

Brougère G. (2006), « Pourquoi sommes-nous différents ? » Conférence au 79^e congrès de l'AGEEM ?, 5 juillet. Publié dans les actes.

Je partirais de ce constat très facile à faire si l'on se promène au sein des diverses structures préscolaires, c'est-à-dire les systèmes proposés par différents pays avant l'école obligatoire ou si l'on veut la définition la plus générale avant cinq ans, que nous Français sommes différents en ce qui concerne nos structures destinées aux enfants entre trois et cinq ans pour rester dans le comparable. Quelle est la différence ? Pourquoi cette différence ? Je ne me propose pas de juger si c'est bien ou mal, mais de m'appuyer sur quelques principes préalables :

- Ne pas présupposer que nous détenons la vérité et que les autres ont tort (ni l'inverse d'ailleurs mais la position est plus rare en France)
- Considérer que se confronter aux autres, comparer est une démarche essentielle pour progresser tant dans la compréhension que dans la pratique. Cela permet de détruire les allants de soi, les évidences non questionnées et donc d'ouvrir les possibles (et non pas aller chercher des modèles ailleurs).

C'est muni de ces deux principes que nous allons commencer un voyage où je souhaite être à l'écoute de ce que les autres peuvent nous révéler sur nous-même. On apprend toujours des autres, ou même on n'apprend jamais que des autres. Ce faisant j'ai le sentiment que je vais dire des choses qui ne vont pas plaire, mais je ne suis pas là pour faire plaisir à qui que ce soit. Ce voyage doit beaucoup à une recherche¹ en cours comparant le préscolaire de cinq pays (Allemagne, France, Angleterre, Italie, USA) et tout particulièrement des rencontres effectuées avec de très nombreuses équipes américaines à qui j'ai pu montré le film d'une journée dans une école maternelle française. J'ai ainsi, par ces discussions, appris sur elles mais également sur nous.

1/ L'exception française

Nous sommes différents disions-nous.

Nous pouvons parler comme je l'ai fait il y a quelques années dans un article (Brougère, 2002) d'une exception française en matière de préscolarisation (en partie revendiquée d'ailleurs autour de propos qui consistait à présenter notre système comme celui que le monde entier nous envierait).

Qu'est-ce qui caractérise de mon point de vue l'exception française ?

- Non pas le taux extrêmement élevé de la fréquentation dans la mesure où les taux sont en augmentation dans la plupart des pays. Ce taux contribue à conforter le discours français qui semble de ce fait validé par le choix des parents (il faut cependant noter que le choix n'existe pas faute de véritable alternative à l'école maternelle après 3 ans, et avant les crèches ne concernent que 10 % à 12 % des enfants). Tout se passe comme si la performance quantitative indéniable de la France valait comme indicateur de validité universelle du système "école maternelle".
- Cette exception, je ne la fonderais pas non plus sur la domination très forte d'une offre publique (et donc gratuite et laïque), bien qu'il s'agisse d'un trait important et significatif, voire sa condition de possibilité. D'autres pays disposent d'une offre publique étendue, par ailleurs la répartition entre public et privé, la place d'un système laïque d'éducation renvoient

¹ Il s'agit d'une recherche financée au niveau international par la fondation Bernard Van Leer, au niveau français par la CNAF et le FASILD, au niveau américain par la fondation Spencer, qui associe Arizona State University, l'université Libre de Berlin, l'université de Milan, l'université de Birmingham et l'université Paris 13. Pour plus d'informations, on se reportera au site <http://www.childrencrossingborders.org>.

à d'autres aspects de la construction politique qui ne sont pas spécifiques à la sphère préscolaire.

Cette exception me semble renvoyer à la notion d'école et à la façon dont elle est aujourd'hui discutée. Elle est tout à la fois une logique discursive, une réalité institutionnelle et une pratique quotidienne.

La logique discursive est liée à l'usage du mot école, ce qui conduit à penser notre système comme différent par essence des autres renvoyés gentiment à la garderie, la crèche. Le jardin d'enfants n'est pas une école (or c'est un nom très répandu soit sous sa forme allemande originelle, soit à travers des traductions). C'est oublier que certains pays utilisent le mot école (Angleterre, Italie et d'autres) sans que cela ait la même influence sur la pratique et le discours qui l'accompagne.

Si le terme n'est officialisé pour remplacer celui de salle d'asile qu'à l'occasion des grandes lois scolaires de la III^e République (1881), il avait déjà été utilisé pour décrire cette salle d'asile, y compris dans les textes officiels et avait même tenté de s'imposer à l'occasion de la révolution de 1848. Il a pour lui de renvoyer au modèle anglais qui avait d'emblée imposé le terme d'« Infant School », avant que celui-ci ne soit réservé aux plus de 5 ans, « Nursery School » s'imposant pour les plus jeunes. L'emploi du terme d'école ne suffit pas à focaliser l'institution sur la dimension scolaire. Pour revenir à la France, il s'agit d'école maternelle et la référence maternelle est, à l'origine, aussi importante que la référence scolaire. Si l'influence de Pauline Kergomard est importante dans la rédaction de certains textes de cette époque, elle n'accepte que de mauvais gré ce nom auquel elle aurait préféré garderie. Pour elle, et cette idée est reprise dans les textes officiels, il ne s'agit pas « d'une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école » (Arrêté du 28 juillet 1882). Pendant des années, malgré un modèle pédagogique assez scolaire, le mot n'est pas un argument pour définir sa spécificité qui se construit contre la « vraie école », le primaire. Il faut attendre les instructions de 1986 pour que la logique discursive bascule et que l'école l'emporte sur le « maternel » d'autant plus que depuis 1977 les hommes peuvent y enseigner. La notoriété du nom a sans doute empêché le terme d'école préélémentaire de s'imposer : « La scolarité à l'école maternelle est certes particulière, mais c'est bien une scolarité. Elle met en place les premiers apprentissages. (...) L'école maternelle française est bien une école. C'est la première école. » (M.E.N., 1986, p. 8-9)

Le régime discursif tautologique est aujourd'hui bien ancré : une école (maternelle) est une école au plein sens du terme, premier niveau de l'école primaire. Il s'agit donc de disposer le plus vite possible d'élèves et de mettre au centre du dispositif les apprentissages, les avant-derniers programmes demandant expressément de limiter les moments d'accueil ou de récréation.

Le système discursif apparaît à l'évidence dans le débat sur les deux ans : il s'agit de savoir si à deux ans on peut aller à l'école, jamais de remettre en cause le modèle sous-jacent. L'exception, la différence française est là : dans l'acceptation comme une évidence d'une logique scolaire. Le débat porte sur l'âge : 2 ou 3 ans, non sur la légitimité. Qu'à 3 ans, 4 ans, voir 5 ans on puisse avoir des objectifs non centrés sur l'apprentissage n'est pas discuté, une école étant faite pour apprendre. Il est rare qu'un mot ait autant d'effets. Que l'on me comprenne bien, l'exception n'est pas liée au fait qu'il y ait apprentissage, mais que la forme scolaire (même adaptée à l'âge des enfants) ne fasse pas question. Notre différence, c'est de penser que la forme scolaire est la mieux adaptée aux enfants dès deux ans. Quand nous

pensons que l'on peut apprendre dès deux ans nous ne sommes pas différents, nous le sommes dans les moyens que nous mettons en œuvre pour le faire.

Mais cette logique discursive qui construit les conditions même du débat s'appuie sur une réalité institutionnelle forte, à savoir l'identité entre école maternelle et élémentaire en matière de formation, de statut, de carrière et de mobilité des enseignants, caractéristiques anciennes, datant de 1921, renforcées depuis quelques années par les circonscriptions mixtes et une politique des cycles qui vise plus à orienter la maternelle à partir des attentes de l'élémentaire, qu'à investir ce dernier à partir des logiques pédagogiques de l'école maternelle, ce qui serait une autre vision de la continuité que l'on a pu trouver dans d'autres pays (Pays-Bas, Danemark, Norvège)

Le discours s'appuie donc sur une logique institutionnelle renforcée par la centralisation et la hiérarchie du système français. La faiblesse de la recherche sur le préscolaire rend difficile une autre source de légitimité discursive. La dimension didactique pensée comme transversale à tout le primaire semble l'emporter sur une approche spécifique. L'école primaire efface les particularités de chaque niveau.

La pratique quotidienne est sans doute moins normée, des enseignantes (j'emploie volontairement le féminin) pouvant prendre une distance en restant attachées à des pratiques développées dans le passé. Il n'en demeure pas moins qu'elle est soumise à des programmes, au regard de l'inspection et à une pression paradoxale des parents dans un système qui leur confère tout au plus un strapontin. Face à l'échec scolaire aux causes multiples, le plus d'école semble être la réponse choisie, au risque d'anticiper sur l'échec et le rejet.

Cet ensemble à forte cohérence discursive constitue l'exception française. L'exception n'est pas dans la présence de discours pro-scolaires (d'autres pays peuvent instaurer le débat sur cette question) ni dans le choix des apprentissages au centre du dispositif, mais dans la construction d'un espace discursif sans véritable alternative, fonctionnant sur l'évidence, l'allant de soi.

Non seulement nous sommes différents mais nous ne nous situons pas dans une logique comparative avec les autres. En effet cette focalisation sur le terme école conduit à considérer qu'il n'y a pas lieu de se confronter à d'autres systèmes qui n'utilisent pas le terme. Que font les autres ?

2/ D'autres façons de concevoir le préscolaire

Je refuse donc l'idée que le mot « école » rendrait caduque toute comparaison et conduirait à penser que la comparaison est impossible.

Chaque pays résout le même problème, le passage entre l'espace familial (et donc une forme d'éducation) et l'espace scolaire de l'école obligatoire (de cinq à sept ans selon les pays) tout en apportant parallèlement des solutions de garde ET des logiques éducatives complémentaires ou différentes de celles proposées dans la famille. Je ne connais pas de système préscolaire (et c'est encore plus vrai à partir de trois ans) qui ne se positionne pas dans une logique éducative et donc qui ne soit pas confronté à la question des apprentissages. Le fait qu'elle ne soit pas résolue de la même façon ne signifie pas qu'elle soit absente.

Partout dans le monde, on se demande comment passer de la famille à l'école, comment offrir des occasions d'apprendre aux jeunes enfants, comment faire pour que son entrée dans l'école élémentaire se fasse au mieux (qu'il soit prêt). En cela nous ne sommes pas différents. Ce qui nous différencie ce sont les choix pour répondre à ces attentes. Et les choix français ne sont pas majoritaires dans le monde.

Ceux qui sont majoritaires au moins dans le monde développé, celui qui a les moyens de mettre en place des structures préscolaires, sont d'autres choix. Les éléments que je vais

brièvement évoquer ne sont pas nécessairement présents dans chaque pays (car les différences existent) :

- Gérer la continuité avec les familles, leur donner une place aussi bien au quotidien que dans la définition des pratiques et activités.

Beaucoup de systèmes y sont très attentifs et cela peut se voir en particulier quand il s'agit de familles issues d'autres cultures que la culture majoritaire et dominante. Le programme américain financé au niveau fédéral *Head Start* et dirigé vers les familles aux plus faibles revenus suppose l'implication des parents, embauche des aides éducateurs issus des communautés, valorise la présence des parents, leur accorde le pouvoir dans le cadre des associations qui organisent les activités même si l'encadrement par des professionnels formés reste essentielle. Tout cela est fort variable, mais la France apparaît ici plutôt autour d'une logique de rupture que de continuité. J'ai vu au contraire des initiatives officielles pour limiter le temps de l'accueil et la place des parents dans l'institution. Dans la recherche que je mène le film français montre des parents entrant dans la classe en fin d'après-midi alors que les activités sont encore en cours (cela est dû au caractère ouvert de l'architecture) ce qui choque certains enseignants français d'autres écoles. Comme si les parents n'étaient pas à leur place, ne pouvait être perçus que comme des perturbateurs de l'apprentissage de leurs enfants.

- Mettre le jeu et plus largement l'initiative de l'enfant au centre du processus.

La plupart des systèmes étrangers, héritiers lointains de Fröbel, considèrent le jeu comme l'activité centrale du préscolaire, tout au moins avant cinq ans. Derrière le jeu c'est l'idée que l'enfant doit pouvoir choisir son activité, la maîtriser, la diriger. Et que ce faisant il apprend, le soubassement de cela étant le caractère éducatif du jeu, tout au moins de celui qui est lié à la situation préscolaire, déterminé par le matériel, l'espace, la présence d'autres enfants et des enseignantes. C'est un élément très fort qui structure l'activité du jardin d'enfants, l'identité professionnelle des enseignants américains. Le Japon, l'Angleterre et aujourd'hui la Chine se retrouvent sur ce modèle international. L'initiative de l'enfant dans un environnement pensé par l'enseignante doit primer sur l'initiative de l'enseignant. Il ne s'agit pas d'un objectif de garderie, car on trouve la même logique dans des programmes trop courts (2 à 3 heures par jour) pour constituer des solutions de gardes pour des parents qui les choisissent pour leur dynamique éducative. Il s'agit bien d'autre chose, de la conception même de l'apprentissage. Comment apprend-on ? En s'engageant, en participant à des activités collectives construites par les enfants eux-mêmes ou en répondant aux propositions de l'adulte.

La logique française centrée sur la direction par l'enseignante lors même qu'il y a jeu, sur la consigne nouveau veau d'or de la pédagogie française est à cent lieux de cela. J'ai toujours beaucoup de problème à faire comprendre la notion intraduisible de consigne à l'étranger. Les enseignantes ne comprennent pas pourquoi il faudrait dire aux enfants ce qu'ils doivent faire, il leur paraît plus intéressant qu'ils explorent et définissent eux-même leur activité. Nous reviendrons sur cette question.

- Un rôle différent de l'enseignante : Elle observe, soutient, aide, propose parfois. C'est là que l'on peut voir des différences entre des orientations plus libertaires (plus de liberté laissée à l'enfant, une grande confiance, en Allemagne ou au Japon) et plus de guidance, d'intervention indirecte à la fois dans un souci de supervision mais aussi de direction des apprentissages quand l'enfant apparaît prêt pour cela (aux Etats-Unis, en Angleterre ou plus encore en Italie)

- Un enfant plutôt qu'un élève : une écoute de l'enfant dans sa singularité, une prise en compte de ses besoins, de sa culture (mais pas toujours). Les enseignantes s'intéressent à sa vie, à ce qu'il a fait, lui demandent de témoigner de cela, n'oublent pas son inscription dans

une famille, voire dans une communauté dont il importe de respecter les valeurs (même si l'on peut rencontrer des limites à travers des valeurs non négociables pour les enseignantes comme le traitement égalitaire des filles et des garçons aux Etats-Unis).

Apparaît ainsi une forme préscolaire spécifique, qui n'est présente que partiellement en France pour laquelle je parlerais plutôt d'adaptation de la forme scolaire, surtout depuis le renforcement du discours sur l'idée d'école et sa traduction dans la pratique.

On peut illustrer dans le cas français ce choix d'une forme scolaire et non spécifique au préscolaire par :

- La suppression de coins jeux en moyenne section
- Le jeu limité au moment où certains des enfants ont fini leur travail
- L'opposition entre la classe et la cour de récréation très primaire (ce n'est pas le cas à l'étranger)

Au-delà le jeu paraît impossible : l'évocation du jeu dans les programmes relève plutôt de la rhétorique faute d'y trouver la moindre opérationnalisation. Bien au contraire les exigences générales telles que « La programmation des apprentissages doit être aussi rigoureuse et exigeante que dans les cycles de l'école élémentaire » (MEN, 2002) se heurte à une logique du jeu incompatible avec une programmation externe (Brogère, 2005).

L'enseignante française se trouve face à une double contrainte impossible à résoudre et qui apparaît bien dans ce passage du programme :

« Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est *le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant*. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques. » (MEN, 2002, p.57). J'avoue que je ne comprends pas bien comme cela peut-être possible : mission impossible et l'on trouvera difficilement dans le programme ce qui permet de résoudre le dilemme. D'où l'idée d'une pure rhétorique du jeu, d'une concession. Pour le coup si l'on veut savoir comment utiliser le jeu dans une logique d'apprentissage ne faut-il pas aller voir vers ceux qui ont toujours fait cela et savent le faire.

Il y a continuité avec l'histoire du jeu à l'école maternelle, que l'on se rappelle de l'introduction des méthodes montessoriennes (Brogère, 1995) : il s'agit chaque fois de concilier l'inconciliable, des logiques qui supposeraient une forte initiative de l'enfant avec une direction adulte, proposant des situations didactiques, structurant les apprentissages. Le jeu est totalement transformé par la maîtrise totale de l'adulte. On peut trouver, ici ou là, une coexistence pacifique du jeu et de l'activité dirigée par l'adulte, mais le plus souvent le jeu va tendre à disparaître, à se limiter à des temps résiduels, et l'on peut toujours parler d'activités ludiques dans la mesure où cet adjectif n'a pas de signification assurée et précise, devient le moyen d'introduire une présence mythique du jeu là où il n'y en a pas.

Le programme met constamment l'accent sur la direction adulte et ne dit rien de son articulation avec l'initiative enfantine. Or nous savons bien que là est la difficulté centrale à laquelle se heurtent les systèmes qui mettent le jeu au centre. Comment concilier jeu et apport de l'enseignante. En France, la question est occultée. Ainsi des activités utilisant l'ordinateur qui ne sont légitimes que si « l'usage est correctement guidé par l'adulte ». Qu'est devenue l'initiative enfantine valorisée quelques pages plus haut dans le même programme !

Ce qui nous semble intéressant dans l'exemple français, c'est l'impossibilité d'assumer l'éviction du jeu de la pédagogie préscolaire, hommage rendu à cette association indissoluble.

Lors même que la pédagogie se développe dans une direction éloignée du jeu, il faut continuer à vénérer celui-ci quitte à mettre les enseignantes dans des situations impossibles.

Il n'est pas étonnant alors qu'après ces préliminaires, quand il s'agit de décliner les objectifs, le jeu disparaisse, au profit d'activités assez précises dont on voit mal comment elles pourraient naître de l'initiative des enfants. Et, parmi ces activités, on trouve des jeux qui supposent toujours une direction adulte. Le passage de l'activité initiée par l'enfant à l'activité structurée par l'adulte reste un mystère. La façon de faire n'est pas livrée à l'enseignante qui ne peut être encouragée dans ses conditions à réaliser cette articulation.

Ainsi l'activité libre qui peut être un point de départ (mais déjà orientée par des consignes), doit vite céder la place à une activité guidée. Le jeu n'est pas le lieu de l'apprentissage, mais le moment de dévoilement de la limitation enfantine qui précède l'organisation adulte seule légitime.

On peut même se demander si ce nouveau programme n'est pas un retour à la ruse, la tromperie : il s'agit de faire croire à l'enfant qu'il joue, mais l'enseignante reste la manipulatrice : « Les situations sont conçues et organisées *comme* des jeux. Elles permettent l'exploration libre du dispositif proposé. L'enseignant aide ou guide l'enfant lorsque le besoin s'en fait sentir, il lui suggère des solutions nouvelles aux problèmes qu'il a posés, bref il interagit sans cesse avec lui. » (MEN, 2002, p.110)

Il en résulte la caractéristique forte de la logique française, l'association entre apprentissage et forme scolaire. La question est bien là : la forme scolaire est-elle la seule forme possible pour apprendre ? Nous savons que non, tant il existe d'autres formes possibles comme celles utilisées en formation des adultes, ou bien dans le préscolaire au sein d'autres systèmes.

Reconnaissons donc que d'autres formes existent pour l'apprentissage des enfants de moins de cinq ou six ans, formes considérées comme les seules légitimes ailleurs.

Dans ces conditions il n'est pas étonnant que les images françaises puissent étonner des enseignantes d'autres systèmes. Ainsi les Américaines à qui nous les avons présentées se sont-elles montrées horrifiées : le chaos de la cour de récréation, la froideur de l'enseignante, l'absence d'initiative enfantine et de jeu sont autant de chocs culturels pour elles. Elles voient bien les objectifs d'apprentissage, mais sont persuadées que les conditions de l'apprentissage ne sont pas réunies. C'est un autre regard sur nos pratiques. Si cela marchait, disent-elles, peut-être que ces enfants apprendraient plus que les leurs, mais cela ne marche pas et elles pensent que leurs enfants *in fine* apprennent plus et sont mieux préparés à la suite. Et qu'ils sont plus heureux et moins stressés

Du côté français le film américain est vu comme une crèche, une garderie sans objectifs pédagogiques, mais en avançant dans la discussion, face à un autre possible un début de prise de distance face au système français et de ses exigences trop fortes se font jour.

Il n'y a donc pas d'un côté un souci d'apprentissage qui serait absent de l'autre. De part et d'autre de l'Atlantique il s'agit bien d'apprendre et de préparer à l'étape suivante. Mais qu'est-ce qu'apprendre, qu'est-ce qu'être prêt ? Faut-il anticiper ou préparer de façon indirecte ? La différence de la France c'est peut-être l'absence de débat : le choix a été fait une fois pour toute et n'aurait plus lieu d'être. Ailleurs le débat existe. Ainsi aux Etats-Unis y a-t-il un débat associé à l'administration de Bush pour plus de structuration en particulier dans la préparation de l'écriture et de la lecture. Mais les enseignantes spécialisées pour le préscolaire (avant cinq ans) résistent dans leur majorité et le débat est très présent, avec sans doute des compromis, des conciliations, des innovations.

3/ Pourquoi sommes-nous différents ?

C'est sans doute le plus difficile à expliquer.

Il y a peut-être en France un refus de regarder ailleurs et une tendance à penser que nous avons par essence raison, mais cela n'explique pas pourquoi ce type de système préscolaire et pas un autre. Il faut donc se référer à des raisons plus sérieuses.

- Le poids de l'histoire

Nous héritons d'un système produit par l'histoire et les tentatives de rénovation ont été bien limitées. L'histoire aurait pu être autre si l'introduction de Fröbel avait été réussie, si Kergomard avait été mieux écoutée, si l'on avait pris non seulement les techniques de Montessori mais sa philosophie de la liberté, si le vent de 68 avait touché plus en profondeur l'école maternelle, si au lieu de revenir sur l'idée d'école au milieu des années 80 on s'était intéressé aux transformations vécues dans d'autres pays, par exemple l'Italie assez proche.

Il y a de la contingence et les choses auraient pu devenir autres.

- Le poids du politique

On ne touche pas à une école une et indivisible comme la République. On demande à l'école maternelle d'incarner des valeurs qui ne relèvent peut-être pas de sa mission profonde.

- Le poids de la formation

Une formation commune dont on sait qu'elle néglige la spécificité de l'école maternelle (mais sans doute parce que celle-ci est niée). Les IUFM n'ont pas valorisé une réflexion sur la spécificité de la maternelle.

- Le poids de la culture

Et si tout cela était profondément culturel. Si l'école maternelle, ce qui permettrait d'expliquer sa force, incarnait la culture française : une certaine vision de l'apprentissage nécessairement lié à l'école, à la souffrance, à la discipline, une vision de l'enfant qui ne peut de lui-même aller vers ce qui est bien pour lui s'il n'est pas fortement encadré. Une étude comparant les représentations du loisir en Hollande, Allemagne et France montre la spécificité française par rapport à l'enfant à travers la notion d'encadrement que l'on ne retrouve pas dans les autres pays (Gram, 2003). Les Français mettent leur enfant dans des cadres !

Ainsi les pays qui proposent une autre solution s'appuient à la fois sur une autre vision de l'apprentissage (telle la notion allemande de *Bildung*) et une autre vision de l'enfance auquel ont fait plus confiance.

Ce que l'on trouve à l'école maternelle est cohérent avec des résultats de recherches à d'autres niveaux, par exemple à propos d'élèves de seconde passant six mois en Allemagne et surpris que l'on puisse avoir du temps libre, que l'école n'est pas le tout de la vie, que l'on peut apprendre sans souffrir, mais dans leur majorité ces jeunes Français préfèrent leur propre système même s'ils sont capables d'en montrer le coût psychologique.

La force de l'école maternelle, ce qui justement en ferait tout sauf un modèle exportable, c'est sa relation forte à la culture française, ce qui fait que dans notre recherche nous trouvons une forte adhésion des parents au système, même si, se rappelant parfois le passé, le doute les traverse : n'en ferions-nous pas trop ? Mais les parents américains finissent toujours, confrontés aux différents exemples, par choisir le système américain car ils y trouvent des valeurs de respect des enfants qui leur importent. Et là encore les différents systèmes que nous évoquons semblent bien en relation avec certaines valeurs culturelles, l'importance de l'estime de soi et de l'expression aux Etats-Unis, du groupe et de l'intériorisation de la règle dans une pratique autonome en Allemagne, de l'expérience de l'autre et de la liberté du jeune enfant au Japon. Quant à la Chine, elle a sciemment décidé d'utiliser le préscolaire pour transformer ses valeurs, produire des enfants plus créatifs et autonomes pour se doter des entrepreneurs dont elle pense avoir besoin pour devenir à terme la première puissance économique mondiale. Pour cela jeu et initiative de l'enfant sont au centre, mais d'autres aspects (auto-critique, valorisation de l'ordre social) montrent que l'ancrage culturel peut rester fort.

Mon propos n'a pas d'autre but que d'inviter à prendre de la distance avec notre culture, et ceci est d'autant plus important quand cette même culture se transforme sous le poids de la présence d'enfants (et leurs parents) venus d'autres cultures. Regardons en face nos allants de soi et acceptons de les confronter avec d'autres visions, d'autres pratiques de l'éducation préscolaire sans les dévaloriser a priori. Admettons que les enseignantes d'autres pays souhaitent comme les enseignantes françaises offrir aux enfants qui fréquentent leurs structures les meilleures chances de réussite et pourtant elles procèdent autrement. Qu'est-ce qui nous permet de dire qu'elles ont tort et que nous avons raison ? Qu'est-ce qui nous permet de dire qu'elles ont raison et que nous avons tort ? Rien. Elles nous permettent de dire que le possible ne se limite pas à ce qui se fait aujourd'hui en France. Elles nous apprennent que l'école maternelle pourrait être autre. Et si l'école maternelle était encore à inventer dans un dialogue fructueux autant avec l'histoire et la culture qu'avec les autres, ceux d'ici comme ceux d'ailleurs.

Références Bibliographiques

- Brougère, G. (1995) *Jeu et éducation*, Paris : L'Harmattan
- Brougère, G. (2002) « L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°7, 9-19.
- Brougère G. (2005) *Jouer/apprendre*, Paris : Economica
- Gram M. (2003) *Grounds to paly – Culture-specific ideals in the upbringing of children in France, Germany ans the Netherlands*, Berne : Peter Lang
- M.E.N. (1986) *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, Paris, CNDP
- M.E.N. (2002) *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP/Xo