif? Ainsi en voulant éviter les travers d'une éducation normative on laisse s'exprimer des différences qui relèvent le plus souvent non pas des gènes mais des appartenances socioculturelles.

On peut également évoquer la fin des années 1970, époque où l'on a commencé à douter de l'efficacité de l'école maternelle. On a alors dénoncé ses pratiques qui sans être élitistes, n'étaient pas démocratiques. Elles correspondaient au culte de l'enfant "déréalisé", celui de l'imaginaire social des milieux aisés auxquels les institutrices de maternelle appartenaient de plus en plus (E. Plaisance, 1986). Les pratiques pédagogiques du *modèle expressif* s'éloignaient des réalités de terrain en servant davantage les enfants de milieux aisés, se rapprochant dans leurs comportements des critères représentationnels des enseignantes. Nombre d'enfants fonctionnant selon d'autres modèles éducatifs, ont pu ainsi être négligés au nom d'un idéal de l'enfant symbolique!

En 1989-1990 lors d'un colloque consacré à l'enfance, M.J. Chombart de Lauwe et R. Zazzo constataient que les avancées de la science n'avaient pas modifié comme l'on aurait pu l'attendre les pratiques éducatives, le regard porté sur l'enfant. De même au niveau politique, alors que les discours optimistes sur l'enfant foisonnaient dans les années 1970, il fallut attendre la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989) pour que les propos sur le bien-être de l'Enfant soient dorénavant traduits par des actes visant l'amélioration de ses conditions de vie dans le monde.

Plus récemment S. Mollo se demande en 1994 s'il ne serait pas temps de situer l'enfant non plus dans l'avenir mais dans le présent ce qui permettrait de le traiter comme un partenaire, un acteur social. A l'aube du XXI^e siècle, la dualité de l'enfant-roi /enfant-rien évoquée plus avant, se transformerait-elle en triade enfant-roi/enfant-rien/enfant-partenaire ? Ou ce troisième élément est-il utopique ? L'hétérogénéité de l'image de l'enfant s'exprime-t-elle dans la pensée d'individus particuliers, dans les textes officiels, ou est-elle l'expression de groupes sociaux différents ?

Afin de répondre à ces questions, nous nous proposons d'approcher ces trois représentations (et/ou leurs articulations) en suivant quelques grandes étapes de l'accueil

de la petite enfance (de la salle d'asile vers l'école maternelle actuelle). Nous effectuerons notre analyse à partir de deux types de matériaux : des ouvrages portant sur ces institutions, et une analyse informatisée de contenu (M. Reinert, 1992) des programmes récents de l'école maternelle élaborés en 1995 par le Ministre de l'Éducation Nationale F. Bayrou. Nous tenterons de montrer qu'à certaines pratiques effectives ou souhaitées correspondent certaines représentations. Nous chercherons à catégoriser ces dernières par le jeu des connotations qu'elles attribuent à l'enfant authentique, à l'enfant modelé, à l'institution qui a en charge une partie de son éducation, eu égard aux rôles qu'elles assignent à chacun. Car les représentations servent une volonté de conforter ou de modifier les pratiques en vue d'atteindre des finalités particulières. A partir de l'évolution des jugements évaluatifs (connotations) associés aux intentions de fonctionnement, nous nous intéresserons aux finalités institutionnelles poursuivies. Nous nous demanderons pour terminer si l'école maternelle actuelle considère l'enfant de façon différente. Prolonge-t-elle ou ignore-t-elle les anciennes visées institutionnelles ? Développe-t-elle l'image nouvelle d'un enfant-partenaire associé aux décisions le concernant ?

4. Salles d'asile et représentations de l'enfance

Nous avons vu plus haut que la représentation de l'enfance s'exprime dans la confrontation de deux images : celle de l'enfant et celle de l'institution (ou plus largement celle de la société) qui le prend en charge. Quelles représentations retrouve-t-on, chez les officiels (dames patronnesses oeuvrant pour le développement des salles d'asile, ou inspectrices des écoles maternelles), dans les textes ministériels statuant sur ces structures, et chez les professionnel(le)s les pratiquant ? Nos propos s'appuieront sur les ouvrages de JN. Luc (1997), L. Chalmel (1996) et F. Dajez (1994).

4.1 Représentations de l'enfant dans le contexte de l'époque.

JN. Luc s'est penché sur l'image de l'enfant de bonne famille développée dans les milieux culturellement favorisés du 19^e siècle. Il constate que "toutes les familles des classes privilégiées ne se sont pas engagées au même moment, et de la même manière, dans les processus d'approfondissement du sentiment de l'enfance". (JN Luc, 1997, p. 151). Certains médecins, développent de nouvelles connaissances relatives à la seconde

enfance (de deux à sept ans) et lui appliquent des traitements appropriés. Des moralistes ou praticiens sensibles aux particularités des enfants de cet âge condamnent fermement leur insertion sociale anticipée par les études, l'école ou les mondanités. D'autres personnes par contre, restent indifférents à ces petits : l'on voit ainsi "certains parents [continuer] à [les] abandonner aux mains des domestiques". (JN Luc, 1997, p. 151). Il semble cependant que l'ambiguïté de l'image soit la plus fréquente : par exemple, l'ambition d'instruire cet enfant précocement n'est pas écartée et s'accompagne de recommandations sur la particularité de cet âge. Cette ambiguïté est également présente sous d'autres termes lorsqu'on aborde l'image de l'enfant pauvre des familles ouvrières. "[Cet] enfant est devenu l'affameur de sa mère qu'il empêche de travailler. Mais il est en même temps la clé de la régénération ouvrière". F. Dajez (1994, p. 51). Une littérature protectionniste se développe au début 19^e qui présente un enfant victime, maladif livré aux dangers de la rue et déjà débauché et dangereux. Il est urgent "de soustraire les enfants à de pernicieux exemples, d'empêcher leur coeur de se dessécher, de s'endurcir, de se pétrifier graduellement sous le poids incessant des gronderies et des coups, de prémunir leur esprit contre cette teinte de sauvagerie dont il leur est si facile de se pénétrer sous une direction faussée"⁶. A la dualité de l'enfant persécuté/persécuteur est associée la dualité de la société : le désordre et la perversion des pauvres contre l'ordre moralisateur des familles aisées. Ainsi l'action éducative de la société contrant l'indigence ne peut être que positive.

L'ambivalence institutionnelle référée à la représentation de l'enfant des couches sociales aisées ne renvoie pas à la dualité des rapports sociaux mais à celle du statut de l'adulte. Soit l'adulte est critiqué, on nuance alors les effets bienfaisants de son action éducative sans forcément remettre en cause la dualité de l'enfant. Soit l'adulte est conforté dans son action, les connotations deviennent alors négatives pour l'enfant, positives pour l'adulte.

⁶Dr Cany (1835) : [*De l'influence des salles d'asile sur la santé et sur le bien-être des familles laborieuses*, Toulouse, Impr. Douladoux], cité par F. Dajez (1994).

4.2 Que prônent certaines protectrices des salles d'asile, quelles représentations de l'enfant possèdent-elles ?

Selon JN. Luc les fondateurs des salles d'asiles sont influencés par les représentations de l'enfant répandues chez les personnes de leur conditions, et ne sont pas dogmatiques. "Ils considèrent le jeune enfant comme un rescapé encore fragile, une âme ingénument perverse, une intelligence limitée mais fertile". (JN. Luc, 1997, p. 416). Ils veulent d'abord lutter contre la subversion en moralisant les enfants des familles populaires. Les femmes surtout contribuent à promouvoir cette vision de l'enfance. Elles insistent particulièrement sur la dimension affective, nécessaire à l'éducation. Emilie Mallet⁷, fervente chrétienne, vante "le charme puissant et irrésistible [qui] entoure l'enfance", en même temps que l'action éducative nécessaire envers la nature corrompue de ce petit être. Elle demande aux responsables des salles d'asile de témoigner *une sollicitude toute maternelle* aux petits qui leur sont confiés, de s'inquiéter de leur santé, de leurs besoins, d'essayer de les connaître et de les comprendre, mais n'est pas hostile à la mécanique programmée et disciplinaire de la Méthode des salles d'asile, même si elle demande une simplification de l'enseignement qui y est prodigué. Elle souhaite des directrices qui possèdent des dispositions affectives, mais également qui "préparent l'enfant du peuple à son difficile destin terrestre". (citée par JN. Luc, 1997, p. 199). L'enfant est bien un être double et l'action de la *bonne* société reste à nuancer : elle est bénéfique si elle moralise massivement sans pour cela brider les individualités, si elle enseigne sans pour cela inculquer.

Marie Pape-Carpantier⁸ dont la condition sociale est moins élevée que celle de Mme Mallet, porte sur l'enfance un regard de praticienne et affine cette représentation. Elle insiste toujours sur la dimension affective nécessaire à l'éducation. Elle se bat contre l'image de l'enfant-rien en dénonçant l'habitude de parler aux petits "despotiquement, comme à des esclaves, ou impoliment, comme à de viles créatures". (citée par JN. Luc, p. 198). Proche des idées de Rousseau, elle pense que la nature positive de l'enfant contrebalance largement ses mauvaises inclinations. Cet aspect positif de l'enfant quelle que soit son appartenance sociale majore donc son image ambivalente. L'image de

⁷Emilie Mallet secrétaire trésorière du Comité des salles d'asile aurait joué -selon JN. Luc- un rôle déterminant dans le projet "d'école enfantine".

⁸Marie Pape Carpentier Directrice de l'Ecole normale des salles d'asile, assurera pendant près de trente ans la formation de leur personnel.

l'institution est également équivoque. Elle atténue la rigueur de la Méthode contraignant le corps des élèves à une obéissance corporelle, par l'action bienveillante d'un éducateur idéal, homme nouveau, pur, inaltérable, qui ne rudoiera pas les enfants et adaptera ses exercices à leur constitution. Cependant elle reste adepte d'une instruction précoce, or celle-ci dépassera parfois l'entendement des enfants de moins de six ans.

4.3 A quelles représentations renvoient les pratiques des conductrices des salles d'asile ?

Seulement un tiers des salles d'asile sont conformes au modèle préconisé. On peut alors émettre l'hypothèse que la représentation ambivalente de l'enfance s'exprime peu chez leurs praticiennes. Cette piste semble confortée par l'existence d'autres établissements : écoles en miniature ou simples garderies renvoyant à une image plus négative de l'enfant. On trouve en effet l'enfant-rien dans différentes pratiques : celles voulant réprimer la turbulence par la mise en scène du bâton, la mise à genoux..., celles démissionnaires exprimant la lassitude, ou celles ignorant les capacités de l'enfant de deux à six ans, soit trop jeune pour comprendre soit au contraire soumis à une instruction précoce de type scolaire. Les pratiques peuvent aussi bien valoriser l'action institutionnelle visant à modeler l'enfant, que carrément la différer.

En fait le fonctionnement des salles d'asile oubliera l'enfant-individu cher aux familles aisées pour s'adresser à la masse anonyme. Les êtres que l'on éduque sont des fils d'ouvriers, des élèves avant d'être des enfants, car c'est bien souvent l'instruction précoce qui prendra le pas sur l'initiation aux rudiments. JN. Luc déplore que l'effort des fondateurs des salles d'asile pour s'écarter du modèle scolaire n'ait pas été poursuivi. Il constate que l'on a "bridé la spontanéité et exploité la mémoire du petit usager". (JN. Luc, 1997, p 419). Les principes de joie et de tendresse défendus par les premiers théoriciens ont été oubliés au profit de la discipline, de la moralisation des effectifs importants, et de l'intérêt pour l'instruction. La représentation de l'enfance véhiculée dans la réflexion pédagogique des fondateurs s'éloigne de celles activées dans les pratiques quotidiennes ou les textes officiels. La connotation positive attribuée à l'enfant s'estompe au profit de celles négatives d'un enfant pauvre à modeler, ou d'un enfant nature difficile à conduire, ou d'un enfant que l'on ne prend pas la peine de connaître.

5. École maternelle et représentations de l'enfance

5.1 Les conceptions de Pauline Kergomard

P. Kergomard, dont le nom reste associé à la naissance de l'école maternelle fustige les salles d'asile, en dénonçant l'absence de spontanéité des enfants, les ambitions démesurées de l'instruction, la froide distance de la relation éducative.

Elle caricature l'image de l'enfance des salles d'asile. L'enfant est écrasé par une machine qui tue sa liberté, son originalité. Il devient un enfant-rien. A trop vouloir le modeler on le dresse ce qui est *un crime de lèse enfance*. Elle attribue ces aberrations à "une méconnaissance de la nature du jeune enfant, assimilé à une âme perverse, à un corps rebelle et à une mémoire passive". (citée par JN. Luc, 1997, p 390). A l'image d'une institution déshumanisée obnubilée par la fabrication d'enfants modelés, elle oppose l'image inverse d'une institution humanisée prenant en compte les particularités des êtres qui lui sont confiés. Elle joue sur deux images, celle des salles d'asile qui justifient leur action modelante par l'existence d'aspects négatifs chez l'enfant, celle de l'école maternelle qui associe son action institutionnelle bienveillante à un enfant qu'elle connote positivement. L'action institutionnelle s'appuiera sur l'amour et la connaissance de l'enfant. "Aimer les enfants suppose une étude incessante de ses besoins, de ses aptitudes, de ses aspirations". (P. Kergomard, 1886, p. 302). Elle s'éloignera de l'instruction prématurée car "l'école maternelle n'est pas une école (...) les directrices sont des éducatrices et non des professeurs". (*Ibid*, p. 89). Elle attend du personnel l'abandon des leçons prématurées et du surmenage intellectuel au profit notamment de l'adoption du jeu libre ou en commun qui est le "travail de l'enfant, son métier, sa vie". (*Ibid*, p 54). A ce jeu qui utilise du matériel usuel elle ajoute la pédagogie du concret qui part du vécu de l'enfant.

P. Kergomard développe une conception optimiste de l'enfant : rien n'est trop bon pour lui. La maternelle doit faire arriver à éclosion complète tous les "bons germes" [de bonté, de générosité, d'enthousiasme] qu'il porte en lui, restaurer sa dignité. Il faut explorer "les trésors de son âme toute neuve" (P. Kergomard, 1889, p. 293) et lui permettre la liberté d'allures s'exprimant par des mouvements naturels. Cette représentation ne s'apparente pas pour autant à celle de l'enfant-roi, image idéalisée d'un enfant libre, hors contexte. En effet, si l'on doit "respecter [l'enfant] parce qu'il est pur" il faut également "le protéger parce

qu'il est faible". (P. Kergomard, 1886, p. 302). Cette faiblesse se renforce chez l'enfant de famille pauvre, "être déshérité, à qui l'école maternelle doit ce qui fait, à celui des parents aisés, les joues roses, les yeux brillants, le rire clair (...). L'enfant pauvre a froid et il a faim; il n'est pas vêtu et il est malpropre;" (*Ibid*, p. 5). L'enfant, être minoré, qui a besoin de l'adulte protecteur est donc évoqué. Les principes éducatifs de P. Kergomard préconisent d'exercer le besoin d'activité et de le transformer en amour du travail. "Le premier devoir de celui qui commande est d'exercer la raison de celui qui obéit (...)" (P. Kergomard, 1882, p. 7). L'éducateur ne s'efface pas devant l'enfant, mais sans hâte et en prenant en compte son individualité, il l'amène à exercer son intelligence. L'action de l'institution relève d'un interventionnisme-éclairé. Pour P. Kergomard, accorder une valence positive à l'institution est compatible avec l'idée d'une nature positive de l'enfant, car cette dernière, fragile, a besoin du soutien de l'adulte.

5.2 Qu'en est-il dans les faits ?

Les témoignages pessimistes de P. Kergomard vers la fin de sa vie laissent supposer le peu d'impact sur les pratiques des principes d'éducation physique, morale et intellectuelle qu'elle défendait. A la question : l'enfant trouve-t-il à l'école maternelle l'éducation qu'une mère intelligente donne aux siens ? Elle répond en 1911 : "l'expérience de vingt-deux années nous force à répondre négativement (...)". (P. Kergomard, 1911, p. 1258). Jusqu'en 1921 l'école maternelle conserve un ambitieux programme d'enseignement. Elle est un lieu de "juxtaposition de consignes -contradictaires- empruntées au modèle d'éducation familiale et scolaire". (JN. Luc, 1997, p. 419). Les textes officiels développent des commentaires conformes aux principes de P. Kergomard tout en préconisant un programme étranger à cet esprit, valorisant toujours un enseignement de type primaire, sur lequel s'appuie un trop grand nombre d'institutrices. P. Kergomard constate que peu d'institutrices sont acquises à sa méthode. Elles sont trop nombreuses à confondre le développement intellectuel avec l'instruction. Ainsi elle déplore que l'École Normale soit "instituée pour former des jeunes filles en vue d'instruire des enfants d'âge scolaire (...) qui par tendance, par goût réfléchi, par vocation, ont voulu être des institutrices primaires". (P. Kergomard, 1911, p. 1258).

Faute de posséder les témoignages des institutrices de cette époque, nous pouvons simplement supposer⁹ que leurs représentations de l'enfant sont moins positives que celle de P. Kergomard. Il paraît en effet bien difficile de favoriser les liens éducatifs affectifs et personnalisés lorsque l'on doit servir un ambitieux programme d'enseignement à une cinquantaine de jeunes enfants! L'image de l'enfance chez ces praticiennes pourrait présenter un enfant ambivalent reconnu pour ses possibilités intellectuelles mais nié dans sa spécificité de *petit*, confortant ainsi l'action d'enseignement du pôle institutionnel.

5.3 Après la seconde guerre mondiale qu'en est-il en maternelle des pratiques et de la perception du jeune enfant amorcées par le texte de 1921¹⁰ ?

Ce texte officiel de 1921 affirmait nettement la particularité de l'éducation publique des enfants de deux à six ans, réhabilitait *l'exercice*, bannissait tout terme impliquant un enseignement proprement dit, et ouvrait la voie à une pratique différente de celle de l'école (JN. Luc, 1997).

Si, après la seconde guerre mondiale, la maternelle se modifie profondément et fonctionne selon les modèles *productif* et/ou *expressif* (E. Plaisance, 1986), peut-on repérer quelle(s) représentation(s) de l'enfance est ou sont sous-jacente(s) à ces modèles éducatifs qui marquent une période sans pour cela la caractériser totalement ? (En effet en analysant les rapports d'inspections E. Plaisance a étudié des activités pédagogiques particulières : celles que les enseignantes donnent à voir aux inspectrices et qui ne reflètent pas exactement leurs pratiques quotidiennes).

Le modèle *productif* autour des années 50 renvoie à une norme de réussite et à des critères de perfection technique définis par l'adulte, à une performance de l'enfant. Les enseignantes visent l'acquisition de certaines connaissances et savoirs-faire publiquement partagés. Les activités préférentiellement présentées aux inspectrices à cette époque relèvent de la lecture ou de la pré-lecture, de l'écriture, de la copie, de la mémorisation. Les inspectrices s'attachent aux bons résultats, à la régularité des activités (voire à

⁹A partir des propos de P. Kergomard (1886, 1895, 1911), d'A. Prost (1968), de JN. Luc (1997), de E. Plaisance (1996).

¹⁰Nous n'effectuerons pas une analyse diachronique détaillée. Nous nous arrêterons plutôt sur certains fonctionnements nous paraissant pertinents pour rendre compte de l'évolution de l'image de l'enfance dans cette institution.

l'entraînement), à l'effort des élèves. Mais elles sont également sensibles aux capacités expressives et aux *pouvoirs propres à l'enfance*.

Le modèle *expressif* des années 70 renvoie davantage à la sphère privée. Il se centre sur l'expression de la personnalité et respecte l'originalité individuelle. Les institutrices montrent de moins en moins aux inspectrices les résultats des enfants en lecture en écriture ou en calcul, par contre elles présentent davantage de séances de langage oral, de travail manuel ou d'éducation physique. On insiste particulièrement sur l'affectivité, la joie, le plaisir, et vers 1975-1980 on ajoute à ses dimensions l'intérêt pour les comportements de découverte, de recherche, et les attitudes autonomes¹¹ et coopératives.

Cependant ces périodes récentes ne sont pas vraiment en rupture par rapport aux anciennes. Par exemple le modèle productif valorise la rentabilité du travail mais n'est pas insensible à la spontanéité de l'enfant. De même le modèle expressif insiste sur le plaisir, l'intérêt, l'autonomie mais ne renie pas les *bonnes habitudes* notamment de rangement ou d'observation. De plus les remarques relatives aux acquisitions, aux savoirs, aux réussites, à l'effort, à l'attention à l'application sont moins évoquées mais n'ont pas pour autant disparu des rapports d'inspections. Ainsi le modèle *expressif* "n'innove pas de façon radicale par rapport aux périodes antérieures". (E. Plaisance, 1986, p. 176). La spécificité de l'enfance est reconnue mais l'adulte n'est pas soumis à un enfant-roi souverain dans ses choix.

La référence au modèle familial et à l'action maternelle que l'on retrouvait encore fréquemment chez P. Kergomard s'estompe par ailleurs au profit de la spécialisation professionnelle de l'institutrice prônée par la circulaire de 1977. L'institution doit donc jouer son rôle. Elle doit notamment faciliter le développement de la personnalité et de la culture du jeune enfant en s'attachant à sa connaissance et à la prévention des handicaps (E. Plaisance, 1996). L'image de l'enfance chez les inspectrices reste cependant proche de celle de P. Kergomard. L'effacement de la dualité de l'enfant au profit d'une confiance dans l'aspect positif de son développement coexiste avec une action institutionnelle également positive. Cette coexistence s'élabore au travers des notions de plaisir, d'intérêt...

¹¹ Importance notamment des séances de psychomotricité.

Peut-on généraliser aux enseignants de maternelle, l'image que les représentants institutionnels ont de l'enfance ?

Nous répondrons non, pour au moins deux raisons. Premièrement les enseignants en présence des enfants n'agissent pas toujours selon des prévisions conformes aux demandes institutionnelles. Les imprévus pédagogiques les amènent à recomposer leur action. Celle-ci peut alors s'éloigner des orientations et des représentations officielles. Deuxièmement les représentations témoignent également du jeu des appartenances identitaires (JC. Abric, 1994). A ce titre les représentations professionnelles¹² des enseignantes de maternelle ont pu se nourrir à la fois des représentations de leurs supérieurs hiérarchiques et de celles de leur groupe social d'appartenance et/ou de référence. Or ces enseignantes à cette époque appartiennent aux milieux bourgeois ou petits-bourgeois (E. Plaisance, 1986). Et l'on sait depuis les travaux de MJ. Chombart de Lauwe que la représentation de l'enfance à cette époque dans l'imaginaire social (celui des milieux culturellement favorisés notamment) s'apparente à celle d'un enfant-roi. C'est à dire à celle d'un enfant admiré, idéalisé mais également déréalisé. Ce qui peut amener à réclamer, au nom des formidables possibilités de l'enfant, un enseignement précoce systématique dès le berceau¹³! Ou au contraire à privilégier une éducation naturelle non interventionniste, au nom de l'idéologie du don ou de la maturation.

Nous pensons que la représentation des institutrices de l'époque a combiné deux influences : le discours professionnel officiel et le discours social. Elle a capté l'image positive de l'enfant à la fois dans les propos hiérarchiques et dans le discours non interventionniste de l'univers social car l'absence jusqu'en 1977 de textes officiels actualisés pouvait laisser libre cours à la prégnance des représentations sociales donc à des considérations de sens commun. Il n'est pas impossible de penser que l'image de l'enfance de ces enseignantes s'est alors rapprochée de celle dégagée par MJ. Chombart de Lauwe : un enfant authentique positif minimisant l'emprise de l'action institutionnelle. Un être à qui on ne peut imposer une action mais sur lequel on peut agir indirectement par le soin apporté à la constitution d'un *milieu de vie*, (l'aménagement du contexte éducatif étant également préconisé par les inspectrices). Cette hypothèse s'appuie sur le constat en 1986 puis en 1989 d'un recadrage ministériel vers une orientation plus scolaire de l'école maternelle.

¹²Concernant les représentations professionnelles voir les travaux toulousains de l'équipe M. Bataille (1997)

¹³ voir G. Doman : “ Apprendre à lire à votre bébé ”.

Avec la mise en place des cycles c'est bien d'*apprentissage(s)*, de *compétences spécifiques* à acquérir, et plus tard d'*évaluation* dont il est question. Le ministère en procédant à cette réorientation a-t-il voulu simplement mettre un frein au modèle expressif véhiculant une pédagogie de l'implicite ou stopper définitivement les dérives de pratiques non interventionnistes ? Nous ne pouvons répondre dans le cadre de cette étude. Nous constatons simplement une réaction ministérielle qu'il semble difficile d'isoler d'un contexte critique doutant de l'action démocratique de l'école maternelle. Mais qui relance également le débat sur l'ambiguïté de l'école maternelle (JN. Luc, 1997) et plus largement sur celui des images de l'enfance qui lui sont associées.

Plus récemment, quelle(s) représentation(s) de l'enfant, de l'enfance est (ou sont) sous-jacente(s) au discours officiel de 1995 osant à nouveau un programme pour l'école maternelle ?

5.4 Quelles représentations perdurent ou émergent actuellement ?

L'analyse de contenu du *Programme de l'école maternelle* (Ministère de l'Éducation nationale, 1995) permet de dégager cinq classes d'unités de contexte. L'analyse des termes particulièrement significatifs (notés en italique) permet d'accéder aux logiques sémantiques de cette classification. Les deux classes les plus importantes évoquent les situations d'enseignement-apprentissage, une troisième est davantage axée sur la spécificité institutionnelle de cette école. Enfin dans deux autres classes il est respectivement question d'éducation et de rapport à la culture écrite.

5.4.1 Image composite de l'institution

L'*école maternelle* apparaît comme un *lieu* spécifique qui assume le paradoxe d'être une *école particulière* se caractérisant par son *ouverture*. Elle assume des associations de notions hétéroclites comme *apprentissages*, *plaisir*, *scolarité*, *jeux*. Ces notions sont *fondamentales*. Elles expriment son identité. C'est l'école de *tous*. Elle propose des *activités structurées* mais non systématiques. Elle reste ouverte à d'autres *possibles* car elle joue sur la complémentarité des statuts d'enfant et de futur élève. Ses actions relèvent de l'éducation comme de l'apprentissage. Visant le double objectif d'éduquer et de faire apprendre, elles affichent une certaine souplesse.

5.4.2 Image composite de l'enfant et actions institutionnelles.

Représentation de l'enfant et éducation.

L'enfant qui *grandit* est présenté comme un être en développement ayant des *besoins* et des centres d'*intérêt* spécifiques liés à son âge (évoqué en termes d'*année(s)*, *section*, *classe*) et dont il faut tenir compte. Les aspects physiologiques sont aussi importants que les aspects de socialisation (l'enfant doit *trouver sa place*). S'il est question de l'éduquer, on ne suit pas le modèle familial. L'*éducation* délivrée dans le cadre scolaire *organise* l'espace-temps des *sections* en fonction de la différenciation des âges et insiste sur la notion de *groupe* (ateliers, *classe*). Le discours met l'accent à la fois sur le développement social et physiologique de l'enfant. Il est prescriptif : l'éducateur *doit* agir ou *ne pas* agir de telle ou telle manière. On se *centre sur l'enfant* non pas pour lui inculquer des normes ou pour qu'il cultive son individualité, mais pour lui laisser une certaine marge de manoeuvre lui permettant d'être acteur dans le processus de socialisation¹⁴. La spécificité enfantine est donc reconnue à la fois dans ses fragilités et ses potentialités. L'aspect éducatif développant le *savoir-être* est considéré sous l'angle scolaire.

Représentation de l'enfant et apprentissage.

L'enfant est également dépeint comme un individu qui développe dans le cadre scolaire ses capacités cognitives. Trois images de l'enfant coexistent.

- La première est une survivance déformée de l'enfant-roi des années 70. Elle évoque un enfant proche de la *vie* qui *explore*, *découvre*, *exprime*. Il¹⁵ pratique le *monde* des objets ainsi que le *monde* humain. Son activisme est entretenu par le maître qui met en place un grand nombre de situations *diverses riches* de possibilités. L'enfant bâtit ainsi "seul" certaines *connaissances* au fil de ses *rencontres*, au fur et à mesure de son avancée vers la conquête de *l'environnement*, de *l'espace* et du *temps*. Le maître n'est pas absent (son rôle consiste à construire les situations les plus riches et les plus variées possibles) mais il reste effacé. Son effacement n'est pas fortuit mais pensé. Il s'appuie sur sa *connaissance* de l'enfant en *donnant*, en *offrant* à ce dernier des *occasions* intéressantes d'activités, et les *moyens* pertinents pour les mener à bien. L'image de l'enfant-roi se déforme.

¹⁴Jeu dialectique des termes *leur/sa*.

¹⁵Le singulier du pronom *il* renvoie à l'enfant idéalisé.

L'authenticité de l'enfant s'exprime, mais à l'intérieur des contextes divers aménagés par l'adulte. Cependant si on oriente sa curiosité, on accepte en contrepartie qu'il construise des *connaissances* subjectives. On lui laisse ainsi une certaine zone de liberté pour exprimer sa spécificité.

- La seconde image par contre montre un *enfant* que le *maître conduit* vers le *savoir*. Il lui permet d'*exercer* ses *capacités*, et d'*acquérir* des compétences *par* différents biais dont l'*action* et la parole. L'enfant agit et interagit avec les autres (enseignant, pairs). Il *parle*, communique, construit des *projets*. Son développement intellectuel nécessite une approche globale utilisant ses ressources *motrices* et son univers *imaginaire*. L'enseignant considère la *variété* des *enfants* qu'il *observe*. Il diversifie ses démarches notamment en fonction des résultats de ses *évaluations*. Il est très présent. Il médiatise l'appropriation du savoir par ses sollicitations et ses contrôles éclairés. Le partenariat entre l'enseignant et l'enfant -ou les enfants- est esquissé avec la notion de projet individuel ou collectif.

L'image de l'enfant transparaît ici dans l'action institutionnelle permettant l'accession de l'enfant au savoir -contenu socialement validé-. L'enfant (ou plutôt les enfants) ont des potentialités pour l'acquérir mais ne les utilisent pas systématiquement. D'où l'action importante de l'enseignant qui évalue les acquis et qui suscite l'implication des enfants dans leur apprentissage. La représentation de l'enfant est positive car on le croit capable de devenir un acteur (voire parfois un auteur) de sa scolarité. Elle sous-tend cependant en filigrane l'autre image soulignant la dépendance d'un être que l'on doit accompagner et le rôle déterminant des interactions.

- La troisième image, l'enfant-malléable, se démarque en partie de celles précédemment évoquées. Peu prégnante dans le discours puisqu'elle comporte un nombre moins important d'unités de contexte, elle révèle cependant un aspect intéressant de la représentation. L'enfant y est vu comme un être que l'on *initie* à la *culture écrite*, par l'imprégnation et l'acquisition de *techniques graphiques* et d'*écriture* éminemment porteuses de sens. Le bain culturel qui *entoure* l'enfant rappelle le rôle (évoqué plus avant) des contextes mis en place par l'enseignant. Cependant le contexte culturel n'a pas ici vocation première de permettre les découvertes. Son rôle principal consiste à renforcer l'action enseignante introduisant l'enfant dans les codes culturels du monde de l'écrit. Nous percevons ici l'action hétérostructurante (L. Not, 1979) de l'institution aidant l'enfant à se départir de son état inculte pour lui permettre d'accéder à un monde culturel encore mystérieux pour lui. L'institution tente de captiver l'enfant pour que celui-ci accepte d'être

initié à un univers symbolique complexe. Elle n'agit pas en lui opposant de l'extérieur une force le contraignant à apprendre. Elle rogne petit à petit son état d'inculture en lui proposant de nouveaux repères et de nouvelles techniques lui permettant d'accéder au monde de l'écrit.

L'action institutionnelle s'exerce sur un enfant influençable qu'il faut préparer à coopérer (l'initiation nécessite la coopération). Nous y voyons la survivance d'une ancienne représentation, l'enfant-cire molle, sur lequel la société appose son sceau.

L'image de l'enfant de maternelle mise au jour à partir d'un discours officiel récent reste composite. Elle colporte à la fois les points forts et les points faibles de l'enfant. Celui-ci est un être authentique curieux de nature qui aime agir. Mais, s'il possède des potentialités indéniables, il ne sait pas toujours les exploiter. Ainsi il peut parfois être acteur-auteur de ses apprentissages, mais n'est pas affranchi de la tutelle de l'adulte. De même il reste fragile car soumis aux aléas de son développement physiologique, alors qu'il est acteur de sa personnalisation-socialisation. Enfin c'est un être qui est sensible aux milieux qu'il côtoie. Ce qui peut renforcer mais aussi affaiblir la connotation positive attribuée à l'enfant. L'école doit donc exploiter les points forts en développant les potentialités de l'enfant valorisées dans le discours officiel. Elle agit sur trois points : l'éducation, l'apprentissage, l'imprégnation. Elle insiste davantage sur l'aspect apprentissage en favorisant l'interaction sans pour autant négliger l'action autostructurante (L. Not, 1979).

6. Conclusion.

On ne trouve guère de trace dans le texte de 1995 de l'image négative de l'enfance référée à un enfant mauvais par nature que l'institution doit canaliser, occuper. De plus la représentation idéalisée de l'enfance présentant un enfant-roi capable de se socialiser et d'apprendre avec une aide institutionnelle minimum existe mais n'est pas exclusive d'autres représentations. De même l'image esquissée de l'enfant partenaire n'est pas hégémonique. L'enfance est évoquée sous les traits d'un être connoté positivement auquel on prête quelques faiblesses n'altérant pas cependant ses diverses potentialités. Un être capable de coopération, qu'il faut tout à la fois respecter et stimuler, mais que l'on ne fige pas dans l'enfance. On considère son évolution. On l'amène à s'impliquer en tant qu'acteur/auteur dans son apprentissage.

La représentation de l'enfance véhiculée dans le discours officiel concernant l'école maternelle se construit autour des images composites de l'enfant et de l'institution. Elle souligne la complexité de la petite enfance scolarisée. Le jeune enfant est d'abord un enfant mais c'est également un futur élève de l'école élémentaire. Il débute les apprentissages (premiers, voire fondamentaux) sans avoir officiellement le statut d'élève. L'école maternelle lui permet de s'exprimer, d'agir, mais elle oriente, provoque l'action et prend en compte la réaction en vue d'optimiser les apprentissages. L'éducation est toujours présente mais est devancée par l'idée d'apprentissage (trois classes de notre analyse de contenu portent sur l'apprentissage, une sur l'éducation, une enfin associe les deux objectifs). On perçoit la difficulté du rôle de cette école qui doit, plus que toute autre, puiser dans des champs complémentaires les ressources lui permettant d'optimiser les actions scolaires. Contrairement aux salles d'asile qui tentaient d'instruire l'enfant dont elles méconnaissaient le développement, l'école maternelle actuelle n'"apprend" pas mais permet d'apprendre à un individu dont elle cerne les potentialités et les défaillances. De même si certains principes de P. Kergomard sont respectés (connotation positive de l'enfance, intérêt pour le jeu, pour le concret, connaissance de l'enfant), d'autres sont bien moins présents (l'amour pour l'enfant n'est pas souligné, l'action familiale ne constitue pas une référence, l'école maternelle n'est pas une *maison d'éducation maternelle*, elle reste ambivalente).

L'image de l'enfance du discours officiel associe la complexité de l'enfant à la complexité d'une école qui diversifie ses démarches, qui agit en jouant de façon calculée sur la dialectique des statuts d'enfant et de futur élève. Elle tente de rapprocher deux univers longtemps jugés inconciliables : le monde de l'enfant, le monde scolaire.

Cette représentation qui se veut objective, ne peut que partiellement s'apparenter à celle(s) sous-tendant une relation éducative effective. En effet les enseignants de maternelle côtoient chaque jour les bambins de deux à six ans et sont donc impliqués dans une relation éducative où l'affectif, l'intériorisation des représentations réciproques (et donc une forme de subjectivité) s'expriment et médiatisent l'aspect professionnel de la fonction en affectant le contexte dans lequel celle-ci se déroule (MP. Trinquier, M. Bru, 1998). Les divergences (ajouts, défalcatons, distorsions) représentationnelles entre le discours officiel et le (ou les) discours enseignant(s) seraient intéressantes à étudier à partir des écarts constatés entre les pratiques préconisées dans les textes et celles réellement exercées sur le terrain. Ceci pourrait faire l'objet de futures recherches

concernant les interférences potentielles entre contextes, actions, représentations, et finalités.

Quelles sont les finalités sous-jacentes au discours officiel ?

Celui-ci aimerait un enfant qui participe activement à son apprentissage et ne le subisse pas. Un enfant qui s'implique ou que l'on implique dans l'appropriation du savoir par des conduites d'engagement à plus ou moins long terme. Nous pensons que les finalités servies par de telles représentations sont de deux ordres : individuel et social. Elles concernent l'épanouissement de l'enfant (donner envie à l'enfant d'apprendre en stimulant sa motivation, mais en respectant ses besoins), la démocratisation du savoir (donner à chacun les moyens d'apprendre par la diversité des démarches d'enseignement), la cohésion scolaire (permettre à l'enfant futur élève d'attribuer un sens positif aux actions scolaires). Ce troisième volet participerait de la reconstruction du sens social de l'école, échappant de plus en plus fréquemment aux élèves à la fin du XX^e siècle (F. Dubet, 1996). L'école maternelle pourrait bien à sa manière établir les premières fondations de cette reconstruction en permettant à l'élève d'aimer apprendre.

Bibliographie.

- Abric, JC. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In JC Abric (dir), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-36). Paris: PUF.
- Ardoino, J. et Loureau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Collect° Pédagogues pédagogies. Paris: Puf.
- Aries, Ph. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime..* Paris: Seuil.
- Bataille, M. et all (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*. Paris: Puf.
- Bru, M. (1997). Connaître l'acte d'enseigner. *Documents du LARRIDD. n° 12*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bru, M. (1997). Pour un nouveau regard sur les pratiques enseignantes. In *Actes du colloque " Défendre et transformer l'école pour tous "*. CD-Rom. IUFM d'Aix-Marseille.
- Chamel, L. (1996). *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Peter Lang.
- Chombart de Lauwe, MJ. (1971). *Un monde autre. l'Enfance*. Paris: Payot.
- Chombart de Lauwe, MJ. (1986). Liens entre les représentations sur l'Enfant et les représentations intériorisées par les Enfants. In W. Doise et Palmonari (dir), *Etude des représentations sociales* (p 97-117). Paris: Edit° Delachaux Niestlé
- Chombart de Lauwe, M.J. et Feuerhahn, N. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In D. Jodelet (dir), *Les représentations sociales* (p. 320-339). Paris: Puf.
- Chombart de Lauwe, MJ. (1990). L'enfant acteur social et partenaire des adultes. In *Revue Enfance*, 1/2, 135-139.
- Dajez, F. (1996). *Les origines de l'école maternelle*. Paris: Puf.
- Dubet, F. (1996). *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Kergomard, P. (1882). *Rapport sur les salles d'asile des Académies de Toulouse, de Clermont et de Bordeaux*. Paris: Imprimerie nationale.
- Kergomard, P. (1886). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Hachette, 1° série.
- Kergomard, P. (1889). Les écoles maternelles (anciennes salles d'asile). In *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'exposition universelle de 1889*, t. VI, p. 259-309, Paris, Imprimerie nationale.
- Kergomard, P. (1895). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Hachette, 2° série.
- Luc, JN. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX° siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.

- Ministère de l'Education nationale (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris: CNDP.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: PUG.
- Mollo, S. (1994). De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 79-89.
- Montessori, M. (1963). *L'enfant*. Ouvrage cité par Böhm W. In J. Houssaye (dir), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui..* (1994). Paris: Colin.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- Morel, MF. (1995). Parmi les adultes, pour le meilleur et pour le pire. In Unicef, *Enfant roi enfant victime*.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Plaisance, E (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Puf.
- Plaisance, E (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Collect° Pédagogues pédagogies. Paris: Puf.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris: Armand Colin.
- Reinert, M. (1992). *Alceste, version 2.0, Notice d'utilisation du logiciel*, Université Toulouse le Mirail.
- Snyders, G. (1971). *Pédagogie progressiste*. Paris: PUF.
- Snyders, G. (1980). *Il n'est pas facile d'aimer ses enfants*. Paris: PUF.
- Trinquier, MP. et Bru, M. (1998). Dal fanciullo passivo a quello cooperativo. *Pedagogia e Vita*, 1.
- Zazzo, R. (1990). Quelques découvertes récentes qui ont transformé notre image de l'enfant. *Revue Enfance*, 1/2, 15-19.