

**Gilles Brougère**

GREC - Université Paris 13

Mél : brougere@lshs.univ-paris13.fr

---

## **L'exception française :**

---

## **L'école maternelle face à la diversité**

---

## **des formes préscolaires**

---

### *Résumé*

La France vit le paradoxe d'un système préscolaire qui, bien que recevant des enfants à partir de deux ans, se pense comme école, mais cette situation assez exceptionnelle au regard de ce qui se passe ailleurs semble plus considérée comme une norme universalisable que comme un trait culturel spécifique. A travers des comparaisons mettant en évidence les valeurs culturelles sous-jacentes à différents systèmes préscolaires (Japon, USA, Allemagne) et la notion de forme scolaire et préscolaire nous essayons de comprendre cette dimension culturelle propre au système français. Il s'agit de proposer une recherche capable de penser la singularité de la configuration dénommée "école maternelle" en analysant les choix sous-jacents à cette forme "normale" ici, rejetée dans d'autres contextes.

■ Mots clés : Ecole maternelle ; culture ; valeur ; forme scolaire ; éducation comparée ; éducation préscolaire

### *Abstract*

*It is a French paradox that the preschool system since two years old is seen as a school. And this exceptional situation compared with the other countries is more considered as a universal standard than a cultural feature. We try to understand this cultural dimension of the French system through comparisons with a variety of preschool systems (Japan, USA, Germany) and the use of the concept of school and pre-school form. We want to propose a research which help us to think the singularity of the "école maternelle" with the analysis of the choices inherent in this "regular" form, but rejected in other backgrounds.*

■ Key words: Nursery school; culture; school form; comparative education; Preschool education.

## Quelle exception ?

Une longue fréquentation des auteurs qui dans le monde s'intéressent à l'éducation préscolaire conduit à s'interroger sur la situation française qui semble, au regard de ce qui se passe ailleurs et dans d'autres langues, atypique. On peut en guise de préambule postuler l'idée d'une exception française en matière de préscolarisation, même si cette exception n'est pas absolue et que l'on trouverait d'autres pays avec des points communs, pays latins le plus souvent. Mais que l'on pense à l'Italie, à l'Espagne ou au Brésil, si les points communs sont évidents, on peut voir que depuis une dizaine d'années (et sans doute nettement plus en ce qui concerne l'Italie) un débat s'est instauré sur des bases bien éloignées de celui qui a cours en France.

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 8 % à 10 % des enfants). Tout se passe comme si la performance quantitative indéniable de la France valait comme indicateur de validité universelle du système "école maternelle".

► Sur la notion d'exception française on peut se reporter au petit ouvrage fort intéressant de Laurent Wirth (2000)

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 renvoie 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 la façon dont elle est aujourd'hui discutée. Elle est tout à la fois une logique discursive, une réalité institutionnelle et une pratique quotidienne.

Je l'introduirais par une scène vue lors d'une émission politique à vocation européenne sur une chaîne de télévision publique. Une ministre de l'enseignement scolaire de l'époque débattait avec son homologue suédois et a eu ces propos (rapportés de mémoire) : "Vous, vous n'avez pas d'école pour les enfants de moins de 6 ans". Adressée à un pays connu pour la qualité et la fréquentation de ses structures préscolaires cette remarque ne manque pas de piquant. Certes à l'époque ces structures, diverses et s'adressant aux enfants de 1 à 7 ans (pour cause d'obligation scolaire à 7 ans) dépendaient du ministère des affaires sociales. Ce n'est plus le cas : aujourd'hui l'ensemble du système est sous la responsabilité du ministère de l'éducation. Il faut donc l'analyser comme un révélateur du sens de notre école maternelle. Elle signifie deux choses en même temps : d'une part, notre système préscolaire pour les 2/6 ans est une école et le terme doit être pris à la lettre, d'autre part il s'agit là d'une situation qui a valeur de norme universelle à partir de laquelle les autres systèmes peuvent être jugés. L'exception française s'accompagne de la suffisance liée à l'érection en principe universel d'une caractéristique culturelle. De ce fait, ce qui nous intéresse, la dimension culturelle des systèmes préscolaires, est niée et le dialogue constructif

face à la diversité des modèles est refusé, dans la mesure où la comparaison se fait dans l'ethnocentrisme d'une situation investie d'une valeur normative.

Nous sommes ici au sein de la dimension discursive de cette exception, qui renvoie à la focalisation sur le terme "école". Si le terme n'est officialisé pour remplacer la salle d'asile qu'à l'occasion des grandes lois scolaires de la III<sup>e</sup> République (1881), il avait déjà été utilisé pour décrire cette salle d'asile, y compris dans les textes officiels (Luc, 1982, Brougère, 1995) 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 (Plaisance, 1996), 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, Luc, 1982 : 175). 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 (Brougère, 1995). Il faut attendre les instructions dites Chevènement en 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 : 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 derniers programmes demandant expressément de limiter les moments d'accueil ou de récréation (Brougère, 1997).

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 (Florin, 2000). L'exception 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.

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.

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 ♦ 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 (M.E.N., 1995), 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.

► Le fait que la grande majorité des enseignants de maternelle soit des enseignantes me conduit à utiliser systématiquement le féminin. Si ce principe n'est pas fidèle aux usages grammaticaux (mais pour combien de temps) il évite d'occulter la réalité par un emploi trompeur et violent du masculin. Que le lecteur sache que ce féminin d'usage inclut les hommes instituteurs en maternelle.

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 qui conduit une ministre à considérer le choix français comme une norme internationale.

Ainsi en Angleterre (Smith & Connely, 1980, Smith, 2000) un débat s'est progressivement développé autour d'une plus forte structuration du préscolaire à partir d'apprentissages. Mais justement dans ce pays, comme dans d'autres, il y a débat sur cette question, sur l'importance du modèle scolaire. De plus la "norme" scolaire y est plus proche de l'éducation nouvelle qu'en France.

Si norme internationale il y a, elle n'est pas du côté de l'école maternelle française mais du jardin d'enfants et de ses avatars multiples, avec une logique centrée sur la socialisation, la préparation au primaire et des apprentissages souvent périphériques. Le paradoxe français est moins le choix effectué que le tour de passe-passe discursif qui consiste à laisser croire qu'il n'y a pas de comparaison possible entre ce qui d'une part serait conçu comme garderie et donc comparable à la crèche et d'autre part l'école maternelle.

Ce que nous voulons tenter de montrer c'est que cette logique est profondément culturelle, qu'elle renvoie à des choix spécifiques en termes de valeurs qui n'ont rien d'universel, mais qui s'enracinent au contraire dans la spécificité d'une culture. Pour cela la comparaison est incontournable, et a d'abord pour fonction de prendre de la distance, de sortir de l'évidence et des allant-de-soi.

## **Des cultures sous-jacentes aux systèmes préscolaires**

---

Les systèmes préscolaires apparaissent comme des structures où l'investissement culturel est important ainsi qu'en témoigne leur grande diversité qui ne peut se réduire à leur relation avec un courant pédagogique transculturel (Montessori ou autre). Chaque système semble résulter de choix qui renvoient à la valeur accordée à l'enfant, à la conception de l'éducation avant l'apprentissage de l'écriture, au rôle conféré aux parents (Brougère, 2000).

La meilleure étude disponible dans ce domaine est celle réalisée sous la direction de Tobin, comparant Japon, Etats-Unis et Chine (Tobin, Wu & Davidson, 1989). Il s'agit, à partir du regard croisé sur les trois systèmes, de comprendre les valeurs impliquées et comment les choix en termes d'objectifs ou de pratiques dépendent de ces valeurs.

Quelques exemples permettront d'illustrer cette idée. Le Japon fait le choix d'une enseignante pour un groupe d'une trentaine d'enfants (sujet d'étonnement pour les américains comme les chinois), un curriculum certes variable selon les écoles, mais qui accorde une place importante aux jeux libres (Takahashi, 1993, Kato, 2000), peu d'interventions de l'enseignante y compris dans des situations conflictuelles. Il s'agit de valoriser la sociabilité entre enfants comme facteur d'autant plus important de socialisation que la plupart des familles n'ont qu'un seul enfant, de faire émerger la règle de vie du groupe, et de focaliser d'autant moins sur des apprentissages structurés que ceux-ci sont pris en charge par des mères diplômées mais ayant abandonné leur emploi pour s'occuper de leurs enfants dans une majorité des cas.

Du côté américain des petits groupes (pas plus de 20 élèves pour un adulte, parfois nettement moins), une interaction forte entre enfant et adulte, souvent individualisée, mais un contrôle constant de l'enfant et une attention pour limiter et dépasser les conflits entre élèves, caractérisent le cadre proposé par les structures préscolaires. Le développement est centré sur l'enfant, il s'agit de lui offrir un séjour agréable, d'éviter toute frustration et de permettre avant tout l'expression des sentiments.

A travers ces deux exemples, on peut voir combien les choix en matière de structures préscolaires sont liés au contexte culturel. Avant d'affronter des apprentissages précisément délimités et d'une certaine manière universels que sont l'écriture et la lecture, l'éducation préscolaire offre un espace entre éducation familiale et éducation scolaire. Il s'agit de préparer l'enfant à vivre en groupe, enjeu de plus en plus important face à des modes de vie où l'enfant est souvent seul au milieu des adultes, de rendre possible l'intégration à la culture scolaire et au-delà de proposer des apprentissages plus ou moins spécifiques à cet âge. Le langage et la maîtrise d'une culture commune sont des objectifs qui semblent très présents. Mais tous ces éléments sont loin de conduire à une uniformisation des structures. Le Japon met l'accent sur le groupe quand les Etats-Unis mettent plutôt en exergue une relation adulte/enfant capable d'étayer un développement personnel. Dans les deux cas le recours au jeu est central, mais il n'est pas défini par les mêmes objectifs et le regard porté par l'adulte diffère. Ainsi dans les scènes rapportées par

Tobin et son équipe, l'enseignante japonaise n'intervient pas et laisse les enfants régler (et en l'occurrence ne pas régler) le conflit. Une telle situation paraît inacceptable aux Etats-Unis où l'enseignante intervient très tôt pour inciter les enfants à résoudre leur conflit, à le mettre en mots, à exprimer leurs sentiments.

Dans les deux cas, tout se passe dans l'évidence d'une action qui ne peut être autre au risque de ne pas atteindre les objectifs du préscolaire. Mais dans les deux cas, l'intervention (ou la non-intervention) pédagogique s'enracine dans des valeurs culturelles. D'un côté l'importance accordée au groupe, mais un groupe qui va trouver en lui-même les voies de sa régulation ce qui suppose des expériences gérées par les enfants, y compris si elles sont désagréables. Il n'est pas question de s'appuyer sur une expression des sentiments peu compatible avec la culture japonaise. Cependant ce système qui semble renvoyer à la place de l'enfant dans la culture japonaise (Kato, 2000, Hoshi-Watanabe, 2000) est une construction récente, datant en partie de l'ère Meiji à la fin du XIXe avec l'importation du système fröbélien, et a subi après la défaite de 1945 une forte influence américaine cherchant à éradiquer certaines caractéristiques de la culture japonaise considérées comme responsables de l'aventure guerrière. Les cultures ne sont pas figées, mais composées de strates complexes et les effets produits dans les jardins d'enfants japonais n'ont sans doute pas une source unique. Il n'empêche que les choix pédagogiques, que les logiques d'apprentissages sont fortement liées à des valeurs culturelles, quelle que soit l'origine de celles-ci.

Tobin (1999) souligne combien, aux Etats-Unis, la volonté d'expression renvoie à une logique culturelle qui de plus ne concerne pas de la même façon toutes les communautés présentes dans le pays, effet de la domination de la population d'origine européenne et de ses valeurs au fondement de la construction de la nation. Ce qui pourrait passer pour un élément d'apprentissage universel (le langage oral) est porté par une logique culturelle liée à l'importance accordée au bien-être, à la capacité d'exprimer ce que l'on ressent, à la nécessité sociale de construire un espace où chacun puisse s'exprimer sans limitations autres que celles nécessaires au fonctionnement du groupe. Dans une école maternelle française l'apprentissage du langage oral passe par de tout autres dispositifs plus orientés vers une logique scolaire, laissant de côté, autant que faire se peut, les implications personnelles.

On peut ainsi voir comment l'espace préscolaire français est construit sur d'autres valeurs. Si comme aux Etats-Unis les valeurs individualistes priment sur celles du groupe, elles s'expriment sous une forme moins liée à la personnalité de l'enfant et plus au développement de compétences de type scolaire. D'où la mise en place d'une discipline comme condition de l'apprentissage (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000).

La relation des parents à la structure préscolaire est sans doute un élément de différence important. Au Japon les mères isolées viennent volontiers chercher une occasion rare de sociabilité et les fêtes organisées par les enseignantes (par exemple pour les anniversaires) semblent viser les mères tout autant que les enfants. Aux Etats-Unis les parents souhaitent voir les structures répondre à leurs attentes ce qui peut conduire à une logique de marché, mais aussi à une certaine

domination sur les enseignants. Il semble que la médiation de l'Etat en France crée une distance entre parents et enseignantes mais aussi un espace de confiance avec l'idée que la fonction éducative de l'Etat est légitime et hors du contrôle quotidien des parents.

En Allemagne, une suspicion très forte vis-à-vis de l'Etat et des structures collectives limite le recours au préscolaire au profit d'une éducation familiale (Brougère, 1998). En conséquence le préscolaire doit se présenter comme le plus proche possible de la famille et ne pas impliquer la soumission à une contrainte étatique extérieure. La disparition de fait du système préscolaire en ex-RDA, l'alignement sur le système de l'Ouest témoigne de la force de ce sentiment qui implique la disponibilité des parents (le plus souvent de la mère) pour l'éducation de l'enfant. Le modèle socialiste était suspect par l'emprise qu'il donnait à l'Etat sur l'enfant. Cette emprise ne semble pas objet de critique dans un pays comme la France où l'Etat apparaît peut-être comme une structure qui libère l'individu de la famille ou tout au moins pourrait donner à tous des chances égales, ce que l'inégalité des conditions familiales ne permet pas. Que les résultats ne soient pas à la hauteur du principe ne change rien aux valeurs sous-jacentes qui permettent de comprendre la confiance en l'école maternelle française.

Les choix opérés par le système préscolaire, dans une logique qui assure une relation (de continuité ou de rupture) avec les formes d'éducation familiale en vigueur dans le pays paraissent bien avoir un fondement culturel. Mais ces choix ne se présentent pas à travers des pratiques spontanées comme c'est en partie le cas au sein de l'éducation familiale ou informelle. Elles investissent des structures, des modes d'organisation, des mises en scènes pédagogiques dont certaines sont l'objet d'une circulation internationale depuis deux siècles à l'image de l'importation du modèle anglais dans la conception de la salle d'asile française (Luc, 1997).

## **La mise en forme préscolaire**

---

Ce que donne à voir un système préscolaire ce n'est pas une culture brute, mais un espace institutionnel construit que nous souhaitons analyser à travers la notion de mise en forme. Cette notion de forme renvoie à la forme scolaire telle qu'elle a été proposée par Vincent (1980, 1994), mais il s'agit de prendre en compte d'autres formes, des formes préscolaires, variées, et au-delà de saisir un processus de mise en forme ou formalisation produit au sein de telles institutions. Elles apparaissent comme des lieux de transition entre de l'éducation informelle, sans forme, au sens où il n'y a pas intention éducative (Pain, 1990) telle qu'on la trouve dans les familles (mais certaines peuvent connaître des stratégies éducatives plus formelles) et la forme scolaire qui va apparaître selon les pays à des moments différents, le plus souvent entre 5 et 7 ans, peut-être avant quand le préscolaire propose une mise en forme déjà ou partiellement scolaire.

En dehors même de la forme scolaire, le préscolaire n'est pas informel, même si son discours peut conduire à laisser entendre qu'il s'agit de reproduire ce qui se passe dans une famille, et serait donc de l'ordre de l'informel. L'argument déjà ancien ne doit pas être pris au pied de la lettre. Il désigne plus un type de mise en forme

qu'une absence de formalisation. L'argument était présent au sein de la salle d'asile dont la forme était très structurée (Dajez, 1994, Brougère, 1995, Luc, 1997) et qui pourtant se donnait comme reflet d'une éducation maternelle, simplement adaptée au nombre d'enfants. C'est justement le nombre d'enfants qui implique un travail de mise en forme. Quand une assistante maternelle reçoit trois enfants à son domicile la mise en forme peut être absente ou très limitée, la personne reproduisant les relations d'une mère selon son expérience. Mais le fait d'être rémunérée, un peu formée, parfois encadrée, et surtout de vouloir assumer une posture professionnelle conduit à proposer des formalisations à travers des activités, des interactions spécifiques dont Agnès Florin (2000) a montré qu'elles étaient souvent plus structurées qu'en crèche.

A fortiori la présence d'un plus grand nombre d'enfants implique des choix en termes d'espace, d'organisation du temps, d'aménagement, de matériel et d'intervention de l'adulte encadrant. Les systèmes les moins formels ne sont pas informels, ils construisent des formes éloignées de la forme scolaire, en valorisant par exemple un jeu libre encouragé par un matériel, des stimulations de l'adulte, etc. Ce qui caractérise le préscolaire c'est la pluralité des formes possibles, qui viennent ainsi traduire à travers des dispositifs concrets les valeurs culturelles sous-jacentes, mais avec une forte interférence liée à des cadres proposés de façon transculturelle par une circulation internationale de solutions pédagogiques.

Pour aller très vite on peut considérer que le jardin d'enfant avec un programme centré sur le jeu, des petits groupes, une enseignante plus ressource qu'interventionniste est une des formes disponibles. Le système Montessori en est une autre. Beaucoup de systèmes préscolaires combinent des éléments venant de diverses sources et produisent une mise en forme qui ne traduit pas nécessairement une cohérence globale, mais des mises en formes partielles combinées ensemble, issues de différents modèles que l'on adapte et à même de traduire les objectifs recherchés. Ainsi la forme fröbélienne a dans un premier temps été l'objet de la part des disciples de transformations, et, ensuite, dans ses périples, a donné lieu à de nouvelles formes, qu'il s'agisse des Etats-Unis (Beatty, 1995), du Brésil (Kichimoto, 2000) ou, ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, du Japon. L'universalité d'une forme est partielle et apparente, sa mise en œuvre implique une reconstruction dans une logique culturelle locale.

Les formes présentes s'imposent sans doute pour des raisons complexes où l'aspect pédagogique n'est qu'un élément parmi d'autres : gestion des élèves (tel est le cas de la répartition par groupes en France), capacité à résoudre des problèmes pratiques, adéquation à la formation (ou l'absence de formation) des enseignantes, et, bien entendu, adéquation aux valeurs culturelles sous-jacentes. La forme finit par se justifier d'elle-même, par être évidente, construit l'espace du possible, y compris en structurant le débat légitime. Cette notion est proche à certains égards de celle de configuration proposée par Elias (1980) ainsi que celle de paradigme construite pour l'histoire des sciences par Kuhn (1972). La forme normale fonctionne comme la science normale, et il s'agit d'une configuration dans la mesure où elle résulte d'un rapport de forces dans un système où les acteurs sont dans des



situations d'interdépendance. En effet cette forme n'est pas tombée du ciel, mais l'objet d'une construction et d'une re-construction par les acteurs sociaux.

Si l'on s'intéresse aux formes de l'école maternelle française dans son histoire (Brougère, 1995) on aperçoit une volonté de proximité de la forme scolaire, mais également une recherche de spécificité, par la prise en compte des effets liés à l'âge des élèves. Mais est-il possible de maintenir une spécificité dans un contexte où les objectifs scolaires dominant ? La puissance de la forme scolaire risque de tout emporter même si elle s'accompagne d'aménagements. A la différence de la forme scolaire, les formes préscolaires (dans cet entre-deux, entre informel et scolaire) sont instables et bien plus susceptibles de traduire la diversité des valeurs sous-jacentes.

## Conclusion

---

L'exception française apparaît dans la précocité du choix d'une forme proche de la forme scolaire et plus encore dans un discours sans contradiction, qui considère que cela relève de l'évidence et non d'un débat légitime. Tout débat est décodé comme volonté de saborder l'école maternelle et de remplacer les enseignantes par des éducatrices (ce qui n'est pas sympathique pour celles-ci).

Ce qui est occulté c'est la dimension culturelle du choix français. Notre objectif n'est pas de produire un discours de rejet, mais d'inviter à une prise en compte de la relativité d'un modèle qui n'est en aucun cas une norme, mais un choix parmi des possibles, ce qui définit la dimension culturelle. Ce qui dans le débat actuel semble peu acceptable, ce n'est pas que certains prennent la défense de l'école maternelle, mais la transformation de produits culturels locaux en normes universelles. Il suffit de traverser le Rhin pour se rendre compte que le silence, la discipline des corps n'est pas un préalable indispensable à une pédagogie préscolaire comme l'évoquent R. Amigues & M.-T. Zerbato-Poudou (2000).

Peut-on aujourd'hui en France regarder l'école maternelle comme un système préscolaire parmi d'autres, produit d'une culture qui valorise le rôle éducatif de l'Etat, qui conçoit l'éducation comme une ascèse qui commence dès 2 ans, qui pense la rupture avec la famille comme la possibilité d'une égalité des chances.

Dire que d'autres choix sont possibles, ce n'est pas dire qu'il faut changer, c'est demander que le regard change, soit plus incisif, plus critique, qu'un débat soit possible sur les choix opérés, que l'évidence soit remplacée par la connaissance des raisons. Nous retrouvons, à partir de la spécificité de la situation française, les développements actuels d'une recherche internationale qui aujourd'hui intègre une démarche critique sensible à la dimension culturelle de la construction des formes préscolaires ♦.

► On peut se reporter au courant critique qui aujourd'hui se développe des deux côtés de l'Atlantique et essaie de mettre en évidence les implicites culturels sous-jacents à certaines modèles préscolaires considérés comme universels, par exemple Dahlberg, Moss & Pence (1999), Jipson & Johnson (1999) ou Tobin (1997).

## Références :

- AMIGUES, R. & ZERBATO-POUDOU, M.-T., 2000, *Comment l'enfant devient élève - Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz
- BEATTY, B., 1995, *Preschool education in America - The culture of young children from the colonial era to the present*, New Haven., Yale University Press
- BROUGÈRE, G., 1995, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan
- BROUGÈRE, G., 1997, Jeu et objectifs pédagogiques - Une approche comparative de l'éducation préscolaire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 119, avril-mai-juin, 47-56.
- BROUGÈRE, G., 1998, *Dépendance et autonomie - Représentation et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, Office franco-allemand pour la Jeunesse, Collection Textes de travail, n° 17, Consultable sur Internet : <http://www.ofaj.org/paed/texte2/enfants.html>
- BROUGÈRE, G., 2000, Culture et métiers de la petite enfance, S. Rayna & G. Brougère (coord.), *Traditions et innovation dans l'éducation préscolaire - Perspectives internationales*, Paris, INRP, pp. 15-40.
- DAJEZ F., 1994, *Les origines de l'école maternelle*, Paris, PUF.
- DAHLBERG, G., MOSS P. & PENCE, A., 1999, *Beyond quality in early childhood education and care - Postmodern perspectives*, London, Falmer Press.
- ELIAS, N. 1981, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, tr. fr., Paris, Pandora
- FLORIN, A. 2000, *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*, Paris, INRP
- HOSHI-WATANABE M., 2000, Modes de garde et éducation des enfants de moins de trois ans au Japon, S. Rayna & G. Brougère (coord.), *Traditions et innovation dans l'éducation préscolaire - Perspectives internationales*, Paris, INRP, pp. 65-94
- JIPSON, J & JOHNSON, R. (Eds.), 1999, *Resistance and representation : rethinking early childhood education*, New York, Peter Lang.
- KATO, Y., 2000, L'éducation préscolaire des enfants de trois à six ans au Japon, S. Rayna & G. Brougère (coord.), *Traditions et innovation dans l'éducation préscolaire - Perspectives internationales*, Paris, INRP, pp. 177-202.
- KISHIMOTO, T., 2000, Scolarisation, socialisation et jeu dans l'éducation enfantine brésilienne, S. Rayna & G. Brougère (coord.), *Traditions et innovation dans l'éducation préscolaire - Perspectives internationales*, Paris, INRP, pp. 43-64
- KUHN, T., 1972, *La structure des révolutions scientifiques*, tr. fr. Paris, Flammarion.
- LUC, J.-N., 1982, *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe, Textes officiels*, Paris, Economica-INRP
- LUC, J.-N., 1997, *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle - De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin.
- M.E.N., 1986, *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, Paris, CNDP.

- M.E.N., 1995, Programmes de l'école primaire – Rentrée 1995 – *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n°5, 9 mars 1995.
- PAIN, A., 1990, *Education informelle - Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- PLAISANCE, E., 1996, *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris, PUF
- SMITH, P. K., CONNELLY, K. J., 1980, *The ecology of preschool behaviour*, Cambridge, Cambridge University Press
- SMITH, P.K., 2000, Etudes expérimentales sur l'éducation préscolaire : la recherche de Sheffield, S. Rayna & G. Brougère (coord.), *Traditions et innovation dans l'éducation préscolaire - Perspectives internationales*, Paris, INRP, pp.433-463
- TAKAHASHI, H. 1993, L'éducation des jeunes enfants au Japon, M. Kubota & R. Voyat. (dir.), *Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon*, Paris, PUF.
- TOBIN, J. 1999, The socio-cultural foundations of student/teacher ratios in the American preschool, G. Brougère. & S. Rayna, (Eds), *Culture, enfance et éducation préscolaire*, Paris, UNESCO, pp. 45-66.
- TOBIN, J. (Ed.), 1997, *Making a Place for pleasure in Early Childhood Education*, New Haven, Yale University Press.
- TOBIN, J., WU D. & DAVIDSON, D. 1989, *Preschool in three cultures - Japan, China and the United States*, New Haven, Yale University Press.
- VINCENT, G., 1980, *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, P.U.L.,
- VINCENT, G. (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, P.U.L.
- WIRTH, L. 2000, *L'exception française – 19e – 20e siècles*, Paris, Armand Colin