

# La relation psycho-affective à l'enfant dans l'école maternelle contemporaine

Ghislain Leroy

► **To cite this version:**

Ghislain Leroy. La relation psycho-affective à l'enfant dans l'école maternelle contemporaine. Petite enfance : socialisation et transitions, Nov 2015, Villetaneuse, France. <hal-01275863>

**HAL Id: hal-01275863**

**<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01275863>**

Submitted on 18 Feb 2016

**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.

# La relation psycho-affective à l'enfant dans l'école maternelle contemporaine

**Ghislain Leroy**

ATER en Sciences de l'éducation, Université de Rouen  
Doctorant en Sciences de l'éducation, Laboratoire CERLIS  
[ghislain.leroy@univ-rouen.fr](mailto:ghislain.leroy@univ-rouen.fr)

## Introduction

Au cours des années 1960-1970, le rapport à l'enfant a évolué dans la société française. Le jeune enfant était jadis considéré avant tout comme un objet de soins physiologiques. Au cours de ces années, l'enfant s'est vu de plus en plus appréhendé comme un objet de soins psychologiques (Chamboredon et Prévot, 1973). Cette époque se caractérise en effet par la diffusion et la vulgarisation de la psychologie de l'enfant et de la psychanalyse (émissions de radio de Françoise Dolto, livres à succès<sup>1</sup>). Se constitue et se diffuse à l'époque une nouvelle vulgate<sup>2</sup> « psy » (Gojard, 2000), qui bouleverse les normativités éducatives en place. Les « bonnes pratiques » éducatives évoluent. Prendre en compte la sécurité psycho-affective de l'enfant devient incontournable : le laisser s'exprimer, créer pour lui un environnement sécurisant et propice à de multiples expériences, éviter de mettre en place une autorité trop franche, désormais discréditée. Ces évolutions des représentations de l'enfant ont surtout été à l'œuvre dans les catégories moyennes et supérieures (Chamboredon et Prévot, 1973).

A l'époque, l'école maternelle a été marquée par ces évolutions de normativités éducatives. Dans les classes, certaines maîtresses mettent en place des moments moins directifs (Dannepond, 1979). Les normes inspectorales évoluent aussi : les inspectrices se soucient désormais de l'expressivité de l'enfant (Plaisance, 1986). Au niveau des discours prescriptifs, les thématiques psycho-affectives s'affirment très nettement (MEN<sup>3</sup>, 1977), jusqu'à mettre largement au second plan les finalités scolaires, traditionnelles (Brougère, 1995), de l'école maternelle. C'est aussi qu'à l'époque, l'école maternelle est de plus en plus fréquentée par les catégories moyennes et supérieures, ce qui joue en faveur de l'introduction des thématiques

---

1 Voir par exemple les ouvrages célèbres de Laurence Pernoud (Pernoud, 1966).

2 Des thématiques à l'origine scientifiques (liées aux champs de la psychologie affective et de la psychanalyse) passent dans la sphère médiatique et dans certaines sphères éducatives, ce qui ne s'effectue pas sans jeux de reformulations et de modifications. On peut, avec Régine Sirota, évoquer une logique de *traduction* (Sirota, 2012).

3 MEN : Ministère de l'Éducation Nationale.

psycho-affectives à l'école maternelle<sup>4</sup>.

Autour des années 1980, les textes prescriptifs évoluent. Avec le chômage de masse et les limites patentées de la démocratisation de l'enseignement (Prost, 1981), une politique visant à lutter contre l'« échec scolaire » s'enclenche. Un revirement prescriptif se met en place concernant l'école maternelle<sup>5</sup>. Les instructions de 1986 (MEN, 1986) soulignent l'importance des finalités scolaires de l'école maternelle, rappelant qu'elle est bel et bien une « école ». Les thématiques d'inspirations psychologique et psychanalytique sont alors relativisées. Un mouvement de scolarisation institutionnelle (Garnier, 2009) de l'école maternelle se met en œuvre. Après 1986 et jusqu'à 2008, dans les textes prescriptifs, les thématiques scolaires gagnent progressivement en influence, mettant de plus en plus au second plan, voire à l'arrière-plan, les thématiques d'inspirations psychologique et psychanalytique<sup>6</sup>.

Les thématiques psycho-affectives ont donc largement perdu en légitimité, de façon progressive, entre 1986 et 2008, dans les textes prescriptifs. Mais *quid* des pratiques ? L'approche psycho-affective de l'enfant a-t-elle cours dans les classes ? Quel rapport entre le curriculum formel et le curriculum réel, sur la question de l'approche psycho-affective de l'enfant ? La question se pose d'autant plus que le rapport d'inspiration psychologique à l'enfant marque toujours fortement la sphère éducative familiale, en particulier dans les catégories moyennes et supérieures (de Singly, 1996).

Une enquête a été menée de 2011 à 2013, visant à étudier la relation à l'enfant mise en œuvre par les maîtres<sup>7</sup> de maternelle : 15 classes ont été observées durant 50 jours d'observation et dix entretiens semi-directifs ont été menés avec des maîtres de maternelle. Deux corpus de rapports d'inspection ont également été comparés, l'un datant de 1965-1970, l'autre de 2000-2010, afin d'étudier l'évolution des normes inspectoriales, ainsi que des pratiques. Une typologie peut être dégagée : deux types de maîtres de maternelle se distinguent aujourd'hui.

---

4 Une connivence s'établit entre des maîtresses embourgeoisées (Berger, 1979), et des parents issus des catégories moyennes et supérieures (Chamboredon et Prévot, 1973 ; Plaisance, 1986), pour mettre en œuvre une relation plus psychologisante à l'enfant.

5 Néanmoins, dès les années 1960, Edgar Faure affirme que la maternelle peut être un outil de lutte contre les inégalités sociales. Plus généralement, le mouvement d'unification du système éducatif (dont la maternelle) avait commencé dès les années 1970. Les instructions de 1977 peuvent ainsi être restituées dans la continuité de la loi Haby de 1975, visant à unifier le système éducatif naissant.

6 La référence à la psychanalyse disparaît à partir des programmes de maternelle de 1995 (MEN, 1995) pour ne plus renaître jusqu'aujourd'hui (absente également des programmes de 2015).

7 Dans la suite du texte, « maîtres » sera entendu au sens de maîtres de sexe masculin et de maîtresses.

# 1. Des tentatives d'articulation de l'approche scolaire et de l'approche psycho-affective de l'enfant

Les trois dispositifs méthodologiques employés ont permis de constater une scolarisation *effective*, montrant un certain impact de la scolarisation institutionnelle. Du côté des pratiques, entretiens et observation directe ont permis de constater que certains dispositifs liés à la scolarisation institutionnelle sont bel et bien mis en œuvre dans les classes (notamment : évaluations, progressions, programmations<sup>8</sup>). Autre effet de la scolarisation institutionnelle : les activités de lecture et mathématiques sont désormais abordées plus précocement que jadis<sup>9</sup> (dès la petite section, jadis bien moins investie scolairement). Enfin, la récurrence, dans de nombreuses classes, de la notion de « travail » atteste également d'un fort souci contemporain de rapprochement de l'école maternelle par rapport à l'école. L'activité paradigmatique de l'enfant de maternelle est une activité imposée à l'enfant, que ce dernier doit faire qu'il le veuille ou non (faire l'activité prescrite aux ateliers ; écouter et suivre aux bancs), ce qui apparente particulièrement<sup>10</sup> la maternelle contemporaine à l'école et à la forme scolaire (Vincent, 1980).

Un impact de la scolarisation institutionnelle semble donc indéniable. Cela dit, l'observation directe et les entretiens menés ont également permis de mettre au jour une variété de relations éducatives, malgré ce contexte commun de scolarisation effective. Deux groupes de maîtres se distinguent. Or, les différences qui les opposent ont à voir avec la question de l'approche psycho-affective de l'enfant.

Un premier groupe de maîtres cherchent à articuler l'incontournable relation scolaire à l'enfant, à une relation à l'enfant d'ordre psycho-affectif. Sophie<sup>11</sup> et Aurélie<sup>12</sup> ont été des maîtresses emblématiques de ce groupe.

L'autorité avec laquelle elles dirigent leurs classes s'instaure en s'articulant avec une approche psycho-affective de l'enfant. Par exemple, ces maîtresses ne crient jamais. Concernant Sophie, je note, dans mon cahier d'observation : « *Sophie est toujours douce. Elle n'aura pas haussé la voix une seule fois de la matinée* ». Aurélie avait la même attitude. Des entretiens

---

8 Des dispositifs valorisés à partir des programmes de 1995 et 2002.

9 Ces résultats se dégagent de la comparaison des deux corpus de rapports d'inspection.

10 Même si la contrainte scolaire a toujours eu une place importante à l'école maternelle (Brogère, 1995).

11 Sophie, 27 ans, maîtresse de ZEP, exerce en petite section / moyenne section. ZEP : Zone d'Education Prioritaire.

12 Aurélie, 33 ans, maîtresse de ZEP, exerce en petite section.

informels avec cette maîtresse ont permis de mettre au jour que cette attitude était conscientisée et revendiquée : pour elle, crier était une faute professionnelle. Elle m'expliqua que si cela devait lui arriver, elle expliquerait aux élèves les raisons de cet emportement.

Sophie et Aurélie se caractérisent également par un souci de valorisation de l'ensemble des élèves de la classe. Sur la question de la représentation du corps, l'observation directe m'a permis de constater que les maîtres de maternelle valorisent les dessins les plus détaillés, lorsque l'enfant reproduit les bras, le tronc, les jambes, voire certains détails comme les doigts. Un jour, lorsqu'un enfant présente, au coin regroupement, un dessin de bonhomme peu détaillé (représentation dit du « bonhomme-têtard », c'est-à-dire : tronc et tête non distingués), Sophie ne dit rien, et valorise le dessin de cet enfant. On peut y voir un souci de prise en compte d'ordre psycho-affectif, et une manière d'éviter d'atteindre la confiance en lui de cet enfant, devant l'ensemble de la classe.

Dans ces classes, lorsque les enfants mettent en œuvre des comportements interdits, la remise en ordre de l'enseignant se fait également dans le cadre d'une approche psycho-affective de ce dernier. La déviance par rapport à la règle n'est pas condamnée *a priori*, dans la mesure où l'enseignant, sans colère, cherche alors à comprendre ce qui a pu pousser l'enfant à transgresser la règle. C'est presque une manière *d'accueillir* (pour un temps) la déviance. Aurélie établit ainsi un dialogue avec un élève de sa classe, qui fait un « caprice », dans le but de comprendre les raisons de cette attitude, mais aussi d'en faire prendre conscience à l'enfant, pour qu'il adopte un comportement plus conforme. L'ATSEM<sup>13</sup> de la classe s'étonne d'ailleurs de son attitude, elle qui reprend beaucoup plus directement et vertement les enfants<sup>14</sup> (ce qui déplaît d'ailleurs à Aurélie, qui lui reproche d'user d'un ton sec avec les enfants).

Ainsi, un premier type de relation à l'enfant se dégage. Ces maîtres mettent en œuvre une approche psycho-affective de l'enfant (refus du cri, souci de la valorisation de tous les enfants de la classe, et relation d'écoute et de dialogue avec l'enfant qui transgresse les règles). Pour autant, ces maîtres n'oublient en rien les objectifs scolaires, particulièrement prégnants à une époque de scolarisation. Parler avec l'élève de ses transgressions peut être considéré comme un souci psycho-affectif, mais également comme un moyen de rétablir l'ordre scolaire, par une

---

13 ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles.

14 Ces différences entre l'ATSEM et Aurélie pourraient être corrélées à la question de leurs origines sociales différentes. Voir plus bas. Le comportement de l'ATSEM évoque celui de Nadja, commentée dans la suite de ce texte.

approche psycho-affective. Ces maîtres tentent donc une dialectique entre relation scolaire à l'enfant et relation d'ordre psycho-affectif à l'enfant. Ce qui n'est pas sans évoquer certaines injonctions contradictoires contemporaines sur la question de l'éducation de l'enfant (de Singly, 1996<sup>15</sup>).

L'enquête menée a pu montrer que ces maîtres sont très généralement issus des catégories moyennes et supérieures. La relation psycho-affective qu'ils cherchent à mettre en œuvre aurait donc à voir avec leur socialisation primaire. Ils mettraient en œuvre dans leurs classes certains aspects de la relation éducative qu'ils ont eux-mêmes connu en tant qu'enfant, dans leur milieu social d'origine. Autre point important : ces maîtres exercent le plus souvent en ZEP<sup>16</sup>. Ce résultat pourrait s'inscrire dans une certaine continuité avec les travaux de Dannepond, qui avaient montré que les pédagogies les moins autoritaires prospèrent plus volontiers en milieu populaire (Dannepond, 1979<sup>17</sup>).

## **2. Quand l'approche scolaire prend le pas sur l'approche psycho-affective de l'enfant**

Un autre groupe de maîtres se dégage. La scolarisation institutionnelle a notamment consisté en un gain de légitimité de la relation scolaire à l'enfant, et en une baisse de légitimité corrélative de la relation d'inspiration psychologique à l'enfant, jadis dominante dans certains textes prescriptifs (MEN, 1977). En conséquence, ce deuxième groupe de maîtres met en œuvre une relation prioritairement scolaire à l'enfant et très peu marquée par les thématiques d'ordre psycho-affectif. Deux maîtresses ont été particulièrement représentatives de ce groupe : Nadja<sup>18</sup> et Violette<sup>19</sup>.

Nadja impose les règles scolaires de manière beaucoup plus directe qu'Aurélië. Cette dernière donnait la parole à l'élève déviant. Chez Nadja, le comportement transgressif est immédiatement repris, par un rappel sec de la règle. Nadja ne cherche pas à comprendre les

---

15 L'éducation contemporaine de l'enfant doit à la fois viser son épanouissement, en tant que personne singulière, et son insertion sociale (par la réussite scolaire), ce qui suppose de lui faire accepter de nombreuses contraintes et limitations (de Singly, 1996).

16 ZEP : Zone d'Education Prioritaire.

17 Dans ces classes, il n'y aurait « rien à perdre » (Dannepond, 1979) scolairement. Dannepond montre que dans les milieux bourgeois, la discipline scolaire s'impose plus directement : les maîtres se permettent bien moins d'innovations pédagogiques.

18 Najda, 31 ans, maîtresse de ZEP, exerce en petite section.

19 Violette, 55 ans, exerce en moyenne section / grande section dans une école du centre de Paris.

raisons de la déviance, mais à la reprendre et la faire disparaître le plus vite possible. Cette manière de faire traduit l'impossibilité totale de la désobéissance dans cette classe. Souvent, des signes très brefs suffisent : « *Elle claque des doigts : "assieds-toi" !* ». Les reprises de la maîtresse m'ont fait penser, lors de la prise de notes dans le cahier d'observation, à des « *barrières électrifiées* » : si les élèves s'y aventurent, la décharge vient. Les punitions sont très nombreuses dans cette classe. Le thème de la punition apparaît souvent dans le discours de la maîtresse et la « chaise des punis » est un outil indispensable et très usité.

Si Sophie cherchait à articuler rapport scolaire et rapport psycho-affectif à l'enfant, Nadja estime qu'il relève de sa mission professionnelle d'appliquer la logique scolaire dès l'entrée en maternelle (2 ans chez certains enfants<sup>20</sup>). Cette maîtresse donne l'exemple d'une interprétation littérale de la fameuse formule, répétée d'instructions officielles en instructions officielles depuis 1986, « l'école maternelle est une école ». Mais c'est comme si chez Nadja, la formule devenait : « l'école maternelle n'est *qu'une* école » et les enfants ne sont *que* des élèves, et non des êtres auprès desquels d'autres relations (notamment affectives) sont possibles. Un enfant s'oppose souvent à Nadja : Mohamed. Il refuse de son faire son « travail » et remet en cause l'ordre scolaire voulu par la maîtresse. Elle le prive souvent de la totalité de la récréation (ce qui est interdit), et convoqua ses parents durant la période d'enquête dans sa classe. Tandis que le discours des parents invoquait la jeunesse de leur enfant pour en appeler à la mansuétude de la maîtresse, Nadja leur opposait un discours disciplinaire d'ordre scolaire. Sa maman dit : « *"il est jeune..."* ». Nadja, reprenant les propos de la maman, pour s'en moquer, me dit, après coup : « *"'Il est jeune...' [Nadja parodie la mère de Mohamed et reprend ses mimiques]...pfff... Il est jeune donc il doit être maté, oui !"* ». Pour cette maîtresse, l'ordre scolaire doit s'imposer dans sa classe, et le fait que les enfants soient assez jeunes entre peu en ligne de compte<sup>21</sup>.

Le rapport de Nadja aux enfants semble pouvoir être mis en lien avec l'origine sociale de cette maîtresse. Elle est issue de l'immigration algérienne. Son père est ouvrier en bâtiment et sa mère, ATSEM. L'extrême respect des valeurs scolaires de Nadja s'enracine donc peut-être dans un milieu pour lequel l'école devait beaucoup compter. De même, on imagine que Nadja tire une fierté de son ascension sociale et de son statut d'enseignante (sa mère est ATSEM) : cette fonction professionnelle serait alors mise en œuvre de façon zélée. Ensuite, on peut faire

---

20 Certains élèves de sa classe, nés en fin d'année, ont deux ans lors du premier trimestre de petite section.

21 Elle appelle d'ailleurs certains élèves par leurs noms de famille (dans des moments de rappel à l'ordre). Peut-être comme au collège ou au lycée ?

l'hypothèse que, dans le milieu d'origine de Nadja, le rapport à l'enfant n'est pas marqué par une prise en compte d'ordre psycho-affectif de l'enfant (Kellerhals et Montandon, 1991). Enfin, cette maîtresse pourrait agir de la sorte par fidélité à ce qu'elle juge être les injonctions officielles, fortement marquées par le modèle de l' « école ». Nous reviendrons plus bas sur la question des distorsions et reformulations entre les textes officiels et ces pratiques disciplinaires.

La relation à l'enfant que met en œuvre Nadja se retrouve pour partie chez Violette. La classe de Violette se situe dans un arrondissement du centre de Paris, dans une école fréquentée massivement par des enfants issus des catégories supérieures. De fortes ambitions scolaires pèsent dès l'école maternelle. Violette a expliqué que le niveau de l'école élémentaire voisine était très haut, et obligeait en amont les maîtres de maternelle à une grande exigence. On peut faire l'hypothèse que ces fortes ambitions scolaires règnent également en raison d'ambitieuses perspectives scolaires de ces parents issus des catégories supérieures. La classe de Violette fut ainsi la seule classe observée sans coins-jeux. A partir d'avril, cette maîtresse dispose en outre les tables de grande section en « rang d'oignons », dans l'objectif d'initier ses élèves à ce qu'elle juge être les fonctionnements pédagogiques de l'école élémentaire. Ensuite, l'observation directe de sa classe a également montré que cette maîtresse mettait en œuvre un rythme d'apprentissage bien plus intense que dans les autres classes observées. A la fin de l'année, l'étude des cahiers des élèves a permis de montrer que chaque enfant a réalisé au cours de l'année environ 150 fiches<sup>22</sup>, ce qui est bien plus que dans les autres classes observées.

Dans ce contexte, comme dans la classe de Nadja, la relation à l'enfant mise en œuvre par Violette est très peu marquée par une approche d'ordre psycho-affective. Quand les élèves quittent le registre scolaire, ils sont vite stoppés par la maîtresse, comme en atteste le passage suivant : « [Juliette, élève de Violette, dit] *qu'elle a pleuré dehors. Violette ne veut alors pas savoir ce qu'il s'est passé. "La cour, c'est la cour"* ». Mais surtout, la maîtresse a parfois des mots très durs envers certains élèves, comme Romane, qui n'avance pas au rythme attendu. Elle la dévalorise devant toute la classe (« « *Romane ne fait pas [la nouvelle fiche] car elle ne comprend rien* »). Elle semble excédée par l'incapacité de cet élève à suivre le rythme attendu. Plus généralement, elle s'emporte souvent, faisant parfois preuve de grande violence verbale (« *je serais au bord du meurtre !* » ; « *elle, j'en ferais de la bouillie !* »).

Au-delà des classes de Nadja et de Violette, dans d'autres classes, il a été possible de

---

22 Il s'agit d'une activité réalisée sur une feuille de format A4, imprimée et photocopiée.



constater que l'ordre scolaire s'impose parfois au détriment du bien être de l'enfant, de sorte que les comportements de ces maîtresses ne peuvent être attribués à leur personnalité, ou à une quelconque spécificité qui leur serait propre. Des maîtres crient beaucoup, tout au long de la journée, comme Florence<sup>23</sup>, pourtant partisane de pédagogies proches de l'éducation nouvelle. Des situations de dévalorisations ont été constatées dans d'autres classes que celle de Violette. Devant d'autres adultes, Bertrand<sup>24</sup> se moque d'un enfant de petite section qui prononce mal un mot et se trompe dans la réalisation de son travail. Des situations de violences physiques existent aussi : élève que l'on tire violemment par l'épaule, par le menton, ou dont on tape la tête, quand il n'écoute pas. Ces éléments montrent que règne parfois un climat de stress, commun aux enfants<sup>25</sup> et aux enseignants (Brougère, 2010a). Ce type de situations n'est pas exceptionnel.

Ainsi, Nadja et Violette ont permis de bâtir une deuxième catégorie de maîtres de l'école maternelle contemporaine. Le fait que ces maîtresses mettent en œuvre une relation scolaire à l'enfant, et non (ou très peu) une relation d'ordre psycho-affectif à l'enfant, pourrait entretenir des liens avec le processus de scolarisation institutionnelle. Non pas que les textes prescriptifs de cette période de scolarisation institutionnelle appellent à un tel traitement des enfants : même les textes les plus scolarisant de la période de scolarisation institutionnelle (MEN, 2008) possèdent certains passages d'ordre psycho-affectif. Il s'agit plutôt d'une intéressante distorsion dans l'application des programmes (passage de la sphère des instructions officielles à la sphère des pratiques). Pour les textes officiels, s'apparenter à l'école, c'est surtout faire apprendre ; chez ces maîtres, cela devient : instaurer une forte discipline scolaire, et ce, dès la petite section. En fait, pour montrer leur fidélité aux textes officiels appelant à un rapprochement avec l'école, ces maîtres apparentent leurs pratiques à une certaine *image* de l'« école », fût-elle caricaturale. Ainsi de Violette, qui met ses tables en « rang d'oignons », alors même que des classes d'école élémentaire sont parfois disposées en « ateliers ». Le même processus est à l'œuvre lorsque, dans les pratiques, lecture, écriture ou mathématiques sont enseignés dès la petite section, au détriment par exemple des activités d'oral. Il s'agit ici aussi de s'apparenter à une certaine image de l'« école », en travaillant certaines de ses activités emblématiques (le travail des « fondamentaux » : lecture, écriture, mathématiques). Sauf qu'en négligeant l'oral, les maîtres

---

23 Florence, 45 ans, exerce dans une école classée en ZEP.

24 Bertrand est maître de petite section dans la même école que Violette.

25 On rappellera l'impact négatif du stress sur le développement des enfants (Schweinhart *et al.*, 2005).

s'écartent alors des programmes de maternelle, pour qui l'oral devrait être le premier domaine<sup>26</sup> ! Ce n'est pas le moindre des paradoxes que de constater que c'est par fidélité aux instructions officielles scolarisantes que ces maîtres en viennent à s'émanciper des programmes. Ces maîtres seraient alors « plus royalistes que le roi ».

## Conclusion

*« (...) les services d'éducation des jeunes enfants placent souvent les enfants de 3 à 6 ans dans des classes préprimaires, qui se caractérisent par des taux d'encadrement faibles, des enseignants sans diplôme spécialisé dans la petite enfance, des environnements pédagogiques médiocres et la quasi-absence de personnel d'accueil. De nombreux pays doivent s'efforcer d'accorder une plus grande attention à l'enfant (...) » [OCDE<sup>27</sup>, 2007, 17]*

Cette communication a donc livré des éclaircissements sur la question de l'impact, sur les pratiques, de la scolarisation institutionnelle qu'a connu l'école maternelle de 1986 à 2008. Au niveau des textes officiels, la relation scolaire à l'enfant a progressivement, et largement, gagné en légitimité. Dans ces textes, la relation psycho-affective à l'enfant, jadis hautement légitime (MEN, 1977), a nettement perdu en influence. Ce contexte prescriptif semble avoir favorisé l'émergence de classes, où le rapport à l'enfant est très peu marqué par l'approche psycho-affective. Ces processus de radicalisation scolaire se mettent davantage en place lorsque les maîtres exercent dans des milieux bourgeois (Violette), en raison d'une pression scolaire renforcée liée à l'origine sociale des élèves, mais aussi lorsque les maîtres sont issus des milieux populaires (Nadja : socialisation primaire peu marquée par l'approche psycho-affective de l'enfant). Dans ces classes où la relation scolaire à l'enfant est presque exclusive, des situations interpellent sur la question du bien être de l'enfant. A l'encontre totale de l'image d'Epinal, kergomardienne<sup>28</sup>, d'une école maternelle de la joie de l'enfant, on constate des vexations, des brimades, voire parfois des situations de violences, verbales et physiques, envers les enfants. La scolarisation institutionnelle semble avoir favorisé<sup>29</sup>, dans certaines classes, l'instauration d'un climat de stress scolaire important, tant du côté des maîtres que des enfants. L'école

---

26 C'est le cas y compris dans les programmes de 2008.

27 OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques.

28 Pauline Kergomard, qui a joué un rôle majeur dans la création des écoles maternelles, considérait que l'école maternelle avait à être joyeuse (Kergomard, 2009/1886).

29 Ces pratiques existaient-elles avant la scolarisation institutionnelle ? Certaines punitions vigoureuses (fessées notamment) existaient en maternelle au cours des années 1970.

maternelle reprend alors à l'école française certains de ses défauts chroniques et établis : logique scolaire s'imposant au détriment d'une logique psycho-affective<sup>30</sup> et climat anxiogène<sup>31</sup>.

Il est aussi des classes où les maîtres tentent d'articuler relation scolaire et relation psycho-affective à l'enfant. Ces maîtres sont moins soumis à la pression scolaire car ils exercent le plus souvent en ZEP. Par ailleurs, ils sont souvent issus des catégories moyennes et supérieures : leur rapport à l'enfant, davantage lié à la psychologie affective de l'enfant (vulgarisée), semble inspiré par leur socialisation primaire. L'origine sociale des maîtres est un paramètre déterminant expliquant l'instauration ou non d'une relation à l'enfant d'ordre psycho-affectif, ce qui confirme que ces questions sont très peu abordées lors de la formation initiale (OCDE, 2007) et continue.

Depuis cette enquête, de nouveaux programmes ont été publiés (MENESR<sup>32</sup>, 2015). Dans ces programmes, les thématiques d'ordre psycho-affectif retrouvent une certaine importance. Ce retour ne s'est pourtant pas réalisé à partir d'une critique d'ordre psycho-affectif des pratiques liées à la période de scolarisation institutionnelle<sup>33</sup>. Comme cette communication l'atteste, cela aurait néanmoins été possible, voire souhaitable. Constater que la scolarisation institutionnelle a parfois favorisé ce type de pratiques, peu soucieuses du bien être de l'enfant, pourrait amener à penser le processus de dé-primarisation comme un processus à forte dimension psycho-affective. Dé-primariser ne réduirait alors pas à supprimer les fiches, à valoriser la « manipulation » comme y invite le rapport de l'Inspection Générale (IGEN<sup>34</sup>, 2011) : ce ne serait pas qu'une question pédagogique. Ce pourrait être aussi, comme y invite d'ailleurs ces programmes, mettre en œuvre une relation éducative où l'approche psycho-affective de l'enfant serait grandement légitime. L'entreprise de dé-primarisation, en marche, aura-t-elle aussi cette dimension psycho-affective ? Sonnera-t-elle le glas des pratiques ici constatées ? Ce pourrait être un moyen de rompre la « bulle » (Brougère, 2010b) scolaire dans laquelle l'école maternelle se situe par rapport à de nombreuses autres institutions préscolaires étrangères, bien plus soucieuses du bien être psycho-affectif de l'enfant.

---

30 Voir la question du redoublement, et de son impact psychologique sous-estimé (Crahay, 1996).

31 50 % des élèves français sont tendus quand il s'agit de résoudre un problème mathématique contre 7 % en Finlande (OCDE, 2004). Plus généralement, l'école française est classée 22ème sur 25, sur la question du bien-être des élèves, à partir du nombre de brimades vécues par les élèves et du pourcentage d'élèves aimant y aller (OCDE, 2009). En France, seulement 21,7 % des enfants de 11, 13, et 15 ans aiment aller à l'école, contre 41,7 % en Norvège (OCDE, 2009, 63).

32 MENESR : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, et de la Recherche.

33 Globalement, le rapport de l'Inspection Générale de 2011, à l'origine des inflexions institutionnelles récentes, ne critique pas la « primarisation » pour des raisons d'ordre psycho-affectif mais plutôt pour leur inefficacité en termes d'apprentissage (IGEN, 2011).

34 IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale.

## Bibliographie

Berger I., 1979, *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*, Paris, PUF.

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

Brougère G., 2010a, « Le bien-être des enfants à l'école maternelle », *Informations sociales*, 2010/4, n°160, pp. 46-53.

Brougère G., 2010b, « L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, pp. 109-117.

Chamboredon J.C. et Prévot J., 1973, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, volume 14, n° 3, pp. 295-335.

Crahay M., 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.

Dannepond G., 1979, « Pratique pédagogique et classes sociales. Etude comparée de trois écoles maternelles », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, volume 30, n° 1, pp. 31-45.

Garnier P., 2008, « Des « relais » entre école et familles : les ATSEM », Kherroubi M. (dir.), *Des parents dans l'école*, Toulouse, Erès, pp. 139-178.

Garnier P., 2009, « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, volume 169, n° 4, pp. 5-15.

Garnier P., 2010, « Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 2010/1, volume 43, pp. 101-119.

Gojard S., 2000, « L'alimentation dans la prime enfance. Diffusion et réception des normes de puériculture », *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 3, pp. 475-512.

Kellerhals J. et Montandon C., 1991, *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale, et éducation des préadolescents*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.

Kergomard P., 2009/1886, *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Fabert.

OCDE, 2004, *Apprendre aujourd'hui, réussir demain*.

OCDE, 2007, *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*, Paris, OCDE.

OCDE, 2009, *Assurer le bien-être des enfants*.

Pernoud L., 1966, *J'élève mon enfant, de la naissance à l'école...*, Paris, P. Horay.

Plaisance E., 1986, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.

Prost A., 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France.

Schweinhart L.J., Montie J., Xiang Z., Barnett W.S., Belfield C.R., et Nores M., 2005, *Lifetime effects : The High/Scope Perry Preschool study through age 40*, Ypsilanti, High/Scope Press.

Singly F. de, 1996, *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

Sirota R., 2012, « Les figures de l'enfance de la sphère médiatique à la sphère scientifique », Hamelin Brabant L. et Turmel A., *Les figures de l'enfance : un regard sociologique*, Québec, Presses Inter Universitaires, pp. 1-10.

Vincent G., 1980, *L'école primaire française*, Lyon, PUL.

### **Textes officiels :**

IGEN et IGAENR<sup>35</sup>, 2011, *L'école maternelle*, rapport à Monsieur le Ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

MEN, 1977, « Objectifs et procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif », circulaire n° 77-266 du 2 août 1977, Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 1er septembre 1977, n° 30, pp. 2313-2338.

MEN, 1986, *L'école maternelle. Son rôle, ses missions*, Paris, CNDP.

MEN, 1995, « Programmes pour chaque cycle de l'école primaire », *Bulletin officiel*, arrêté du 22 février 1995.

MEN, 2008, *Bulletin officiel*, hors-série n°3 du 19 juin 2008.

MENESR, 2015, *Bulletin officiel*, n°2, 26 mars 2015.

---

35 IGAENR : Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche.