

Le bien-être des enfants à l'école maternelle

Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne

Gilles Brougère – sciences de l'éducation



Les Kindergarten allemands et les écoles maternelles françaises ont une vision différente du bien-être des tout-petits qu'ils accueillent. La France voit dans l'enfant un futur élève qu'il faut préparer à l'apprentissage et discipliner avec force consignes, auxquelles n'échappent pas les enseignants, tandis que l'Allemagne le traite comme l'enfant qu'il est et privilégie son bien-être et le développement de son autonomie.

Il y a déjà près de vingt ans, au début des années 1990, nous avons, avec un collègue allemand (Brougère et Büttner, 1993), choisi l'angle du bien-être de l'enfant pour travailler sur la question des droits de l'enfant au niveau des institutions préscolaires, *Kindergarten* et écoles maternelles, avec des éducatrices allemandes et des enseignantes françaises (1). La Convention internationale des droits de l'enfant (1989) était alors toute fraîche, peu connue et loin d'être prise en compte en France – si tant est qu'elle le soit aujourd'hui. La question du bien-être de l'enfant est apparue comme centrale, tout particulièrement pour les Allemands. Mais, derrière elle, on trouve celle du bien de l'enfant et de son appréciation par l'adulte. Qui « dit » le bien (voire le bien-être) de l'enfant : l'adulte ou l'enfant lui-même ? Quelle est la place de l'autonomie de l'enfant dans la prise en compte de ce bien-être, entendu comme le sentiment de se sentir bien physiquement et psychologiquement au sein des institutions ? La question avait été posée à partir de l'anecdote d'un enfant « pieds nus dans la neige » et de l'interdit posé, pour son bien, par l'éducatrice. Les éducatrices allemandes développaient une réflexion importante sur la légitimité des interdits, sur l'importance de l'autonomie et de l'expérience, sur l'idée que c'est à l'enfant de définir ce qui est bien pour lui. Les enseignantes françaises, elles, introduisaient dans le débat la question de l'élève : « *Le bien-être de l'enfant n'est pas forcément celui de l'élève* ». Sans, bien

entendu, chercher le mal-être de l'enfant, mais son réel épanouissement, l'enseignante française se sent responsable du bien de l'élève, du bien scolaire (dans tous les sens du terme), ce qui limite l'autonomie de l'enfant, entendue comme l'autonomie de l'élève laquelle n'est autre que celle de l'adulte futur. À la question de savoir qui dit le bien de l'enfant s'ajoutait une tension entre bien-être actuel et bien-être futur : l'instruction, le savoir... Deux visions s'opposaient : un modèle scolaire (français) et un modèle socialisateur (allemand). Depuis, les débats sur le préscolaire n'ont pas manqué en France et, nouveauté, se sont invités en Allemagne. D'après les résultats de l'enquête internationale Pisa 2006 ⁽²⁾, la question de la réussite scolaire a aujourd'hui une place dans le débat préscolaire allemand. Des programmes ont été proposés par les *Länder* et la question des apprentissages y est plus présente. Mais de nouvelles recherches montrent que le contraste perdure entre les deux systèmes ou, plutôt, que se perpétue la façon dont les acteurs le construisent de chaque côté du Rhin. Nous illustrerons cette situation par les résultats d'une recherche comparée qui, outre Allemagne et France, prenait en compte Italie, Angleterre et États-Unis (Brougère et Vandenbroeck, 2007). Il s'agissait d'articuler la comparaison des pédagogies et de l'accueil des enfants d'immigrants dans le cadre d'entretiens collectifs entre enseignants ou entre parents ⁽³⁾. L'entretien était stimulé par la présentation de différents films réalisés dans le cadre de la recherche, qui retraçaient, chacun en vingt minutes, une journée dans une classe accueillant des enfants de 4 à 5 ans de son propre pays ou de deux pays étrangers. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux réactions des éducatrices allemandes au film français tourné à Paris et à celles des enseignantes françaises au film allemand tourné à Berlin.

“ (...) les Allemandes (...) perçoivent chez l'enseignante comme de la froideur, liée à une posture de distance et d'éloignement vis-à-vis de ses élèves (...). ”

Perception de la France par les éducatrices allemandes

Ce qui frappe les éducatrices allemandes, c'est le stress, aussi bien pour l'enseignante que pour les enfants, qui leur semble visible dans les images et est lié au rythme, à la forte présence de demandes réitérées par les adultes, aux instructions données - que les Français appellent les « consignes », un terme qu'il ne nous a pas été possible de traduire. Apparaît ainsi la visibilité d'une forme scolaire, qui passe par la direction enseignante permanente et par la discipline, invoquée comme une nécessité au regard du nombre d'enfants (un adulte pour un nombre important d'élèves). Mais ce qui frappe également les Allemandes est ce qu'elles perçoivent chez l'enseignante comme de la froideur, liée à une posture de distance et d'éloignement vis-à-vis de ses élèves : « Elle n'était jamais au niveau des yeux des enfants ». À cela s'ajoute, quand les enfants lui montrent le travail en cours

ou terminé, le fait que l'enseignante dit souvent que ce n'est pas bien, que cela ne va pas. Connaissant l'enseignante, nous savions sa forte empathie par rapport à ses élèves dont certains étaient dans des situations familiales et/ou économiques très difficiles. Mais il est vrai que dans sa performance d'enseignante, elle manifeste à la fois distance empathique et traitement égalitaire des enfants (ce qui ne l'empêche pas de soutenir plus fortement des enfants en difficulté mais dans une relation qui reste toujours marquée par la logique des apprentissages).

Les éducatrices allemandes trouvent qu'il y a beaucoup de travail sur table, et pointent la rupture, très visible à l'image, entre les moments d'instruction avec l'enseignante et les moments d'amusement avec l'animateur qui prend en charge la garderie du soir. Celui-ci propose une performance d'une tout autre nature, en entrant dans le jeu des enfants ou leur en proposant certains. Le contraste est ainsi maximum, d'autant plus que l'animateur manifeste également de nombreux gestes affectifs à l'égard d'un des enfants suivis dans le film.

Dans cette vision de la France se dessine en creux la logique allemande pour laquelle une bonne et chaleureuse relation entre l'éducatrice et chaque enfant est une condition importante, peut-être la plus importante pour la réussite des apprentissages à cet âge (4). Cela renvoie entre autres à la tradition d'une approche holistique qui conduit à ne pas séparer instruction et amusement, éducation et *care* (5).

L'enjeu est de savoir si, d'une certaine façon, l'éducation se substitue ou s'articule au *care*, aux soins et à l'attention de l'enfant. Derrière le *care*, c'est du bien-être de l'enfant dont il s'agit. La perspective allemande refuse une logique qui ne prend en compte que les apprentissages. Ainsi les éducatrices ne se pensent pas et ne veulent pas être nommées enseignantes, même si elles veulent aujourd'hui la même reconnaissance : différentes mais égales. Certaines comparent d'ailleurs la situation française à celle de l'ex-Allemagne de l'Est.

De ce fait, dans la logique allemande, le bien-être de l'enfant, s'il n'est pas toujours un but, est un préalable. Ce n'est pas la peine de commencer les apprentissages avec un enfant qui n'est pas bien. Le bien-être doit être construit comme condition même des apprentissages car ce n'est pas dans le mal-être, dans la souffrance que l'on va apprendre.

À cela s'ajoute l'idée qu'il faut savoir attendre, ne pas précipiter les choses (ne pas produire du stress, comme elles pensent le percevoir dans les images françaises) car les effets n'en seront jamais positifs. Il importe que l'enfant soit prêt pour apprendre, ce qui ne relève pas de la contrainte mais plutôt de la décision même de l'enfant et renvoie à l'importance accordée à son autonomie - avec, bien entendu, un conflit potentiel que nous avons déjà évoqué entre ce qui est bien pour l'enfant de son propre point de vue ou de celui des adultes.

Perception de l'Allemagne par les éducatrices françaises

C'est l'absence de ce qui fait école, des apprentissages, qui surprend les enseignantes françaises quand elles voient le film allemand. Cette confrontation aux images allemandes leur permet de mieux saisir la spécificité de l'école maternelle française : « *On n'a pas du tout de consignes... on ne les [les éducatrices] entend pratiquement pas parler... les personnes qui sont avec les enfants. On voit que c'est très ludique mais on ne les entend pratiquement pas... cadrer, disons !* ». Les notions de cadre et d'encadrement sont essentielles en France et sous-tendent l'idée de consigne. Se joue là une opposition entre deux cultures que Malene Gram (2003) a également relevée dans les discours au sujet des loisirs des enfants allemands et français. Du côté français on attend de l'encadrement, du côté allemand de l'autonomie. « *Il n'y a pas d'apprentissage normé* » : pour les enseignantes françaises, le *Kindergarten* ressemble plus à une garderie, à une colonie de vacances qu'à une école. Mais justement, cela ne s'appelle pas école, fait remarquer une autre, mais « jardin d'enfants » et l'on s'étonne que cela ressemble à un jardin d'enfants au sens français du terme.

Les Françaises répondent indirectement à la question du stress soulevée par leurs homologues allemandes : « *Moi, la réflexion que je me suis faite vers la fin [sourires], c'est que les enseignantes, enfin les personnes adultes, elles n'ont pas l'air stressées comme quelquefois nous on l'est. Elles ont l'air d'être cool, tranquilles [rires] !* » Il y a du côté français une pression qui s'exerce sur elles-mêmes et qu'elles exercent sur les enfants : « *Quand on voit ça, on se dit : mais nous, qu'est-ce qu'on est exigeant ! Qu'est-ce qu'on leur demande ! Plein de choses, alors que ce sont des enfants, des petits de 4 ans, 3 ans, 5 ans ! Quelque part, on se demande si on ne va pas trop loin et, en plus, on nous pousse à aller de plus en plus loin dans les exigences !* » Le système est prégnant – « *Nous, on a des programmes (...)* On est coincées, on est dedans, on ne peut pas, on ne peut pas... » – et se transforme en « carcan ». Ces commentaires nous conduisent à penser que le bien-être n'est pas présent pour les enseignantes françaises alors qu'il leur semble peut-être visible du côté allemand, dans la mesure où elles signalent à plusieurs reprises que leurs collègues allemandes ont l'air « cool ». Peut-il l'être du côté des enfants ? En tout cas, ce que l'on va traquer ce n'est pas la trace du bien-être mais celle de l'apprentissage : « *Mais, apprendre et enseigner pour les maîtres qui sont là, nous, on n'a pas vu !* » Cette question de la visibilité de l'apprendre semble être essentielle du côté français :

- « *Ils jouent beaucoup. On n'a pas vu d'apprentissage...*
- *C'est vrai qu'il n'y a pas vraiment de consignes, en fait !*
- *On n'a pas vu d'exercice écrit, voilà !*
- *Tenir un crayon..., consigne !* »

L'apprentissage doit être visible, ce qui est un paradoxe car le problème que l'on rencontre en recherche est justement que le processus d'apprentissage ne peut être rendu visible. La dimension scolaire de l'école maternelle renverrait ainsi à la nécessité de rendre visible l'apprentissage. C'est une évidence

culturellement construite dans le cadre français où seul l'enseignement peut rendre l'apprentissage possible et visible. D'où l'importance de la notion de consigne dans le discours. Comme nous l'avons analysé lors d'une comparaison entre la France et les États-Unis dans le cadre de la même recherche (Brougère, Guénif-Souilamas et Rayna, 2007, p. 267), toute activité suppose une consigne. Celle-ci définit l'objectif même de l'école maternelle avec sa double dimension : apprendre à respecter la consigne, apprendre en respectant la consigne. Il s'agit de se préparer à l'école élémentaire par des apprentissages conçus sur la base d'activités pensées et guidées par l'enseignante, qui doit savoir où elle va et garantir le sens de chaque activité alors même que l'enfant, ou plutôt l'élève puisque la consigne métamorphose un enfant en élève, n'en comprend pas nécessairement la raison d'être.

“ Cette nécessité de la visibilité de l'apprentissage en France n'est pas propre à l'école maternelle (...). ”

L'équivalence entre enseigner et apprendre semble fondamentale dans la culture française. D'où la réserve vis-à-vis du jeu, à l'exception du jeu éducatif qui réintroduit les consignes ; le jeu libre a l'inconvénient

d'être dénué de consigne, de laisser l'enfant sans cadre : « *Chez nous, c'est clair : "Vous venez à l'école pour travailler !" ; "Les jeux, vous les laissez à la maison !" ; "En costume, aujourd'hui, madame, il n'en est pas question !" (6)* ».

Cette nécessité de la visibilité de l'apprentissage en France n'est pas propre à l'école maternelle, nous l'avons perçue dans des échanges scolaires de longue durée au niveau du lycée. Pour le lycéen français, les élèves allemands « n'apprennent pas », il ne les voit pas apprendre mais discuter, lire, aller sur Internet. Cependant ils sont plus « cool », plus heureux. Pour les lycéens allemands, le lycée français est très cadré et peut être facteur de souffrance. Selon les deux cultures, apprentissage et bien-être sont plus ou moins conciliables ou antinomiques.

Le terme d'école implique explicitement la visibilité de l'apprentissage : « *Dans ce qu'on nous présente, on ne voit pas d'apprentissages, on ne voit pas d'activités strictement scolaires avec l'apprentissage d'une compétence, et puis une mise en œuvre des activités qui répondent à la...* ».

– *Qui répondent à des programmes, à des normes* ».

Cette dimension renvoie à une culture professionnelle commune aux enseignants de la maternelle et de l'élémentaire, orientée en France vers les apprentissages et à distance du *care* (par opposition aux professionnelles des crèches). C'est autour des apprentissages que se construit l'identité professionnelle de l'enseignante de l'école maternelle, alors que celle de l'éducatrice allemande renvoie en grande partie au jeu et à l'opposition avec le maître de l'école élémentaire. En revanche, le statut et la formation de cette dernière sont identiques à ceux des éducateurs du *Hörf*, équivalent de nos centres de loisirs.

Cependant, du côté français, cette situation est également perçue comme une transformation par rapport au passé. Les enseignantes françaises les plus

anciennes dans le métier peuvent faire état d'un autre possible (tout relatif cependant) : durant la période 1970 – 1985, il y eut une ouverture forte au jeu, à l'expression, à l'art, comme retombée limitée de 1968 : « *On travaillait plus l'épanouissement de l'enfant auparavant, et maintenant on travaille nettement plus les savoirs !* »

Il ne faut pas analyser des institutions comme immuables, elles connaissent des évolutions. Si le *Kindergarten* a pris un tournant en accordant plus d'importance aux apprentissages, comme c'est le cas dans le monde entier autour du discours qui fait de l'éducation le nerf de la guerre économique dans une société dite de la connaissance, c'est encore plus vrai du système français, d'où le maintien du différentiel entre les deux pays. Alors que l'Allemagne accepte l'idée de programme pour le préscolaire et évoque des objectifs à atteindre mais dans le cadre d'une pédagogie où le jeu reste toutefois dominant, la France rapproche son école maternelle de l'école élémentaire et voit disparaître le jeu des moyennes et grandes sections.

Penser le bien-être de l'enfant

Ne faudrait-il pas établir une relation entre bien-être des enseignants et bien-être des enfants, si l'on suit les propos sur le stress que l'on trouve tant chez les Allemandes que chez les Françaises ? On ne serait pas loin de la souffrance au travail, souffrance que nous avons pu toucher du doigt lors d'autres entretiens, avec par exemple les pleurs d'une enseignante pendant un entretien collectif. Et si tout commençait chez nous à l'école maternelle, avec une prise en compte insuffisante du bien-être, considéré comme secondaire par rapport au bien absolu et universel qu'est le savoir, que l'on doit acquérir y compris dans la souffrance.

Bien entendu, le recours à un film comme stimulus de l'entretien conduit à faire émerger la question de la visibilité. Mais au-delà d'un éventuel biais méthodologique, cela conduit à considérer l'école maternelle ou le *Kindergarten* comme des espaces de représentation, de performance. Il ne s'agit pas seulement de faire, mais de donner à voir : d'un côté rendre visible les apprentissages, de l'autre rendre visible le bien-être. Cette « visibilisation », ou performance, est importante pour l'identité même des adultes, qui se construit ainsi, mais aussi pour les parents – différentes recherches montrent que les parents français veulent voir des apprentissages alors que les parents allemands veulent voir le bien-être de l'enfant. Cela conduit à rendre invisible l'autre dimension : en Allemagne l'apprentissage disparaît sous le jeu, en France le *care* s'efface sous l'instruction. Ce qui se donne à voir et qui s'apprend comme fondement même de la culture, c'est d'un côté l'importance du savoir comme résultat d'un apprentissage structuré, de l'autre d'un parcours singulier et autonome

“ (...) différentes recherches montrent que les parents français veulent voir des apprentissages alors que les parents allemands veulent voir le bien-être de l'enfant. ”

L'enfant au cœur des politiques sociales ?

Penser le « bien-être » de l'enfant

compatible avec le bien-être (une certaine vision du *Bildung*, concept allemand essentiel pour évoquer la formation de soi). D'un côté, c'est l'élève qui devient visible et d'une certaine façon l'adulte dans l'enfant, de l'autre c'est l'enfant.

La comparaison avec les États-Unis évoquée plus haut, ainsi que des comparaisons avec l'Angleterre (Raveaud, 2006), peuvent aller dans le même sens, bien qu'il y ait une certaine radicalité allemande dans le recherche du bien-être. Elles montrent que la France s'opposerait à l'Allemagne et aussi aux pays du nord de l'Europe et aux pays anglophones (ainsi qu'à ceux, nombreux, qui ont reçu l'influence de ceux-ci), en prônant cette construction rapide d'un élève qui doit être confronté aux apprentissages sans que son bien-être ne soit considéré comme un élément premier et fondamental.

Alors que la question du stress traverse aujourd'hui le monde du travail, il serait important de s'interroger sur le bien-être et le stress des élèves, en commençant à et avec l'école maternelle, et de reconnaître que le jeune enfant ne peut apprendre si le bien-être n'est pas présent.

Notes

1 - Au-delà des différences entre une école maternelle française largement publique, dépendant du ministère de l'Éducation respectant un programme national, et le *Kindergarten* (jardin d'enfants) allemand, dépendant des services sociaux des régions (*Länder*) et pris en charge par des municipalités ou des associations, les deux systèmes accueillent aujourd'hui la totalité ou la très grande majorité des enfants de plus de 4 ans. La différence principale relève, comme nous le verrons, de la pédagogie mise en œuvre.

2 - Le *Program for International Student Assessment* (Pisa) est une enquête menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans, dans ses 30 pays membres et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire.

3 - Dans ce texte, nous nous appuyons sur les discours des enseignantes concernant la pédagogie, sans analyser la question de l'accueil de l'enfant (d')immigrant(s).

4 - Ces analyses s'appuient en partie sur Brougère et Preissing, 2009.

5 - Ce terme anglais *care* (soin, attention) désigne un type de relation à l'enfant ainsi qu'aux personnes dépendantes et souffrantes, mais comporte aussi une dimension de garde (crèche se traduit par *day care*).

6 - Cette citation d'une enseignante française renvoie au film allemand qui montre une fillette venir à l'école avec son déguisement de princesse et le conserver toute la journée sans que cela ne pose le moindre problème. Il me semble que la critique française renvoie non seulement au refus d'un jeu permanent, mais également à la nécessité de quitter les atours de l'enfant pour ceux de l'élève, or un élève ne peut être costumé. Le jeu, comme le carnaval, ne sont pas considérés comme des moments d'apprentissage mais de confusion des rôles.

Bibliographie

- Brougère G. et Vandenbroeck M. (dir.), 2007, *Repenser l'éducation du jeune enfant*, Bruxelles, Peter Lang.
- Brougère G., Guénif-Souilamas et Rayna, 2007, « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire », in Brougère et Vandenbroeck, 2007, p. 263-284.
- Brougère G. et Preissing C., 2009, *French and German teachers speaking about the pedagogy of the other country*, communication à la 19th European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Annual Conference, Strasbourg, 28 août.
- Brougère G. et Büttner C., 1993, « Das Wohl des Kindes ist das Wohl seiner Erzieher. Ein deutsch-französischer Werkstattbericht zum Status und zur Repräsentation von Kindheit in der vorschulischen Erziehung », in Büttner C., Elschenbroich D., Ende A. (eds.), *Kinderbilder-Mannerbilder, Jahrbuch der Kindheit*, Weinheim, Basel, Beltz, p. 88-103.
- Gram M., 2003, *Grounds to play – Culture-specific ideals in the upbringing of children in France, Germany and the Netherlands*, Berne, Peter Lang.
- Raveaud M., 2006, *De l'enfant au citoyen*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et société ».