



**HAL**  
open science

## De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire

Gilles Brougère, Nacira Guénif-Souilamas, Sylvie Rayna

► **To cite this version:**

Gilles Brougère, Nacira Guénif-Souilamas, Sylvie Rayna. De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire. Gilles Brougère; Michel Vandebroek. Repenser l'éducation des jeunes enfants, Peter Lang, pp.263-284, 2007, 978-90-5201-435-7. hal-03629811

**HAL Id: hal-03629811**

**<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03629811>**

Submitted on 4 Apr 2022

**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.

Gilles Brougère, Nacira Guénif-Souilamas et Sylvie Rayna : « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire » In G. Brougère & M. Vandebroek (dir.), *Repenser l'éducation du jeune enfant*, Bruxelles, Peter Lang, 2007, pp. 263-284

Appréhender de nouveaux paradigmes pour penser l'éducation de la petite enfance ne signifie pas remplacer une vérité par une autre mais accepter la pluralité (Zolberg, 2006, p.395-397) comme point de départ, pluralité des systèmes, des discours, des théories, des pratiques, des situations, des enfants, des acteurs engagés. Ou plutôt penser cette pluralité, refuser un modèle dominant qu'il s'agisse de celui issu de la psychologie du développement, pour le préscolaire anglo-saxon (voir Tobin et Mayall, dans cet ouvrage) ou d'un autre, comme le discours médical ou celui issu de la psychologie clinique, pour la puériculture (Lallemand & Delaisi de Parseval, 1998) et l'accueil en crèche française ou belge (Baudelot, Rayna, Hoshi-Watanabé & Takahasi, 2005 ; Vandebroek & Humblet, dans cet ouvrage).

La recherche présentée ici s'inscrit dans ce questionnement par sa tonalité particulière qui réside dans sa méthode, d'ethnographie polyphonique, et dans son objet, centré sur les enfants (de) migrants<sup>2</sup> à l'école maternelle. Ce double décalage méthodologique et problématique introduit dans un espace rien moins que familier une altérité située au plus près, aussi bien en terme physique que social, qui s'incarne dans les images d'enfants, de professionnels, mais aussi dans la parole de parents, qu'ils soient migrants ou pas, éclaire des espaces peu explorés et découvre des aspects rarement questionnés dans leur routine et leur sens.

Le propos de ce chapitre est de déployer les premiers éléments qui ressortent de cette recherche – en cours – et de livrer les traits inattendus qui répondent à la double question de la raison scolaire et de la comparaison internationale telle que l'éclairent les immigrants, adultes et enfants. L'entreprise qu'exige la mise à jour d'autres paradigmes à partir de la croisée des voix de différents protagonistes passe par la nécessaire déconstruction des discours. Le propre d'une telle entreprise conduit à pousser jusqu'à l'extrême l'analyse pour dégager tensions et oppositions entre les pôles les plus distants et fournir, ce faisant, des éléments de réflexion en vue de re-penser l'éducation de la petite enfance au regard du défi de la diversité.

### **Décentrement et comparaison : pour une ethnographie polyphonique**

La pluralité est difficilement approchable sans outils, d'où l'importance de la comparaison. Encore faut-il comparer sans classer par rapport à un étalon, sans confronter à une norme unique. Pour cela, nous nous inspirons de la méthode développée par Joseph Tobin à l'occasion d'une comparaison des structures préscolaires du Japon, de Chine et des USA (Tobin, Wu & Davidson, 1989). Ou plutôt de la mise en perspective des cultures et valeurs

---

<sup>1</sup> Nous remercions vivement l'équipe pédagogique, les parents et les enfants de l'école maternelle, qui nous ont accueillis et aidés à la réalisation du film que d'autres enseignants, d'autres parents et d'autres enfants ont accepté de commenter.

<sup>2</sup> L'utilisation du terme immigrant ou migrant plutôt qu'immigré fait écho à une réflexion sur la "dénomination" des personnes ou collectifs référés à l'altérité dans des sociétés comme la France (Guénif-Souilamas, 2003, p 40-44). À tout le moins, l'usage du participe présent et non passé permet de conserver à l'esprit le fait que les personnes considérées sont actrices de leur migration et non 'agies' voire soumises à un destin, un sort contre lequel elles ne pourraient rien. Dans le contexte précis, il s'agit aussi d'établir une symétrie syntaxique entre les vocables enseignant et immigrant, attribuant une même capacité d'action et de réflexion aux deux catégories d'adultes et une proximité sémantique avec l'usage classique du mot *immigrant* aux États-Unis (Zolberg, 2006).

sous-jacentes aux différentes pratiques, la comparaison n'étant pas une fin en soi mais un outil pour se décentrer, casser les évidences, révéler les allants de soi et au-delà accepter de se confronter à l'altérité. Ce modèle est celui d'une ethnographie polyphonique ayant pour effet de permettre l'émergence d'une multitude de voix qui dialoguent les unes avec les autres (Tobin, 1989 ; Tobin & Davidson, 1990 ; Tobin, 2006).

### *Des films pour stimuler les voix*

Dans notre recherche<sup>3</sup>, qui confronte l'école maternelle (et ses équivalents)<sup>4</sup> de cinq pays (Allemagne, Angleterre, Italie, France, USA) en se centrant sur l'accueil des enfants de migrants, la méthode utilisée consiste ainsi à produire, tout d'abord, un film dans chacun des pays. Ce film raconte, en vingt minutes, une journée d'enfants ayant autour de 4 ans dans une structure qui laisse voir des pratiques *a priori* assez proches des pratiques dominantes, sans chercher une représentativité utopique qui n'est pas une condition *sine qua non* de la méthode. En effet, ces films ne constituent pas les données de la recherche mais seulement le support qui permettra de recueillir ces données à travers une série d'entretiens collectifs réalisés dans diverses localités au sein de chaque pays. Notre étude mettant l'accent sur l'accueil d'enfants migrants ou dont les parents sont migrants, les films ont été réalisés dans des structures où ils représentent au moins le tiers de l'effectif.

Dans un premier temps, dans chaque pays, la ou les enseignantes<sup>5</sup> de la classe filmée, l'équipe de l'école valident le film (en reconnaissant la fidélité de la représentation de leur pratique) et en expliquent le sens : pourquoi elles procèdent ainsi. Le sens conféré aux pratiques par les acteurs pourra dès lors être confronté aux diverses interprétations qui en seront données par ailleurs et sur lesquelles porteront nos analyses. Le film est donc montré à d'autres équipes, dans le pays, pour qu'elles expliquent leur pratique, qu'elle soit semblable ou différente. Ensuite, les films des autres pays<sup>6</sup> sont présentés aux mêmes groupes d'enseignantes. Cela permet d'explicitier plus avant leur pratique, en la distinguant d'autres pratiques possibles, en affichant plus nettement les valeurs sous-jacentes qui apparaissent d'autant plus que les enseignantes sont confrontées à des pratiques ou des situations qu'elles récusent ou ignorent.

---

<sup>3</sup> Cette recherche *Children crossing borders* (<http://www.childrencrossingborders.org>), 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, associe l'Arizona State University, la Berlin Freie Universität, l'Università degli studi di Milano Bicocca, l'University College of Worcester et, en ce qui nous concerne, EXPERICE, au sein de l'université Paris-Nord.

<sup>4</sup> Nous utilisons le terme d'école maternelle bien qu'inadéquat pour désigner l'ensemble des structures destinées aux 3/5 ans concernées par notre étude. Elles sont diverses et ne portent pas le même nom. Mais utiliser le terme de structures préscolaires qui paraît plus adéquat et international ne résout pas le problème dans la mesure où il est récusé en France qui considère que son système est de l'ordre du scolaire et non du préscolaire. Nous utiliserons, pour désigner les diverses structures internationales, indifféremment les deux termes tout en soulignant ici leur inadéquation.

<sup>5</sup> Nous emploierons systématiquement ce terme pour désigner les professionnelles et professionnels ayant une activité pédagogique auprès des enfants, quel que soit le nom qu'elles ou ils portent dans leur pays. Il s'agit d'un collectif qui désigne un ensemble composé majoritairement de femmes mais n'excluant pas la présence d'hommes dont le faible nombre ne nous semble pas légitimer l'usage du masculin

<sup>6</sup> Selon les possibilités, deux films des quatre autres films ou un film et des clips de cinq minutes extraits des trois autres ont été présentés.

### ***Voix diverses et double décentration***

Notre recherche va à la rencontre d'une grande complexité en raison de la multiplication des voix recueillies. En effet, aux voix d'enseignantes ou directrices de chacun des cinq pays, vont encore s'ajouter les voix de parents, migrants ou non, et celles d'enfants, recueillies suite aux mêmes images montrées.

C'est donc, toujours en utilisant le film comme stimulus, amorce de la discussion, à un double décentrement que nous appelons. Confrontation avec les images et les voix issues d'autres pays dont les systèmes préscolaires et les politiques d'immigration et d'intégration varient fortement. Confrontation avec les attentes, les discours de parents venus d'ailleurs, perçus à travers une altérité, traduite en termes de cultures, de valeurs : des Turcs, des Mexicains, des Pakistanais, des Chinois, des Albanais, des Sénégalais et bien d'autres encore.

La présentation partielle de nos analyses s'appuie sur une partie des entretiens collectifs réalisés en France et aux USA, dans différentes villes de chacun des deux pays et dans différentes institutions. Nous illustrerons notre propos de citations extraites de ces entretiens. À partir de ces voix d'enseignantes, de parents et de quelques enfants, nous donnerons une lecture de la réalité française, parfois proche du discours officiel, parfois plus directe et moins lisse. Nous verrons l'ambivalence exprimée par les voix des migrants. Nous découvrirons également l'interprétation singulièrement différente que le regard américain en propose.

### **Une lecture française de la réalité : l'ordre et le chaos**

#### ***Consigne, évaluation et discipline***

On peut considérer la pratique française comme centrée sur l'enseignant (*teacher-centered*) ainsi qu'elle est perçue de l'extérieur (OECD, 2006), mais c'est une dénomination qui ne fait pas nécessairement sens à l'intérieur. Le mot qui revient comme un *leitmotiv* dans les entretiens d'enseignantes françaises est celui de « consigne ». Certaines regrettent même de ne pas voir suffisamment dans le film « la passation des consignes ». Il s'agit non seulement de donner des consignes mais d'être « complètement dans la consigne ». Toute activité doit avoir sa consigne, et l'inspecteur, figure toujours présente à l'arrière-plan d'une pratique normée dans une logique hiérarchique et nationale, est présenté comme celui qui demande quelle est la consigne, qui peut reprocher l'absence de consigne, voire demander à ce qu'elle soit affichée sur les murs. Elle définirait 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, garantir le sens de chaque activité, lors même que l'enfant ou plutôt l'élève, puisque la consigne métamorphose un enfant en élève, identité commune à tous qu'il convient d'acquérir, conformément aux textes officiels -, n'en comprend pas nécessairement la raison d'être.

L'élève doit donc exécuter la consigne pour obtenir un résultat qui peut ainsi être évalué, en fonction du respect même de celle-ci. Cela garantit que les parents voient des résultats et peuvent ainsi - et ils l'apprécient - percevoir le travail même de leur enfant. Mais la consigne est également le moyen de gérer la classe composée de 25 élèves en moyenne, divisée en groupes, chaque groupe étant le plus souvent défini, non par une activité collective mais par

un travail individuel issu de la même consigne. Ainsi, quand l'enseignante s'éloigne d'un groupe d'enfants, elle reste présente à travers la consigne. L'initiative enfantine ainsi cadrée n'est, alors, que peu visible.

### ***Jeu ou travail ?***

Les activités de classe sont définies par les enfants, spontanément et sans hésitation, comme « du travail » lié à une « demande » de l'enseignante : « la maîtresse me demande des fois d'aller à la peinture pour faire un travail ». Et la ruse pédagogique (Brougère, 1995) que constitue l'utilisation de la forme ludique à des fins d'apprentissage est explicitée par certains : « elle demande le travail de jeu de lecture, en plus ».

Le jeu est peu présent dans la classe, tout au moins à partir de cette moyenne section (4 ans). Des enseignantes expliquent comment les espaces aménagés pour le jeu, du moins sous sa figure du faire semblant, disparaissent de leurs classes. Les enfants n'y feraient rien de constructif : « Je sais pas... par le jeu libre comment on peut... (...). Déjà, y a beaucoup de conflits à régler parce que, quand les enfants ne sont pas dans une tâche bien déterminée, et qu'on les laisse comme ça ... jouer entre guillemets à ce qu'ils veulent (...), les enfants sont encore plus agités, et... ». Affirmant que leurs exigences sont plus grandes dans leur école que celles perçues dans le film, d'autres enseignantes précisent : « Nous, c'est l'apprentissage dès qu'on rentre à l'école jusqu'à ce qu'on en sorte, même s'il y a des moments, des temps un peu plus autonomes, où l'enfant joue en autonomie, quand ils ont terminé leur travail ». Le jeu apparaît ainsi comme une activité réservée à ceux qui ont terminé leur tâche avant les autres. Les enfants de plusieurs écoles confirment, disant jouer « après qu'on travaille, quand on a fini de travailler ».

De leur côté, les parents d'autres écoles affirment : « Madame X nous a dit de pas dire "allez amuse-toi bien", faut leur dire "allez travaille bien" en maternelle... ». Les jeux et jouets personnels sont proscrits, comme le dit, avec d'autres, cette enseignante : « ici, c'est clair : "vous venez à l'école pour travailler, vous les laissez à la maison (...) on vient pour travailler", c'est ce qu'on leur dit, c'est dans le règlement intérieur, on n'apporte pas ses affaires ».

Les parents acceptent volontiers cette conception qui conduit à penser que l'on ne va pas à l'école pour jouer, même s'ils peuvent se demander, comparant l'école maternelle d'aujourd'hui à celle du passé, si l'on ne demande pas trop à leur enfant. Mais le doute disparaît vite derrière l'idée qu'ainsi ils sont mieux préparés à leur scolarité future et à la réussite qui doit en découler. Outre l'inspecteur, les parents sont aussi perçus par les enseignantes comme porteurs de cette attente de conformité de leurs enfants à l'école, gage de réussite, alors même que lorsque les parents sont invités à réagir sur la puissance et la présence du cadre éducatif, ils l'imputent aux enseignantes.

### ***L'invisibilité des enfants de migrants***

Dans ce cadre, les enfants de migrants sont littéralement invisibles. Ils sont des enfants parmi les autres, obéissant plus ou moins bien aux consignes. Il n'y a pas lieu de les distinguer, de les isoler, de les traiter de façon spécifique. Les enseignantes défendent cette posture : « [...] pour nous, ce sont pas des enfants migrants, je veux dire ... ce sont des enfants comme les autres... On n'a pas de comportement particulier », « Je crois qu'on n'a pas une façon spécifique de les accueillir ou de... On agit avec eux de la même façon. » Dire avoir les

mêmes attentes, se conduire de la même façon dans la classe n'exclut cependant pas l'engagement hors de l'enceinte de l'école et le soutien des familles les plus exposées : parrainage d'enfants menacés d'expulsion, défense du droit au logement, etc. Au clivage enfant/élève, un autre clivage citoyenne/enseignante semble faire écho.

Pour effectivement les percevoir, il faudrait qu'ils puissent être dotés d'initiatives ou de qualités particulières. Ils peuvent parfois en avoir, mais c'est souvent perçu comme un élément de perturbation. Les enfants immigrants qui manifestent des difficultés au regard de la norme scolaire sont perçus moins dans une singularité culturelle qu'à partir d'une grille de lecture pouvant s'adresser à tous les enfants et mettant en exergue soit des difficultés sociales qui entravent leur potentialité d'apprentissage, soit des difficultés d'ordre psychologique qu'il convient de signaler aux réseaux d'aide spécialisés.

### ***Langue française et intégration***

Conformément à cette conception, la langue française, la seule présente en classe, sauf initiation à une langue étrangère qui ne renvoie pas à la langue maternelle de certains enfants, est la clef d'une « intégration » à l'école. L'apprentissage de la langue se fait par immersion, comme le préconise le programme, sans dispositif spécifique, à l'exception de l'attention et la patience de l'enseignante :

On leur parle en français... c'est pareil. On est plus attentif », « On leur parle français. Et la seule différence, moi, c'est qu'au niveau des ateliers, etc., je les laisse faire ce qu'ils veulent. Au début, ils font ce qu'ils veulent, ils font par imitation, etc. Et c'est vrai que les enfants qui ne parlent pas français, souvent s'ils sont bien éveillés, au bout de trois, quatre mois au grand maximum, ils parlent français. Et ce sont souvent des enfants..., s'ils sont toniques, éveillés, ayant envie de faire, c'est vrai qu'au bout de trois mois, le problème est réglé.

Ainsi, ce qui est décrit procède plus souvent d'une mimésis que d'une conformation éducative au sens intégrationniste du terme.

La langue devrait agir comme un vecteur mécanique d'intégration, au sens de conformation, alors même que les modalités pratiques de son apprentissage pour les enfants allophones suivent des chemins plus détournés et plus pragmatiques. Ainsi, l'indique cette institutrice bien consciente de la transgression qu'elle décrit : « c'est vrai qu'il m'est arrivé de demander à un élève de ma classe de traduire en arabe ce que je demandais à son petit camarade qui ne me comprenait pas du tout ; comme il fallait qu'il fasse l'exercice pour progresser, j'utilisais les moyens du bord ». Ou comment l'impératif de la passation de consigne conduit à l'apprentissage informel et hétérodoxe du français...

### ***Les « langues de migrations » : l'interdit***

Des freins sont cependant évoqués, à savoir que ces enfants parlent une autre langue à la maison et il serait souhaitable, pour certaines enseignantes, que les parents parlent français à leurs enfants. Que parler une autre langue soit un atout pour l'avenir, que rester dans sa culture soit essentiel pour sa construction est assez peu évoqué pour ces enfants de migrants. Il n'en va pas de même des enfants de milieux aisés qui parlent anglais ou une autre langue européenne à la maison. C'est plutôt un atout pour leur avenir et il n'y a généralement pas lieu de critiquer les parents de l'utiliser à la maison ni même à l'école, chose qui est moins concevable lorsqu'il s'agit de langues connotées comme « langues de migrations » c'est-à-

dire à faible plus-value culturelle et symbolique, la question étant bien celle du statut de la langue et de la culture.

Des parents sont parfois plus radicaux dans leur propos sur la langue, c'est-à-dire le liant à l'idée d'unité nationale, de communauté nationale, d'intégration. Accepter d'autres langues serait la balkanisation du pays, « le communautarisme ». Ce terme au fondement scientifique vide (Lévy, 2005), proche de l'injure est effectivement employé à plusieurs reprises et référé au monde « anglo-saxon » : « Et qu'est-ce qui cimente une nation... qu'est-ce qui intègre un peuple, sinon la langue ? (...) je préfère cet enseignement où l'on apprend... non pas la culture mais la langue française à des enfants de différentes origines parce que ça les... comment dire... on évite le communautarisme, la plate-forme de départ c'est le français pour tous, pour eux ». Toute communauté entre l'Etat et l'individu est sommée de devenir transparente et la valorisation d'une appartenance communautaire, à travers le terme de communautarisme, est perçue comme mise en danger de la République. Ceci n'est pas, bien entendu, appliqué à l'identité française, blanche (Lévy, 2005). La conséquence est un interdit de penser le rôle des identités communautaires des enfants.

Certains parents immigrants peuvent eux-mêmes reprendre un tel discours pour montrer leur « bonne volonté intégratrice », mais leur parole est, à l'image de celle recueillie dans d'autres pays, plus complexe et ambivalente, ce sur quoi nous reviendrons plus loin. Toutefois, notons qu'ils indiquent ainsi avoir 'entendu' le discours implicite et/ou explicite sur la centralité de la langue dans les procédures de considération qui conduisent à recevoir le 'brevet' d'intégration, soit de manifestation des signes de conformation aux attentes de l'institution scolaire et de ses agents.

### *Récréation, liberté...*

La récréation est un autre moment fort de la construction du système de valeurs, de l'identité de l'école maternelle française. Moment de jeux comme de bagarres, disent les enfants et le film le montre. Les consignes ont disparu, seules quelques règles et la surveillance par une ou deux enseignantes, qui doivent les rappeler, régulent cet univers. Contrastant avec l'ordre de la classe, la cour apparaît comme un monde chaotique. Cette image est acceptée comme le revers nécessaire de la logique pédagogique. Il faut un temps où les enfants soient libérés de la pression adulte. Il importe qu'ils résolvent les problèmes qu'ils rencontrent par eux-mêmes, il n'y a pas lieu d'organiser leurs jeux, tout au plus d'interdire. « Oui mais c'est le seul moment où, en fait, on leur demande rien... C'est vrai que moi je me vois pas encore organiser quelque chose dans la cour », « Le reste du temps est tellement bourré de consignes... que là, c'est un moment où effectivement on peut... Et d'ailleurs, nous, on y fait référence : quand un enfant dans la classe se déplace, par exemple, en courant, on lui dit : 'mais où est-ce que tu es, là ? Tu es dans la classe, tu n'es pas dans la cour !' On le dit ! »

Il ressort des propos des enseignantes comme des parents que la récréation participe au curriculum. C'est là où l'on apprend la vraie vie, à se défendre, à survivre dans « la jungle ». Les parents disent comment ils ont dû apprendre à leurs enfants non pas à développer une stratégie de non-violence mais à répondre, à se défendre : « Je lui ai toujours dit de pas taper les gens, sauf si quelqu'un te tape, il faut le taper ». Si certains apprécient l'alternance travail-récréation qui permet aux enfants de mieux se concentrer en classe, des mères immigrantes expriment toutefois de fortes inquiétudes et un profond désaccord sur lesquels nous reviendrons.

Côté enfants, si les garçons préfèrent la récréation à la classe, c'est plutôt l'inverse pour les filles. Le rôle des enseignantes selon les premiers est bien limité à la surveillance : « elles regardent si les gens, il fait pas de bêtises avec les copains » ; « ...des fois les maîtresses nous grondent si on fait des bêtises » ; « elles punissent » « ...sur le banc ». Chez les filles, les bagarres, « c'est très rare » disent-elles, « parce qu'elles n'aiment pas la bagarre ». Les jeux évoqués sont pour beaucoup sexués et « les copains » des enfants plutôt du même sexe (Delalande, 2001). Derrière ce qui apparaît comme chaotique du point de vue de l'ordre scolaire, peut être analysé comme un ordre autre produit par les enfants, échappant au contrôle des enseignantes.

### *La visibilité des enfants de migrants*

Le clivage immigrant/non immigrant apparaît dans la sélection des partenaires privilégiés de jeux. Dans la mesure où la cour de récréation est le lieu de l'initiative enfantine, les enfants d'immigrants y deviennent plus facilement visibles, souvent en tant que fauteurs de trouble. Ce n'est pas en tant que catégorie qu'ils sont désignés, mais quand la liste est faite des enfants qui posent problème dans la cour de récréation, ce sont les noms d'enfants d'immigrants qui sont le plus fréquemment nommés. On nous dit que c'est sans doute lié à leurs conditions sociales de vie. Ainsi trouve-t-on ici, derrière une sensibilité aux ces inégalités cumulées (Maurin, 2007), la tentation de rabattre l'expérience ethnique et raciale des enfants qui affecte leur relation aux adultes sur une euphémisation sociale.

Ce qui pose problème, nous dit-on, ce sont les enfants d'immigrants ensemble, les garçons dans la cour de récréation qui peuvent faire bande, ou parfois de filles dont les amitiés ne favorisent pas le progrès scolaire. On pourrait alors croire en toute logique que la mixité est la solution. Mais les parents des milieux moyens et aisés, parmi lesquels des étrangers, peuvent émettre quelques réserves. Si elle est acceptée à l'école maternelle, on se pose des questions quant à l'école élémentaire tant il est évident que la mixité ne peut avoir comme effet qu'un niveau plombé vers le bas. Beaucoup énoncent cela avec malaise, mettant en évidence la contradiction entre leurs valeurs et les choix pratiques qu'ils font pour leurs enfants, d'autres le font plus franchement, comme cette mère étrangère : « Moi je sais que personnellement je les mettrais pas [...], je ne peux pas mélanger mes enfants [...], mon mari il est encore plus raciste que moi... parce que moi, c'est vrai je suis très sévère dans la fréquentation de mes enfants ».

### *De l'ordre républicain*

Se dégage la vision d'une école qui se veut égalitaire et dont certains soulignent qu'elle est école de la République nécessairement une et indivisible, plongée dans un monde qui n'est ni égalitaire, ni unifié. Le discours politique ou plutôt la rhétorique des valeurs républicaines n'est jamais très éloigné. Certes, ni les parents ni les enseignantes n'ont exprimé que ce qui faisait la différence entre l'école maternelle française et les structures préscolaires des autres pays, c'est qu'elle enseignait l'« universel », comme l'un d'entre nous a pu l'entendre lors d'un colloque, mais d'une certaine façon la logique est la même.

À travers le français, les consignes, il s'agit de poser une certaine image d'un ordre républicain qui refuse de considérer qu'il y ait quelque différence que ce soit entre les enfants, mais bien clairement une différence entre les élèves qu'ils doivent devenir et les enfants qu'ils peuvent redevenir le temps de la récréation. A l'image des immeubles haussmanniens qui derrière l'ordonnance de leur façade cachent le désordre des cours, les classes ordonnées

cachent aussi le chaos des cours de récréation où non seulement la violence sociale peut se donner à voir, mais apparaît comme le véritable lieu d'apprentissage de la vie.

## **L' ambivalence des parents immigrants**

Les parents immigrants - jusqu'à présent nous nous avons entendu presque exclusivement des mères - peuvent à la fois tenir le discours républicain, dire préférer, au final, leur école après avoir vu les films des autres pays, et exprimer des demandes autres ou des critiques, comme le manque d'attention à l'égard de leurs enfants dans les cours de récréation, ou une blessure quant à la perte de la langue maternelle.

### ***La question du « care »***

Si elles commentent peu les scènes de classe (contrairement aux autres parents), les images de la cour suscitent moult réactions. Sans doute pressentent-elles qu'un tel lieu ne peut que renforcer le stéréotype admis sur l'incivilité intrinsèque des immigrants (Guénif-Souilamas & Macé, 2004) et ainsi marginaliser leurs enfants, étiquetés dès leur plus jeune âge. Aux remarques d'enseignantes quant aux perturbations qu'ils peuvent amener, les mères opposent l'insuffisance de l'attention, disant qu'en égard à leur culture il y a manquement à ce qui paraît être les règles élémentaires de l'éducation. Ainsi, ces mères nord-africaines qui vont surveiller leurs enfants, quand la cour est visible depuis la rue, manquent de confiance quant au contrôle des enseignantes : « dans la cour, y a pas assez de surveillance », « plusieurs parents, ben, l'année dernière quand je travaillais pas, on restait vraiment devant la grille à surveiller les petits », « c'est vrai que pour les manteaux, ils le mettent pas ».

Cette demande de *care* (soin, au sens de « prendre soin ») tant le terme anglais semble ici particulièrement approprié, est intéressante en ce qu'elle est peu énoncée par les parents non immigrants. Et on la retrouve chez les parents immigrants, aux Etats-Unis, accompagnée d'une certaine ambivalence. En effet, ils apprécient et attendent que leurs enfants soient respectés, traités comme les autres, qu'on leur prête l'attention que chacun mérite, tout en souhaitant souvent une approche plus académique, plus scolaire que celle généralement mise en œuvre dans le préscolaire américain. Séduites parfois par cette dimension visible dans le film français, les mères rencontrées finissent toutefois par préférer la structure américaine en ce qu'elles sentent que l'attention, le soin (*care*) apporté à leur enfant y est plus présent, non seulement au plan physique mais aussi par « l'accueil » de la langue parlée en famille au sein de la classe.

On peut retrouver, en France, cette demande d'attention dans les quelques commentaires des activités de classe, chez ces mères africaines qui adhèrent à leur forme scolaire : « c'est bien », les enfants « se concentrent vraiment », mais n'apprécient guère les manipulations salissantes ou mouillantes : « moi, ça m'a choqué les bassines d'eau là ... », « elle a de la peinture sur les manches ». Et bien des désaccords sont exprimés à propos du repas, de l'habillement ou de la configuration et de l'usage des toilettes, qui révèlent un conflit de valeurs et de représentations, autour de l'autonomie, notamment : « ce qui m'a choqué, c'est le couteau, c'est une petite avec un couteau qui coupe la viande avec le couteau [...] ils sont trop petits quand même ». Le fait que cette idée de *care* soit formulée par des mères migrantes, en France, peut aussi être compris comme le gage que leur désir de protéger leur enfant le plus longtemps possible contre les perceptions négatives qu'elles voient appliquer à leur entourage immédiat voire à elles-mêmes peut être temporairement exhaussé.

Écouter les parents immigrants, c'est entendre ce que Dahlberg et Moss ( 2005) soulignent : il ne peut y avoir une éducation sans *care*, sans attention, qu'il s'agit autant d'éthique que de pédagogie. La logique pédagogique française se construit volontiers contre toute invasion du *care*, plutôt réservé à la crèche. C'est pourquoi l'enseignante française a pu parfois être perçue comme « froide » du côté américain alors que ce n'est pas le cas en France. Il s'agit bien d'une posture professionnelle et non d'une attitude personnelle, que reconnaissent et apprécient énormément les parents de la classe filmée : « De sa place de maîtresse c'est très bien, j'aime beaucoup son style d'autorité, je trouve qu'elle a une autorité souriante et posée, [...] c'est extrêmement agréable comme façon de faire ».

Dans d'autres écoles, des mères immigrantes ont toutefois laissé entendre cette plainte : « oui, mais peut-être que la maîtresse n'aime pas votre fils, il le sent l'enfant, moi ça m'est arrivé ça... », ou ont mentionné un changement : « elles ont trop changé les maîtresses, avant les enfants faisaient un câlin et bisou ». Même si des enseignantes s'y refusent, tout les conduit à mettre à distance une relation affective favorisant le *care* qui risquerait, semble-t-il, selon la vision française, de mettre en péril la primauté des apprentissages.

### ***Tiraillements culturels***

Ambivalent aussi, chez les mères immigrantes, le désir tout à la fois de réussir sa vie en France, de maîtriser la langue qui y a cours, et de perpétuer sa culture. Si l'apprentissage de la langue nationale est important, il peut entrer en conflit avec d'autres dimensions tout aussi essentielles de leur expérience, comme le lien réel (famille, grands-parents des enfants) avec le pays et donc la langue d'origine. Ou l'importance de conserver sa culture avec des valeurs qui apparaissent comme plus légitimes que certaines de celles de la société d'accueil, tout particulièrement autour de la question de l'autorité et du respect des parents.

La crainte est forte de la perte de langue maternelle, les enfants ne l'utilisant plus. La dureté de l'expérience des enfants est dite par certaines mères :

moi j'en ai vu des enfants qui arrivent de pays, que ce soit l'Algérie ou le Maroc, la Turquie, ils savent même pas un mot en français ; moi j'en ai vu un dans la classe à ma fille et quand même le petit est dans le coin, il comprend pas ce qu'il se passe il sait rien du tout et c'est à base de larmes toute la matinée et toute l'après-midi... si, c'est quand même un petit problème.

Le problème peut être plutôt celui des familles :

Non, je m'inquiète pas du tout parce qu'il est dans son coin et en même temps il enregistre et dans même pas trois mois il va parler plus grand que les autres, je m'inquiète pas pour lui [...] Ce sera plutôt un problème avec les parents après, parce que l'enfant va apprendre le français, il va vouloir faire comme les autres, alors en rentrant chez lui ça m'étonnerait qu'il va parler avec ses parents en arabe ou une autre langue. Là, c'est là que ça va créer le problème, c'est le langage entre enfants et parents. Malheureusement dès qu'il est rentré à l'école c'est fini, dès que je lui parle : « non, maman tu me parles pas arabe s'il te plaît, c'est pas comme ça qu'on parle maman... c'est comme ça qu'elle parle la maîtresse, la maîtresse ... ».

Le vécu est analogue dans les familles immigrantes de milieux favorisés :

quand elle est arrivée à l'école elle parlait pas français, pas du tout, parce qu'à la maison on parle persan, et la première année c'était difficile, elle pleurait tout le temps, c'est vrai, mais

cette année elle se débrouille très bien et c'est le contraire maintenant. A la maison je lui parle en persan [...] et elle me répond tout le temps en français, son langage de jeu c'est français, elle rêve en français. Vraiment dans la nuit quand elle se réveille, elle me demande de l'eau : « maman je veux de l'eau » en français, pas en persan [...]. Je suis un petit peu inquiète pour être franche parce que bon, c'est sa langue maternelle, j'aimerais bien qu'elle parle avec sa famille, ma famille en Iran [...]. Et je crois que c'est..., c'est un atout de savoir parler plusieurs langues et [...] ma famille parle pas français, donc ça posera un problème si elle rentre en Iran, elle oublie le persan...

Il ressort de cette expérience de conversion à la langue légitime à laquelle se plient volontiers les enfants de migrants, pour être comme les autres, au point de finir par exprimer leur « honte », terme rapporté de manière récurrente par des mères mais aussi quelques enseignantes, de la langue parlée en famille, que ce monolinguisme institutionnel pose plus de problèmes qu'il n'en résout. Non content de maintenir un silence de bon aloi autour de la multiplicité des langues en présence, dont la majeure partie doivent être tuées en raison de leur position subalterne, la politique de monolinguisme française conduirait-elle à ruiner les aptitudes au bilinguisme voire au plurilinguisme des enfants et à devoir se priver dans le cadre des apprentissages de cette disposition précieuse qui ne sera réactivée que tardivement ? L'impact symbolique est, quant à lui, résumé dans cette « honte », mot d'un enfant rapporté par une institutrice inquiète de la déconsidération de langues en raison des stéréotypes complexes qui y sont attachés. La question de la honte ne fait pas que se cantonner à la langue, elle déborde sur les personnes qui les parlent, sur les environnements où elles sont entendues. La partition hiérarchique entre les langues accentue ainsi la partition, prophétie autocréatrice, entre le monde ordonné, raisonnable et prometteur de l'école face un monde qui serait pris dans le chaos, le désordre, l'irrationalité et l'absence de méthode et de maîtrise, conduisant inéluctablement les enfants à l'échec s'ils n'étaient pris en main par des principes intégrateurs distillés tout autour d'eux (Guénif-Souilamas, 2007).

### *Au delà de l'intégration/exclusion*

Vouloir et l'assimilation (avec l'idée de réussite scolaire potentielle qui y est liée) et les racines (avec l'idée de la liberté qu'offre la possibilité de pouvoir rentrer chez soi), selon les conceptions courantes, c'est trop en demander. Ici on leur propose l'assimilation, là le respect maximum de leur culture, et ils veulent les deux !

Et s'ils avaient raison, si la richesse était dans la tension entre acculturation et conservation de liens, ce qui renvoie d'une certaine façon au stade ultime du développement de la sensibilité interculturelle selon Milton Bennett (1993), celui de la capacité d'intégrer deux cultures ? Plutôt qu'intégrer une personne à une culture, si l'objectif légitime était de permettre à la personne d'intégrer une ou plusieurs cultures selon son choix et son rythme ? Avoir des enfants capables de maîtriser les deux cultures, tel est peut-être le rêve de nombre d'entre eux. Le système (pré)scolaire proposé en France est loin de permettre cela avec son alternance d'intégration assimilationniste et d'exclusion car il répond souvent, involontairement, au principe caché mais profondément intériorisé, y compris par les élèves migrants, de la hiérarchie entre des cultures qui se résout, inéluctablement, en faveur de la culture républicaine française.

La décision juste doit se trouver, là encore, entre l'excès du modèle intégrationniste qui aboutirait simplement à effacer toute altérité, à demander à l'autre d'oublier dès qu'il arrive toute sa mémoire, toute sa langue, toute sa culture, et le modèle opposé qui consisterait à renoncer à exiger que l'arrivant apprenne notre langue (Derrida, 2005, p. 73).

## Regards croisés

Vue des USA, la réalité française est perçue de façon toute différente, et s'avère un très bon révélateur des valeurs sous-jacentes à l'enseignement préscolaire américain et vice versa. Le film suscite en effet des expressions étonnées, voire choquées chez les enseignantes américaines. Pour le dire très vite et schématiquement, la France apparaît comme l'exemple de ce qu'il ne faut pas faire et leur permet d'énoncer très clairement ce qu'il convient de faire. Sont refusés, dans la vision américaine, tout à la fois la direction trop forte de l'enseignante et son manque de supervision, tout particulièrement dans la cour de récréation, mais pas seulement. A contrario, la pratique légitime est centrée sur l'enfant et implique un contrôle permanent de l'enseignante, que remarquent bien les enseignantes françaises, elles-mêmes souvent étonnées devant le film américain : « [...] elle s'occupe encore d'eux, donc c'est le prolongement de la classe à l'extérieur. Alors que nous, la récré, c'est vraiment... les enfants, c'est le moment qui, où ben voilà, ils font ce qu'ils veulent ». Derrière cette apparente contradiction, apparaît une logique culturelle qui va bien au-delà du préscolaire et nous permet d'en comprendre l'enracinement.

### *Deux modèles normatifs et visions de l'enfant*

A un premier niveau, on peut opposer deux modèles. D'une part, une pédagogie liée aux prescriptions dominantes issues de la psychologie du développement, qui implique que ce soit l'enfant lui-même, son développement qui guide l'action de l'enseignante (Brougère, 2005) . Il s'agit d'une tradition ancienne aux Etats-Unis qui définit l'identité des professionnelles, modelée par la puissante association NAEYC qui diffuse la pratique appropriée au développement (DAP) <sup>7</sup> combattue par le R.E.C.E (Tobin dans cet ouvrage). D'autre part, une approche française qui renvoie plus à un modèle scolaire qui définit des normes n'évoquant que très loin le développement de l'enfant, un modèle qui a vu entre 1975 et aujourd'hui les références à la psychologie disparaître des instructions devenues programmes.

D'un côté, une centration sur l'individu et ses supposés besoins, les prescriptions outrepassant l'état des connaissances. De l'autre, une définition nationale qui renvoie à l'idée que c'est à la République de définir ce que doivent savoir les citoyens : il n'y a donc pas lieu de se laisser guider par des enfants qui ne peuvent savoir ce vers quoi ils doivent aller. Derrière ces deux modèles normatifs que nous appellerions volontiers psychologue-individualiste et républicain-scolaire, on peut découvrir comme en deçà de tout savoir psychologique une vision de l'enfant.

D'une part du côté américain, un enfant issu de romantisme (via le jardin d'enfants fröbélien) porteur de vérité, qui dispose des ressources nécessaires à son développement sous réserve d'être mis dans un environnement stimulant sous un regard attentionné. De l'autre, un enfant « cartésien » au sens où les erreurs sont liées au fait « que nous avons été enfant avant d'être homme », qu'il faut donc encadrer <sup>8</sup>, qui doit être guidé même s'il faut lui laisser des temps de défoulement pour supporter une telle contrainte (voir Roucoux, dans cet ouvrage).

---

<sup>7</sup> Developmentally Appropriate Practice (cf. Bredekamp, 1987) .

<sup>8</sup> Une recherche sur le loisir des enfants dans trois pays (France, Allemagne et Pays-Bas) par Malen Gram (2003) montre pour la France l'importance de la notion d'encadrement des loisirs, vision absente des deux autres pays.

## *Discipline/contrôle*

Le modèle français apparaît nettement du côté de la discipline, forme ancienne, voire dépassée, de gestion des individus. Notre étude montrerait un attachement français à celle-ci, confirmée par des analyses théoriques françaises qui ne conçoivent l'apprentissage possible qu'une fois la discipline qui implique silence et attention de l'élève à l'enseignante construite (Amigues & Zerbatou-Poudou, 2000 ; Brougère, 2002).

Et ce à quoi la discipline s'oppose ce n'est pas la liberté, mais le contrôle. Selon Dahlberg et Moss (2005), le préscolaire renvoie au processus de « subjectivation, la mise en forme d'un certain type de sujet qui se gouvernera lui-même, se substituant au besoin d'une force coercitive » (p. 20). La forme de l'éducation préscolaire propre aux USA et à d'autres pays semble s'inscrire dans le libéralisme vu comme « Janus, avec l'autonomie sur une face et le contrôle sur l'autre » (*Ibid.*). Il s'agit de l'entrepreneur de soi décrit par Niklaus Rose (1999). Les auteurs reprennent les idées de Deleuze évoquant les sociétés de contrôle remplaçant les sociétés disciplinaires. L'école sous sa forme « classique » est, à côté de la prison ou de l'hôpital, un des modèles de la discipline liée à l'enfermement tel que Foucault a pu l'analyser : « nous entrons dans des sociétés de contrôle, qui fonctionnent non plus par enfermement, mais par contrôle continu et communication instantanée » (Deleuze, 2003, p. 236). Au niveau du préscolaire cela produit les technologies liées à l'expression de soi, à la centration sur l'enfant.

Ainsi l'importance de la supervision, du contrôle aux USA fait sens, comme en témoigne la présence et la participation de tous les adultes à la récréation. Elle s'associe dans les formes contemporaines de construction de soi à l'importance du choix, de l'expression et l'estime de soi. C'est le développement de l'autocontrôle, de l'intériorisation du contrôle qui apparaît comme le curriculum caché du préscolaire américain. Il permet de construire un sujet contemporain qui n'a plus besoin de discipline, contrairement à l'enfant qu'il faut encadrer pour éviter tout débordement (sauf celui autorisé de la récréation), comme le dit cette enseignante française, face à la classe américaine : « On a l'impression... oui, plus dans la liberté de faire ce qu'ils veulent, de s'exprimer, la liberté un peu ... un peu 'à tout va', quoi ! » et une autre enseignante d'ajouter : « Oui, ça part dans tous les sens, rien n'est cadré, chez nous c'est beaucoup plus cadré. »

## *Quels apprentissages ?*

Mais alors, pour des enseignantes françaises, les enfants de cette école américaine ne semblent rien apprendre. Ce n'est pas une école, on ne voit pas les consignes : « moi j'ai plus l'impression d'avoir été devant une crèche... », « On ne les a pas vus au travail, en fait ». Et pourtant d'admettre : « Bon, il y a beaucoup de jeux [...]. C'est pas mal au niveau du langage ». Néanmoins, « chez nous, c'est peut-être poussé à l'extrême, mais je trouve que là, c'est un petit peu léger [...] ça ne les prépare pas assez à être élève ».

La présence d'une autre langue peut paraître enrichissante - avec les enseignantes bilingues, du film américain, c'est idéal, pour certaines -, mais risquée : « Donc voilà, est-ce qu'après ça va donner des petits Américains qui parleront correctement anglais, si leurs enfants, heu, si leurs parents sont Mexicains, qu'ils ne maîtrisent pas l'anglais ? ». On souligne le respect de la culture de l'autre qui, en comparaison, semble manquer en France : « Est-ce que c'est le respect de l'enfant ? [...] Après tout, ces enfants parlent espagnol (...) Parce que je pense qu'il y a ce respect aux Etats-Unis qu'on n'a pas nous », « Nous, les non-francophones, ils

parlent pas du coup [...], ils ne vont pas vers nous en parlant en arabe [...], ils sont quasi ... dans le mutisme pratiquement à l'école, tandis que là après tout, enfin, malgré tout, ils parlent, quoi ». L'expression d'une autre langue conduit à évoquer les valeurs de la République, la laïcité, la langue commune. Ainsi de ce dialogue entre institutrices qui témoigne de la présence des valeurs républicaines derrière la question pédagogique :

- Ça entraîne le communautarisme, et complètement contre notre culture...
- Tu vis en France, donc tu parles français et, du coup, on peut avoir plein d'ethnies différentes
- C'est le contraire de notre culture à nous puisque, nous, en fait on essaie d'éviter le communautarisme

A contrario, pour les mères immigrantes, le bilinguisme des enseignantes américaines étonne et est apprécié, même si la demande faite à l'école est bien l'apprentissage du français, celui de la langue maternelle étant considéré comme du ressort des familles. Et il en est de même pour une majorité de mères immigrantes aux Etats-Unis.

### *Care/scolarisation*

D'autres thèmes effleurent de part et d'autre et mettent en évidence la différence des pratiques et leur enracinement dans une culture, des valeurs. Les enseignantes américaines relèvent le peu d'encouragements donnés aux enfants et les remarques soulignant ce qui n'est pas conforme aux attentes. Réciproquement, les enseignantes françaises remarquent les encouragements donnés dans le film (« tu as bien travaillé, top-là ») qui leur semblent refléter la mentalité américaine. Par opposition, elles s'estiment « plus exigeantes, plus strictes, on leur parle comme à des adultes, faut rentrer dans le moule tout de suite. ». Elles admettent être plus « scolaires ». Ce qui conduit à considérer les structures étrangères comme des « pré-écoles » et revendiquer le fait d'être « une école ». Un groupe d'enseignantes commençant à mettre en doute le bien-fondé de la pratique française, concluent *in fine*, qu'« on ne peut pas se passer de consignes quand même, hein ! » et que « ce qu'il y a aussi, c'est qu'il y a plein d'enfants, si y a pas de contraintes, y a des enfants qui feront rien, hein, quand même. Pas tous ! »

Il n'est pas étonnant de trouver chez des enseignantes américaines le reproche d'un manque d'affectivité à l'égard des enfants. Mais n'est-ce pas lié au fait de traiter l'enfant en tant que tel, lors même qu'en France on évitera d'avoir une pratique dont on considèrera qu'elle l'enferme dans son enfance et qui ne se distinguerait pas suffisamment des pratiques parentales ? « Mais nous on dit bien aux enfants qu'on est la maîtresse et qu'on n'est pas la maman parce que... Bon, on fait un petit câlin quand ils pleurent, qu'ils ont un chagrin mais bien souvent on leur dira : "mais moi, je ne suis pas ta mère", donc ... Voilà, on essaie quand même, c'est vrai, de garder une certaine distance ».

Le rythme, le temps accordé aux transitions entre les différentes activités est un autre aspect de cette même logique. Pour les enseignantes françaises, la transition américaine semble longue et surtout idéologique (« oui, on a l'impression qu'ils leur rentrent des dogmes dans la tête ») avec l'idée présentée dans le film que l'on range parce que l'on est « tous amis ». « Tu ne ranges pas parce que tu es des amis, tu ranges parce que tu ranges ». Serait-ce un exemple concret de l'opposition entre discipline qui s'accorde à la logique de la consigne de l'ordre et contrôle qui implique intériorisation d'une collectivité présentée aux enfants comme des amis ? Pour une enseignante française, cela fait « un petit peu Walt Disney, quoi ! C'est : tout est beau, tout est gentil dans le meilleur des mondes ! ». C'est bien une culture qui est perçue

ou plutôt projetée sur les pratiques des enseignantes : les supposés « bons sentiments de la culture américaine » et un comportement qui ne romprait jamais vraiment avec l'enfance, comme le manifeste dans le film, l'institutrice jouant dehors dans les agrès, supposés réservés aux enfants. La récréation à la française serait alors la preuve que les choses ne se passent pas ainsi, si on s'y fait des amis, on peut tout autant vivre le rejet.

### *Défense des identités professionnelles*

On trouverait difficilement un point commun à écouter les enseignantes décrire des pratiques que tout semble opposer - même si un groupe d'enseignantes américaines imagine que « Bush aimerait le programme français ! » -. Cela nous conduit peut-être à une autre dimension, à savoir la tendance à grossir les oppositions pour souligner et renforcer une identité professionnelle qui peut être menacée, ou considérée, à tort ou à raison, comme telle. Ainsi les enseignantes américaines défendent une pédagogie basée sur la prise en compte du développement et le rôle central accordé au jeu contre une menace de transformation pédagogique liée aux interventions législatives fédérales récentes perçues comme volonté de structuration, d'orientation vers le primaire auquel il faudrait préparer rapidement les enfants, en mettant lecture et écriture plus au centre<sup>8</sup>. Dans ces conditions, l'opposition au système français peut-être également lue en relation au débat américain interne, et servir à prouver l'effet néfaste du changement qui irait dans cette direction.

De leur côté, les enseignantes françaises défendent une identité commune avec leurs collègues de l'élémentaire, celle de « professeurs des écoles », formés pour enseigner dans toutes les classes de 2 ans à 11 ans. Elles ne peuvent que rejeter une pratique qui les conduirait à être confondues avec le personnel des crèches. Certes, elles peuvent saisir l'intérêt de certaines pratiques pour les enfants (« c'est quand même plus ludique. C'est plus adapté en fait au rythme de l'enfant », « y a quand même un côté plus convivial »), mais il semble bien que cela ne suffise pas à remettre en cause une identité professionnelle à laquelle elles sont attachées

### **Culture, comparaison et ethnocentrisme**

Si la comparaison nous a permis de relever les logiques culturelles propres à chacun des deux pays ici pris en considération, c'est qu'elle a un effet fortement ethnocentrique. Face à l'autre, nous nous retrouvons pour utiliser le vocabulaire de M. Bennett (1993) concernant la sensibilité interculturelle, dans la défense, c'est-à-dire dans une position de valorisation d'un système contre l'autre. Tous les ingrédients sont là pour un regard ethnorelativiste, mais il n'est énoncé que de façon marginale. On peut défendre une vision ouverte sur la pluralité culturelle et rester dans une posture de vérité universelle quand il s'agit de commenter un système autre. De chaque côté la culture professionnelle et la forte identité qui en découle sont liées à l'idée d'une vérité à la valeur potentiellement universelle. Aux Etats-Unis il s'agit de la psychologie qui permet de recevoir l'enfant avec ses différences mais autour d'une logique où le non-négociable existe à travers ce qui est considéré comme adapté à son bon développement. En France, il s'agit des valeurs républicaines conçues non comme le produit d'une culture singulière mais comme l'émanation d'une raison qui concerne tout être humain et donc tout enfant.

---

<sup>8</sup> Cela renvoie à la loi initiée par Bush et votée également par les démocrates sous le nom : No Child Left Behind.

La différence peut renvoyer ainsi à la présence d'une rationalité politique d'un côté, d'une rationalité plus technicienne de l'autre, qui n'ont pas les mêmes effets, en particulier sur la perception de la différence. Mais derrière la rationalité technicienne il y a un projet politique (Dahlberg & Moss, 2005). Et la rationalité politique se décline en technique pédagogique, ici la discipline qui passe par la consigne, la langue dans laquelle elle s'énonce et leur sacralisation.

Derrière l'opposition forte entre les deux systèmes comparés réside une verticalité commune de discours normatifs, différents, véhiculés par des voies qui ne sont pas les mêmes, que de nouvelles approches, rendant centrales les dimensions éthiques et politiques, se sont employées à déconstruire. De nouveaux paradigmes se font jour, laissant place à la perspective des enfants et à l'écoute de leurs divers langages (Clark, Kjørholt & Moss, 2005) ou, à un niveau plus global et plus directement, à la diversité prise comme telle (Vandenbroeck, 2005 ; Preissing & Wagner, 2006). Ils sont présents dans l'analyse comparative des politiques de 20 pays de l'OCDE (2006) qui invite à davantage de démocratie participative en matière de politique d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Donner davantage la parole aux parents, enfants et professionnels de la petite enfance, les entendre et faire entendre leurs voix, les uns aux autres : une perspective de recherche et de pratique à développer plus avant...

## Références bibliographiques

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.T. (2000). *Comment l'enfant devient élève – Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Baudelot, O., Rayna, S., Hoshi-Watanabe, M. & Takahashi, H. (2005). L'arrivée des bébés, le matin, dans les crèches françaises et japonaises : une comparaison des pratiques d'accueil. In S. Rayna & G. Brougère (Coord.) *Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels*. Lyon : INRP.
- Bennett, M. (1993). Towards Ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity. In L. M. Paige, *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth (Maine) : Interculturel Press.
- Bredenkamp, S. (Ed.). (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington : NAEYC.
- 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*, 7, 9-19.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Economica.
- Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (2005). *Beyond listening : Children's perspectives on early childhood services*. University of Bristol : The policy Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Londres : Routledge Farmer.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
- Deleuze, G. (2003 [1990]). *Pourparlers 1972-1990*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Derrida, J. (2005 [1999]). *Sur Parole – Instantanés philosophiques*. La Tour d'Aigues : L'Aube.
- Gram, M. (2003). *Grounds to play – Culture-specific ideals in the upbringing of children in France, Germany and the Netherlands*. Berne : Peter Lang.

- Guénif-Souilamas, N. (2003). *Des beurettes*. Paris : Hachette.
- Guénif-Souilamas, N. (2007). Pour une reconnaissance de l'altérité incarnée. In J.-P. Payet (Dir.), *La reconnaissance dans les sociétés contemporaines*. Berne : Peter Lang.
- Guénif-Souilamas, N., Macé, É. (2004). *Les féministes et le garçon arabe*. La Tour d'Aigue : L'Aube.
- Lallemand, S. & Delaisi de Parseval, G. (1998 [1978]) *L'art d'accommoder les bébés, cent ans de recettes françaises de puériculture*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Lévy L. (2005). *Le spectre du communautarisme*. Paris, Editions Amsterdam
- Maurin, E. (2007). L'enfance face aux inégalités sociales. In N. Gueineix & L. Chartier (Coord.), *Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*. Paris : ESF-L'Observatoire de l'enfance.
- OECD (2006). *Starting strong II*. Paris : OECD.
- Pressing, C. & Wagner, P. (2006). *Nos enfants sont-ils exempts de préjugés ? Éducation interculturelle et antidiscriminatoire*. Ramonville : Érès.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom : Reframing Political Thought*. Cambridge, Cambridge University Press
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H. & Davidson, D.H. (1989). *Preschool in Three Cultures – Japan, China and The United States*. New Haven : Yale University Press.
- Tobin, J.J. (1989). Visual anthropology and multivocal ethnography ; a dialogical approach to japanese preschool class size, *Dialectical Anthropology*, 13,173-187.
- Tobin, J.J. & Davidson, D.H. (1990). The ethics of polyvocal ethnography : empowering vs. Texturation children and teachers, *Qualitative studies in education* vol. 3, 3, 271-283.
- Tobin, J.J. (2006) From anti-bias to cultural negotiation : working with children of recent im/migrants in ECEC settings in five countries, conférence au 16<sup>ème</sup> Congrès de l'EECERA (Reykjavic, 31 août-3 septembre 2006), à paraître dans *l'European Early Childhood Education Research Journal*.
- Vandenbroeck, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville : Érès.
- Zolberg A. (2006). *A Nation by Design. Immigration Policy in the Fashioning of America*., Cambridge : Harvard University Press, New York : Russell Sage Foundation.