

Référence :

Gilles Brougère, « *Le care* à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative ». In Sylvie Rayna & Gilles Brougère (dir.) *Le care dans l'éducation préscolaire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2015, pp. 43-57.

Le *care* à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative

Gilles Brougère¹

Comment approcher quelque chose qui nous semble marginal à l'école maternelle, peut-être même quelque chose dont l'absence est au centre de la logique ? Pour le dire rapidement l'école maternelle française se construit sur une distance au soin, au prendre soin, au *care* pour mettre au centre l'apprentissage dans une vision qui renvoie le soin au pré-éducatif, à la famille, considérant que le rôle de l'école, toute « maternelle » qu'elle soit, est d'apprendre. Cela ne signifie pas que l'on ne prenne pas soin des enfants: Mais ce n'est pas sur cette dimension que se construit l'accueil des enfants de 2-3 ans à 6 ans, même si on peut ménager des transitions (pour les moins de 3 ans, pour les premiers mois de la petite section) qui retardent la mise au centre de la question de l'apprentissage.

L'enfant est très vite considéré comme prêt pour les apprentissages scolaires ; il ne s'agit pas de lui donner le temps de se préparer à travers des activités moins liées aux apprentissages structurés. C'est en cela que le *care*, s'il n'est pas absent des pratiques quotidiennes (comment pourrait-il l'être ?) ou s'il est présent comme il peut l'être partout où des individus sont en relation et particulièrement des adultes et des enfants, est absent du discours, des valeurs affichées. On peut même se demander s'il ne constitue pas à travers la figure de la crèche et de ses professionnelles l'image de ce que ne veut pas être l'école maternelle, un lieu de garde et de soin pour l'enfant. Par ailleurs la présence des ATSEM permet de renvoyer à un personnel moins formé, souvent marginal dans la pratique éducative, les questions du soin. L'objectif de l'école maternelle qui va ainsi se définir à distance de la crèche, de l'accueil collectif des moins de trois ans, est de faire apprendre.

Mais comment mettre en évidence une absence, comment parler de ce qui n'est pas. C'est en utilisant la méthode vidéographique de Joseph Tobin (1989) que nous pouvons, à l'aide de la confrontation de pratiques françaises à d'autres façons de faire, mais aussi de la vision d'images de l'école maternelle française par des professionnelles du préscolaire d'autres pays, mettre en évidence ce qui ne se donne pas facilement à voir et à entendre. Ce qui ne se dit pas peut alors, par confrontation, se dire, ce qui ne se voit pas peut alors être vu par d'autres qui peuvent noter une absence par comparaison à leur propre pratique.

Nous présenterons tout d'abord la méthode et son application dans le cadre d'une recherche internationale comparée, *Children Crossing Borders* (CCB), impliquant la France (Brougère, Guénif-Souilamas & Rayna, 2007), mais aussi les résultats de cette méthode dans la comparaison menée par Joseph Tobin entre les structures préscolaires américaines, chinoises et japonaises, nous appuyant sur son deuxième ouvrage (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009) qui ne semble pas avoir eu l'écho du premier (Tobin, Wu & Davidson, 1989). Il nous permettra

¹ Professeur en sciences de l'éducation (EXPERICE, Université Paris 13)

d'explorer la dimension culturelle et située du *care* dans une seconde section. Nous introduirons la question du *care* à l'école maternelle française avant d'utiliser deux comparaisons (avec les Etats-Unis puis avec l'Allemagne) pour mieux saisir la situation française. Nous terminerons par une réflexion sur la question de la relation entre *care* et jeu.

Approche vidéographique et comparaison

Les réflexions qui suivent proposent de comprendre la logique et les valeurs de l'école maternelle française, ce qui en constitue la dimension culturelle, à savoir ce qui se construit dans des situations historiques singulières et s'articule aux caractéristiques de la société nationale. Le problème est de savoir comment travailler cette dimension de l'éducation préscolaire lors même que domine un discours techniciste et universaliste qui donne à penser que celle-ci renvoie à l'application d'une psychologie de l'enfant, elle-même vraie de façon universelle. Cela conduit à des présupposés qui ont été largement contestés, à savoir que le développement serait identique pour tous les enfants (question qui ne nous retiendra pas dans ce chapitre) mais surtout que l'éducation est (ou doit être quand ce n'est pas le cas) une application de celle-ci de façon à ce que les manières d'éduquer le jeune enfant soient conformes aux supposés enseignements de la psychologie (Cannella, 1997). Cela renvoie l'éducation préscolaire à un ensemble de techniques pédagogiques issues des connaissances psychologiques et qui pourraient être les mêmes partout.

Nous pensons au contraire que les différences entre les pratiques préscolaires ne renvoient pas à une déficience, incapacité d'appliquer une pédagogie « scientifique » mais à la dimension profondément culturelle de celles-ci, variant en fonction des traditions, de l'histoire, des valeurs propres à chaque pays (Tobin, Wu & Davidson, 1989). Parmi les traditions et l'histoire, on trouve l'importation de pratiques (parfois largement transformées) issues d'autres pays et la référence plus ou moins importante à différents courants psychologiques. Ainsi Vygotsky a eu plus d'influence au Japon qu'aux USA où la référence à Piaget domine. Dans les deux cas il ne s'agit pas d'une influence directe, mais d'interprétations, d'exercices de traduction en techniques pédagogiques localement construites mais pouvant circuler entre pays.

Les recherches de Tobin comparant Chine, Japon et USA à deux reprises, comme la recherche *Children Crossing Borders* (CCB, comparant avec un accent mis sur l'accueil des enfants (d')immigrants, l'Allemagne, l'Angleterre, la France, l'Italie et les USA), ont pour objectif de faire apparaître la dimension culturelle de la pratique pédagogique (et dans le cas de CCB de l'accueil des immigrants) en s'inscrivant dans un relativisme méthodologique. Celui-ci concerne également, dans l'ouvrage de Tobin et collaborateurs de 2009, la dimension historique ou diachronique (évolution des systèmes préscolaires en 15 ans) et non pas seulement la seule dimension géographique ou synchronique.

Relativisme ne signifie pas que le chercheur n'a pas des valeurs, ne considère pas que certaines pratiques (qui peuvent provenir de différents pays) ne sont pas préférables à d'autres, ne puissent pas inciter les enseignantes à réfléchir aux leurs et donc à les transformer

pour les améliorer en utilisant l'effet de la comparaison sur la déconstruction des allant de soi. Il implique que la méthode ne vise pas à juger, à évaluer, mais à aider à formuler les valeurs et accepter de les analyser, d'en saisir la logique, quelles qu'elles soient. Il s'agit de les comprendre non de les classer les unes par rapport aux autres.

Le problème auquel ce type de recherche est confronté est que les valeurs, les traits culturels que nous recherchons pour comprendre (par exemple la place marginale du *care* dans l'école maternelle française) ne sont pas directement visibles ou dicibles. C'est ce qui conduit à utiliser la méthode vidéographique. Le principe consiste à réaliser (au moins) une vidéo d'une structure préscolaire (dans les différents cas concernés ici, accueillant des enfants de 4 à 5 ans). Cette vidéo n'est pas un produit de la recherche mais un outil pour la recherche. Il s'agit de réaliser un montage d'une vingtaine de minutes représentant une journée dans la structure préscolaire en s'attachant (pour en faciliter la lecture) à quelques enfants devenant les personnages du film. L'enseignante doit valider le film (c'est-à-dire que le film doit donner, selon elle, une image jugée fidèle de sa pratique) mais celui-ci ne va pas produire un simple récit d'une journée, il va mettre en valeur ce qui peut susciter le débat. En effet, les données analysées par la recherche seront les résultats de deux types de *focus groups*, d'entretiens collectifs avec des enseignantes, constitués en tenant compte de la diversité des situations préscolaires dans chaque pays. Dans un premier entretien, les enseignantes sont invitées à réagir au film issu de leur propre pays, ce qui permet de régler le problème de la représentativité ou de la typicalité du film. En effet c'est aux enseignantes (du même pays) de dire si elles font comme ce qui est vu, et de dire, le cas échéant, en quoi leurs pratiques diffèrent. Si la recherche d'une école qui serait assez fidèle à la pédagogie dominante d'un pays échouait, la conséquence est peu importante car les entretiens collectifs permettraient de savoir en quoi le film présente une pédagogie partagée et en quoi celle-ci diffère. Un deuxième entretien permet de recueillir les réactions aux films issus d'autres pays et donc de comprendre pourquoi elles n'agissent pas de la même façon. C'est en se confrontant à d'autres modèles que les valeurs, les logiques sous-jacentes peuvent devenir explicites.

Bien entendu ce modèle peut être affiné. Ainsi dans le livre de Tobin et collaborateurs de 2009, deux structures ont été choisies dans chaque pays, une classe représentant la pédagogie *main stream* et une autre mettant en évidence des évolutions et transformations récentes. Dans le cas de la recherche CCB, la voix des parents a été ajoutée à travers des *focus groups* organisés de la même façon, mais il n'en sera que peu question dans ce chapitre.

Le but de la méthode consiste à recueillir de multiples voix pour saisir les valeurs et la dimension culturelle propre à chaque pays, voire à chaque école. Ainsi, pour ce qui concerne ce chapitre, face à la vision du *care* dans d'autres institutions préscolaires que l'école maternelle, il est plus facile aux enseignantes françaises d'expliquer pourquoi elles ne font pas et ne souhaitent pas faire ainsi.

Le *care* comme pratique culturelle et située

Le *care* relève fondamentalement d'une pratique située, d'une activité définie culturellement (Tronto, 2009). Ainsi, qui dit *care* dit en effet « pratiques » ; la réflexion autour de la notion du *care* ne peut pas se passer d'une prise en compte des pratiques concrètes – situées – à travers lesquelles il est déployé.

Apprendre à prendre soin au Japon

L'exemple du Japon (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009) nous introduit bien à la dimension locale et culturelle de *care*, à travers deux exemples qui sont largement discutés par les différents *focus groups* de cette recherche.

Une scène d'un des films japonais conduit à se demander si laisser les enfants se battre entre eux (ce qui serait vrai aussi pour la cour de récréation en France) est une absence de *care* (vision américaine) ou une autre vision du *care* qui d'une certaine façon transférerait aux enfants le fait de prendre soin des autres. La non-intervention est une option pédagogique, ce qui ne signifie que c'est celle qui est choisie dans chaque cas. C'est à l'enseignant de décider s'il intervient ou non :

En décidant d'intervenir ou de ne pas intervenir, les enseignant(e)s renvoient à la stratégie de *mimamora*, qui consiste à observer et à « se tenir sur ses gardes » au lieu d'agir immédiatement. Cette stratégie est une composante d'une approche pédagogique plus large appelée *machi no boiki* (prendre soin des enfants en réservant son action [*caring for children by waiting*]) [...] Les enseignants japonais attendent que les enfants résolvent leurs problèmes d'eux-mêmes. Les enfants connaissent leurs capacités, ce qu'ils peuvent faire. En conséquence nous attendons. On peut dire que nous attendons car nous croyons aux (nous avons confiance dans les) enfants. » (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009, p. 133, notre traduction)

Il semble qu'au Japon, le *care* soit l'objet même du curriculum préscolaire, il s'agit de proposer des situations qui conduisent les enfants à apprendre l'importance de l'attention et du soin à accorder aux autres. Tel est le cas (choquant pour les enseignantes américaines) d'un dispositif dans un des deux établissements japonais qui accueille des enfants de moins de trois ans dans des sections de crèche : les enfants de plus de trois ans sont invités à venir s'occuper des enfants plus jeunes. Ainsi un passage montre un grand apprenant à un petit à uriner, un autre fait manger un plus jeune et lui enfonce un peu trop la cuillère dans la bouche. Enfants souvent uniques, les enfants japonais sont peu confrontés à des enfants plus jeunes. Le programme compense ici cette situation et ce faisant propose d'apprendre à prendre soin des plus jeunes, au risque (bien limité au vu des images) de créer quelques situations un peu difficiles pour les plus jeunes. Cette pratique est certes peu répandue selon les entretiens collectifs réalisés dans le cadre de la recherche, mais fait sens et est acceptée par ces mêmes *focus groups* japonais lors même qu'elle pose problème aux Etats-Unis au nom de la sécurité et du soin.

Sans doute, aussi bien dans la prise en charge des plus jeunes que dans la bagarre, l'idée est que l'attention, le respect, le soin des autres s'apprend en faisant l'expérience de situations qui témoignent de leur absence. Les deux aspects (permettre de s'occuper d'enfants plus jeunes et ne pas intervenir) ont un même but : le développement de l'empathie chez les jeunes enfants (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009, p. 139).

Cet exemple japonais montre bien comment la dimension culturelle intervient sur deux aspects (au moins) sur lesquels nous allons revenir, l'importance du *care* par rapport à la dimension éducative d'une part, la vision même de ce qu'est prendre soin d'autre part.

L'importance du care par rapport à l'éducation

Bien entendu il est sans doute faux de produire une telle opposition entre éducation et *care*, mais elle est souvent vue ainsi. En effet on peut considérer que les situations de *care* (comme on l'a vu pour le Japon) sont éducatives (plutôt de façon informelle) et que réciproquement il n'y a pas d'éducation sans attention, sollicitude pour celui ou celle qui doit apprendre.

Reste que selon les systèmes préscolaires, l'accent mis sur le *care*, le soin va être plus ou moins important. Il ne faut pas oublier qu'historiquement cette dimension est essentielle, y compris dans la salle d'asile française où une éducation plutôt scolaire et formelle s'accompagnait d'un programme hygiéniste qui est une manière de prendre soin de façon sélective et socialement déterminée dans un cadre de domination. Ce n'est que progressivement que cette dimension a régressé sans nécessairement disparaître (Luc, 1997).

La dimension maternelle souvent réaffirmée dans l'histoire du préscolaire et dont le nom même de l'institution française garde la trace, est sans doute liée à la volonté de mettre au centre le soin dû à de jeunes enfants ; l'objectif d'éducation doit être lié à l'attention d'une mère. La volonté de professionnalisation conduit à écarter aujourd'hui la référence maternelle, mais ne la fait pas pour autant disparaître. C'est donc à travers la posture maternelle (par opposition à une posture enseignante) que certaines formes du *care* peuvent apparaître. Mais on peut comprendre qu'en France la mise à distance de la posture maternelle, un certain éloignement des familles vont de pair avec la faible prise en compte, au moins dans les discours, de la question du *care*, de la sollicitude, de l'attention, du soin.

La comparaison montre, au contraire, l'importance du *care* dans le système américain, sa présence sur d'autres bases dans le système japonais et une présence ambiguë voire parfois une absence dans le système chinois. Si l'on prend la comparaison CCB, la France détonne par le sentiment exprimé par des enseignantes d'autres pays d'une absence, tout au moins dans le moment scolaire, car dans le film l'animateur du périscolaire est perçu en contraste avec l'enseignante à ce niveau.

La place même du *care* est un trait culturel propre à chaque pays. Il n'y a pas de modèle universel à cet égard, mais à cela s'ajoute le fait que le *care* lui-même n'est pas perçu de la même façon. L'exemple japonais montre une vision du *care* et de son apprentissage qui

peuvent ne pas être partagés. Le soin doit-il conduire à éviter les expériences désagréables ou à s'appuyer sur elles pour permettre aux enfants de devenir des personnes capables de sollicitude pour les autres ?

La recherche publiée en 2009 (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009) permet d'illustrer un certain nombre de tensions et de différences propres au *care*. On peut se demander si pour des raisons liées à la panique morale concernant la pédophilie (Tobin, 1997, Brougère et Tobin, 2002), il est encore possible de prendre soin du corps d'un enfant aux Etats-Unis. Ainsi une directrice d'une structure préscolaire américaine se trouve-t-elle sanctionnée pour être intervenue sur le pénis blessé d'un enfant sans avoir utilisé la procédure prévue à cet effet et conçue pour des enfants plus âgés (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009, p. 201). Les règles bureaucratiques visant à préserver les enseignants de toute poursuite liée à la pédophilie peuvent conduire à ne plus prendre soin du corps. A l'opposé, au Japon, dans une école dotée d'une piscine, un homme sèche avec une serviette (et le sourire) les enfants nus. Il s'agit bien de prendre soin des enfants en ne refusant pas un contact corporel, considéré comme inenvisageable aux Etats-Unis.

On peut, à nouveau dans la différence toujours radicale entre Japon et Etats-Unis, opposer l'importance d'une sociabilité enfantine au sein de laquelle les enfants doivent prendre soin d'eux-mêmes et des autres, à l'érection de règles préventives qui radicalisent une limitation des risques. Ainsi une structure privée du Tennessee visité dans le cadre de la recherche CCB par l'auteur de ces lignes interdit aux enfants tout contact corporel, prévention radicale de tout geste sexuel ou violent. Le *care* se fait ici normalisation des comportement et limitation de la situation d'apprentissage. Cela conduit à une pédagogie « décorporisé » [*disembodiment*] (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009, p. 198).

On peut évoquer la question des toilettes chinoises, selon le modèle traditionnel collectif, qui peut choquer les enseignantes des autres pays et qui fait également l'objet de discussion en Chine (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009, p. 45-51). Prendre soin est-ce appliquer des règles universelles de respect de la personne (toilettes individuelles), respecter une tradition culturelle en voie de disparition (les toilettes collectives chinoises, qui ne sont pas le propre des enfants), s'intéresser au choix des enfants qui peuvent apprécier les situations collectives et faire de ce moment un jeu, un moment de découverte, ce qui n'est pas le propre de la Chine car on le voit également dans le film français réalisé dans le cadre de CCB.

Est-ce que prendre soin suppose de donner la possibilité de s'exprimer par exemple en demandant à un enfant de verbaliser une frustration (USA) ou, conformément à la tradition japonaise, d'éviter de parler de soi (Japon) ? Est-ce que la critique des autres comme une séquence pédagogique chinoise invite à le faire à travers l'appel au jugement des enfants concernant les histoires racontées à tour de rôle par un enfant devant ses camarades va contre le *care* qui impliquerait de favoriser l'estime de soi ? S'agit-il de montrer l'opposition de pratiques avec ou sans *care* ou d'une diversité de la représentation du *care* ? Prendre soin des autres ne signifie sans doute pas la même chose aux USA, au Japon, en Chine et ailleurs, l'usage du mot anglais risquant d'éradiquer ces différences.

A cela s'ajoute la question de l'importance de la famille comme site du souci et du soin des enfants. Les structures collectives doivent-elles imiter le *care* parental ou imaginer un *care* spécifique. Bien des structures préscolaires restent proches du modèle maternel, sans doute dans l'idée de maintenir cette attention à l'enfant et à ses besoins spécifiques. Ainsi là encore on peut souligner la différence entre les idéaux américains et japonais en matière de préscolarisation. Aux Etats-Unis un faible ratio (peu d'enfants pour chaque adulte) est un élément essentiel qui renvoie à une logique maternelle (*mother-like*) permettant de multiplier les situations de relation de dyades et donc d'individualiser l'attention donnée à l'enfant (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009, p. 245). Au contraire les Japonais vont préférer, à partir de trois ans (Watanabe, 2000), un nombre important d'enfants pour chaque adulte de façon à éviter une prise en charge trop forte par les adultes et renvoyer les enfants à leur responsabilité à l'égard des autres.

La question du *care* est ainsi traversée par des valeurs culturelles. Il n'y a pas de *care* absolu, mais uniquement du *care* situé culturellement, liée à des valeurs.

La question du *care* dans l'école maternelle française

Si l'on se pose la question du *care* (soin, sollicitude) au sein de l'école maternelle, on peut voir cela de deux façons différentes :

- L'existence d'une division entre *care* (crèches et autres modes d'accueil) et enseignement (école primaire : élémentaire et maternelle) qui abandonne le *care* à ce qui précède l'école maternelle
- Le *care* serait défini à l'école maternelle autrement, comme profondément articulé aux apprentissages : prendre soin d'un apprenant, ne pas focaliser sur les besoins de l'enfant, au profit de ceux de l'élève.

L'école maternelle est-elle étrangère au *care* ou propose-t-elle une vision spécifique de celui-ci ? Cela renvoie à la posture de l'enseignante : sortir des professions du *care* (au profit de l'enseignement) ou considérer qu'il n'y a pas d'enseignement sans *care*, et que l'enseignante est aussi une professionnelle du *care*.

Mais cette question n'est pas vraiment posée ou n'émerge que très récemment à travers la question du bien-être longtemps délaissée en France (DRESS, 2012). La question du *care* est cependant essentielle car elle invite à questionner à la fois la place du soin et de l'apprentissage formel dans les structures de la petite enfance, et la façon d'articuler éducation et *care*. Cela implique de poser la question de la dépendance et de l'autonomie au centre de toute pensée du *care*. En effet, la dépendance n'est pas pensée à l'école maternelle comme une caractéristique fondamentale de tout être humain (même si elle est plus visible chez certains comme les jeunes enfants), mais comme une caractéristique à dépasser pour produire un élève considéré comme autonome, même si l'autonomie est étrangement définie comme

capacité à suivre par soi-même des consignes données par l'enseignante (ce qui renverrait plutôt à l'hétéronomie selon la vision kantienne). Reste que cette vision de l'autonomie conduit à ne pas prendre en compte la dimension d'interdépendance dans laquelle se font les interactions sociales, y compris dans un cadre éducatif.

Sans doute l'école maternelle française, en tant qu'école qui se veut aujourd'hui éloignée du préscolaire et de la famille, se pense-t-elle comme étrangère à toute valorisation du *care*, voire du bien-être de l'enfant, au profit d'une entrée dans les apprentissages comme autonomie et indépendance, comme victoire de l'élève (adulte en devenir) sur l'enfant qui doit disparaître. Cela ne signifie pas, rappelons-le, que de façon concrète, du fait de l'action réelle des ATSEM, des enseignantes mais aussi des animateurs (trices) du périscolaire, on ne puisse voir une pratique (parfois secrète, cachée) de soin et de sollicitude.

C'est la confrontation à d'autres pratiques qui permet de saisir comment se pense l'école maternelle loin du soin et de bien-être, attachée à l'importance d'apprentissage définie de façon très spécifique.

Distance/ proximité : le *care*, une performance ? Comparaison France/USA

Sans vouloir reprendre ce qui a déjà été présenté (Brougère, Guénif-Souilamas & Rayna, 2007), nous pouvons évoquer certains résultats de cette analyse à partir de regards croisés d'enseignantes des deux pays sur les vidéos de l'autre pays.

Ainsi les enseignantes américaines soulignent-elles ce qu'elles considèrent comme la froideur de l'enseignante française avec ses élèves (lors même que les chercheurs ont pu noter sa profonde empathie avec les enfants, traduites par des prises de position par rapport à la situation qui est faite à certains : logements insalubres, risque d'expulsion). Notre interprétation consisterait ici à mettre en avant l'idée de performance d'institutrice (ou mieux de professeure des écoles) qui conduit à construire une posture d'enseignante, qui se dégage des *focus groups* d'enseignantes réalisés dans plusieurs villes, qui ne doit pas proposer des gestes affectifs déplacés par rapport à l'objectif d'apprentissage. Les discours convergent vers l'évitement d'une relation trop individualisée avec l'enfant qui risquerait de conduire à du favoritisme, l'importance de la discipline comme condition de l'apprendre (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000), le rôle de la consigne pour structurer une relation pédagogique claire où l'enseignante guide l'action des élèves de façon étroite. En évoquant à nouveau la façon dont Tobin évoque l'action à la façon d'une mère (*mother-like*) comme l'impensé du système américain, on peut considérer qu'il s'agit là d'une autre performance qui met en avant l'attention et la sollicitude à l'égard d'un enfant individualisé qui doit s'exprimer et pour cela, les relations dyadiques sont favorisées.

On peut considérer que les enseignantes françaises et américaines ne fournissent pas la même performance, avec des modèles sous-jacents très différents, l'un orienté vers une pratique fondée sur la psychologie de l'enfant ou tout au moins son interprétation à travers une

pratique considérée comme appropriée au développement (DAP), l'autre orientée à travers l'idée d'école de la république où la question du traitement égal de tous est essentielle (Brogère, 2010a). Si nous parlons de performance (à travers la froideur apparente et le souci de faire apprendre), c'est pour bien dissocier cette pratique du sentiment des enseignantes.

Est-ce que le *care* ne pourrait pas alors être considéré comme un type de performance (indépendamment du sentiment de ceux qui performent) qui va être présent dans certaines situations et absent d'autres, ce qui ne signifie pas que l'empathie suivrait nécessairement ?

La question du *care*, peut également impliquer les parents. Dans la recherche CCB, une dimension (inter)culturelle autre semble intervenir, à savoir l'intérêt des mères migrantes pour le *care*. En effet elles semblent souvent dans la crainte que leurs enfants ne reçoivent pas assez d'attention, en particulier lors de la récréation (Brogère, Guénif-Souilamas & Rayna, 2007, p. 273). Réciproquement si des parents migrants (mexicains) aux USA peuvent souhaiter un modèle plus scolaire, ils sont en revanche assez sensibles au fait que les enseignants s'intéressent au bien-être de leurs enfants. On peut donc considérer que la performance relative au *care* renvoie au moins en partie à la façon dont le préscolaire se situe par rapport à la famille, en continuité ou en opposition. Là où les USA affirment une continuité, la France propose plutôt une rupture propre à l'école. Ou, pour le dire autrement, l'école maternelle s'affirme comme déjà scolaire et se situe au-delà du préscolaire et sa focalisation sur le soin.

Bien être/ bien de l'enfant : comparaison France/Allemagne

Ainsi que nous l'avons développé dans un texte centré sur cette comparaison (Brogère, 2010b), on peut opposer la prise en compte du bien-être de l'enfant (autant physique que psychologique) centrale au jardin d'enfants, en Allemagne, à celle du bien de l'élève, à l'école maternelle. Dans le premier cas, on s'intéresse avant tout à un enfant dans le présent, doté d'initiative et d'autonomie, y compris dans la décision d'apprendre ou pas, dans le second c'est le futur adulte, citoyen autonome qui est visé à travers la transformation de l'enfant en élève, une autonomie pensée comme capacité de suivre les consignes pour apprendre à travers la nécessaire discipline, comme nous l'avons évoqué dans la section précédente. Ceci apparaît nettement dans le commentaire croisé des enseignantes françaises sur le film allemand et des éducatrices allemandes sur le film français. Cette vision est perçue en particulier en s'intéressant à l'attitude des adultes, les Allemandes trouvant les Françaises stressées, et les Françaises relevant combien les Allemandes sont « cool » et pas du tout stressées comme elles reconnaissent l'être elles-mêmes. D'un côté on critique le stress lié à l'imposition d'un modèle scolaire (les enfants sont trop souvent devant des tables), de l'autre l'invisibilité de l'apprentissage (on ne voit pas de crayons, de consignes). Les regards sont convergents et valident l'appréciation de l'autre. Il s'agit de construire le bien-être de l'enfant d'un côté, de l'autre d'enseigner pour que l'apprentissage soit visible, aspect essentiel qui, pour certains, s'éloigne des valeurs plus anciennes celles d'avant le milieu des années 80 quand l'épanouissement de l'enfant était central (Plaisance, 1999).

Certes on peut relever combien l'Allemagne a vu son système changer avec des programmes et un discours sur l'apprentissage, mais dans le cadre d'une vision holiste qui considère que l'on ne peut apprendre sans s'adresser à un être total, un enfant dont il faut prendre en compte le bien-être (Prott & Preissing, 2004). On a pu voir également le système américain évoluer avec l'idée de rendre visibles les apprentissages, à travers des logiques de documentation issues des expériences de Reggio Emilia (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009, p. 165). Ces systèmes se contentent de moins en moins d'une relation mythique au jeu et veulent pouvoir fonder leur pratique sur des éléments plus assurés. Mais dans le même temps, le système français est allé plus loin dans la volonté de structurer les apprentissages avec un programme qui détaille de façon précise les résultats attendus, tout au moins dans certaines dimensions jugées prioritaires comme le langage, de les évaluer et non pas de les documenter (Rinaldi, 2006), et une vision de l'apprentissage qui implique plus qu'une visibilité mais une conscience d'apprendre de la part de l'élève. Pour les éducatrices allemandes, il est possible d'apprendre sans voir que l'on apprend, sans avoir conscience que l'on apprend, ce qui semble incompatible avec la vision française de l'apprentissage.

Bien-être et *care* sont alors considérés de façon tout à fait différente. Dans la logique allemande et sans doute au-delà, ils ne s'opposent pas à l'apprentissage. Ils en sont certes la condition mais aussi le lieu. Par des activités orientées vers le soin et l'attention aux besoins de l'enfant, comme le jeu, on est déjà dans l'apprentissage, alors que du côté français on serait dans ce qui précède voire empêche l'apprentissage car celui-ci n'est pas visible, encore moins conscient. Le *care* n'est pas absent, il est relégué, alors qu'il peut être au premier plan dans d'autres systèmes que les enseignantes françaises vont alors comparer à la crèche, au centre de loisirs : on garde, on prend soin mais on n'apprendrait pas.

Il s'agit bien de performances professionnelles différentes, de représentations de l'enfant largement distinctes, avec un paradoxe étonnant. La dépendance de l'enfant liée à cette sollicitude se transforme en espace de décision et d'autonomie pour ce dernier en particulier à travers les moments de jeu. L'autonomie de l'élève devient une dépendance à la décision de l'enseignant qui organise et contrôle les tâches de l'enfant. On voit bien la faiblesse de cette notion d'autonomie, à situer dans un contexte d'interdépendance. On pourrait, pour faire vite, dire que les éducatrices allemandes acceptent de dépendre (en partie au moins) des enfants et de leurs décisions, alors que les enseignantes françaises, de fait de leur vision du savoir qu'elles incarnent, ne se pensent pas comme dépendantes, et transforment la dépendance de l'enfant en autonomie (toute théorique et supposée être intellectuelle) de l'élève.

Retour à la question du *care* à l'école maternelle française

Pour les enfants plus de trois ans, c'est à travers la question du bien-être physique et psychologique, de la sécurité affective que se joue le *care*, le prendre soin et l'attention, ce qui semble tout à fait conforme à la définition de la notion :

Le terme de *care* désigne une attitude envers autrui que l'on peut traduire en français par les termes d'"attention", de "souci", de "sollicitude" ou de "soin". Chacune de ces traductions renvoie potentiellement à un aspect du *care* : le terme d'"attention" insiste sur une manière de percevoir le monde et les autres ; ceux de "souci" et de "sollicitude" renvoient à une manière d'être préoccupé par eux ; enfin celui de "soin", à une initiative de s'en occuper directement. Le terme de *care* oscille entre la disposition – une attention à l'autre qui se développe dans la conscience d'une responsabilité à son égard, d'un souci de son bien-être – et l'activité – l'ensemble des tâches individuelles et collectives visant à favoriser ce bien-être. » (Garrau, Le Goff, 2010, p. 5)

Pour certains enfants, il s'agit de la première expérience en collectivité, pour d'autres d'une expérience après des collectivités de type familial (assistantes maternelles) ou qui mettent le soin et la continuité avec la famille (au moins au niveau du discours, en crèche) au centre de leur action. La sollicitude à l'égard des enfants relève bien pour Tronto (2009) du *care* et on peut penser que plus l'enfant est jeune plus elle est importante, et elle semble bien centrale, au-delà de leurs différences, dans les approches allemande et nord-américaine.

Comment atteindre cet objectif ? Il n'y a sans doute pas un seul chemin, mais le jeu peut être considéré comme une activité centrée sur la sollicitude et l'attention portée à l'enfant, prenant en compte ses intérêts, ses désirs, ses initiatives. Certes Tronto exclut le fait de jouer de la sphère du *care* (2009, p. 145), mais dans un contexte où cette activité est mise en relation avec la recherche du plaisir, la création, la production et non avec l'accueil du jeune enfant. En effet le jouer de l'enfant renvoie plus à l'attention qu'à cet ensemble d'activités hétéroclites associées par Tronto avec l'objectif de souligner que tout ne relève pas du *care*. Si le jeu peut relever du *care*, c'est plus en tant que moyen du prendre soin que pour sa finalité en elle-même. L'expérience ludique est ici perçue comme source de bien-être. Bien entendu, à un moment ou un autre, on sort du *care* pour aller vers d'autres dimensions, mais le préscolaire peut être pensé sur le principe de la continuité entre *care* (prendre soin de l'enfant, de son bien-être, jeu, apprentissage informel) et éducation plus formelle alors que le modèle français a plutôt tendance à mettre en exergue la rupture. La faible place accordée au jeu dans celui-ci renvoie bien à cette absence de centration sur le bien-être et le *care*.

D'où la tension française entre *care* et éducation qui se traduit au niveau institutionnel comme au niveau des valeurs. Dans le contexte français, l'éducation suppose une forme scolaire ou quasi-scolaire. On peut aussi évoquer pour montrer cela, en revenant sur nos données, à l'appréciation des éducatrices allemandes comme des enseignantes américaines de la performance de l'animateur du périscolaire qui correspond mieux à leur vision du professionnel du préscolaire : « Les éducatrices [...] 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. » (Brougère, 2010b, p. 48)

Le système français apparaît comme largement clivé (école maternelle versus crèche, journée scolaire versus activités périscolaires), ce qui conduit à isoler des activités centrées sur l'apprentissage par rapport à d'autres plus ouvertes au jeu, au divertissement et au soin. La logique culturelle propre à l'école maternelle française conduit à penser l'apprentissage comme une activité séparée qui doit être maîtrisée et consciente. C'est sans doute cette conception de l'apprentissage qui conduit à tenir à distance la question du *care* et du bien-être, non par refus de prendre en compte cette dimension, mais du fait d'une difficulté à penser leur relation avec l'apprentissage.

Références bibliographiques

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Brougère, G (2010a). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? *Revue Internationale d'Education Sèvres*, n°53, p. 109-117.
- Brougère, G. (2010b). Le bien-être des enfants à l'école maternelle – Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. *Informations sociales*, n°160, p. 46-53.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N. & Rayna, S. (2007). De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire. Dans G. Brougère & M. Vandebroek (dir.) *Repenser l'éducation du jeune enfant*, Bruxelles, Peter Lang, p. 263-284.
- Brougère G., Tobin, J. (2002). Culture et sexualité enfantine à l'école maternelle – Etude comparée entre les Etats-Unis et la France. *Education et Sociétés*, n°6, p.167-185.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education – Social Justice & Revolution*. New York : Peter Lang.
- DRESS (2012). Actes du colloque « Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs » (Paris, décembre 2011).
- Garrau, M. & Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance – Introduction aux théories du care*. PUF : Paris.
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle, De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin.
- Plaisance, E (1999). L'école maternelle française entre accueil et apprentissage. Dans G. Brougère & S. Rayna (dir.) *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : UNESCO, p. 133-147.
- Prott, R. & Preissing, C. (2004). *Bridging diversity – An early childhood curriculum*. Tr. Angl. Berlin: Verlag das Netz.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Tobin, J. (1989). Visual anthropology and multivocal ethnography: A dialogical approach to Japanese preschool class size. *Dialectical Anthropology*, 3, p. 173–87.
- Tobin, J. (1997). Playing doctor in two cultures. The united States an Ireland. In J. Tobin (ed.) *Making a Place for Pleasure in Early Childhood Education*. New Haven: Yale University Press, p. 119-158.

- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan and the United States*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Tobin, J., Wu, D. & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures. Japan, China and the United States*. New Haven : Yale University Press.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Tr. fr. Paris : La Découverte.
- Watanabe, M. (2000). Modes de garde et éducation des enfants de moins de trois ans au Japon. Dans S. Rayna & G. Brougère (dir.) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Paris : INRP, p.65-94.