HAL
open science

Cultures préscolaires, discours et pratiques du jeu

Gilles Brougère

To cite this version:

Gilles Brougère. Cultures préscolaires, discours et pratiques du jeu. Sylvie Rayna et Gilles Brougère (dir.). Jeu et cultures préscolaires, INRP/ENS Editions, 2010, 978-2-7342-1158-7. hal-03629149

HAL Id: hal-03629149

https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03629149v1

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.

CULTURES PRESCOLAIRES, DISCOURS ET PRATIQUES DU JEU

Gilles Brougère [1]

Culture préscolaire, qu'est-ce à dire ?

Peut-on parler de culture préscolaire ? Certains auteurs ont fait émerger l'idée d'une culture scolaire, même s'ils n'emploient pas le terme. Ainsi Robin Alexander (2000) montre la dimension culturelle de la pédagogie de l'école primaire à travers la comparaison de cinq pays, l'Angleterre, la France, l'Inde, la Russie et les USA. Les contrastes, particulièrement forts entre d'une part la France et d'autre part l'Angleterre et les Etats-Unis permettent de mettre en contraste des différences lors même que l'on pourrait penser qu'apprendre à lire et à écrire réfère à des logiques universelles. Il n'en est rien et au-delà de la diversité de ce qu'il y a à apprendre (une langue et ses usages), la façon d'apprendre relève de la diversité culturelle. La vie dans les écoles n'est qu'un aspect de la vie dans la société, et met en évidence les différences entre nations. Selon Alexander, la culture crée la pédagogie et la pédagogie reflète la culture : « La pédagogie relie l'action apparemment autonome de l'enseignement avec la culture, la structure et les mécanismes de contrôle social » (2000, 540).

Les différences peuvent être analysées à trois niveaux, celui des systèmes politiques d'éducation, résultats d'une histoire singulière, celui des écoles perçues comme unités fonctionnelles de l'organisation scolaire porteuses de valeurs et enfin celui des salles de classe considérées comme lieux de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi au-delà même de la différence des systèmes (centralisés ou non, dotés de programmes nationaux ou non), les écoles elles-mêmes ne sont pas le même type d'institution en Angleterre et en France, et le rôle des enseignants diffère. Les valeurs, la vision de l'Etat, des communautés (pour autant qu'elles soient reconnues ce qui n'est pas le cas en France), mais aussi de l'enfant ne sont pas les mêmes. Au plus près de l'activité, les façons d'enseigner varient. Ainsi la France comme la Russie utilisent le principe du questionnement des élèves comme modalité pédagogique, mais de façon différente, l'enseignant français variant les élèves questionnés lors d'une même

[1] Professeur en sciences de l'éducation, EXPERICE – Universté Paris 13.

séance, alors que l'enseignant russe (plus proche de Socrate ou influencé par Vygotsky) questionne le même élève pendant celle-ci.

Anderson-Levitt (2002) propose la notion de « cultures d'enseignement » (*teaching cultures*) dans sa comparaison entre la France et les Etats-Unis. Cette culture est au croisement d'une culture nationale et d'une culture professionnelle, elle est en partie partagée par les habitants d'un pays qui ont fréquenté l'école et/ou la fréquente comme parents à travers leurs enfants, mais comporte des éléments transnationaux (par exemples partagés par les enseignants américains et français) qui vont varier selon les cultures comparées.

Ces travaux mettent en lumière ce que l'on peut appeler une culture scolaire qui comprend plusieurs dimensions, celles de l'enseignement, de la pédagogie, mais aussi celle de la vie sociale propre à l'école. Elle concerne de façon spécifique les enseignants, les enfants, les parents et l'ensemble des citoyens qui peuvent défendre des valeurs concernant l'école sans occuper l'un des trois rôles cités.

Cependant en suivant les indications d'Appadurai, il faut être vigilant dans l'emploi du terme qui a tendance à donner l'impression que la culture, catégorie utile à l'analyse, existerait par elle-même indépendamment des individus. Il préfère avec raison, l'utilisation de l'adjectif « culturel » qui évite d'hypostasier une réalité au-delà des actions, des valeurs, des attitudes dont on peut analyser la dimension culturelle en ce qu'elle sont différentes de celles d'autres nations, d'autres groupes et qu'elles sont communes et au-delà marqueurs d'identité à l'intérieur de la communauté :

> Si le substantif « culture » semble entraîner des associations avec une conception ou une autre de la substance, d'une manière qui de surcroît jette sur la question plus d'ombre que de lumière, l'adjectif « culturel » nous ouvre les portes d'un royaume de différences, de contrastes et de comparaisons qui se révèlent plus utiles. […] Lorsque nous disons d'une pratique, d'une distinction, d'une conception, d'un objet ou d'une idéologie qu'ils comportent une dimension culturelle (remarquez bien l'usage adjectival), nous soulignons le fait d'une différence située, c'est-à-dire d'une différence qui se rapporte à quelque chose de local, de concret et de significatif. L'idée pourra se résumer ainsi : il n'est pas utile de considérer la culture comme une substance, mais il est préférable de la considérer comme une dimension des phénomènes sociaux, dimension qui prend en compte une différence située et concrète. En soulignant cette

> dimension de la culture, plutôt que son caractère substantiel, nous la concevons davantage comme un mécanisme heuristique utile pour traiter les différences, que comme la propriété d'individus et de groupes. (Appadurai, 2001, 41-42).

Selon l'auteur, ces différences culturelles peuvent ensuite soit être mobilisées pour définir la spécificité d'un groupe, ou, au contraire, être ignorées ce qui conduit à ne pas les percevoir, ce qui ne signifient pas qu'elles ne continuent pas exister. Ainsi peut-on avoir le sentiment de la spécificité de sa culture scolaire ou la penser selon un mode universaliste comme quelque chose qui serait partagé par tous au-delà des frontières.

Nous utiliserons par simplicité le terme de « culture » dans ce texte, mais le lecteur doit avoir à l'esprit qu'il n'existe rien de tel dans le monde, qu'il ne s'agit que d'une catégorie qui permet de référer à cette double logique de différenciation et d'identification. À travers une culture scolaire, l'enseignant français se construit une identité à la fois professionnelle et nationale et se distingue des autres façons d'être enseignant. Cela est particulièrement visible dans la revendication d'une spécificité internationale de l'école maternelle, production d'une identité interne partagée avec les enseignants de l'élémentaire, et conduisant à se distinguer tout autant des autres professionnels de l'enfance (comme les éducatrices de jeunes enfants) et des acteurs des autres pays (« qui n'ont pas d'école maternelle »). Nous reviendrons sur cette question, mais elle nous permet ici de bien saisir la dynamique culturelle comme construction du même face à l'altérité.

Nous avons quitté le terrain de l'école élémentaire et sa culture scolaire pour celui de ce qui précède l'école obligatoire. Peut-on parler de culture préscolaire, de dimension culturelle de l'éducation du jeune enfant (avant six ans) ? L'évocation de l'école maternelle nous montre bien que le geste culturel est nécessairement présent, comme dans toute action humaine, qui se définit dans sa singularité, dans le partage avec ceux qui œuvrent dans le même cadre, mais aussi dans ce qu'il n'est pas. Pour Becker la culture peut-être définie comme « la somme des attendus partagés que les individus utilisent pour coordonner leurs activités » (1999, 25) ou encore « les ressources sur lesquelles les individus s'appuient pour coordonner leurs activités » (*ibid*, 22). Nulle activité humaine ne peut échapper à la prise en compte de cette dimension, toute structure préscolaire peut être analysée selon cette dimension : qu'est-ce qui permet aux acteurs de faire quelque chose ensemble, entre professionnels, entre adultes, entre enfants, entre enfants et adultes ?

Des travaux ont ainsi mis en évidence de façon parallèle à ceux évoqués sur le scolaire, mais avant ceux-ci, la dimension proprement culturelle du préscolaire. Tobin, Wu et Davidson (1989) dans une recherche qui reste encore une référence inégalée, montrent comment Chine, Japon et USA témoignent de valeurs différentes en matière de préscolaire. Les pratiques des professionnels, au-delà de quelques traits partagés, sont ancrées dans des cultures différentes qui ne conduisent pas à valoriser les mêmes façons de faire, telle l'expression de soi fondamentale aux USA où les enseignants demandent aux enfants d'exprimer leurs sentiments, leurs émotions, et absente des deux cultures asiatiques. Le rôle de l'adulte, la légitimité de leur intervention, la tolérance à la dispute entre enfants sont autant de traits qui vont distinguer les modalités d'intervention éducative dans les trois pays, ce qui réfère tout autant aux valeurs culturelles du pays qu'à la pédagogie des professionnels, montrant ainsi comment celle-ci est liée à l'ensemble de la culture.

Dans une étude comparée que nous avons conduite avec Tobin concernant la réaction des enseignants à la sexualité des enfants au préscolaire, on perçoit la dimension culturelle qui associe de façon inextricable l'interprétation de la sexualité dans chaque pays et les logiques pédagogiques. Pour caricaturer on pourrait dire que la sexualité aux Etats-Unis est renvoyée à un éventuel mal-être de l'enfant, alors qu'en France elle parasiterait l'attention requise pour les apprentissages, ce qui renvoie d'un côté à la prise en compte de la singularité de chaque enfant et à l'expression de ses sentiments, de l'autre au primat de l'apprentissage d'un enfant devenu élève (Brougère et Tobin, 2000).

Une étude en cours sous la direction de Tobin, comparant Allemagne, Angleterre, France, Italie et USA en mettant l'accent sur les enfants (d') immigrants, permet de souligner les profondes différences culturelles certes liées à la représentation de l'immigration, mais également aux pratiques pédagogiques et à leurs justifications. Les enseignants définissent nettement ce qui les rapproche, lors du visionnage, du film issu de leur pays et ce qui les distingue des pratiques montrées dans les films issus d'autres pays. La logique culturelle de différenciation et d'identification est nettement à l'œuvre pouvant conduire à une posture ethnocentrisme dans certains cas (rejet de l'autre) et dans d'autres cas à des réactions plus nuancées. Les parents ont tendance à adhérer au système de leur pays et à ne pas choisir *in fine* une solution alternative en relation aux autres pays tels que présentés dans les films. Certes les parents les plus éloignés culturellement des enseignants dans certains pays peuvent

émettre quelques critiques, par exemple quant au trop fort éloignement d'une culture scolaire qu'ils peuvent valoriser, mais pas au point de rejeter le système du pays où sont accueillis leurs enfants. C'est dire que la culture préscolaire si elle est fortement liée à des dimensions professionnelles ne s'y réduit pas et rencontre des valeurs partagées par une grande partie de la société, immigrants compris. Mais les résultats qui sont ici propres au préscolaire, ne seraient-ils pas très proches si nous comparions, moyennant la prise en compte de ce qui est spécifique à chaque âge, les écoles élémentaires de ces différents pays ?

Si la dimension culturelle est présente à l'évidence comme elle l'est aussi pour l'école, on pourrait, en particulier en évoquant l'exemple de l'école maternelle française, considérer qu'il ne s'agit que d'un aspect de la culture scolaire, ce qui rend le terme préscolaire difficile d'emploi. On l'aura compris, dans cette expression de « culture préscolaire », chacun des termes pose problème et rend la question particulièrement complexe. En effet, une partie de ce que nous nommons ici préscolaire dans une acception générale et vague de « ce qui précède la scolarité obligatoire ou l'apprentissage systématique et généralisée de la lecture et de l'écriture » peut se penser comme scolaire ou être considéré de l'extérieur comme tel. Cela conduirait à ne construire qu'une notion de culture scolaire et à l'adapter à différentes situations. Cependant nous défendons l'idée de « culture préscolaire » même si une telle configuration est sans doute construite en partie en relation avec la culture scolaire. Mais si cette relation est avec l'école maternelle de l'ordre de la relative similarité, dans d'autres cas, elle peut être de l'ordre de l'opposition franche : on peut considérer que, dans certains pays, la culture préscolaire se construit par distinction forte avec la culture scolaire, c'est-à-dire une différence de culture professionnelle et une logique d'action dans la salle de classe qui s'en distingue (comme aux USA ou en Allemagne).

Mais la complexité de la culture préscolaire est également liée au fait que là même où elle est proche de la culture scolaire, cela ne concerne qu'une partie de la tranche d'âge, en France les enfants de plus de deux ans (partiellement) et surtout ceux de plus de trois ans. Une autre culture préscolaire peut être à l'œuvre pour les plus jeunes, culture aux sources différentes, dans certains cas médicales, qui ne se constitue pas en relation avec le monde scolaire. L'enjeu va alors être de saisir des différences entre pays où il y a continuité de la culture préscolaire de la naissance à l'entrée à l'école élémentaire, et les pays où la rupture se fait plus tôt avec un préscolaire qui se définit à un moment comme scolaire.

Si cette culture préscolaire connaît une diversité internationale liée aux cultures nationales (partagées avec les parents) et professionnelles, comme peut la connaître également la culture scolaire, elle peut révéler des différences internes à un pays. Elle est donc particulièrement complexe à étudier car la dimension culturelle touche non seulement son contenu, pour reprendre les catégories d'Alexander, le système, l'institution, la salle de classe ou d'activités, mais la construction même de la période, sa relation avec l'école (continuité, opposition voir séparation ou ignorance réciproque). On peut donc penser qu'il y a moins de commun entre les divers pays au niveau préscolaire qu'au niveau scolaire, ou pour le dire autrement que le passage de la famille à l'école (temps du préscolaire, qu'il soit pris en charge par une institution ou directement par la famille) est le lieu de différences fortes entre les pays, mais aussi au sein de chaque pays selon les familles. Si la fréquentation de l'école est plus ou moins universelle (ce qui est certes loin d'être le cas, en particulier pour les filles, dans certains pays), plus on remonte en deçà de six ans moins la fréquentation universelle est la règle, pour être dans certains cas avant deux ans l'exception. Plus encore qu'au niveau de l'école primaire, il faut ici employer le pluriel, « cultures préscolaires » non seulement du fait de la diversité internationale mais aussi de la diversité interne à certains pays. Parler de cultures préscolaires, mettre en exergue la diversité, ne doit cependant pas occulter la présence d'une circulation internationale de la pédagogie préscolaire, de dimensions transnationales plus ou moins présentes selon les pays.

Le paradoxe de cette culture préscolaire est qu'elle est récente dans certains pays, qu'elle peut être l'objet d'une marginalisation, non seulement, comme nous l'avons vu du fait d'une domination de la culture scolaire, mais aussi par rejet d'une prise en charge hors du milieu familial des jeunes enfants. L'existence même d'un espace préscolaire, de sa spécificité, peut être ou a pu être un objet de débat, certaines cultures nationales pouvant rendre plus difficile l'émergence d'une culture préscolaire. Certes les dernières décennies ont vu généralisation et acceptation d'une prise en charge du jeune enfant en dehors du foyer familial. Cette culture préscolaire a pour caractéristique d'être entre deux cultures, la culture scolaire et la culture familiale (ou culture de l'éducation familiale), de s'être développée dans un espace qui s'est progressivement affirmé, mais qui n'existe pas là où l'enfant passe directement de la famille à l'école. Si elle ne se confond pas avec la culture scolaire, elle ne se confond également pas avec la culture de l'éducation familiale. Mais il y a ici une intéressante symétrie qui permet de saisir l'entre-deux de cette culture et son caractère particulièrement composite ; si certains systèmes (ou institutions) s'appuient sur un modèle scolaire et font disparaître la spécificité de

la culture préscolaire, d'autres prétendent imiter le modèle familial et pourraient, plus sans doute au niveau des discours que des pratiques, nier l'existence d'une culture préscolaire au non d'une culture familiale.

Il s'agit d'un mythe sans cesse répété, y compris dans des systèmes bien éloignés de la famille, la salle d'asile prétendant imiter la famille (Brougère, 1995). La culture préscolaire, nous référant ici au modèle de la culture d'enseignement d'Anderson-Levitt (2002), implique une culture professionnelle, quel que soit le type d'institution, proche ou éloigné du modèle familial. Si la culture scolaire peut influencer (de façon positive ou négative) la culture préscolaire, les cultures familiales d'éducation influencent également cette culture préscolaire soit à travers le comportement même des professionnelles, soit à travers les attentes des parents, voire leur action dans les structures quand ils y participent, ce qui semble plus fréquent que dans l'espace scolaire. La culture préscolaire se situe bien dans cet entre-deux, entre la famille et ses cultures, l'école et sa culture, s'affirmant en partie comme un composite prenant aux uns et autres, mais aussi comme le lieu de construction d'une culture plus ou moins spécifique selon les pays et l'âge de l'enfant concerné.

Il est ainsi possible de parler de culture(s) préscolaire(s) comme une configuration dont la spécificité s'appuie sur les aspects suivants :
- le *care* (que l'on peut traduire par soin) et une certaine vision de l'enfant qui mérite attention et soin du fait de son âge, pour certains de sa vulnérabilité
- des logiques éducatives spécifiques qui peuvent se rapprocher de la famille (ou de l'imaginaire que l'on produit autour de celle-ci), d'une certaine informalité éducative certes toute relative dans la mesure où il est légitime de parler de forme préscolaire (Brougère, 2002), mais qui se déploie dans un collectif qui peut parfois ressembler à l'école.

Le terme d'*educare* (mot-valise associant les termes e*ducation* et *care* dans une conception globale de l'enfant et de l'intervention préscolaire) peut nous aider à comprendre cette spécificité. Elle est cependant souvent clivée entre des moments, des institutions, des logiques, des cultures où le soin domine, et d'autres où l'éducation et parfois l'éducation formelle domine. En effet on peut considérer que l'éducation n'est jamais absente des logiques préscolaires, y compris de celles orientées vers les pratiques les plus « médicales » ou hygiénistes, mais que la différence se fait dans la dimension plus ou moins formelle de celle-ci. L'éducation est-elle informelle, c'est-à-dire un co-produit d'une activité autre (Pain, 1999), présente dans le soin, le divertissement, le loisir, les contraintes de la vie

quotidienne, ou est-elle formalisée, donc plus ou moins proche de la forme scolaire (Vincent, 1980, Brougère, 2002). La diversité de la culture préscolaire est donc liée à des stratégies éducatives relatives à la formalité de la situation d'apprentissage, et la spécificité est sans doute liée à des logiques informelles ou moins formelles qu'à l'école. On peut comprendre qu'elle disparaisse en grande partie pour devenir mise en œuvre d'une culture scolaire au mieux adaptée à l'âge quand l'éducation formelle l'emporte.

Dans cette logique qui privilégie l'informalité éducative, la culture préscolaire a souvent trouvé et trouve encore sa spécificité dans le jeu comme en témoigne le chapitre d'Anne Grève pour les pays du nord de l'Europe. Il y a donc une relation historique entre le développement d'une culture préscolaire (en particulier dans sa dimension professionnelle) spécifique et le jeu. À tel point qu'il peut être considéré comme un indicateur même de cette spécificité, son absence des pratiques et plus encore des discours, témoignant du basculement dans une culture scolaire. La difficulté est qu'il peut être absent des pratiques mais présent dans le discours du fait de la polysémie du terme et la malléabilité de l'activité (Brougère, 1995).

Le jeu comme la clef de voûte de la culture préscolaire

Si la diversité du préscolaire met en évidence sa dimension culturelle, celle-ci doit être pensée dans l'articulation difficile et parfois contradictoire de deux composantes. Il y a culture parce que le préscolaire se construit sur des valeurs propres à chaque pays et à chaque communauté professionnelle. Mais il y a culture aussi en ce que le préscolaire est spécifique, se construit historiquement sur des valeurs différentes de celles que l'on trouve dans les cultures familiales ou scolaires, ce qui peut conduire à mettre en évidence sa dynamique transnationale.

Plusieurs chapitres de cet ouvrage évoquent Fröbel, celui par lequel un modèle préscolaire s'est développé. Le jardin d'enfant s'enracine dans une culture allemande comme le montre Anémone Geiger-Jaillet. Dans le cadre de la pensée romantique nourrie de Rousseau, développée par Jean-Paul et les auteurs du romantisme allemand, une nouvelle vision de l'enfant a émergé, valorisant sa « naturalité » et ses activités « spontanées » dont le jeu (Brougère, 1995). Le jeu est alors vu comme un instrument de son développement, de son épanouissement, de sa transformation. Cette vision rencontrant d'autres traditions comme le

piétisme, les idées de Pestalozzi ou la philosophie de Hegel, permit à Fröbel de construire une métaphysique du jeu qui s'incarna de façon très concrète dans une pédagogie de la petite enfance. Le jeu, avec d'autres activités comme la conversation, y devint l'activité centrale, moyen essentiel de l'expression de l'enfance avant la maîtrise de l'écrit. Sa place en fut fortifiée par la proposition originale et efficace de l'associer à un matériel spécifique, les dons, des jouets pensés pour un développement du jeu dans un cadre éducatif ainsi que le montre Michel Manson dans son chapitre. Des objets spécifiques vont porter la conception fröbelienne ; la culture du préscolaire est devenue une culture matérielle, en facilitant la diffusion mais aussi la visibilité. De même que la culture scolaire est liée à des dispositifs matériels, une organisation de la classe (Vincent, 1980), la culture préscolaire, particulièrement avec le jardin d'enfant, s'inscrit dans l'espace, dans la matière. La culture se voit, se diffuse matériellement.

Le dispositif de Fröbel va circuler dans le monde entier, se transformant en profondeur au cours de ce périple, mais aussi en étant ici ou là refusé au profit d'autres dispositifs plus scolaires ou alternatifs proposant d'autres logiques et d'autres matériels comme le fit Maria Montessori. L'Allemagne, les pays du nord de l'Europe, la Belgique, l'Angleterre, les Etats-Unis, l'Amérique latine de façon plus limitée, le Japon et d'autres pays d'Asie vont ainsi accueillir des jardins d'enfants, les adapter. De cette circulation résultera une diversité culturelle mais tout autant un élément transnational dominant, faisant du jeu le principe d'une spécificité préscolaire, parfois revendiquée avec force pour fonder la différence avec la culture scolaire.

Dans cette construction se produit un jeu artefact (Cannella, 1997), parfois fort éloigné du jeu dans l'espace familial, parfois plus proche là où l'on laisse l'enfant reproduire les jeux en limitant l'influence du lieu et des enseignants. Le paradoxe est que le jeu est à la fois l'indice d'une unité culturelle transnationale forte dans le discours, porté par l'évidence de savoirs issus de la psychologie qui ont remplacé les idées philosophiques de Fröbel, mais aussi le lieu de différences culturelles plus difficiles à percevoir dans la mesure où les pratiques ludiques sont loin d'être aussi semblables qu'on pourrait le croire en se contentant des discours. Il n'est pas certain que le jeu soit le même dans les structures allemandes, suédoises, américaines ou japonaises qui le valorisent. Le matériel diffère, de même que l'initiative conférée à l'enfant ou l'intervention adulte. Ce qui signe l'unité des structures préscolaires dans une grande partie

du monde, est aussi le lieu d'une diversité plus difficile à percevoir, recouverte derrière des discours qui donnent à penser à l'universalité du jeu au préscolaire.

La France est bien dans ce cadre une exception (Brougère, 2002), dans la mesure où les recherches montrent, à l'école maternelle, une présence très marginale du jeu qui très vite se limite au moment de la récréation sur le modèle scolaire, mais qui peut être caché derrière un discours qui continue à assurer parfois que le jeu est fondamental. D'une certaine façon un tel discours reconnaît le fait que la spécificité du préscolaire renvoie au jeu, *topos* incontournable.

Dire que le jeu est au cœur de la culture préscolaire (y compris d'une façon indirecte dans les systèmes qui en récusent la dimension éducative) permet à la fois de saisir la spécificité de cette culture, mais tout autant de générer une certaine confusion. Comme nous l'avons montré dans nos ouvrages (Brougère, 1995, 2005) ce terme cache des discours et des pratiques fort hétérogènes et est loin d'être un principe unificateur qui permettrait d'évoquer l'unicité de la culture préscolaire à travers le monde. Certes un discours naïf fort répandu a fait du jeu une norme de la pédagogique préscolaire, ignorant la diversité sous-jacente.

Fonder la spécificité de la culture préscolaire sur le jeu, n'en fait en aucun cas une réalité transnationale homogène. Là encore il faut parler de cultures préscolaires liées non seulement à des discours, des justifications différentes, à des cultures matérielles ludiques variables et à des pratiques ludiques hétérogènes. Ces différences rencontrent sans doute en partie les différences culturelles liées aux valeurs, aux attitudes qui nous avions évoquées ci-dessus. Ou pour le dire autrement, la référence transnationale sinon universelle au jeu ne supprime pas les différences en matière de pédagogies du jeu, de mise en œuvre du jeu, de matériel proposé aux enfants. Ainsi le jeu s'articule fortement aux Etats-Unis autour d'une logique du choix (Brougère, Guénif-Souilamas, Rayna, 2007), semble plutôt en lien avec une prise en compte de la situation et du vécu de l'enfant en Allemagne, être un aspect moins central d'une pédagogie de la découverte en Italie.

La culture préscolaire est tissée de similitudes et de différences qui ne peuvent apparaître qu'à travers des dispositifs permettant de confronter pratiques et discours sur les pratiques. Les discours peuvent être semblables, mais renvoyer à des pratiques très différentes, et au-delà d'une pratique identique le sens qu'on lui donne peut différer d'une institution à l'autre.

Jeu et culture

Un autre élément va renforcer la dimension culturelle du préscolaire. Jusqu'ici nous avons évoqué le discours d'origine romantique, repris par Fröbel qui naturalise le jeu. Selon ce paradigme, l'enfant est marqué par la nature, une naturalité non encore affectée par le social, et le jeu semble l'activité naturelle par excellence. La preuve en serait que les animaux jouent également. Suivant Bert van Oers dans son chapitre, nos pensons plutôt le jeu comme une activité culturelle, socialement construite, apprise et donc soumise à la diversité des milieux, des sociétés, des cultures, des genres et plus encore de l'histoire de chaque individu.

Personne ne remet en cause la dimension culturelle de l'alimentation, pourtant il est tout aussi vrai que les animaux mangent. Ce qui caractérise l'activité humaine est qu'elle ne se fonde pas sur une opposition entre nature et culture, inné et acquis, opposition simpliste et peu opérante, mais sur l'articulation profonde entre les deux. Pour l'être humain tout est à la fois nature et culture, la culture ne se construit pas contre la nature ou ne la remplace pas, mais s'appuie sur la nature. Le repas est une production culturelle marquée par la diversité qui s'appuie sur les caractéristiques biologiques de l'être humain, mais pour les transformer, leur donner un sens dans un cadre social. Il en est de même du jeu. Le jeu humain ne se produit pas contre le jeu « naturel », mais le transforme en quelque chose que l'on aurait bien du mal à trouver chez les animaux. Ce jeu n'est en rien spontané, il résulte d'un apprentissage en particulier du second degré (Brougère, 2005) qui n'est sans doute pas partagé par tous les enfants de la même façon. Il existe donc une culture ludique, un ensemble de valeurs, d'attitudes, de schèmes, de règles que l'enfant va acquérir par observation et participation au sein de sa famille, de son milieu, de son institution préscolaire. Elle est aussi liée à une culture matérielle variable selon les sociétés.

Cette construction culturelle va conduire à la variété des cultures préscolaires, mais avec un effet réciproque. Si la culture ludique influence la culture préscolaire, celle-ci a son tour peut transformer la culture ludique qui intègre des éléments issus du préscolaire. Ainsi dès la fin du XIXe siècle aux Etats-Unis des fabricants proposent aux familles des jouets inspirés des dons de Fröbel (Cross, 1997), point de départ d'une nouvelle catégorie de jouets appelés un peu plus tard *preschool* et porteurs d'une nouvelle vision du jeu du jeune enfant. De plus les logiques réflexives propres à la professionnalisation du préscolaire peuvent conduire à une

attitude de mise à distance de la culture ludique des enfants et de la famille, refusant certains jeux (jeux guerriers par exemple). Si la culture préscolaire s'appuie sur un jeu qui n'a rien de naturel, qui est une activité culturelle, elle produit également une culture ludique spécifique qui a eu tendance à s'éloigner de plus en plus, tout au moins dans les pays développés, de la culture ludique des enfants. Il est vrai que celle-ci a connu des transformations fondamentales du fait d'une relation directe entre fabricants et enfants, liée au rôle de la télévision (Brougère, 2003). L'étude du matériel mis à la disposition des enfants dans des structures scolaires de différents pays (France, Suède, Autriche) montre leur spécificité par rapport à la famille ou une institution telle que la ludothèque (Almqvist et Brougère, 2000, Brougère, 2003, Hartmann et Brougère, 2004)

Si le jeu est culture, on peut mettre en évidence une pluralité de cultures du jeu. Celle de la famille, celle de la ludothèque que nous décrivent Nathalie Roucous et Nadège Haberbusch dans leur chapitre, diffèrent de celle du préscolaire. Et celle-ci n'est en rien homogène, mais diffère selon les pays : La culture du jeu d'un jardin d'enfant allemand n'est pas celle d'une structure préscolaire des Etats-Unis.

Tension entre culture préscolaire et culture du jeu

Le paradoxe est que si la culture préscolaire s'appuie sur le jeu quand elle se pense comme spécifique, elle n'est pas culture du jeu, elle est production d'un univers spécifique plus ou moins éloigné de la culture du jeu ou produisant une culture du jeu préscolaire, spécifique mais variable selon les pays et les traditions. Derrière l'idée d'un jeu constitutif de la culture préscolaire, nous découvrons une variété de pratiques difficiles à distinguer (écart entre discours et pratiques, dans tous les sens), mais globalement des pratiques qui impliquent contrôle, scolarisation du jeu. Comme nous l'avons évoqué à travers les jouets américains dénommés *preschool*, cela a eu une influence sur la transformation globale de la culture du jeu qui a ainsi incorporé des dimensions issues du développement du préscolaire et de la diffusion de certaines de ses pratiques. En France une société comme Nathan, ayant dans un premier temps produit du matériel pour les écoles maternelles, l'a ensuite diffusé, en l'adaptant, auprès des familles.

Derrière l'idée du jeu comme élément unificateur des pédagogies préscolaires, on découvre en fait des cultures du jeu différentes, marquée par des environnements matériels variables, des

logiques d'intervention, des plus fortes au plus légères, différentes, des logiques pédagogiques diverses qui peuvent aller de la liberté laissée à l'enfant à l'exercice déguisé en jeu, avec toutes les positions intermédiaires possibles. Ce qui semble particulièrement vrai des dernières années du préscolaire (trois à six ans) l'est également des plus jeunes, les chapitres de Miwako Hoshi Wanatabe et Sylvie Rayna dans cet ouvrage montrant comment les crèches japonaises et françaises conçoivent différemment le jeu du bébé, avec d'un côté un rôle important de l'adulte qui joue avec l'enfant, de l'autre un adulte en retrait au nom de l'autonomie de l'enfant. Le paradoxe est que quelques années plus tard, au moment de l'école maternelle, l'enfant japonais aura un espace d'autonomie ludique plus important que le français confronté à un modèle plus scolaire. Et le moment du primaire verra peut-être un nouveau renversement. C'est montrer la diversité des cultures préscolaires en partie fondée sur des différences au niveau des cultures du jeu.

Nous avions parlé de configuration propre au préscolaire, ce sont des configurations spécifiques non seulement aux pays, mais aux différents types d'institutions à l'intérieur de chaque pays qu'il nous faut évoquer. Chaque configuration est marquée par des pratiques ludiques qui lui sont propres accompagnées de discours tout aussi spécifiques. Du jeu caractéristique de la vie quotidienne enfantine au jeu pédagogique ou exercice, en passant par toutes les formes de compromis entre logique ludique et attente pédagogique, qu'il s'agisse de faire confiance au jeu qui aurait une valeur éducative intrinsèque ou de manipuler, contrôler indirectement ou directement le jeu pour s'assurer de la réalisation de ces attentes, les modalités d'une pédagogie (ou d'une culture) préscolaire varient fortement.

On pourrait penser que la culture préscolaire construite sur le jeu est bâtie sur du sable. Mais justement la polysémie du terme et la malléabilité de la pratique permet ce miracle, d'effacer les divergences et les tensions en les recouvrant d'un même terme qui donne l'impression d'une unité. En évoquant le jeu au centre du préscolaire, comme le font beaucoup de programmes, y compris les plus récents en Ecosse par exemple, on produit la spécificité du préscolaire tout en ne rendant pas visible la diversité de fait que cela recouvre. La référence au jeu produit à la fois l'unité au niveau de l'image, de l'idée directrice et permet la différence au niveau des pratiques, des attitudes et des valeurs. Elle peut donner à croire qu'il y aurait une culture préscolaire universelle, là où il y a des cultures préscolaires qui sont autant de façon de mettre en pratique l'idée du jeu, certes traversées par des conceptions transnationales.

Jeu, préscolaire et participation enfantine.

Le jeu est effectivement une activité aujourd'hui centrale dans la vie de l'enfant. C'est pourquoi le préscolaire a pu y recourir lors de son invention et son développement dans une société qui, si l'on ne regardait pas trop du côté du travail ouvrier et agricole des enfants, voyait le jeu gagner en visibilité et peut-être en importance. On peut considérer que le jeu dans ses formes proprement enfantines (en particulier le faire semblant) est d'autant plus important que les enfants sont séparés des adultes. La participation aux activités des adultes (dont leurs jeux d'où la difficulté de l'analyse) ne valorise pas le développement d'un espace ludique spécifique à l'enfant. La question est celle des modalités de participation à la société de la part de l'enfant, participation directe ou plus indirecte à travers le jeu. Les analyses de Greenfield (2004) sur le tissage dans une société indienne du Mexique permettent d'illustrer cela en suivant l'évolution de la pratique sur deux générations. La première relève d'une participation « sérieuse » à l'activité avec un soutien important de la mère, un apprentissage à travers des tâches réelles le tout dans le cadre de la reproduction de modèles traditionnels. Une génération plus tard dans un contexte différent (diffusion de l'acrylique, possibilité de se rendre aisément à la ville, demande des touristes, disponibilités monétaires), les enfants commencent à tisser à travers le jeu, utilisant des métiers jouets. L'entre enfants se développe, les jeunes filles sont plus souvent soutenues par une sœur plus âgée que par leur mère qui tient boutique, elles peuvent s'affranchir de la tradition et inventer des motifs, utiliser différentes couleurs ce qui correspond aux attentes des touristes. Du fait du coût de l'acrylique, elles peuvent faire des essais et des erreurs ce qui était évité dans la phase précédente.

Cet exemple semble nous éloigner de la culture préscolaire, mais il pointe une question essentielle, la place du jeu dans les modalités de participation de l'enfant à la société, d'engagement dans le monde (Gonçü, 2000). Si l'apprentissage est en partie liée à la participation (Brougère, 2009), les formes sociales et culturelles de la participation des enfants varient selon les sociétés, les époques, mais aussi l'âge, le statut, le milieu social, l'origine de l'enfant. Le jeu est une modalité spécifique de participation qui encourage un entre-enfants, valorise l'interprétation dans la reproduction interprétative que l'on trouve, en reprenant Corsaro (1997), dans le rapport de l'enfant à la société adulte. Les deux modèles de

Greenfield relèvent tout autant d'une reproduction interprétative, mais, dans le premier cas, la reproduction est encouragée, dans le second cas, l'interprétation est reconnue.

On peut ainsi voir dans le jeu une participation indirecte passant par le développement d'un groupe d'enfants qui interagissent les uns avec les autres, l'encouragement de l'innovation, la créativité (pour prendre le terme usité dans le contexte même), l'interprétation personnelle. Or l'école a sans doute des objectifs assez semblables : séparer les enfants des adultes pour créer des communautés vouées au seul apprentissage en utilisant (plus ou moins) la dynamique du groupe des enfants, aller au-delà de la reproduction sociale pour donner à chacun les moyens d'une pensée personnelle. Cela ne signifie pas que l'école atteigne ces objectifs, mais sans doute sont-ils présents dans les discours. Les moyens pour les atteindre différent selon les cultures scolaires ou pédagogiques. Pour atteindre de tels objectifs tout en les adaptant à l'âge des enfants, il n'est pas étonnant que toute une tradition préscolaire ait misé sur le jeu. Ce faisant celui-ci s'est transformé dans le contexte préscolaire ou scolaire. Il s'agit moins d'apprentissage en contexte ludique, que de jeu en contexte préscolaire, cette dernière dimension dominant logique et signification des activités. Ce que va apporter le jeu c'est de garantir la participation de l'enfant, qu'il s'agisse d'y voir plutôt une ruse ou une activité en elle-même éducative (Brougère, 1995).

Bien entendu le préscolaire, surtout pour les enfants les plus âgés, peut choisir d'en rester au scolaire, d'en reprendre les principes en l'adaptant à la marge, par exemple en rendant possible des temps de jeu qui sont moins là pour leur valeur éducative que comme une concession nécessaire mais provisoire à l'âge de l'enfant. L'école maternelle est alors pensée comme gestion de la disparition du jeu (Brougère, 1995). Le préscolaire peut également, surtout pour les plus jeunes se limiter à une logique de garde et de soin. Là encore le jeu est présent, mais parce qu'il colle à la peau de l'enfant, et que prenant le bébé il est difficile de ne pas le prendre avec ses activités usuelles, telles que l'on peut les trouver dans les familles aujourd'hui. Le jeu n'est alors toléré que pour autant qu'il ne gêne pas les soins, et une vision hygiéniste a pu naguère le réduire à la portion congrue. Mais une autre figure consiste à recevoir un enfant défini comme jouant et l'activité est alors centrale comme caractéristique de la vie de l'enfant.

Entre ces deux figures, on trouve les modèles les plus présents en particulier dans le discours. Le préscolaire est affaire d'éducation, mais cette éducation doit prendre en compte la

spécificité du jeune enfant. Depuis le geste inaugural de Fröbel, le jeu permet de penser ensemble dynamique enfantine et éducation. Il définit la spécificité de l'éducation préscolaire, mais supporte des variations importantes quoique difficiles à saisir. Il s'agit de créer un espace de participation enfantine (le terme est important pour des systèmes qui valorisent l'initiative enfantine et l'idée que l'enfant connaît ses besoins), différent de la participation scolaire plus encadrée par les attentes adultes (mais avec de grandes variations dont témoignent Alexander et Anderson-Levitt), ou de celle de la famille marquée par le mélange des âges et des activités non nécessairement centrées sur les enfants (même si certaines institutions reprennent l'un de ces deux modèles). Le jeu est ce qui a été construit comme support de la participation enfantine à la logique préscolaire, selon des modalités très variables, intégrant des activités qui sont plus ou moins des jeux. Les cultures préscolaires peuvent donc s'analyser à partir des modalités de participation qui s'expriment volontiers dans le vocable jeu. Il en résulte une nouvelle culture du jeu centrée sur l'éducation mais respectant (ou tentant de respecter) une logique participative de l'enfant. De l'idée d'éducation spontanée issue du romantisme, nous sommes passés à l'idée d'une participation de l'enfant à son éducation dès le plus jeune âge. Cela peut se concevoir en laissant beaucoup ou très peu d'autonome au dit enfant. Nous retrouvons la diversité culturelle, par exemple l'importance de la consigne et de l'encadrement du côté français (Brougère, Guénif-Souilamas et Rayna, 2007), l'importance de l'autonomie du côté allemand, l'importance du choix du côté américain, l'importance de la découverte du côté italien.

La relation d'évidence du jeu avec la culture préscolaire relève d'une construction socio-historique qui peut être interrogée. Cette association qui date maintenant de près de deux siècles mérite d'être déconstruite au profit des questions qu'elle a permis à la fois de résoudre et d'occulter. Au-delà du jeu, il s'agit de s'interroger sur la part de formalité et d'informalité de l'éducation préscolaire, sur le pouvoir d'agir (*agency*) et l'initiative de l'enfant, sur sa participation à différents mondes sociaux dont les structures préscolaires. Il ne s'agit pas de bouter le jeu hors du préscolaire, mais de lui donner une place qui ne soit plus fondée sur un mythe qui en a fait une activité d'exception. Il nous semble qu'il faut faire reposer la culture préscolaire sur d'autres principes que le jeu, celui-ci devant apparaître comme une activité parmi d'autres, ou plutôt un vocable qui renvoie à une multitude d'activités différentes. Par ailleurs la culture du jeu ne se limite pas à son usage au sein du préscolaire, et une connaissance de celle-ci apparaît comme indispensable à une pédagogie préscolaire construite sur la réalité sociale et culturelle du jeu et non sur un idéal de jeu intemporel.

Références

ALEXANDRER Robin (2000). *Culture & Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Oxford : Blackwell.

ALMQVIST Birgitta et BROUGERE Gilles (2000). « Matériels ludiques et cultures pédagogiques dans le préscolaire : les exemples de la Suède et de la France ». In RAYNA S. et BROUGERE G. (dir.). *Traditions et innovations dans l'éducation Préscolaire - Perspectives internationales*. Paris : INRP, p. 465-485.

ANDERSON-LEVITT Kathyrn M. (2002). *Teaching Cultures – Knowledge for Teaching First Grade in France and the United States*. Cresskill (N.J.) : Hampton Press.

APPADURAI Arjun (2001). *Après le colonialisme – Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.

BECKER Howard (1999). *Propos sur l'art*. Paris : L'Harmattan.

BROUGERE Gilles (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

BROUGERE Gilles (1997). « Jeu et objectifs pédagogiques - Une approche comparative de l'éducation préscolaire ». *Revue Française de Pédagogie*, n°119, p.47-56.

BROUGERE Gilles (2002). « L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires ». *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°7, p.9-19.

BROUGERE Gilles (2003). *Jouets et compagnie*. Paris : Stock

BROUGERE Gilles (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica

BROUGERE Gilles (2009). « Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation ». In BROUGERE G., ULMANN A.-L. (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF, 2009, p. 267-278.

BROUGERE Gilles, GUENIF-SOUILAMAS Nacira et RAYNA Sylvie (2007). « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire ». In BROUGERE G. & VANDENBROEK M. (dir.) (2007). *Repenser l'éducation du jeune enfant*. Bruxelles : Peter Lang, p. 263-284

BROUGERE Gilles et TOBIN Joseph (2000). « 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 Gaile S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education – Social Justice & Revolution*. New York : Peter Lang.

CORSARO William (1997). *Sociology of Childhood.* Thousands Oaks (Ca) : Pine Forge Press.

CROSS Gary (1997). *Kids'Stuff - Toys and the changing World of American Childhood*. Cambridge (Mss) : Havard University Press.

GONÇÜ Arton (Ed.) (2000). *Children's engagement in the world – Sociocultural perspectives*. Cambridge (Mss) : Cambridge University Press.

GREENFIELD Patricia M. (2004). *Weaving generations together : evolving creativity among the mayas of Chiapas*. Santa Fe : School of American Reasearch Press.

HARTMANN Waltraut & BROUGERE Gilles (2004). « Toy Culture in Preschool Education and Children Toy Preferences ». In GOLDSTEIN J., BUCKINGHAM D. & BROUGERE G., *Toys,Games, and Media*. Mahwah (N.J.) : Lawrence Erlbaum, p. 37-53.

PAIN Abraham (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

TOBIN Joseph, WU David Y.H., DAVIDSON Dana H. (1989), *Preschool in Thee Cultures - Japan, China and The United States*, New Haven (CT) : Yale University Press.

VINCENT Guy (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : PUL.