



HAL
open science

Culture, enfance et éducation préscolaire

Gilles Brougère, Sylvie Rayna

► **To cite this version:**

Gilles Brougère, Sylvie Rayna. Culture, enfance et éducation préscolaire: Culture, Childhood and Preschool Education. UNESCO, 1999. hal-03629924

HAL Id: hal-03629924

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03629924>

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.

CULTURE, ENFANCE ET ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE
CULTURE, CHILDHOOD AND PRESCHOOL EDUCATION

Actes du Séminaire (Paris, 1-3 octobre 1998)
organisé par l'Université Paris-Nord et l'INRP
avec le soutien de l'UNESCO

Report of the Seminar (Paris, 1-3 October 1998)
organized by Université Paris-Nord and INRP
with the help of UNESCO

Coordonné par / *Edited by* Gilles Brougère & Sylvie Rayna

UNESCO

Université Paris-Nord & INRP

Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits contenus dans cette publication ainsi que des opinions exprimées, qui ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent nullement l'Organisation.

Sommaire

Introduction

- I - Culture et innovation dans l'éducation préscolaire 5
Gilles Brougère & Sylvie Rayna

Approches comparatives

- II - The Socio-Cultural Foundations of Student/Teacher Ratios 45
in the American Preschool
Joseph Tobin

- III - Early Childhood Professionalism in a Cultural Perspective 67
Pamela Oberhuemer

Représentations de l'enfant et éducation préscolaire

- IV - Play or Learn? Inside and Outside of Preschool in 85
Changing Japanese Society
Miwako Hoshi-Watanabe

- V - Petite enfance et éducation préscolaire au Maroc 101
Khalid El Andaloussi

Normes et valeurs culturelles et sociales

- VI - L'éducation préscolaire en France : classements d'âge 119
et logiques éducatives
Pascale Garnier

- VII - L'école maternelle française entre accueil et apprentissages 133
Éric Plaisance

Solidarités familiales et accueil de la petite enfance

- VIII - Les modes d'accueil de la petite enfance : organisation 151
collective et solidarités familiales
Alain Norvez

- IX - Enfants Sahéliens, ces ancêtres descendus du ciel 171
Nagognimé Urbain Dembélé

Culture et objectifs pédagogiques

- X - Changes in Early Childhood Education in Denmark - The
appearance of literacy in early childhood education 193
Stig Broström
- XI - Education for the Improvement of Cultural Participation 217
Bert van Oers

Représentations des droits de l'enfant

- XII - The Notion of the Child and Early Childhood Education in Korea 241
Soo-Hyang Choi
- XIII - Culture and Early Childhood Intervention: a comment 253
John Bennett

Annexe

- Liste des participants 267

Culture et innovation dans l'éducation préscolaire

Gilles Brougère et Sylvie Rayna

Résumé : Le séminaire "culture, enfance et éducation préscolaire" avait pour objectif de développer une lecture comparatiste prenant en compte les dynamiques culturelles de l'éducation préscolaire. L'introduction, après avoir situé le contexte d'une telle démarche explore différentes dimensions de cette approche culturelle en mettant en évidence les questions qui nous paraissent essentielles et en introduisant les divers chapitres de cet ouvrage. Nous mettons en évidence la relation importante de l'éducation préscolaire avec l'éducation familiale qui implique un fort enracinement culturel et informel de ses pratiques. Les représentations de l'enfant et de ses compétences varient selon les cultures et sont aujourd'hui irriguées par les discours scientifiques sur le bébé. Nous nous interrogeons sur les politiques d'accueil, moins pour dresser un tableau de la situation que pour montrer comment ces politiques ont un fondement culturel. Le rôle de l'État n'est pas indépendant des représentations concernant l'enfant, la famille ou la femme dans la société. La diversité des objectifs et des pratiques est une caractéristique des systèmes préscolaires. Cette variété on la trouve entre les pays ou régions, mais aussi à l'intérieur de ces mêmes unités. Elle varie selon l'âge de l'enfant mais renvoie à une dimension culturelle, ne serait-ce qu'à travers la représentation de ce qui convient à chaque âge. C'est dans ce cadre fortement marqué par la culture que l'innovation et la recherche se développent. Si elles peuvent produire de nouvelles formes culturelles transnationales, elles dépendent aussi fortement des conditions socioculturelles dans lesquelles elles sont produites.

Abstract: The aim of the seminar on Culture, Childhood and Preschool Education was to develop a comparative understanding of cultural dynamics in preschool education. After providing the background for such a discussion, the introduction looks at different dimensions of this cultural approach, introduces the different chapters of the publication and highlights some important issues. Representations of the child and of its capacities vary greatly from culture to culture and are today revealed even in the scientific discussions surrounding the new-born baby. National childcare policies have a specific cultural background. The role of the State is not independent of the ways in which the child, the family or women are perceived in society. In addition, diverse objectives and

practices in preschool care and education not only vary according to the age cohort of the child but also refer back to a cultural appreciation of what is appropriate for each age group in this particular society. It is within this framework strongly marked by culture that innovation and research are developing. Although they may lead eventually to a new transnational culture of childhood, they are still very dependant on the sociocultural conditions in which they evolve.

Origines et objectifs du séminaire "Culture, enfance et éducation préscolaire"

Le séminaire "Culture, enfance et éducation préscolaire" dont cet ouvrage constitue les actes avait pour objet de réunir pendant trois jours, en octobre 1998, à l'UNESCO, un groupe de chercheurs de divers pays (Pays-Bas, Allemagne, France, Mali, Maroc, USA, Japon, Danemark, etc.), spécialisés dans le champ de l'éducation préscolaire, de façon à développer une approche comparative qui puisse apporter des éléments de réflexion sur la dimension culturelle de l'éducation du jeune enfant et sur la méthodologie de la recherche dans ce domaine. Par éducation préscolaire nous entendons l'éducation extrafamiliale proposée aux enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire. Nous y intégrons cependant les petites classes de l'école de base néerlandaise qui, bien qu'obligatoire à quatre ans, relèvent de la même logique.

L'organisation du séminaire a été conçue avec nos partenaires de l'UNESCO, J. Bennett, S. H. Choi et B. Combes, autour de quatre axes proposés aux participants comme cadre de notre rencontre : la diversité des représentations de l'enfant, de ses droits, et leur incidence sur l'éducation préscolaire ; la famille, lieu d'éducation, et ses relations avec les structures préscolaires ; la diversité culturelle et la place d'une culture transnationale relative à la petite enfance ; les objectifs pédagogiques de l'éducation des jeunes enfants. Sur cette base commune, les membres du groupe ont été invités à un travail préparatoire, à travers une série d'échanges de textes qui a permis une connaissance préalable des interventions de chacun, une meilleure articulation entre elles, un ajustement plus grand à l'objectif poursuivi et une plus large place au débat, pendant la rencontre.

Cette dernière s'est inscrite à la suite du séminaire "Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe", organisé conjointement par le GREC (Université Paris-Nord) et le CRESAS (INRP) depuis 1996 (Rayna & Brougère, à paraître). Les séances de ce séminaire,

au cours desquelles sont intervenus successivement de nombreux spécialistes - venus, en fait, du monde entier -, ont fourni des données importantes sur la diversité des systèmes préscolaires, complétant et actualisant ainsi divers ouvrages ayant déjà abordé cette question à un niveau international (Lamb, Sternberg, Hwang & Broberg, 1992; Cochran, 1993). Certains de ces intervenants ont poursuivi leur réflexion lors de la rencontre, à l'UNESCO, rejoints par d'autres spécialistes, provenant de pays non encore représentés ou étant plus spécifiquement engagés dans des travaux en éducation comparée.

Notre point de départ s'appuyait sur l'idée que l'on ne peut analyser les pratiques éducatives préscolaires sans se référer à la ou les culture(s) dans laquelle elles s'insèrent. En effet, elles constituent un aspect spécifique des pratiques d'éducation de la petite enfance au sens large, pratiques de soins, de maternage, d'accompagnement, liées à la culture de par leur diversité, qu'il s'agisse des cultures traditionnelles ou des cultures occidentales qui ont généré des discours savants sur la question (médecine, puériculture, psychologie, pédagogie), des politiques sociales et des stratégies de prise en charge des enfants variables selon les lieux, les temps et les milieux sociaux (Guidetti, Lallemand & Morel, 1997).

L'éducation préscolaire, en comparaison avec l'éducation offerte à l'école élémentaire, accorde une grande importance aux routines de la vie quotidienne, à la dimension relationnelle, à l'intégration dans une société donnée, à la maîtrise d'une langue parlée spécifique, différents aspects qui sont profondément liés à la diversité des cultures. Alors qu'une approche comparative des multiples pratiques de maternage se développe depuis une vingtaine d'années, la dimension culturelle de l'éducation préscolaire extrafamiliale émerge dans d'importants travaux d'éducation comparée comme ceux de J. Tobin (Tobin & al., 1989), mais elle reste encore marginale dans la recherche qui semble dominée par deux approches : l'approche socio-politique qui met en évidence les logiques sous-jacentes au développement des institutions destinées aux enfants avant l'âge de l'école obligatoire et l'approche psychologique ou psychopédagogique qui oriente les choix des modes d'accueil, la conception de "programmes" adaptés aux enfants et leur évaluation.

Il nous semble nécessaire d'analyser l'éducation préscolaire en relation avec la place du jeune enfant dans la société et la culture. Il importe de situer les pratiques pédagogiques dans leurs liens avec les pratiques familiales - l'éducation informelle - qui varient selon les pays et au sein même des pays, et qu'il faut se garder de négliger lors même que

l'enfant peut passer une partie importante de son temps dans des structures collectives. Ces pratiques familiales, diverses, restent essentielles pour les enfants qui ne connaissent pas la crèche (c'est-à-dire la majorité d'entre eux). Nombre d'enfants sont, en effet, pris en charge par des assistantes maternelles qui se réfèrent en grande partie à leurs propres pratiques éducatives familiales. Et même pour ceux qui fréquentent la crèche, la référence à l'éducation familiale, pour une part du personnel, reste souvent dominante, ou pour le moins présente, ne serait-ce qu'à travers la présence quasi exclusive des femmes (sans formation, dans certains pays) au sein du personnel. Cela implique que la socialisation sexuée, en ce qu'elle est différente pour la femme et l'homme, intervient dans la définition des tâches éducatives liées à la petite enfance et dans la représentation que l'on peut s'en faire (Bloch & Buisson, 1998).

Culture s'entend ici comme un ensemble de significations propre à différentes unités sociales (familiale, locale, régionale, nationale). C'est ce qui donne du sens aux différents actes qui sont effectués. L'homme interprète l'action des autres et produit des actions qui ont une signification pour lui (Blumer, 1969). Il le fait en fonction d'éléments disponibles qui sont la sédimentation des interprétations construites dans l'aire sociale au sein de laquelle il évolue. Il en est de même pour les cultures professionnelles, puisque diversité il y a entre les pays du fait de leurs traditions différentes (Oberhuemer & Ulich, 1996), mais aussi à l'intérieur de chaque pays, en France tout particulièrement avec la multiplicité des professionnels travaillant auprès des jeunes enfants : professeurs d'école maternelle, puéricultrices, auxiliaires de puériculture, éducatrices de jeunes enfants, assistantes maternelles, etc. P. Oberhuemer éclairera plus particulièrement ce point dans sa contribution.

Les différents textes réunis dans cet ouvrage s'appuient sur des références disciplinaires différentes (anthropologique, psychologique, sociologique, démographique) et des objets d'étude divers, mais ils sont autant de contributions à une réflexion sur la dimension culturelle de l'éducation préscolaire. Nous voudrions justifier, en introduction, cette démarche et parcourir rapidement quelques questions qui traversent l'analyse de l'éducation préscolaire, en soulignant la présence de celles qui renvoient à une analyse culturelle ne pouvant véritablement se construire que dans le cadre d'une comparaison. L'ancrage culturel de l'éducation préscolaire dont il est question dans notre réflexion renvoie non seulement à la dimension traditionnelle mais encore à la dimension créatrice, vivante de la culture.

La continuité avec l'éducation familiale

Quelle que soit la conception de l'éducation préscolaire (substitut ou complément au rôle de la famille), elle apparaît en relation forte avec la famille. Le passage de l'univers familial à l'univers collectif, l'émergence de ce que l'enfant apporte de son milieu, la place accordée aux parents sont traités au moyen de stratégies diverses selon les institutions, les publics visés, les pays, les époques. Certaines structures, telle l'école maternelle française - malgré son évolution récente (la Loi d'orientation de 1989 place les parents au sein de la communauté éducative), et le fait qu'historiquement, le modèle maternel proposé par Pauline Kergomard, lui ait donné sa spécificité (Plaisance, 1996 et dans ce volume) - accordent une moindre importance à cette dimension par rapport à d'autres, par exemple les structures préscolaires danoises dont les programmes sont établis localement avec les parents (Broström, à paraître).

Une part des objectifs éducatifs des structures redouble les pratiques informelles de la famille. L'école maternelle française se donne des objectifs centrés sur les apprentissages, des objectifs plus scolaires que ceux que l'on trouve dans la plupart des familles. Mais tous les pays n'ont pas effectué le même choix et ainsi que le souligne Cochran : *"The most embracing dialectic is between a holistic view of child care as involving the balanced development of all the child's capacities and the desire to prepare children for the cognitive and social challenges of primary school"* (1993, p.650). Toutefois, dans les pays où le poids des traditions est particulièrement fort, des objectifs d'apprentissage plus ciblés émergent aujourd'hui, sous la pression non pas des structures éducatives mais de certaines familles, dans un contexte économique mondial et local particuliers, ainsi que le soulignent, dans ce volume, M. Hoshi-Watanabé dans le cas du Japon ou K. El Andaloussi dans celui du Maroc, ou d'une prise de conscience commune, issue d'évaluations éducatives internationales, dans le cas du Danemark selon S. Broström.

A travers cette relation à l'éducation familiale, l'éducation préscolaire se trouve en liaison directe avec les spécificités d'une culture, pouvant être relativement homogène dans certaines sociétés, japonaise ou nordiques notamment, ou de plusieurs cultures quand les familles sont elles-mêmes d'origines sociales et culturelles parfois extrêmement variées, l'hétérogénéité apparaissant, dans le discours des professionnels plus souvent comme un problème que comme une source d'enrichissement. La gestion de cette situation varie selon les systèmes, les traditions, la

représentation que l'on se fait du rôle de la collectivité par rapport à la famille. La représentation des rapports entre la famille et l'État ou la collectivité territoriale est un élément culturel important (Plaisance & Rayna, 1997). Certains systèmes sont traditionnellement attachés à donner à la famille le sentiment que l'éducation est d'abord son affaire. Les modèles éducatifs se veulent alors proches de l'éducation familiale, avec des interventions minimalistes. D'autres semblent plutôt reposer sur un partage des responsabilités et s'accordent un rôle spécifique selon des justifications variables (compensation des handicaps socioculturels, spécificité des apprentissages, libération de l'individu par rapport au poids de cultures particulières).

L'éducation familiale peut intervenir aussi comme modèle, implicite ou explicite, des pratiques éducatives. N'appelait-on pas "taties" les personnels de crèches françaises, il n'y a pas si longtemps (Candilis-Huisman, 1997) ? Certes, le mouvement actuel de professionnalisation des personnels de la petite enfance est important (bien que la formation soit encore inexistante pour certaines catégories de personnels dans de nombreux pays), mais cela ne veut pas dire qu'il permet de passer totalement de l'implicite à l'explicite étant donnée la variété des tâches et des interventions auprès de l'enfant, la proximité physique de la relation et l'importance de la charge émotionnelle qu'elle sous-tend (Bosse-Platière & al., 1995). Le passage à l'explicite peut également se faire dans l'acceptation de normes et traditions propres à une culture donnée. Considérer l'éducation préscolaire sans la mettre en relation avec l'éducation familiale, même si cela montre des tensions, des oppositions, voire des confusions de rôles et des sentiments, conduit à méconnaître sa spécificité. C'est un facteur essentiel de sa dimension culturelle.

L'origine sociale des divers professionnels de la petite enfance est en effet diverse, en France tout particulièrement : on connaît le phénomène d'embourgeoisement des enseignants de maternelle (Berger, 1979) et des éducateurs de jeunes enfants (Verba, 1994), alors que les auxiliaires de puériculture et les assistantes maternelles restent pour la plupart d'origine populaire, avec aujourd'hui chez ces dernières une plus grande diversité culturelle. Leurs pratiques éducatives familiales sont donc diverses aussi et elle ne sont, de surcroît, pas étanches aux idées et normes, diverses, véhiculées au cours de leur formation initiale et continue, certaines d'entre elles étant plus proches des valeurs de certains milieux. Tel est le cas, par exemple, de la vulgarisation psychanalytique et plus précisément des

positions de F. Dolto parmi les éducatrices de jeunes enfants (Verba, 1994).

L'enracinement culturel lié à la continuité, profonde bien que complexe, entre éducation familiale et éducation préscolaire est parfois occulté par une certaine rationalisation se voulant fondée sur une approche scientifique de l'enfant et de ses besoins. Or, il semble utopique de penser que l'éducation du jeune enfant puisse rompre totalement avec l'implicite d'une culture, et certains, de plus en plus nombreux aujourd'hui (Moss & Pence 1994; Moss, 1996; Whoodhead, 1996) dénoncent les quasi *diktats* des psychologues, puériculteurs et autres spécialistes, et plaident en faveur d'une définition négociée et évolutive des critères de qualité de l'éducation de la petite enfance.

Les obstacles à la démarche rationalisante sont de plusieurs ordres. On sait que la prise en charge de jeunes enfants ne peut pas relever uniquement d'une approche scientifique mais implique, comme toute entreprise éducative, des valeurs et des représentations. Ces valeurs ne sont pas toujours affichées et sous-tendent les discours savants eux-mêmes, utilisés à des fins de domination sociale. Ainsi les débuts de la puériculture ont été posés en terme de moralisation des milieux populaires (Boltanski, 1969). S. Lallemand et G. Delaisi de Parseval (1998), avec leurs regards croisés d'anthropologue et de psychanalyste, montrent également que la diversité et les contradictions des injonctions de la puériculture dite scientifique témoignent bien de justifications, de représentations et de démarches tout aussi marquées par la culture, dans les discours de médecins, accoucheurs et pédiatres, relayés aujourd'hui par certains "psy". Il faut souligner aussi les effets, pas toujours heureux, de la vulgarisation scientifique : réifications, réductions, généralisations abusives, voire traductions aberrantes, liées pour partie aux valeurs culturelles implicites des vulgarisateurs (journalistes spécialisés, chercheurs, praticiens : médecins, psychologues, éducateurs, etc.) comme des destinataires de cette vulgarisation. Cela renvoie à la question de la diffusion des résultats de la recherche, c'est-à-dire de connaissances scientifiques provisoires et hétérogènes.

Bien que se développent divers courants de psychologie culturelle, tels ceux initiés aux USA par J. Bruner ou en France par C. Camillieri, et une psychologie culturelle comparative (Bril, 1995), l'utopie d'une éducation préscolaire entièrement rationnelle, fondée sur un discours psychologique universaliste, demeure, occultant les fondements culturels de l'action éducative et supposant soit une rupture avec l'éducation

familiale, soit une éducation des parents qui deviennent des éducateurs rationnels. Une telle utopie, dans le champ éducatif, est liée à un contexte culturel de valorisation d'une approche scientifique de l'enfant. Le courant contemporain de la sociologie de l'enfance met, du reste, en évidence le fondement socioculturel des discours psychologiques sur l'enfance (James & Prout, 1990), comme le souligne le texte de J. Bennett.

Tout comme les progrès de la médecine ont permis dans les sociétés occidentales d'éradiquer la mortalité infantile, ceux de la psychologie de la petite enfance et des sciences de l'éducation préscolaire contribuent sans nul doute à l'amélioration de l'accueil des jeunes enfants, surtout lorsque l'on s'attache à ce que les compétences humaines communes à tout individu (cognitives, communicatives, etc.) ne soit point entravées mais au contraire largement favorisées, sous des formes significatives au regard de la culture dans lesquelles elles se déploient et qu'elles contribuent à faire vivre et évoluer. Ce sur quoi nous insistons ici, c'est sur le fait que la compréhension et la transformation des pratiques éducatives ne peuvent se réduire à la dimension psychologique ou médicale mais doivent inclure la dimension sociale et culturelle, qui nous apparaissent largement sous-estimées.

Si nous avons abordé la question de cette continuité en terme d'ancrage des pratiques professionnelles sur des pratiques familiales, il ne faut pas oublier que, dans l'autre sens, les savoirs professionnels et/ou issus de la vulgarisation scientifique ne sont pas sans effets sur les pratiques éducatives familiales des professionnelles comme des parents. De plus, le poids des valeurs familiales (des classes moyennes et favorisées) dans l'évolution des modèles éducatifs, en France, est bien connu : il apparaît dans le passage du modèle productif au modèle expressif à l'école maternelle (Plaisance, 1986), comme dans la transformation de la crèche, lieu d'hygiène et de garde à un lieu de vie et d'éducation (Mozère, 1995; Baudelot, 1992). Et ces parents-là sont des vecteurs puissants des discours savants évoqués plus haut, dont les valeurs sous-jacentes entrent en cohérence avec les leurs. Dans certains pays, tels le Japon ou l'Allemagne, on n'hésite pas à parler de "mères professionnelles" bien que cette notion renvoie à d'autres références et que sa définition et sa traduction dans les pratiques ne soient pas entièrement superposables. Tout ceci indique bien la complexité des phénomènes interactifs en jeu, la multiplicité des niveaux. Ainsi, nous n'entendons pas la continuité de l'éducation familiale et extrafamiliale de façon linéaire, causale, mais considérons l'enracinement des pratiques professionnelles dans les traditions familiales,

au sein d'une dynamique multiforme, porteuse d'évolutions culturelles de l'éducation dans les deux sphères. Une telle conception en vient donc à contribuer, d'une certaine façon, à l'argumentaire en faveur de l'ouverture des institutions préscolaires (Baudelot, 1984; Neuman, 1996).

De plus, si les structures préscolaires s'enracinent dans les cultures familiales, locales, de par leurs spécificités, elles modifient aussi le contexte culturel de la socialisation de l'enfant, ce qui constitue une autre dimension du rapport entre éducation du jeune enfant et culture. Il se trouve confronté à une double socialisation qui, quel que soit le modèle à l'œuvre dans ces structures et leur proximité avec le modèle familial, transforme les conditions de socialisation de l'enfant. L'appropriation du contexte socioculturel passe par cette double expérience dont chaque élément ne répond pas à la même logique : *"Daycare centres are public environments ; public institutions, one might say. Meeting people in such environments has its own dynamic, which is quite different from the dynamic going in more familial situations. In private life, people's interactions are governed to a large extent, by the individuals concerned."* (Dencik, Langsted & Sommer, 1989, p. 14). Si les formes culturelles liées à la vie dans la famille, que l'on sait en mutation de façon plus ou moins sensible selon les pays, constituent un élément essentiel de la socialisation de l'enfant, les caractéristiques culturelles des structures préscolaires participent à cette même socialisation, intégrant des éléments que l'on retrouve en famille mais également les effets d'un lieu public investi par des professionnels et les éléments d'une culture du préscolaire qui renvoient à des sources historiques et géographiques variées.

L'importance de la représentation de l'enfant et de ses compétences

Agir avec un enfant suppose une représentation de ce qu'il est, de sa spécificité de bébé ou de jeune enfant, de ce qu'il est capable de faire, représentation qui évolue selon les périodes de l'histoire (Delaisi de Parseval & Bigeargeal, 1987; Rollet, 1995; Garnier, 1995 et dans ce volume) et selon les cultures et les religions qui les sous-tendent. Les structures préscolaires sont imprégnées, dans leur organisation et les activités qu'ils proposent, de telles représentations.

On peut relever les spécificités de la représentation du jeune enfant au Japon (Kubota & Voyat, 1993; Hoshi-Watanabé, à paraître; Kato, à paraître) où il est considéré jusqu'à six ans comme un être non responsable, ce qui implique une importante liberté que l'on retrouve dans la gestion des groupes préscolaires. Le rôle de l'éducation préscolaire est de protéger des

influences extérieures néfastes le développement des qualités naturelles dont sont également dotés les jeunes enfants. L'éducation occidentale traditionnelle, fortement marquée par le christianisme, s'appuie sur des représentations quasiment opposées. K. El Andaloussi, N.U. Dembélé et S. H. Choi éclaireront ce propos, avec les cas du Maroc, des pays du Sahel et de la Corée, où les représentations de l'enfant sont profondément influencées par l'islam, le confucianisme, le bouddhisme, etc.

Ces représentations peuvent être informées, renouvelées par les différentes sciences humaines (aujourd'hui majoritairement la psychologie et la psychanalyse, mais aussi de plus en plus l'éthologie, et à nouveau la biologie) mais la vulgarisation de leurs résultats n'ont pas la même prise, la même signification, ni la même traduction selon les cultures. Par exemple, une étude comparative en cours (Baudelot, Bréauté, Hoshi, Rayna & Takahashi) montre que l'usage actuel, dans les crèches françaises, de la tétine, prescrite après avoir été proscrite par les spécialistes, ne s'observe pas dans les crèches japonaises de même que les "doudous". Il est vrai que, dans ces dernières, la plupart du matériel est fourni par les parents et sont pour les enfants autant d'objets transitionnels (Winnicott, 1975) sur lesquels insiste la psychologie clinique.

Se représenter un enfant implique l'adulte par rapport à ce qu'il a été, à sa projection dans l'avenir à travers ce prolongement de lui-même et fait que là encore les normes dominantes dérivant des travaux scientifiques, l'enfant des psychologues notamment, ne peut éradiquer tout un ensemble de valeurs culturelles qui façonnent le comportement que l'on peut avoir avec un enfant, que s'attachent, du reste, à prendre en compte les approches de la psychologie culturelle ou de l'ethnopsychiatrie contemporaine (Moro & al., 1989). Il suffit de se promener dans les rues, de discuter avec des parents pour se rendre compte que les représentations ne sont pas les mêmes en Europe, par exemple entre la France et l'Allemagne (Brougère, 1998). Le contraste n'apparaît qu'avec plus d'évidence, dans le chapitre rédigé ici par N. U. Dembélé, entre les représentations occidentales et traditionnelles, contraste renforcé par les conditions de vie réelles, si différentes, vécues par les enfants comme par les adultes, le problème urbain-rural, par exemple, ne se posant pas sur le plan de l'éducation dans les mêmes termes, comme on le sait également des pays d'Amérique du Sud, Venezuela (Leon & Ball, à paraître) ou Brésil (Kishimoto, à paraître) par exemple.

L'étude scientifique des représentations, valeurs et normes culturelles est donc tout aussi importante pour la réflexion éducative. On peut noter

l'intérêt grandissant chez certains psychologues de la toute petite enfance pour les pratiques de maternage dans les diverses cultures (Stork, 1988; Stork & Candilis-Huisman, 1993; Candilis-Huisman, 1997). La place de la sensibilisation aux autres cultures, d'apparition récente dans la formation continue des personnels de crèche et qui ont semble-t-il beaucoup de succès, n'est pas à négliger non plus. Ces études et actions de formation, qui s'inscrivent dans un contexte culturel général s'ouvrant, depuis le début des années 70, aux cultures, mettent en lumière la diversité de ces pratiques, et donc leur relativité aux contextes locaux. Elles apportent des informations d'une grande richesse sur les pratiques des autres, avec parfois quelques reprises occidentales de pratiques traditionnelles : le portage des bébés, sur le dos ou le ventre, n'est plus réservé aux mères africaines ou indiennes, mais des mères et pères occidentaux ont, depuis une vingtaine d'années délaissé les landaus, ainsi que des auxiliaires de puériculture dans certaines crèches afin de mieux répondre à l'ensemble des bébés de leur groupe. Cependant, d'une manière générale, il n'en résulte pas, chez les professionnels du préscolaire, une véritable prise de conscience du poids des valeurs qui sous-tendent leurs pratiques propres ni le regard critique que peuvent apporter des études comparatives utilisant certaines méthodologies, impliquantes pourrait-on dire quant aux porteurs de ces pratiques, telle la procédure de J. Tobin présentée dans cet ouvrage.

L'éducation préscolaire s'appuie "naturellement" sur ces représentations de façon le plus souvent implicite qu'explicite, comme des évidences que l'on ne questionne pas. L'importance de la place des soins et l'idée d'une relation spontanée aux très jeunes enfants naturalise le rapport à cet enfant. Le travail sur la dimension culturelle doit permettre la mise en évidence des représentations sous-jacentes à la constitution des prescriptions et des pratiques, de refuser les allant de soi pour en retrouver la logique. Cette naturalisation des comportements évacue la dimension culturelle sous le poids de l'évidence constituée par ce qui s'impose comme ne pouvant être autre. C'est à nouveau la confrontation entre différents systèmes qui peut permettre de dégager ce qu'il y a de construction sociale, de normativité culturelle dans ce qui s'impose aux acteurs sociaux comme naturel. Les données exposées par J. Tobin sur le Japon, la Chine et les USA apportent ici un éclairage convaincant (Tobin & al., 1989).

Les cultures professionnelles et leurs discours, plus ou moins formels selon les catégories de personnels et selon les pays (OMEP, 1994; Vejleskov, 1994), s'alimentant à des sources scientifiques diverses mais aussi des traditions institutionnelles et catégorielles/corporatistes propres,

concourent également à occulter la perception de ces représentations. Ancienneté et évolution historique des institutions, existence, ancienneté et force des associations et des syndicats des personnels du préscolaire, formation, sur laquelle se penche P. Oberhuemer dans ce volume, sont autant d'éléments qui rendent compte des variétés observées. Le poids du passé médical reste perceptible dans les crèches françaises si on les compare aux crèches italiennes ou japonaises. Le poids du discours "enseignant", à la française, est bien entendu, évident en maternelle - renforcé actuellement en raison de la formation commune des professeurs d'école et de la disparition des inspecteurs(trices) de maternelle - , si on le compare au discours des enseignants belges dont les pratiques s'inscrivent dans un cadre éducatif laissant plus de place au jeu (Brougère, 1997; Laevers, à paraître), sans parler du discours totalement différent (tourné vers la famille et la communauté) des éducateurs des jardins d'enfants allemands ou des pays nordiques (Oberhuemer & Ulich, 1996; Broström & al., 1996).

Politique et culture

La dimension politique de l'organisation du secteur préscolaire n'est pas indépendante des cultures nationales et de leur constitution historique. Les institutions préscolaires sont liées à une histoire très différentes selon les pays. Les choix politiques sont pris dans des contextes qui renvoient aux représentations sociales de l'enfant, de la famille, de la femme. La rupture effectuée en ex-RDA à la suite de la réunification allemande témoigne ainsi d'un changement culturel, sans doute plus imposé que choisi, conduisant à limiter l'intervention de l'État dans la garde des enfants, mais tout autant, dans une situation de chômage important, le rôle de la femme dans le monde du travail. Le modèle, tout à la fois politique et culturel, de l'Allemagne de l'Ouest s'impose aux nouveaux *lander*. Plus généralement, on sait la régression massive de la préscolarisation dans les pays d'Europe centrale et de l'Est, là où les taux étaient les plus hauts d'Europe : fermeture de crèches et de jardins d'enfants, baisse du congé parental, augmentation du coût de la garde et de l'éducation préscolaire pour les familles. La Lettonie, comme ses pays voisins, a ainsi vu le nombre de ses jardins d'enfants diminuer de moitié (OMEP, 1997).

Derrière cette histoire institutionnelle apparaît une culture nationale avec des choix spécifiques, qui peuvent ne pas être cohérents sur la longue durée, avec des oppositions fortes selon les pays européens. On peut ainsi opposer nettement les situations françaises et anglaises. En France,

l'intervention de l'État est pensée comme légitime en matière de petite enfance (Rollet, 1990) et de préscolarisation, en particulier, à travers le modèle d'une école publique qui intervient dès deux ans. Selon Cohen (1993), au Royaume-Uni, la garde de l'enfant est considérée comme l'affaire des parents, l'État n'intervenant que pour les enfants ou les familles dans des situations spécifiques. Ainsi les *playgroups* ne se pensent pas comme la contrepartie d'une pénurie en matière de préscolarisation des enfants avant cinq ans, mais comme une solution qui permet d'associer les parents à une éducation préscolaire collective. Il s'agit là de l'effet à terme de choix opérés au début du siècle, à savoir la généralisation de l'enseignement à partir de cinq ans, avec en contrepartie la dépréscolarisation des enfants plus jeunes, la préscolarisation devenant de fait réservée aux enfants de milieux défavorisés, sauf à être prise en charge par les parents à travers les *playgroups*. Cet exemple permet de percevoir des différences importantes en matière de politique sociale et éducative - et de leur réception -, fondée sur des constructions culturelles différentes quant au rôle des parents, de l'initiative privée, des Églises, de l'État.

Quelque soit l'investissement de l'État, l'offre de services de garde et d'éducation préscolaire renvoie à des choix politiques, mais la diversité de ces choix peut être en partie référée à des diversités culturelles, ne serait-ce que dans la façon de penser le rôle de l'État par rapport aux familles et à l'enfant. L'exemple des États-Unis peut illustrer la relation du politique et du culturel : le rôle de l'individualisme fondateur du pays a sans doute une incidence sur la faiblesse de l'offre structurée. On renvoie à la responsabilité des parents et au marché comme capable de résoudre le problème : libre entreprise, choix des parents et intervention minimale de l'État caractérisent la situation. Le marché conduit au développement d'une problématique de la qualité, pour que les parents puissent choisir, avec des associations qui proposent normes et labels (Spedding, 1993). L'idée de responsabilité financière des parents apparaît comme la base du système, l'État pouvant intervenir quand les parents sont défaillants. Responsabilité éducative, logique du choix et financement par les parents vont de pair. En dehors de l'année précédant la scolarité obligatoire (*kindergarten*), les tentatives d'universalisation d'un système préscolaire public ont échoué (Beatty, 1995). Et nombreuses sont les études qui montrent l'hétérogénéité et la faiblesse d'ensemble des structures préscolaires, dans un contexte d'absence de législation nationale les concernant (Clarke-Stewart, 1991; Howes & al., 1992; Philipps, 1995; Kahn & Kammerman, 1995; Allen, à paraître).

Si les États-Unis constituent l'exemple extrême, on peut voir d'autres pays qui renvoient à une logique comparable faisant que l'État a pour fonction non pas d'assurer garde et éducation des plus jeunes, mais un service social visant les milieux défavorisés, comme les crèches anglaises ou les *nursery school*, avec un service éducatif réservé aux enfants de l'âge primaire (dès 5 ans en Angleterre) qui a tendance à mordre sur l'âge préscolaire (comme les *kindergarten* publics pour les enfants de cinq-six ans aux États-Unis). L'accueil des enfants de moins de trois ans n'est pas une priorité politique en Allemagne et une grande disponibilité de la mère reste nécessaire, en ce qui concerne les enfants de plus de trois ans, en raison de l'étroitesse de la couverture horaire de la prise en charge dans les jardins d'enfants (OMEF, 1997). En Irlande, une des priorités actuelles, est la mise en œuvre du programme *Early Start* qui concerne la préscolarisation des enfants de trois-quatre ans dans les zones défavorisées. Aux Pays-Bas, où l'école de base, obligatoire, concerne les enfants à partir de quatre ans, l'incitation à la création de modes de garde entre 1990 et 1995 ne paraît plus à l'ordre du jour.

A l'autre extrémité, la Suède considère que l'État doit rendre possible la garde de tous les enfants, tout particulièrement pour lutter contre l'inégalité d'accès des femmes au marché du travail. C'est une autre logique culturelle à l'œuvre qui justifie une politique préscolaire - qui se double d'une politique familiale forte expliquant la rareté des nourrissons dans les structures -. Cela n'empêche pas pour autant le recours au privé, à travers l'importance de la garde dans un cadre familial (Palmerus, 1992). Dans cette même logique, au Danemark, la moitié des enfants de moins de trois ans a une place dans une structure organisée et plus des trois-quarts des enfants de plus de trois ans. Les pays nordiques, ainsi que la France - où la politique familiale est différente - sont les pays qui subventionnent le plus leurs équipements. En France, les pourcentages respectifs sont de 23% et 100% avec, comme spécificité relevée plus haut, le fait que les enfants sont accueillis majoritairement dans une école maternelle publique et gratuite (Plaisance & Rayna, 1997).

Entre ces deux extrêmes, on trouve une grande diversité de cas de figure et ce, dans le cadre d'un problème général qui, dans son émergence massive, est récent : le développement à partir des années 60 des besoins de garde, lié à l'augmentation des femmes sur le marché du travail, tout particulièrement celles qui ont de jeunes enfants, le taux de travail féminin n'ayant du reste cessé d'augmenter au cours de ces dernières années, dans les quinze pays membres notamment (E.C. Network on Childcare, 1996); à

ces besoins de garde se conjuguent ceux d'éducation en raison de la transformation des conceptions éducatives concernant le jeune enfant sous l'effet, notamment des discours scientifiques mettant en valeur ses compétences. Certains pays avaient déjà des offres structurées avant les années 60, mais partout c'est à ce moment que le phénomène (création ou développement de systèmes) devient massif. Derrière cela, il faut voir des modifications socioculturelles importantes : travail féminin salarié hors du domicile, urbanisation croissante, transformation de la famille, rôle accru de l'éducation, nouvelles représentations de l'enfant, etc. Le travail féminin peut être considéré comme un contexte culturel à l'éducation préscolaire plus que comme une cause directe. Cela fait partie des éléments de l'environnement culturel qui ont une incidence sur cette éducation. Le développement de politiques (ou leur absence dans le cadre d'un marché libre de la garde) renvoie bien à l'émergence de phénomènes culturels. Il est cependant difficile de faire la part de chacun. Mais à défaut de proposer une offre structurée, l'État peut difficilement éviter d'intervenir au niveau de la régulation.

De par la tradition ou pour compenser les insuffisances de l'offre, les solidarités familiales ou communautaires s'avèrent, cependant, fondamentales, même dans les pays où l'offre est reconnue comme importante, comme dans le cas de la France. C'est ce que montre, dans ce volume, A. Norvez. La participation des parents à l'éducation extrafamiliale se développe depuis une dizaine d'années dans certains pays, comme l'indique l'apparition et l'extension des crèches parentales, en France ou en Allemagne (OMEP, 1997) par exemple.

Nombre de pays voient le privé porter une part importante de l'offre. Cela peut renvoyer à une logique du marché comme nous l'avons vu aux États-Unis, à l'importance de la famille et aux sacrifices qu'elle est prête à consentir comme dans le cas coréen développé ici par S. H. Choi, mais aussi à une ségrégation sociale de plus en plus systématique comme on le voit tout particulièrement au Brésil où le système public est de fait réservé aux classes populaires, ce qui n'était pas le cas à l'origine (Kishimoto, à paraître). Cette importance de la place du privé, comme dans les crèches et maternelles japonaises (Hoshi-Watanabe, dans ce volume) dans un contexte de fécondité réduite et de difficultés économiques, peut conduire à des pressions parentales et une compétition entre structures qui bousculent les positions et pratiques traditionnelles soutenues jusqu'ici dans les politiques éducatives.

Entre l'État et le privé, la place des Églises est parfois importante. Elle peut renvoyer au fait que par tradition les Églises assument des fonctions de service public et de solidarité sociale. Ce furent souvent des établissements religieux qui assurèrent l'expansion des systèmes préscolaires dans le passé, comme dans le cas de la France jusqu'en 1905, date de la séparation de l'Église et de l'État, ce dernier prenant le relais dans une logique de la cisation de la société (Luc, 1997). Dans beaucoup de pays, l'Église continue à jouer un rôle important, comme en Allemagne. De même certaines associations qui gèrent des structures préscolaires dans les pays en développement (comme en Amérique latine) ont une finalité religieuse. Au-delà de la gestion d'établissements par les Églises, c'est la place des valeurs religieuses dans l'éducation des jeunes enfants qu'il faut évoquer. Au 19^{ème} siècle les salles d'asiles, ancêtres des écoles maternelles, affichent en France la place essentielle de l'éducation religieuse, point central d'un dispositif de contrôle social des populations ouvrières (Dajez, 1994). Dans de nombreux pays la dimension religieuse de l'éducation est présente. Elle peut l'être dans les textes et structures, comme au Québec où il existe un réseau catholique et un réseau protestant d'éducation publique, sans que cela ait beaucoup d'influence sur les pratiques, ou bien renvoyer à une composante essentielle de la culture du pays. Tel est le cas de l'islam avec l'apprentissage du Coran présent aussi bien dans le réseau traditionnel des Kouttab que dans le réseau moderne des jardins d'enfants (El Andaloussi, dans cet ouvrage). La place des Églises apparaît comme un élément culturel important qui concerne autant l'organisation politique de l'offre que les valeurs culturelles de l'éducation. A un niveau encore plus général les valeurs religieuses constituent une composante importante de la spécificité culturelle d'un pays comme l'évoque S. H. Choi pour la Corée.

Sur un autre plan, on peut également découvrir des actions politiques pouvant prendre l'enfant comme moyen. L'éducation peut se développer dans le contexte d'un contrôle exercé sur les familles à travers leurs enfants comme nous l'avons évoqué au début de ce texte (Boltanski, 1969). Aujourd'hui, la petite enfance apparaît comme un levier puissant pour agir sur les familles, mener à bien des actions de prévention, voire retisser les liens sociaux qui se délitent dans certaines zones urbaines. La politique culturelle menée en direction des tout-petits, de façon unique à notre connaissance en France, et poursuivant des objectifs de démocratisation d'accès à la culture, d'amélioration de la qualité de l'accueil des jeunes enfants dans les structures préscolaires et de lutte contre les exclusions, conduit à la mise en œuvre d'actions partenariales fécondes, soutenues par

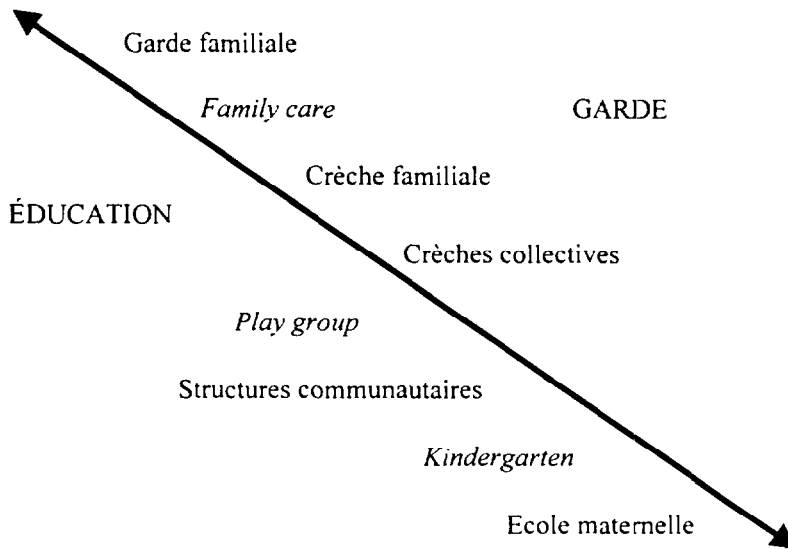
des politiques municipales pertinentes (Baudelot & Rayna, 1999). Il n'en reste pas moins que la place de l'enfant dans ces dispositifs peut être interrogée, en se demandant si dans certains cas il n'est pas réduit à un simple prétexte d'intervention socio-éducative.

Les politiques d'éducation préscolaire et d'accueil de la petite enfance sont liées à des structurations culturelles. Les réponses apportées et le rôle de l'État renvoient, en partie à travers l'histoire, aux configurations culturelles propres à chaque pays, région, voire communes compte tenu des processus de décentralisation.

Des objectifs explicites fort différents

Si l'on va maintenant du côté de ce qui est annoncé dans les textes officiels, on découvre, tout particulièrement au niveau de l'école maternelle et des structures éducatives comparables, une grande diversité d'objectifs. D'une manière générale, en ce qui concerne les enfants âgés de trois à six ans, on peut distinguer des systèmes qui mettent en avant des objectifs plus formels et scolaires, liés à des apprentissages qui appartiennent à l'école élémentaire ou préalables à ces derniers, et d'autres qui évoquent des objectifs plus généraux en termes de développement, de comportements sociaux, d'éveil. Bien entendu, il y a, sur cette base, nombre de nuances en raison, pour partie, des cultures locales et de leur enracinement dans la tradition. Certains événements conjoncturels actuels semblent toutefois ébranler certains systèmes et inviter à la négociation de nouveaux objectifs et donc de nouvelles pratiques et de nouvelles conceptions. Ainsi en est-il de l'*educare* (éducation et soins) pourtant si fortement défendu dans les pays nordiques (Broström, dans ce volume) et de la vision, comparable, des structures préscolaires japonaises (Hoshi-Watanabé, dans ce volume).

On trouve, et ceci est vrai des pays développés comme des autres, des propositions, parfois concurrentes, qui sont plus ou moins formelles, surtout si l'on prend en compte l'ensemble de la petite enfance (0-6. ans). On peut proposer l'axe suivant qui va du moins formel au plus formel :



Ce schéma, trop simple, renvoie cependant à une complexe structuration de l'offre de garde et d'éducation du jeune enfant. Il traverse tout autant chaque pays que la diversité des solutions choisies par les différents pays. Il montre deux pôles extrêmes, qui sont hors de notre champ d'étude : d'un côté celui de l'enfant gardé par ses parents (ou une personne de la famille non rémunérée), l'éducation étant intégralement familiale et informelle, et de l'autre côté celui de l'école primaire, modèle scolaire ou formel d'éducation (qui peut accueillir, dans certains cas, des enfants d'âge préscolaire).

L'espace de l'éducation préscolaire se situe entre ces deux pôles, mais il est fortement déterminé par ces deux modèles qui permettent de disposer sur un axe les solutions choisies du moins au plus formel. La garde la moins formelle est la garde de type familial, opérée à l'extérieur de la famille mais dans un contexte familial (assistante maternelle, *family care*). Le passage d'une activité fondée sur le lien de parenté et la gratuité (le don de soi) à une activité rémunérée transforme les conditions d'exercice et introduit les premiers éléments de formalisation, variables selon la reconnaissance et la professionnalisation des personnels. L'éducation la plus formelle est celle qui est donnée par une école qui reprend le modèle scolaire pour l'adapter à des enfants de moins de sept, six ou cinq ans, selon l'âge de la scolarité obligatoire. Il est à noter que les petites classes des systèmes caractérisés par la précocité de l'obligation scolaire, les Pays-Bas par exemple, ne sont pas nécessairement celles qui présentent le plus

ces aspects formels au vu de la réflexion menée sur les programmes concernant, dans ce cas, les enfants âgés de quatre à huit ans et la place réservée au jeu (van Oers, à paraître).

En fonction de divers critères qui ne se superposent pas et produisent des institutions singulières, la structure est plus ou moins formelle : professionnalisation du personnel (et présence d'hommes qui casse le lien de naturalité sur le modèle maternel), rapport entre soin et éducation, intervention de l'État (contrôle, financement), répartition entre privé et public, intervention des parents, investissement éducatif, programme d'activité et place des apprentissages, modèle de référence (famille versus école). La richesse du préscolaire, c'est cette très grande variété, non seulement entre les pays mais à travers chaque pays, qui peut offrir une diversité de solutions. Tous les pays n'offrent pas toutes les solutions et peuvent avoir une orientation moins formelle (cas de l'Allemagne) ou plus formelle (cas de la France), mais l'offre reste diverse et varie en fonction de l'âge de l'enfant, mais aussi du statut socio-économique du destinataire. On peut ainsi voir dans bien des cas, comme celui du Brésil, une offre plus formelle réservée aux milieux moins favorisés (Kishimoto, à paraître). La diversification de l'offre (concernant les enfants âgés de moins de trois ans, principalement), tendance que l'on observe à l'échelle internationale, répond à l'apparition de nouveaux besoins que les structures traditionnelles ne peuvent satisfaire mais aussi à des impératifs économiques et budgétaires, se traduisant par le développement de structures plus souples et moins coûteuses. Elle s'accompagne d'un souci d'équité, plus ou moins marqué selon les pays, les communes.

Ce qui varie selon les pays, c'est la superposition entre le type de système et l'âge concerné. Si tous les systèmes tendent vers plus de formalisation quand l'enfant grandit, le moment de rupture d'avec la seule éducation familiale est très variable (de deux ans pour la France, en ce qui concerne l'école maternelle à quatre, cinq ou six ans, selon des logiques diverses à l'œuvre dans les différents pays). Ce qui renvoie à des représentations culturelles fortes, c'est l'association entre une logique éducative (et un type de formalisation) et l'âge de l'enfant concerné. Tous les enfants finiront dans un système formel d'éducation, tout au moins là où l'éducation de base est universalisée, mais le chemin pour y arriver est très variable, ce qui conduit à des définitions diverses de l'éducation préscolaire, adaptée à tel ou tel âge et articulée de telle ou telle manière avec le modèle familial. La diversité des niveaux de formation (allant d'une absence de formation à une durée de cinq années universitaires après

le baccalauréat, et portant sur un contenu scolaire, paramédical ou social) des personnels en contact avec les enfants et la spécificité ou non de cette formation est un indice de cette variété, ainsi qu'il en ressort du chapitre de P. Oberhuemer.

Ici comme en d'autres domaines, la spécificité culturelle ne joue pas sur une diversité absolue, mais sur la sélection différente parmi des possibles qui ne semblent pas en nombre illimité, ceci d'autant moins que la circulation internationale des modèles réduit l'univers de ces possibles. De l'informel au formel, les cultures locales ne vont pas jouer le même rôle. Les propositions plus formelles tendent à se vouloir plus universelles, s'appuyant sur des théories et des modèles pédagogiques à diffusion transnationale. Cependant, les diverses traditions marquent les objectifs propres des structures qui dépendent, le plus souvent, de ministères différents, en fonction de l'âge des enfants concernés, mais pas toujours, et rendent compte des clivages plus ou moins nets, selon les pays. La coloration pédagogique, socio-éducative ou médico-psychologique des objectifs teinte de différentes façons les crèches et écoles maternelles/jardins d'enfants, en France, dans les pays nordiques, en Angleterre ou au Japon. Les objectifs pédagogiques eux-mêmes des écoles maternelles ou leur équivalent s'expriment en des termes différents, allant du jeu et aux apprentissages, définis du reste de diverses manières, et dans des proportions variables selon les pays, dans les textes comme dans la réalité.

Le contenu des pratiques éducatives préscolaires

S'il est facile de trouver des données concernant les structures du point de vue politico-administratif ou des programmes utilisés, celles concernant non plus les pratiques prescrites, mais les pratiques réelles sont encore rares. Les textes officiels qui orientent l'activité des éducateurs ou les textes de pédagogues ou de psychologues qui proposent des modes de fonctionnement sont nombreux et aisément accessibles. Plus rares sont les textes permettant d'appréhender les pratiques éducatives réelles concernant les enfants de moins de six ans.

On peut, certes, distinguer des pratiques de garde et des pratiques éducatives, et les textes officiels peuvent insister sur la différence, mais garder un enfant ne peut pas ne pas s'accompagner d'une activité éducative plus ou moins formalisée, plus ou moins consciente. La différence relève plutôt de la dimension informelle ou non de cette éducation, mais l'éducation, au moins dans sa dimension de socialisation, ne peut pas ne

pas être présente. Réciproquement, les objectifs éducatifs ne rompent pas totalement avec la logique de la garde ou de la spécificité des soins à porter à de jeunes enfants. Entre garde et éducation il n'y a pas de véritable rupture mais un glissement, marqué par la présence d'institutions plus nombreuses orientées exclusivement vers l'éducation au fur et à mesure que l'enfant grandit.

Les pratiques vont ainsi varier en fonction de plusieurs aspects qui renvoient à une dimension culturelle. âge, milieu social des enfants, objectifs privilégiés, circulation des modèles vont influencer ces pratiques qui témoignent d'une grande diversité, moins en ce qui concerne le type d'activité (les possibles sont sans doute limités et on finit par retrouver dans les pays développés le même stock d'activités possibles) que dans la façon dont elles sont conduites, organisées, agencées les unes par rapport aux autres.

Ceci dit, ainsi qu'en témoigne le chapitre de N.U. Dembélé à propos des garderies traditionnelles dans les villages des pays du Sahel, les activités éducatives dans lesquelles sont impliqués nombre de jeunes enfants sur la planète et les pratiques des éducateurs relèvent d'une autre logique, d'autres finalités et d'autres valeurs. La part du jeu, sa nature, le rôle du corps, de la voix, de la danse, d'un côté et l'initiation aux travaux de la vie quotidienne de l'autre offrent une toute autre image des pratiques éducatives des gardiennes, aidées des aînés, dans ces communautés rurales, et relativisent les notions d'apprentissage, de jeu, de travail, etc.

Si nous revenons aux structures occidentales, leur diversité interne concerne l'organisation du temps et de l'espace. La durée passée dans la structure varie de même que la façon de l'organiser. Mais il ne s'agit pas d'une simple dépendance par rapport aux caractéristiques présentées ci-dessus. Des éléments culturels spécifiques peuvent s'y ajouter. Par exemple, si l'aménagement de la classe japonaise témoigne d'une cohérence avec ses objectifs, elle est aussi la traduction d'un rapport culturel à l'espace et à son organisation (faible densité des objets, etc.).

Les routines, qui ont une grande importance, donnent lieu également à une gestion diversifiée selon les coutumes. Les repas, le passage aux toilettes, l'habillage où le déshabillage, autant d'activités dont les modalités varient selon la responsabilité et l'initiative accordée aux enfants, la dimension éducative que l'on y greffe, les rituels traditionnels. Il n'est sans doute pas neutre de manger dans un réfectoire ou dans sa classe avec ses éducateurs habituels, de dormir, regroupés sur des tatamis rapprochés ou dans des lits espacés, etc. ainsi que les réalités françaises et japonaises le

montrent, même si l'on peut constater de grandes variations intraculturelles.

Les activités proposées aux enfants sont variées sur le plan de leur mise en œuvre. Si des activités semblables se retrouvent d'un pays à l'autre, le rôle de l'adulte, la médiation qu'il impose ou non dans l'organisation des activités, l'accès au matériel, a un effet important sur la pratique de la classe, transforme le sens de l'activité. La présentation de ces activités, sous forme de jeu ou d'exercices, transforme également sa signification pour les enfants.

De même, le rôle que l'on accorde au groupe complet, à des sous-groupes ou à chaque individu influence les modalités des activités. S'il est vrai que les pratiques pédagogiques varient énormément selon les établissements dans un même pays, on ne peut négliger les contrastes liés aux valeurs culturelles concernant la place de l'individu et du groupe dans la société, le rôle de l'adulte par rapport à l'enfant. Ainsi le Japon et l'Allemagne, dans des contextes différents, accordent une grande importance aux activités de groupe. En Angleterre, l'intervention auprès de l'enfant se fait volontiers dans un face à face avec l'enseignant, valorisant une pédagogie différenciée et l'activité individuelle.

Bien des dimensions des pratiques témoignent de ce que l'on peut appeler un "style culturel", une façon d'organiser la situation préscolaire qui ne peut que partiellement s'analyser en matière d'objectifs explicites mais qui renvoie à des façons d'être, des savoir-faire, des habitudes profondément enracinés, corporellement incarnés. Alors que les pratiques de maternage dans les différentes cultures font l'objet de nombreuses recherches, ce champ d'étude des pratiques préscolaires reste, comme on l'a dit plus haut, largement en friche.

Les différences qui ressortent de la comparaison rencontrent cependant des traits qui traversent pays et cultures, en raison des théories éducatives qui ont un rayonnement international. On peut donc parler de l'imbrication des cultures locales avec des éléments culturels construits depuis deux siècles, transculturels et constituant une culture internationale du préscolaire plus ou moins présente selon les systèmes. Cette dernière peut apparaître à plusieurs niveaux : celui des discours, des lois, des pratiques ou du matériel. Ainsi la référence au jeu (Brougère, 1995) est un élément que l'on retrouve dans certaines théories éducatives depuis Fröbel (Soëtard, 1990). L'utilisation du jeu renvoie à une logique culturelle transnationale, mais rencontre des diversités locales en matière de valorisation, d'interprétation, de mise en œuvre. On découvre une

dynamique intéressante entre une référence internationale, telle celle de Fröbel aux USA (Beatty, 1995) et son appropriation locale qui passe par des transformations et des réinterprétations, faisant de bien des systèmes préscolaires un mixte complexe entre des éléments culturels transnationaux et locaux. Beatty évoque en particulier le conflit entre une interprétation stricte des idées de Fröbel qui conduit à un modèle rigide de *Kindergarten*, et le mouvement des *free kindergarten* qui met au centre de l'activité la dynamique du jeu. C'est ce modèle transformé dans le contexte nord-américain qui sera exporté dans des pays tels le Brésil ou le Japon (Kishimoto, à paraître)

En ce qui concerne la circulation internationale, le matériel joue sans doute un rôle important (Almquist & Brougère, à paraître). Il est intéressant de noter qu'avec les propositions déjà anciennes de Fröbel et de Montessori l'éducation préscolaire a connu une diffusion non seulement des idées, des pratiques mais également de matériels. Aujourd'hui le commerce international des supports éducatifs (très présent quand il s'agit d'objets où l'absence d'écrit ne limite pas les possibilités d'exportation) conduit à proposer à des structures préscolaires éloignées le même matériel. La différence sera alors celle des moyens financiers disponibles face à une offre de plus en plus homogène. Si la présence du même matériel conduit à produire des éléments culturels identiques, les variations d'usage laissent toutefois une place importante à la diversité. Ainsi le matériel Montessori est-il disponible dans le monde entier, donnant une forte unité aux écoles qui l'utilisent. Mais on peut découvrir ces structures qui se refusent à une stricte application du programme montessorien, au profit d'une ouverture vers d'autres activités comme le jeu et en conséquence l'intégration d'un matériel différent.

L'éducation préscolaire apparaît comme à la fois enracinée dans la particularité des cultures, et comme le lieu d'une circulation intense d'idées et de propositions, se trouvant à la fois dans le local et le global, ainsi qu'en témoignent les mouvements de mondialisation dès la fin du 19^{ème} siècle avec la diffusion du modèle de Fröbel évoqué plus haut (Kishimoto, à paraître). Mais cette diffusion s'accommode d'appropriations diversifiées selon les pays. La réalité culturelle des institutions préscolaires se trouve à la croisée de ces deux dimensions. S'intéresser à la dimension culturelle de l'éducation préscolaire, c'est prendre en compte aussi bien les contenus culturels locaux que les apports de discours et de pratiques qui circulent de pays en pays, et en particulier aujourd'hui, de la diffusion de la recherche contemporaine dans les sciences de l'éducation préscolaire via les congrès,

réseaux et autres manifestations internationales dans lesquels les courants, issus de la psychologie vygotkienne qui met l'accent sur la culture, dans sa dimension de transmission et mais aussi de création culturelle, s'expriment de plus en plus.

La diffusion de valeurs transnationales, telle celle des Droits de l'enfant, droit à la santé, droit à l'éducation dès le plus jeune âge, et leur traduction locale ne peut être uniforme (Combes, à paraître). Si la Corée a signé la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ce dernier est loin d'avoir acquis une individualité et une possibilité d'expression en dehors de la famille (Choi, dans ce volume). Les stratégies d'intervention internationale au sein du préscolaire suppose des relations complexes entre valeurs "universelles" et enracinement culturel. Il y a là un jeu complexe, qu'évoque Bennett dans ce volume, entre des propositions nées dans des contextes autres et leur insertion dans une situation culturelle particulière.

Innovation et culture

L'innovation en matière d'éducation préscolaire, qui est à relier à la dimension créatrice de la culture en général, et professionnelle en particulier, apparaît largement dans la plupart des chapitres qui suivent, tout comme dans de nombreuses contributions au séminaire antérieur à celui de l'UNESCO (Rayna & Brougère, à paraître). Pourquoi innover ? Pour quelles raisons ? Et dans quels buts ? Les innovations peuvent avoir une origine commune : l'inadéquation des pratiques traditionnelles au vu des connaissances nouvelles sur le jeune enfant, ou la rencontre de problèmes nouveaux, issus des évolutions économiques et sociales récentes qui affectent, l'emploi, la famille et l'éducation. Mais les objectifs visés sont-ils les mêmes, sachant que là pèsent les valeurs propres à chaque société ? Comment innover ? Par quels moyens ? Là aussi, les choix peuvent varier selon les contextes historiques, politiques et culturels, bien que certaines homologues puissent être dégagées.

L'enracinement des pratiques et des structures innovantes dans les traditions est évident, soit qu'elles en constituent des formes modernes - c'est le cas, par exemple, de l'éducation à la démocratie, au Danemark, défendue par S. Broström (à paraître) -, soit qu'en s'y opposant, elles débouchent sur des formes hybrides ou négociées, comme les programmes proposés pour le premier niveau de l'école de base aux Pays-Bas (van Oers, à paraître). Lorsqu'il s'agit de reprises de modèles extérieurs, elles trouvent des traductions locales propres, comme les "nouvelles typologies" italiennes (Mantovani & Musatti, 1996; Musatti, à paraître), qui sont

apparentées aux Maisons vertes (Neyrand, 1995) - et plus généralement aux lieux d'accueil parents-enfants (Eme, 1993) - mais où la réflexion, contrairement à ce que l'on observe en France, se développe en étroite liaison avec celle des crèches. C'est cas aussi des *kouttabs* marocains rénovés, décrits par K. Bouzoubaa (à paraître).

Ces innovations, en matière de structures d'accueil, de programmes ou de pratiques, ne constituent en rien des créations *ex nihilo* et la recherche d'innovation peut exprimer de façon explicite la nécessité d'une inscription étroite des apports extérieurs dans la richesse des traditions locales - c'est le cas, par exemple, des propos développés par N.U. Dembélé quant à l'éducation préscolaire traditionnelle des villages du Sahel -. Pourtant, il s'agit bien là de nouveautés réelles, répondant à des besoins et à des problèmes nouveaux : par exemple, la demande d'une éducation préscolaire non exclusivement religieuse au Maroc, ou la nécessité d'accueillir l'enfant et sa famille, en France, en Italie, en Suède, au Japon, et bien d'autres pays encore, en raison de l'évolution de conditions sociales produisant un plus grand isolement des parents et des mères en particulier, et ce, dans le contexte de crise socio-économique qui frappe durement les populations jeunes.

Les nouveautés s'avèrent diverses, liées aux contextes culturels dans lequel elles apparaissent comme au regard particulier des chercheurs et/ou innovateurs qui les étudient et/ou les défendent, à leur propre parcours dans leur(s) culture(s) professionnelle(s), aux différentes disciplines dans lesquelles se situent leurs travaux, aux diverses théories auxquels ils se réfèrent (Moss, 1996; Oberhuemer, dans ce volume). En même temps, des lignes de convergence se dessinent avec netteté en raison, pour partie, des pressions économiques communes et des valeurs nouvelles qui en résultent, et pour partie des références scientifiques qui circulent, plus ou moins partagées. L'importance des enjeux de l'accueil de la petite enfance et de l'éducation préscolaire apparaissent aux yeux de tous, même si les formulations et les stratégies diffèrent selon les pays. Des préoccupations communes se déclinent aujourd'hui un peu partout en terme de qualité, mais, on l'a dit plus haut, les définitions en sont extrêmement variées. Ainsi, aux USA, où sont appelés *teacher* des personnes de formations diverses, voire sans formation, les critères formels et quantifiables de la qualité (espace, ratio, etc.) prennent-ils toute leur importance par rapport aux critères plus qualitatifs (options éducatives). Cette tendance s'observe également dans les pays anglo-saxons où l'accueil des tout-petits est

insuffisant, en Angleterre (Penn, 1996) mais aussi en Autriche (Hartman, à paraître).

On observe aussi tout un mouvement innovant de prise en compte et de la valorisation de la multiculturalité des enfants, des familles, mais aussi des différentes catégories de professionnels qui entreprennent de mêler leurs pratiques, dépassant ainsi les traditionnelles et mutuelles méfiances et ignorances (Baudelot, à paraître; Musatti, à paraître). Le développement d'actions (par exemple, en France, les actions d'éveil culturel, fondées sur un partenariat entre professionnels de la petite enfance, professionnels des arts et de la culture et parents) ou de lieux innovants (tels les lieux d'accueil parents-enfants italiens) en témoignent. La recherche de cultures communes, nouvelles, bigarrées, fruits de collaboration, de partages, d'apports mutuels, dans la pratique éducative auprès des jeunes enfants, mais aussi dans celle de formation initiale et continue des personnels de la petite enfance - comme dans le cas portugais ou belge, analysés par C. Correa-Figuerra (1997) ou F. Pirard (1997) - montre sous un autre aspect le lien fort entre culture et innovation.

Les innovations en matière d'éducation préscolaire renvoient à trois questions principales, différemment éclairées selon les cas : celle de la spécificité de l'éducation préscolaire, celle de la prise en compte de tous les enfants, et enfin, celle des stratégies pour dépasser les antagonismes ou les états de déséquilibre, ressentis ici ou là dans le préscolaire, secteur qui plonge ses racines dans les traditions et qui est particulièrement touché par les changements culturels, les déplacements incessants des valeurs.

Le questionnement sur la spécificité de l'éducation préscolaire semble principalement axé sur les rapports, qui se déclinent de multiples façons, entre jeu et apprentissage et sur le rôle de l'adulte dans ces activités qui apparaissent, dans les pratiques innovantes, de façon plus intriquées ou, du moins, de façon plus continue. Selon les cultures, la nouveauté va porter sur la (re)valorisation de l'un ou l'autre pôle. Les innovations pédagogiques proposées par B. van Oers, qui mettent l'accent sur l'activité de jeu, conçue comme activité culturelle, le montrent bien, concernant les Pays-Bas où les jardins d'enfants ont été absorbés dans l'école de base. Elles rejoignent, sans s'y superposer complètement, les propositions, en Belgique, de F. Laevers (à paraître) en matière d'éducation expérientielle ou du CRESAS (1991), en France, quant à une pédagogie interactive. Ces innovations, fondées sur des optiques constructivistes (non spécifiques au préscolaire), sont à considérer comme telles par rapport aux pratiques habituelles. Dans d'autres contextes, au Japon par exemple, l'aspect innovant de ces activités

et pratiques n'apparaîtrait peut-être pas autant puisque jeu, bien-être, implication, échanges entre pairs renvoient, au contraire, à la tradition. Là, des apprentissages de type scolaire, fondés sur des conceptions béhavioristes, souhaités aujourd'hui par certains parents et que proposent quelques écoles, rendraient plutôt compte de nouveautés. Au Danemark, également, les structures préscolaires fonctionnent de façon radicalement séparée de l'école primaire et défendent une spécificité fondée sur l'*educare* avec des éducateurs formés au travail social, des programmes établis avec les parents dans lesquels le mot "apprentissage" n'est pas utilisé, où le jeu est toujours au centre, les seuls nouveaux contenus s'articulant autour de la thématique écologique et dans une visée politique générale d'éducation à la démocratie (Broström, à paraître). Pourtant, l'introduction de contenus scolaires, sous forme ludique certes, se pose actuellement et constitue bien ici la nouveauté (Broström, dans ce volume).

La question de la prise en compte du tous se traduit par une tendance générale d'une recherche d'accueil de tous les enfants de trois ans. Mais, en raison de l'hétérogénéité du niveau de l'offre, y compris à l'intérieur de l'Europe, l'âge fluctue selon les pays, la généralisation de l'offre pouvant être universelle ou liée au travail maternel et à la situation socio-économique des familles. Les objectifs varient donc : accueil de tous les enfants de quatre ans en Angleterre, dans n'importe quelle structure, grâce à un système de bons (Penn, 1995) et de ceux de trois ans dans les jardins d'enfants allemands (OMEP, 1997), ouverture de classes-passerelles (Dupraz, 1995) et de l'école maternelle française aux enfants de deux ans dans les zones d'éducation prioritaire. Mais on note aussi des propositions d'accueil de la petite enfance dans son entier, y compris des enfants dont les mères ne travaillent pas, qui conduisent à la création de structures innovantes, les accueils parents-enfants, à coloration psychanalytique ou socio-éducative (en France) ou les "nouvelles typologies", à coloration psychopédagogique (en Italie), ou bien encore l'élargissement des fonctions des crèches (au Japon) pour ce nouveau type d'accueil qui n'a pas de fonction de garde mais de socialisation et de soutien de la parentalité. A cette question du tous, tous les enfants mais aussi tous les professionnels, traitée diversement, selon les pays, les régions, les communes en fonction des valeurs qui sous-tendent les choix politiques, s'adjoint celle de l'équité qui renvoie à l'hétérogénéité existante, dans tous les pays, entre les divers modes d'accueil et la qualification des divers personnels.

Sur le dernier point, plusieurs chapitres de cet ouvrage (Tobin, Hoshi-Watanabé, El Andaloussi, van Oers, etc.) convergent d'une façon ou d'une autre, pour souligner la nécessité d'un type particulier de stratégie pour mener à bien la mise en place, l'accompagnement et l'évaluation de l'innovation. Il s'agit de recherches-action, qui se fondent sur la participation des éducateurs et conduisent à des transformations des pratiques, s'accompagnant d'une prise de conscience des idées reçues, normes et valeurs locales - et donc de leur possible remise en question -, et des créations de représentations et valeurs nouvelles. La réflexion et la confrontation sur les pratiques, l'entreprise d'expérimentations, l'auto-évaluation régulatrice des résultats constituent autant d'éléments à haute valeur formative permettant de créer des relais puissants de la diffusion des résultats de la recherche-action et donc de l'innovation. Déconstruction, reconstruction, co-construction semblent bien les processus majeurs - pouvant être entendus à travers des optiques épistémologiques différentes (c'est ce qui permet d'en percevoir la complexité et la fécondité) - qui sous-tendent la genèse des nouveautés résultant de ce type de recherche dont la reconnaissance est récente et inégalement développée selon les pays, en raison, ici aussi, d'obstacles d'ordre culturel.

Recherche sur le préscolaire et cadre culturel

Il faut donc également souligner que cette dimension culturelle de l'éducation préscolaire a sans doute des effets sur la recherche elle-même. Les productions scientifiques sont des productions teintées par les valeurs occidentales des chercheurs qui en sont les auteurs, et l'on sait l'inefficacité voire les dangers de toute application des résultats obtenus dans tel contexte dans tel autre. De plus le contexte local influence les recherches à travers les types de questions, les problématiques, les méthodes utilisées, les solutions proposées et ce, au sein même des pays européens (Plaisance & Rayna, 1997). La spécificité du contexte français et le rôle de l'école maternelle détermine fortement la nature fortement didactique de nombre de recherches effectuées dans ce pays. Celle des contextes des pays nordiques rend compte de la centration de leurs travaux sur les compétences sociales des jeunes enfants. La pauvreté de l'offre semble parfois stimuler la recherche, et en particulier les études sur la qualité de l'éducation préscolaire (Philipps, 1987), comme aux Etats-Unis ou en Angleterre, et la référence à des modèles étrangers, comme dans le cas du Maroc. Il faut insister aussi sur le fait que les politiques de recherches n'échappent pas à ce phénomène (Rayna & Plaisance, sous presse).

L'éducation comparée apparaît comme une nécessité pour analyser de tels phénomènes. Il faut comparer pour se décentrer, pour comprendre mais aussi pour changer. Cependant il faut se garder de comparer des éléments isolés, au profit des ensembles plus complexes d'un point de vue culturel, qui donnent sens à ces éléments. Aujourd'hui l'éducation comparée compare des institutions, des statistiques, plus rarement des pratiques. C'est là que des études internationales s'imposent pour mieux saisir la dimension culturelle en question, tout en utilisant les travaux de cadrage réalisés sur les institutions et les politiques nationales. De la même façon, l'analyse de l'innovation doit se faire sur le fonds des pratiques culturelles et en tenir compte dans la comparaison.

La question culturelle traverse toutes les questions que l'on peut traiter dans l'analyse de l'éducation préscolaire, à savoir le choix des structures mises en place, l'attitude des parents par rapport à la diversité des structures offertes, les programmes, les professionnels et leur formation, mais aussi la recherche et les cadres de la réflexion sur ces questions. Mais cette culture est aussi bien celle qui s'enracine dans la diversité des situations régionales, nationales ou même continentales, que la culture transnationale, celle qui circule de pays en pays depuis la création des *infant schools* anglaises et les expériences de Fröbel. Depuis bientôt deux siècles, le développement du préscolaire s'appuie sur une forte circulation internationale des modèles, des idées, des données scientifiques avec d'une part des mécanismes d'appropriation des idées issues d'autres contextes (et donc des syncrétismes, des modifications, des réinterprétations), d'autre part la constitution d'éléments culturels transnationaux qui semblent partagés par certains acteurs appartenant à différentes aires culturelles, principalement au niveau des chercheurs, qui participent à la construction de la culture de certains professionnels. La question culturelle renvoie aussi à la finalité même de l'éducation préscolaire, à savoir : à quelle insertion culturelle prépare-t-on l'enfant, quelle culture doit-il découvrir ? et nous touchons là un des points de jonction entre l'innovation et la question culturelle. L'innovation intervient dans un espace culturel marqué, utilise des références culturelles transnationales, ne peut pas ne pas prendre en compte le devenir de l'enfant en terme de construction d'une identité culturelle. En même temps, la finalité éducative peut être posée en terme de participation de l'enfant à la culture, à la création permanente de la culture, ainsi que le développe, dans cet ouvrage, B. van Oers.

Terminons cette introduction en soulignant l'intérêt de la démarche interculturelle que la rencontre des auteurs des chapitres qui suivent nous a permis de ressentir. J. Tobin démontre le rôle de la comparaison dans la mise en évidence et l'explicitation des valeurs et des normes de la classe moyenne américaine qui sous-tendent les pratiques éducatives préscolaires, et l'amélioration subséquente probable de ces dernières. Il interroge aussi les diversités intraculturelles et M. Hoshi-Watanabe analyse les tensions internes, au Japon, entre les valeurs traditionnelles et de valeurs nouvelles, autour de la question du jeu et des apprentissages. Elle évoque le nécessaire espace de négociation et d'innovation par la recherche-action, type de recherche quasi inexistant dans ce champ, dans ce pays. Cette question est développée par B. van Oers et S. Broström, dans deux contextes différents (celui des premières classes de l'école de base néerlandaise et celui de la dernière classe préscolaire au Danemark), avec une argumentation originale à propos, notamment, du jeu symbolique qui, partagé avec l'adulte, apparaît comme une aire de transition entre une activité ludique spontanée et des apprentissages formels. Ainsi que le montre P. Garnier, les compétences ou les apprentissages en question, tout comme l'âge, sont des constructions sociales soumises à un processus permanent de redéfinition. Qu'en est-il donc des apprentissages préscolaires, appelés "apprentissages premiers" à l'école maternelle française, traitée par E. Plaisance, dont la continuité est posée avec les apprentissages en aval mais pas avec ce qui se situe en amont ? Les objectifs et pratiques pédagogiques sont plus précisément questionnés à partir de la professionnalisation des personnels de la petite enfance par P. Oberhuemer qui s'interroge à partir du constat de la diversité intra-européenne et revient sur la nécessité d'explicitier les valeurs et les normes dans la perspective de la création d'un cadre commun de référence. En amont de la pédagogie, la question des parents et des familles est posée. A. Norvez insiste sur l'articulation entre les organisations publiques récentes et les solidarités familiales traditionnelles, dans l'accueil de la petite enfance en France et, comme on l'a évoqué plus haut à plusieurs reprises, N. U. Dembélé apporte une contribution originale avec l'exemple des garderies traditionnelles au Sénégal et au Mali, ainsi que K. El Andaloussi avec celui des institutions préscolaires marocaines. Dans un contexte d'universalisation des valeurs démocratiques et de la mondialisation économique, les notions d'enfance et de droits des enfants sont analysés par S. H. Choi dans le cadre culturel coréen et discutés, d'une manière plus

générale, sur plan de la notion d'intervention au niveau de la petite enfance, par J. Bennett.

Dans cet ouvrage, les différentes contributions sont regroupées, après cette première partie introductive, en six parties thématiques :

- approches comparatives, avec les contributions de J. Tobin et P. Oberhuemer (chapitres II et III) ;
- représentations de l'enfant et éducation préscolaire, avec celles de M. Hoshi-Watanabe et K. El Andaloussi (chapitres IV et V) ;
- normes et valeurs culturelles et sociales, avec celles de P. Garnier et E. Plaisance (chapitres VI et VII) ;
- solidarités familiales et accueil de la petite enfance, avec celles d'A. Norvez et de N.U. Dembélé (chapitres VIII et IX) ;
- culture et objectifs pédagogiques, avec celles de B. van Oers et S. Broström (chapitres X et XI) ;
- représentations et droits de l'enfant, avec celles de S. H. Choi et J. Bennett (chapitres XII et XIII).

Tout en éclairant certaines zones d'ombre, les réflexions qui ne manquent pas de surgir de l'ensemble des textes qui suivent, ne peuvent que nous amener à une prise de conscience de la complexité du fait éducatif, préscolaire en particulier et donc de la difficulté de sa compréhension et de son analyse. Les mêmes concepts peuvent sous-tendre des pratiques qui peuvent n'avoir rien en commun. Et à l'inverse, des pratiques aux dénominations opposées peuvent renvoyer à des significations communes. La langue, vecteur culturel, est du reste le lieu des complexités. La polysémie de certains termes, leur traduction difficile, parfois impossible, leur pluralité ou non dans telle ou telle langue, en témoignent. Les risques de simplification sont nombreux tant est multiforme et évolutive la dimension culturelle qu'il est question d'approcher et de mettre en évidence. De nombreuses précautions méthodologiques et une réflexion approfondie, sur ce plan, sont nécessaires. Des éléments en sont apportés dans de cet ouvrage.

Références

Allen L. (à paraître). Le système préscolaire aux États-Unis. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au delà*. Paris : INRP.

- Almquist B. & Brougère G. (à paraître). Matériel éducatif et pratiques éducatives dans le préscolaire, en Suède et en France. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Baudelot O. (1984). La crèche et les parents : histoire d'une ouverture. In : CRESAS. *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles.* Paris : INRP-L'Harmattan.
- Baudelot O. (1992). De la PMI à la prise en charge municipale de la petite enfance. In : CRESAS. *Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte!* Paris: INRP-L'Harmattan.
- Baudelot O. & Rayna S. (Eds.) (1999). *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions.* Paris : INRP-L'Harmattan.
- Beatty B. (1995). *Preschool Education in America - The culture of young children from the colonial era to the present.* New Haven : Yale University Press.
- Berger I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre.* Paris : PUF.
- Bloch F. & Buisson M. (1998). *La garde des enfants, une histoire de femmes.* Paris : L'Hamattan.
- Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism - Perspective and Method.* Berkeley : University of California Press.
- Boltanski L. (1969). *Prime enfance et morale de classe.* Paris : Mouton.
- Bosse-Platière S., Dethier A., Fleury C. & Loutre du Pasquier N. (1995). *Accueillir la petite enfance : quelle professionnalisation?* Lyon : ERES-CNFPT.
- Bouzoubaa K. (à paraître). Rénover le préscolaire coranique au Maroc. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Bril B. (1995). Les apports de la psychologie culturelle comparative du développement de l'enfant. In : Deleau M. & Weil-Barais F. (Eds.) *Le développement de l'enfant : une approche comparative.* Paris : PUF.
- Broström S., Hännikäinen M., De Jong M., Rubinstein L. & Thyssen S. (1996). Notion de qualité, concepts fondamentaux : la qualité de vie du jeune enfant dans les structures d'accueil des pays nordiques. In : Rayna S., Laevers F. & Deleau M. (Eds.). *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques?* Paris : INRP-Nathan.
- Broström S. (à paraître). L'éducation préscolaire au Danemark et dans les pays nordiques, tradition et démocratie. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.

- Brougère G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 119.
- Brougère G. (1998). *Dépendance et autonomie - Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*. Paris : OFAJ, Textes de travail, n°17.
- Candilis-Huisman D. (1997). *Naître, et après ? Du bébé à l'enfant*. Paris : Gallimard.
- Clarke-Stewart A. (1991). Daycare in the USA. In : Moss P. & Melhuish E. (Eds.). *Current issues in daycare for young children*. London : HMSO.
- Cochran M. (Ed.) (1993). *International Handbook of Child Care Policies and Programs*. Westport (Connecticut) : Greenwood Press.
- Cohen B. (1993). The United Kingdom. In : Cochran M. (Ed.) *International Handbook of Child Care Policies and Programs*. Westport (Connecticut) : Greenwood Press.
- Combes B. (à paraître). Education et droits de l'enfant. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Corréa-Figuerra (1997). Une articulation formation initiale-formation continue des professionnels de l'éducation préscolaire : un processus partenarial. In : Rayna S. & Dajez F. (Eds.). *Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats*. Paris : INRP-L'Harmattan.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : INRP-ESF éditeur.
- Dajez F. (1994). *Les origines de l'école maternelle*. Paris, P.U.F.
- Delaisi de Parseval G. & Bigeargeal J. (Eds.) (1987). *Objectif bébé. Une nouvelle science : la bébologie*. Nlle édition, Paris : Le Seuil.
- Dencik L., Langsted O. & Sommer D. (1989). Modern Childhood in the Nordic countries : Material, social and cultural aspects. In : B. Elgaard, O. Langsted & D. Sommer (Eds.) *Research on socialization of young children in Nordic countries*, Aarhus University Press.
- Dupraz L. (1995). *Le temps d'appivoiser l'école*. Paris : La Fondation de France.
- E.C. Network on Childcare (1996). *A Review of Services for Young Children in the European Union 1990-1995*. Brussel.

- Eme B. (1993). *Des structures intermédiaires en émergence, les lieux d'accueil enfant-parent de quartier*. Paris : CDC-FAS-Fondation de France.
- Garnier P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables*. Paris : M tailli .
- Guidetti M., Lallemand S. & Morel M. F. (1997). *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
- Hartman W. (à paraître). Pour plus de qualité : l'éducation dans les jardins d'enfants en Autriche. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Hoshi-Watanabe M. (à paraître). Modes de garde et éducation des enfants de moins de trois ans au Japon. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Howes C., Philipps D. & Whitebook M. (1992). L'accueil en crèche : les données d'une recherche. In : Pierrehumbert B. (Ed.). *L'accueil du jeune enfant*. Paris : ESF.
- James A. & Prout A. (Eds) (1990). *Constructing and reconstructing childhood - Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London : The Falmer Press.
- Kahn A. & Kammerman S. (1995). *Starting Right*. New York : New York University Press.
- Kato Y. (à paraître). L'éducation préscolaire des enfants de trois à six ans au Japon. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.) *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Kishimoto T. M.(à paraître), Scolarisation, socialisation et jeu dans l'éducation enfantine brésilienne. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.) *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Kubota M. & Voyat R. (dir.) (1993). *Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon*. Paris : PUF.
- Laevers F. (à paraître). L'éducation expérientielle : l'implication de l'enfant, un critère de qualité. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Lallemand S. & Delaisi de Parseval G. (1998). *L'art d'accommoder les bébés, cent ans de recettes françaises de puériculture*. Nlle édition Paris : éditions Odile Jacob.

- Lamb M. E., Sternberg K. J., Hwang C. P. & Broberg G (Eds.) (1992). *Child care in context - Cross-Cultural Perspectives*. Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Leon Z. & Ball M. (à paraître). L'éducation préscolaire au Venezuela : programmes formels et programmes non conventionnels. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Luc J.N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle - De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin
- Mantovani S. & Musatti T. (1996). New educational provisions for young children in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 119-128.
- Moro M. R., Nathan T., Rabain-Jamain J., Stork H., Si Ahmed D. (1989). Le bébé dans son univers culturel. In : Lebovici S. & Weil-Halpern F. (Eds.) *Psychopathologie du bébé*. Paris : PUF.
- Moss P. & Pence A. (Eds.) (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services*. London : Paul Chapman publishing.
- Moss P. (1996). Vers une définition des objectifs des services d'accueil de la petite enfance. In : Rayna S., Laevers F. & Deleau M. (Eds.). *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques?* Paris : INRP-Nathan.
- Mozère L. (1992). *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. Paris : L'Harmattan.
- Musatti T. (à paraître). La petite enfance en Italie : vie quotidienne et institutions éducatives. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Neyrand G. (1995). *Sur les pas de la maison verte*. Paris : Fondation de France-Syros.
- Oberhuemer P. & Ulich M. (1996). Les personnels de la petite enfance : types de formation et offre d'accueil dans les pays de l'Union Européenne. In : Rayna S., Laevers F. & Deleau M. (Eds.). *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques?* Paris : INRP-Nathan.
- OMEP (1994). *Formation des professionnels de la petite enfance*. Séminaire européen (26-27 mai 1994).
- OMEP (1997). *Éduquer le jeune enfant en Europe*. Paris : UNESCO.
- Neuman K. (1996). Familles ouvertes, institutions ouvertes : un critère de qualité pour l'éducation des jeunes enfants. In : Rayna S., Laevers F. &

- Deleau M. (Eds.). *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques?* Paris : INRP-Nathan.
- Palmerus K. (1992). La politique sociale de la petite enfance en Suède. In : Pierrehumbert B. (Ed.). *L'accueil du jeune enfant*. Paris : ESF.
- Penn H. (1995). The relationship of private daycare and nursery education in the UK, *European Early Childhood Education Research Journal*, 3, 2, 29-42.
- Phillipps D. (Ed.) (1987). *Quality in child care : what does research tell us?* Washington DC : NAEYC.
- Phillipps D. (1995). Giving voice to young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3, 2, 5-14.
- Pirard F. (1997). Améliorer la qualité d'accueil pour les jeunes enfants : quel accompagnement? In : Rayna S. & Dajez F. (Eds.). *Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats*. Paris : INRP-L'Harmattan.
- Plaisance E. (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris : PUF.
- Plaisance E. & Rayna S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives, *Revue Française de Pédagogie*, n° 119, mai-juin, 7-37.
- Rayna S. & Brougère G. (Eds.) (à paraître). *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Rayna S. & Plaisance E. (sous presse) Early childhood education : research in France. In T. David (Ed.). *Young Children Learning : Research in European Community Countries*. Paul Chapman.
- Rollet C. (1990). *La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*. Paris : PUF-INED.
- Rollet C. (1995). Le statut familial et social du tout-petit : aspects historiques In : M. Glaumaud (Ed) *Le bébé et les apprentissages : Genèse et incidences*. Paris, Syros.
- Soëtar M. (1990). *Friedrich Fröbel - Pédagogie et vie*. Paris : Armand Colin.
- Spedding P. (1993). United States of America. In : Cochran M. (Ed.) *International Handbook of Child Care Policies and Programs*. Westport (Connecticut) : Greenwood Press.
- Stork H. & Candilis D. (Eds.) (1973). *Les rituels du coucher*. Paris : ESF.
- Stork H. (1988). *Enfances indiennes. Étude de psychologie transculturelle et comparée*. Paris : Le Centurion.

- Tobin J. J., Wu D. Y. H., Davidson D. H. (1989). *Preschool in Three Cultures - Japan, China and The United States*. Yale University Press.
- Vejleskov H. (Ed.) (1994). *Early Childhood Care and Education : 11 countries*. CIDREE. vol. 9.
- Verba D. (1994). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris : Syros.
- Van Oers B. (à paraître). L'éducation des jeunes enfants (4-8 ans) aux Pays-Bas et son évolution. In : Rayna S. & Brougère G. (Eds.) *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà...* Paris : INRP.
- Winnicott D. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Woodhead M. (1996). *In search of the rainbow*. Den Hague : B. van Leer Foundation.

Approches comparatives

The Socio-Cultural Foundations of Student/Teacher Ratios in the American Preschool

Joseph Tobin, University of Hawaii

Résumé : Un principe de base de l'éducation de la petite enfance aux Etats-Unis est qu'il est préférable d'avoir un faible nombre d'élèves par enseignant pour que les établissements préscolaires soient de qualité. Cet accent mis sur la réduction du nombre d'élèves par enseignant résulte d'une combinaison de facteurs culturels et sociologiques. Les facteurs culturels sont liés à l'individualisme psychologique -- la mise en valeur de l'individu en tant qu'être libre de ses paroles, de ses sentiments et de ses émotions sans aucune retenue. Les facteurs sociologiques comprennent outre l'idéalisation de la classe moyenne, les mères au foyer ainsi qu'une hystérie liée à la sexualité, qui traverse actuellement l'éducation préscolaire américaine. Ces facteurs culturels et sociologiques contribuent à créer un système préscolaire qui met l'accent sur des interactions "maternelles" entre enseignants et élèves, des programmes favorisant la libre expression, et une préoccupation face à la surveillance. Chacune de ses caractéristiques du préscolaire américain semble justifier la nécessité d'un faible nombre d'élèves pour chaque enseignant.

Abstract: A core belief of American early childhood education is that high quality preschools require low student-teacher ratios. The emphasis in the US on lowering student/teacher ratios reflects a combination of cultural and sociological factors. The cultural factors are centered on psychological individualism -- the valorization of the individual as a unique feeling/speaking subject who talks freely and openly about his or her feelings and emotions. The sociological factors include the idealization of middle-class, stay-at-home mothering and a hysteria that is sweeping American early childhood education about sexuality. These cultural and sociological factors combine to produce an early childhood educational system which emphasizes mother-like dyadic interaction between teachers and students, a curriculum of self-expression, and a preoccupation with sight-lines and surveillance. Each of these structural features of the American preschool can be seen to contribute to the need for low student/teacher ratios.

Introduction

A core belief of American early childhood education is that high quality preschools require low student-teacher ratios. Preschool specialists disagree on exactly how many students-per-teacher is ideal and how many is manageable, but rarely is the importance of low student-teacher ratios questioned. This lack of debate is unfortunate because an open-minded discussion of student-teacher ratios might allow for more creative solutions to the “trilemma” that constrains the development of a comprehensive early childhood education system in the United States. The three legs of this trilemma are tuition, teacher salaries, and student-teacher ratios. The way the problem plays out is that teacher turnover is high and morale low in large part because salaries for preschool workers are so poor. Raising tuition would seem to be a solution, but the higher the tuition, the fewer parents that can afford to pay it. The only way to keep tuition low while raising salaries is to increase student-teacher ratios. But in the American early childhood educational debate, this is a tabooed topic, the solution that cannot be considered. There is actually a fourth, underlying aspect to the problem—the unwillingness of American society to provide governmental support for childcare. Government subsidies to preschools (as are provided, for example, in many European countries) could allow for relatively low tuition, decent salaries, and low student-teacher ratios. But advocates of government-supported preschools in the United States fear that if they make the price-per-child of early childhood education too expensive, that tax payers will be even less likely to support their measures. The American populace is unwilling to support even relatively inexpensive childcare; tax-payer supported programs with low student-teacher ratios and good staff salaries is politically unachievable.

The question of why the United States, in contrast to most other relatively wealthy countries, is unwilling to pay for universal, quality childcare is an important topic, but for another paper. My focus here is more narrow: why do Americans believe that quality childcare programs must have low student-teacher ratios? Low student-teacher ratios is a characteristic (although not unique) structural feature of American early childhood education. Some countries have much higher student-teacher ratios. For example, Japanese preschools allow for thirty children to be taught by a single teacher, in contrast to a limit of sixteen children per teacher in most parts of the United States (ratios and other quality factors in the U.S. are regulated by states rather than nationally). Some European countries have student-teacher ratios similar to those found in the United

States. But this fact should not lead us to assume that the reasons that the Danes keep their ratios low are the same as the reasons that are driving Americans. The same structural features found in different countries may serve different cultural beliefs and be responsive to different social concerns. Thus we need to look not at the structural features themselves, but at the beliefs and assumptions that underlie them.

Two Cautionary Tales

Before exploring the core beliefs and assumptions that underlie the American commitment to low student-teacher ratios in preschool programs, I need to provide readers unfamiliar with the politics of early childhood education in the United States with a sense of the acrimony and intransigence which constrain and characterize the debate. I can best illustrate the situation with two personal stories.

Story One: I first became aware of the childcare “trilemma” as a board member of my son’s independent, not-for-profit preschool. Our parent board that year voted to raise teacher annual salaries from \$10,000 to \$12,000. Even \$12,000 was not enough to lift out of poverty a teacher whose sole income came from her preschool job. The teachers at our school who were sole wage earners for their families had second jobs in the service industry (such as waiting tables at night and on the weekends in Waikiki). Because we were committed to offering tuition-assistance to working class families, we decided we couldn’t cover the increased salaries with an increase in tuition-based revenues. We had just put into a place a sliding-fee tuition structure, which called for parents to pay what they could afford. With tuition-income frozen, the only way we could see to increase teacher salaries was to raise student-teacher ratios. We therefore decided to raise the student-teacher ratio for three- and four-year-olds from 9/1 to 11/1, which still was well under the 16/1 maximum ratio set in our state. Our board concluded a series of long meetings feeling that we had done a pretty good job of balancing the trilemma of tuition, ratios, and teacher salaries. The board president said that he would call the teachers to give them the good news of their raises. We were thus totally unprepared for the teachers’ reaction – at an emergency board meeting called the next night, the president of the board told us that the teachers had decided to turn down the raises. A teacher representative came to the meeting to tell us that the teachers had unanimously decided that “We cannot accept a salary raise that comes at the cost of causing children to suffer.” I said nothing that night. But I remember beginning to wonder

how the teachers could be so sure that children would suffer if there were eleven rather than nine per teacher. What exactly, would be the form of this suffering? What are the beliefs and assumptions that underlie such a heartfelt conviction that increased student-teacher ratios necessarily lead to decreased program quality?

Story Two: Shortly after *Preschool in Three Cultures* was published, I was invited to give a talk about the book to the Japan-America Society of Honolulu. During the lunch that followed, I was seated next to Ben Cayetano, who at that time was our state's Lieutenant Governor (he's now the Governor). Mr. Cayetano, arriving late, had missed my presentation. Over lunch he asked me, "What's the most surprising thing you learned in your study?" I replied, "The Japanese student-teacher ratios." I then proceeded to explain to the Lieutenant Governor that Japanese preschools routinely have thirty children per teacher, roughly twice as many as are allowed in Hawaii. Cayetano asked me several more questions, and then concluded our discussion by saying to me, "So what you are telling me is that the teachers union isn't necessarily right when they say that we've got to reduce class size in the lower elementary grades. I keep asking them if there isn't some other way we can improve quality besides lowering the ratios." I told him that I agreed that the research on class size and program quality isn't definitive. I also warned him that copying a foreign cultural practice usually doesn't work very well. Large ratios work in Japan, but that doesn't mean they would transfer well to the American setting.

A few weeks after my lunch with the Lieutenant Governor I received a call from the president of the Hawaii Association for the Education of Young Children. She angrily told me that she had been at a meeting in which Cayetano had cited my research in his negotiations with teachers about a proposal to reduce class size and student/teacher ratios in kindergarten. I responded that I had simply informed the Lieutenant Governor about a Japanese practice, that I hadn't recommended raising ratios here, and that I had warned him that it can be dangerous to insert a foreign practice into a domestic setting. I added that I saw the role of cross-cultural researchers such as myself as to report honestly about the logic behind foreign practices without censoring what we learn for fear of how our research might be used. "I don't see knowledge of the educational practices of other cultures as dangerous," I told her. The president of HAEYC, unswayed by my explanations, told me that I had been naive at best and irresponsible at worst in not considering how my research would be used by politicians: "We've been working for years to

convince politicians that we need to reduce student/teacher ratios to improve the quality of our programs and now in one thoughtless conversation you've set our cause back who knows how far." I found myself shaken by these accusations, even though I didn't agree with her notion of the role of the university researcher or of her assessment of the damage I had caused. I concluded that the Lieutenant Governor would have taken a hard line in his bargaining with educators over student/teacher ratios even if he hadn't heard of my research. And I wondered how the President of HAEYC and other early childhood educators could be so sure that reducing student/teacher ratios would improve the quality of education and childcare. Again, I was left wondering, in the absence of convincing research showing that low ratios are a cause of quality of care and considering that many other countries run quality programs with bigger ratios than are found in the United States, why do American early childhood educators feel so deeply that student/teacher ratios must be kept low?

The argument

In the rest of this paper I will attempt to explicate the beliefs and assumptions that underlie the low student/teacher ratios favored by American preschools by turning to three studies I have done in the past decade. In each of these studies, I have used comparisons with other cultures to bring into focus characteristic features of the American approach to the care and education of young children. The first of these three studies is *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States (1989)*. In this study, David Wu, Dana Davidson, and I used videotapes of typical days in each of these cultures' preschools as cues to stimulate a multivocal, multicultural conversation about early childhood educational best practices and core beliefs. The second study I will draw on is a paper I published in 1995 on "The Irony of Self-Expression." In this paper I use Japan as a point of contrast to construct an explanation and critique of the logocentrism, conceptual confusion, and middle-class hegemony of the American preschool curriculum's emphasis on children expressing their feelings in words. The third piece of research I use here is a 1997 paper titled "Playing Doctor in Two Cultures: The United States and Ireland." In this study, I use an analysis of Irish focus-group discussions of sexuality in preschool settings to critique what I see as the morally-panicked hysteria about sexuality that is having harmful effects on contemporary American early childhood educational practice.

This paper is unlike the other contributions to this volume in taking a critical approach to my nation's preschool practices. As an anthropologist I tend to be a cultural relativist. When doing ethnographies of other cultures and their core institutions, I see my job as describing and understanding without judging or critiquing. Following Clyde Kluckhohn's adage, I see the core mission of ethnography as "making the exotic familiar." But as Kluckhohn pointed out over fifty years ago, by making the exotic familiar, the familiar becomes exotic. That is, in the process of showing that what at first appears to be the strange and non-commonsensual practices of another culture make sense and have meaning to cultural insiders, ethnography works to destabilize taken-for-granted assumptions about our own cultural beliefs and practices. For example, in the course of my research and writing, as I make sense for myself and my American readers of how and why Japanese preschools function with large student/teacher ratios, I inevitably introduce an element of critique and doubt into our usual taken-for-granted assumptions about how we care for young children. Unquestioned beliefs and practices thereby lose their sense of naturalness and inevitability, and become examples of just one choice a culture can make among many. In this paper, I am writing not as an outside ethnographer of America, but as a critical, concerned insider, who believes it is useful to use ethnographic knowledge of other cultures to better understand the strengths and weaknesses of our domestic beliefs and practices.

The American obsession with lowering student/teacher ratios reflects a combination of cultural and sociological factors. The cultural factors are centered on the long-standing American valorization of individuality. A recent cultural development in the United States is the rise of psychological individualism – the idealization of the individual as a unique feeling/speaking subject, who talks freely and openly about his or her feelings and emotions and narrates his or her life (even on television talk shows). The hysteria that is sweeping American early childhood education about sexuality, while reflecting a tension between sexual freedom and puritan renunciation that goes back to the origins of American culture, is also a very specific recent sociological phenomena that reflects contemporary anxieties and political and economic interests. These cultural and sociological factors combine to produce an early childhood educational system which emphasizes dyadic interaction between teachers and students, self-expression, and surveillance. Each of these structural

features of the American preschool can be seen to contribute to the need for low student/teacher ratios.

Mother-like teachers

Most American early childhood educators would be insulted by the suggestion that they are mother-like. Nevertheless, I suggest that American preschools are structured so as to emphasize mother/child-like interactions between adults and children, to compel staff members to function simultaneously as both teacher and mother-substitute, and to deprofessionalize preschool teaching by defining the most important characteristics of a good teacher as womanly instincts and motherly concern.

America's lack of support for preschool education reflects our society's deep ambivalence about young children being cared for by anyone other than their mothers. The coalition of conservative groups that aggressively opposes national funding for all forms of institutional childcare rallies support for their cause by accusing preschools of being anti-family and dangerous for children. Even many of the Americans who support institutional childcare do so ambivalently, viewing preschools less as sites for children to have the opportunity to develop socially than as necessary evils for families with working mothers. Head Start manages to remain in the federal budget largely because it is viewed in many quarters as providing African-American, Hispanic, and poor-white children with the kind of cognitively stimulating and emotionally consistent care they are perceived as at risk of failing to get at home.

America's fear and loathing of institutional childcare is also encouraged by developmental psychologists who cite theories of attachment (Bowlby, Ainsworth) and individuation (Spitz and Mahler) and even the Harlows' studies of mother-deprived monkeys to argue that young children enrolled in childcare programs are in jeopardy (White, 1985). There are good reasons to believe that newborns and young toddlers will fare best when cared for by their parents. But the extension of this reasoning drawn from studies of infants and toddlers to four- and five-year-old children strikes me as irresponsibly alarmist and ill-informed. The belief that the most natural and beneficial scenario for four- and five-year old children is to spend most of the day in the care of their stay-at-home mothers is bourgeois, ethnocentric, and historically naive. Throughout the course of human history, from culture to culture, young children have routinely been cared for by older siblings and elderly

relatives.¹ To have healthy young woman spend most of their day caring for their children rather than working to produce food or other necessary commodities is a luxury that few societies have been able to afford.

The Americanization idealization of the stay-at-home mother is a relatively recent cultural development which is closely tied to the post-war rise of the suburban nuclear family. Middle-class American mothers are expected to provide each of their children with intense one-on-one attention and stimulation. Birth-spacing is practiced to assure that each child, serially, gets his or her turn for “quality time” with Mom (and, to a lesser extent, with Dad). Preschool teachers attempt to mirror this pattern of individualized serial care by providing each of the children in their care with a daily spell of the teacher’s undivided attention. Teachers are expected to have a strong dyadic relationship with each of their students and apportion their time and attention equitably across the students in the class, as for example, by making sure that each child gets a turn to sit beside the teacher during sharing time or another activity.

The construction of preschool teachers as mother-substitutes contributes heavily to the lack of professionalism which characterizes American early childhood education. For example, in our *Preschool in Three Cultures* study we asked parents and teachers in each country to respond to a survey item that asked “What are the most important characteristics of a good preschool teacher?” 57% of Americans choose for their first choice “Understands and likes children.” The second most popular American answer to this question was “Affectionate, warm.” Only 4% chose as their first choice “Knows subject matter” and only 1% choose “Experienced.” In contrast, 22% of Japanese respondents chose “Knows subject matter” as their top choice and 27% of Chinese respondents gave the highest score to “Experienced.” One interpretation of this data would be to suggest that in the United States, those characteristics of a preschool teacher which are most associated with professionalism are given low marks, while those associated with what are believed to be innate, womanly/motherly traits are most highly valued.

Barbara Finkelstein, in her 1988 paper “The Revolt against Selfishness: Women and the Dilemma of Professionalism in Early Childhood Education,” suggests that the low status and pay of

¹ For a discussion of sibling child minding and more generally of childcare under varying culture and economic conditions, see Beatrice Whiting and Carolyn Edward’s *Children of Different Worlds* (1988) and Robert LeVine and Merry White’s *Human Conditions* (1986).

contemporary American preschool teachers are a result of an ambiguous historical legacy. She argues that preschool teaching is underpaid and unappreciated partly because its early champions, including Catharine Beecher and Jane Addams, unlike “equal rights” or “economic” feminists such as Susan B. Anthony and Elizabeth Cady Stanton, were unconcerned with the issue of remuneration for work they viewed more as a womanly calling than a job.

A comparison with Japan brings into focus the extraordinary emphasis Americans put on teachers to provide mother-like care and to have an intense, dyadic relationship with each student in their care. My fieldwork in Japan helped me understand the connection between the American concern with student-teacher ratios and the expectation that teachers be mother-like. As we wrote in *Preschool in Three Cultures*,² when we asked teachers and administrators in Japan directly, “Would you like to have smaller classes?” they almost always replied affirmatively. Watching a tape of an American preschool that has a student/teacher ratio of eight to one, a teacher in Kyoto sighed, “It must be great to teach in America. Such small classes! Another teacher added that she envied the way the American teacher in the video played with the children in her class so happily, in what she called a “barefoot” (uninhibited) manner. But when we followed up by asking, “So you think it would be better to have a class size of ten instead of twenty-five or thirty?” Yano-sensei responded, “No, I wouldn’t say better. Well, maybe you could say better for the teacher, but not better for the children. Children need to have the experience of being in a large group in order to learn to relate to lots of kinds of children in lots of kinds of situations.” Tanaka explained, “I envy the way the American teachers, with such small classes and such low student/teacher ratios, have time to play so affectionately with each child. That’s how I like to play with my nieces and nephews. That’s a good way for aunts and uncles and parents to play with their children. But I don’t think that’s necessarily the best way for a teacher to relate to children. Teaching is different from being a parent or aunt or family friend to a child. A teacher should relate to the class as a whole rather than to each child.”

The Japanese preschools high student/teachers ratios thus should be understood as a strategy to keep teachers from becoming too motherlike in

² The rest of this section borrows heavily from pages 36-37 and 62-63 from *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*.

their interactions with students and students too clingy in their interactions with teachers. Large class sizes and high student/teacher ratios are disliked by Americans because they make intense dyadic relationships between teachers and students more difficult. In Japan, this loss of intensity, rather than being an undesirable outcome of large ratios, instead is an anticipated and intended effect. As the ratio falls below fifteen or so students to one teacher, the teacher becomes more accessible to individual students, and this not only threatens the group ethos and interferes with children's play with peers but also makes the teacher more motherlike and thus encourages children to behave more like dependent sons and daughters.

If, as I have argued, a central goal of American preschools is to provide children and teachers with opportunities for intense dyadic interaction, they are falling short. As Japanese psychologist Sakuma Toru explained to me, student/teacher ratios of between ten and twenty children per teacher may be a kind of danger zone, with too many children for quality individual attention but too few to make it clear that expectations for individual attention and dyadic interactions are unrealistic. In a class with fifteen students and one teacher, children will not have adequate opportunities for personal attention. Instead, such ratios are likely to prove frustrating for both children and teachers. If a mother of triplets would be hard pressed to give adequate individual attention to each child, why would we expect a teacher to be able to give personal attention to ten or more children? The chief problem with teachers attempting to replicate the childcare style of the middle-class suburban mother is that no matter how hard she tries, she is doomed to fail. I call this the "women that lived in a shoe" phenomenon, based on the nursery rhyme that goes, "There was an old woman, who lived in a shoe, who had so many children she didn't know what to do." An American preschool teacher who attempts to treat a group of ten or more four-year-old children in a mother-like way inevitably will not know what to do. The resulting confusion and frustration, along with low salaries, contributes to the extraordinarily high burn-out rate of American preschool teachers.

The Curriculum of Self-expression

Alongside the emphasis on dyadic interaction and mother-like teachers, a curriculum which emphasizes self-expression contributes to the perceived need in American preschools for small classes with low student/teacher ratios. If the central curricular goal is for children to have multiple

opportunities to develop their ability to express their thoughts and feelings in words, then class size must be kept small to assure that every child gets his or her turn to speak and student/teacher ratios must be kept low to assure that teachers can provide an individualized scaffolding for each child's language development.

Sharing time

It's 9:30 on a Monday morning at a Chicago daycare center, time for "show and tell."

Billy: The other day, we was going, we was gonna go, to *Aladdin*, but we didn't, cuz. . .

Teacher: To the movie *Aladdin*? Yesterday your family had plans to go to see the movie *Aladdin*?

Billy: The movie *Aladdin*. With the genie. And the flying carpet. And. .

Teacher: Something happened so your family's plan to go to the movie had to be changed? Is that what you're sharing with us today?

Billy: Yeah.

Teacher: Then why don't you tell us what happened, why you couldn't go to the movies.

Billy: My mom and my dad. (Switching to deep, serious voice). They had soooo much work. (Back to normal "sharing" voice). So we couldn't go to the movie, so we watched some video movies. My brother wanted *Die Hard* and I wanted (suddenly singing) "Teenage Mutant Ninja Turtles. Teenage Mutant Ninja Turtles. (joined now by several other children) Heroes in a half-shell. Turtle power! (No longer singing). Turtles Movie Number Two." When Shredder, and. . .

Teacher: What a shame! You must have felt very disappointed when you couldn't go to *Aladdin*.

Billy: My Dad and Mom said we could go but then they said we couldn't go this day but we could go a different day. So we watched *Die Hard*, and *All Dogs Go to Heaven*, and *Ninja Turtles Two*. (Switching to "dude" accent) "Pepperoni Pizza. Excellent!" And, and Michelangelo...

Teacher: So you were disappointed when you weren't able to go to the movies, but then you felt better when you watched one of your favorite videos at home? Right? Is that what you're saying? Good. Thank you for sharing.

Hitting

It's playground time at St. Timothy's. Stu and Lisa, playing in the sandbox, begin to fight over a plastic shovel. Gwen, a teaching assistant, quickly appears on the scene. She reaches out and grips the shovel in the middle, her hand between the grasping hands of Stu and Lisa:

Gwen: Lisa! Stu! Stop pulling on the shovel. I'm talking to both of you. Are you listening to me?

Stu: (not letting go of the shovel but looking at Gwen) Yes.

Lisa: (holding onto her end of shovel) I had it first, and then Stu, he grabbed it...

Gwen: One at a time, or I can't understand what you are saying.

Stu: I was using it before, and I was using my hand to dig just for one little minute, and then she took it, and...

Lisa: It was just sitting there. He wasn't using it. And then he pulled on my arm real hard like this (pulling hard on her own arm).

Stu: And she hit me, right there (pointing to his chest).

Gwen: Stu, when Lisa picked up the shovel you had been using, what could you have done instead of trying to yank it out of her hand? Could you have told her that you had it first? Do you think that would have worked?

Stu: No! She hit me.

Gwen: She hit you because you grabbed the shovel, right?

Lisa: is that why you hit Stu? Were you feeling angry?

Lisa: I had it and he took it.

Gwen: Lisa, when you feel mad, can you think of a way you can let someone know how you are feeling?

The sharing time vignette is an example of the high value early childhood educators place on self-expression. A time is set aside each day for each child to have a chance to hold the floor. As Courtney Cazden writes: "Sharing time...may be the only opportunity during official classroom air time for children to create their own oral texts: to give more than a short answer to the teacher's questions, and to speak on a self-chosen topic that does not have to meet criteria of relevance to previous discourse" (1988, p. 9). As Cazden observes, stories told in sharing time need not be relevant, but they must meet other criteria. In sharing time the teacher does not set the topic, but she provides a scaffolding on which

children are to build their narratives. This scaffolding is made up of grammatical and vocabulary suggestions and corrections, and the teacher's insistence that sharing should convey a sense of sequentiality, interest, coherence, and completeness. The rules of sharing, though rarely stated, are clear: You must begin by making sure that your audience understands your topic -- an aborted trip to the movie theater. Once you choose this topic, you shouldn't switch suddenly to telling the plot of a Teenage Mutant Ninja Turtle video you watched, for to do so would be a narrative digression. In the Aladdin vignette the teacher doggedly attempts to co-construct an appropriate, coherent, interesting, grammatical narrative with an inexperienced story-teller. A similar process of co-construction occurs between children and an adult in the sandbox fight incident. In these cases we see teachers providing children with words and discursive forms to be used to express feelings appropriately.

I am not suggesting that there is anything wrong with teachers playing such a direct and authoritative role in the development of children's conversational competence. To say that a speech act is conventional or culturally constructed or to show how it is systematically elicited by teachers is not to critique or undermine the value of the act. All (intelligible) self-expression is conventional. Conventions of self-expression are learned at home and taught in preschools. The chief problem with the American pedagogy of self-expression is that teachers are rarely aware of, comfortable with, or honest about playing this role. We Americans misunderstand children and ourselves when we label the discourses we ask them to produce in school as self-expression, when we equate self-expression with free-expression, and when we describe the role of the teacher in process-oriented instruction as merely facilitating children's natural desire and ability to express their inner thoughts and feelings.

A multicultural critique

Another problem with the American curriculum of self-expression is that it is a discourse that is more familiar and attractive to some Americans than to others. Like the beige crayon marked "flesh" in the old crayola box, the pedagogy of self-expression works to privilege an already privileged group of Americans. Building a curriculum on the white middle-class version of self-expression in the early childhood curriculum leads to a series of inequities. It naturalizes the culture and personality styles of one group of Americans. It creates a scenario where children who come to school unfamiliar with the favored version of self-expression will

be perceived to have a deficit that invites remediation in the form of special education or a year of kindergarten "readiness" (Graue 1993). As Lisa Delpit (1986; 1988) suggests, forms of personal narrative assumed to be natural and desirable in process-writing classrooms are unfamiliar to many African-American children. Delpit argues that by conceptualizing self-expression as a natural behavior rather than as an acquired set of skills, proponents of the pedagogy of self-expression mystify the steps non-white middle-class children must follow if they are ever to master this unfamiliar discourse and thereby to gain entree to middle-class jobs and power.

A class critique

Although less often and openly discussed, social class differences in self-expression within American society are as profound and significant as ethnic/cultural differences. Peggy Miller's work on the socialization of emotions is rare and valuable in its foregrounding of class (Miller 1982; 1987). For middle- and upper-middle class readers, Miller's descriptions of mother-child talk in a working class Baltimore neighborhood read like passages from an ethnography of an exotic people. For example, consider this narrative told to Miller by a young mother, a narrative which although not directed principally to the three-year-old daughter, included her in its audience:

I was walkin' on Charles St. -- and the girl happens to be my girlfriend now. She big and fat, boy. She could sit on me and flatten me out, but I stuck up to her. Her name was Janie. And she hung with the bad people too, boy. And she says, "Look at that big-nosed B-I-T-C-H." And I turned around and I says, "Uh, you talkin' to me?" I said, "ARE YOU TALKIN' TO ME?" I says, "Well, you fat slob you, I put you in a skillet and strip you down to normal size, if you mess with me." (Miller 1987, p. 13)

Clearly, this is not the kind of discourse that American early childhood educators have in mind when they call for the importance of providing children with opportunities to learn self-expression. But why not?

Miller's research in working class Baltimore teaches us that people do not need to use "emotion words" to express emotion and that children learn to understand, manage, and express their feelings largely by listening in on emotion-laden conversations of adults. The working-class adult and child protagonists of Miller's studies "share" and "show and tell" and "use their

words" to mediate disputes. But their sharing, telling, and mediating lack the psychologized meta-narrativity characteristic of upper-middle-class family conversation and of process-oriented language arts curricula.

The South Baltimore mothers teach their children to deal with conflicts with friends, lovers, and family by using such strategies as threat, bluff, topic switching, insult, sarcasm, and irony. The children Miller studies generally talk about their emotions not by using emotion-words ("I felt sad") but by using words that refer directly to actions ("I cried"). I suspect that such action-oriented language is typical not just of working-class children, but of children in general. What varies by social class are parents' and teachers' reactions to children's expressions of emotion. When preschool teachers insist that children replace their actions and their action-oriented language with a meta-discourse about feeling, when they outlaw the use of sarcasm, insults, and other aggressive speech acts, and when they respond to children with "I messages" instead of with direct expressions of feeling, they are privileging the values and manners of contemporary American bourgeois society. In bourgeois pedagogy, the action of crying is replaced by the statement "I feel sad." Yelling and hitting become "I feel angry." Working class children who come from homes where such meta-discourse is not the native tongue will find themselves at a disadvantage in early childhood educational settings where self-conscious, psychologized self-expression is equated with intelligence and morality.

Self-expression and student/teacher ratios

In addition to providing ample opportunities for each child to hold the floor, small class size and low student/teacher ratios are required by the American preschool to provide children with frequent one-on-one access to their teacher who is expected (like a good mother) to provide intense, individualized support for each child's language development. Although not necessarily informed by the study of Vygotsky, there are some proto-Vygotskian assumptions at work here. In contrast to Japan, where teachers promote self-expressive speech largely by staying out of children's interactions with their peers, good teachers in the American preschool are expected to play an active role in such situations and to provide a scaffolding on which children can develop their skills of self-expression. Well trained American preschool teachers vigilantly monitor and mediate children's conversations as, for example, by supplying appropriate grammatical forms and discursive hints when children's speech falters and

by intervening in disputes by telling children to “use your words rather than your hands to let people know how you are feeling.”

The American curricular emphasis on teacher mediated self-expression in the end is replete with ironies. American children are free to express their feelings, but not to remain silent or hide their feelings. It could be argued that in a culture such as the United States, where preschools are structured so as to encourage children to verbalize their feelings, that talk about feelings and perhaps even feelings themselves will be more conventional and socially constrained than in a culture such as Japan, where teachers stay largely outside the world of children’s spontaneous discourse.

Sight-lines and Childhood Sexuality

I suggest that a third major factor that leads Americans to believe that student/teacher ratios must be kept low is the expectation that a teacher must at all times keep each of her students in her sight. There are many reasons to set up a child-care center's physical space, staffing patterns, and curricular routines in ways that allow teachers to be able to monitor what each child is doing at all times. It is desirable, for example, to be able to tell at a glance if children are growing bored with a scheduled activity, or if two children are about to start a fight, or if someone is about to knock over a jar of paint. For these reasons and others, when we are caring for children it is often desirable to have them in our sight. But it is fear of dangerous sexuality which in the United States is transforming this desire to watch children into an imperative. In the United States, sight-lines and other technologies for making children visible suddenly have taken on a sense of urgency. This urgency is the result of the popular perception that young children in our care but out of our sight are vulnerable to sexual abuse. This perception has led child care providers to conclude that staff members who fail to keep children in their sight are laying themselves open to law suits.

In the late 18th Century, the philosopher/social engineer Jeremy Bentham, in search of a humane alternative to the dungeon, came up with a design for a modern penitentiary. He called his invention the Panopticon because it would allow a single guard, peering out from slotted windows in a central tower, to see all that occurs in a hundred or more small jail cells arranged in a grid before him. In his book *Discipline and Punish*, Michel Foucault explains the power of the Panopticon: "The panoptic mechanism arranges spatial unities that make it possible to see constantly and to

recognize immediately. In short, it reverses the principle of the dungeon; or rather of its three functions -- to enclose, to deprive of light and to hide - - it preserves only the first and eliminates the other two. Full lighting and the eye of a supervisor capture better than darkness, which ultimately protected. Visibility is a trap. (1979, p. 200)."

At first glance, it seems ludicrous to compare preschools to prisons. But Foucault's project is to push us to make such counter-intuitive connections. As he uncovers the archaeology of punishment and discipline in the 17th and 18th century, Foucault is commenting on our present condition, suggesting that we are all imprisoned by our sense of being watched, of being guilty, and of being candidates for regimes of rehabilitation. For Foucault, the meaning of panopticism is both literal and metaphoric. Following Foucault, we can see in the everyday practices of the contemporary American preschool not just the workings of such metaphorical panoptic mechanisms as self-scrutiny and psychological testing, but also of a literal panopticism obsessed with sight-lines and other techniques for making young children constantly visible.

Foucault's discussion of panopticism provided me with a theoretical basis for the study I conducted on parents' and teachers' beliefs, attitudes, and practices toward preschool children's sexuality. This study grew out of my experiences in 1989 as the supervisor of preservice teachers of young children. I was surprised to find that the student-teachers in my weekly seminar were struggling with how to respond to incidents of sexual play in young children, incidents which to me were innocent, natural, even inevitable: girls chasing and kissing boys; four-year-olds with their hands in their pants; playing doctor in the housekeeping corner. Why were my student teachers finding these ordinary childhood behaviors to be so problematic and even dangerous?

To shed light on the dynamics of panopticism and the moral panic surrounding sexuality in American early childhood settings, I constructed a comparative study. My research method was to ask groups of preschool teachers, administrators, and parents in various cities in the United States and in Ireland to discuss eight case vignettes. Each of these vignettes is a short narrative that presents its readers with a situation where a teacher or administrator must decide how to deal with an aspect of children's sexuality (or with what might appear to others to be a potentially sexually dangerous situation). For instance, one story describes a four-year-old girl who runs around the room kissing boys on the lips. One story describes young children playing naked in a new sprinkler on the school playground

on a summer day. Another describes a day-care director walking by a classroom late in the day where a young male teacher's aide is holding a four-year-old girl on his lap. Another story tells of a teacher who catches two girls and a boy playing obstetrician in the housekeeping corner.

In this study, as in *Preschool in Three Cultures*, I brought in voices from outside the contemporary American discourse to question the taken-for-grantedness of our beliefs and concerns. If my hypothesis is true that Americans at the end of the century are engulfed in a culturally shared panic involving young children, their adult caretakers, and sexuality, then a cross-cultural comparison is needed to show us that things can be otherwise: from within a moral panic it is hard to find a sense of perspective. I selected Ireland for the culture of contrast in this study because Ireland has been represented in the social science literature as the most sexually repressed country in the Western world. If a culture as (supposedly) sexually open as the United States is experiencing a moral panic over children's sexuality, then what might be the attitude towards children's sexuality in a culture as (supposedly) sexually repressed as Ireland?

Findings

In the focus-group discussions, many American respondents offered panopticism as a solution to the problems presented in the bathroom, sprinkler, and playing-doctor scenarios:

- I'd let the children know that I was watching. Usually, that's all it takes. Once they see that you are watching, they monitor their own behavior, and usually you don't even have to say anything.
- I'm much less worried about a game like this, which is going on in the dramatic play area, than I would be about the same thing happening behind a closed bathroom door.
- To catch problems before they get started the secret is to set up the room so you can see at a glance right into the dress up corner. We've totally reorganized our set-up here to give us improved sight lines. Now, right here where we are sitting, if you stand up and turn around you can immediately see where everyone is and what they are doing.
- If I was the teacher in that story, I would be concerned. We've had to change our policies on closing the door in the bathroom and on kids going into the playhouse where they can't be seen.

- (*A male university lab school teacher*) I'm no longer allowed to change diapers or wipe the kids in the bathroom. I'm finding that I'm getting hesitant to even let kids sit on my lap anymore. It's not that I don't trust myself. But I have this awareness of how it might look to someone, how they might walk by and look at me with a girl in my lap and they might draw the wrong conclusion.

Where does this panopticism come from? Who orders it? Who benefits from it? Foucault teaches us to be aware of the diffuseness of power. There is no central authority enforcing panopticism in our preschool setting. Governmental agencies in the United States play a very small role in the regulation and control of preschools. Instead, the panopticism that rules the lives of preschool children and teachers is something we Americans do to ourselves and to each other. Like the other repressive disciplinary practices Foucault describes, panopticism in preschool settings seems so necessary, prudent, inevitable and logical that we don't ask where it came from nor do we question its costs.

In the discussion of the story of a male teachers-aide with the girl on his lap, an American teacher commented: "I think the director is right to consider how this might look to parents. The director of a child center has to think this way." In each of these situations we see teachers caught in the panoptic trap. Like prison guards, they hold the power of the panoptic gaze over their charges, but they know that they, too, are being scrutinized. Part of the genius of Bentham's invention is that the Panopticon does not require constant vigilance: it is not necessary for a guard to be always watching, only for the inmates to know that the guard *could* at any moment be watching. Parents are rarely physically present to watch and pass judgment on their children's teachers. But teachers are nevertheless governed by the power of the parents' gaze. It is all the more intimidating to teachers that this gaze is indirect, refracted through the (often unreliable) reports children give their parents each night about what went on that day in school.

The muscle backing up panopticism comes not from the government but from lawyers. The threat preschool teachers and directors face as they struggle to protect the rights and pleasures of children and teachers is the threat of litigation and rising insurance costs.

- (*Responding to the doctor-play story*) At first, I'm thinking, "Isn't that wonderful." Then I think of protection, litigation, and I worry, and it loses its innocence.

- All it takes is one phone call. There's always that fear. It only takes one parent, who had a bad day, who has something against your program, and who decides to get a lawyer.
- It's the liability issue.

The law plays a complex role here. We can see the greed of the legal and insurance industries reaching into the world of early childhood education and distorting practice. But we also can see preschool teachers and administrators, already swept up in a moral panic about the sexuality of children and adults, using the threat of litigation to justify uncourageous stances and repressive practices. In some of the focus group discussions, teachers and especially administrators invoked lawyers to excuse and justify their own less-than-heroic positions. For example, in one of the American discussions of the male teacher's aide, a child-center director expressed concern about the danger men can pose to children: "I must say, I would be worried here. We have to face the statistical reality that men are much more likely to abuse children than are women." Then suddenly, as if aware that her position was coming across as sexist and unsupportive of staff, she pulled back by adding, "Because of liability, I would have to not allow a male teacher to be alone with children or to hold them on his lap. You can't be too careful."

Other places, other times

Alternatives to the contemporary morally panicked approach to dealing with children's sexuality emerged in this study in two forms: in the American informants' memories of things having been different in the past and in the Irish informants' relatively unpanicked responses, suggesting that they live in a land not (yet) plagued by this disease.

In their focus-group discussions, the Americans often reflected positively on how children's sexuality was handled in the past, in phrases such as "We didn't used to have to worry about. . .," "We no longer have the luxury of. . .," "As recently as five years ago we. . .," "When we were growing up it was different. . .," and "When I was a kid":

When I was a kid, my Mom didn't work so I didn't go to nursery school every day. I must have been four or five, and there were tons of kids on my block, and we'd gather in my garage. I remember being the doctor, and making some little boys from next door -- they must have been younger than me, maybe three-years-old or so -- I remember making them line up and I was the doctor and they were the patients and I'd call out, "Next patient."

And when they came over to me I'd pretend to take their temperatures and give them a shot, but really the point of the game was to pull down their pants. Didn't everyone play games like that? My mother was probably in the house, cooking or watching T.V. I'd like kids to have the chance for that kind of sex play. But as a teacher, there is absolutely no way I can look the other way and let kids play doctor in my classroom. Do I sound hypocritical?

Irish explanations of their (relatively) commonsensical approach to dealing with sexuality contrast dramatically with the hysteria and moral panic sweeping American early childhood education. What Ireland (still) has that the United States has lost is a sense of trust. In contrast to the American early childhood educators' feeling of being scrutinized and second-guessed, the Irish respondents expressed a sense of being trusted and respected by parents and the larger community. "I trust myself to be physically close to children and to take them to the loo. These leaders [the American teachers in the stories] have no confidence. Where's the trust?" "I have the notion there's a certain amount of good will in parents who send their children to you. I'm aware of risks of litigation because I'd be a fool not to. But if I become so alert to these concerns that I couldn't trust in good will and be affectionate with children, I couldn't go on."

The moral panic over children's sexuality leaves American preschool teachers caught in a quandary: to protect children from sexual abuse teachers need to be vigilant, and to keep their eyes on the whole class. But such a stance of panoptic vigilance is at odds with the expectation that the teacher should be most of her attention into working dyadically with children. American preschools feel they must keep class-size small and student/teacher ratios low to assure that teachers can simultaneously survey the activities of each child in the class while also giving children individual attention.

Conclusion

I have argued that the emphasis in America on keeping preschool student/teacher ratios low is most usefully understood as a reflection of cultural beliefs and social pressures. Although there is little solid research to support the assumption that lowering student/teacher ratios raises program quality, American thinking about student/teacher ratios is unlikely to change because thoughts about ratios reflect a combination of

firmly entrenched cultural beliefs with highly charged social issues and pressures. I hope to have demonstrated how cross-cultural research can play a useful role in helping to bring into clearer focus the socio-cultural context within which preschool policies and practices evolve.

References

- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Delpit, L. (1986). "Skills and Other Dilemmas of a Progressive Black Educator." *Harvard Educational Review* 56(4) (1986): 379-385.
- Delpit, L. (1988). "The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children." *Harvard Educational Review* 8(3): 280-298.
- Finkelstein, B. (1988). "The Revolt against Selfishness: Women and the Dilemmas of Professionalism in Early Childhood Education." In B. Spodek, O. Saracho, & D. Peters (Eds.), *Professionalism and the Early Child Practitioner*. (pp. 10-29). New York: Teachers College Press.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish*. New York: Vintage.
- Graue, M. (1993). *Ready for What? Constructing Meanings of Readiness for Kindergarten*. Albany: SUNY Press.
- LeVine, R. & White, M. (1986). *Human Conditions: The Cultural Basis of Educational Development*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Miller, P. (1982). *Wendy, Amy, and Beth: Learning Language in South Baltimore*. Austin: University of Texas Press.
- Miller, P. (1987). "The Socialization of Anger and Aggression." *Merrill-Palmer Quarterly* 33(1): 1-31.
- Tobin, J., Davidson, D. & Wu, D. (1986). "Class-Size and Student-Teacher Ratios in the Japanese Preschool." *Comparative Education Review* 31(4): 533-549.
- Tobin, J., Davidson, D. & Wu, D. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*.
- Tobin, J. (1997). "Playing Doctor in Two Cultures: The United States and Ireland" in J. Tobin (ed.), in *Making a Place for Pleasure in Early Childhood Education*, Yale University Press.
- Tobin, J. (1995). "The Irony of Self-Expression," *American Journal of Education*. 103: 233-258.
- White, B. (1985). *The First Three Years of Life*. New York: Prentice-Hall.
- Whiting, B. & Edwards, C. (1988). *Children of Different Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Early Childhood Professionalism in a Cultural Perspective

Pamela Oberhuemer, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

Résumé : Ce chapitre soulève certaines questions relatives au concept de professionnalisme dans les métiers liés à la petite enfance. Il suggère que les attitudes et les pratiques professionnelles sont issues d'un contexte spécifique fait d'hypothèses culturelles, enracinées dans des traditions culturelles et institutionnelles de longue date. Se basant sur une étude transnationale récente dans l'Union Européenne, il illustre les liens existant entre les différents systèmes de formation et de distribution de services en matière de petite enfance, et les différents concepts du rôle des professionnels. Ce qui compte sur le plan des connaissances et actions professionnelles semble être matière à interprétation, selon les discours culturels particuliers destinés à définir et à évaluer ces concepts. Bien que le professionnalisme soit un concept contesté et, il semble, empreint de valeurs culturelles, il est essentiellement lié à la 'qualité d'action' dans un domaine professionnel spécifique. Il est donc important d'examiner certains des défis actuels pour les professionnels de la petite enfance, qui sont en passe de changer la nature même de leurs activités professionnelles. Des développements récents au Danemark, en Suède, au Royaume-Uni et en Allemagne servent à démontrer à quel point une maîtrise du développement du partenariat communautaire devient de plus en plus important. Pour les éducateurs de la petite enfance, ceci constitue en général un aspect peu développé de leur image professionnelle. Le développement du partenariat communautaire implique, en outre, d'être capable de se présenter au sein de la communauté locale en qualité de défenseur des jeunes enfants dans les débats actuels sur la qualité des soins et de l'éducation liés à la petite enfance.

Abstract: This paper raises some questions about the concept of professionalism in early childhood settings. It suggests that professional attitudes and practices are contextualized within a specific set of cultural assumptions, and that these assumptions are embedded in long-standing cultural and institutional traditions. Drawing on a recent cross-national study in the European Union, it illustrates how different systems of training and early childhood provision are linked to differing conceptualizations of the professional role. What counts as professional knowledge and professional action appears to be a matter of interpretation, depending on the particular cultural discourse used to define and evaluate

these concepts. While professionalism is a contested and, it would seem, a culture-bound concept, it is essentially linked to 'quality of action' in a specific occupational field. It is therefore important to examine some of the present challenges for early childhood professionals that are changing the nature of professional activities. Recent developments in Denmark, Sweden, the United Kingdom and Germany are used to illustrate how expertise in community networking is growing in importance. For early childhood educators this is generally an underdeveloped aspect of their professional self image. Community networking entails, for example, being able to position oneself in the local community as an advocate for young children in the current debates on quality education and care.

1. Professional knowledge - cultural knowledge - personal knowledge

A key experience during my student days in London was hearing a lecture by Basil Bernstein on 'Aspects of the management of knowledge' - a critique of the traditional compartmentalization of school knowledge into subject areas. I can still recall the buzz of post-lecture discussion, the feeling of heightened awareness, the sense of new ground being broken. Years later, I realise that Bernstein was initiating what has come to be termed a 'paradigm shift': a consideration of basic assumptions within newly defined parameters, a restructuring of commonly accepted modes of thinking and behaving, a realigning of perspectives on certain taken-for-granted realities.

In my personal and professional biography I have encountered many situations which have challenged long-held beliefs. Moving from one country to another (from England to Germany), from one working language to another, and from one professional culture to another, has demanded a constant decoding and recoding of knowledge and attitudes within the parameters and 'mindset' of a different cultural context.

One brief example: When I arrived in Germany during the mid-seventies, a wave of reform was sweeping through the country, impinging on education at all levels. 'Pre-school education' (*Vorschulerziehung*) at that time focused primarily on the 5 year olds and their learning experiences during the year prior to compulsory schooling. Throughout former West Germany, evaluation projects were set up to answer the pressing question of the time: Where should 5 year olds be educated? Should they remain in kindergarten (for 3 to 6 year olds) or should they be educated in pilot scheme pre-primary classes (for 5 and 6 year olds)

attached to primary schools? The issue at stake was the lowering of school entry age from 6 to 5. I remember being puzzled at the time about the controversial debate that this issue provoked. Having come from a country where 5 had been the official starting age for compulsory schooling since the onset of mass education, I could not understand why the majority of early education experts I encountered in Germany were so vehemently against the idea of school entry at this age. It took me some time to unravel the different strands of thought and to grasp the historical traditions and 'power structures' behind this debate. In the meantime, I have come to appreciate the arguments put forward for retaining 6 years as an appropriate age for starting school. At the time, however, from my vantage point based on values and cultural knowledge built up elsewhere, it was difficult for me to 'make sense' of the underlying rationale.

This dual perspective and the experiences it has precipitated over the years has led me to believe that professional attitudes and practices are contextualized within a specific set of cultural assumptions.

These assumptions are embedded in long-standing cultural and institutional traditions. A brief look at the overall systems of provision and training in different countries may help to illustrate this. I shall therefore start by outlining how different European countries - through the framing mechanisms of training and provision - broadly conceptualize the role of early childhood professionals. The data for this comparison is drawn from a study of the 15 European Union countries which two colleagues and I at the State Institute of Early Childhood Education and Research (IFP) in Munich recently completed (Oberhuemer and Ulich, 1997).¹

2. Culture-specific conceptions of the professional role

The IFP study can be seen as part of a growing body of cross-national research and case studies on early education and care (e.g. Olmstedt and Weikart, 1989; Tobin et al, 1989; Lamb et al, 1992; Cochran, 1993; Lubeck, 1993; European Commission Network on Childcare, 1996; Woodhead, 1996; Penn, 1997). This strand of research reflects an increasing interest internationally not only to learn more about policy and practice in different cultural, economic and ideological contexts, but also to develop conceptual frameworks for comparing different systems of early childhood education and care and for questioning our own culture-

¹ The project was funded by the German federal government and the government of Bavaria.

based preconceptions of quality in this field (see also Tobin in this volume).

Our particular study reveals considerable diversity in national policy positions concerning both provision and professionalization. In some countries early childhood provision is embedded within a well-defined framework of socio-political and educational objectives, in others, fragmentation is a key descriptor, with only limited institutionalized support for young children and their families. In some countries universal access to a publicly funded and state-regulated education programme is the ultimate aim, in others access depends on regional and parental resources, with state-funded provision targeting families designated 'in need'. Some professional training schemes are broad-based, reaching across disciplines and age-groups, others choose to focus on the two or three years preceding school entry. In some cases training for work with children of all ages prior to statutory schooling is located within higher education policy, in others it is split according to differing concepts and levels of training. In order to illustrate some of these points, I shall briefly describe the different systems for regulating both provision and training (see also Oberhuemer, 1998).

Training in the context of different administrative systems,

There are three basic models of administration of publicly-funded, centre-based provision for young children. In Belgium, France, Italy, Luxembourg and the Netherlands, childcare and education services are *split* administratively between 'welfare' and 'education', with different forms of provision catering for different age-groups, and different forms of training for work in institutions in each sector (*Table 1*). Staff working in institutions under the welfare administration are more likely to have a health or social care qualification and are on the whole trained at a lower level and for a shorter period of time than their colleagues in the education system.

Countries with *parallel* systems - Greece, Ireland, Portugal and the UK - have institutions both under welfare and education which *overlap* for certain age-groups, mostly for the two or three years preceding compulsory school entry age (*Table 2*). In Greece, Ireland and the UK, training schemes for work in the different kinds of provision differ, with a higher formal level of training for work in the education system (in all three countries at university).

Table 1: Early Childhood Provision in the EU Countries: Separate Administration Systems

Welfare / social services		Education
Age-group / years	Country	Age-group / years
0 - 2 ½	Belgium	2 ½ - 6
0 - 2 ½ / 3	France	2 ½ / 3 - 6
0 - 3	Italy	3 - 6
0 - 4	Luxembourg	4 - 6
0 - 4	The Netherlands	4 - 5

Welfare/Social Services: Training with paramedical/social care orientation

Education: Training with education focus

Table 2: Early Childhood Provision in the European Union Countries: Parallel / Overlapping Administration Systems

Welfare / Social Services		Education
Age-group / years	Country	Age-group / years
0 - 6	Greece	3 - 6
0 - 6	Ireland	4 - 6
0 - 3 - 6	Portugal	3 - 6
0 - 5	United Kingdom (England, Wales, Scotland, Northern Ireland)	3 - 4 / 5

Separate training: Greece, Ireland, United Kingdom

Same training: Portugal

Other countries have chosen to *co-ordinate* all forms of provision *either* under welfare *or* under education. These countries - Denmark, Finland, Spain and Sweden - and to a lesser and less coherent extent Germany and Austria - have systems of training which generally cover a wider age-range than the countries with split or overlapping systems (Table 3). These are either training schemes with a focus on early childhood settings prior to compulsory education, as in Finland, Spain and

Sweden, or they offer a broad-base training for work both in early childhood settings and with older children, as in Germany, or, in the case of Denmark, also for work with adults with special needs.

Table 3: Early Childhood Provision in the European Union Countries: Single Ressort Administration Systems

Welfare / Social Services		Education
Age-group / years	Country	Age-group / years
0 - 3 - 7	Denmark	
0 - 3 - 6	Germany	
0 - 7	Finland	
0 - 3 - 6	Austria	
	Sweden	0 - 7 (since 1997)
	Spain	0 - 3 - 6 (since 1990)

Training: - for the indicated age-group: Finland, Sweden, Spain

- beyond the indicated age-group: Denmark (0- 99), Germany (0 - 14/27), Austria (0 - 14)

Professional role typologies

If we now consider the training schemes for practitioners with group responsibility in the main form of publicly funded early childhood provision in the various countries, not only are the overall systems organized differently, but training is conceptualized for different categories of professional (see *Table 4*).

In some countries the emphasis is on preparing practitioners to become teachers or pre-school specialists - experts for working with children and for transmitting knowledge and cultural traditions in accordance with a well defined curricular framework. In others the goal is to prepare for a broader role, one which alongside education includes aspects of care, social work and community work.

Whereas, for example, pre-school teachers in the *écoles maternelles* in Belgium or France are primarily responsible for the children in their group during "class times", early childhood professionals in Finland (*lastentarhanopettaja*) undertake various tasks in the community, such as offering support and advisory services for family daycarers, providing

services for children who are not registered on a permanent basis, or holding information sessions for parents in the area. The conceptualized role is not so much the pre-school specialist or teacher, but rather the social network expert, a role with a clear educative function, but with a very different professional self-image to that of a teacher.

Table 4: Professional Role Typologies, European Union Countries

Role Typology	Focus of Training	Countries
1. Teacher	Nursery and primary education (age-range 3/4 - 11/12)	France (<i>professeur des écoles</i>) Ireland (<i>national teacher</i>) Netherlands (<i>leraar basisonderwijs</i>)
2. Pre-school specialist	The two or three years preceding school entry	Belgium (<i>institutrice/instituteur de maternelle / kleuterleid(st)ter</i>) Greece (<i>nipiagogos</i>) Luxembourg (<i>institutrice / institutrice de l'éducation préscolaire</i>)
3. Early education/care specialist	Children from birth to compulsory school age (age-range 0 - 6/7)	Finland (<i>lastentarhanopettaja</i>) Sweden (<i>förskollärare</i>) Spain (<i>maestro de EGB especialista en educación infantil</i>)
4. Generalist in social pedagogy	Various workfields, including early childhood education	Denmark (<i>paedagog</i>) (age-range 0-99) Germany (<i>Erzieherin/Erzieher</i>) (age-range 0-14-27) Luxembourg (<i>éducateur / éducatrice</i>) (for work with all ages outside the education system)

3. Professionalism and pedagogy in context

In the context of radical changes and restructuring processes in the education systems of practically all industrialized societies, teacher professionalism is currently a much-discussed issue in the field of mainstream schooling, particularly in the context of secondary schooling. However, "What it means to be professional, to show professionalism or to pursue professionalization is not universally agreed or understood." (Hargreaves & Goodson, 1996, p.4). What counts as professional knowledge and professional action is a matter of interpretation, depending on the particular discourse used to define and evaluate these concepts.

It would seem that the different role typologies described above represent different cultural notions of what it means to be an early childhood professional and, essentially, different concepts of professionalism. In a recent paper on the challenges facing the early education and care profession in the United States at the close of the 20th century, Stacie Goffin pinpoints two issues as central and interrelated: (a) redefining existing concepts of professionalism, and (b) generating increased public support for early care and education (Goffin, 1998, p.6). She maintains that the early care and education field needs to 'develop its own paradigm of professionalism' (1996, p.117). Whereas the immediate context for considering these issues in Europe may both vary from country to country and also differ from that of the United States, there is nevertheless a growing need to take a fresh look at the link between professionalism, pedagogy and early childhood policy in specific cultural contexts.

While professionalism is essentially a contested concept, one open to different interpretations, it is nevertheless generally agreed that it is related to the *quality of action* within a specific occupational group (whereas professionalization can be seen as a social and political project aimed to enhance the interests of a certain group, to achieve more recognition and higher status within society). Amidst growing criticism of traditional notions of professionalism that distance professionals from those they serve and prioritize one group's knowledge over another's it seems important to ask: What constitutes 'quality of action' in the early childhood professional? What are the guiding principles concerning children's learning and educators' actions? Are they dominated by what Jerome Bruner (1996, p.63) calls 'externalist theories' about what adults can do from outside to foster learning, as is the bulk of traditional educational

psychology? Or are they influenced by 'internalist theories' which focus on 'what the child can do, what the child thinks he or she is doing, and how learning can be premised on those intentional states'? And how far do they - with Rogoff (1990) - emphasize the active role of children in their own development and see development as a multi-directional process, as an appropriation of the intellectual tools and skills of the surrounding cultural community?

Common to most concepts of professionalism is the idea of a knowledge base which informs professional action. The mainstay of this knowledge base in the field of early education has long been child development. In recent years some of the major theories which underpin child development, theories based to a large extent on notions of universality, have been challenged both from within the field of psychology (e.g. Bronfenbrenner et al, 1986) and from the perspective of other disciplines (e.g. Bloch, 1987; Lubeck, 1996). Martin Woodhead (1996, p.90) contends that students of child development and early education are offered a relatively narrow vision of the parameters of socialization, growth, learning and teaching, a vision originating mainly in Western scientific and pedagogical traditions, and that this vision shapes beliefs about quality and thus 'quality of action' in early childhood education. Sally Lubeck (1996) confronts directly the field's failure in her view to adequately address issues of cultural diversity and cultural politics within the widespread construct of 'developmental appropriateness' (a topic covered in depth in a volume focussing on the ethic of inclusion by Bruce Mallory and Rebecca New, 1994).

Amidst increasing diversity of ethnic cultures in early childhood settings, a growing acceptance of the need for more effective links between settings, families and the local community, and a growing awareness of children's rights, we do need a vision of professionalism in the early childhood field that 'acknowledges both cultural norms around caring for children and the contributions of specialized expertise' (Goffin, 1998, p.9) - and one that is based on the notion of a contestable body of knowledge. This demands an open-minded approach to the challenge of educating young children. In Bruner's terms (1990, p.30), open-mindedness is 'a willingness to construe knowledge and values from multiple perspectives without loss of commitment to one's own values...' He sees the constructivism of cultural psychology as a profound expression of democratic culture. 'It demands that we be conscious of how we come to our knowledge and as conscious as we can be about the values that lead to

our perspectives. It asks that we be accountable for how and what we know. But it does not insist that there is only one way of constructing meaning, or one right way.'

Recent developments in a number of countries would suggest that this challenging facet of the early childhood professional role will gain in significance over the coming years. In a context of increased expectations concerning public accountability, early childhood educators will need to be able to elaborate and debate their programme with parents and in the local community. The following examples may help to illustrate this.

4. Decentralization and community networking - implications for the professional role

In several countries there are changes underway which implicate a reconceptualization of what it means to be an early childhood professional. They are changes which - at least implicitly - demand a more negotiating role in questions concerning the quality of education and care services. I am thinking of four countries in particular: Denmark, Sweden, the United Kingdom and Germany. In these countries, policies of decentralization and/or new regional steering systems are influencing the role of institutions in the local community infrastructure. I shall briefly outline some of the major changes and some of the questions these raise in terms of the professional role. A new research study based at the State Institute of Early Childhood Education and Research (IFP) will examine these lines of development in more depth in 1999/2000.

In Denmark, responsibility for providing, administering and inspecting all forms of publicly funded provision lies with the local municipalities. Within this decentralized framework, individual centres have a considerable degree of autonomy. For some years now - since 1993 - parents have had the right to be involved in central consultation and decision-making processes with regard to the educational objectives and activities of the centre, the allocation of funds, and the appointment of staff. Together with the parents, the professionals draw up a plan of activity for the coming year. For the practitioners this means a new kind of accountability and co-operation. The newly defined collaborative framework entails making taken-for-granted routines explicit, it demands transparency with regard to educational goals and practices, it involves reflecting on and evaluating the centre programme through the eyes of committed non-professionals. We might ask: What effects is this changed framework having on the practitioners' self-image and concept of

professionalism? Where do they see the advantages, where the problems of this close collaboration? How are community interests impacting on the educational programme?

In Sweden the change to a decentralized system is fairly recent. Practitioners have been key players in the transition from a highly professionalized welfare state system of centrally regulated early childhood centres (with high quality standards in terms of staffing and resources) and a weak tradition of parental involvement to a decentralized system where researchers stress the need to utilize locally based forums or 'plazas' to discuss the aims of early childhood education in a wider democratic context (Dahlberg and Åsén, 1994, p.167). This transition means both more autonomy and more responsibility, more chances for individual initiative and also more risks concerning the programme the centre chooses to follow. How do practitioners react if parents express wishes for a more formalized learning setting than that represented by the traditional pre-school culture in Sweden? How are differences of opinion as to what is 'best for the child' negotiated? And how do women practitioners cope with the element of competitiveness that this new positioning in the local community involves?

The United Kingdom - compared with Denmark or Sweden - is a country which has a diverse and up to now fragmented system of early childhood services. Over the past year or so the New Labour government has introduced a series of policy initiatives aimed at improving the co-ordination and planning of services on a regional basis. One of these initiatives involves setting up regional Early Years Development Partnerships involving the different providers of services. Here we may ask: how will these regional Partnerships affect the role of early childhood practitioners in the community? How actively will they be involved in decision-making processes, and how will this affect the way they see their own practice? Another policy initiative in England concerns the designation of fourteen or so early childhood institutions as Early Excellence Centres. The centres that have been chosen for this purpose are all so-called "one-stop-shops", i.e. multifunctional centres linking high quality education with diverse services for families (e.g. Whalley, 1997). They all have close links with the local community and represent high-profile, innovative practice. Again, this kind of community networking involves a reconceptualization of the professional role.

For Germany these developments in the countries mentioned are particularly interesting because they represent a number of parallels in

terms of overall development relating to the practitioner role. The most significant event in Germany in recent years - the unification in 1990 of the former Federal Republic and the former German Democratic Republic - has meant in terms of early childhood services the merging of two very different conceptual and organizational traditions. Today the 1990 Child and Youth Services Act is the framework legislation at a federal level for developments in both the eastern and western *Länder*, and each of the 16 constituent states is responsible for incorporating the requirements of the Federal Law into their own legal system. Another major development has been the introduction, since 1 January 1996, of legal entitlement to a place in a kindergarten for every child from the age of 3 years up to school entry at age 6. Through a series of transition measures it is aimed to meet this legal requirement by 1999.

According to the 1990 Act, kindergartens and other daycare facilities are to provide both education and care (*Bildung, Erziehung und Betreuung*) and to help 'advance the development of the child into a responsible member of society'. Furthermore: 'The programmes and services shall orient themselves educationally and organizationally towards the needs of the children and their families'. Innovative programmes have thus been focussing on a reconceptualization of programme emphases, including more parental participation and networking with other services in the local community (Deutsches Jugendinstitut, 1994). Additionally, ongoing reforms at local government level are creating a framework for more autonomy and responsibility for individual centres. In the western part of Germany the focus in recent years has been on expansion of provision to meet the demands created by the introduction of entitlement. Debates on programme quality have tended to focus on structural elements such as longer opening hours and more flexibility of services. Only recently has renewed concern been expressed about the educative and preventive role of kindergartens, and of reassessing this role in the light of new challenges. In the eastern part of Germany early childhood professionals have been playing a key part in the transformation process from a prescribed, state-regulated curriculum to individualized centre profiles oriented towards local needs. All these developments are impacting significantly on the professional role and require new forms of professional training, development and support.

Community networking is about developing links with local organisations, institutions and services in order to support individual children and families more effectively. It is about involvement in regional

planning processes. Community networking is also about positioning oneself in the local community as an advocate for young children, and in a wider sense it is about democracy and civic discourse.

5. Multi-perspective pedagogy: a challenge for early childhood professionalism

Basil Bernstein (1996, p.6f) refers to the democratic necessity of ensuring three interrelated pedagogic rights in educational institutions (see *Table 5*). The first right is the right to individual enhancement. Enhancement is considered to be not only the right to be 'more' (personally, intellectually, socially, materially), but also 'the right to the means of critical understanding and to new possibilities' (p.6), a right which is a precondition for confidence. The second right is the right to be included (socially, intellectually, culturally, personally). This does not necessarily mean to be absorbed, but may also require a right to be separate, to be autonomous. Inclusion is a condition for 'communitas'. The third right is the right to participate in procedures 'whereby order is constructed, maintained and changed'. Participation is the condition for civic practice, and operates at the level of politics.

Table 5: Democracy and pedagogic rights (Basil Bernstein, 1996)

Rights	Conditions	Levels
Enhancement	Confidence	Individual
Inclusion	Communities	Social
Participation	Civic discourse	Political

If we take these demands at an individual, group and community level to be a necessary foundation for work with *all* children and *all* parents, then early childhood practitioners are faced with the challenges of a multi-perspective pedagogy.

In order to develop a pedagogy that accommodates multiple perspectives, we need to make explicit the viewpoints of those involved in the programme. For the early childhood professional this means asking: Who are the 'key players' in my work environment? What are their, our ideas of a 'quality' programme. What do they, what do I consider to be worthwhile activities for young children? What kinds of skills and dispositions do we envisage for our children? How can I deal with

conflicting viewpoints and values? What views and wishes do the children themselves have? How can I become more aware of each child's particular perspective on our shared time together?

If early childhood educators are to understand themselves as part of the 'ongoing project of reflexive modernity' (Beck, 1986; Giddens, 1991), recognizing and examining both personal and publicly endorsed assumptions will become a key component of professionalism. This means making values explicit, having a pedagogy grounded in critical self-reflection, examining one's own cultural assumptions. Such an approach can be the starting point for shared understanding, of a 'negotiable' pedagogy which involves giving children and families a voice in the creation of shared agendas.

References

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bloch, M.N. (1987). Becoming Scientific and Professional: An Historical Perspective on the Aims and Effects of Early Education. In T.S. Popkewitz (Ed.) *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*, pp.25-62. New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.
- Bronfenbrenner, U., Kessel, F., Kennen, W., & White, S. (1986). Toward a critical social history of developmental psychology: A propaedeutic discussion, *American Psychologist*, 41, 1218-1230.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Ms.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Cochran, M. (ed) (1993). *International Handbook of Child Care Policies and Program*. Westport, Conn. and London: Greenwood Press.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (1994) Evaluation and Regulation: a Question of Empowerment, in P. Moss & A. Pence (eds) *Valuing Quality in Early Childhood Services*. London: Paul Chapman.
- Deutsches Jugendinstitut (1994). *Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung*. Weinheim und München: Juventa / DJI.

- European Commission Network on Childcare (1996). *A Review of Services for Young Children in the European Union, 1990-1995*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I.F. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I.F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives*. London and Washington DC: The Falmer Press.
- Goffin, S.G. (1996). Child Development Knowledge and Early Childhood Teacher Preparation: Assessing the Relationship, *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 117-133.
- Goffin, S.G. (1998). Assessing Enduring Challenges at the Century's Close, *Early Years*, 18 (2), 6-10.
- Lubeck, S. (1996). Deconstructing 'Child Development Knowledge' and 'Teacher Preparation', *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 147-167.
- Mallory, B.L. & New, R.S. (Eds.) (1994). *Diversity and Developmentally Appropriate Practices. Challenges for Early Childhood Education*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Moss, P. & Penn, H. (1996). *Transforming nursery education*. London: Paul Chapman.
- Oberhuemer, P. (1996). The Mind's Eye: Examining Cultural Assumptions and Practices. Some Examples of In-service Work with Kindergarten Educators in Bavaria. In Th. Dragonas, A. Frangoudaki & Ch. Inglessi (Eds.) *Beyond One's Own Backyard. Intercultural Teacher Education in Europe* (pp. 133-142). Athens: Society for the Study of Human Sciences 1996.
- Oberhuemer (1998). A European perspective on early years training. In L. Abbott & G. Pugh (Eds.), *Training to work in the early years. Developing the climbing frame*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997). *Working with Young Children in Europe*. London: Paul Chapman.
- Olmsted, P.P. & Weikart, D.P. (Eds.) (1989). *How Nations Serve Young Children. Profiles of Child Care in 14 Countries*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope.
- Penn, H. (1997). *Comparing Nurseries. Staff and Children in Italy, Spain and the UK*. London: Paul Chapman.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford 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 u.a.: Yales Univ. Press.
- Whalley, M. (1994). *Learning to be Strong. Setting up a neighbourhood service for under-fives and their families*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
- Woodhead, M. (1996). *In search of the rainbow. Pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague: Bernard van Leer.

Représentations de l'enfant et éducation préscolaire

Play or Learn? Inside and Outside of Preschool in Changing Japanese Society

Miwako Hoshi-Watanabe

Résumé : Ce chapitre concerne les écoles maternelles japonaises face au changement de la société contemporaine. Les écoles maternelles introduites au Japon sous l'influence de l'Europe, se sont développées sur la base des idées traditionnelles et des théories occidentales. Elles accueillent les enfants de trois à cinq ans et dépendent du Ministère de l'Éducation. Les principes éducatifs présents dans les directives ministérielles actuelles reflètent les caractères spécifiques des écoles maternelles japonaises. Selon ces directives, l'objectif de l'éducation est d'enrichir la sensibilité des enfants et de susciter leur intérêt pour le monde environnant. Les situations physiques et sociales doivent être soigneusement préparées pour que les enfants puissent y épanouir leurs potentialités. L'activité la plus importante est le jeu. La volonté de chaque enfant doit être respectée. Le rôle des adultes est de les soutenir et de les aider sans enseignement direct. L'apprentissage intellectuel ou technique n'est pas valorisé. Ce principe ne correspond pas à la tendance sociale récente en faveur de stimulations intellectuelles. Actuellement, des pressions, en faveur d'une stimulation précoce des enfants, sont exercées sur les mères. Du fait de la baisse de la natalité, les écoles maternelles privées rivalisent pour attirer les mères avec des programmes divers. Un tel décalage entraîne une certaine confusion dans l'éducation préscolaire. Un espace de négociation est à chercher entre une éducation qui privilégie le jeu et une éducation qui favorise l'apprentissage.

Abstract: This article focuses on the education of children in Japanese kindergartens. The Japanese kindergarten, whose system was introduced from Germany in the latter half of the last century, has developed keeping its traditional ideas about children and education at its base. The mixture of Western theories and traditional ethno-psychology has formed the specific characteristics of preschool education in Japan. As contemporary society changes, however, kindergartens confront various problems that make them reflect on what they should do for children to prepare them for their future life. One of the problems is the gap between play-centered education at kindergartens and the social need for learning-oriented education.

1. A brief explanation of the preschool system

In Japan, there are two preschool educational systems: the kindergarten (*Yohchien*) and the day care center (*Hoikusho*). The kindergarten accepts children of 3-5 years old for four hours a day. It is operated according to the School Education Law, under the auspices of the Ministry of Education. The recommended principles and contents of education provided at kindergartens are set forth in guidelines entitled, «The Course of Study for Kindergartens» issued by the Ministry of Education. It should be noted that 62% of the kindergartens in Japan are private, and 80% of kindergarten children go to private kindergartens.

The day care center (*Hoikusho*) accepts children from 0-5 years old who have working mothers, for more than 8 hours a day. It is legally one of the social welfare institutions, coming under the auspices of the Ministry of Health and Social Welfare. Day care centers operate legally under the Law of Social Welfare of Children and more practically under the Guidelines of Education and Care in Day Care Centers. About 60% of all day care centers are public. (As for Japanese day-care centers, see Hoshi-Watanabe, in press, a.)

While 98% of 5-year-old children go to preschools, 65% of them go to kindergartens and 35% go to day care centers.

2. Concepts and historical background of preschool education

(1) «Care and education»

Although the Ministry of Education uses the term «*kyohiku*» (education), teachers and researchers use the expression «*hoiku*» (education and care). The term «*hoiku*» reflects the idea that kindergartens and day care centers should be responsible not only for the education of children but also for the care of all aspects of their life. It also indicates that education in preschools should be distinct from that in primary schools. Instead of the term «*kyoh-yu*» (kindergarten teacher) which is used in official documents, teachers call themselves «*hoiku-sha*» (a person who educates and takes care of children). In this article, we follow the example of teachers by using the term «education» in the sense of «education and care.» The reason we use the term 'education and care' relates deeply to the historical and cultural background of preschool education in Japan.

(2) Historical background of the concept of child education and care in kindergartens

The first kindergarten in Japan was created in 1876 for upper and upper middle class children with the Froebelian idea and method that had been introduced at that period. The ideas of Rousseau, Froebel or Montessori were accepted in Japan since they accorded well with the traditional Japanese concept of children. Froebel's «Gabe» method, however, was soon criticized as being too teaching-oriented. After some teachers had tested out these methods, Sozo Kurahashi, a psychologist and the director of the kindergarten, improved its educational system. Having studied Froebel and other Western ideas, he tried to integrate them in the everyday lives of Japanese children. He developed his own theory based on Western theories and his observation of teachers' actual practices in which the traditional view of education and childcare was strongly reflected. The folk psychology about childcare had remained essentially unchanged since the 17th century (Kojima 1996). A child was considered a gift from the gods. Born good-natured and innocent, a child was believed to possess the potential of growing into a good person by his or herself. The role of adults was to shield him/her from bad influences. A child was to be active and spontaneous (Agatsuma & Hara 1974).

We can sum up Kurahashi's theory as follows:

- (a) Children's natural spontaneity should be accorded the highest respect. The teacher's approach should be to follow children and stimulate their activities without interrupting or structuring them.
- (b) Education should be practiced through play, because play gives children all they need for their development. A teacher's methodology is successful when a child feels his or herself so immersed in the flow of play activities that the educational component goes unnoticed.
- (c) A teacher should have empathic relations with children. Like a clinical psychologist, his or her role is to accept and support children's feelings and expressions. This attitude on the part of the teacher helps a child to fulfill his or herself and allow his or her potential to blossom.
- (d) It is important to prepare a good environment in which children can fulfill themselves without being instructed by adults. The environment is composed of human interactions (between adults and children, and among children) as well as physical conditions.

The character of each child should be well understood and respected. Kurahashi's theory has been widely accepted by many kindergartens and has become a basic principle of Japanese kindergarten education.

The day care center system, which was created for children of poor families at the same period as the creation of the first kindergarten, followed a different route of development before World War II. Since postwar reforms, however, it operates officially on the same educational principle as that of kindergartens.

(3) Governmental view of preschool education

The governmental view was announced for the first time in 1948, when the Ministry of Education and the Ministry of Social Welfare together issued guidelines for preschool education. The fundamental concept was coherent mainly with Kurahashi's theory. In 1956, the Ministry of Education made its own guidelines for kindergartens, which were also applicable to 3-5 year-old children in day care centers. Revised twice, the actual guidelines (issued in 1989 and titled, «The Course of Study for Kindergartens») deal with five domains of education: health, relationship with others, environment, language, and expression. They describe the basic ideas and objectives of Japanese preschool education.

- (a) The objectives of preschool education are to enrich children's feelings and sensitivity, and to encourage their motivation and interest. We see more precise aims in each domain. Concerning language, for instance, children are expected to *«try to express themselves in their way,» «enrich their imagery and vocabulary through various experiences,» «enjoy imagining while listening to stories,» «have an interest in simple letters or signs,» «cultivate a sense of beauty and joy of language.»*
- (b) Children's self-directed activities should be stimulated under emotionally stable conditions, which allow them to fulfill themselves and to develop by themselves.
- (c) Preschool education should be practiced in an adequate environment since a well-organized human and physical environment enables children to develop by themselves without direct instruction by teachers. It also ensures that children interact vibrantly with each other.
- (d) Play is the most educational activity for preschool education because play engenders all the requirements for development. Through play, children experience various feelings such as joy, a sense of

achievement, frustration, a sense of failure, etc. These feelings allow them to acquire the basis for balanced mental and physical development.

- (e) Not only playtime but also routine activities (for example, taking meals or cleaning up) are opportunities to enrich children's motivation and feelings as well as social skills.
- (f) Individual differences in development among children should be respected.

These guidelines constitute the basic set of principles for practices undertaken in public kindergartens. They also constitute the basis of the curriculum in the training of teachers.

As private kindergartens are relatively free from the guidelines, they can adopt a variety of educational principles; for example, Christian or Buddhist beliefs, theories such as those of Montessori, Steiner, or Piaget. Nevertheless, many kindergartens provide education more or less in accordance with the guidelines.

Oers (1999, in this volume) cited three categories of activities or values of education developed by Janssen-Vos: basic feelings of well-being or self-confidence etc., broad development activities in which children are given much freedom and opportunities to promote their interest, and activities that foster specific knowledge and cultural techniques or skills. According to these categories, many Japanese kindergartens give high priority to basic feelings and broad development. Free play is thought to be one of the best activities to actualize these categories. On the other hand, most kindergartens give less priority, at least formally, to specific knowledge or ability. As an example, we'll show a survey of 658 kindergartens conducted by the Ministry of Education in 1985. (Unfortunately, we didn't find a more recent systematic survey). When asked what constituted the major part of education provided at their kindergarten, 35% of the kindergartens gave activities based on children's spontaneous play, 32% gave activities based on children's routine activities (play, meals, toilet etc.), while only 2.5% focused on developing children's abilities such as music, gymnastics, and reading/writing. As for literacy training for 5-year-old children, 72% of kindergartens prepared circumstances to facilitate their interest in letters, while 13% of them taught children to read/write (Hoiku-kenkyu-sho 1989).

(4) Culture-specific features of teachers' practices

Now we'll look at culture specific features in Japanese teachers' practices. Some of them are systematically or intentionally organized in activities, but others are unconsciously shared among teachers. It is the cross-cultural view and particularly some comparative research studies between Japan and the U.S. that made them explicit (Azuma 1992, 1994; Kotloff 1996; Lewis 1984, 1989, 1995; Peak 1991; Sano 1989; Stevenson & Stigler 1992; Tobin et al. 1989). These implicit culture specific aspects are more or less coherent with child rearing practices or with human relations in Japanese society,

As an example of activities in kindergartens, Lewis (1995) cited Kotloff's observation of a game of «selling watches and clocks in a clock store,» in which we see some typical features of a Japanese teacher's intervention:

A teacher looked around clocks that children have made, and said, "These are some of the clocks I'd like to buy if I were shopping.» Then, «They are really good. I'd consider buying a clock if it had just one improvement. All of the clocks that you made are good, but they need to be better if you're going to be able to sell them.» But the teacher did not tell children what was the improvement. She gave children the time to consider what improvement would have sold their clocks. Although the direct teaching was rare, children seemed to be learning a great deal as they pursued a variety of challenging open-ended activities that grew from free play.

Here are some examples of typical behavior of Japanese preschool teachers.

- (a) Intervention by non-authoritarian control.* Teachers tend to tolerate a wide range of behavior from a child and let him/her do as he/she wants. They try to navigate children rather than manage them with authoritarian control (Sano 1989). When children become unruly, teachers often give suggestions and wait until children understand the suggestions and change their behavior by themselves. When teachers intervene, they often work or play together with the children and stimulate them to think about what to do rather than give them direct instruction.

(b) *Empathic relationship and nonverbal communication with children.* Japanese teachers tend not to explain verbally in advance or teach directly. Instead, an empathic relation between a teacher and a child works as a tool for penetrating the teacher's expectations into the child. Azuma (1994) calls this, «osmosis,» while Peak (1991) described it as, «emotional attachment to a teacher.» A teacher transmits to a child that he/she is happy when a child is good, or that he/she is sad when a child is naughty. In this emotional attachment, the child internalizes willingly the teacher's expectations of him/her and tries to please the teacher by improving his/herself. Being a good child and happy at kindergarten becomes one of his internalized values. However, too close a relationship between a teacher and a child is avoided. Thus, the teacher/child ratio is relatively high. (The actual ratio is 18 children per teacher.)

(c) *Effective use of group activity and interaction among children.* To maintain a variety of interactions and group dynamics among children, the appropriate class size may be between fifteen and twenty-five. (The official maximum class size is 35, but is often criticized as being too big. The actual average class size was 26 in 1996.) There are various techniques of interaction among children and group activities in education. Festivals are big occasions held several times a year, for which children prepare together for more than 1-2 weeks in advance. Ceremonies are also occasions when children behave uniformly. There are many ceremonies from big ones at the start of the school year or at graduation to small ones such as the morning meeting and the goodbye meeting everyday.

In educational activities, small groups are often organized. Teachers often suggest a proverb to the children or propose a topic of discussion to them until they reach a common consensus. Occasionally an idea of one child during free play is picked up and developed into a class-wide activity (Lewis 1995).

A daily rotating monitor system (*tohban*) is also organized. Each child in turn has the responsibility of managing or serving his/her class. Examples of *tohban* chores are the distribution of crayons and papers in an art activity or the serving of sweets at snack time.

Teachers also use a child's self-image as a good member of a classroom group to encourage their self-management (Lewis 1989). Teachers are careful to treat children in such a way that they will not feel excluded from their group. They try to create situations where group participation is so attractive that the threat of not being included in the group is more frightening (Tobin 1989).

3. Social pressure and conflict between «promoting motivation» and «facilitating acquisition of knowledge.»

(1) Social aspects that encourage learning-oriented education

Although play-oriented concepts in the guidelines are widely accepted in many kindergartens, there has been a social trend towards encouraging learning-oriented education.

This tendency has come about gradually with economic development and social change of families. The trend toward intellectual training began in the 1960s, as a result of rapid economic growth in Japan and a Western boom in early intellectual training. This trend was favored by the business world. For example, Masaru Ibuka, the president of SONY, established an association to facilitate intellectual abilities in early childhood and wrote many how-to books. Essentially, he wanted to create workers for the future who would ensure the economic growth of Japan. The competition for entrance examinations in private junior high schools has intensified among primary school pupils whose parents want them to go to prestigious universities. To succeed in the exam, some parents enroll their children in kindergartens that give them intellectual training.

(2) Recent social changes around kindergartens

From the 1980s the birth rate has decreased drastically. (While the number of newborns was 2 million in 1980, it was 1.2 million in 1996. The number of children born per woman was 1.43 in 1997.) With only one or two children, young parents can now afford to spend more money on their children than parents in the past. In industries targeting children, companies compete with each other for markets. They appeal to mothers incessantly from the birth of their first baby. They try to prompt mothers to bring up their child with educational goods or to take their child to various clubs (sports clubs, piano lessons, computers, etc.). In this way, some mothers are sufficiently inspired by learning-focused education even

before their children enter kindergarten. Statistical data in 1994 indicate that among 125 children enrolled at kindergartens in the Tokyo district, 66% go to sports or music clubs, and 10% go to crammers. The average amount of money that parents spend for their children's education (kindergarten + supplementary education) is 180,000 yen a year (about 50 % of the average monthly income) for public kindergarten children and 430,000 yen (about 120% of the monthly income) for private kindergarten children. 68% of parents feel this is too expensive (Tokyo-to Kyohiku-iinkai 1994).

This trend is also a sign of decline in the traditional «hidden curricula» in family education which has its discipline while keeping the coherence with the concept of the guidelines. It shows also the appearance of new values and lifestyles of young parents: an inclination to materialism, a lack of a sense of reality because of the abundant indirect information they have gotten from the mass media, and a reliance on ready-made manuals to achieve their goals. In their image, a child should be good-looking, smart, easily treated like an ideal pet or doll, and yet indulged.

The decline in the number of children obliges private kindergartens to compete with each other to get a «good evaluation» from their clients. Many of them prepare their «specialties.» Their selling 'points should fit the parents' needs which can change according to social and economic trends. Also they should be concrete and easily produced results. The effects of learning programs are easier to see in a short period than is the «cultivation of motivation, interest or sensitivity.» Some kindergartens, therefore, which don't have firm educational policies, follow this commercialism and offer parents a curriculum such as intellectual training, English conversation lessons, learning to play a musical instrument, gymnastics, etc.

Children stay longer at kindergarten than before. The legal number of educational hours per day is four (from 9:00 to 13:00). However, as mothers want to be free from their children in the afternoon, an increasing number of kindergartens keep children until 4 or 5 o'clock in the afternoon. As these «baby-sitting hours» in the afternoon are entirely free from governmental control, there are kindergartens which provide children with learning programs.

It would be an exaggeration to say that most mothers are caught up in these trends. There are of course many parents who are critical of this commercialism. Even for parents who choose achievement-focused

kindergartens, they often feel somewhat guilty to see their children sitting down to learn, because it conflicts with the image of 'childlikeness' which is vivid, active, and full of joy. Thus, they fluctuate between their contradictory expectations of a childlike child and an intelligent child. To respond to this ambivalent feeling, some kindergartens prepare «play-like» or «play disguised» learning programs, but the idea is far different from child-centered play programs.

(3) Views about the official guidelines regarding acquisition of knowledge and skills

As we have seen, the actual guidelines are against the systematic learning of knowledge or skills. They serve as a caution against the social tendency toward intellectual training as well as as an effort to recover the meaning of «education and care.»

In fact, the guidelines themselves followed the tendency of intellectual training in the previous 1964 version. They determined that the six domains of education (health, society, nature, language, art, and music) were relevant to subjects at primary school, and in each domain, concrete goals for achievement were described. In the domain of language, for instance, there were goals such as «understand what a picture story book tells,» «tell one's own name,» «express verbally one's feelings correctly enough for others to understand,» «transfer a teacher's message to someone else,» etc. Compared with the goals of the actual version («try to do,» «be interested in,» «have feelings»), we can see clearly that «to do» and «to be able to do» were the goal in the previous version.

The actual guidelines criticize the recent social trend. A report paper attached to the guidelines says:

In recent years, some kindergartens have been offering children programs in which the learning of knowledge and skills takes place, and this phenomenon aggravates competition. ... It is thought that their educational methods and content are not adequate for balanced personality development. ... Systematic learning of reading and writing should begin at primary school. At kindergartens, it is the experience of seeing letters in everyday life that facilitates children to acquire reading and writing by themselves rather than by being taught. (Hoiku Kenkyu-sho 1989)

Thus, the guidelines try not only to check the trend, but also to enhance the cultivation of healthy personality development at kindergartens in order to compensate for the decline of basic family education. The guidelines criticize the social situation, but a simple critic cannot change a situation. Isn't this an utopianism?

Furthermore, if we see a child ten years after graduation, we cannot answer yes to the question, «Is the cultivation of healthy personality development in preschool education successfully achieved?» In Japan, as in many countries, many pre-adolescents and adolescents from 10 to 15 years of age suffer mental and social problems. An increasing number of cases of school phobia, bullying, disorder in classroom, criminal behavior, indifference to society, and believers in religious sects is evident. Of course, we cannot point directly to whether or not preschool education is responsible for these problems. We don't know if the gap between life inside and outside preschool causes confusion in children and affects their future problems in some way. Yet, we should not ignore the reality of society even when thinking about preschool children.

(4) How to negotiate?

In Japan, the problems of basic literacy and numeracy are very rare. There isn't an urgent need to be more learning-oriented at preschool. People often talk about the harm of competition at primary and junior high school, which makes many pupils feel a sense of failure and loss of interest in learning. There is a sense of unease that learning-oriented education at preschool may foster the sense of competition in later school life. And yet, learning-oriented preschool education is favored by some parents because of widespread beliefs such as, «As all human being are equal in competence by nature, success is achieved by effort,» and «Higher education assures a happier life.» As long as parents' expectations for their child to succeed in the high-tech society exist, it will be difficult to check this trend. Controlling the commercialism targeting children which stirs up mothers is not easy. The freedom of education in private kindergartens should be kept out of the government's control. Therefore, some compromise between child-centered/play-oriented education and learning-oriented education is needed.

In fact, play-oriented education and learning-oriented education don't entirely contradict each other. We can create phases in child-centered activities where both can co-exist effectively. For this purpose, we need more empirical studies on the basis of objective observations and

evaluations of children's and teachers' activities. More elaboration of concepts is also necessary; for example, defining teacher's supportive and intervening roles, making more precise such ambiguous concepts as «spontaneity» or «cultivation of sensitivity.»

We have a lot of subjects to explore. How can we find more explicitly and objectively the elements in children's play that contribute to acquiring competence related to knowledge or skills? How can we observe and evaluate self-learning processes in each child as well as interactive learning processes among children in child-centered activities? How can a teacher combine supportive behaviour (agree, encourage, or express sympathy) with instructive or suggestive behaviour (propose, suggest, introduce materials, direct) in their intervention? How teachers prepare the free play to prevent it from «laissez-faire»?

Based on an analysis of observation, more action research is needed concerning teachers' roles, interaction between teachers and children, and interaction among children.. Despite extensive descriptive studies, objective and analytic action research studies are few in Japan. The work of CRESAS (for example, Breauté et al. 1987) gives us useful suggestions.

Long-term longitudinal studies about the effects of preschool education on primary school and junior high school education are needed to evaluate the effects of motivation-oriented education in kindergartens on future achievement.

4. Contribution of cross-cultural discussion on preschool education.

The discussion at our conference revealed the diversity of preschool education across cultures. As for Japanese education, we find that it is in some points distinctive from that of other cultures. While in some countries, preschool is mainly a place of transmission of knowledge of culture by adults, in Japan, it is a place for ensuring children's self development. There are countries where preschool education should have strong continuity with that of primary school, but in the case of Japan, early childhood education should be distinct from school education. These differences are based on not only the social system of each country but also on the traditional ethnotheories of each culture. For instance, the Japanese traditional concept about the child is essentially different from that of Christian cultures. For the Japanese, a child is born good-natured and has the potentiality to develop into a good person, which is somewhat similar to a Malian child. In cultures based on Christianity, a child is born with original sin and has to be educated by adults so as not to be evil.

Each country has its historical, social and religious backgrounds to early childhood education. In some countries, preschool education is discontinuous from their traditions, and in some countries, the traditional educational system co-exists with another modern system. Japan's modern westernised system has a coherence as well as a gap with its tradition and with other subcultures.

The diversity that we discussed about at the conference did not separate the discussants from each other. On the contrary, encountering and understanding theories and practices of diverse cultures brought us reflections and new perspectives on our own educational systems. They also gave us the possibility of applying alternative educational theories and practices, as Tobin (in this volume) indicated.

I'll give an example of making use of this diversity for our educational practices. In the comparison of Japanese and French day care centers, we observed that Japanese teachers often treat plural babies at a time, while French teachers take care of each individual baby in turn (Hoshi-Watanabe et al., in press b). These practices are considered to be a reflection of the values in countries of collectivism and of individualism. When we see these values in relativistic view, Japanese teachers can learn from French teachers about how to face each child differently, and French teachers can recognize the variety of children's relationships in collective education.

In the discussion at the conference, I was thinking of the intercultural diversity of «intra-national cross-culture.» Unlike countries with a history of immigration, where multiple cultures have mixed up to be integrated with each other, Japan has experienced relatively few interchanges of people of different races, which has resulted in its culture being homogenous. Instead, the Japanese have a long history of introducing ideas, systems, and objects from China, Korea, and Western countries. Therefore, the encounter of cultures has been that of inside and outside, as well as old and new. Most ideas and systems have been implanted by information rather than actualised by immigrant people. Information is introduced from abroad and often detached from its original cultural, historical, and social backgrounds, sometimes resulting in social confusion. It happens also that in the process of acculturation, it has been completely modified in the Japanese cultural frame which remains intact. In its history of preschool education and child rearing, Japan has experienced cases that resulted in confused phenomena (Kojima 1996). Two typical examples are: Bowlby's attachment theory that caused the

competitive child care race and the Head-Start Project that has promoted the intellectual training race among mothers.

Cross-cultural understanding can change these situations. It can help us to widen our view on both Japan's culture and other cultures. It allows the Japanese to restructure the frame of their own culture by integrating other cultures' ideas effective to improve their preschool education for the sake of their children's happiness. Indeed, this may be true for every country.

References

- Agatsuma, H. & Hara, H.(1974). *Shitsuke (Child rearing)*. Kohbun-do.(in Japanese)
- Azuma, H.(1992). *Nihonjinn no shitsuke to kyohiku (Japanese child rearing and education)*. University of Tokyo Press(in Japanese).
- Azuma, H(1994). Two modes of cognitive socialization in Japan and the United States, in Greenfield,P. & Cooking (eds.) *Cross-cultural roots of minority child development*. New Jersey, LEA.
- Breauté, M. et al.(1987). *Au jardin d'enfant, des enfants marionnettistes*. Paris, INRP-L'Harmattan.
- Hoiku-kenkyuh-sho(ed.) (1989). *Doh miru, shin kyohiku'yohryo (How we see the new course of study for kindergarten?)*. Shohdo Bunka. (in Japanese)
- Hoshi-Watanabe, M.(in press,a). Les modes de garde et l'éducation des enfants de moins de 3 ans au Japon. Brougère,G. & Rayna,S.(eds.) *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà*. Paris, INRP-Université Paris Nord.
- Hoshi-Watanabe, M.et. al. (in press,b). Nichi-Futsu no yohjikyohiku no genba kara mita kodomo no hattatsu(Child development at Japanese and French day-care centers). *Annales de la société franco-japonaise des sciences de l'éducation*, 5.
- Kohseisho (Ministry of Health and Social Welfare). (1990) *Hoiku-sho hoiku shishin (Guidelines of education and care in day-care centers)*.Ministry of Health and Social Welfare.(in Japanese)
- Kojima, H.(1996). Japanese childrearing advice in its cultural, social and economic contexts. *International journal of behavioral development*, 19,2,373-391.

- Kotloff, L.(1996). «...And Tomoko wrote this song for us». In Rohlen, T. & LeTendre, G.K.(eds.) *Teaching and Learning in Japan*, New York, Cambridge University Press.
- Lewis, C.(1984). Cooperation and control in Japanese nursery school. *Comparative education review*, 28,1,69-84.
- Lewis, C.(1989). From indulgence to internalization; social control in the early school years. *The journal of Japanese studies*, 15,1, 139-157.
- Lewis, C.(1995). *Educating hearts and minds*, New York, Cambridge University Press.
- Monbusho (Ministry of Education), (1989). *Yohtchien kyohiku yohryoh (The Course of study for kindergarten)*, Ministry of Education.
- Morimoto, S.(ed.) (1996). *Saishin hoiku shiryō-shū (The documentation on education and care in recent days)*, Edition Minerva. (in Japanese)
- Peak, L. (1991). *Learning to go to school in Japan: The transition from home to preschool life*. University of California Press.
- Sano, T.(1989). Method of social control and socialization in Japanese day-care centers. *The journal of Japanese Studies*, 15,1, 125-138.
- Shishido, T. (1989). *Nihon no Youji Kyohiku (Preschool education and care in Japan)*, Editions Aoki(in Japanese).
- Stevenson, H.W.& Stigler, J.W. (1992). *The Learning Gap*. New York, Summit Books.
- Tobin, J., Wu, D.H. & Davidson, D.H.(1989). *Preschool in three cultures*. Yale University Press.
- Tokyo-to kyohiku iinkai (Ed) (1994). *Fubo ga futan suru kyohiku-hi chohsa hohkoku-sho (Report on inquiry on educational cost)*. Tokyo Metropolitan Office. (in Japanese)

Petite enfance et éducation préscolaire au Maroc

Khalid El Andaloussi, Faculté des Sciences de l'Education, ATFALE

Résumé : L'éducation préscolaire est un concept quasiment nouveau au Maroc. L'absence de tradition dans ce domaine et la pression sociologique que connaît le pays ces dernières années ont donné lieu à une situation particulière où l'enfant en âge préscolaire ne trouve que difficilement sa place. Les différentes politiques menées depuis l'indépendance ont visé le développement de l'éducation à partir de l'enseignement primaire et n'ont accordé que très peu d'intérêt aux institutions d'accueil des enfants n'ayant pas l'âge de la scolarité.

Dans ce chapitre nous relatons une des réflexions qui anime notre équipe de recherche-action ATFALE et qui concerne la représentation des différents acteurs concernés par l'éducation préscolaire au Maroc. Ceci, en soulignant le fossé qui s'élargit entre les différents groupes sociaux qui fréquentent les divers types d'institutions existantes. Ce chapitre se termine par la proposition de quelques perspectives pour harmoniser et développer le secteur de l'éducation préscolaire.

Abstract: Preschool education is a relatively new concept in Morocco and the preschool child has difficulty in finding his or her place. The different policies implemented since independence have aimed at the development of education starting with primary schooling and have paid little attention to institutions caring for children under school going age.

In this chapter, a central topic of the ATFALE action-research team is presented. It concerns the representation of the various actors involved with preschool education in Morocco, while underlining the growing gap between the different social groups that use the different types of early childhood programming available. The chapter concludes with some proposals and orientations to harmonize and better develop the preschool education field.

1 Introduction

Nous allons dans ce chapitre présenter une des réflexions qui anime notre équipe de recherche-action ATFALE¹. Cette réflexion s'inscrit dans un long processus d'introduction de pratiques innovantes dans le secteur préscolaire au Maroc.

Ce travail est mené, depuis 1986, avec la collaboration d'une équipe d'enseignants chercheurs de la faculté des Sciences de l'Education et, en partenariat avec les ministères concernés par l'éducation préscolaire dans notre pays.

Depuis le départ de ce travail, nous avons la conviction que pour contribuer à un changement positif dans la définition de l'éducation de la petite enfance, il fallait considérer la formation des éducateurs comme la pierre angulaire du développement de ce secteur. Cette vision s'est heurtée à un ensemble d'obstacles qu'il fallait considérer dans leur ensemble afin d'y remédier.

Effectivement, notre équipe a pris conscience en investissant le terrain que la réalité était plus complexe et qu'il ne s'agissait pas d'une opération ponctuelle mais de créer les fondations pour assurer un réel développement d'une conception de l'éducation des enfants en âge préscolaire. La petite enfance au Maroc, de la naissance à 7 ans, est quasiment méconnue. L'image que la société se fait – et donne à voir- de l'enfant à cet âge-là manque de considération de sa spécificité.

L'émergence grandissante d'une demande d'un mode de garde institutionnel des enfants avant l'âge de l'école (6-7 ans) crée un phénomène d'une nouvelle nature que nous devons considérer avec rigueur afin d'aider l'enfant à trouver sa place naturelle dans l'édifice social. Actuellement, l'éducation préscolaire se heurte à un grand nombre d'obstacles. Citons à titre d'exemples, quatre faits pour témoigner de la dimension du problème :

Le premier concerne la problématique d'une référence éducative relative à l'éducation préscolaire. La plupart d'entre nous, chercheurs, responsables, éducateurs (parents et enseignants), méconnaissons le concept d'éducation préscolaire. Jusqu'à très récemment, la seule référence éducative qui régnait en maître dans notre champ éducatif était celle de la transmission de la connaissance, de l'apprentissage par cœur, de la soumission et de la reproduction de l'ordre établi. Les valeurs éducatives prédominantes ne laissaient que peu de place à des objectifs tels que la créativité, l'imagination, l'autonomie, l'apprentissage ludique.

Le second fait concerne le peu d'intérêt que la société a porté, en dehors de la famille, à l'éducation des enfants avant l'âge de la scolarité. Depuis l'Indépendance (1956), la construction du système éducatif et la polarisation des pouvoirs politiques sur la généralisation de l'enseignement fondamental, explique (mais ne légitime pas), en grande

partie, la marginalisation de l'éducation préscolaire et sa prise en charge totale par le secteur privé.

Le troisième fait concerne les méthodes de recherche employées traditionnellement par les organismes spécialisés (ou intéressés) par l'exploration de la situation des enfants en âge préscolaire. En général, les chercheurs, ou les enquêteurs chargés de mener ce type d'études utilisent des méthodes de recherche et des techniques d'enquête qui visent la description de la situation, rarement son analyse ou sa transformation. Ces méthodes et ces techniques se révèlent souvent insuffisantes pour apporter des solutions en vue de développer le secteur préscolaire.

Le quatrième fait est lié à la situation de la femme dans la société marocaine. La sociologue Fatima Mernissi (1991) fait remarquer que « le discours masculin sonore au Maroc » qui donne à croire que l'homme doit subvenir aux besoins de sa femme et de ses enfants, empêche l'écoute des problèmes des femmes et impose de fausses évidences. Les femmes ont toujours travaillé, mais tant que leur labeur se situait dans les champs, les enfants pouvaient suivre. Aujourd'hui où plus de 50% de la population est citadine, les enfants ne trouvent plus leur place sur les lieux de travail des mères. La reconnaissance institutionnelle des lieux d'accueil pour les jeunes enfants est de fait une reconnaissance de l'existence d'une femme laborieuse. En effet, le regard peu valorisant que portent les hommes et les détenteurs de l'ordre symbolique dans nos sociétés, sur le travail de la femmeⁱⁱ ne conduit pas à la reconnaissance de l'importance de leur rôle dans le développement naturel de la société. Dans le secteur préscolaire, de plus en plus de femmes investissent le domaine et ont toutes les difficultés à se faire entendre pour faire reconnaître leurs compétences, leurs savoir faire et leurs statuts.

Actuellement, la situation de l'éducation préscolaire au Maroc est dans une phase charnière. A côté de la séculaire école coranique (nommée Kouttab, c'est à dire lieu du livre), de plus en plus de nouvelles catégories d'institutions apparaissent pour accueillir des enfants en âge préscolaire. La multiplication des genres de ces institutions appelées généralement «jardins d'enfants, établissements préscolaires...», reflète d'une part, l'absence d'une politique éducative en matière d'éducation préscolaire d'autre part, englobent une multitude de conceptions éducatives qu'il serait intéressant d'identifier et de répertorier afin de cerner ce secteur et de contribuer à le développer. La représentation que peut avoir un éducateur de l'enfant détermine la nature de l'attitude éducative et par là même, le profil du citoyen de demain que la société tente de sculpter.

D'une façon générale, le discours courant décrit la réalité des pratiques éducatives au Maroc comme se situant entre deux pôles diamétralement opposés : d'un côté, l'école traditionnelle (école coranique) et de l'autre, l'école moderne (jardins d'enfants).

La première est le lieu de la reproduction des valeurs dites "ancestrales", d'une génération à l'autre. La seconde est le lieu où on marque la différence avec les traditions et où on aspire à des pratiques éducatives dites "modernes" souvent élaborées dans d'autres cultures et d'autres réalités sociales.

L'observation du quotidien nous montre que la réalité est beaucoup plus nuancée que cette description, elle se situe entre ces deux pôles et concerne une variété de positions souvent hybrides rarement équilibrées.

En effet, l'histoire des institutions qui accueillent les enfants en bas âge et la conception moderne émergente de l'enfant ont créé une situation particulière dans le rapport entre la culture, l'enfance et l'éducation préscolaire.

La transformation du champ social et culturel au Maroc et plus particulièrement celle de l'ordre symbolique a rendu le mode éducatif « originel » insuffisant, sans qu'un nouveau mode éducatif dominant puisse prendre place et répondre aux besoins actuels de la petite enfance. Cette situation révèle le décalage qui existe entre l'évolution actuelle de la demande sociale et la capacité des éducateurs (les parents, les enseignants, les hommes politiques...) à développer des pratiques éducatives en concordance avec les changements sociaux et culturels.

Le thème de cet ouvrage nous invite à nous inscrire dans un champ balisé par trois concepts qui nous paraissent importants quant à notre problématique: la culture, l'enfance et le préscolaire. Nous proposons dans un premier temps de nous situer par rapport à ces concepts. Nous rapporterons ensuite quelques éléments de la situation actuelle de l'éducation préscolaire au Maroc afin de souligner les conditions d'émergence du concept « préscolaire ». Enfin, nous relèverons quelques éléments susceptibles de nous renseigner sur les représentations des différents acteurs concernés par l'éducation préscolaire.

2. Culture, enfance, éducation préscolaire :

La notion de culture paraît souvent comme un cadre de référence supposé homogène dans un pays donné (El Andaloussi K, 1983). Cette conception réduit le caractère dynamique de la culture et la définit par un de ses

aspects. Avec les anthropologues, nous pensons que la culture est un champ dynamique qui englobe des institutions, des valeurs et des faits (matériels ou symboliques) qui peuvent être semblables, complémentaires ou opposés. L'expression des interactions entre les institutions, les faits et les valeurs sont les éléments qui déterminent la nature de la culture. Ce champ culturel ne connaît pas de frontières et ne se laisse pas enfermer dans une définition sociologiquement ou politiquement déterminée. Ceci est encore plus vrai aujourd'hui avec la multiplication des échanges entre les hommes et les biens de tous les pays et l'idéologie dominante de la mondialisation et de la globalisation. De nos jours, la technologie réduit les distances et peut relier les individus, à des degrés divers, partout dans le monde. La culture est donc un fait fluide, non permanent et non exclusif. C'est un ensemble de valeurs en évolution que peut partager un groupe ou une classe sociale à un moment donné et dans un espace donné.

L'enfance est une notion qui peut avoir des acceptions fort différentes d'une société à l'autre et, dans une même société, d'une catégorie sociale à l'autre (Chkroun M. et Boudoudou M, 1986).

Dans les pays du nord, l'enfance correspond à une partie du corps social qui se distingue de plus en plus par une tranche d'âge chiffrable et reconnue comme telle par la société et, particulièrement, par les opérateurs sociaux, économiques et politiques. L'identification de plus en plus fine d'une tranche d'âge induit un ensemble de réponses (et donc d'attentes) aux besoins de cette catégorie laquelle se conforme de plus en plus aux attentes (et donc aux réponses) des différents acteurs sociaux. Les différences sociologiques (géographiques, économiques, appartenance de sexe...) se posent en terme de niveau ou de diversité, rarement en terme de clivage.

Dans les pays en « voie de développement », la notion d'enfance couvre plusieurs acceptions qui peuvent être divergentes voire contradictoires. En général, l'enfance dans ces pays est l'étape qui précède la puberté et qui ne présente qu'un vague intérêt économique et politique. L'enfant est perçu comme un homme en miniature, fragile et vulnérable. La famille, et d'abord les parents, sont responsables de sa protection, de son développement biologique, de son initiation et de sa préparation à l'âge adulte. Nous observons dans beaucoup de pays en développement - y compris au Maroc - que l'enfant n'accède à un statut social (école, livret sanitaire...) qu'à partir de sept ans (âge d'entrée à l'école). Pour les enfants qui n'accèdent pas à l'école, ils acquièrent leur statut social en devenant apprentis ou lors d'un premier travailⁱⁱⁱ.

Au Maroc, la définition de l'enfance est relative aux groupes sociaux et économiques, aux champs culturels et aux zones géographiques : le statut des garçons diffère de celui des filles, l'enfant urbain diffère de l'enfant rural.

Actuellement, l'organisation sociologique fait émerger de nouvelles classes sociales particulièrement dans les villes qui développent un nouveau rapport à l'enfance. Autant dans le milieu rural l'enfant continue à représenter une force de travail et une béquille pour la vieillesse, autant dans les villes, il commence à être perçu comme une charge économique. Les mécanismes d'ordre culturel qui permettaient de maintenir les liens familiaux fort interdépendants perdent de plus en plus de leur emprise et génèrent de nouveaux rapports sociaux et donc de nouvelles définitions de ces rapports.

Le rapport éducatif et pédagogique se trouve ainsi changé. A côté de l'éducation traditionnelle émerge une nouvelle représentation de l'enfant qui ne se reconnaît plus dans les valeurs traditionnelles et qui donnent lieu à de nouveaux faits, de nouvelles valeurs et donc de nouvelles institutions.

Le préscolaire : Au XIV^{ème} siècle déjà, les écrits d'Ibn Khaldoun, nous apprennent qu'il existait deux tendances pédagogiques qui concernaient l'éducation dans les institutions qui accueillaient les jeunes enfants (sans précision d'âge). Pour cet auteur, au Maroc, l'apprentissage s'appuyait exclusivement sur le Coran et visait à former particulièrement de bons croyants. Par contre, l'apprentissage chez les Arabes d'Andalousie concernait d'autres activités (la calligraphie, la poésie, la langue...) et visait à former les jeunes dans plusieurs domaines.

Cette description reste relativement valable dans beaucoup de pays arabes et musulmans. Au Maroc, il existe toujours un certain nombre d'écoles coraniques, particulièrement dans les zones rurales, où le Coran reste la source principale d'apprentissage et où l'enfant est accueilli à partir de trois ans et peut y demeurer jusqu'à l'âge de quatorze ans. A côté de ces écoles, émergent de plus en plus d'institutions qui tentent de s'adapter à la demande sociale et essaient d'introduire des changements en diversifiant les apprentissages. Ces institutions limitent l'accueil des enfants entre 3 et 7 ans et tentent de mettre en place une éducation préscolaire en distinguant les enfants en fonction de leur âge et visent à atteindre les objectifs propres à l'éducation préscolaire: aménagement de l'espace, pédagogie centrée sur les aptitudes et l'intérêt de l'enfant, sur son épanouissement, son développement et son autonomie...

La notion d'éducation préscolaire a connu un développement considérable dans les pays développés depuis la fin du siècle dernier (Dajez F. 1994). La conjugaison de plusieurs facteurs - la révolution industrielle, le développement des sciences humaines, la volonté politique - a entraîné une transformation des conditions de vie et des rapports sociaux qui ont amené à repenser la place du jeune enfant. Nous pouvons dire que ce siècle fut le siècle de la réhabilitation de la petite enfance. Actuellement, l'éducation préscolaire (0 à 6 ans) dans les pays développés est entièrement reconnue comme une étape indispensable pour bâtir les bases de tout le devenir de l'Homme. En France, le taux de fréquentation des écoles maternelles, de 80% à 100%, est un indice éloquent. Dans les autres pays du nord, bien que le taux de fréquentation soit moins fort, l'importance accordée à cette étape de la vie n'est pas moindre.

Bien sûr, la conception de l'éducation préscolaire peut varier selon l'époque ou selon l'aire géographique ou culturelle. Néanmoins, dans la plupart des cas, l'école maternelle se veut un lieu d'épanouissement de l'enfant, de formation de sa personnalité, d'exercice de son autonomie, d'apprentissage social.

Au Maroc, et dans les pays arabes et musulmans, l'éducation préscolaire est à un stade embryonnaire. Plusieurs auteurs (Abou Talib M. 1982; Arfaoui A. 1987; Mouaouia A. 1990; El Andalousi K 1995; Bouzoubaa K.1997) affirment que, dans cet espace culturel, il existe depuis l'islamisation (14 siècles) des institutions qui accueillent des enfants en bas âge (3/4 ans). Ces institutions ont joué un rôle d'école qui a permis la scolarisation de plusieurs générations. Ces écoles avaient pour mission d'apprendre les versets coraniques et les bases de la religion islamique. Elle ont, par ce fait, acquis un caractère sacré qui leur a permis de se perpétuer en s'adaptant et en jouant constamment un rôle (religieux et social) important dans la société^{iv}. Ceci les a menées à se positionner en tant que garantes des traditions. Celles-ci ont pu se perpétuer grâce à un ensemble de rituels et de coutumes en évitant tout renouveau. Ces institutions se retrouvent aujourd'hui enfermées dans l'image qui a fait leur gloire et constituent parfois un bastion de résistances aux changements. Cependant, sous la pression des changements sociaux que connaît le Maroc, nous observons l'émergence d'une nouvelle demande particulièrement dans les centres urbains et dans les milieux favorisés. Cette nouvelle demande émane des nouveaux rapports à l'enfant^v et des attentes des parents. De plus en plus de ces parents attendent une éducation

plus adaptée à leurs enfants d'âge préscolaire et marque un divorce clair et net avec ce que les écoles coraniques peuvent dispenser.

Ainsi, nous nous retrouvons devant un clivage entre deux formes d'institutions qui offrent deux services parfois diamétralement opposés. Les uns au nom du sacré maintiennent le désir de reproduire éternellement les valeurs ancestrales et dispensent un savoir particulièrement religieux. Les autres, au nom des exigences de la vie actuelle et de l'ouverture sur le monde, souhaitent voir de nouvelles approches et de nouvelles méthodes qui placent l'enfant dans un contexte nouveau et moderne.

Cette situation est renforcée par l'absence d'une part d'une politique éducative qui permet un encadrement juridique et éducatif du secteur et d'autre part d'un cadre de référence qui définit les orientations et les objectifs de l'éducation préscolaire au Maroc^{vi}.

Par ailleurs, le manque de formation^{vii} des éducateurs en exercice et leurs difficultés à saisir la spécificité de l'éducation préscolaire (pour les raisons sus citées) rend les tentatives d'innovation éducative dans ce domaine fort difficiles. Néanmoins, nous percevons chez un certain nombre d'enseignants une solide conviction de la nécessité de réviser leurs pratiques éducatives en réaménageant l'espace de leurs institutions et en introduisant de nouvelles activités qui répondent plus aux besoins de l'enfant.

3. L'éducation préscolaire : situation actuelle

Les responsables officiels des statistiques classent les institutions que fréquentent les enfants entre 3 et 6 ans avant l'âge scolaire en deux types : les écoles coraniques et les établissements préscolaires modernes^{viii}.

Pour ces statistiques, l'école coranique est classée dans la rubrique de l'école traditionnelle. Elle accueille 4/5^{ème} des enfants^{ix}. Le nombre d'institutions est actuellement de 34 045 pour 40 278 éducateurs. C'est dire que l'institution est souvent une salle unique (quelquefois un garage), dans un quartier ou un Douar^x défavorisé. Le classement repose sur des critères d'ordre purement administratifs et ne tient pas compte des critères organisationnels ou pédagogiques.

L'école moderne accueille 1/5^{ème} des enfants et se situe, principalement, dans les centres urbains et péri urbains. Dans ces institutions, l'espace d'accueil est généralement plus grand, composé de plusieurs salles, bien qu'il ne soit pas toujours prévu au départ pour être

une institution scolaire : les locaux sont souvent des maisons d'habitations^{xi}.

Cette classification des institutions en deux types, moderne et traditionnel, simplifie à outrance la réalité actuelle de ce secteur. L'observation du terrain montre qu'il existe une multitude d'institutions que le chercheur aura du mal à enfermer dans une catégorie facile à cerner. Cependant, nous proposons provisoirement quatre grands types d'institutions selon trois critères: le local, les activités éducatives et les langues utilisées.

- Les institutions qui continuent à dispenser, dans la langue arabe, un apprentissage exclusif du Coran se composent d'une salle unique et se trouvent particulièrement dans les villages éloignés, souvent adossées à une mosquée. Les méthodes éducatives reposent sur la mémoire. Les chiffres de ces établissements vont décroissant^{xii}.
- Les institutions qui proposent (théoriquement) d'autres activités telles que la lecture, l'écriture et le calcul ont généralement une seule salle, elles représentent la majorité par rapport aux établissements existants. Elles se situent essentiellement dans les quartiers populaires des villes et dans les centres péri-urbains et semi ruraux. Dans ces établissements, l'apprentissage scolaire et la mémoire des textes restent de rigueur. La langue utilisée est l'arabe et il peut y avoir quelquefois une initiation à la langue française. Le nombre de ces établissements est en augmentation constante.
- Les institutions qui disposent d'un espace plus grand (3 à 4 salles) tentent d'introduire de nouvelles activités éducatives permettant aux enfants outre les apprentissages d'exercer leurs compétences physiques et manuelles. Ce sont souvent les parents qui s'opposent aux méthodes éducatives traditionnelles et qui font pression sur ces établissements pour alléger le travail de leurs enfants. Cependant, par manque de formation des éducateurs, les activités qui sont dispensées aux enfants ne relèvent pas toujours d'un travail construit et réfléchi, adapté aux aptitudes et aux intérêts des enfants qu'ils accueillent. Les langues utilisées sont l'arabe et le français. Le nombre de ces institutions est en extension, ces dernières années.

- Les institutions qui tentent de reproduire (souvent par imitation) le modèle de l'école maternelle française font souvent partie d'un groupe scolaire privé qui englobe toutes les étapes de l'enseignement primaires et secondaires. Elles répondent à une demande croissante des parents, de milieux favorisés et de culture occidentale. Elles aspirent à donner une éducation bilingue à leurs enfants, particulièrement dans les langues arabes et françaises. Dans ces établissements, les activités dispensées tentent de couvrir les différentes activités nécessaires au développement global de l'enfant. Les éducatrices^{xiii} parlent volontiers de l'éveil de l'enfant, de son autonomie, de sa socialisation etc. La croissance de ces institutions bien qu'elle soit réelle, reste relative car le coût de scolarisation dans ces établissements est très élevé. Ces établissements se rencontrent essentiellement dans la capitale économique et dans les grandes villes.

4. La représentation du jeune enfant

Au niveau politique et institutionnel, la position officielle du ministère de l'Education nationale, après une absence remarquable, tend actuellement à assumer une tutelle relative à l'encadrement et à l'orientation éducative. Il existe une décharge quasi totale au profit du secteur privé^{xiv} qui, pris encore par le souci de l'organisation et la logique financière, a du mal à élaborer un modèle pédagogique et à développer des approches et des méthodes éducatives particulières. L'absence d'une politique éducative relative à l'éducation préscolaire rend peu visible les orientations et les objectifs que pourraient suivre les travailleurs de ce secteur. La formation du jeune citoyen qui devrait relever, normalement, d'une politique éducative claire et soigneusement définie, se retrouve être un objet de pressions des familles qui façonne finalement un ensemble d'institutions à l'image des groupes économiques et culturels existants.

Au niveau des parents, l'éducation préscolaire est un concept inexistant. Le seul modèle que connaît la majorité des parents actuellement, est celui de l'école coranique telle qu'ils l'ont vécue et que nous avons évoquée précédemment. C'est pourquoi, hormis une minorité, les parents restent attachés aux apprentissages et aux activités dites utiles : la connaissance, la morale, la religion, les langues. Toutes tentatives d'introduction d'autres activités (comme le jeu, les activités manuelles ou physiques) paraissent suspectes et sont perçues comme une perte de temps.

Beaucoup de parents, encore aujourd'hui, aspirent à faire apprendre à leurs enfants les programmes de l'école fondamentale afin de gagner quelques années. La notion de préparation des enfants à l'école - et à la vie - reste encore abstraite.

Nous constatons qu'il existe une corrélation entre le niveau d'instruction des parents et leur perception de l'école coranique. Dès que les parents acquièrent un certain degré d'alphabétisation, l'apport de l'école coranique leur paraît insuffisant et désuet. Cependant, même lorsque des parents réfutent les anciennes méthodes, c'est pour réclamer un allègement de charges de travail et rarement un changement dans le paradigme de l'éducation.

Au niveau des éducateurs, l'immensité de la tâche et la complexité du problème les met dans une position inconfortable. Comme les parents et en l'absence d'une formation adéquate, les éducateurs tendent à reproduire les modèles éducatifs vécus (celui du maître d'école ou celui du Fkih^{yy}). L'émergence du concept de l'éducation préscolaire reste embryonnaire et difficilement accessible. Cependant, la plupart des éducateurs expriment leurs difficultés à mener à bien leur travail éducatif avec les enfants en bas âge sans pour autant proposer une construction satisfaisante. Ils expliquent cette situation par la précarité de leur statut qui ne les encourage pas à un investissement personnel dans leur travail, par la pression des parents (payeurs donc décideurs) qui exigent des apprentissages utiles pour la préparation à l'école élémentaire et enfin, par l'absence de formation professionnelle en matière d'éducation préscolaire. En effet, au Maroc, les formations spécialisées en éducation préscolaire restent sporadiques et largement insuffisantes pour couvrir le secteur. Il n'existe aucune formation institutionnelle malgré le nombre élevé et croissant des institutions préscolaires.

Au niveau de la recherche, nous constatons très peu d'intérêt en ce qui concerne la petite enfance. Certes, le développement de la recherche en général, comme dans beaucoup de pays en développement, est laissé pour compte. La conscience de l'importance de l'investissement dans le domaine de la recherche pour le développement reste au niveau des intentions faute de moyens et surtout de convictions. Les écrits, souvent académiques ou journalistiques, qui existent sont épars, sommaires et ne peuvent contribuer à l'essor de l'éducation préscolaire.

La documentation pédagogique, spécifiquement marocaine, est quasi inexistante car très peu encouragée pour qu'elle puisse prendre de l'ampleur et soutenir les efforts des éducateurs.

5. Conclusion

Au niveau des discours officiels marocains, l'éducation préscolaire est déclarée comme étant une base fondamentale pour la construction de l'élève et du citoyen. Dans les faits, elle reste un chantier inexploré. Nous pensons qu'il est nécessaire d'investir sérieusement ce secteur et de lui donner toutes les chances réelles pour se développer car nous sommes persuadé qu'il va pouvoir contribuer au développement du système éducatif dans son ensemble. Pour ce faire, il faudrait que les discours politiques et scientifiques favorables à cette cause, convergent et se transforment en programmes d'actions et en soutien stratégique pour :

- la réalisation d'un cadre juridique,
- la définition des orientations et des objectifs de l'éducation préscolaire,
- l'encouragement des initiatives publiques et privées susceptibles de développer ce secteur,
- la définition et la protection du statut des éducateurs,
- le développement des travaux de recherche scientifique et pédagogique,
- la formation professionnelle des travailleurs

Bibliographie

- Abou Talib M.(1982), *Les Kouttab coraniques au Maroc entre hier et aujourd'hui*, Travaux du séminaire : la recherche en éducation au Maroc, Méthodes et domaines, Rabat, (texte en arabe).
- Arfaoui A. (1987), *Le Kouttab, l'islam et l'éducation* , Etude socio-historique et pédagogique d'une institution millénaire dite école coranique, thèse de 3^{ème} cycle, Paris V.
- Badr S.M. (1995), *La formation des travailleurs dans le domaine des jardins d'enfants*, étude dans le cadre de la préparation de la stratégie pour l'éducation préscolaire dans le monde arabe, ALESCO, (texte photocopie en arabe).
- Ben El Azmia A.(1989), *La situation de l'école coranique au Maroc*, Evaluation du programme de rénovation à la lumière des actions entreprises en collaboration entre le Ministère de l'Education Nationale et l'UNICEF.

- Bouzoubaa K. (1997) *Une innovation pédagogique dans le préscolaire coranique au Maroc.* In: S. Rayna, F. Dajez Formation, petite enfance et partenariat. Paris, l'Harmattan.
- Chettaoui A.(1995), *A propos de la réalité des jardins d'enfants dans les pays arabes d'un point de vue statistique*, étude dans le cadre de la préparation de la stratégie pour l'éducation préscolaire dans le monde arabe, ALESCO, (texte polycopié en arabe).
- Cros F. (1993), *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, PUF.
- Dubost J. (1992), *Une première lecture des innovations présentées à la Biennale*, Continuités et ruptures. Recherches et innovations dans l'éducation et la formation, Paris-UNESCO, APRIEP,
- El Andaloussi B. (1992), *Le jeu éducatif, un exemple de stratégie d'innovation dans l'institution préscolaire*, Actes du premier Colloque Maghrébin sur l'Education Préscolaire, ATFALE, Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.
- El Andaloussi B. (1994), *L'éducation pour la santé en milieu préscolaire marocain*, Actes des Journées internationales audiovisuelles sur l'Education Préscolaire, ATFALE, Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.
- El Andaloussi B. (1998), *La situation du préscolaire au Maroc*, Actes du Colloque International sur l'Education Préscolaire, Problématiques et perspectives, ATFALE, Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.
- El Andaloussi K. (1983), *Contribution à l'étude du processus d'acculturation, le cas des parents maghrébins.*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Toulouse le Mirail, France.
- El Andaloussi K.(1990), *Projet de formation des travailleurs pour la petite enfance : expérience novatrice*, U.R.A.S.C., Université d'Oran, Cahier n° 3, Oran, Algérie.
- El Andaloussi K. (1992), *Le projet ATFALE : une expérience d'innovation dans l'éducation préscolaire*, Actes du Premier Colloque Maghrébin sur l'éducation préscolaire, Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.
- El Andaloussi K., (1993), *L'éducation préscolaire au Maroc*, Le Furet, Enfants et Sociétés, revue de la petite enfance et de l'intégration en Alsace, France.
- El Andaloussi K (1995), *Le développement de la Recherche-Action et innovation de l'Education Préscolaire au Maroc*, Doctorat d'Etat en psycho-pédagogie, Mons, Belgique.

- El Merrouni M.(1981), *Le Collège musulman de Fès (1914 à 1956)*, Thèse de Ph.D. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Montréal.
- Faiq M. (1995), *Etude évaluative de la phase de diffusion du projet Koranic-Preschools*, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'enseignement préscolaire/ATFALE,
- Gbayoro Z. (1986), *Processus d'apprentissage dans les milieux traditionnels : répercussion sur la pédagogie contemporaine*, Actes du colloque de Dakar, Echanges de pratiques pédagogiques, Vol 6 n° 2.
- Henry P.M. et coll (1990) *Pauvreté, Progrès et Développement*, Paris, L'Harmattan/UNESCO.
- Hummel C. (1977), *L'éducation d'aujourd'hui, face au monde de demain*, UNESCO/PUF.
- Jacquard A. (1984), *Inventer l'homme*, Editions Complexe, collection le genre humain.
- Jamal A.M. (1992), *L'enfance dans les programmes islamiques de l'éducation*, Rabat, Publications de l'ISESCO, Rabat.
- Kanbar M., *Jardins d'enfants dans le monde arabe, origines et perspectives*, étude dans le cadre de la préparation de la stratégie pour l'éducation préscolaire dans le monde arabe, ALESCO, 1995, (texte photocopié en arabe).
- Lamdasni A., Benlafkih L., Fatihi M., Elhosnis R., Alaoui A. (1993), *Etude évaluative des actions du Ministère de l'Éducation nationale pour le développement du préscolaire coranique*, Ministère de l'Éducation Nationale, Rabat.
- Lhoucine A.(1992), *L'éducation préscolaire du point de vue du Ministère de l'Éducation Nationale*, Actes du premier colloque Maghrébin sur L'éducation préscolaire, Théorie et Pratique, ATFALE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat, (texte en arabe).
- Maaouia A.(1990), *Les programmes des jardins d'enfants dans le monde arabe : de quelques points de divergences*, Actes des Journées d'Études : Enfance et éducation préscolaire dans le Maghreb, U.R.A.S.C., Oran, Algérie.
- Mernissi F. (1991), *Le monde n'est pas un harem, Paroles de femmes du Maroc*, Editions Albin Michel.
- Olson J.K. (1985), *Changing our ideas about change*, Canadian Journal of Education, n° 10/3.
- Perrenoud PH. (1992), *Routines du changement... Lecture critique des innovations présentées à la Biennale de l'éducation et de la formation*,

Continuités et ruptures. Recherches et innovations dans l'éducation et la formation, Paris-UNESCO, Editions APRIEP.

Poli Y.,(1993), *Former des éducateurs de jeunes enfants au Tchad*, Le Furet, Enfants et Sociétés, revue de la petite enfance et de l'intégration en Alsace.

Salama I. (1938), *L'enseignement islamique en Egypte, Son évolution, son influence sur les programmes modernes*, Thèse d'Etat, Paris,

Santucci J.C (1992), *La Maroc actuel, Une modernisation au miroir de la tradition ?*, Paris, éditions du CNRS.

' Il s'agit d'une équipe d'enseignants chercheurs qui se sont spécialisés dans le domaine de la petite enfance.

" Statistique du travail de la femme

"" Pour la Maroc, par exemple, la généralisation de l'enseignement reste un objectif inachevé, particulièrement dans les zones rurales.

"" Dans l'histoire du Maroc ces institutions ont aussi joué un grand rôle politique. particulièrement, pendant les périodes coloniales.

* Il serait intéressant d'étudier d'un point de vue psychosociologique la nature de ces nouveaux rapport particulièrement en relation avec le rôle de la femme de plus en plus affirmé dans la vie publique de la société marocaine.

" En effet, depuis l'Indépendance (1956) la généralisation l'enseignement primaire constitue un écran qui empêche de se pencher sur la question de l'éducation préscolaire. Le secteur se trouve ainsi livré à lui même, sans encadrement éducatif et politique réel (formation, orientations, logistique, budget...) et est exclusivement investi par le secteur privé, lui même, nouvellement constitué et ne peut donc offrir à l'étape actuelle un modèle.

"" Il n'existe pratiquement pas de formation initiale pour les éducateurs en éducation préscolaire. Actuellement, environ 40 000 éducateurs sont en exercice.

"" Il est intéressant de souligner que toutes les institutions qui accueillent les enfants en âge préscolaire sont privées. Au Maroc la dichotomie entre institutions ne se pose pas en terme de public / privé mais en terme de traditionnel / moderne.

" Il existe au Maroc environ trois millions d'enfants âgés entre 3 et 7 ans. Seuls 800 000 enfants fréquentent les institutions dites préscolaires (école coranique et établissement moderne).

* Douar veut dire village.

" A l'exception de quelques nouvelles institutions qui commencent à construire de véritables écoles mais dont le nombre reste insignifiant.

"" Cette observation concerne les chiffres depuis 1990.

"" Il est à noter que ces institutions recrutent un personnel essentiellement féminin.

"" La politique éducative nationale actuelle tend à promouvoir le secteur de l'enseignement privé.

" Le Fkih veut dire le maître d'école Coranique. C'est le dépositaire du Fikh qui veut dire le savoir religieux.

Normes et valeurs culturelles et sociales

L'éducation préscolaire en France : classements d'âge et logiques éducatives

Pascale Garnier

Institut universitaire de formation des maîtres de Créteil (France)

Résumé : La notion d'éducation préscolaire renvoie directement à un travail de catégorisation des individus selon leur âge, c'est-à-dire, en France, aux enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire, six ans. D'un point de vue sociologique, nous savons que toutes les opérations de classement des individus (homme/femme; blanc/noir; enfants/adultes...) sont des opérations sociales. Même si elles s'appuient sur des caractéristiques physiques ou biologiques, ces catégories constituent des manières historiquement et culturellement construites de mettre en ordre les individus, de définir leurs relations, d'évaluer ce qui constitue de leur part des comportements et des pratiques adéquats. C'est sans doute parce qu'il se présente comme l'un des plus naturels et des plus évidents que le classement des individus selon leur âge est un de ceux qui sont le moins analysés (Sacks, 1974; Atkinson, 1980; Widmer, 1983). En prolongeant nos propres travaux sur cette question (Garnier, 1995), nous interrogerons ici les relations entre classements d'âge et formes éducatives et nous indiquerons leurs enjeux sociaux. Ainsi, notre objectif sera de montrer comment ces classements d'âge sont en rapport avec la diversité des institutions et des pratiques éducatives destinées aux enfants moins de six ans en France, et témoignent des mutations de la société française.

Abstract: The term preschool education refers especially to children before the age of compulsory school. My purpose here is to analyse, from a sociological point of view, the importance and the limits of age categorizations in relation to different educational logics and social contexts. Age classification is the translation of the life cycle to a numeric scale. In France, the practice is linked with the development of a wide range of institutions, professional groups, family and social politics, juridical treatments. Education institutions, too, especially public ones, are organized by age differences. Adult attitudes, games and objects proposed to children are intended to correspond to the transformation of the « needs » of their age. In contrast to this form of categorization of children, we see nowadays the importance of a more « qualitative » approach based not on the age but on the competence of each person. Instead of being defined by age, educational purposes are centred on the singularity of the

child as a person and her different levels of skill in all sort of human activities. Another way to criticize the traditionnal classification is to refer to the world of the family where people are mixed together whatever their age. In this case, educationnal practice consists in living together. There is not an express curriculum for the children, but shared activities. French preschool institutions, however, bound to a central and powerful state and its welfare politics, is still strongly influenced by age categorization. It can be seen as a positive way to limit competition among social groups, increasing the stakes of preschool education.

1. Les conventions de l'âge

Historiquement, la construction de l'âge des individus en nombre d'années a nécessité la mise en place d'un dispositif d'enregistrement des naissances où l'Etat a relayé et supplanté l'autorité de l'Eglise. Ce fut un processus long et continu qui s'inscrit plus largement dans une standardisation du temps à tous les niveaux de la vie des individus (Zerubavel, 1982). L'institutionnalisation du cours de la vie participe donc des processus de construction et rationalisation du monde moderne. De cyclique, orienté vers le passé, le temps devient quantité mesurable, donnée objective, irréversible, tournée vers le futur, voire définie par la croyance dans le Progrès. L'organisation d'une société en vue de l'avenir, consacre le développement de l'éducation comme secteur séparé et activité spécialisée: "Pas d'autre voie si l'on veut saisir le spécifique du phénomène éducation, au sens moderne, que de le saisir en termes d'investissement sur l'avenir" (Gauchet, 1985). Dès lors, l'idée même d'éducation va de pair avec le sentiment des différences d'âge. La spécificité de l'enfance s'inscrit pleinement dans la perspective d'un devenir "grand", "autre", en même temps qu'elle consacre la faiblesse et l'innocence du jeune âge. La maximisation des espérances que l'enfant incarne, porte à la fois sur l'espoir d'une promotion sociale individuelle et le souci collectif de l'avenir d'un pays. D'un coté, le travail de définition de cette spécificité de l'enfance s'est appuyé sur un étalonnage des différences d'âge de plus en plus rigoureux. De l'autre, on peut dire que le souci croissant d'une responsabilité collective à l'égard des enfants a également favorisé cette indexation du cours de la vie des individus sur une échelle numérique.

Dans la première moitié du XIXe siècle en France, les débats sur le travail des enfants témoignent encore des difficultés à lier la protection de

l'enfance ouvrière à l'intervention de la puissance publique et à imposer l'âge chiffré comme principe d'une réglementation. En effet, la question n'est pas seulement de déterminer à quel âge on peut autoriser, voire inciter, les enfants à travailler. Elle consiste tout d'abord à savoir si l'âge des enfants constitue bien un principe d'équivalence suffisamment robuste pour soutenir la validité d'une réglementation. Ainsi, avant d'indexer la scolarité obligatoire à l'âge des enfants, la définition d'une limite d'âge pour le travail (fixée à huit ans en 1841) représente une des premières formes de politique publique spécifiquement destinée aux enfants. De fait, ce principe de l'âge chiffré deviendra à partir de la fin du XIXe siècle le point de passage obligé de toute entreprise de réglementation relative à l'enfance et des multiples politiques sociales et familiales qui se développeront tout au long du XXe siècle. Bien sûr, à chaque coup, les limites d'âge seront très discutées, mais on ne reviendra pas sur ce principe.

En effet, cette qualification des enfants par les conventions de l'âge a ceci d'irremplaçable qu'elle constitue des classes d'équivalence entre les individus, de manière très tranchée et qui prête peu aux controverses. Elle conditionne par principe une égalité de traitement entre les enfants du même âge. Ce classement est à la fois individuel (il concerne un individu abstrait, isolé de sa situation familiale, sociale, culturelle) et universel (il peut s'appliquer à quiconque, partout et toujours). Mesuré en nombre d'années, l'âge autorise toutes sortes d'opérations arithmétiques, des proportions et des graduations. Il permet tous les calculs indispensables à cet instrument moderne de gestion des populations que sont les statistiques qui, comme le mot le rappelle, sont liées au développement de l'Etat. Ainsi, le nombre d'années est devenu l'instrument privilégié d'une évaluation des politiques publiques relatives à l'enfance, mais aussi des comparaisons internationales sur les modes de garde et d'éducation préscolaire. C'est le cas, par exemple, quand il s'agit de comparer les différents systèmes administratifs et institutions destinés aux enfants de moins de six ou sept ans en Europe (comme l'indique le travail de P. Oberhuemer dans cet ouvrage). L'âge déterminé en nombre d'années autorise de la sorte des comparaisons qui dépassent les spécificités culturelles de chaque pays, la diversité des formes de puissance publique et leur inégal développement selon les pays.

Chiffré, l'âge s'inscrit facilement dans le monde économique. En particulier, il se présente comme outil de marketing efficace quand il s'agit de segmenter les consommateurs, de faire apparaître de nouveaux besoins.

Ici, le rôle central de l'Etat dans la construction conventionnelle du cours de la vie, est pour ainsi dire relayé et amplifié par le développement d'une économie de marché qui donne corps à ces différenciations selon l'âge. Jouets, alimentation, loisirs, services..., tout, de la brosse à dent aux musées, est de plus en matière à construction de catégories d'âge. Un marché de la petite enfance se développe, à la fois bien balisé par des repères temporels et autorisant de multiples usages sociaux, c'est-à-dire des manières de faire socialement différenciées avec ces classements d'âge. A ce niveau, le rôle de l'Etat opère également à travers le développement de normes de sécurité des objets destinés aux enfants. Il est ici relayé par les progrès d'une harmonisation internationale de ces conventions, notamment européenne.

2. A chaque âge, ses "besoins"

Du côté des institutions éducatives, les travaux de l'historien P. Ariès (1960) ont montré à quel point le mélange des âges a longtemps perduré dans les écoles françaises. Il faut véritablement attendre les années 1960, avec notamment l'urbanisation et les transformations des modes de vie, pour voir se généraliser un fonctionnement par niveau de classe pour chacune des années de l'enfant. Ainsi, la scolarité de l'enfant est étalonnée selon son âge et sa réussite ou son échec sont objectivés par son avance ou son retard scolaire. Les progrès de la fréquentation de l'école maternelle vont aussi de pair avec une division du travail éducatif selon l'âge des enfants et une relative spécialisation des enseignants par niveau de classe : à chaque âge, sa "section". Avant l'âge de la maternelle, dans les crèches, les enfants sont également distribués selon leur âge. D'ailleurs, la forte demande sociale d'institutions collectives pour les tout-petits n'est pas étrangère à l'importance que revêt aujourd'hui l'idée de "socialiser" les jeunes enfants, favorisant la construction de groupes de pairs homogènes selon l'âge.

Sans doute, de profondes différences séparent la crèche de l'école maternelle. La crèche, tout en se démarquant de son passé médical et hygiénique, reste du côté du social. L'école maternelle fait figure d'institution scolaire, même si elle a constamment cherché à se démarquer d'une forme scolaire des apprentissages, telle qu'elle est de mise dans l'école élémentaire. Dans un cas comme dans l'autre, elles privilégient aujourd'hui une organisation fondée sur des différences d'âge. Après période de forte croissance de la scolarisation des enfants de deux ans à l'école maternelle et de multiples débats sur son intérêt, le souci actuel

d'une structure spécifiquement adaptée à ces enfants, placés de fait à la frontière entre l'école et la crèche, est significatif de cette tendance à gérer les enfants du point de vue de leur âge.

Le développement d'institutions collectives destinées aux jeunes enfants s'est donc appuyé sur ces classements d'âge de plus en plus en fins à mesure que l'on se rapproche de la naissance. En même temps, il a largement contribué à imposer cette forme de classement et à leur donner une importance sans précédent. En particulier, il est au principe de professionnalisations spécifiques, c'est-à-dire de qualifications certifiées par l'Etat et de compétences professionnelles particulières, étroitement liées à l'âge de leur public. Au-delà de la diversité de ces processus de professionnalisation, il faut retenir la distance qu'ils instaurent entre "professionnels" et "non professionnels", les parents en particulier. Le point central est que cette échelle des âges véhicule tout à la fois un puissant sens de la normalité et une profonde normativité. Ce qui est "normal" pour tel ou tel âge devient une norme impérative. A chaque âge est associé ce qui est bon et ce qui est mauvais pour l'enfant. Ainsi respecter l'enfant, c'est d'abord respecter son âge et sa marche progressive. Les pratiques éducatives sont organisées par des différences d'âge : les objets, les jeux, les attitudes des adultes à l'égard des enfants, sont censées répondre aux "besoins" spécifiques de chaque âge. De fait, ces normes ne concernent pas les seuls enfants, mais aussi les adultes et traversent l'ensemble de leurs pratiques éducatives. Par exemple, en suivant ici la réflexion de B. Van Oers, la question de l'entrée des adultes dans le jeu des enfants et ses différentes modalités est également celle de la prégnance de ces normes qui définissent un comportement d'adulte et de leur intériorisation par les éducateurs.

Ce souci de prendre en compte des spécificités enfantines porte également sur la rationalisation de l'emploi du temps des enfants à travers les politiques d'aménagement du temps de l'enfant développées en France depuis les années 1980 (Garnier, 1997). Un certain usage de la chronobiologie permet de définir ces besoins de l'enfant et de les mettre en rapport avec le temps des institutions, ici l'école maternelle et élémentaire en premier lieu, et l'ensemble des autres activités de l'enfant, activités dites "périscolaires" et "extrascolaires" (leur dénomination montre bien à quel point, en France, la question de l'école tend à monopoliser les réflexions éducatives). Outre le problème d'une redéfinition des prérogatives respectives de l'Etat et des collectivités territoriales en matière d'éducation, les débats que suscitent ces politiques

d'aménagement du temps de l'enfant soulignent les décalages entre ce temps rationalisé, imprimé de l'extérieur aux enfants, et leur expérience profondément subjective des temporalités. D'une manière plus générale, les progrès de ces processus d'objectivation et de rationalisation du temps, leur étayage conventionnel, ne vont donc pas aujourd'hui sans un sentiment accru de leurs limites.

3. L'arbitraire des classements d'âge

En effet, en même temps que ces classements d'âge devenaient omniprésents dans l'éducation des enfants, il s'est développé en France un regard critique sur cette forme de gestion "quantitative" et normative des enfants. La critique est double : elle porte à la fois sur l'arbitraire des limites d'âge imposées aux enfants et sur la diversité des enfants d'un même âge. Elle s'appuie sur la mise à l'épreuve des compétences enfantines pour remettre en cause la légitimité d'une catégorisation des individus selon leur âge. Ainsi, ce qui peut apparaître comme un progrès éducatif, c'est-à-dire une adaptation toujours plus fine aux différences d'âge entre les enfants, peut du même coup être dénoncé comme un obstacle à la prise en compte des compétences réelles des enfants. Ici l'âge est moins important que les différents niveaux d'habiletés des enfants dans l'ensemble des activités humaines (aussi bien dans les activités physiques et sportives que dans le domaine intellectuel et relationnel). Au lieu de limites d'âge très tranchées, chercheurs et professionnels font apparaître un continuum de compétences que l'enfant manifeste dès sa naissance, voire même dans le ventre de sa mère !

Ce sont sans doute les travaux de F. Dolto (1985) qui, en France, illustrent le mieux cette position. Mêlant psychanalyse et tradition chrétienne, elle se refuse à parler de "l'Enfant", ou même des "enfants", concepts abstraits et inexistants, pour mieux souligner que l'adulte a affaire à un "être humain en état d'enfance", éminemment singulier. Les pratiques éducatives sont alors commandées par cette singularité de chaque enfant considéré d'abord comme une "personne" et en second lieu, provisoirement aussi, caractérisé par son jeune âge. Les sciences sociales et historiques, de leur côté, ont largement montré cette relativité de nos catégories d'âge, au point où "l'enfant n'existe pas", comme le proclamait en 1985 le titre d'un numéro de la revue Espace-Temps, réfléchir les sciences sociales. C'est dire que, poussé à l'extrême, ce relativisme peut conduire à un renversement complet de la relation de représentation des enfants. La réalité de ce que sont les enfants serait alors de part en part définie par la

réalité des modèles que les adultes en construisent. Reste que ce relativisme des sciences sociales touche bien moins le domaine de la petite enfance que les avancées des sciences psychologiques et neurobiologiques et qu'il semble aujourd'hui s'effacer au profit d'une sociologie de l'éducation qui se place du point de vue de l'enfant.

C'est ainsi que depuis une dizaine d'années en France tend à émerger ce qui serait une "sociologie de l'enfance", distincte d'une sociologie de l'école et d'une sociologie de la famille; citons, entre autres, les travaux de R. Sirota (1996), de P. Rayou (1998) ou encore de la Genevoise C. Montandon (1997). Ainsi, même si la petite enfance échappe encore à ce renouvellement de perspective, qu'illustrent tout particulièrement les travaux de Corsaro (1988), les sciences sociales entendent témoigner à leur tour de la construction par l'enfant lui-même de son expérience des processus d'éducation et de socialisation dans lesquels il est impliqué. Elles incitent à penser comment l'âge n'est pas seulement attribué de l'extérieur aux enfants, mais comment ils acquièrent eux-mêmes ce sens des différences d'âge, comment elles participent à la construction d'une "culture", de "mondes sociaux" des enfants (Waksler, 1991). Ainsi, la critique d'une conception moderne de l'enfance, celle définie par des différences d'âge et un devenir adulte, reconduit à la question des compétences, de l'activité spécifique que les enfants mettent en oeuvre pour s'approprier et interpréter la ou les cultures des adultes. L'idée de culture apparaît alors sous la double forme d'une transmission verticale des adultes vers les enfants et d'une construction par les enfants "entre eux".

Ces compétences enfantines imposent également aux adultes d'être à la hauteur. Jamais sans doute, l'éducation des jeunes enfants n'est apparue aussi complexe et exigeante, aussi difficile à mettre en oeuvre, autant matière à analyse, à interrogation. C'est dire qu'elle favorise au plus haut point l'idée, très médiatique, d'une "démission des familles", en particulier quand il s'agit des familles populaires. Cette remise en cause les conventions de l'âge se fait l'écho d'un effritement plus large de nos repères temporels, des calendriers collectifs qui jalonnent le cours de la vie, mais aussi de nouvelles tensions entre différentes formes de régulation des rapports sociaux : "Nous serions dans un contexte où les comportements familiaux et sociaux ne sauraient plus être classés du point de vue des normes selon un modèle binaire : légitime/illégitime, permis/interdit, etc., mais s'établiraient de plus en plus selon un continuum." (Commaille, 1996). Cette idée de continuum concurrence désormais celle de frontières

très tranchées selon l'âge (avant l'enfant est "trop petit"; après, il est "trop grand"). La "police des âges" oscille aujourd'hui entre rigidité et flexibilité, classements à la fois flottants et rigoureux, selon leurs usages sociaux (Bessin, 1994).

On peut poser l'hypothèse que cette dérégulation temporelle, ou du moins l'érosion de la valeur normative des classements d'âge, profite d'abord à ceux qui ont les moyens de jouer avec le temps, c'est-à-dire les classes moyennes, et qu'elle fragilise au contraire, ceux qui sont soumis à ses nécessités, à l'urgence : "cette faculté à faire face aux incertitudes restant déterminée socialement, ces dérégulations accentuent les inégalités" (Bessin, 1997). De fait, dès les années 1970 en France, des travaux sociologiques ont montré que cette "découverte" des compétences des tout-petits est relative aux classes moyennes, en particulier celles qui peuvent différer leurs attentes de réussite scolaire des enfants (Chamboredon et Prevot, 1973). L'idée de "pédagogie implicite" élaborée par Bernstein (1975) pour rendre compte des pratiques éducatives favorisées dans les nouvelles classes moyennes en Angleterre dans ces années 1970 est également celle d'un usage souple de l'âge. La transformation des modes de reproduction sociale, accentuant la portée et les enjeux de la réussite scolaire de l'enfant, se traduit par des usages très différenciés des classements d'âge.

4. Education et compétences enfantines

En devenant compétents, les jeunes enfants suscitent de nouveaux investissements éducatifs, justifient le recours à de nouveaux spécialistes. Ainsi, l'éducation des jeunes enfants s'ouvrent à un ensemble de pratiques autrefois réservées aux plus grands, voire aux adultes. C'est dire ici que la question de la précocité des apprentissages enfantins fait aujourd'hui l'objet d'une double lecture. D'un côté, peut être qualifié de "précoce" ce qui consiste à anticiper des apprentissages destinés à des enfants plus âgés. C'est dans ce sens que les enfants dits "précoces" ont toujours fait l'objet d'une admiration doublée de méfiance ou que des méthodes visent à "adapter" aux tout-petits des apprentissages proprement scolaires, en particulier la lecture et l'écriture. De fait, depuis les années 1960-1970, la multiplication des manuels essentiellement destinés aux parents, souvent traduits de la littérature étrangère comme le célèbre *J'apprends à lire à mon enfant* de G. Doman (1965) réédité en 1978 sous le titre *Lire avant quatre ans*, témoigne de ce souci de commencer en avance la carrière scolaire de l'enfant. D'un autre côté, "précoce" peut être dit des apprentissages qui

débutent de "bonne heure", mais aussi "à la bonne heure" (Garnier, 1995b). Dans ce cas, il ne s'agit pas d'anticiper, au sens d'exécuter avant un temps déterminé, mais bien plutôt de fournir matière à des compétences enfantines qui ne demandent qu'à s'exercer dès le plus jeune âge. Les travaux de l'Institut de l'enfance et de la famille, comme par exemple Ouvrir les livres aux bébés (1990), visant essentiellement les institutions éducatives, s'inscrivaient dans cette perspective dénonçant la confusion entre précocité et apprentissages prématurés. Ainsi, l'idée d'un ordre de succession à respecter, voire à devancer, s'efface au profit d'une temporalité plus flexible où prime le souci de respecter le rythme de développement de chaque enfant. Contre la tendance à instrumentaliser les apprentissages des tout-petits, le temps de la petite enfance se voudrait celui d'un temps à donner aux enfants : temps gratuit, temps de ne rien faire, temps de prendre son temps (Glaumaud, 1994). Dans le même sens, une conception compensatoire de l'éducation préscolaire en milieu défavorisé laisse place dans ces années 1990 à une politique d'"éveil culturel" des tout-petits.

La remise en cause de l'arbitraire des classements d'âge conduit ainsi à faire la preuve de compétences des tout-petits dans des domaines autrefois réservé aux plus grands. C'est le cas, par exemple, de la natation qui, jusque dans les années 1970, était réservé aux enfants de l'école élémentaire, avant de devenir une pratique fréquente à l'école maternelle mais aussi dans les familles, en particulier dans les classes moyennes (Garnier, 1995a). A chaque fois, la démonstration des compétences des jeunes enfants va de pair avec un remaniement complet de leur définition. L'important n'est plus l'âge, mais ce que nager, lire, calculer, faire de la musique..., veulent dire. Cette mise à l'épreuve des compétences enfantines suppose également un changement radical de regard sur les enfants dans la mesure où leur démonstration dépend de principes de perception et d'appréciation qui échappent eux-mêmes à l'épreuve du réel. Dès lors, l'humanité de l'enfant n'est plus inscrite dans un devenir, elle est d'emblée pleinement présente. A tel point que l'idée même d'éducation, en tant que projet visant un futur adulte, peut s'effacer au profit du développement des potentialités enfantines. La visée de l'avenir se double d'une attention croissante portée au présent et à sa qualité; il ne s'agit plus d'en faire le sacrifice pour mieux préparer l'avenir.

Sans bouleverser fondamentalement l'organisation selon l'âge des institutions éducatives, cette perspective impose de nouvelles exigences et de nouveaux contenus éducatifs. Pour prendre le cas de l'école maternelle,

ces nouvelles exigences se traduisent notamment par un souci d'évaluation individuelle des compétences enfantines et de différenciation pédagogique. L'institutrice, ou le nouveau "professeur des écoles", est censée analyser et prendre en compte les différences entre les enfants d'un même âge. Elle doit adapter ses objectifs, ses situations pédagogiques à leur niveau d'expertise dans tel ou tel domaine (langue orale et écrite, mathématiques, éducation physique...). S'il y a bien sûr un grand décalage entre la réalité des pratiques dans l'école maternelle et ce principe, il n'en définit pas moins de nouvelles orientations à l'intérieur même de son fonctionnement traditionnel. Il conduit à mettre l'accent sur la connaissance didactique des activités proposées aux élèves de manière à définir différents niveaux d'expertise dans chaque domaine et analyser les processus de construction par l'enfant de compétences nouvelles. On peut ainsi montrer l'effacement d'une organisation de l'éducation physique selon l'âge des élèves au profit d'un traitement didactique des activités physiques et sportives en termes de "compétences" distinctes du débutant à l'expert (Garnier, 1993).

Le principe d'une organisation de l'école primaire en trois cycles en 1990 (l'école maternelle correspondant au cycle 1, dit des "apprentissages premiers", et sa dernière année, ou "grande section", étant placé également au début du cycle 2, dit des "apprentissages fondamentaux"), est également significative de ce souci d'assouplir la rigidité des classements d'âge en prenant en compte la diversité des compétences enfantines. Mais relativiser des attributs qui seraient propres à la petite enfance est aussi de nature à scolariser davantage l'école maternelle. L'exploitation des compétences enfantines, la didactisation des activités d'apprentissage, si elles ne se confondent pas avec les apprentissages scolaires proprement dits, n'en remettent pas moins en question une certaine image de l'école maternelle, "cette école où les enfants jouent" (comme l'affirmait le titre d'un colloque de l'association générale des instituteurs d'école maternelle en 1986).

5. L'âge et l'espace domestique

Une autre manière de remettre en question les classements d'âge comme principe de l'éducation des jeunes enfants consiste à se référer à l'espace domestique, familial ou plus largement communautaire, où les relations entre les individus sont organisées par des liens de subordination traditionnels. En effet, dans un monde domestique, l'âge comme convention chiffrée n'est pas prioritaire et c'est au contraire le mélange d'individus d'âges différents qui prévaut. Historiquement, avant d'être

définies par des différences d'âge, les relations entre les individus privilégiaient cette logique domestique, l'attachement commun des individus à une "maison", à un territoire. On pouvait qualifier d'enfant, toute personne, même adulte, placée en position de subordination et d'englobement par rapport au chef de famille. En d'autres termes, il n'y a pas de place dans cette logique à ce qui serait un intérêt propre de l'enfant; cet intérêt se confond avec celui de son groupe domestique. Sur ce point, l'analyse de S. Choi montre bien comment en Corée l'inscription de l'enfant dans une logique domestique, celle du Ho-Juk, constitue un obstacle à la prise en compte de son individualité, y compris quand, au cours des interactions avec l'enfant, sa mère parle pour lui plutôt qu'elle ne parle avec lui.

Dans cette logique, la socialisation de l'enfant ne fait pas à proprement parler l'objet d'une éducation, au sens d'un projet déterminé de formation d'un futur adulte. Dès son plus jeune âge, l'enfant partage les activités de son groupe domestique et peut contribuer à son existence. Ainsi, il n'est pas question de séparer les enfants d'âge différents, mais bien au contraire d'accompagner les plus jeunes par des aînés, comme c'est le cas des enfants sahéliens dans les communautés rurales. Les apprentissages des jeunes enfants ne font pas l'objet d'un enseignement explicite et expresse, mais privilégient l'imitation des plus grands, une imprégnation diffuse des modes de pensée et d'agir habituels dans le groupe. Le terme de "montreur", utilisé par U. Dembele dans sa description des pratiques traditionnelles de prise en charge des tout-petits au Mali et au Sénégal, souligne bien cette logique d'apprentissage tacites et diffus où apprendre consiste avant tout à faire comme l'autre, à s'approprier ses "tours de main". De la même façon, on ne saurait confondre les institutions qui, selon cette logique, initient les enfants à des savoirs et des savoir-faire traditionnels (comme l'illustre au Maroc l'institution ancestrale des écoles coraniques), avec des institutions éducatives, au sens moderne du terme, c'est-à-dire qui supposent à la fois une représentation des spécificités enfantines et une société tournée vers l'avenir.

En France, rares sont les cas où l'on privilégie le mélange des âges au sein des institutions éducatives. Ils ne concernent qu'une minorité de crèches et une poignée d'écoles maternelles, même si dans le passé, l'école maternelle a pu être pensée selon ce modèle d'une "grande famille". C'est du côté des familles, malgré la diminution de leur taille, et des assistantes maternelles qui gardent les enfants à leur domicile privé, ou encore des

crèches parentales, que l'on trouve encore aujourd'hui en France des traces de ce modèle domestique autrefois dominant. Mais, même à ce niveau, les politiques publiques, sociales et familiales, conduisent à des efforts de professionnalisation qui ne peuvent que renforcer le souci de respecter les spécificités enfantines. Cette intervention croissante de l'Etat dans la sphère domestique a, ici aussi, des effets contradictoires : individuation qui renforce l'autonomie des individus ou, à l'inverse, fragilisation de populations déjà en situation précaire. L'érosion de cette régulation domestique des relations entre parents et enfants est sans doute plus problématique encore dans le cas des familles d'origine étrangère ancrées dans cette tradition.

Au terme de cette analyse, il convient de souligner à quel point les classements d'âge ne sont pas seulement une donnée a priori, une "variable indépendante", autorisant des comparaisons internationales, mais aussi une construction relative aux conceptions, aux fonctionnements de la puissance publique de chaque pays et à l'état des rapports sociaux. Ils doivent être inscrits également dans l'ensemble d'une représentation du temps qui constitue une façon de penser l'ordre social. A travers le sort qu'il réserve aux jeunes enfants, chaque pays fait apparaître des tensions entre différentes chronologies sociales : tensions entre d'un côté la rationalisation et l'institutionnalisation du cours de la vie, l'orientation vers l'avenir, et, de l'autre côté, les temporalités instables et fragmentées du présent ou encore privilégiant la reproduction du passé et, plus exactement, la continuité avec les savoirs et la figure des ancêtres. La diversité des pratiques et des institutions éducatives présente dans chaque pays illustre bien à quel point chacun est travaillé par des dynamiques multiples et contradictoires. Portée par l'accroissement des concurrences sociales dans les pays occidentaux et les attentes des pays en développement, l'éducation préscolaire est un analyseur particulièrement pertinent des mutations sociales qui les traversent, en même temps que l'un de leurs enjeux les plus décisifs.

Références bibliographiques

- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon.
- Atkinson, M.A. (1980). Some Practical Uses of a "Natural Life Time", *Human Studies*, vol 3, n° 1 jan 1980, pp. 33-46.

- Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Centre de recherches et d'innovation dans l'enseignement, OCDE.
- Bessin, M. (1994). La police des âges, entre rigidité et flexibilité temporelle, *Temporalistes*, n° 27 et 28, pp. 8-13 et 10-15.
- Bessin, M. (1997). Les paradigmes de la synchronisation. *Informations sur les sciences sociales*, Vol. 36, n° 1, mars 1997.
- Chamboredon, J.C. & Prevot, J. (1973), Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, XIX, pp. 295-335.
- Commaille, (1996). *Misères de la famille. Questions d'Etat*, Paris. Presse de la FNSP.
- Corsaro, W.A. (1988). Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children, *Sociology of Education*, vol. 61, jan. 1988, pp. 1-14.
- Dolto, F., (1985). *La cause des enfants*, Ed. Laffont.
- Garnier, P. (1993), Faire des différences d'âge, in Clément & Herr, *L'identité de l'éducation physique*, Ed. AFRAPS, pp. 129-134.
- Garnier, P., (1998), *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XI IIIe, travailler XI nager XXe*, Paris, Ed. Métailié.
- Garnier, P. (1998). Légitimité et authenticité des apprentissages précoces en débat, in M. Glaumaud et M. Manuélian (ed.); *Le bébé et les apprentissages* IDEF, Paris, Ed. Syros, pp. 93-106.
- Garnier, P. (1998). Le temps de l'enfant et les mutations sociales, *Agora Débats/Jeunesse*, n° 14, 4^e trim 1998, pp. 115-122.
- Gauchet, M. (1986). *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard.
- Glaumaud, M. (1994) (ed.) *Le petit enfant et l'éveil culturel*, Paris IDEF, Syros.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.
- Rayou, P. (1998). *La grande école*, Paris, PUF.
- Sacks, H. (1974). On the Analysability of Stories of Children, in R Turner (ed.) *Ethnomethodology*, Harmondsworth, Penguin, pp. 216-232.
- Sirota R. (1996). Du métier d'élève au métier d'enfant. Des approches démographiques aux approches ethnographiques in *Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*, Bruxelles De Boeck.
- Waksler, F.C. (ed.), (1991). *Studying the Social World of Children. Sociological Readings*, London, The Falmer Press.
- Widmer, J. (1983). Remarques sur les classe et d'âge, *Revue suisse de sociologie*, n° 2 1983, pp. 337-363.

Zerubavel, E. (1982). The standardization of time : a socio-historical perspective, *American journal of sociology*, n° 88, pp. 1-23.

L'école maternelle française entre accueil et apprentissages

Éric Plaisance, Centre de recherche sur les liens sociaux, Université René Descartes - Paris V, Centre national de la recherche scientifique

Résumé : Les questions les plus cruciales qui se posent actuellement à l'école maternelle en France concernent, d'une part, l'accueil des enfants les plus jeunes c'est-à-dire de ceux qui fréquentent la "petite section" et, d'autre part, les "apprentissages" des plus âgés, ceux qui fréquentent la "grande section". En termes d'âges, cela concerne, d'une part, les enfants de 2 à 3 ans, qui peuvent aussi, en principe, fréquenter une crèche à la place de la maternelle (à condition de trouver une place en crèche), d'autre part, les enfants de 5 ans. La politique des "cycles d'apprentissage" à l'école primaire, en même temps que la mise en place de procédures d'évaluation des enfants, a ravivé des débats qui ne sont certes pas radicalement nouveaux mais qui prennent aujourd'hui de nouvelles formes en fonction de l'évolution du système scolaire et des attentes sociales à son égard, en termes d'efficacité et de qualité. De plus, cela soulève la question de l'articulation entre socialisations familiales et socialisation scolaire, et des éventuelles tensions qui peuvent exister entre les deux. Une réflexion critique sur ces orientations met en évidence, d'une part, le poids des attentes orientées vers l'école élémentaire obligatoire à partir de 6 ans, d'autre part, le déficit de réflexion sur l'articulation avec les autres modalités d'accueil et d'éducation, particulièrement pour les enfants les plus jeunes.

Abstract: The most important questions that the French preschool is currently faced with concern, on one hand, the intake and care of the younger children, those who attend the "lower level" ("petite section") and, on the other, the learning ("apprentissages") of the older ones, those who are in the "upper level" ("grande section"). In terms of ages, this concerns respectively the 2 to 3 year old children, who, in principle, could attend a kindergarten (crèche) instead of preschool (provided there are spaces open in kindergarten), and the 5 year old children. The policy of "learning cycles" ("cycles d'apprentissage") in primary school, as well as the implementation of child evaluation procedures, have revived debates that are not always completely new, but that today have taken on new forms due to the evolution of the school system and of social expectations in terms of efficiency and quality of schooling. Furthermore, this brings up the question of the links between socialization in the family context and in

the school context, as well as the possible tensions between the two. A critical reflection on these tendencies highlights, both social pressure towards compulsory elementary schooling starting at age six and the deficit of reflection on the links between schooling and the other modes of care and education, in particular for the youngest children.

Le thème des aspects culturels de l'éducation préscolaire est mis en tête de nos débats. On peut donc rechercher à la fois les aspects culturels communs entre nos différents pays et les spécificités nationales, en ce qui concerne l'éducation dite "préscolaire" (encore que cette expression elle-même puisse aussi susciter un débat sur l'usage de la terminologie). Projet ambitieux qui peut révéler sa fécondité en nous obligeant à confronter nos différentes expériences et nos différentes recherches. Toutefois, deux mises en garde méritent d'être faites :

- nous pouvons être tentés de considérer des ensembles "culturels" nationaux homogènes, alors que des différences internes à chaque pays font partie de sa réalité. Ainsi, du point de vue des différences entre zones géographiques (zones rurales - zones urbaines; zones de recrutement social contrasté des établissements concernés : zones dites "favorisées"- zones dites "défavorisées"), des différences entre les types d'établissements (privé-public), des différences entre les orientations pédagogiques etc. Je serais alors tenté de dire qu'il faut essayer de cerner les aspects culturels relativement communs à un ensemble national mais en analysant aussi les différences internes. Il est vrai que, selon les pays, les facteurs de relative homogénéité sont plus ou moins forts et qu'en France l'instauration de l'école primaire publique, gratuite, laïque et obligatoire à partir de 6 ans (dès la fin du XIX^e siècle), avec ses conséquences sur l'école maternelle, pourtant restée facultative, a joué dans le sens d'une relative uniformisation des établissements. Aujourd'hui, pourtant, les mesures de déconcentration administrative ont joué fortement dans le sens d'une incitation aux initiatives locales.
- nous pouvons aussi être tentés de considérer ces aspects culturels de manière atemporelle, comme s'ils traversaient le temps sans changements notables, là encore lorsque nous tentons de cerner certaines spécificités nationales. Or, il convient au contraire de prendre en compte les variations historiques des institutions et des

pratiques concernant la petite enfance au sein de chaque pays, ainsi que les variations de certains débats, en montrant que leurs conditions d'émergence ne sont pas les mêmes, ainsi que les termes dans lesquels ils s'expriment. Je plaide donc pour une observation attentive des évolutions, voire des transformations qui affectent les institutions.

Les questions les plus cruciales qui se posent actuellement à l'école maternelle en France concernent, d'une part, l'accueil des enfants les plus jeunes c'est-à-dire de ceux qui fréquentent la "petite section" et, d'autre part, les "apprentissages" des plus âgés, ceux qui fréquentent la "grande section". En termes d'âges, cela concerne, d'une part, les enfants de 2 à 3 ans, qui peuvent aussi, en principe, fréquenter une crèche à la place de la maternelle (à condition de trouver une place en crèche), d'autre part, les enfants de 5 ans avant leur passage à l'école élémentaire.

1. Rappel historique de l'école maternelle en France

Je propose d'abord une approche historique en me limitant à l'école maternelle (je n'aborde donc pas l'histoire des crèches), pour montrer sa situation à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, en ce qui concerne sa fréquentation et ses activités éducatives. Je m'appuie essentiellement pour cela sur des documents divers, mais principalement sur les écrits pédagogiques de l'inspectrice générale Pauline Kergomard, inspectrice des salles d'asile en 1879, puis des écoles maternelles de 1881 à 1917. (voir le choix commenté de ses textes essentiels dans Plaisance, 1996).

Dans le contexte de l'instauration de l'école primaire de la Troisième République à partir de 1881, Pauline Kergomard a joué un rôle essentiel dans la transformation des salles d'asile en écoles maternelles, malgré toutes les difficultés et les lenteurs de cette transformation. Ses vives protestations contre le "dressage" à la fois physique et intellectuel des jeunes enfants s'appuient sur une conception de la spécificité de la petite enfance. C'est le jeu qui permet en grande partie de définir cette spécificité et, corrélativement, de fonder la pédagogie de l'école maternelle sur des bases renouvelées. Sa formule sur le jeu de l'enfant est devenue célèbre, à juste titre : "Le jeu, c'est le travail de l'enfant; c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie sociale, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant?" Selon Gilles Brougère (1995), c'est donc une vision quasi romantique du jeu de l'enfant qui apparaît chez Kergomard. Au lieu d'une utilisation "pédagogique" du jeu qui en dénaturerait le sens - "jeux maîtrisés, contrôlés, surveillés, dirigés,

organisés”, selon l’expression de Brougère -, Pauline Kergomard cote pour le jeu libre, qui devrait faire partie du programme de l’école maternelle et, pour les plus petits, constituer l’essentiel du programme. L’observation de l’enfant dans ses activités spontanées en dehors de l’école lui sert de guide de réflexion. Même dans les plus mauvaises conditions de vie, même dans des taudis, les enfants peuvent avoir une plus grande liberté de mouvements que dans la plupart des écoles maternelles :

“...ils vont, viennent, grimpent aux meubles, font des diligences avec des chaises boiteuses, tandis qu’à l’école maternelle ils sont assis, assis et oisifs”. Ou encore : “Les jouets, les ustensiles de ménage, c’est le matériel scolaire de la mère de famille”.

De plus, l’activité ludique de l’enfant doit permettre à la “directrice” de faire des observations psychologiques, par exemple sur les conduites des enfants, les uns isolés, les autres montrant leur trésor personnel, d’autres encore le proposant en échange.

Sous l’influence de Kergomard, les jeux sont donc inscrits en tête des programmes officiels de 1887. Mais les refontes partielles des textes officiels aboutissent à des résultats décevants, dénoncés, par l’inspectrice qui éprouve le besoin de plus en plus net d’accuser non plus seulement l’empreinte de la salle d’asile mais aussi et surtout la contamination de l’école maternelle par l’école primaire. La maternelle n’a plus seulement à se démarquer de la salle d’asile mais à affirmer sa spécificité par rapport au primaire. Or, sur cette deuxième dimension, le combat est loin d’être gagné:

“...l’école maternelle suit sa pente, elle devient une école préparatoire à l’école primaire; et pour préparer les enfants à apprendre à lire, à écrire, à calculer, pour les préparer à apprendre l’histoire et la géographie, elle leur enseigne la géographie et l’histoire. Que dirait cependant le personnel enseignant, que diraient les familles, en présence d’un cultivateur qui, confondant l’ensemencement avec le labourage, ferait les semailles avant de remuer la terre?”

Elle dénonce le rôle néfaste joué par les cérémonies de distribution des prix dans les écoles maternelles et récuse l’argument avancé par les directrices pour leur défense : les parents réclament que leurs enfants sachent lire, écrire, compter. Mais c’est justement à l’école, dit Kergomard,

de réagir contre les préjugés des parents et de ne pas flatter ceux “qui proportionnent le mérite des maîtres au nombre des connaissances qu'ils accumulent dans les jeunes esprits”. D'où le cri d'alarme que lance Kergomard dans l'intérêt des jeunes enfants : “Il faut absolument sauver nos petits de la pédagogie du livre”. “Nous demandons enfin que l'on ne s'obstine pas à “faire la classe” à des enfants de 2 à 6 ans qui ne sont pas encore “matière scolaire”.

D'où l'affirmation : “c'est l'école maternelle bien comprise qui doit forcer les portes de l'école primaire”. La maternelle est alors définie comme établissement d'éducation et non d'instruction.

En définitive, Kergomard défend une méthode qu'elle nomme le plus souvent “maternelle” (d'où le titre de son ouvrage majeur : “L'éducation maternelle dans l'école” publié en 1886 et 1895, issu d'articles dans la revue “L'ami de l'enfance”) mais qu'elle nomme aussi “méthode en vie”. Sous les affirmations un peu cocardières de la méthode française (contre les procédés “allemands” de Froebel), on peut en réalité déceler sa défiance à l'égard de toute utilisation systématique de procédés, de techniques, de matériels. Cette orientation de l'école maternelle semble toujours subsister en France, car il ne s'agit pas d'un “système d'éducation” du jeune enfant qui reposerait par exemple sur telle ou telle “méthode” mais d'une pédagogie ouverte aux inspirations les plus diverses, c'est-à-dire d'une pédagogie éclectique.

Dans le modèle éducatif préconisé à la fois par l'auteur et par les textes officiels de l'époque, on remarque que c'est la mère de famille qui est le point de référence. Pas n'importe quelle mère, d'ailleurs : une mère “intelligente et dévouée”, qui s'occupe d'abord du développement physique de l'enfant, qui est attentive à l'hygiène, qui ne sépare pas les filles et les garçons, comme cela est le cas dans les écoles enfantines religieuses, héritières des “salles d'asile”. De même, l'école maternelle est définie comme une “famille agrandie”. En bref, on préconise le modèle d'un mère dite “cultivée”, appartenant à l'élite de la classe ouvrière et mieux encore à la classe moyenne. C'est donc un modèle culturel socialement situé, dont on comprend la valorisation par Kergomard et les pédagogues de l'époque si l'on est attentif à la fréquentation de l'école maternelle de la fin du XIX^e siècle. Il s'agissait en effet d'une fréquentation populaire, parfois même franchement prolétaire, et l'école maternelle a été longtemps assimilée à une institution pour enfants pauvres. On en trouve des témoignages concrets chez Kergomard, observatrice attentive des réalités non seulement scolaires mais aussi sociales, par exemple comme

militante active de sociétés de protection de l'enfance (par exemple dans le 13^o arrondissement de Paris). Mais un roman qui a été célèbre et qui a été transposé au cinéma montre aussi ces réalités, en mettant en scène une femme de service dans une maternelle située à Ménilmontant, dans le Paris populaire du 20^o arrondissement (Léon Frapié, *La maternelle*, Albin Michel, 1904; réédition, Phébus, 1997). Corrélativement, on observe que les activités éducatives ont été fortement marquées par le type de public accueilli : morale et hygiène, d'un côté, exercices préparatoires à l'école primaire, voire exercices de l'école primaire, d'un autre côté, malgré les propos critiques et dénonciateurs de ces pratiques par Kergomard.

2. Les évolutions après la seconde guerre mondiale

Ce rappel historique ne doit pas faire oublier que l'école maternelle s'est radicalement modifiée depuis cette époque. Longtemps, elle est restée principalement populaire, répondant ainsi à la fonction d'abri réaffirmée en 1908, sans doute sous l'influence de Kergomard elle-même. Si bien que le vœu de celle-ci - voir l'école maternelle fréquentée par les enfants de toutes les classes sociales, en faire la fusion des classes sociales - n'a été réalisé que bien plus tard. C'est l'évolution sociale et culturelle des années 60 seulement qui a permis une spectaculaire progression de la fréquentation, à la fois sous son aspect quantitatif et sous son aspect qualitatif. La scolarisation des tranches d'âge de 2 à 5 ans qui était d'environ 27% en 1945-46 dépasse 84% en 1996. Cette généralisation de la fréquentation traduit une nouvelle utilisation de l'école maternelle par l'ensemble des classes sociales. Dès la période des années 60, l'école maternelle ne se réduit plus à un refuge hygiénique pour enfants pauvres mais se définit pratiquement comme un lieu éducatif auquel font appel les familles les plus diverses socialement et culturellement.

L'évolution de la fréquentation

Ainsi, les familles des classes moyennes et supérieures se sont mises à faire fréquenter la " maternelle" à leurs enfants, déléguant ainsi une part de leurs responsabilités éducatives à une école qu'elles considéraient auparavant comme réservée au peuple. En même temps, et sans doute sous l'influence de ces familles qui ont joué un rôle de relais efficace du discours scientifique sur la psychologie de l'enfant, s'est diffusée une nouvelle manière de percevoir le jeune enfant : une personnalité en développement et un être de culture digne de l'attention éducative des adultes. Ces nouvelles représentations du jeune enfant se sont ainsi

progressivement démarquées d'un discours hygiéniste plus ancien (et qui s'est maintenu plus longtemps dans les crèches) et ont soutenu l'idée d'un nécessaire partage éducatif entre familles et institutions collectives où exercent des professionnelles de la petite enfance. Cela soulève évidemment la question de l'analyse de l'articulation entre socialisations familiales et socialisation scolaire, et des éventuelles tensions voire des contradictions qui peuvent exister entre les deux.

L'évolution des modèles éducatifs et culturels

Comment comprendre alors, avec cet éclairage socio-historique, l'évolution des conceptions et des pratiques éducatives de l'école maternelle ? Dans une recherche antérieure (Plaisance, 1986), nous avons effectué un repérage des "modèles éducatifs" de 1945 à 1980 environ. Notre analyse se concentrait en réalité sur l'évolution des représentations de l'enfant et de ses activités dans les classes d'école maternelle, à partir d'un corpus de 100 rapports d'inspection rédigés par des inspectrices en situation d'observation et d'évaluation des pratiques d'institutrices en présence d'enfants.

Nous distinguons deux grands types de modèles éducatifs se succédant dans le temps. A partir d'une analyse de contenu des rapports, nous avons défini un modèle "productif" comme un modèle où l'enfant est apprécié en fonction d'une certaine "productivité" de ses activités et d'une norme de réussite préétablie (exemples d'indicateurs trouvés dans les rapports : bons résultats, acquisitions, perfection technique, efforts et attention de l'enfant...). Un modèle "expressif" a été défini comme un modèle où l'enfant est apprécié en fonction de son originalité propre, de la valeur expressive de ses activités, voire de ses capacités de coopération avec d'autres enfants (exemples d'indicateurs dans les rapports : qualités esthétiques, originalité expressive, souci de recherche et de découverte de la part de l'enfant...). L'analyse de l'évolution des modèles a surtout montré, de manière tout à fait claire, que les indicateurs du modèle "productif" dans les rapports d'inspection étaient plus nombreux dans la période 1945-1950, alors que les indicateurs du modèle "expressif" étaient au contraire plus nombreux dans la période finale, à savoir 1975-1980. Les périodes intermédiaires - de 1950 à 1975 - étaient des étapes où s'élaborait progressivement la prééminence du modèle "expressif" mais où les propos critiques ou prescriptifs de la part des inspectrices montraient qu'elles souhaitaient une modification des réalités qu'elles constataient.

Nous avons ensuite proposé une première interprétation de ces données en suggérant que l'évolution des objectifs et des activités pédagogiques pouvait en partie dépendre de la transformation de la fréquentation sociale. Dans cette hypothèse, les nouveaux utilisateurs des écoles maternelles - les familles des classes moyennes et des classes supérieures - auraient progressivement fait pénétrer dans les écoles leurs valeurs et leurs visions du jeune enfant comme "être de culture", possédant une personnalité originale qui doit "s'exprimer" dans les activités les plus diversement enrichissantes. Mais nous posions aussi la question des transformations des institutrices elles-mêmes dans la période considérée. Certaines enquêtes sur l'évolution de leurs origines sociales (quel père?) et de leurs positions sociales (quel mari?) aboutissaient à la conclusion de leur "embourgeoisement" relatif, tout au moins dans la région parisienne. Si bien que les valeurs et les représentations des institutrices - et en particulier en ce qui concerne le jeune enfant - pouvaient avoir acquis une proximité de plus en plus grande avec celles des "nouvelles familles" utilisatrices de l'institution. Des effets de "connivence culturelle" entre parents et institutrices pourraient ainsi être repérés, pour la définition des objectifs et des activités de l'école mais aussi pour l'appréciation des capacités de l'enfant. Là encore, des enquêtes montrent de tels effets dans les contacts quotidiens entre les institutrices et certains parents.

L'évolution de la conception des "apprentissage"

Au cours des années 60 et 70, la question de la définition des "apprentissage" à l'école maternelle et du passage à l'école élémentaire a fait l'objet de nouveaux débats importants, sans doute du fait même des profondes transformations de la fréquentation. Elle est posée à deux niveaux essentiels :

1. D'abord, dans les activités de l'école maternelle, on se préoccupe de construire ce qu'on a appelé de plus en plus les "pré-requis" de la lecture, de l'écriture et du calcul, sans nul doute sous l'influence de travaux de psychologie de l'enfant. En d'autres termes, il s'agissait de construire chez l'enfant les compétences de base qui lui permettraient ensuite - à l'école primaire - de lire, d'écrire etc.. Cet objectif général s'est malheureusement assez souvent manifesté par la mise en place d'exercices systématiques d'entraînement, d'exercices de perception, de psychomotricité etc. Un tel usage n'était d'ailleurs pas exclusif chez les institutrices d'une confiance dans les capacités de l'enfant qui pouvait donc

"s'exprimer" en maternelle, avant d'aborder les moments difficiles de l'école primaire.

2. Ensuite, dans les demandes des parents adressées à l'institution pour que leurs enfants puisse accéder à l'école primaire - en réalité, au niveau du cours préparatoire - dès l'âge de 5 ans, c'est-à-dire avant l'âge légalement requis de 6 ans à la rentrée scolaire dans le primaire. Plusieurs circulaires officielles du Ministère de l'Education Nationale avaient tenté de préciser les modalités de ces "dérogations". Certaines d'entre elles adoptaient un point de vue "permissif", par exemple en 1968 où il était question de déterminer les "dispenses d'âge" non plus par les seuls critères d'âge mais par "l'examen bienveillant du cas de l'enfant compte tenu de ses aptitudes". Ce même texte officiel annonçait que les enfants admis à 5 ans seraient ainsi en avance pour passer dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire à 10 ans. Cette orientation vers la course à la précocité a ensuite été vivement combattue par les enseignants, tout en recevant l'adhésion de certains parents qui ont donc réclamé l'application de ces "dispenses". Le Ministère a cherché alors à limiter ces demandes en instaurant des critères plus restrictifs dès 1970 : que l'enfant ait "des aptitudes manifestement exceptionnelles" et qu'un dossier soit constitué, comprenant des avis pédagogiques, médicaux et éventuellement psychologiques.

Toutefois, plusieurs enquêtes ont montré clairement que les parents demandeurs étaient en grande majorité des parents de classes moyennes ou supérieures, et principalement des enseignants. De plus, les réponses de l'institution avaient tendance à être favorables lorsque les avis étaient les plus habilement formulés par les parents connaisseurs de l'institution, par exemple en terme de "maturité", notion très vague mais utilisée efficacement par les parents eux - mêmes enseignants. De fait, les demandes des parents étaient plus souvent acceptées lorsqu'elles émanaient de parents de catégories sociales supérieures et moins souvent lorsqu'il s'agissait de parents de catégories populaires.

Si l'on cherche à dater approximativement la période où ces débats - et ces pratiques - commencent à s'estomper, on peut penser aux années 1975 - 1977 où plusieurs orientations de la réforme du système éducatif abordent la question du passage à l'école primaire et par la même occasion celle des apprentissages. En 1977, une circulaire sur les orientations pédagogiques de l'école maternelle (on ne dit pas "programmes") insiste sur les différentes facettes du développement de l'enfant. Un autre texte

officiel précise les modalités d'une continuité pédagogique entre la maternelle et le primaire. Il est précisé que les activités en maternelle ont pour finalité première de "contribuer au développement et à la maturation des ressources psychologiques qui conditionnent les apprentissages en cause et non de pratiques délibérément orientées vers leur réalisation" (4 octobre 1977). En d'autres termes, la maternelle n'est pas encore le temps des apprentissages dits "instrumentaux", elle met en oeuvre des activités qui contribuent seulement "à élaborer les conditions de maturité psychologiques requises par ces apprentissages". Selon le même texte, les activités proposées peuvent être modulées selon les évolutions propres à chaque enfant, au nom du respect du "rythme" individuel. Cette orientation pédagogique suggérée débouche même sur la reconnaissance de quelques expériences de "cycle d'apprentissage" regroupant des enfants de 5 à 8 ans. Autant d'amorces de ce qui sera affirmé plus récemment en termes d'organisation structurelle de "cycles pluriannuels".

D'autres évolutions sont sensibles dans les années 80. Alors que le jeune enfant était considéré dans les années précédentes comme devant "exprimer" les différentes facettes de sa personnalité naissante, il est de plus en plus l'objet d'attentes en termes d'apprentissages, de préparation efficace aux années de scolarité obligatoire qui suivent. Parallèlement, l'affirmation officielle que la maternelle est une "école" (par rapport aux autres modalités d'accueil du jeune enfant) a été énoncée fortement en 1986, puis reprise en 1995 en l'incluant plus explicitement encore dans le cadre des programmes de l'école primaire. Affirmation qui frappe d'autant plus qu'à la fin du XIX^e siècle, sous la plume de Kergomard mais aussi dans les textes officiels, on prenait soin de dire que l'école maternelle "n'est pas une école au sens ordinaire du mot", c'est-à-dire ne doit pas être confondue avec une école primaire. De manière générale, c'est le souci de la réussite scolaire ultérieure des enfants qui devient de plus en plus insistant. A cet égard, l'organisation de la scolarité primaire en "cycles d'apprentissage", mise en place en 1991, insère la maternelle dans un nouvel ensemble au nom d'une continuité des apprentissages et pour une plus grande efficacité de réussite scolaire ultérieure. Le cycle des apprentissages dits "premiers" se situe entièrement à l'école maternelle, le cycle des apprentissages dits "fondamentaux" se situe à la charnière entre la maternelle et l'école élémentaire, puisque certains enfants en grande section de maternelle peuvent commencer - mais sans obligation - ces apprentissages orientés vers la lecture et l'écriture. Il s'agit, selon les initiateurs de cette réforme, de constituer une scolarité primaire comme un

parcours intégré et non plus comme une succession de classes. De plus, cette organisation nouvelle devrait permettre de mettre fin aux demandes parentales de passage précoce en primaire, dans la mesure où les apprentissages peuvent être différenciés selon les enfants au sein de la même classe (par exemple ,en grande section de maternelle).

Ces "cycles d'apprentissage" placent en fait la maternelle dans un rapport structurel à l'école primaire, officiellement défini, et orientent vers la définition de nouveaux programmes d'activités dans le cadre global de l'école primaire, bien qu'ils soient différents selon les niveaux scolaires (école élémentaire ou école maternelle). L'affirmation de la différence entre les deux écoles qui a été historiquement revendiquée par les inspectrices et les institutrices a donc cédé la place à l'affirmation de deux modalités scolaires au sein d'un ensemble unique, celui de l'école primaire. Ces orientations sont, de plus, accompagnées de "livrets de compétences" des élèves, et ceci dès les petites classes de la maternelle, dans une perspective d'évaluation continue des individus. Il conviendrait d'examiner de près si une telle pratique évaluative reste marginale par rapport aux activités éducatives ou, au contraire, comme le pensent certains auteurs dans une perspective ouvertement critiquée, elle n'engendre pas une transformation radicale de ces activités.

La place des enfants de 2 ans

La question des apprentissages est-elle la seule qui mérite d'être posée ? On comprend bien qu'elle le soit à nouveau aujourd'hui, car on peut en trouver les racines au delà des aspects pédagogiques non seulement dans une réévaluation contemporaine de l'école en général soumise aux pressions les plus diverses pour être efficace, performante, pour "faire réussir" (certains auteurs insistent sur cette nouvelle "culture de l'évaluation"), mais plus généralement encore dans des préoccupations sociales tournées vers la rentabilité maximale des activités. De ce point de vue, il y a un rapport, d'une part, entre les orientations "expressives" de la maternelle et la situation sociale relativement favorable de la fin des années 60 et du début des années 70 (malgré la contestation des institutions) et, d'autre part, les orientations "rentabilistes" contemporaines et la situation sociale aggravée par le chômage, surtout depuis les années 90.

Mais un autre aspect essentiel de la maternelle est alors occulté. C'est celui de la présence des enfants les plus jeunes, âgés de 2 à 3 ans. Or, ils sont environ 35 % de la classe d'âge (avec de très fortes variations

régionales, départementales, municipales), alors qu'ils étaient seulement 10 % en 1960. De plus, la question de leur accueil et des conditions pédagogiques est souvent vécue sur le mode de l'inquiétude par les institutrices qui s'interrogent soit sur le bien fondé de leur fréquentation soit sur les meilleures manières de procéder. En fait, des positions très différentes se sont affrontées à propos des enfants de 2 ans. Les positions hostiles à leur scolarisation précoce se réfèrent le plus souvent aux théories psycho-biologiques de l'attachement mère-enfant ou encore à l'idéologie traditionnelle du rôle de la mère au foyer. Les positions favorables se réfèrent à l'influence générale de la scolarisation sur le devenir de l'enfant et à la nécessité des actions éducatives les plus précoces, en particulier en ce qui concerne les enfants des classes populaires.

Quelques enquêtes permettent de répondre en partie aux questions posées, en fonction de la problématique classique des "effets" de la préscolarisation, problématique déjà repérable aux États-Unis dans les années 60. Les critères les plus souvent utilisés sont la progression dans la scolarité primaire avec ou sans redoublement de classe et les acquisitions scolaires dans telle ou telle discipline à l'école élémentaire.

Selon le premier type de critère, les données du Ministère de l'Éducation Nationale montrent dès la fin des années 70 que les enfants qui ont fréquenté plus longuement l'enseignement préélémentaire redoublent moins la première classe de l'enseignement élémentaire (cours préparatoire) que les autres. Ce résultat s'observe pour toutes les catégories sociales : à l'intérieur de chaque catégorie sociale, l'avantage scolaire (en termes de moindre redoublement) concerne ceux qui ont fréquenté au moins pendant 3 ans l'enseignement préélémentaire. Pourtant, les écarts sociaux de réussite ne sont pas éliminés : la réduction des redoublements profite aussi bien aux enfants qui ont déjà les meilleurs résultats, c'est-à-dire aux enfants des catégories supérieures. En ce sens, la fréquentation préscolaire ne "compense" pas les inégalités sociales, elle ne comble pas les différences

D'autres enquêtes plus récentes utilisent le critère des acquisitions scolaires au début de l'école élémentaire (Jarousse, Mingat, Richard, 1992). Les auteurs observent que le niveau moyen d'acquisition (en français et en mathématiques) des élèves qui sont entrés à 2 ans en maternelle est plus élevé que celui des élèves entrés à 3 ans. On peut aussi se demander si ces avantages ne profitent pas plus aux enfants de tel ou tel groupe social : la scolarisation précoce est-elle plus favorable aux enfants des classes populaires ou, au contraire, aux enfants des classes

supérieures? Les données obtenues ne permettent pas de trancher dans un sens ou dans l'autre. La scolarisation précoce semble bénéficier à tous les groupes sociaux, elle "laisse des traces positives en général, traces qui ne sont pas plus intenses dans les milieux défavorisés". Et les auteurs concluent : "La scolarisation à 2 ans ne semble donc pas être un réel substitut à un milieu familial défavorisé". Nous laisserons de côté les nombreuses questions qui se posent pour interpréter correctement l'ensemble de ces données (voir, par exemple, Plaisance, 1994) pour souligner plutôt le fait que ce problème de l'accueil des enfants de 2 ans, qui est souvent polémique, a été très largement laissé en suspens depuis 15 ans par les pouvoirs publics. En effet, le dernier rapport officiel sur l'ensemble des modalités d'accueil et d'éducation du jeune enfant en France date de 1982 : il abordait de manière générale et non limitative "l'enfant dans la vie" (Bouyala, Roussille, 1982). Dans les années qui avaient suivi, plusieurs innovations avaient pourtant été soutenues de manière intéressante en rompant des barrières institutionnelles : connexions entre lieux différents, collaborations de personnels aux statuts différents, formations continues communes etc. Il y a maintenant, sur ces problèmes posés par les enfants les plus jeunes, un déficit incontestable de la réflexion socio-politique, que pourraient partiellement combler les chercheurs de différentes disciplines si...toutefois ils étaient sollicités par les pouvoirs publics pour contribuer à la réflexion.

Conclusions

Nous avons pris pour objet d'analyse la double polarité de l'école maternelle française, entre accueil et apprentissage. Mais nous voudrions souligner que la définition même de la notion d'apprentissage reste le plus souvent extrêmement ambiguë dans les discours pédagogiques des enseignants ou des administrateurs. Les apprentissages, dans un langage pédagogique non remis en cause par les usagers, ce sont les apprentissages dits "fondamentaux", c'est-à-dire la lecture, l'écriture et le calcul. Or, il convient sans doute de défendre une conception plus large des apprentissages à l'école, y compris dans des aspects connus de tous mais généralement mis de côté dans la réflexion : apprendre à attendre, à se taire ou à parler à son tour, ne pas se battre etc...Les travaux de certains sociologues de l'éducation nous ont éclairé sur les "routines" de l'école primaire (Perrenoud, Sirota) mais il conviendrait de poursuivre ces analyses pour l'école maternelle et les autres institutions pour la petite enfance.

Enfin, une autre dimension de la réflexion me semble rejoindre nos interrogations sur la culture, à condition d'adopter la position théorique de certains auteurs qui analysent l'école comme une culture en elle-même (ainsi, Vasquez-Bronfman, Martinez, 1996, p.36 : "L'institution scolaire constitue une culture dans le sens où elle est structurée autour d'un ensemble de valeurs qui lui sont propres et qui agissent globalement sur ses membres"). Je pense qu'il existe en France une "culture" de l'école maternelle, c'est-à-dire essentiellement une culture portée par ceux qui y travaillent quotidiennement, les enseignants et les personnels de service. Cette culture est sans doute plus forte chez les enseignants du fait de leur formation (identique à celle des enseignants qui travaillent en élémentaire) et de leur position hiérarchique, elle se manifeste clairement par un sentiment d'appartenance à un même ensemble, voire par un sentiment de solidarité, par une revendication professionnelle de centration sur le jeune enfant et non sur les matières enseignées. La tenue annuelle du congrès de leur association (Association générale des institutrices et instituteurs des écoles maternelles -AGIEM- fondée en 1921) est un phénomène de mobilisation qui n'a pas jamais eu son équivalent au niveau de l'école élémentaire et qui est même approuvée par les instances supérieures du Ministère de l'Education Nationale. Ceci mériterait une analyse précise, d'autant que cette "culture" n'est pas assortie de la référence à une théorie pédagogique circonscrite, ni à un auteur privilégié, ni à un matériel unique. Bref, une "culture" fortement ancrée et en même temps ouverte à la diversité. Resterait encore à savoir si elle n'a pas des signes d'affaiblissement dans le contexte des rapprochements institutionnels avec l'école élémentaire dont nous avons parlé.

Bibliographie

- Bouyala N., Roussille B., *L'enfant dans la vie*, Paris, La Documentation Française, 1982.
- Brogère Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Duthoit Marc, L'enfant et l'école. Aspects synthétiques du suivi d'un échantillon de 20.000 élèves des écoles, *Education et Formations*, 1988, n°16, p.3-13.
- El Hayek Christiane (ed), *Petite enfance, éveil aux savoirs*, Paris, La Documentation Française, 1997.

- Jarousse. Jean-Pierre, Mingat Alain, Richard Marc, La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux, *Education et Formations*, 1992, n°31, p.3-9.
- Luc Jean-Noël, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.
- Perrenoud Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz, 1984.
- Plaisance Eric, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986.
- Plaisance Eric, Les sciences sociales et la petite enfance, *Revue de l'Institut de Sociologie (Université libre de Bruxelles)*, 1994, n°1-2, p.69-84.
- Plaisance Eric. *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996 (Collection "Pédagogues et pédagogies").
- Plaisance Eric Rayna Sylvie, L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives, *Revue française de pédagogie*, 1997, n°119, p.107-130.
- Rayna Sylvie, Dajez Frédéric (ed), *Formation, petite enfance et partenariat*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1997.
- Rayna Sylvie, Laevers Ferre, Deleau Michel (ed), *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques ?*, Paris, Nathan, 1996.
- Sirota Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988.
- Vasquez-Bronfman Ana, Martinez Isabel, *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- Zazzo Bianka, *L'école maternelle à deux ans : oui ou non*, Paris, Stock, 1984.

Solidarités familiales et accueil de la petite enfance

Les modes d'accueil de la petite enfance : organisation collective et solidarités familiales

Alain Norvez

Professeur de démographie, Université Paris 1

Résumé : Parmi les phénomènes de société les plus importants qui ont marqué les trente dernières années, ceux directement liés à l'enfant sont nombreux : changements des comportements à l'égard du couple et de la famille, baisse de la fécondité, évolution de l'activité professionnelle des jeunes femmes, mais aussi développement et diffusion de nouveaux moyens médicaux. L'enfant, s'il est aujourd'hui essentiellement l'affaire du couple, demeure toujours d'une extrême importance pour la société.

Il est nécessaire d'examiner la ou les politique(s) menées en faveur de la petite enfance dans différents domaines (santé, modes de garde ou d'accueil, éducation). Il est souvent question de contradictions entre le travail professionnel de la femme et la présence d'enfants en bas âge, mais aussi entre l'existence de ces derniers et les capacités en logements, en crèches, en aménagements urbains. Ce chapitre s'intéresse à l'évolution récente de l'activité professionnelle des femmes et examine ce qu'elle a signifié pour les jeunes enfants et leurs familles.

Abstract: Among the societal changes of the last thirty years, many have been directly linked to children: changes in attitudes towards the couple and the family, decline in fertility rates, evolution in the professional activities of young women, the development of national health services and medical research. New policies have been implemented in favour of young children, in many different areas, such as, health, modes of childcare, education.

Contradictions often arise between women's professional work and the presence of very young children or between the number of very young children and existing capacities in terms of housing, childcare and urban facilities. This chapter looks at the recent evolution of women's professional activities and examine what it has meant for young children and their families.

L'enfant, s'il est aujourd'hui essentiellement l'affaire du couple, demeure toujours d'une extrême importance pour le groupe, pour la société. La santé de la mère et celle de l'enfant, le bon développement physique mais aussi

mental et affectif de celui-ci, demeurent des priorités que l'on ne saurait oublier. Nous avons donc toutes les raisons de nous interroger sur la ou les politique(s) menées en faveur de la petite enfance ; ceci dans différents domaines : santé, modes de garde ou d'accueil, éducation, notamment.

Il est aujourd'hui souvent question de "ressources humaines" ; il s'agit alors de constituer ou de gérer le potentiel humain des entreprises ou des organismes publics. Ne pourrions nous pas élargir ce concept de ressource humaine à notre société toute entière ? Ceci peut paraître évident et pourtant, nous n'avons pas toujours vraiment pris conscience du fait que la première ressource humaine, la plus fondamentale, c'est l'enfance dans son tout premier âge. Mener une réflexion en ce domaine, en mettant en valeur toute la richesse de l'individu, mais aussi en reconnaissant l'ensemble de ses besoins peut constituer une approche très riche !

Parmi les phénomènes de société les plus importants qui ont marqué les cinquante dernières années et surtout les 30 dernières, ceux directement liés à l'enfant sont nombreux : changements des comportements à l'égard du couple et de la famille, baisse de la fécondité, évolution de l'activité professionnelle des jeunes femmes, mais aussi développement et diffusion de nouveaux moyens biologiques et médicaux suffisamment efficaces pour que l'incapacité ou le décès d'un individu jeune soient aujourd'hui de plus en plus rares et donc ressentis comme inacceptables, etc. .

Quel que soit le regard que l'on porte sur notre société, il ne peut éviter l'enfant et singulièrement le plus jeune : le "petit enfant". Celui-ci constitue toujours un élément central, un témoin omniprésent ; celui que l'on trouve dans la relation des jeunes adultes, au sein du couple, mais aussi dans l'arbitrage entre l'activité professionnelle féminine et la fécondité ou dans l'exigence toujours plus grande en matière de suivi médical.

Cette importance de l'enfant signifie qu'il se situe aux points d'application de toutes les tensions, de toutes les transformations et de toutes les crises. N'a t-on pas tendance quelque fois, à le considérer comme un gêneur, comme la source de problèmes sans solutions ? Il est souvent question de contradictions entre le travail professionnel de la femme et la présence d'enfants en bas âge, mais aussi entre l'existence de ces derniers et les capacités en logements, en crèches, en aménagements urbains, etc. Plus généralement, ne faut-il pas opposer le souci d'une société mue par la recherche de l'efficacité et du rendement aux exigences du jeune enfant en matière d'affection, de soins, d'attention et de "temps libre" ?

Pour examiner toutes ces questions et toutes les autres qui ne manquent pas de surgir, c'est à une "anthropologie de l'enfant" dans notre société contemporaine, qu'il conviendrait de s'appliquer : on pourrait ainsi cerner la façon dont l'enfance est pensée comme catégorie mais surtout prise en compte et modelée au cours de ce long processus qu'est la socialisation.

Plus simplement nous pouvons examiner quelques points particuliers arrêtons nous, ainsi sur l'évolution récente de l'activité professionnelle des femmes et examinons ce qu'elle a significé pour les jeunes enfants et leurs familles

L'évolution récente de l'activité professionnelle des femmes

Les comparaisons internationales permettent de caractériser la France comme étant un pays où l'activité professionnelle féminine est importante mais encore relativement peu aménagée du point de vue des horaires et des conditions de travail ; le fait que les femmes soient le plus souvent chargées des tâches domestiques est encore assez rarement pris en compte.

Sa forte progression, depuis un peu plus de trente ans, constitue une autre caractéristique essentielle de l'activité féminine : là réside le principal facteur de l'accroissement global des effectifs de la population active. La tendance la plus récente confirme bien l'évolution des dernières décennies : en dépit de la crise de la croissance économique et de la difficulté d'obtenir un premier emploi - surtout pour les jeunes femmes - les taux d'activité féminine sont en augmentation constante.

Si le fait économique est important, le fait social l'est tout autant. Les postes de travail féminin ne sont plus situés dans des unités de production directement liées au noyau familial ou à proximité de celui-ci ; le travail féminin est aujourd'hui presque totalement dissocié de l'unité familiale. Ce travail, essentiellement salarié, tend à devenir la norme et rares sont les femmes qui, atteignant leur trentième anniversaire, n'ont jamais occupé un emploi.

C'est l'attitude des femmes jeunes, vivant en couple et ayant au moins un enfant, qui s'est le plus radicalement transformée : leur volonté d'exercer un emploi et d'en assurer la continuité -sans interruption liée à la vie familiale- a modifié la population active de la France mais aussi le statut des femmes, la vie familiale et les conditions de vie des jeunes enfants.

Le fait que la progression des taux d'activité féminine ait été amplifiée au milieu des années 70 puis maintenue après 1980, révèle la force du phénomène : ni la conjoncture économique défavorable, ni la montée du chômage n'ont pu endiguer un mouvement qui tient autant aux transformations du système de production qu'aux modifications de la place et du rôle de la femme dans la société.

Parmi les facteurs qui président au choix féminin d'exercer une activité, nombreux sont ceux qui déterminent aussi le comportement fécond des individus. Le choix des femmes d'exercer une activité professionnelle s'est affirmé en même temps que celui d'avoir moins d'enfants. L'adoption du "modèle" de la famille de deux enfants n'est pas indépendant de l'évolution de l'activité féminine mais ne doit pas être considérée comme entièrement déterminée par celle-ci.

Les choix simultanés, en faveur de l'activité professionnelle des femmes et d'une dimension restreinte de leur descendance, sont certainement sans appel ; je ne discuterais pas ici de certaines corrections nécessaires du point de vue démographique. Je voudrais surtout réaffirmer que l'activité professionnelle des mères, en dehors du milieu familial, donne une autre place, un autre statut, aux jeunes enfants et qu'il s'agit d'en tenir compte.

L'enfant et l'activité professionnelle de sa mère

Au cours des 25 dernières années, ce sont les femmes mariées et mères de familles qui ont le plus contribué à l'augmentation de la population active.

La statistique met en valeur l'influence du nombre et de l'âge des enfants et le taux d'activité est d'autant plus faible que la famille est plus nombreuse et que le plus jeune des enfants est en bas âge. Cependant, ces freins à l'activité se sont considérablement réduits : aujourd'hui, ce n'est que lorsqu'elles ont trois enfants ou plus que les mères sont empêchées, de façon significative, de travailler.

A côté du nombre d'enfants, l'âge du plus jeune, l'autre paramètre retenu, n'exerce plus un rôle aussi important : l'enfant, même en bas âge, n'est plus un obstacle au travail, de sa mère ; il ne peut réellement le devenir que lorsqu'il appartient à une fratrie nombreuse. Exercer une activité professionnelle et ne mettre au monde qu'un nombre restreint d'enfants ; telle est aujourd'hui la norme féminine.

La transition rapide vers le modèle de "la femme au travail", à peine tempéré par les charges familiales, a bouleversé la société française, à commencer par la vie quotidienne des mères et des enfants.

La difficile conciliation des tâches maternelles et professionnelles des femmes

La fatigue et les risques liés aux conditions de travail ne représentent qu'un aspect des conséquences défavorables de l'activité professionnelle féminine ; c'est en quelque sorte la constante historique du travail. L'entrée récente des femmes dans les professions salariées comporte d'autres inconvénients ; lesquels surgissent lorsqu'il s'agit de trouver un équilibre entre les fonctions familiales -et donc domestiques- et les fonctions professionnelles. Les sociétés industrielles sont toutes, peu ou prou, confrontées à ce "casse-tête" de la compatibilité des deux journées de la femme ; tout se passe comme si une compétition existait entre la vie familiale et la vie professionnelle.

Les enquêtes françaises sur les "emplois du temps" fournissent des données originales sur la mesure du travail domestique. L'ambiguïté de la situation des femmes exerçant une activité professionnelle y apparaît bien : leur emploi du temps est un compromis entre celui des hommes actifs et celui des femmes au foyer.

Si les hommes consacrent peu de temps aux activités ménagères, et ne participent qu'assez peu aux soins donnés aux enfants, les femmes sans activité professionnelle y consacrent l'essentiel de leur journée. Celles qui exercent un emploi se situent, pour ces deux fonctions domestiques, presque à mi-distance de ces deux positions extrêmes. Ces femmes, qui exercent une activité rémunérée, consacrent à la fois beaucoup de temps au travail professionnel et au travail domestique ; elles ont donc peu de temps libre. Ces données signifieraient-elles que le temps partiel constitue la seule solution pour la femme qui doit faire face à des charges familiales ? Plus d'une femme sur quatre, mais moins de 3% des hommes salariés exercent ce type de travail ; les enquêtes montrent que plus d'un tiers des femmes qui le pratiquent sont en congé le mercredi ; ce qui montre bien l'incidence des raisons familiales dans ce choix.

L'application de cette formule est cependant plus complexe et discutable qu'il n'apparaît dans un premier temps et, en dépit des propositions qui sont faites et des mesures incitatives déjà prises, on a souvent noté le peu d'empressement des femmes pour ce "travail réduit".

Les conclusions de l'étude réalisée en 1984, par le Centre d'études sociologiques du CNRS, ont -depuis lors- pu être vérifiées et confortées à plusieurs reprises :

- l'adoption du travail à temps partiel offre rarement la possibilité, aux femmes, de se libérer des contraintes du travail domestique ; parfois même elle tend à les multiplier
- ensuite, même si le travail à temps partiel offre plus de temps libre aux femmes qui le pratiquent, il semble souvent être en contradiction avec ce qu'elles attendent d'une activité professionnelle.

Il faut surtout noter que le travail à temps partiel est encore trop marqué par un sexisme aujourd'hui dépassé : il est encore trop souvent réservé aux femmes et pratiqué par elles seules, pour pouvoir apporter une solution permettant de concilier la vie familiale et l'activité professionnelle.

Ceci explique que l'on mette surtout l'accent sur le nécessaire aménagement des conditions d'accueil du jeune enfant, en dehors du foyer familial ; lesquelles doivent lui être favorables, en même temps qu'elles permettent l'harmonie de la vie de sa famille.

La nécessité de l'accueil du jeune enfant en dehors de sa famille.

En dépit de cette nécessité, l'histoire des modes de garde de la petite enfance, dans la France des dernières décennies, est d'abord celle d'une pénurie. Mais c'est aussi celle d'une prise de conscience progressive et finalement d'une mobilisation qui ont abouti aujourd'hui à des résultats assez satisfaisants bien qu'encore insuffisants en quantité et discutables, autant en matière de cohérence des différents modes de garde qu'en logique redistributive.

En 1948, déjà, une étude de l'Institut national d'études démographiques (INED) concluait à l'insuffisance des moyens existants. Cette enquête, soulignait bien l'enjeu des modes de garde en matière de conciliation des tâches et des temps maternels et professionnels des femmes. Cependant, jusqu'au début des années 1980, les crèches sont restées très rares.

Les raisons expliquant cette pénurie sont diverses :

- tout d'abord, la politique familiale adoptée après la guerre ignorait et évitait le travail des femmes : il leur était proposé de rester à la

maison afin d'élever une progéniture que le législateur et le planificateur souhaitaient nombreuse ; il faut aussi noter que cette politique s'inscrivait dans une phase de déclin continu de l'activité professionnelle féminine et ceci depuis les années qui avaient précédé la Première Guerre mondiale ;

- la méfiance à l'égard des moyens de "socialisation collective" des jeunes enfants a aussi joué un rôle non négligeable : l'éducation de l'enfant étant l'affaire de la famille, tout discours en faveur de la crèche pouvait paraître suspect. En 1977, encore, lors de la discussion au Parlement du statut des assistantes maternelles, l'effort en vue d'une "socialisation précoce de l'enfant, à l'extérieur du foyer familial" fut dénoncé par une minorité vigoureuse ;
- "le coût de la garde des enfants est trop élevé"... cet argument, très souvent repris et développé, joua aussi un rôle important dans l'établissement de la pénurie.

Finalement, aucune volonté collective nationale ne se manifesta, en faveur d'une politique d'accueil de la petite enfance, avant le milieu des années 1970. Cependant, avec une croissance économique très forte et la transformation rapide de la société, les années soixante furent déjà des années de rupture : il n'était plus possible de promouvoir la stricte division des rôles et des statuts parentaux proposée par la loi sur la famille de 1946.

La montée du travail professionnel des femmes se révéla irrésistible. C'est l'attitude des femmes jeunes, vivant en couple et ayant au moins un enfant, qui s'est le plus transformée : nous l'avons déjà dit, leur volonté d'exercer un emploi et d'en assurer la continuité -sans interruption liée à la vie familiale- a modifié la population active mais aussi le statut féminin, la vie familiale et les conditions de vie de la petite enfance.

Il devint donc nécessaire de proposer des politiques cherchant à concilier la vie maternelle et la vie professionnelle des femmes. Aujourd'hui, ce sont 80 pour 100 des femmes âgées de 25 à 40 ans, qui exercent ou recherchent un emploi; le fait d'avoir un enfant en bas âge ne joue presque plus dans la décision d'exercer ou non une activité... peut-être, d'ailleurs, faut-il voir là, au moins en partie, l'une des conséquences de la politique suivie, depuis 20 ans, en matière de modes d'accueil des jeunes enfants.

En effet, très progressivement, les obstacles dont il a été fait état ont été levés :

- le scepticisme ou même l'hostilité à l'égard du travail féminin se sont progressivement transformés en position favorable ou en neutralité de bon aloi;
- la méfiance envers les moyens de "socialisation collective" du jeune enfant s'est progressivement résorbée et on a pu se rendre compte de l'incidence bénéfique des modes d'accueil sur les enfants eux-mêmes, à condition toutefois qu'ils soient confiés à des personnes compétentes, motivées et bien encadrées;
- enfin, sous l'impulsion d'une grande institution, la Caisse nationale des allocations familiales (la CNAF), chargée depuis 1946 de gérer la politique familiale -ce qui avec 270 milliards de francs de dépenses annuelles correspond actuellement à un peu plus de 3,5 du Produit intérieur brut du pays- il a été possible de mener une politique mettant en avant le fait que l'accueil du jeune enfant était l'affaire de la collectivité nationale.

Une politique pour l'accueil de la petite enfance, en dehors du milieu familial

C'est en 1970 que les Caisses d'allocations familiales -qui jusqu'alors n'intervenaient que très peu en matière de garde de la petite enfance- se virent chargées d'attribuer des *prestations de service* aux établissements d'accueil depuis lors, ces Caisses versent directement aux crèches une somme pour chacun des enfants reçus. L'accueil des jeunes enfants a pris ainsi une place de plus en plus importante dans les dépenses d'action sociale de la politique familiale 2 du montant en 1970, 12 en 1980, 25 en 1990 et près de 30 aujourd'hui.

L'attribution de ce rôle aux Caisses d'allocations familiales, organismes autonomes dont les actions en faveur des familles sont financés au deux tiers par les cotisations des entreprises et au tiers par l'Etat, a été l'élément décisif pour le développement des moyens d'accueil du jeune enfant. A partir de 1970, les responsabilités techniques et financières de ces Caisses permirent à celles-ci d'affirmer leur rôle dans la politique d'accueil et surtout d'amener les collectivités locales - principalement les municipalités- à reconnaître leurs propres devoirs. La présence des Caisses -par leur savoir-faire et leur surface financière- a quelque chose de rassurant tout arbitrage ou proposition venant d'elles, a une bonne chance d'être accepté.

Depuis 1982, la politique de développement des modes d'accueil s'est référée à trois notions la solidarité, le contrat et la coordination. Trois concepts qui ont été mis en avant dans la définition de cette politique et en ont marqué les étapes

- La solidarité s'est surtout manifestée par l'évolution de l'effort des Caisses d'allocations familiales les prestations de service, ont joué un rôle fondamental dans le développement des moyens d'accueil du jeune enfant. Les investissements et le fonctionnement des services d'accueil ont pris une place de plus en plus importante dans les dépenses d'action sociales des caisses.
- La notion de "coordination" -même si un certain flou règne encore sur la définition de la fonction qui s'y rattache- a permis d'avancer dans la politique mise en place il s'agit de coordonner les actions au niveau local, d'informer les parents, de conseiller les élus. La tâche qui a été confiée aux "coordonnateurs de la petite enfance", qu'ils soient ou non titulaires de ce titre officiel (circulaire du 2 novembre 1981), est d'encourager les innovations et de faire prendre conscience à tous de l'importance et des besoins d'une politique globale de la petite enfance ; ces coordonnateurs travaillent au sein des communes, des caisses d'allocations familiales, des conseils généraux, des associations, etc.
- La notion de "contrat" a permis de soutenir l'action des promoteurs des structures d'accueil ; les municipalités mais aussi les associations qui peuvent être à l'origine des projets. Proposés en 1982, les "Contrats Crèches" augmentaient les prestations de services dans les cas où des collectivités locales s'engageaient à améliorer significativement l'accueil de la petite enfance. Les Contrats Enfance, qui ont pris le relai en 1988, ont renforcé l'effort des Caisses et tenu compte des besoins en diversification des modes d'accueil : sous certaines conditions, 60 % des dépenses nouvelles, engagées par les communes sont financées par les caisses. Cet engagement réciproque, entre une commune et une institution de financement social, permet d'établir un cadre au développement de toutes les formules d'accueil, y compris périscolaires, et de tout le travail d'animation (réseau petite enfance, maison de l'enfance, information des familles, formation d'assistantes maternelles, etc.) dont il peut avoir besoin. Le

passage, en 1988, des *Contrats crèches* aux *Contrats enfance* a découlé de la nécessité de diversifier, les modes d'accueil.

Diversification des modes d'accueil et coût pour les différents partenaires

Les efforts de diversification sont déjà anciens puisque les *crèches collectives* -qui reçoivent, à la journée et de façon régulière, les enfants de moins de trois ans dont les parents exercent une activité professionnelle- ont, depuis les années soixante, trouvé des aménagements divers; notamment sous la forme des mini-crèches et des crèches parentales.

D'autres modes que "collectifs" ont pu aussi se développer; principalement ceux basés sur la présence des *assistantes maternelles*, terme remplaçant ceux de *nourrices* ou de *gardiennes*. Un effort spécifique porta sur leur agrément, par les services de protection maternelle et infantile; ceci, afin d'exercer un contrôle sur les conditions de l'accueil des jeunes enfants. L'adoption, dès 1977, d'un statut des assistantes maternelles, permit de progresser assez vite dans cette voie.

Ces personnes, accueillant à leur domicile jusqu'à trois enfants, peuvent être regroupées dans une *crèche familiale* et bénéficier ainsi du soutien d'une équipe de professionnels (puéricultrice et psychologue notamment); dans ce cas, c'est la structure qui rémunère les assistantes maternelles et le mode de gestion est très proche de celui d'une crèche collective avec, ici aussi, des versements de prestations de services effectués par les Caisses d'Allocations, en faveur des crèches. Les assistantes maternelles peuvent aussi demeurer "libres", en dehors de toute structure; elles sont alors rémunérées directement par les parents, lesquels bénéficient de prestations (AFEAMA) qui leur sont directement versées par les Caisses d'allocations.

Dans le cas des crèches, collectives ou familiales, les communes participent au financement, selon des règles tenant compte des revenus des parents et donc de l'effort financier que l'on peut exiger d'eux; l'accueil par des assistantes maternelles "libres" n'entraîne pas la participation des municipalités et le financement est assuré conjointement par les parents et par les Caisses d'allocations. Dans tous les cas, la participation de l'Etat s'effectue au moyen des exonérations fiscales, en faveur des ménages disposant de revenus suffisants pour les soumettre à l'imposition directe.

Ces quelques éléments, sur les trois modes d'accueil rémunérés les plus fréquents, suggèrent bien la complexité du rôle des différents acteurs: ni les préférences exprimées par les familles, ni la "qualité" reconnue des

différents modes d'accueil, ne suffisent à déterminer la politique à un moment donné. Ainsi, une commune peut voir son intérêt dans le refus ou la limitation du développement des crèches et dans la promotion de l'accueil chez des assistantes maternelles libres ce qui est, par contre, beaucoup plus coûteux pour les Caisses d'allocations familiales !

D'une façon générale, les modes d'accueil coûtent cher : ouvrir un berceau en crèche collective coûte aujourd'hui, en moyenne, de l'ordre de 100 000 francs, tandis que le coût de fonctionnement revient à 5 500 francs par mois et par enfant. Des économies peuvent certainement être réalisées mais la question qui se pose, et se posera de plus en plus, est celle de la répartition des coûts. Aujourd'hui, il existe un effet pervers très net ; en effet, si la participation financière des communes au fonctionnement des crèches a un impact redistributif important en faveur des bas revenus, l'impact des réductions d'impôt est antiredistributif puisque jusqu'à présent, son effet n'était déterminant que pour la garde au domicile des parents, et ceci au profit des hauts revenus. La fiscalité constitue selon la Cour des comptes (1996) "une source de distorsions importantes entre les modes de garde". Les récentes mesures concernant l'AGED visent à corriger cet impact, mais ne risquentelles pas de créer d'autres effets pervers ?

Ce n'est pas le lieu d'effectuer une analyse détaillée ou prospective de chacun des modes d'accueil ; tentons plutôt un bilan des services qu'il procurent ; retenons cependant qu'il est nécessaire de protéger et de développer l'ensemble des modes d'accueil, de telle sorte que les familles puissent avoir un certain choix ; ce qui n'est pas encore le cas aujourd'hui, tant pour des questions d'existant que pour des problèmes de coûts. Retenons aussi que le rôle des solidarités collectives dans la gestion de ces modes de garde est capital et même indispensable !

Un bilan actuel des modes d'accueil

Un peu plus de 2,2 millions d'enfants de moins de trois ans *révolus* forment la base de la pyramide des âges de la France ; cet âge de trois ans constitue une charnière, dans la mesure où au delà, presque tous les enfants fréquentent l'école maternelle ou les classes maternelles de l'école primaire.

La situation des deux ans est un peu plus contrastée ; près du tiers sont préscolarisés tandis que 20 à 25 % sont pris en charge par les divers modes d'accueil (crèches, assistantes maternelles, etc.) à l'extérieur du foyer familial.

Ce sont donc près de 60 0/0 des enfants qui, dès deux ans, mènent une vie sociale en dehors de chez eux ; ainsi, a-t-on pu évoquer le "métier d'enfant", qui débute bien avant six ans, âge en vigueur, depuis plus d'un siècle, de l'obligation scolaire.

Pour les plus jeunes aussi, le rôle de l'organisation collective est important : ainsi, 35% des enfants de moins de trois ans (sur 2,3 millions) sont préscolarisés -s'ils ont déjà deux ans- ou bien accueillis par une crèche ou une nourrice agréée ou bien encore, gardés au domicile des parents par une personne rémunérée. Il faut aussi considérer que pour les autres -ceux qui ne fréquentent pas les modes de garde permanents- l'utilisation des structures d'accueil temporaire n'est pas négligeable : on estime ainsi que sur la moitié des enfants de moins de 3 ans, gardés au foyer par leur mère, active ou non, un peu plus de 30% font l'objet de gardes occasionnelles, notamment dans les haltes-garderies.

Quant aux enfants âgés de 3 à 6 ans : ils sont tous préscolarisés mais beaucoup (au moins un tiers d'entre eux) fréquentent des modes de garde à temps partiel en dehors des heures d'école maternelle.

L'effort récent -celui, surtout, des 15 dernières années- a donc permis à la France de sortir d'une situation de pénurie aggravée; le déficit en modes de garde est aujourd'hui moins ressenti, et des possibilités diverses et variées existent. Notons cependant que la situation présente encore bien des points de fragilité.

On ne peut pas attribuer tout le mérite de l'amélioration à la seule politique mise en oeuvre car les solidarités familiales et la tradition de la mise en nourrice dans les milieux urbains et périurbains ont joué et jouent encore un rôle important le fonctionnement actuel des modes d'accueil de la petite enfance est à l'intersection des solidarités collectives et familiales.

Nous reviendrons sur ce point mais notons déjà que dans tous les cas, les solidarités familiales jouent très fortement : un peu plus de 10% des enfants seraient gardés par des membres de la famille au domicile des parents ou à l'extérieur de celui-ci. Il ne s'agit ici que des cas où ces personnes interviennent à titre principal ; d'autres formes d'interventions existent, soit à titre permanent mais secondaire, soit à titre temporaire, pendant les vacances scolaires, par exemple.

Nous touchons ici l'un des problèmes actuels des modes d'accueil français : leur manque de souplesse. Les conditions d'accueil ne tiennent pas encore suffisamment compte des évolutions intervenues dans les modes de vie et de travail : périodes de vacances, horaires de travail, temps

partiel, etc. La rigidité -même si des progrès ont été faits- du fonctionnement des établissements les rend encore insuffisamment adaptés à leurs missions : là interviennent les solidarités familiales ou de voisinage; solidarités sans lesquelles l'utilisation des modes d'accueil serait souvent impossible. Ceci met en évidence aussi la nécessité des modes d'accueil les plus divers, y compris ceux qui, sans être reconnus ou officiels, rendent de grands services aux familles !

J'ai évoqué les missions des modes d'accueil, aussi je ne voudrais pas omettre de dire que la demande ne résulte pas seulement de la généralisation de l'activité professionnelle des mères ; elle est également due -dans une moindre mesure- à l'intérêt des parents pour les bienfaits attendus dans la socialisation de l'enfant. C'est surtout l'école maternelle qui, par ses méthodes d'éveil de l'enfant est porteuse d'espairs -notamment en matière de lutte contre l'échec scolaire- mais les modes d'accueil de l'enfant le plus jeune ont aussi un rôle à jouer et il faudra en tenir compte ! Tous les modes d'accueil ont certainement leur place ; il faut penser moins en termes de structures et plus en termes de services ; il faut aussi, sans vouloir en éliminer certains, essayer d'améliorer la qualité de l'accueil de l'enfant, tout en sachant que la définition de la qualité n'est pas univoque ! Revenons sur la question des solidarités.

Le fonctionnement actuel des modes d'accueil de la petite enfance : à l'intersection des solidarités collectives et familiales

Les enfants âgés de trois à six ans vont à l'école maternelle ; ce qui ne supprime pas, lorsque leur mère travaille, tous les problèmes d'accueil, notamment avant et après l'heure de l'école ou pendant les vacances scolaires.

La question la plus cruciale se pose, en fait, pour les enfants de moins de trois ans : où sont-ils pendant les heures de travail de leur mère ? Question souvent posée, dont la réponse reste encore assez imprécise, et qui est entâchée de plusieurs risques :

- celui de considérer que seules les femmes -les mères à l'exclusion des pères- ont un rôle déterminant par leur présence au foyer, auprès de leurs enfants ;
- ensuite, celui d'oublier les besoins de temps libre, notamment ceux des femmes qui, n'exerçant pas d'activité professionnelle, restent à la maison avec leurs enfants.

Ceci étant, répondre à la question "*où sont les enfants pendant le travail de leur mère*" constitue un bon indicateur des besoins existants en matière de modes d'accueil.

On sait seulement que soixante pour cent des enfants de moins de trois ans restent au domicile familial, où un peu plus de la moitié y sont gardés par leur mère. Et les autres ? l'autre moitié ? Elle représente quand même un tiers de tous les 0-2 ans ! Si on admet que presque toutes les jeunes mères sont à la maison au cours des deux ou trois premiers mois après la naissance, la proportion reste forte des enfants de 3 mois à trois ans dont on ne sait pas grand chose de leur mode de garde !

De plus, le fait de déclarer "garder son enfant au domicile" ne signifie pas qu'on le garde à temps plein : ainsi, certaines femmes, utilisant des formules assez compliquées, incluant des périodes de garde par une ou plusieurs personnes de la famille ou extérieures à celle-ci et utilisant aussi les autres moyens qui leur sont offerts (haltes-garderies, etc.), déclarent garder elles-mêmes leur enfant ; ceci parcequ'elles estiment avoir la maîtrise de leur organisation.

D'autres, voulant assumer leurs responsabilités dans ce qu'on appelle souvent la "garde au noir", ou bien n'aimant pas aborder cette question à cause d'un sentiment de culpabilité, affirment garder leur enfant elles-mêmes plutôt que de déclarer le confier à une nourrice "clandestine". Ces différents cas de figure expliquent certainement la proportion élevée des enfants gardés par leur mère, lorsque celle-ci travaille : près d'un sur deux !

En conclusion

Le rôle de l'organisation collective est important puisque 35 % des enfants de moins de trois ans sont scolarisés ou bien accueillis par une crèche collective ou une nourrice agréée ; celle-ci pouvant être intégrée dans une crèche familiale. Il faut cependant considérer que pour les autres aussi - nous l'avons déjà dit- l'utilisation des structures ou des systèmes d'information et d'organisation collectifs n'est pas négligeable.

Quant à la solidarité familiale, elle joue aussi très fortement : 12 % des enfants seraient gardés par des membres de la famille, au domicile des parents ou à l'extérieur de celui-ci. Là aussi, il ne s'agit que des cas où ces personnes interviennent à titre principal ; d'autres formes d'interventions - non comptabilisées ici- existent , soit à titre permanent mais secondaire, soit à titre temporaire, pendant les vacances scolaires, par exemple. Le rôle des grands parents est, de ce point de vue, assez symptomatique ; même si celles-ci n'apparaissent officiellement que très peu, les grands-mères ont

une place non négligeable : bien que très rarement responsables de l'accueil permanent du jeune enfant, elles secondent assez fréquemment les mères, ayant ou non une activité professionnelle. La présence des grands-parents est surtout massive pendant les vacances : beaucoup déclarent accueillir leurs petits enfants à leur domicile ou bien les emmener sur un lieu de vacances. Ce sont les grands parents restés seuls, veufs ou divorcés, qui se déplacent le plus souvent au domicile de leurs enfants afin de garder leurs petits enfants.

La situation actuelle est donc extrêmement complexe ; les modes d'accueil fonctionnent mais avec des disparités assez grandes. Le cas de la région parisienne, sur laquelle nous menons quelques observations, est assez symptomatique : alors que certaines communes sont suffisamment équipées en crèches pour répondre à la demande et supprimer les listes d'attente, d'autres sont encore submergées ; au marché noir, une place chez une nourrice non déclarée peut se négocier à un prix élevé.

On touche ainsi la question des solidarités, collectives mais aussi familiales ou de proximité : dans quelle mesure pourrait-on ainsi, les institutionnaliser ? Différentes tentatives sont faites en ce sens, selon plusieurs voies :

- créer des emplois de proximité, en transformant des demandeurs d'emplois en "travailleurs familiaux" rémunérés au niveau du SMIC, avec une prise en charge de l'Etat et des collectivités territoriales sous forme d'avantages fiscaux pour les employeurs ;
- mobiliser, dans le cadre du bénévolat associatif, les personnes âgées et les personnes qui ne travaillent pas, en créant des réseaux d'accueil proches de ceux que les solidarités familiales peuvent offrir.

Les enjeux de tout ce qui touche à la petite enfance, sont importants. L'hypothèse, selon laquelle, en France et dans l'ensemble des sociétés européennes, il est nécessaire de mieux accueillir l'enfant et sa mère, est guère contestée ! Il faut faciliter la vie des familles et donner ainsi d'autres perspectives aux jeunes adultes en âge de donner la vie !

Cette question de la place de la petite enfance -au delà de sa nécessité pour des raisons de justice sociale- sera certainement déterminante pour l'avenir démographique de l'Europe ; sa résolution nécessitera de mettre en place des systèmes adaptés aux conditions de chaque pays ou région ; en y intégrant les différentes formes de solidarités, collectives ou familiales, qui seront nécessaires.

Eléments de bibliographie

- AFSA, C., 1996. L'activité féminine à l'épreuve de, l'allocation parentale d'éducation, *Recherches et prévisions*, n°46.
- Caisse Nationale des Allocations Familiales. - Statistiques annuelles CAF et tous régimes : prestations familiales et action sociale.
- Cour des Comptes, 1996.- Rapport sur la Sécurité sociale.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE), 1992, Les enfants de moins de 6 ans, *Contours et caractères*
- Norvez, A. 1990. - De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine. PUF/INED, Travaux et documents.
- "Activité professionnelle et stratégie de vie des femmes dans la France des années 1970-2000", *Solidarité Santé-Etudes statistiques*, 4, octobre-décembre 1993. En collaboration avec Catherine Roliet.
- "Activité professionnelle de la femme et modes d'accueil de la petite enfance. Le cas français - entre les contrats collectifs et les solidarités familiales." in *Séminaire international d'Aranjuez (AIDELF)*, N° 7, Presses universitaires de France, 1996.
- Pitrou, A. 1994. - Les politiques familiales - Approches sociologiques, Paris, Editions Syros.

Annexes

Annexe 1 : Les modes de garde des jeunes enfants, au 31 12 1994

2 240 000 enfants avaient moins de 3 ans. La moitié de ces enfants (1,120 million) était gardée au foyer par une mère, active ou non; parmi eux, un peu plus de 30% faisaient l'objet de gardes occasionnelles (voisinage, famille, assistantes maternelles, haltes-garderies, etc.).

L'autre moitié des enfants (1,120 million) de moins de 3 ans relevait d'un mode d'accueil permanent ou (et) de l'enseignement préscolaire (école maternelle).

2 210 000 enfants étaient âgés de 3 à 6 ans. Ils étaient tous préscolarisés mais beaucoup avaient besoin des modes de garde à temps partiel en dehors des heures d'école.

Les données suivantes constituent des observations et estimations fiables :

Mode de garde	Effectifs	%
Ecole maternelle	250000	22,3
Crèches collectives	126500	11,3
Crèches familiales	65500	5,8
Garde par assistantes maternelles agréées	262000	23,4
Garde au domicile familial par membre de la famille ou employée de maison	155000	13,9
Garde hors du domicile, sans contrôle	261000	23,3
Total	1 120 000	100,0

Source : d'après estimations et données CNAF

Les modes d'accueil temporaire

Les centres de loisirs sans hébergement accueillent 280 000 enfants après l'école.

Les haltes garderies, avec 60 000 places, permettaient d'accueillir, par roulement, un peu plus de 320 000 enfants, aussi bien des moins de 3 ans que des 3-5 ans.

La garde au domicile des assistantes maternelles agréées, donnant également droit à l'ouverture de l'AFEAMA, ou au domicile des parents, avec droit à l'AGED, concernait alors un peu plus de 100 000 enfants de plus de 3 ans

Les jardins d'enfants offraient de l'ordre de 20 000 places

Annexe 2 : Le coût des modes de garde permanents

La cour des comptes a estimé, en 1996, sur la base des documents comptables fournis par la Caisse nationale des Allocations Familiales (CNAF) le coût des principaux modes de garde permanents. Les différences de coût sont légèrement accentuées au niveau annuel par les modes de calcul des rémunérations : l'année comprend ainsi notamment pour la distribution des congés payés- 220 jours pour les modes de garde collectifs (les crèches) et 240 pour les modes individuels.

	Coût moyen journalier	Coût moyen annuel
Crèche collective	292 F	64 240 F
Crèche familiale	225 F	49 500 F
Garde au domicile d'une assistante maternelle	158 F	37 950 F
Garde au domicile des parents par une tierce personne rémunérée	506 F	121 520 F

L'échelle des coûts, entre la garde au domicile d'une assistante maternelle et la garde au domicile des parents, varie donc de 1 à 3,2 ; ce qui est -en première analyse- assez bien corrélé avec le nombre d'enfants gardés par une seule personne, selon les modes de garde. Si l'on considère l'école maternelle comme un mode de garde, alors il est le moins coûteux: 18 100 F. par enfant et par an.

La répartition des coûts de prise en charge de la garde des enfants, selon les différents modes

L'accueil des enfants en dehors du milieu familial est financé par : les collectivités locales (municipalités avec, parfois, une participation des départements) ; les Caisses d'allocations familiales (C.A.F.) ; l'Etat, par le jeu des dégrèvements fiscaux; les familles.

Dans l'état actuel de la législation en matière de prestations familiales, la répartition des charges financières, selon la nature des modes de garde et les revenus des ménages parentaux, s'effectue de la manière représentée dans les tableaux suivants

Tableau : Coût annuel comparé de la garde permanente d'un enfant de moins de trois ans

Mode d'accueil	Coût annuel moyen	Participation de la famille		Participation de la CAF		Participation de la commune		Participation de l'Etat	
Crèche collective	64 270								
-1 SMIC		5330	8	14270	22	44630	70	0	0
- 8 SMIC		24850	39	14270	22	21370	33	3750	6
Crèche familiale	49500								
-1 SMIC		4440	9	15430	31	29630	60	0	0
- 8 SMIC		13660	27	15430	31	16660	34	3750	8
Garde au domicile d'une assistante maternelle	37950								
-1 SMIC		15360	40	22590	60			0	0
- 8 SMIC		11610	30	22590	60			3750	10
Garde au domicile des parents	121520								
-1 SMIC		74170	31	47350	39			0	0
- 8 SMIC		37090	31	47350	39			37090	31
Ecole maternelle	18000					7240	40	10860	60

Source: CNAF - 1995 (note: SMIC = salaire minimum)

Tableau : Taux d'effort financier demandé aux familles (part du revenu brut en %)

Revenu du ménage	Crèche collective	Crèche familiale	Garde au domicile d'une assistante maternelle	Garde au domicile des parents
1 SMIC	9,2	7,6	26,4	128
2 SMIC	9,2	7,6	13,2	64
4 SMIC	7,6	5,9	5	26
6 SMIC	7,1	3,9	3,3	11
8 SMIC	5,3	2,9	2,5	8

Enfants Sahéliens, ces ancêtres descendus du ciel

Nagognimé Urbain Dembélé, Mali

L'enfant constitue de l'or sous terre qu'une bonne éducation permet d'extraire. (proverbe sonraï)

Résumé : Les communautés sahéliennes considèrent l'enfant comme un don du ciel, un bien social commun et une représentation des ancêtres re-nés. Aussi, la prise en charge des enfants incombe-t-elle à toute la communauté hôte. Les activités de développement les concernant constituent un point de rencontre et de collaboration entre différentes personnes ressources : femmes âgées et aîné(e)s des enfants. Pour un meilleur devenir des activités de développement des tout petits, il faut tenir compte des aspects suivants :

- (a) construire sur le vécu des communautés.
- (b) approfondir le concept de capacité d'apprentissage actif dans le sens du développement total de l'enfant.
- (c) approfondir le concept de "résilience" qui exige dans l'une de ses dimensions que tout enfant soit accepté de manière inconditionnelle au moins par un adulte de sa communauté.
- (d) renforcer la capacité des ressources endogènes et les privilégier en termes de formation.
- (e) encourager le développement et l'amélioration des structures de proximité telles que les garderies traditionnelles et les écoles coraniques et les inscrire dans les politiques.

Abstract: Communities in the Sahel consider the child as a gift of God, a common social good and a representation of reborn ancestors. Hence, childcare is the responsibility of the whole community. Development activities concerned with children are grounds for meeting and collaboration between different resource persons, in particular, older women and siblings. For a brighter future in early childhood development activities, the following have to be taken into account :

- (a) build on the strengths of the communities.
- (b) strengthen the child's active learning capacity so as to promote the full development of the child.

- (c) strengthen the resilience concept, which in one of its dimensions implies that any child must be accepted without condition by at least one adult in his community.
- (d) reinforce local capacities and human resources, and make training a priority.
- (e) encourage the development and improvement of local structures in traditional daycare centres and Koranic schools, and include them in policies.

Introduction

Certains auteurs classiques, tel que Pierre Emy, ont soulevé d'importantes questions dans leurs travaux sur l'enfant africain. Cependant, la réflexion n'a pas permis d'exploiter tout le potentiel du milieu africain dans la prise en charge de celui-ci. Ainsi, la contribution africaine spécifique au processus de développement des activités de prise en charge de l'enfant africain dans son milieu d'accueil paraît insignifiante.

En conséquence, le développement de structures de prise en charge pour certains enfants en ville et leur absence, pour les plus nombreux en milieu rural et dans la périphérie urbaine, s'effectue avec notre complicité tacite. Aussi a-t-on tenté de mieux comprendre l'éducation préscolaire dans une démarche participative permettant d'aboutir à la prise en charge totale de la majorité des enfants africains dans leurs milieux respectifs. Ce faisant, la prime enfance, c'est-à-dire, de 0 à 3 ans et le choix de contextes culturels précis ont-ils été considérés comme des facteurs importants pris en compte dans différentes analyses.

Les problèmes de l'Afrique sont complexes en raison de son immensité et de sa diversité. Ils varient d'un pays à l'autre. A l'intérieur d'un même pays les différences peuvent être importantes. Aussi, pour éviter de généraliser les problèmes liés à la prise en charge de la prime enfance au Sahel, thème de la présente contribution, certaines communautés du Mali et du Sénégal ont été ciblées. Ces pays, comme bien d'autres, ont appartenu à l'ancienne Communauté Française. Leurs systèmes éducatifs souffrent de contraintes semblables. Le faible taux d'accès aux structures d'éducation enfantine constitue ainsi une caractéristique commune de ces systèmes. Les populations maliennes et sénégalaises sont fortement islamisées et la vie communautaire des villages, des quartiers et des fractions nomades est faite de partage. Ces

facteurs culturels constituent une spécificité comportant d'importantes implications pour l'organisation et la prise en charge des activités de développement des enfants. Certains modèles de prise en charge de la prime enfance, sinon des tentatives d'organisation au sein de communautés données apparaissent comme des indices et une base de changements possibles.

La situation actuelle de l'enfant sahélien dans les pays de l'Afrique francophone, notamment au Mali et au Sénégal, les tentatives d'adaptation de structures préscolaires dans ces pays, l'existence de modèles endogènes de structures de prise en charge des enfants et les perspectives de l'éducation préscolaire constituent les grandes lignes de présente réflexion sur : *Culture, Enfance et Education Préscolaire*. Les informations utilisées à ce propos ont été rassemblées à partir de différentes sources :

- institutions de recherche : l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA), par exemple,
- ONG telles que Save the Children et Christian Children's Fund Inc.,
- organisations internationales telles que l'UNICEF et l'UNESCO .

Situation actuelle de la prise en charge de l'enfant sahélien

Le Sahel constitue un espace très vaste dont font partie le Mali et le Sénégal qui furent concernés, en tant que d'autres pays du Sahel par une recherche sur la petite enfance menée par l'ISFRA. Ces pays, connaissent sensiblement les mêmes problèmes en tant qu'héritiers du système d'éducation français.

Les informations recueillies par l'ISFRA (1993), indiquent que les enfants des pays concernés fréquentent les structures d'éducation préscolaire entre 4 et 6 ans. Ils entrent dans les classes d'initiation de l'enseignement primaire où ils sont prioritaires, dans la plupart des pays de l'Afrique Sahélienne. Dans certains cas, ils ont fréquenté la classe des 'grands', en réalité un cours préparatoire permettant d'accéder en deuxième année de l'école primaire. L'éducation préscolaire constitue ainsi un avantage et un enjeu extraordinaires dans les pays francophones du Sahel. De plus, les coûts de cette éducation sont plus élevés, dans la plupart des cas, que ceux de l'école primaire.

Le programme d'activités des jardins d'enfants est conçu pour occuper les enfants en dehors des foyers. Pour certaines structures, seules les matinées sont consacrées aux activités organisées. Les après-midi et les

jours non ouvrables se passent au foyer. Selon que les enfants ont des aîné(e)s : des aides familiales pour s'occuper d'eux, ils tuent le temps à la maison, dans la rue ou sur les places publiques. Ils jouent avec des camarades des familles et des foyers voisins.

Les enfants qui bénéficient d'une éducation organisée dans un jardin d'enfants bénéficient également de jeux et de jouets importés. Les équipements sont construits ou acquis sur place. Dans tous les cas, il s'agit d'imitation, d'objets 'pour s'amuser'. Le jeu et le jouet ne sont pas perçus comme des outils pédagogiques capables d'influer positivement sur l'éveil et la stimulation des enfants. Les parents qui en achètent le font uniquement dans le but de faire plaisir aux enfants. La création d'habitudes d'ordre et de propreté autour de ces objets n'est pas évidente, si bien que leur utilité ne paraît pas évidente.

Les enfants des milieux où l'éducation n'est pas organisée : périphérie urbaine ou milieu rural, tout en connaissant la même situation que ceux des structures organisées en matière de jouets, ont l'avantage de pouvoir côtoyer les adultes et d'imiter leurs activités à l'aide d'outils concrets forgés à leur intention. Ils observent et contribuent en faisant des commissions en fonction de leur âge.

Les enfants des communautés rurales ont, très souvent, une aire de jeux où ils se retrouvent et se regroupent par affinité, selon l'activité, l'âge et la localité. Les filles et les garçons mènent ensemble des activités collectives, des jeux plus particulièrement. Certaines activités, réservées à l'un ou l'autre sexe, sont menées avec la participation des aîné(e)s. Le leadership, la témérité, la mollesse et la paresse sont des qualités observées au cours des jeux d'enfants dans les communautés traditionnelles.

Il est important de noter le caractère 'unisexe' des activités de la tendre enfance jusqu'au moment où les enfants sont initiés. Cette phase qui correspondait à la circoncision pour les garçons et à l'excision pour les filles : 12 ans pour les premiers et 14 ans environ pour les secondes dans les communautés *bambara* est abordée pendant la tendre enfance (Dembélé, 1996). La différenciation de genre, *séparation des chèvres*, chez les *bambara* s'effectue de manière précoce. L'impression qui s'en dégage est que le *bambara* se conforme de plus en plus à la philosophie religieuse islamique par rapport à la différenciation du genre.

Selon qu'ils soient en ville ou au village, selon que l'environnement soit sécurisant ou non, les enfants bénéficient d'une éducation enfantine payée ou non, suivie par les parents de près ou de loin. La mère occupe une place centrale à la maison. De plus, les femmes constituent la majorité

du personnel d'encadrement des structures organisées. Les aîné(e)s des enfants constituent les guides et la police des tout-petits.

La recherche sous régionale, faite par l'ISFRA, a mis en évidence ces différents aspects. Elle a souligné certaines lacunes de l'éducation des enfants non pris en charge dans leurs milieux et mis l'accent sur les nombreux problèmes que soulève l'éducation préscolaire, qu'elle soit menée dans les jardins d'enfants, dans les centres d'éveil et de stimulation dans les garderies traditionnelles ou dans les écoles coraniques.

En effet, des innovations ont été entreprises au Bénin et au Burkina Faso en faveur de la prise en charge des enfants d'âge préscolaire dans et par leurs milieux. C'est ainsi que les Centres d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant : CESE, furent créés dans les années 1970 par le Bénin 'Révolutionnaire' et les Garderies Populaires au début des années 1980 par le Burkina Faso. Dans l'un comme dans l'autre cas, les activités de prise en charge des enfants d'âge préscolaire étaient déconcentrées. Un important effort d'impliquer les communautés était consenti. Les langues nationales, les ressources humaines et les programmes d'activités ont soulevé d'importantes questions dont les réponses devraient permettre une véritable décentralisation des structures et la mobilisation des parents autour des objectifs de l'éducation préscolaire.

Cependant, les innovations entreprises n'ont pas permis d'aboutir à un consensus sur un contenu minimum d'activités réalisables pour tous les enfants. La perception des parents n'a pas changé par rapport à celle ayant prévalu pendant et après la colonisation : la préparation de l'école primaire par un apprentissage précoce du français, de la lecture et de l'écriture. L'éveil et la stimulation ainsi que les autres activités de santé/nutrition et psychosociologiques n'étaient pas abordés systématiquement comme préoccupations essentielles.

L'étude réalisée par l'ISFRA sur l'éducation préscolaire a permis de souligner les éléments suivants :

- le faible taux d'accès à toute forme d'éducation préscolaire,
- la disparité à tous les niveaux,
- le caractère élitiste des activités,
- l'inégalité et l'iniquité de l'accès,
- les coûts prohibitifs,
- le manque de perspectives de développement soutenables,

- le manque d'ouverture sur les structures et les ressources endogènes.

L'étude de l'ISFRA a préconisé une meilleure connaissance des activités de prise en charge des enfants dans leurs communautés respectives en vue de leur promotion. Les travaux subséquents menés Mali et au Sénégal ont été basés sur cette recommandation.

Attitudes et pratiques traditionnelles d'élevage des enfants

Ils furent entrepris pour comprendre et maîtriser les activités de prise en charge des enfants. Les communautés *bambara*, à Kolondiéba notamment et dans la bande sahélienne, où cohabitent plusieurs groupes ethniques tels que les *dogon*, les *sonraï*, les *tamashèque*, les *bella*, les *bozo* et les *fulani* et au Sénégal en pays *lébou*, dans les quartiers périphériques de Dakar et en pays *sérère* ont été privilégiées. Les perceptions des groupes ethniques concernant l'origine de l'enfant, son état de santé nutrition, son développement et son éducation ont l'objet d'une attention particulière.

L'origine de l'enfant

Selon la tradition *minyanka*, l'enfant est un être cosmique antérieur à sa naissance (Dembélé, 1977). Pour qu'il vienne au monde, une force extraterrestre doit intervenir pour l'obtenir auprès de *klè*, être suprême. Sa venue au monde est ainsi un acte surnaturel auquel le couple humain est associé par faveur. Le rôle de ce dernier est de faire grandir l'enfant pour en faire un homme sociable. Grandir, dans ce sens, signifie, pour l'enfant, se développer au sens plein du terme : physiquement, socialement et intellectuellement. Les responsabilités, dans ce but, sont partagées entre les membres de la communauté hôtes qui sont considérés comme des acteurs importants.

Certains *sérère* des Départements de *Mbour* et *Thiès*, Sénégal, considèrent l'enfant comme un ancêtre re-né. L'aïeul réincarné peut être reconnu dès la naissance ou le jeune âge. Dans ces conditions, un objet ayant appartenu à l'ancêtre est confié à l'enfant afin de marquer son intime association avec celui qu'il incarne. On en fait un talisman gardé précieusement dans la maison habitée par l'enfant pour le lui confier lorsqu'il sera en mesure de l'apprécier et de le conserver (Dembélé, 1997).

Le respect et la considération dus aux enfants sont une conséquence de cette attitude. Ils ne doivent manquer de rien. Il faut éviter de les mécontenter. On les affectionne et les choie pour mériter les faveurs des

aïeux. Leurs problèmes de santé, de nutrition, d'éducation et de tout ce qui facilite leur développement ne sauront être négligés.

Cette vision correspond avec la perception des *bamabara* de *Kondiéba*, au sud du Mali. L'enfant reçoit le nom d'un ancêtre pour qu'il veille sur lui et guide ses pas. Tout est mis en œuvre pour qu'il perpétue l'œuvre du vénérable aïeul. Ainsi, la venue d'un enfant au monde constitue-t-il un événement qui mérite d'être préparé, d'où les rites de la naissance dans de nombreux milieux traditionnels sahéliens. Le choix d'une épouse, la période de la grossesse et la naissance ne sont pas laissés au hasard.

En effet, la naissance d'un enfant est préparée. La mère fait l'objet de soins particuliers pour faciliter la venue. Les obstacles naturels et surnaturels sont levés le plus promptement possible par les parents géniteurs ou leurs représentants. Les membres de la communauté hôte participent en soutenant et en facilitant la résolution des problèmes rencontrés. Ils veillent au respect des coutumes et les pratiques qui entourent la naissance et les activités de prise en charge des enfants. Les interdictions relatives au comportement de la mère et de l'enfant, ainsi qu'aux aliments font partie des us et coutumes qui montrent que l'enfant est :

- un être surnaturel qui mérite intérêt et considération,
- un ancêtre re-né,
- un don du ciel,
- un talent confié,
- de l'or à trouver et à façonner.

On peut ainsi comprendre la frustration des personnes privées d'enfants et qui sont contraintes de participer à la prise en charge de 'ceux des autres'. La compassion, sinon la pitié, constitue l'expression de l'entourage pour ces personnes considérées comme du bois mort (Toukara, 1993) qui ne fleurit pas. La tâche que les personnes âgées, singulièrement les grands-parents, s'imposent se conçoit ainsi aisément. Les *bamabara* aussi bien que les *sérère* consultent le sort : à travers la géomancie ou les marabouts. La protection de la future mère et de l'enfant sont partie intégrante de leurs préoccupations.

Les activités de prise en charge en milieu traditionnel

En effet, après avoir cherché à protéger l'enfant avant sa naissance, les membres des communautés traditionnelles s'assurent qu'il se porte bien, qu'il ait une nourriture suffisante, qu'il ne soit pas exposé aux accidents et qu'il grandisse bien. Tout le corps social : parents géniteurs, proches parents et voisins, les classes d'âge et les sociétés de jeunesse contribuent à créer le cadre favorable dont il a besoin pour grandir.

Grandir, pour les membres des communautés concernées signifie pour l'enfant passer avec succès d'une phase à l'autre. Chaque phase est constituée d'un indicateur précis : sourire, station assise, ramper, poussée des dents, marcher etc. Ces phases doivent être traversées sans maladies. Or, les maladies sont la principale contrainte à laquelle l'enfant est le plus fréquemment confronté, en ville comme en milieu rural.

Les maladies dont un enfant peut souffrir sont nombreuses dans la zone sahélienne. Le tableau 1 en donne une idée. La diarrhée, les maux de ventre, le paludisme, la fièvre et le vomissement, par exemple constituent des maux fortement liés à l'eau. Elles figurent parmi les maladies les plus fréquentes chez les enfants *sérère* et d'autres groupes ethniques tels que les *bar-bara*, et les *sénoufo* (Dembélé, 1982 et 1997). L'eau potable s'avère ainsi un facteur important, tant dans les foyers et les communautés que dans les structures organisées que sont les garderies traditionnelles, les écoles coraniques (*dara*) et les jardins d'enfants.

Les membres des communautés maliennes et sénégalaises étudiées semblent se préoccuper davantage des soins des maladies que de leur prévention. Ainsi, 44% des parents, ayant déclaré le paludisme et la diarrhée comme maladies récemment contractées par les enfants de 0 à 3 ans, prennent peu de précautions pour prévenir ces maladies. Seulement 18% d'entre eux ont déclaré avoir pris des mesures de prévention contre elles.

Certaines maladies infantiles relèvent du surnaturel dans la plupart des communautés étudiées : *jinè banaa* (maladies des génies) d'après les *bamabara*. L'accès pernicieux, appelé *konon* (oiseau) est classé parmi ces maladies qui causent de nombreux ravages. Le guérisseur traditionnel est la personne la plus promptement consultée en premier lieu, lorsqu'il s'agit de telles maladies, en pareilles circonstances.

Tableau 1 - Affections courantes et dernière maladie selon les répondants Source : Dembélé (1997)

Affections	Pourcentage	Pourcentage de la dernière maladie
Diarrhée	48.6	16.7
Maux de ventre	16.7	6.9
Parasitose	4.2	2.8
Rhume	13.9	8.2
Toux	31.9	8.3
Paludisme	44.4	9.7
Fièvre	33.3	13.9
Vomissement	11.1	1.4
Maux d'yeux	13.9	2.8
Maladies peau	25.0	8.3
Gale	2.8	-
Teigne	0	-
Abcès	1.4	6.9
Autres	15.4	6.9

La nourriture que prennent les enfants maliens et sénégalais des communautés concernées varie très peu d'une communauté à l'autre, en milieu rural comme en ville. La majorité des enfants sont nourris au sein jusqu'à l'âge de 10-12 mois. Le régime alimentaire est sensiblement le même pour les enfants et les adultes. Il n'existe pas d'aliments spécifiques pour le sevrage et les maladies des enfants.

Le lait, le poisson, les œufs, la viande, les légumes et les fruits ne font pas systématiquement partie du régime alimentaire des enfants. Dans de nombreux cas, les œufs, certains fruits verts ou aigres ainsi que la chair de certains animaux sauvages tels que les rongeurs et les reptiles sont interdits aux enfants.

Les enfants sont, dans la plupart des cas, sevrés suivant des pratiques locales qui consistent à intimider ou à faire peur aux enfants en maquillant

le sein ou en l'oignant d'une substance acide provoquant le dégoût. Chez les *sérère* (Sénégal), chrétiens et musulmans accompagnent le sevrage de rites. Un marabout ou un guérisseur consacre la nourriture précédant la phase de sevrage. En principe, l'enfant devrait oublier le sein de la mère ; la séparation devrait être facilitée. En réalité, dans la plupart des cas, le sevrage apparaît comme un acte brutal. Les cas les plus dramatiques concernent les enfants *sere* : ceux qui sont sevrés à la suite d'une grossesse rapprochée. L'éloignement de l'enfant de la mère est une pratique courante. Il est confié à une grand-mère ou à une proche parente.

Les *denminènaa* : gardiens d'enfants

La mère, même très jeune, est la première personne concernée par les soins de l'enfant. Lorsque sa propre mère vit, elle l'accompagne. Elle lui démontre les premiers soins. Les grands-parents, lorsqu'ils sont vivants, jouent un rôle important dans la prise en charge des enfants, avant et après leur naissance. Chez les *bambara*, les grands-parents, plus particulièrement les grand-mères, constituent les principales ressources. Ils s'occupent des problèmes de santé, de nourriture, d'éveil et de sécurité. Les garderies traditionnelles d'enfants *bamabara* (IFRA, 1993 ; 1993a) ont été conçues autour d'elles.

La grand-mère, les jeunes tantes des enfants et leurs aîné(e)s constituent les personnes associées à la mère dans les activités de prise en charge. Au Sénégal comme au Mali, les aîné(e)s des enfants jouent un rôle moteur dans la plupart des activités, notamment en matière de socialisation et d'apprentissage. Les jeux, les chants et danses ainsi que les contes et les diverses activités pratiques relèvent de leur domaine.

Le guérisseur traditionnel est une personnalité qui joue un rôle de premier plan dans les problèmes de santé des enfants en milieu rural et même en ville à cause des coûts de la pratique moderne. Au Sénégal il constitue la première référence pour de nombreuses maladies infantiles.

La prise en charge des activités liées au développement de l'enfant tout comme son éducation incombent à toute sa communauté hôte pour qui l'enfant est un bien commun. On retrouve ainsi cet esprit dans l'organisation des activités de prise en charge dans des structures collectives, plus ou moins organisées, en dehors du foyer, au sein des communautés, au Mali, en milieu bambara : les garderies traditionnelles et les écoles de vestibules (écoles coraniques) et au Sénégal dans les *dara* (écoles coraniques).

Les structures collectives de prise en charge des enfants

Les activités de prise en charge sont plus systématiques en milieu *bambara* de *Kolondiéba* (Mali). Des garderies traditionnelles ont été identifiées dans deux études complémentaires menées par l'ISFRA et Save the Children USA au Mali. Comme son nom l'indique, une garderie traditionnelle est la demeure d'une femme âgée, le plus souvent, une grand-mère qui veille sur des enfants pendant que leurs mères vaquent à leurs travaux champêtres ou domestiques. Une douzaine de garderies traditionnelles ont été identifiées dans le cercle de *Kolondiéba*. Deux ont été étudiées systématiquement en vue d'en comprendre le fonctionnement.

Les principales caractéristiques d'une garderie traditionnelle, telle que décrites dans les études de l'ISFRA, peuvent être résumées ainsi :

- la maison d'une femme âgée (une grand-mère) : *denminènaa* sert d'espace,
- les nourrices accompagnent les enfants de 1 à 3 ans chez la *denminènaa*,
- chaque mère prévoit la nourriture de la mi-journée : *kotoo*,
- la *denminènaa* surveille les enfants, aidée par leurs aîné(e)s, *denminèden*,
- la *denminènaa* soigne les maladies bénignes ; elle associe le guérisseur ou l'agent de santé selon le cas,
- la *denminènaa* donne à manger aux enfants aidée par les *denminèden*,
- les *denminèden* assistent la *denminènaa*, ils surveillent les tout-petits, ils leur apprennent des jeux, des chansons et toutes sortes d'activités manuelles.

La garderie traditionnelle est une structure informelle. Elle fonctionne de manière consensuelle, la confiance liant les mères et la *denminènaa* étant son principal atout. Sur la douzaine de villages visités, un seul avait un homme gardien : un chef de village. Les autres étaient des grand-mères ayant plusieurs petits-enfants auxquels les autres enfants venaient se joindre.

Les *denminènaa* bambara travaillent sans aucune attente ni des parents, ni des autres membres de leurs communautés. La spontanéité traditionnelle joue en leur faveur. Ainsi, de nombreuses femmes ainsi que des chefs de familles n'ayant pas d'enfants, la garderie contribue à la

pourvoir en nourriture. Leur contribution faite de céréales, d'arachides, de viande ou de poisson permet de nourrir tous les enfants sans différenciation. L'honorabilité, les cadeaux en nature ou en espèce, les services tels que l'entretien d'un petit champ, l'approvisionnement en eau, en bois de chauffe et la lessive constituent des récompenses qui encouragent la *denminènaa*.

Les garderies traditionnelles tournent autour des *denminènaa*. De ce fait, elles sont sujettes à de nombreuses contraintes si l'on se place dans une perspective de développement total de l'enfant et si l'on tient compte des exigences nationales. Améliorer ce qui existe pour mieux maîtriser la présente situation devient alors une question importante à laquelle il importe de répondre. Certaines *denminènaa* ont d'excellentes idées par rapport à ce qu'elles considèrent comme une contribution de qualité. On peut retenir les suggestions suivantes faites par des gardiennes *bambara* :

- une formation permettant d'être plus utile aux enfants malades,
- l'amélioration du domaine servant de garderie afin de prendre en
- compte les besoins des enfants : un hangar, par exemple, permettant un repos, sinon un sommeil plus tranquille, des jeux et l'eau de boisson,
- un approvisionnement à temps en produits alimentaires,
- une plus grande attention des hommes de la communauté.

Il existe une structure de prise en charge des enfants tenue par les maîtres coraniques dans les vestibules (au Mali) et dans les *dara* (au Sénégal). Il s'agit de l'école coranique : une initiation à la récitation et la lecture du Coran. Les enfants commencent à fréquenter les vestibules ou le *dara* à l'âge de 4 - 5. Les enfants sont de tous les âges. Le maître coranique s'appuie sur les aîné(e)s pour entraîner les plus jeunes.

Les écoles coraniques observées au Mali et Sénégal ont plus ou moins un caractère social. Les marabouts reçoivent, en principe, une rémunération. Cependant, dans de nombreux cas, les parents ne sont pas en mesure de faire face à des frais élevés et continus. Aussi, les enfants, à partir d'un certain âge vont-ils demander l'aumône.

L'école coranique, en tant que structure de prise en charge des enfants en dehors du foyer, a l'avantage de cultiver les relations de groupes intégrés. Cependant, elle échappe au contrôle social, étant l'œuvre d'un éducateur autonome au niveau de la prime enfance. Au Mali, l'école coranique qui intègre l'enseignement du français et accepte de suivre les

programmes officiels est reconnue comme structure d'éducation de base. Elle devrait, en principe, bénéficier des avantages de l'utilité publique.

La garderie traditionnelle, l'école du vestibule et la *dara* telles que ci-dessus présentées, constituent les structures de prise en charge des enfants. Les activités de prise en charge sont diversifiées dans les garderies traditionnelles alors qu'elles se limitent à l'apprentissage du Coran dans les écoles coraniques. Il est important de placer ces différentes activités dans une perspective de développement : la vision du développement total de l'enfant exigeant des parents et des communautés de contribuer concrètement à leur éveil et leur stimulation.

Perspectives des activités de développement de l'enfant

Le développement cognitif et psychosocial de l'enfant constitue une préoccupation qui ne paraît pas suffisamment évidente pour de nombreux observateurs des garderies traditionnelles. Ainsi, Tounkara (1993) semble s'inquiéter du peu d'importance accordée au développement mental par rapport au développement physique, aux problèmes de nourriture, d'habillement et de propreté chez les populations *bambara, peul, sonraï, bella* et *dogon* de la bande du Sahel, notamment dans les régions de Mopti et Gao.

En réalité, l'interprétation des attitudes et pratiques liées à la prime enfance au sein des communautés concernées montre que le développement cognitif occupe une place importante et recouvre de nombreux domaines dans les pratiques éducatives des communautés concernées. Seulement, ces pratiques ne sont pas 'systématiques' au sens des 'professionnels' de l'éducation. Les mères et autres assimilées sont des praticiennes, non lettrées en majorité, qui agissent par essai et erreur de même que les enfants apprennent les relations sociales et toutes sortes d'activités pratiques. Les activités des unes et des autres ne paraissent pas pour autant négligeables sur le plan de l'apprentissage des enfants.

Ainsi, parler, jouer, compter, dire des contes et chanter (cf. tableau 2) constituent des activités apprises dans une relation interpersonnelle dans laquelle la capacité cognitive n'est pas absente. Les études existantes au Mali en la matière n'éclairent pas encore assez suffisamment ce domaine. Cependant, on peut construire sur le vécu des mères et des personnes assimilées et postuler que celles-ci sont des ressources potentielles sur et avec lesquelles des actions efficaces peuvent être menées.

Chaque communauté renferme des ressources permettant à tout enfant 'normal' d'apprendre à être et à faire. Les enfants malades, les handicapés

mentaux plus spécifiquement, ne sont pas pris en charge en dehors des familles et foyers respectifs.

Certains auteurs, notamment Levinger (1992), ont proposé de construire la prise en charge de l'enfant sur les principes de la capacité active d'apprentissage : "active learning capacity" (ALC). Cette capacité peut être définie comme l'état qui rend l'enfant, apte sur le double plan physique et mental, prêt à entreprendre toute sorte d'activités d'apprentissage. Cet apprentissage est lié à n'importe quelle activité : sociale, manuelle ou intellectuelle. Selon cet auteur, de nombreux facteurs affectent la capacité active d'apprentissage. L'état de santé/nutrition, l'appui psychosocial et les problèmes de faim constituent des variables principales dans ce processus qui constitue une base et non la base de l'éducation préscolaire. En effet, avec un taux d'accès de 2% aux structures préscolaires, il est peu probable que 25% de la population concernée accèdent dans la prochaine décennie aux structures formelles. Il faut aussi prendre en compte les enfants qui n'auront pas accès à l'école primaire.

Tableau 2 - Eléments pris en compte dans les activités de prise en charge de l'enfant

Activités	Montreur	Moment	Public	Matériel	Finalité
Jouer	Mères/ainés	Tout moment	1 - 3 ans	Jouets, cours Aires jeux	Distraire, amuser
Conter	Mères/ainés/ Autres	Soir	2 ans	Maison	Retenir, parler
Chanter	Mères/ainés/ Autres	Tout moment	Tout âge	Tout lieu	Sensibilité
Danser	Ainé(es)	Soir	1 an et +	Objets récupérés	Talents
Parler	Entourage	Tout moment	Tout âge	Voix, yeux	Socialisation
Compter	Entourage	Tout moment	1 an et +	Doigts, Objets	Calcul

Source : Dembélé (1997)

Les garderies traditionnelles et les écoles coraniques peuvent être considérées comme une démonstration de l'importance de certains facteurs liés à la prise en charge des tout-petits. Le cas des garderies traditionnelles bambara paraît particulièrement intéressant. L'état de santé/nutrition, l'affection de l'enfant, les problèmes de faim y sont pris en charge par les mères et la *denminènaa* et les *denminèden*.

Dans les communautés impliquées dans le programme de Save the Children USA à *Kolondiéba*, les *denminènaa* travaillent avec les agents de santé, les agents familiaux et les mères de familles. Celles-ci sont sensibilisées sur les problèmes essentiels de survie de l'enfant. Les campagnes de sensibilisation ont permis d'atteindre 90% des enfants qui sont régulièrement suivis et qui ont un carnet de santé. Le taux de vaccination est d'environ 75%, ce qui est supérieur à la moyenne nationale vue par rapport au programme élargie de vaccination : PEV. Les mères sont familières avec différentes techniques de prévention : la vaccination et la réhydratation par exemple.

Le support psychosocial constitue un point fort des pratiques traditionnelles d'élevage des enfants des communautés étudiées au Sénégal et au Mali. L'acceptation inconditionnelle de l'enfant, par un adulte au moins, constitue un acquis de la socialisation de l'enfant. Il est entouré et accompagné par les membres de sa communauté hôte en tant que 'bien social, richesse et don du ciel'. L'enfant a toujours quelqu'un(e) qui s'intéresse à lui, en plus de ses parents géniteurs. Orphelin ou de famille sans moyens, il grandit comme ses semblables de la communauté.

Cet avantage, dont jouit l'enfant du Sahel, correspond à une importante dimension de la "résilience". Ce concept a été étudié et utilisé dans la littérature sur les enfants de la rue en rupture sociale. Il est perçu ici comme une perspective de prise en charge de l'enfant afin qu'il ait, quel que soit la circonstance, un adulte qui le comprend, le console, l'encourage et lui permet d'être valorisé, de se considérer responsable et de pouvoir espérer grandir comme ses semblables. Il s'agit de la capacité intrinsèque qui permet de transcender les différentes contraintes sociopsychologiques et matérielles pour grandir comme ses semblables. La *deminènaa*, les aîné(es) des enfants et les autres membres de la communauté hôte renforcent cette capacité en l'absence des parents géniteurs et même en leur présence à travers l'amitié. L'environnement humain de l'enfant joue ainsi un rôle extrêmement important dans son insertion psychosociale. Le phénomène des enfants de la rue touche ainsi très peu d'enfants exposés au système des garderies traditionnelles.

Les grands-parents des communautés étudiées, les grand-mères plus particulièrement, acceptent leurs enfants au point d'être considérés comme étant dans une relation de complicité (Dembélé, 1998) avec leurs petits enfants. Dans la plupart des sociétés sahéliennes, les petits-fils sont les époux des grand-mères et les rivaux des grands pères. Inversement, les petites filles sont les épouses des grands-pères et les rivales des grand-mères. Ce mariage symbolique a l'avantage de servir de base de protection, sinon d'une surprotection des enfants par leurs grands-parents.

Un bon environnement humain pour l'enfant dès le jeune âge apparaît ainsi comme une nécessité ressentie par les membres des différentes communautés au Mali et au Sénégal. Il s'agit d'un besoin réel, lié à l'affectivité de l'enfant, selon certaines personnes interrogées. L'enfant a besoin d'une bonne nourrice, d'un bon *deminènaa* et de bons camarades pour grandir bien. Les attentes nourries par les membres des communautés étudiées doivent être comprises dans ce sens. Le tableau 3 donne une idée de certaines attentes de quelques communautés sénégalaises par rapport à l'encadrement de leurs enfants.

Tableau 3 - *Qualités privilégiées chez les animateur d'activités infantiles*

Qualités morales	Qualités intellectuelles	Qualités physiques	Qualités psychosociales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Droiture, sens de justice et d'équité ▪ Bonne moralité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Créativité ▪ Habilité de conter ▪ Habileté au travail ▪ Capacité de résoudre les problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une bonne santé ▪ Etre sportif ▪ Etre créatif en arts et sports ▪ Savoir adapter l'art et les sports aux besoins des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accepter ▪ Etre accepté ▪ Aimer
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Honnêteté, probité ▪ Franchise 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etre instruit ▪ Savoir amuser les enfants 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre les enfants

Source : Dembélé (1997)

Les qualités étalées dans ce tableau sont difficiles à réunir chez la même personne en milieu traditionnel tout comme en structure organisée. Cependant, dans l'un comme dans l'autre cas, il est important que les personnes les plus proches de la prime enfance puissent donner l'assurance aux membres de leurs communautés respectives qu'elles constituent les ressources les plus aptes au développement des enfants. Les autorités responsables des activités de développement de la prime enfance dans les structures organisées doivent tenir compte de la perception et des attentes des membres des communautés en quête de structures organisées et décidés de s'investir.

Dans la plupart des communautés étudiées, les personnes responsables des activités de développement semblent conscientes des limites de leurs expériences et prêtes à les compléter. Au Sénégal, comme au Mali, les *denminènaa*, les maîtres d'écoles coraniques, les grands-parents, les mères ainsi que certaines associations de jeunes se déclarent disponibles pour toute formation susceptible d'améliorer les pratiques existantes au profit des enfants.

Conclusion

D'un point de vue culturel, les expériences formelles de prise en charge des enfants en Afrique sahéenne francophone ont été transplantées. Elles continuent d'être gérées exclusivement comme des structures exogènes au profit d'une infime minorité des enfants d'âge préscolaire. Seuls le groupe d'âge de 4 à 6 ans est admis dans les structures préscolaires. Les enfants de 0 à 3 ans, dans la plupart des cas, sont laissés pour compte.

Les tentatives de changement dans certains pays n'ont pas enregistré les succès escomptés. L'éducation préscolaire en Afrique sahéenne demeure inaccessible par ses coûts et sa distribution. Elle constitue une antichambre de l'éducation primaire au profit exclusif des plus nantis. De nouveaux changements sont envisagés dans l'expérience de clos des CEMEA (centres des méthodes d'éducation active) centrée sur les premières éducatrices de l'enfant : les mères. Ces structures constituent un défi. Pour le relever, la mobilisation des communautés, une conscience élevée des droits de l'enfant et une perspective de développement intégral avec et par l'association de toutes les ressources disponibles constituent des questions importantes auxquelles il importe de trouver des réponses.

Les expériences, les attentes ainsi que la volonté des communautés *bambara* et *sérère* constituent également des lieux d'interrogation et des réalités qui interpellent sérieusement. Le taux d'accès à l'éducation

préscolaire au Mali est de 2% environ, celui de la prime enfance étant négligeable. Comment parvenir à admettre la majorité des enfants de 0 à 3 ans et ceux de 4 à 6 ans dans des structures organisées en se servant des cultures endogènes constitue une gageure que les systèmes maliens et sénégalais doivent gagner.

Une approche de micro-planification pourrait aider à comprendre les expériences des différentes communautés. Pour ce faire, il est important d'entrer dans un processus de recherche-action basé sur la participation des acteurs de la prime enfance. C'est dans ce sens que le séminaire ISFRA/UNESCO en 1993 a recommandé l'implication des personnes âgées, les grands parents et les mères dans les activités de prise en charge de la prime enfance.

Il est important de poser aux autorités de l'éducation et aux parents le problème de la qualité de l'enfance comme question fondamentale dans le processus de développement de l'éducation des enfants. Il est enfin important de répondre à la question suivante : dans un pays confronté à de multiples contraintes économiques, l'éducation de la prime enfance ne doit-elle pas être considérée comme une priorité, tant elle est la seule forme d'éducation que la grande majorité des enfants reçoivent de leurs parents ?

Dans ce sens, les garderies traditionnelles et les écoles coraniques peuvent être le point de départ d'un nouveau type d'éducation dont les clos des CEMEA peuvent être considérés comme les précurseurs. Comment aider à développer et vulgariser ces expériences dans le respect des cultures endogènes ? La réponse à cette question pourrait être recherchée dans la famille et la communauté sahéenne, éléments fondamentaux de l'éducation dans les communautés sans écoles.

Références et documents consultés

- Dembélé, N. Urbain (1998) Quelles politiques et quelles stratégies pour quel développement de la prime enfance en Afrique sahéenne Communication au Xème Congrès Mondiale d'Education Comparée, Le Cap, Afrique du Sud.
- Dembélé, N. Urbain (1998) La complicité entre grands-parents et petits-enfants au Mali. Conférence au Congrès Mondial Francophone International de Gérontologie, Genève.
- Dembélé, N. Urbain (1997) Perspectives de Développement des activités de prise en charge de la prime enfance dans les projets affiliés au CCF, Sénégal.

- Dembélé, N. Urbain (1982) Developing an educational framework from traditional modes of thought and education, a cas study of a Senufo Poro variant. Thèse de Ph. D, University Wales.
- Dembélé, N. Urbain (1977) Philosophie et rites de la mort en pays minyanka, in Etudes Maliennes n°20, Institut des Sciences Humaines, Bamako.
- ISFRA/UNESCO (1993) Perspectives de développement du préscolaire en Afrique de l'Ouest, Rapport technique
- ISFRA/UNESCO (1993a) Perspectives de développement du préscolaire en Afrique de l'Ouest, Rapport final.
- ISFRA/Save the Children USA (1993) Etudes sur les attitudes et pratiques qui entourent la petite enfance à Kolondiéba, ISFRA, Bamako.
- ISFRA/Save the Children USA (1993) Perspectives de développement des garderies traditionnelles de Kolondiéba, ISFRA, Bamako.
- Levinger, Berry (1993) Promoting Child equity : issues, trends and strategies. Washington D.C. AID, Office of Education.
- PRODEC (1996) Programme Décennal de Développement de l'Education, Cadre Politique. Primature, PRODEC, Bamako.
- PRODEC (1996) Etude de Base sur l'éducation préscolaire au Mali. Rapport final. Primature, PRODEC, Bamako.
- Toukara, Bréhima Etude sur les habitudes et pratiques éducatives concernant les jeunes enfants dans la bande sahélienne malienne, UNICEF, Bamako, Mali
- UNICEF (1989) Enfants et Femmes au Mali, UNICEF, Bamako, Mali
- Young, Mary Eming (1995) Investing in Young Children, World Bank, Washigton D.C.

Culture et objectifs pédagogiques

Changes in Early Childhood Education in Denmark - The appearance of literacy in early childhood education

Stig Broström

Résumé : Depuis très peu de temps, les activités autour de l'écrit pénètrent dans l'éducation préscolaire au Danemark. Cette contribution plaide en faveur d'une conception de l'apprentissage conçu comme une activité et d'un processus d'apprentissage caractérisé par le jeu, donc d'un apprentissage ludique, afin d'éviter le développement d'une approche scolaire lorsque les jeunes enfants sont impliqués dans des activités sémiotiques.

Abstract: During the last few years literacy activities have come into existence in early childhood in Denmark. In order to avoid the development of a scholastic approach when young children are involved in semiotic activities, this article argues for an active concept of learning, and a learning process characterised by play - a playful learning.

Introduction

Early childhood education in Denmark is influenced of a number of factors: scientific investigations, the political debate and new acts, circular etc., the educational tradition, the appearance of new theoretical approaches, the change of cultural conditions and with that new norms and values.

Life in modernism

Life in modernity can be characterised through two tendencies: 1) A growth or an explosion of new knowledge has resulted in a denial of old knowledge, which brings along an understanding of the relativity of knowledge, and a more humble view on knowledge. More it leaves people in a situation of confusion, which makes it more difficult to find one's bearings. 2) Simultaneously a process of disintegration of norms and values has set in. The lapse of the big stories of the culture (Lyotard, 1982) cause in an disintegration and break down of the tradition. On the one hand the two processes gives new possibilities for the individual to think and act in an independent way. Using Ziehe's concepts the

individual is set free and neither governed by the objective social frames nor the subjective symbolic foundation.

Both adults and children are under a pressure according to construct their own ideas, values and way of living. Like this *reflexivity* is a fundamental circumstance for human beings in modernity (Giddens, 1991). However, combined with the individual's feeling of freedom to use all possibilities, at the same time he or she is under an enormous pressure from culture and society. For that reason the individual's striving towards self-governing and autonomy can be catch up. Simultaneously with the process of setting free the process of expropriation appearances, and with this a feeling of faint and depoliticization.

Early childhood education

The absence of fixed values and solidly established theories is also visible in the field of early childhood. Many parents and educators in day care centres are liable to avoid conflicts with the children, they do not meet them with well-rooted norms and values and ideas of a learning content, rather they accept the child's own ideas and will. In many day care centres educators express a theoretical understanding on children's autonomous participation and self-governing. However, ethnographycal studies seem to characterise the educational practice as laissez-faire. Academics inside early childhood education argue for leaving the well-established theories in order to construct situation-oriented theories, and are very reserved and critical according to curricula work. Politicians from the government and also municipality only take few initiatives to formulate a policy in early childhood education. There are only few paragraphs in "the act of social service". The objectives are:

- to care the child and to support its acquisition of social and general abilities.
- to offer the child possibilities of experiences and activities, aiming at stimulating its imagination, creativity and linguistic development.
- to give possibilities for participation in decision making and joint responsibility in order to develop its autonomy and abilities to take part in social communities.
- to promote children's understanding of cultural values and interaction with nature.

On the basis of these the parents and educators in the single centre formulate the educational goals, content and principles.

On the one hand the absence of a fixed policy, educational theories, and goals, gives opportunities for educators, parents and children to reflect and create their own life, and an individual educational style. Here the individual acts as a participant, and with that, pave the way for a learning process. However, if parents and educators are not able to analyse, reflect and discuss, and to carry through an ongoing construction and reconstruction of theory and practice, life in day care settings will be unreflected and routine oriented, and will be reduced only to be a caring setting.

Here at least two problems are visible: 1) If neither parents or educators interact with children in a reflected and goal-directed way, and understand the day care centre as a learning setting, the children will not be able to create competencies which the modern society (and the school) asks for. 2) In accordance with the transition to school the child will experience a distance between the day care centre's care tradition and the school's teaching (learning) tradition. Because the child from day to day has to change attitudes, and to act in a fundamental new way, a number of children will get problems. For that reason it is important to bridge the education in the day care centre and the first year in school.

Two educational traditions

Day care centre and school are rooted in two different traditions. Between these the kindergarten-class in school (for 6 year olds) has squeezed itself in, and tends to integrate the day care and school tradition.

The tradition of early childhood education

The concept *development* is related to the tradition of the day care centre. In general educators have the idea, that a rich environment will give the best opportunities for the child's comprehensive development, which is defined as an externalisation of the child's self. The realisation of the self will come into effect through the child's own activity (self-activity). Consequently the education is activity based. First of all *play* but also *practical-aesthetically* activities (e.g. music, dance, drawing, painting) is seen as the important activities through which the child creates himself, - language, imagination, social and communicative skills will be developed (A similar description of the Japanese pre-school is given by Hoshi-Watanabe in this volume). However, in order to develop oneself, the child

needs to interact with an adult person, who is able to understand the child, to interpret the child's need, and in accordance with these, create the environment through which the child can act and develop himself. That is to say an emphatic adult to whom the child has a secure attachment (e.g. Howes & Hamilton, 1992) - a subject-subject relation.

The school tradition

In school development, activity and care are not the key concepts. Here *teaching* is the core concept. The teacher's role is to create learning-situations, e.g. a process where the teacher produce a situation (often through transmission) in order to give the child opportunity to appropriate or construct knowledge and skills. The teaching is based on formulation of goals, educational content and principles (curriculum). In school in general the teacher has an active role according to plan and carry through teaching. In other words an active and reflexive teacher-subject and a receiving object, - a subject-object relation.

A shared third

In order to create a whole in the child's life, and to bridge day care centre and school, politicians, teachers and educators try to reduce the contrast between the day care tradition and the school tradition. Behind the holistic ideal you might see an attempt to introduce distinct learning processes in early years education. Because of Danish children's low reading skills (documented by *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA*), during this decade in day care centres there have been experimented with learning activities in order to prepare young children to read and write. However, simultaneously the new school act argues for more play-oriented activities in school, and in general a movement towards learning processes characterised as differentiated teaching, responsibility for own learning, and autonomous participation.

Such endeavours calls for research and developmental project work in order to create a shared educational theory and practice (curriculum) for early education (day care centre, kindergarten class in school, grade 1 and 2, and leisure time centre in school).

And more, during the next two years the Ministry of Education will support developmental work project in early childhood education in order to create a better start in school (*Schooling year 2000*). According to this programme a row of contradictions should be defeated, among others:

- The contradiction between the formal education in day care centre, and the material education in school. A possible synthesis: categorical education [Kategorial Bildung] (Klafki, 1993).
- The contradiction between development as realisation of the inside, and learning as transmission of knowledge and skills. A possible synthesis: A relation between learning and development, learning in the zone of proximal development (Vygotsky, 1978); learning through participation (Bruner, 1985; Lave & Wenger, 1991); and learning through experiment and reflection (Dewey, 1916) and as construction (Piaget, 1964).
- The contradiction between play as pivot for universal developmental processes, and teaching as transmission of knowledge. Possible synthesis: Being able to understand and describe learning processes in play, and also to include early literacy in play (Broström, 1997; Van Oers, 1994, 1996, and in this volume).

During the last years the education in kindergarten class in school (5-6 years old children) seems to take up some changes in order to overcome above mentioned contradictions. Thus you might hypothesise, that kindergarten classes should be able to be a connecting link and too a platform for creating a new paradigm in early childhood education.

Changes in kindergarten class

A survey carried through in 1996 in 519 kindergarten classes, or 19% of all classes in Denmark, seems to show, that aspects from a school oriented content has been a part of the daily life in the kindergarten classes (Broström, 1999).

Aspects of a school oriented content

The existents of school oriented content is expressed through a questionnaire survey according to the content of the daily education initiated by the teacher and the children. Here four types of reply were used: 1) Does not occur, 2) occur once a week or less, 3) occur several times a week (more), 4) occur each day (daily).

The following table shows the occurrence of math and literacy activities every day, several times a week, and the sum.

Form of activity	Initiated by the teacher			Initiated by the children		
	Sum	Daily	More	Sum	Daily	More
Phonemic awareness	98	53	45			
Use of work shed	76	10	66	36	4	32
Reading/activities with letters	39	11	28			
Writing/ activities with letters	25	6	19			
Play writing	28	4	24	42	33	9
Math/activities with numbers	36	6	30			

Table number 1. Distribution of school oriented activities (%) in 519 kindergarten classes occurring each day (daily), several times a week (more), and the sum.

These results seem to show, that aspects of school oriented content has moved down and form the content of the kindergarten class.

A school oriented form

School oriented content can be expressed in many ways. Observations from a big amount of kindergarten classes seem to show, that training in phonemic awareness is organised as circletime for the whole class, which occur every day in 83% of the classes, and in 15% several times a week (Broström, 1999).

Circletime can be seen as a form of class teaching, where the teacher has the initiative and the government. Here we see a tendency to implement practice in close connection to a written methodology, which in relation to each lesson prescribes a number of tasks of rhymes and jingles, exercises according to listen to sounds, and also activities with words and sentences. Often a lesson oriented methodology, and not a spontaneous use the arsenal of linguistic play according to the children's here and now motivation.

Maybe the international reading investigations have pushed Danish educators and teachers to initiate such a scholiast methodology. Through such a visible method they show their good will. However, this form contradicts the tradition, and can be seen as a step towards an Americanised and Europeanised education.

The kindergarten tradition still exist

Though the kindergarten class has adopted early literacy, and too a school oriented form, still the kindergarten tradition with play and practical-aesthetically activities is a part of the curriculum. Below in table 2 the extent of activities characterised as kindergarten oriented is mentioned. The numbers express the percentile occurrence each day (daily), several times a week (more), and the sum.

Form of activity	Initiated by the teacher			Initiated by the children		
	Sum	Daily	More	Sum	Daily	More
Play	88	51	37	99	86	13
Song	92	54	38	70	28	43
Painting, drawing,	87	20	67	91	48	43
Sport	21	1	20	16	3	13
Rhythmic	17	0	17	10	1	9
Dance	14	0	14	10	1	9

Table number 2. Distribution of kindergarten oriented activities (%) in 519 kindergarten classes occurring each day (daily), several times a week (more), and the sum.

The numbers show that play, song, painting and drawing occur to a great extent, whereas bodily activities have a smaller extent. However, looking at the school- and kindergarten oriented activities altogether both dimensions seem to be considered. Thus the kindergarten class seems to keep the balance.

A possible shared concept of learning

The actual changes in day care centres and especially kindergarten classes, which has occurred during the last years, express the beginning of a goal-directed and conscious education on early literacy. In Denmark probably the next two years will show whether early literacy activities will be cached by a formal and teacher directed teaching, or if there will be established an active and experimental learning environment.

Being able to achieve the last-mentioned, you have to study, discuss, and experiment with a variation of learning theories, and not accept, that

learning only take place through known and marked out routes. Partly because our knowledge on learning is only temporary, and partly because each child prevails his or her individual learning style. This can state the reason for having a variation of theories of learning.

Teaching and learning

However, in educational theory and practice now and then the concept learning is mistaken with the concept teaching. Teaching and learning is not two identical concepts. You might say the concept teaching is related to the teacher, and learning to the learner.

The educator's professional field is *education* or *pedagogy*, which is defined as that practice and reflection (theory) in connection with teaching, upbringing and care. *Teaching* is a conscious and systematically organising and guidance of processes, which form the basic for children's activities through which they construct and appropriate knowledge and skills (competencies). *Upbringing* is too a conscious and systematically organising and guidance of processes, which form the basis for children's activities through which they develop morals and norms, attitudes, consciousness and behaviour. You might include the concept *care* as a third aspect of education. However, in fact care is included in the concepts teaching and upbringing. The care approach is involved, when the teacher reflects on the child's personal needs, well-being and development, and from the child's needs and perspective with an empathetic attitude creates frames and activities to oblige the child's needs.

In practice you can not divide up teaching, upbringing and care. In daily educational activities these are mixed up. In a process where the teacher helps the child to construct and appropriate knowledge, competencies and skills (teaching), simultaneous the child also develops norms, attitudes etc. A statement the famous educator Herbart proposed in the early start of the 18 century: "I can not imagine a teaching without upbringing, or an upbringing without teaching".

The two concepts teaching and upbringing are related to the teacher. Here we take the teacher's perspective. That means teaching and upbringing is about the teacher's reflection and practice in order to make plans implementing these into processes and activities. Being able to teach, the teacher has to reflect on educationally theory. He or she has to formulate goals, aims and objectives, to decide the educational content and some educationally principles, and too to organise these in a plan. So the teacher is an organiser. He or she organises processes and guides the

child's activity. Through this the teacher hopes, the child will learn. And maybe he or she will, and maybe not.

Opposite teaching and upbringing, which is related to the teacher, learning is a process, which happens in the child, and is defined as that process, through which the individual changes oneself. As the teacher can teach, the child can learn. Like this the child is a learner. But as already mentioned, teaching will not always result in learning.

Learning as transmission

Though there is a difference between teaching and learning, often learning is seen as the passive result of the teacher's work: Teaching is telling, learning is listening. Such an understanding is rooted in John Locke's view of Tabula Rasa, and has been criticised again and again. A Danish educator uses the metaphor "The teacher as a filling-station attendant", and Paulo Freire (1972) criticises the idea of transmission by help of the metaphor "the student as a saving bank". The teacher saves knowledge in the student in order to draw the knowledge years after. Such an instrumental education is characterised through following four criteria (Dale, 1994):

- seeing the child as an object
- seeing a narrow relation between goals and means
- understand education as cause and effect
- reduce education to only a question of how to educate without reflection on why and what

Though learning as transmission is criticised, of course motivated and engaged children can learn through adult's explanations and demonstrations. However, with the wording of the Danish priest and philosopher Grundtvig and Kold (1967): "First we have the instructions, thereupon education (in the meaning liberal education [in German: Bildung], and final mental and spiritual matters". In other words the transfer of knowledge is only a little part of a learning process.

Overcoming the idea of transmission

Instead of learning as transmission, learning should be seen as that process through which the individual changes oneself. According to Dewey (1916) such a change will appear through the child's interaction with people and the world. Hereby the child will get experiences, and this is

equal to learning. Thus experiences are the result of actions - interactions - performed on the basis of previous experiences, which are the result of other actions etc. This is what Dewey calls the "continuity of experiences".

Making experiences contains two elements or phases: An active and a passive. The *active* phase is that activity, where the child is doing something. Through play or practical-aesthetic activity he or she changes the surrounding world, or with Leontjev's (1978, p. 50) word the objective pole. For example in an experiment or a process with problem solving the child creates something. When the child gets possibilities to work up his experiences, e.g. through play, verbal discussion, aesthetic activities and writing, he or she transforms the direct information through which it is organised in a new way, an indirect information, an experience. With Dewey's word this dimension make up the passive phase. This is the child's reflection on his own changing activity. Using Leontjev's concept, this is the subjective pole, and here the child changes himself. In short with Marx' word: The human being changes the nature, and hereby himself.

Through activity and interaction, the child gets experiences. But because the child always in forehand has experience, the activity helps the child to reorganise the experiences, with Dewey's word getting experiences is a reconstruction of experiences.

Learning through interaction and appropriation

In continuation of Dewey, and for being able to overcome the instrumental approach, Leontjev (1978) describes learning through interaction and appropriation. Using the model of three links, Leontjev (1978, p. 50) illustrates the fact, that the culture is not situated opposite the subject, waiting for being transformed to subject. On the contrary, through the subject's own activity, and in interaction with other people, he or she is acting in the culture, changes the culture and hereby himself. Through this process, where the child's activity constitutes the link between subject and culture, the child appropriates the knowledge and norms of the culture.

The activity consists of two dialectical processes: appropriation and externalisation. Through the appropriation the child absorbs the knowledge and skills from the surroundings, and simultaneous the child expresses or externalises his understanding.

The appropriation of the culture is not possible for the subject to carry through as an individual subject. In accordance with Vygotsky (1978, p. 56-57) the transformation of the exterior to an interior level will only

succeed through interaction with other people. That means in co-operation with adults and other children the individual child succeeds to handle interior and exterior activities. Through such interpsychological processes, this outside level of action will be changed to an intrapsychological process, e.g. emotional and cognitive structures. With Vygotsky's (1978, p. 57) word: "First, on the social level, and later, on the individual level; between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)".

Thus the educator has to play an active role in the child's learning process. Not as a person, which transforms knowledge, but as a person, who is able to support the child to take a personal step in his own learning and developmental process. Because the educator provides an active learning environment, which brings the child in the zone of proximal development (Vygotsky, 1978), the educator's interaction with the child is characterised as a "guided participation" (Rogoff, 1990), where the educator support the child and acts as a scaffold (Bruner, 1985). These concepts emphasise the interaction and the educator's participation.

The strength of the activity theory is the fact, that the child's activity is emphasised, and too the notion, that the child's learning and development is a social, and cultural bounded praxis. At the same time this force is also a weakness. The theory can be criticised for being too authoritarian. Although the subject always will appropriate the objective world in a subjective manner, that means the child will add something, and also change something, you might say, that the child has to accept the existing knowledge and norms. For example Lave & Wenger (1991) criticise the Vygotskian approach for not reflecting the fact, that the child is forced to appropriate the surrounding culture, which might express some forms of resistance.

Learning as construction

A criticism of the idea of learning through appropriation forms the basis to reintroduce learning as construction of understanding. Instead of focusing on the subject's appropriation of a "correct" understanding of the culture (knowledge), this approach weights the individual's possibility to construct his or her own thinking and understanding (knowing). Here the learner is seen as an individual, who currently will construct his own understanding of the world.

Piaget and others build on the theory of constructivism, which gives more due to the child as an active subject, who creates or constructs his or

her own world. Because individuals want to understand their world, through activity in a mental way they experimental with the surrounding culture, and hereby they construct a meaning. For example a group of four years old children in a kindergarten wondered at the phenomenon, that they simultaneously were able to observe both the moon and the sun. Before the newly male employees assistant got a chance to answer, a four years old girl constructed her explanation: "Of course the reason is, because the infants are going to sleep". Like this the children invent their world.

Also according to the language, the children construct their own understanding. For example a boy told the educator: "I eated my lunch in kindergarten". The children are involved in the world, and too they are engaged according to understand it for what reason they construct their own meaning.

Instead of given the child fixed knowledge - to transform ideas to the children, the theory of constructivism wants to give the children possibility to be active themselves, and to help them solving problems, to construct their own understanding.

The theory of constructivism is critiqued for several reasons. In a way this approach denies to help children to appropriate objective knowledge and to stress the child's subjective and random understanding. You might say, that the educator accept, that the children learn wrong knowledge. That is correct. "Eated" is a rupture with our rules on the past tense, and the explanation of sun and moon is scientifically wrong.

However such a criticism overlooks the dynamic element, which drives the learning process. What is of importance is not to equip children with correct answers, but much more to support their own thinking, and to be able to construct questions of interest.

For those who are afraid of children's construction of wrong knowledge, it shall be said, that the constructed knowledge is only one step at the indefinitely way towards achieving valid knowledge. The dynamic is, that when a child has constructed his understanding, his meaning, then he will be confronted with existing meaning and knowledge in the world represented by the understanding of other children and adults. Due to this a new lack of cognitive balance will arise, a cognitive drive, which is motor for new activities and investigations.

The Piaget approach of constructivism is criticised for being too subjective. However, in the process of constructing his world, the child is

not learned alone. He or she is an active partner in the culture, which is shaped and arranged by adults. Though Piaget weights the child's self-governing and individual activity in order to understand the objects in the surroundings, and Vygotsky focuses on the child's interaction with adult and other children, there is not an invincible gap between them. And because both of them, in different ways, emphasise both the child's activity and the culture, there is a tendency to replace "constructivism" with the concept co-constructivism.

Situated learning

Both Piaget and Vygotsky assume, that learning take place through interaction between the child and the environment (objects and people), that means a mental structure is build in the individual child. Such an understanding is criticised for being too individual. Opposite that idea, among others Lave & Wenger (1991) set up a contextual view understanding learning as something, which is bound to an actual community. Thus learning is rooted and tied to a specific situation. In other words learning as situated (Lave & Wenger, 1991; Lave, 1988), and can not be understood as a structure in the individual person. Because cognition (more than less) is situated, and not an individual cognition, knowledge and skills generated in one context, can not directly be transferred and used in a new context (se e.g. Cole et al., 1971).

Because it seems to be problematic to make up a unified theory of learning according to early childhood education, I think, it is more adequate to make use of a combination of all mentioned learning approaches. However, because a number of the 5-6 years old children's learning motivation still is under development, that means they are not conscious of own activity (Leontjev, 1981, Broström, 1996, 1998), I think learning through transmission should have a low priority in early childhood education.

Literacy in early childhood education

In Denmark during the last five year early literacy has been an integrated part of the kindergarten class, and also more and more in day care centres.

Phonemic awareness and emergent literacy

The use of activities on phonemic awareness (see table 1) with teacher directed class teaching has a risk to bring the education in a scholastic

direction. In addition the focus on separated parts of the language, e.g. learning to understand some sounds and separated letters, detaches the language from its content. However, parallel with this traditional teaching style, we see an opposite tendency. The teacher provides the classroom with literacy equipment, e.g. books, white boards, writing pads, pencils etc., and makes use of writing herself. The teacher inspires children to read the existing text in their surroundings, e.g. in the shops, advertisements and posters. You might say, that children play reading, or they construct their understanding, which is supported by the context, the text is a part of. Their reading success brings them to be writers themselves (see table 1). This literacy approach is related to a constructivism and a contextual learning theory, and is inspired by the idea of *emergent literacy* and the whole language approach. On the basis of research (e.g. Hagtvet, 1989), the educator hypothesises, that in continuation of children's already existing competencies the literacy competence will emerge step by step, and increase into a conventional literacy. Here the educator has an active role. On the basis of her understanding of children's literacy development she supports the individual child's literacy initiative, and like this a traditional class teaching is replaced by a differentiated teaching style.

Besides the approach of phonemic awareness, a contextual and emergent literacy approach seems to be spread both in day care centres and kindergarten classes. This could be understood in the light of the prevalence of some similarities between emergent literacy and the child-oriented tradition of the day care centre. Thus it seems to be easy for the educators to make use of a contextual and emergent literacy approach. For that reason it might be possible to overcome the earlier set up problems and contradictions by use of this approach.

The roots of literacy

In order to contribute to young children's literacy development, the educator could take the child's existing competencies as starting point, namely the child's use of *gesture, drawing and play* (Vygotsky, 1982b). Using gesture, drawing and play, as steps towards achieving a conventional literacy competence, is seen in several educators' work, e.g. Freinet's "natural method", and the Mexican researcher Emilia Ferreiro (Ferreiro & Teberosky, 1983), and too the Norwegian researcher Bente Eriksen Hagtvet (Hagtvet, 1989).

When children speak, they use *gesture*, i.e. they support and accompany the speech with their hands. For example in a family play a

girl said: "Then we imagine, you were sleeping", and at the same time she put her finger to the mouth saying: "Schyy". Gesticulations like this can be seen as the first visual sign, and with Vygotsky's (1982b) word writing in the air. Thus the kindergartens finger play can be seen as a starting point for a later literary.

Children's first literary is seen in their *drawings*. The infant's first drawing is by Vygotsky named gesture drawing, because the dots or scrawl is a depiction of the child's gesticulations, and is seen as the visual expression of the speech. Because the adult asks the child: "What are you drawing", the gesture drawing is convert to a real drawing, in which the drawled looks like the objects from reality. Here we often see a period with "transition drawings", i. e. a drawing where the child combines the gesture drawing with a drawing, which looks like the depicted object. The children's increasing experience to represent their surroundings in drawing (and play), shapes a foundation helping them to discover the fact, that they also can draw speech, i.e. create characters for speech.

The idea, that children's drawing competence can form the basis of developing conventional writing, is caused by the development of a steady symbol function through the drawing activity. An ability to symbolise, which too is supported and caused through play.

When children *play* (role play) they negotiate with each other about the play theme and the roles, they define that situation, in which the role is realised, they invent play actions, and often they formulate a plot (Elkonin, 1988). The plot is defined "as the reflection of certain actions, events and interrelationships from surrounding life and activity by children at play" (Markova & Zaporozhetz, 1983, p. 89).

In play not only persons and actions are represented, but also objects, which the child describes another meaning. For example a girl points out a chair saying: "Then we pretended, this was our car".

When children in play represent an object, an action or a person, a symbol function will be developed, which is the precondition for being able to appropriate literary. According to Vygotsky (1982b, p. 160), the symbolic representation in play is on this early level a specific form of speech, which directly leads to literary.

Symbol and sign

Probably children's active use of symbol will not directly lead to literary, but can serve as a starting point for developing more advanced forms of

representation. For example Ferreiro (Ferreiro & Teberosky, 1983) has documented such a progress through children's movement from being able to draw a picture of an object (e.g. a banana), and to be able to use the form of representation "graph". For example the child draws an oblong figure, a symbol with big likeness to the form of the object. Such "graphs" are often visible in children's play writing, which in the beginning consists of flourishes and wavy lines, but little by little are transformed into new forms, e.g. squares and triangles. Such a change indicates that the child understands that a text consists of different types of characters. Or expressed in another way: The child has enlarged his understanding of symbols to an incipient understanding of sign.

Vygotsky (1985) assumes that signs, e.g. speech, writing, number, drawing, symbols, etc., manage and mediate higher mental functions (attention, perception etc.). In contrast to Vygotsky, Piaget (1964) distinguishes between signs and symbols: There exists a similarity between the symbol (signifiant) and that thing or person, which the symbol stands for (signifié). For example the symbol of an anchor relates in a visible way to seafaring. In contrast a sign is defined as an arbitrary indicator (signifiant). There is no resemblance between what the sign stands for and what it indicates. Thus signs are artificial, because they not at all look like, what they refer to. For example the letters and the word HOUSE are not at all like a house.

According to van Oers (1994, 1996, and this volume) young children can get involved in semiotic activity on the basis of self made drawings, diagrams or symbols. Also in Denmark in many kindergarten classes the setting gives opportunity to activities, where children can combine symbol and sign, through which they will be familiar with a higher level of representation. For example children produce their own memory game and dominoes with both symbol and sign. For example a domino with a picture of a butterfly and a car can be combined with a domino with the written word "butterfly" and "car".

The written language is squeezed in everywhere in children's daily life. They draw and write symbol and sign on their drawings, which leads to the production of strip cartoons with both picture and text, which they are able to read aloud almost word-by-word.

In this process the educator has to follow the individual child's activity in order to interpret the child's progress from symbol, to graph, and towards a beginning understanding of sign, and in accordance with this at the same time she has to act as a scaffold for the child. Being able to

complete such a role, the educator must have knowledge of the different phase and mode of expression of the written language. Here Ferrerio's research on the progress of literacy can be helpful. She describes the progress through five levels. On the first level there is a relation between the writing and the represented object (Ferreiro & Teberosky, 1993, p. 180). For example the child writes the name of an adult with more characters than a child's name. At the second level some of the used sign look like conventional characters, the wavy line is divide up in "words", and now and then some correct words are used. At level three the child is able to transform his knowledge on the syllables of the word. Thus the child uses one character for each syllables in the word. In the next phase the child moves from syllable writing towards an alphabetical writing, where the child makes use of his arsenal of acquired words. The last phase is characterised by the child's use of conventional characters, and he is conscious of the fact, that each character represents a sound.

Such a knowledge is not only necessary when the educator provide a literary setting in the classroom, but also when the educator try to implement literary in children's play.

Literacy in play

Because symbol is the characterisation of play, you might hypothesise, it is possible to replace or widen this form of representation with a more abstract, namely sign. If it is possible in a meaningful way to include sign in children's interaction in play, these will obtain a mediating role for the development of literacy. In this volume Berth van Oers demonstrates how children are inclined to use writing in their role-play, for instance, when their are playing restaurant or museum, they want to make advertisements, programs, menus, etc.

However, when play is included in the educational program, and is seen as a part of children's process of learning, often you will meet resistance. The critique points out, that play belongs to the child, and it will loose its specific character, when adults interfere. The concept "free flow" play (Bruce, 1991) signals the idea of inviolability of play. Such an objection must be taken serious, which demands an ongoing analyse of children's play in order not to spoil play .

According to this understanding until recently, literacy materials have been intentionally excluded from children's play, based on the idea that mixing literacy with play would confuse children and impede their development (e.g. Roskos et al., 1995). However, new research seems to

show, that linking literacy with play will enhance literacy acquisition rather than impede it (Christie, 1991).

The reason to include numbers and characters in play is the fact, that these are just as "natural" (cultural), as the enormous bunch of figurative language, which children are surrounded by. Children have learned themselves to "read" the figurative language as well as some written words. In their daily life they are surrounded by literary, and they understand many words, because they meet them in a specific context. Thus children of today are familiar with many written words, and for that reason written words are in line with the heaps of objects, tools and toys, they themselves include in play.

During the day many situations occur in which the educator can inspire children to implicate the written language, - and of course with out spoiling children's play:

- The children play at the grocer's. "Bah!" a girl breaks out, "all the time customers show up, an in fact the shop has closed". The teacher looks at the girl and says: "Well the customers do not know, the shop is closed" Why not make a signboard with the text CLOSF?" The girl finds the idea great, and immediately she starts producing an open-closed signboard.
- Some girls play at the grocer's, they wrap up articles using lots of paper and tape. Then some friends complain saying: "Now, you do not know what you buy. The girls become a little huffy, but may be because a risk of a break down of the play they suggest "Then we will make labels".
- At the grocer's some boys are quarrelling and almost fighting for to get the heap of printed money. The educator suggests them to make up their own.
- Two boys play the game noughts and crosses and loudly they discuss, which of them have won most times. The educator suggests them to make up a scoreboard.

Though such literary activities for a moment put the play in a bracket, they can not be criticised for spoiling the play. In a way the literary elements add new dimensions to the play.

It is possible to support and provide children's play with literary without being contrived and alien, which among other is described by Davidson (1995) and Broström (1995, 1997). Here often the practical

starting point is a shared experience through a visit at places where reading and writing have a central placing, whereupon they together rebuild the classroom and the corridor in order to start a play. For example Davidson (1995) describes how a visit at the local newspaper gave rise to children insight in the journalists' reading and writing activities: how they carry through an interview, set up the article, and finally how the newspaper was printed.

The idea is to help children to receive information, which will inspire them to play in a setting the educators have provided with functional literacy props. Christie (1994) brings an overview over relevant literacy props for following play themes: Family, restaurant, grocer, airport, office, post office, library, doctor and veterinary surgeon. For example in a family play typically there will be a need for pencils and notebooks (among other things in order to write shopping lists), telephone books, cooking books, newspapers and magazines. According to a doctor play the educator can provide the children with case records, appointment books, prescription pads and newspapers and magazines for the waiting room. In a play on restaurant it might be useful to provide the setting with following functional literacy props: Pencils, pens, markers, note pads, bank checks, wall signs ("supermarket"), shelf labels for store areas ("meat"), product containers.

If the teacher is able to offer the children relevant functional literacy props, which are in agreement with the premises of the play, the children will engage themselves in meaningful reading and writing activities.

The use of such functional literacy props are evident in the frame play (Broström, 1995, 1997), i.e. play of long duration, where all adults and children plan and play together on the basis of a shared understanding of the play theme.

In a frame play 'life in the forest', inspired of a visit at a forest supervisor, some six years old children build up the forest supervisor's office. Two girls had planned to be clerks working in the office. They arranged the desk with a telephone concerning being able to receive and to place an order. When some children phoned for a truck, load of firewood, eagerly the girls passed on the order to some boys playing truck drivers. Here an observing teacher provided the girls with order books, order forms and writing materials. Immediately the girls took in the tools, which lead to reading and writing activities.

Maybe the example shows, it is possible to include literary in children's play without spoiling the play. However, does this have any

positive influence on children's interest for literacy? Research carried through by Christie (1991) during the last ten years, seem to show, that in time with children are given functional literacy props in their play, they reading and writing activities are increased (Christie & Enz, 1992). Qualitative studies from kindergartens carried through by Neuman & Roskos (1992) show, that the amount of reading and writing activities in the single lesson were increased from 1.7 to 7.3, when functional literacy props were used. More analyses of videotapes from the play lessons show, that in the groups with functional literacy props children's play were more complex and too they have a longer duration (Neuman & Roskos, 1991). Thus research seem to show, that children are willing to take in the literacy props, and these material has a positive influence on the play.

Using such material in play you might assume, that hereby the children will get an insight in the function of reading and writing, they will be inspired to explore and experiment with literacy, and probably they will gain a positive attitude to literary.

Conclusion

During very few years reading and writing activities have come into existents in early childhood education in Denmark. There is a risk for, that the Danish tradition with children's self-governing and child orienting will be rejected and replaced of school oriented teaching in reading and writing. An outside reason could be the international investigations on Danish children's low reading abilities. Although these results in a way has a character of a Danish "Sputnik- and Honda shock", you might wonder why a report on reading can give such an effect. A possible explanation could be the fact, that in modernism, where there is an absence of a strong shared understanding of what education should be, and what it should lead to, there is a need for having common goals and values. And for a short moment the results from such an investigation can gather politicians, parents, teachers and researchers in a common ambition: children should be able to read and write. In such a situation there is a risk for to return to old methods and understandings. The movement "back to basis" is visible. For that reason it is of importance to formulate and express an approach to learning, which is in accordance with young children, and here it is of importance not to miss play.

References

- Andersson, K.K., Pedersen, E.M. & Skov, P. (red.). (1997). *Mål for læsning*. [Aims and goals for reading]. Ringsted: Forlaget Læs.
- Broström, S. (1995). *6-9 Års pædagogik. Leg, leg - rammeleg*. [Education of young children. Play, frame-play]. Århus: Systime.
- Broström, S. (1996). *Skolestart i USA og Danmark*. [Start in school in USA and Denmark]. Vejle: Kroghs Forlag.
- Broström, S. (1997). Children's Play: Tools and Symbols in Frame Play. *Early Years*, Volume 17, Number 2, pp.16-21.
- Broström, S. (1998). Kindergarten in Denmark and the USA. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 42, No. 2, pp. 109-122.
- Broström, S. (1998). *En god skolestart. Fælles ansvar for fælles udvikling*. [A good start in school]. Århus: Systime.
- Bruce, T. (1991). *Time to play in early childhood education*. London: Hodder & Stoughton.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky, A Historical and Conceptual Perspective. In: Wertsch, J. (Ed.). *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press.
- Christie, J. (1991). *Play and Early Literacy Development*. State University of New York Press.
- Christie, J. (1994). Literacy play interventions: A review of empirical research. In: S. Reifel (Ed.). *Advances in early education and day care*, vol. 6. Greenwich, CT: JAI Press.
- Christie, J. (1995). *Toys and early Literacy Development*. Paper presented at the International Toy Research Conference. Halmstad: June, 1995.
- Christie, J. & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3, pp. 205-220.
- Cole, M., Gay, J. Glick, J. and Sharp, D. (1971). *The Cultural Context of Learning and Thinking, an Exploration in Experimental Anthropology*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Dale, L.E. (1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring, 2*. [Education and change of society]. Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Davidson, J.I. (1995). *Emergent Literacy and Dramatic Play in Early Education*. Albany: Delmar Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillian Co.

- Elkonin, D. (1988). *Legens psykologi*. [The psychology of play]. København: Progress. (German: *Psychologie des Spiel*. Berlin: Volk und Wissen, 1980).
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1983). *Literacy before Schooling*. London: Heinemann.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Giddens, A. (1991). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity.
- Greenfield, P. (1984). A Theory of the Teacher in the Learning Activities of Everyday Life. In: Rogoff, B. and Lave, J. (Ed.). *Everyday Cognition*. Cambridge Mass.: Harvard.
- Hagtvet, B. E. (1989). *Skriftsprogsudvikling gennem leg*. [Literacy through play]. København: Gyldendal.
- Howes, C. & Hamilton, C.E. (1992). Children's Relationships with caregivers: Mothers and Child care teachers. *Child Development*, 63, pp. 895-866.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Basel und Weinheim: Beltz Verlag.
- Kold, C. (1967). Om børneskolen, 1850. *Christen Kold. 2, udvalgte tekster*. [The School of the children]. Ved Hagemann, J. & H. Sørensen. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Lave, J. (1988). Formidling eller praktisk forståelse. [Transmission or understanding]. *Udkast, nr. 2*, pp. 150-180.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1991). Peers as literacy informants: A description of young children's literacy conversations in play. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, pp. 233-248.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors during play. *Reading Research Quarterly*, 27, pp. 203-223.
- Leontjev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. New Jersey: Prentice.Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Leontjev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress Publishers.
- Loytard, (1982). *Viden og det postmoderne samfund*. [Knowledge and postmodernism]. Århus: Sjakalen. (La condition postmoderne. Minuit, Paris, 1979).

- Markova, T.A. & Zaporozhetz, A.V. (1983). The Education of Children through Play. *Soviet-Education*, 25.
- Piaget, J. (1964). *Six etudes de psychologie*. Paris: Gonthier.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Roskos, K., Vukelich, C., Christie, J., Enz, B. & Neuman, S. (1995). *Linking literacy and play*. Newark, DE: International Reading Association.
- Van Oers, B. (1994). Semiotic activity of young children in play. The construction and use of schematic representations. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 2, No. 1, pp. 1931.
- Van Oers, B. (1996). Are you sure? The promotion of mathematical thinking in the play activities of young children. *European Early Childhood Educational Research Journal*. Vol. 4, no. 1, pp. 71-89.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher psychological Processes*. Edited by M. Cole et al. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1982). Legen og dens rolle i barnets psykiske udvikling. [Play and its role in the development]. In: L.S. Vygotsky et al. *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busk. (Russian: *Voprosy Psikhologii*, nr. 6, 1966).
- Vygotsky, L.S. (1982a). Spørgsmålet om undervisning og den intellektuelle udvikling i skolealderen. [Teaching and development]. In: L.S. Vygotsky et al. *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busk. (Russian, in: *Umstvennoe razvitie detej v protsesse obutjenija*).
- Vygotsky, L.S. (1982b). Skriftsprogets forhistorie. [The roots of letaracy]. In: L.S. Vygotsky et al. *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busk. (Russian, in: *Umstvennoe razvitie detej v protsesse obutjenija*).
- Vygotsky, L.S. (1985). *Ausgewählte Schriften*. Band 1. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.

Education for the Improvement of Cultural Participation

Bert van Oers

Department of Education, Free University of Amsterdam

Résumé : Du point de vue vygotkien, l'éducation scolaire est comprise comme une activité interactive qui vise le développement de l'identité culturelle de l'élève. Aussi, un des objectifs importants, pour cette approche, est de soutenir l'enfant dans sa compétence à participer à certaines activités socio-culturelles. L'apprentissage de la participation démarre déjà dans les activités ludiques des jeunes enfants. Dans le jeu, l'enfant peut s'emparer d'actions qui peuvent l'aider à participer à ces activités. Aux Pays-Bas, une équipe composée d'innovateurs, de pédagogues, d'instituteurs et de chercheurs a développé un curriculum dans cette perspective pour les premières classes de l'école primaire (4-7 ans). Les enfants sont aidés dans le développement de leurs compétences sociales, dans leur intérêt pour apprendre et leurs activités sémiotiques. Ce sont les activités sémiotiques (c'est-à-dire la réflexion constructive sur les relations entre signifiants et signifiés) qui constituent la base de l'apprentissage formel dans les domaines intellectuels (mathématiques, artistiques, historiques, littéraire, etc.). Bien que nous soyons toujours en train d'examiner les effets de ce curriculum, les premiers résultats sont positifs : il semble possible de contribuer substantiellement à la vie actuelle des jeunes enfants à l'école et en même temps de consolider les bases de la participation dans les activités d'apprentissages formels. Il faut espérer que, ce faisant, l'identité culturelle se renforce.

Abstract: From a Vygotskian point of view, education is an interactive activity that seeks to develop the cultural identity of the student. Thus, one of the important objectives in this approach is to support the aptitude of the child to participate in certain sociocultural activities. Learning to participate already starts in the play activities of young children. Through play, the child can master actions that help him/her participate in these activities. In the Netherlands, a team of innovators, pedagogues, teachers and researchers have designed a curriculum based on this approach for the first grades of primary school (4-7 year olds). The children are helped to develop their social skills, their interest for learning and semiotic activities. These semiotic activities (that is a constructive reflection on the interrelationship between signs and meanings) constitute the basis for formal learning in intellectual fields (maths, arts, history, literature, etc).

Though the effects of this curriculum are still being examined, the first results are positive. It enriches the life of young children in school, and at the same time, strengthens the basis for their participation in formal learning activities. It is hoped, that in doing so, their cultural identity will be reinforced.

1. The concept of developmental education

The general educational concept underlying the approach to be described here, is drawn from the ideas of Vygotsky and his school (see Moll, 1990; Wertsch, 1991; Forman et al., 1993). The fundamental idea behind this educational concept is linked to the view that human development is essentially a cultural-historically determined process which makes educators responsible for the education of the younger generations. Consequently, any design of an educational system, procedure, or curriculum is a cultural invention, producing a certain type of development. An educational system that assumes this responsibility and deliberately tries to promote pupils' identity development is here called developmental education (see also van Oers, 1996c).

Within this perspective it is clear that any design of education is always an essentially contestable proposal. Reflection on the ideological assumptions behind education and educational research is therefore essential for the improvement of education. The notion of a play-based curriculum that will be described hereafter, is thus also a value-laden view, based on a particular image of man, knowledge, and social reality. Indeed, what we conceive of as 'play' is essentially a culturally determined point of view (see also Brougère, 1995).

Basically the argument in favour of the playful character of the curriculum is based on the idea that educational activities should enhance children's abilities for autonomous participation in sociocultural activities. It is furthermore assumed that this is possible when children are involved in such sociocultural activities and are allowed to make their own (playful) versions of them. By participating in such activities and by getting assistance from their partners where and when they need it, children learn new aspects of those activities based on the share that they take in the actions of that activity. I cannot, however, give a full argument here. The ideal of promoting critical partnership in children and youth is historically very old, and can be traced back to Socrates' exhortation of *living an examined life* (see for example Brickhouse & Smith, 1994). It is important

to note yet in passing that the notion of a play-based curriculum that will be defended here is considered to be applicable for the whole school career, not only for the primary grades of elementary school.

A further elaboration of this educational approach first of all calls for a specification of the nature of the sociocultural activities that are considered to be educationally relevant. In my view it is essential that children are invited to take part in activities that recognise

- (1) the existence of *rules*;
- (2) some *degrees of freedom* for acting on the part of all participants;
- (3) the right of every actor to participate on a *voluntary basis*.

Taking these conditions as essential for sociocultural activities, immediately also leads to the acknowledgement of the playful nature of these activities (see for example Huizinga's (1938, p. 47; 172) definition of play). Hence, I take play here as a prototype for educational activities in schools, both for the younger children (as in role play), and for the older children, who are to be provoked into discipline-bound intellectual activities in a *ludic* way (see Usher & Edwards, 1994 for the argument in favour of the ludic character of scientific activity). I furthermore maintain that these forms of play draw their content from 'real-life' sociocultural activities.

2. Outlines for a play-based curriculum

On the basis of this Vygotskian starting point regarding the origins of cultural learning processes, it is possible to construct a more detailed theory of learning and teaching, that amounts to a play-based curriculum. Basically, this view assumes that part of what we must learn in growing up, if we want to be perceived as speaking authoritatively about factual matters, is how to respond to the others around us should they challenge our claims. It is this speech genre (among other things) that has to be developed in the context of play, not only with respect to the argumentative aspects, but also with respect to reflection on the tools to be used. As I will try to show in this article, the foundations of such a curriculum must be laid in the early childhood curriculum (until 7 years old), when playing is the leading activity of children (El'konin, 1972). This general theoretical claim can now be supported by empirical research as well.

In a play-based curriculum it is first of all important that children are involved in activities that have both cultural meaning and personal significance for them. Young children want to be engaged in activities that make human sense to them, that they know from experience, but that they do not yet master completely. It is important that the pupils are allowed to make their own versions of these activities and discover in such a way the main dynamics and needs of those activities (i.e. needs for special tools, techniques, and knowledge).

In order to enhance the educational value of such activities in the classroom, it is necessary that the teacher participates in the children's play activities and links these activities to the institutional obligations of the school. Several critical questions have to be answered here: such as questions related to the aim, the organisation and the content of the early learning processes involved. Or: what kind of participation are we aiming at? How should cultural activities be presented in order to be accessible for young children while still being versions of the real adult culture? What kind of learning processes should be started in early education in order to guarantee the children's involvement in a broad range of cultural activities in later life?

As a basis for conceptualisation we can take Vygotsky's notion of **imitation** (see for example Vygotsky, 1978). By being adopted and seriously accepted as participants by cultured human beings, young children are from the beginning integrated in culture and approached as cultural individuals. They are spoken to as participants in a shared culture, imbued with cultural expectations etc. (Lave & Wenger, 1991). Of course, the actual ways of communicating can still be very diverse, but anyhow children are nevertheless introduced into a variant of culture. In this collaborative process children are actually co-constructing and co-reconstructing pre-existing cultural activities (that is to say: they imitate an activity according to its basic meaning). By participating in sociocultural activities new personal forms of this activity emerge. In the first years of life the child's participation in cultural life is still very peripheral, but the influence of the child's presence is nevertheless visible in a family's life. The contribution of the child's existence, however, is still indirect: not the actual re-enactments of the child determine a family's life, but the way people react to the child's existence. Here we see how the impact of a new-born child is neither caused by the child nor by the adult alone. It is the result of both.

We could now follow step by step the course of development and show -on the basis of the theory of leading activities of Leont'ev/El'konin-how this same pattern is repeated during ontogeny, but this doesn't seem to be very useful now in order to just explain the main dynamics of the theory. I will discuss two forms of imitation in school that seem to be very important for the cultural development of the child and that also provide the opportunity to explain the roles and contributions of the adult and the children involved. These forms of imitation are at the same time a basis for the development of a play-based curriculum in the primary school (see also Van Oers, 1998a).

(1) Role play

From the age of about 3/4 years old, children usually can get involved in different kinds of role-play activities. In these activities the child is actually imitating adult activities. Whether an adult is actually present or not, his or her influence is evident. In the reconstruction of, for example, a doctor's activity, a policeman's activity, a shopkeeper's activity etc. the children are reconstructing the activities in their own way, with their own capabilities and own imaginations. They never just copy these cultural activities, but they reproduce the general meaning of it, making their own versions of the activity imitated. The result is neither completely the child's own invention, nor a culture's imposition. It is both. The importance of these activities is that the child can now start to explore cultural instruments (like money, measuring devices, social rules, written language etc), and experiment with the different roles involved. I will come back to this issue later.

According to Vygotsky's view on play, this re-enactment of the adult activity was one of the most important functions of play for the child's development. Play is for young children the main context of learning and enculturation. Research has gathered much evidence to support this view with regard to different developmental aspects (personality development, literacy development, mathematical development, social development, moral development etc., see for example Christy, 1990; Scales et al., 1991; Piaget, 1962; El'konin, 1978).

(2) Productive learning as an imitation

One of the results of role play activities of 4 to 7 year old children is, according to El'konin's theory, the emergence of a new motive: the motive to learn. This motive is the basis of a new stage of development wherein

the activity of conscious and explicit learning becomes a leading activity. It is this activity that the child (from the age of about 7 years old – given the present cultural conditions for education) is especially eager to perform and from which major developmental results can be expected. According to Vygotsky (1986) and Davydov (1988), this is a kind of learning that is developed during history and that can only be reconstructed in the child with the help of others (mainly at school). Getting children involved in this kind of activity is actually helping them to imitate explicit, cultural forms of learning and create the opportunity for the emergence of a personal form of this cultural process. Although pupils should get ample opportunity to explore their own notions, solutions and symbolic models, there is also a clear cultural dimension involved, introduced by the teacher. Learning to deal with the interaction between one's own notions and cultural ones by negotiation, is one of the main aims of this stage of development (van Oers, 1998a).

Although the development of pupils in this age period is certainly not exclusively focused on the appropriation of learning activities, I will narrow my argument here onto the aspect of the enhancement of the pupils' abilities to participate in a community's intellectual endeavours.

In a general way, we can relate this kind of learning to the appropriation of what Vygotsky called 'scientific concepts'. However, Vygotsky's analysis of scientific concepts is often interpreted from his research on concept formation with those multi-dimensional 'Vygotsky-blocks'. In my view, Vygotsky here just wanted to show the importance of language in this process and reveal some of its mechanisms. I see no overall reason in his work to suppose that this was meant as a complete characterization of the process of appropriation of scientific concepts¹.

Davydov criticized Vygotsky for the generality of this description of the process of concept formation. According to Davydov, the main thing in the development of scientific concepts is the appropriation of scientific contents (models, specific concepts, and scientific strategies of making knowledge). He suggested to use the term *theoretical concepts* and argued that for the definition of these concepts, it is necessary to deal with the science-based contents of learning and how they are negotiated among people.

On the basis of my analysis of Davydov's work (van Oers, 1987; 1996c), I concluded that Davydov too much emphasized the **results** of science, while for educational reasons more emphasis should be laid on the dynamics of scientific inquiry: how are models made with the help of

others? How can pupils learn to make their own versions of solutions to scientifically relevant problems? How are these solutions made acceptable in a (scientific) community? In my opinion, developmental education should assist pupils to appropriate this kind of reasoning and investigating, rather than to adopt the prescribed mastery of predetermined scientific concepts (see also van Oers, 1996c). This includes the development of argumentation, strategies of symbolic model making, critical reflection. Clarifying examples of such approach in mathematics education can be found in the work of Paul Cobb and his group (Cobb et al., 1997). Interestingly, this work also shows how mathematics education can be viewed as an integrative process wherein pupils become more proficient participants in mathematical practices, that promote rule-governed activities, and at the same time allow participants to construct and evaluate reflexively their own versions of mathematical activities and models. Recent research (van Oers, 1998b; Forman & van Oers, 1998; Hicks, 1996) shows how conversational strategies, used by the teacher, may regulate this learning activity and by the same token lead pupils towards the construction of their own versions of shared knowledge (or better: of 'taken-as-shared'-knowledge, as Cobb correctly points out). All in all, these examples can also be seen as an example of a 'ludic' mathematics, showing how serious mathematics can assume a playful character and become a realistic imitation of the professional participant in the mathematical practice. I assume that this is true for every intellectual discipline, and that the roots of these abilities can be found in the playful activities in the early grades.

3. A play-based curriculum in the primary grades

An important aspect of developmental education is the application of the principle of longitudinality in the curriculum. Every moment and stage in education must be conceived of both as a result of previous and current educational activities, and as a preparation for future aims and activities. Hence, improvement of an educational system in order to raise the qualities of the 'final' outcomes always implies the innovations of the earlier stages of that system as well. More particularly, when we want our pupils, for instance, to assume a meaningful and critical part in later cultural life, including the employment or production of knowledge in different intellectual domains, then it is important to start thinking about how the early stages of education can be organized in such a way that these outcomes may be reasonably expected.

Two important principles for the consideration of new contents or activities in early education are implied here:

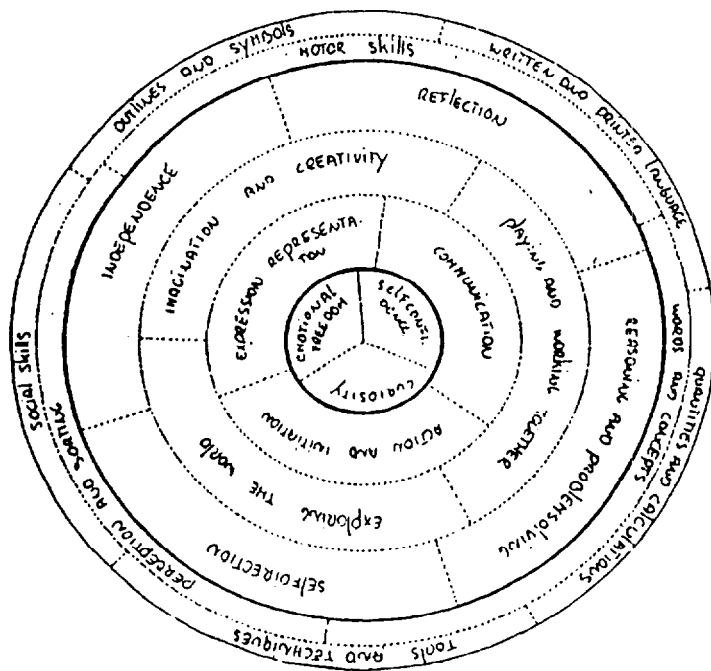
- (1) The introduced new content must be **meaningful for the pupils' current activities**. When we want pupils to gain some insight in - for instance- measuring or our writing system, we must first introduce and foster an activity that the children want to be involved in and in which "measuring" or "writing" can be aroused as a meaningful action. This is very important for the attribution of personal sense to these newly learned actions. Learning new actions without any insight in what it might mean for one's current activity or personal life at best results in mechanical drilling (rote learning) in the pupils. This leads to a kind of alienation that is square to emancipation and developmental education (Leont'ev).
- (2) The introduced new content must be **developmentally productive**, that is to say, it must prepare new starting points for future cultural development of the pupils involved, both with respect to their intellectual development as with regard to their moral, social, emotional, and motivational developments

The main challenge for the future with regard to the innovation of early education is now to create new contents of education and develop ways of interacting between adults and peer for the co-reconstruction of cultural aims.

A detailed and pedagogically significant system is developed by Frea Janssen-Vos and her colleagues in the Netherlands (Janssen-Vos, 1997). They developed a play-based curriculum strategy, called 'Basic Curriculum', that integrates the teachers' pedagogical and cultural responsibilities with the children's personal interest, abilities and developmental potential. For this curriculum strategy an inventory of basic activities is developed, that provides the teacher with a guideline for the design of early educative processes. The whole inventory is represented as a system of concentric circles referring to three different main categories of teacher activities or values. This inventory is not to be read as a fixed obligatory sequence of educational aims, but as a heuristic device for the teacher. She takes decisions with regard to children's developmental steps with the help of this 'circle', taking carefully into account the different personal developmental courses of the individual children (see also van Oers et al., 1996). The inventory includes:

- (1) activities that arouse **basic feelings** of well-being, self-confidence, involvement etc;
- (2) activities that evoke **broad developmental activities** (that is to say activities with many degrees of freedom for the child, in which the child is interested to participate and that give the teacher enough opportunities for introducing new cultural elements (instruments, strategies, objects etc) in a functional way;
- (3) activities that demonstrate and foster **specific knowledge and abilities**. These activities are meant to assist pupils in their acquisition of specific cultural techniques and skills.

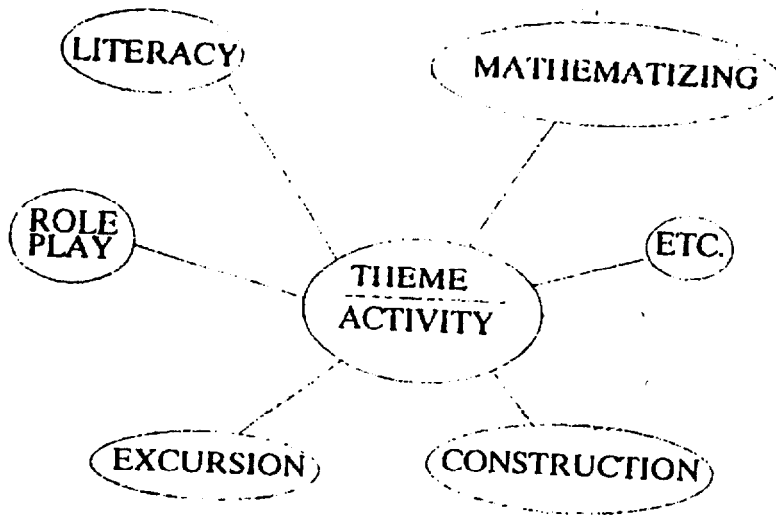
The following circle shows the whole inventory:



From Janssen-Vos, 1997

This is a heuristic device for designing appropriate educational activities in the classroom. In general the teacher follows a route from the inner circle outwards, but there is no uniform course (or curriculum) to be taken. The teacher searches for a way through the circle on the basis of

close observations of the child's abilities and interests. By so doing, the activities are also related to the cultural system as represented in the circle above. Starting with a general theme, the teacher prepares activities for special settings, taking care that different cultural aspects are included in the series of activities. The following diagram is developed as a device for the teachers in their specific planning of a course of related activity settings for children in the classroom over several weeks:



Many years of experience in innovation of early education have demonstrated that the system is a productive means for (innovatory) classroom practice and in-service teacher training (see for instance van Oers & Holla, 1997).

In addition to this practical work of Janssen-Vos and her group –and in close collaboration with this group, see Janssen-Vos & Van Oers, 1998– we conduct a more theoretically driven research program at the Education Department of the Free University in Amsterdam. In our research we investigate in a more detailed way some of the characteristics of learning processes that occur under the conditions of this developmental education. From our Vygotskian perspective we are mainly interested now in processes that occur at the transition from play (as a leading activity in early education, until 7 years old) to productive learning (as a leading

activity from 7/8 years of age). On a theoretical basis we assume (following Vygotsky, Leont'ev, El'konin) that during play activity at least three new psychological functions have to be developed for enabling children to participate successfully in later learning activities:

- (1) **learning motive:** the motive to construct and develop new knowledge and abilities as a self-sustaining productive activity (learning for its own sake);
- (2) **semiotic activity:** the activity to reflect on the interrelationship between signs and meanings; the ability to adjust the structure of signs to changes in meaning and vice versa (van Oers & Wardekker, 1998). From an analysis of mathematical thinking (see van Oers, 1996b) it can be shown that mathematical activity is a special form of semiotic activity. Semiotic activity is taken to be fundamental for the development of both literacy and numeracy (Munn, 1997), but probably its extensions are even more general than that.
- (3) **social competence:** i.e. competences having to do with communicative abilities related to communication of ideas and feelings, with empathy, critical attitude, and conflict management on the basis of person-oriented discourses (i.e., discourse that takes into account the intentions, values and feelings of the other participants in the activity). Probably this competence is intrinsically linked to the development of a kind of engagement to the group/community (or 'togetherness' in the sense of Hännikäinen, 1998).

Until now, our research program focused mainly on the occurrence of semiotic activity during role play activities of children in the ages of 4 - 7 years old in order to find out the conditions of its occurrence, and some of the characteristics of the semiotic activity itself. As main results until now the following can be listed:

- (1) under certain conditions, semiotic activity can be evoked during the play activities of young children without disturbing the quality of play itself; semiotic activity can contribute to play activities;
- (2) functionality of semiotic activity in an ongoing play is an important condition for the occurrence of semiotic activity;

- (3) the use/introduction of schematic representations (drawings, diagrams, symbols) is an important instrument for semiotic activity;
- (4) the role of a participating teacher (or a more knowledgeable "semiotician") is necessary for a successful progress of the semiotic activity.

(see van Oers, 1994, 1996a, 1997, in press a).

4. Some examples: literacy and numeracy

In our research we found several pieces of evidence that young children can get involved in semiotic activity on the basis of self-made drawings, diagrams, or symbols (see van Oers, 1994; 1996a; 1997a; in press a). One of the characteristic element in this kind of semiotic activity is the children's reflective investigation of the signs (drawings, diagrams, symbols) that they use, and the reconstruction of complex signs when this is required by the meanings that they have in their minds.

It seemed plausible to use this semiotic activity for the formation of *literacy activities* as well. After all, children are inclined to use writing in their role-play, for instance, when they are playing restaurant, post office, travel agency, or museum, they want to make price-lists, advertisements, programs, menus etc. They have observed that kind of writings in their everyday life and integrate it in their play. However, this writing is often also a starting point for the investigation of written or drawn symbols whenever these turn out to be incomprehensible for the other participants in their activity. In traditional reading instruction practices, however, these preliminary experiences and explorations are often omitted. Children are confronted with ready-made texts (the final product of some writer's activity) and they are not really aware from the beginning that the text has primarily a communicative meaning or purpose. Consequently, they cannot reflect on the relationship between letters/words and meanings from a communicative perspective (except in retrospect, but this is practiced rarely in school). Children can only investigate the written symbols as perceptual, graphic forms and distinguish them from other forms. As a result, children perhaps develop a distorted conception of the essence of reading, as if this is primarily a process of perceptual distinction, decoding, and matching perceptual signs with sounds. From our theoretical background we reasoned that in the process of learning to read, pupils should develop from the outset some insight into the process of text construction as well as into the functional relevance of the form of written

symbols for the expression of meanings in a textual form. It is evident that children at the age of 3/4 years old have already developed an ability for text-construction at the oral level. In their conversations with peers and adults these children turn out to be rather effective in the production of coherent systems of utterances (i.e. "texts"). In our view, the insight into the construction of written texts should build on this ability of oral text formation, as well as on the ability of transforming their (spoken) texts tentatively into more adequate forms. In other words, the reading learning process should start from text production. Pupils must learn to read **from a writer's perspective**. Only then can they learn to acknowledge the importance of different symbols for the expression of meaning, and learn to acknowledge the importance of careful distinction of different perceptual and stylistic forms for the appropriation of meaning from text.

In our own research program, this view on the learning process of reading was explored by Edzes (1996). She wanted to find out if it was at all possible to introduce this kind of text-production (as a form of social semiotic activity) in a meaningful way in an early education classroom (with children from 5-7). After some preliminary activities, in order to get the children acquainted to the kind of work, she showed the children a picture and asked them to construct a story together, related to this picture. The children had to reflect both on the meaning of the picture and on the means of how to express this meaning in a coherent story. It turned out that the children could critically compare different interpretations and expressions, could negotiate on the shared meanings and on the signs to be used. The children really constructed a shared text with the help of different story components. When a consensus was achieved on the oral story, the teacher suggested to write the story down: the children should tell the teacher what she had to write. Now the oral story was the meaningful object to be expressed in a new, written form. Again the children started to reflect on the meaning and the expressions. Although the children found it more difficult this time to indicate precisely what they exactly wanted to be written down, they could, with some help from the teacher, construct a written text together, roughly in the same way (negotiating on different forms) as they constructed the oral text. It is interesting to note here, that the different parts required for the accomplishment of this activity were actually distributed among the participants, according to their abilities and interests. The teacher did the writing, some children were intensively involved in story construction, others adopted the role of listeners and evaluators.

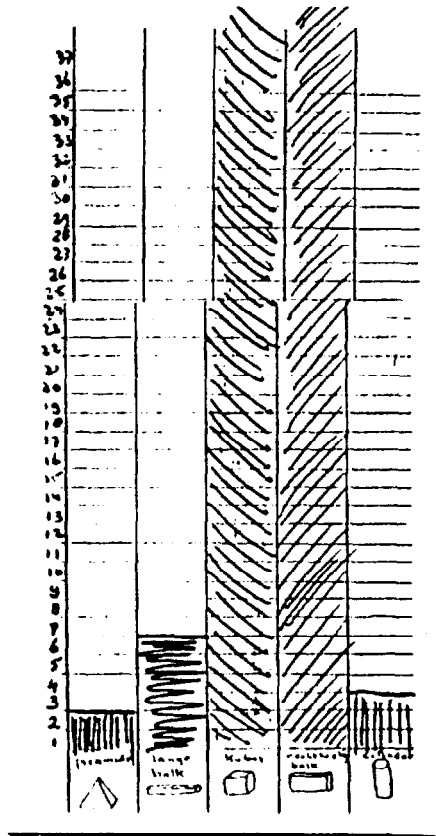
It is clear from this research that these young children can get involved in an activity of explicit text construction. One of the interesting findings was, that the discussion among children about the title of the story triggered a deeply involving semiotic activity (which is not strange as the title is the most compact expression (sign) of the meaning of a story). This can be very easily applied in ordinary classroom situations. Moreover, it turned out -again- that the functionality or meaningfulness of the activity is a very important condition for the process of the activity.

Although we cannot yet say much from these data about the relevance of this activity for the process of learning to read (comprehensively) on the long run, there is additional circumstantial evidence that can support the importance of this approach to the reading process. Pompert and her colleagues implement such approach in their innovative classroom work for several years now. In their publications they describe many examples that show the productivity of this notion for the classroom practice of learning to read, or literacy development proper (Pompert & Janssen-Vos, 1994; Knijpstra et al, 1997). A recent evaluative study of children's reading performances on a standard technical reading test showed that 6 year old pupils in one of our schools, were a little below the population standard for this age in the Netherlands, but a year later pupils were at the same reading level as the population standard. The relatively slow start of these pupils is not so strange, considering the fact that they haven't been drilled to normative performances drawn from population statistics. Instead, they have been working on self-made texts that make sense for themselves. Moreover, they do understand the general process of text production. They developed a general interest in reading and the written culture (see van Oers, 1998b).

Now, what about the development of mathematical thinking?

As a precursor to the development of genuine *mathematical thinking*, teachers working with this play-based curriculum try to stimulate ordinary mathematical actions like counting, estimating, measuring actions in the context of role-play activities of the children. In addition, however, serious attention is given to the activity of making symbolic representations of relations (i.e. semiotic activity), and to the "are-you-sure?-question". The latter question is considered to be an important constituent of the development of mathematical thinking. For example in playing in shops, restaurants, museums etc, the children are involved in lots of counting activities and operations with number (see van Oers, 1996a). The aspects of semiotic activity and reflection (triggered by "are-you-sure?-

questions”) is also integrated here, since children are encouraged to invent their own ways of symbolically representing quantities or operations with number as well as to give arguments for their solutions (see also van Oers & Wardekker, 1998).



Drawn after the original which measured 54x21 cm

In one construction activity, for instance, two 6 year old girls had made a building with blocks and were invited to record the number of blocks that they used of each sort (cubes, oblongs, bars etc). After several times of counting and recounting they abbreviated their strategy spontaneously by counting by the two and the three. The constructive activity was a meaningful play activity that developed into a context for operating on numbers and reflecting on ways to represent quantities.

Finally, the girls ended with collaboratively making some sort of histogram representing the numbers of the different blocks that they used.

These examples may illustrate how play is a basis for learning cultural knowledge and abilities in our early years play-based curriculum, and how in the context of playful activities new opportunities for the learning of culturally relevant actions and tool-use emerge. With the help of the before-mentioned curriculum strategy of “Basic Curriculum” the teachers develop a developmentally appropriate curriculum for the pupils. We certainly haven’t finished yet a thorough evaluation of the outcomes of this educational approach. Actually we are currently still in the process of creating the optimal conditions for developmental education to occur and we are collecting data that give some evidence for the significance of this approach. Though preliminary and not decisive, the outcomes are promising and encouraging for future work. These findings are consistent with other findings of early mathematical learning in play contexts (Hughes, 1987; Desjardin-Royon, 1991).

It is certainly premature to generalize in a sweeping way from our outcomes, promising as they may look. It is obvious that we haven’t been working on ordinary schools. The schools participating in our research have been supported in their process of appropriating the educational concept for a long time. The least that we can conclude is that the notion of developmental education *can* be implemented in practice given the proper conditions of time and human resources. In finalising my argument I now just want to add some speculative reflections on the future of schooling from the perspective that was opened here.

5. The future of schooling

Basically, education is an emancipatory practice. That is to say, education should contribute to the empowerment of people, to the fostering of abilities to deal honestly and critically with the power-element in all human relationships. In this article, I focused on just one dimension of this sphere: the dimension that has to do with the production of knowledge, truths, and activity regimes. This is of course a very limited perspective: schools are not to be conceived as institutions just for the development of thinking (knowledge, truth, meta-cognition etc), nor is the curriculum exclusively or pre-eminently the instrument for the reconstruction of these intellectual parts of a culture. Education is essentially about the development and the strengthening of identity in a broad sense.

The basic tenet I tried to elaborate here is, that insight and proficiency in participating in the productive element of our culture is a necessary step towards emancipation (intellectual, moral, motivational, emotional, social). Such insights develop on the basis of participation in playful activities and of learning to deal with the semiotic tools that are constitutive for (the evolution of) these practices. In my opinion, the school curriculum should provide the conditions for this kind of play-based learning in its different forms. By so doing, they can contribute to the identity development of a future generation.

In their magnificent work on curriculum development Pinar, et al.(1995, p. 848) write about the mission of the curriculum:

"The point of the school curriculum is to goad us into caring for ourselves and our fellow human beings, to help us think and act with intelligence, sensitivity, and courage in both the public sphere - as citizens aspiring to establish a democratic society - and in the private sphere, as individuals committed to other individuals"

In this article I adopted a similar view on curriculum. In the past decades, however, schools have been criticized severely for not being able to create this kind of curriculum. Partly, this criticism was right, as far as schooling was interpreted as a transplantation of culture from a knowing master to a pupil who was assumed to have no relevant knowledge of the matters concerned. As a result of recent discussions, we are now in an era in which there is a growing awareness of the significance of pupils' knowledge, ideas, and interests. The pupils' knowledge, ideas, and interests are not to be ignored as irrelevant. They may be considered as needing modification, but they cannot and should not be neglected as such. The challenge now is to find ways of encouraging all pupils to bring those ideas into negotiation with other participants of the learning community (peers, older pupils and teachers). The main aim of this way of communicating is, however, not just to achieve a situation where some ideas are taken as shared, but also to develop insight into the dynamics of meaning production, into the power-related practices of the production of truth and activity regimes. Hence, the main aim of schooling should be to assist pupils and teachers to improve their abilities to act as open-minded and critical participants in the production of culture (in the broadest sense of the word). As Shotter (1993, p. 15) quite rightly pointed out: "our future is not just a matter of prediction and control, but a matter of how

those within it are involved in producing it". We would better take the form of future schooling and learning very seriously.

On the basis of Dutch experiences with the implementation of a play-based curriculum strategy in early education, we have made a first step that we believe is important for the creation of this form of schooling and learning. In early education children can learn in a playful way to collaborate with each other and with teachers in order to enhance their capacities for participation in cultural activities. In these playful contexts they can also learn what learning is in these circumstances. We assumed that the appropriation of adequate tools for the negotiation of meaning and reflection on (the diversity of) meanings is a very important prerequisite both for the participation in an evolving play, and for the future learning of the pupils. That is why our research focused on semiotic activity of young children in the context of play. The teachers, however, are dealing with a lot more aspects of the young children's development. They are working on social, motivational, creative, and cognitive development of pupils, but they are doing this still in the context of meaningful play for the pupils.

For sure, the emphasis on play activities and the personal abilities and interest of the pupils is certainly not a return to a child-centered philosophy of education. In the play-based curriculum it is essential that the teacher participates in the play activities of the children. She or he must bring new questions, tools, and ideas into that play and create the opportunities to encourage children to test their meanings to the limits, or to teach them new actions. The element of *competition*, that was foregrounded so strongly by Huizinga, is indeed very important here, but it is to be taken as a competition of a pupil with him or herself. In this way, pupils are working at the creation of an *oeuvre* (to use Bruner's term) in which –just like any artist's oeuvre- every next product is an outstanding creation as compared to the previous ones. The teacher must assist pupils to build up their personal oeuvre. The teachers in our experimental schools materialize this in the form of a portfolio that documents the development of the pupils. This is not an instrument for simply following the course of pupils' development, but also a tool for the constant stimulation of the pupils to meet the standards that they set in collaboration with peers and the teacher. By all means, this process of making portfolios –if collaboratively carried out by teacher and pupils- is also an activity in which the dynamics of the production of meaning can be experienced and reflected!

In addition to our still incomplete insight in the requirements and dynamics of a play-based curriculum in all details, there is, however, a more institutional threat to the curriculum as it stands now. As I said before, the possibility of voluntary participation is an element of major importance for the realization of a play-based curriculum. This latter factor is what most endangers emancipatory school learning as a form of cultural activity. Indeed, there are rules and cultural tools in the school curriculum, we may also admit pupils their degrees of freedom in the enactment of that activity in the classrooms so that personal versions of cultural activities may emerge. However, when the choice for participation is not based on personal interest and real involvement, then there can be no genuine play-based curriculum. Really convincing pupils of the importance of schooling and learning, as well as handing over to them the instruments and rights to participate seriously in the definition of their own education and future, is an important challenge for educational innovations. Taking up this responsibility is an essential condition for the realisation -ever- of educational practices that strengthen the pupils' cultural identity and give them a save ground for living an examined life. It is obvious now, that these conditions can never be established without deep and serious involvement of the families and preschool education provisions. However, tiny as it is, we have good hopes that the implementation of a play-based curriculum in (the early grades of) primary schools may contribute to finally achieve this goal of future schooling.

References

- Brickhouse, Th., & Smith, N.D. (1994). *Plato's Socrates*. New York: Oxford University Press.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris: Harmattan
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard, Mass.
- Christie, J. (Ed.) (1991). *Literacy and play*. New York: New York University Press.
- Cobb, P., Gravemijer, K., Yackel, E., McKlain, K., & Whitenack, J. (1997). Mathematizing and symbolizing: the emergence of chains of signification in one first-grade classroom. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 151-235). Mahwah: Erlbaum.
- Davydov, V.V. (1988). Problems of developmental teaching. *Soviet Education*, Vol. XXX, nr. 8,9,10.

- Desjardins- Royon, Chr. (1991). Jeu de société. Apprentissages numériques et pédagogie interactive au cours préparatoire. In CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive* (pp. 87-107). Paris: ESF/INRP.
- Edzes, H. (1996). *Samen teksten bouwen. Teksten (re)construeren met jonge kinderen als een gezamenlijke semiotic activity* [Building texts together. The (re)construction of texts as a joint semiotic activity]. Doctoraalscriptie Vakgroep Pedagogiek. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- El'konin, D.B. (1972). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10, 225-251.
- El'konin, D.B. (1978). *Psichologija igri* [Psychology of play]. Moscow: Nauka.
- Forman, E.A., Minick, N., & Stone A. (eds.). (1993). *Contexts for learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forman, E.A. & van Oers, B. (Eds.) (1998). *Mathematical thinking in sociocultural contexts*. Special issue of *Learning and Instruction*. Vol. 8, nr. 6.
- Hännikäinen, M. (1998). Joint action in young children's play in the day-care centre. In A. Saar & P. Hakkarainen (Eds.), *Play in different cultures* (pp. 75-82). Tallinn: Humaniora/Tallinn University Press.
- Hicks, D. (Ed.). (1996). *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, M. (1987). *Children and number*. Oxford: Blackwell.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens. Proeve ener bepaling van het spelelement der cultuur*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink.
- JanssenVos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw* [Basic development in the early grades]. Assen: van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., & Van Oers, B. (1998). Basisontwikkeling: een Vygotskiaanse strategie voor ontwikkelingsstimulering [Basic development: a Vygotskian strategy for the promotion of development]. In: A. Harpman, H. Veenker, & G. Pol (eds.), *Praten, denken, doen. Taal en denk-stimulering van 0 – 6 jarigen* (pp. 183-202). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Knijpstra, H., Pompert, B., & Schiferli, T. (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven* [With you I can read and write]. Assen: van Gorcum.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moll, L. (ed.). (1990). *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Munn, P. (1997). Writing and number. In I. Thompson (ed), *Teaching and learning early number* (pp. 89-96). Buckingham: Open University Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P., & Taubman, P.M. (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pompert, B., & Janssen-Vos, F. (1994). *From narrator to writer*. Paper for the 4th EECERA conference September 1994). Gotheborg.
- Scales, B., Almy, M., Nicolopoulou, A, & Ervin-Tripp, S. (Eds.). (1991). *Play and the social context of development in Early Care and Education*. New York: Teachers College Press.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities. Constructing life through language*. London: Sage.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis. The hidden agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- van Oers, B. (1987). *Activiteit en begrip* [Activity and concept]. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- van Oers, B. (1994). Semiotic activity of young children in play. The construction and use of schematic representations. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 2, nr. 1, 19-34.
- van Oers, B. (1996a). Are you sure? The promotion of mathematical thinking in the play activities of young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 4, nr. 1, 71-89.
- van Oers, B. (1996b). Learning mathematics as a meaningful activity. In L. P. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, G.A. Goldin, & B. Greer (Eds.), *Theories of mathematical learning* (pp. 91-115). Mahway: Erlbaum.
- van Oers, B. (1996c). The dynamics of school learning. In: J. Valsiner, & H-G Voss (eds.), *The structure of learning processes*. New York: Ablex
- van Oers, B. (1997). On the narrative nature of young children's iconic representations: soem evidence and implications. *International Journal of Early Years Education*, vol.5, nr 3, 237-246.
- van Oers, B. (1998a). Exploring the zone of proximal development. In A. Saar & P. Hakkarainen (Eds.), *Play in different cultures* (pp. 60-72). Tallinn: Humaniora/Tallinn University Press.

- van Oers, B. (1998b). Development of diagnostic teaching abilities in developmental education. Paper for the 6th EECERA-conference. Santiago de Compostella, Spain. (September 1998).
- van Oers, B., Janssen-Vos, F., Pompert, B., & Schiferli, T. (1996). La pédagogie: une activité conjointe. In S. Rayna, F. Laevers, & M. Delau (red.), *L'éducation préscolaire. Quel objectifs pédagogique?* (pp. 235-255). Paris:Nathan/INRP.
- van Oers, B. & Holla, A. (1997). *The Milestone*. an implementation of developmental education. Case-study report for the European observatory of innovations in education and training. Parijs/Amsterdam, 1997.
- van Oers, B., & Wardekker, W. (1998). On becoming an authentic learner. Semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*,
- van Oers, B. (1999/in press). The appropriation of mathematical symbols. A psychosemiotic approach to mathematics learning. In P. Cobb, E. Yackel, & K. McKlain (Eds.), *Symbolizing and communicating in mathematics classrooms. Perspectives on discourse, tools, and instructional design*. Mahwah: Erlbaum.
- van Oers, B. (in press a). Teaching opportunities in play. In M. Hedegaard, & J. Lompscher (Eds.), *Activity and development*
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Thinking and Speech*. New York: Plenum Press.
- Wardekker, W.L. (1995). Identity, plurality, and education. In A. Neiman (Ed.), *Philosophy of education*. Philosophy of education society. Urbana, Ill.: University of Illinois at Urbana Champaign.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.

Note

¹ Part of the confusion in the interpretation of what Vygotsky had in mind, is a result of a translation problem. Concepts that are qualified in translation as 'scientific' are (in Russian) actually called: "nauchnij". The prefix "na-" reflects the directedness of the concepts, while the root of this word ("uchnij") refers to the teaching/learning process. So actually Vygotskij was writing about the concepts that are passed from one generation to the other. Among others, Tharp & Gallimore (1978) noticed the inadequateness of the translation of these concepts as 'scientific' and they suggest to call them 'academic'. Although certainly a better translation, this term does not convey the basic meaning of intergenerational negotiation of cultural meaning either.

Représentations des droits de l'enfant

The Notion of the Child and Early Childhood Education in Korea

Soo-Hyang Choi, UNESCO, Early Childhood and Family Education Unit

Résumé : Toute société adhère à une certaine conception de l'enfant, qui peut changer et évoluer en interaction avec son milieu. Cependant, certains aspects issus de certaines notions traditionnelles de l'enfant sont reconduits de génération en génération. Ce chapitre se penche sur la notion coréenne de l'enfant, telle qu'elle se manifeste dans différents domaines de la société coréenne, notamment dans celui de l'éducation de la petite enfance. L'introduction propose un bref aperçu de l'organisation générale de la société coréenne, suivie de différentes illustrations de la notion de l'enfant propre à la Corée, ainsi que du reflet de celle-ci dans l'éducation coréenne en général et plus particulièrement dans l'éducation préscolaire.

Abstract: Every society subscribes to a certain notion of the child, which can change and evolve in interaction with the environment. Through metamorphoses, however, traces of the prototypical view of the child are perpetuated in the society. The present chapter examines the Korean notion of the child as manifested in various domains of Korean society, in particular in the field of early childhood education. First, a brief description of general organization of the Korean society is provided, followed by various illustrations of the Korean notion of the child and how it is reflected in Korean education in general and early childhood education in particular.

1. General Organization of the Society

Modern Korean society has evolved through turbulent periods. In the first half of the 20th century (1910-1945), Korea lost its sovereignty to Japanese colonial rule. This period saw various nationalist movements until the country's independence in 1945. After independence, the country was put to another test of survival through the Korean War (1950-1953). The war ended with an armistice in 1953, but South and North Korea have technically remained at war ever since. Attempts at aggression by the North have convinced people in the South that another war is possible in the peninsula, and the government of South Korea has manipulated this national psyche to reinforce its control over society.

After the war, the Korean¹ government focused on the country's economic development. Over the course of four decades, South Korea emerged from the ruins of war to become the world's 11th largest economy. It is the only former recipient country of UNICEF which has turned into a donor member state. The country's GNP rose fourteen times from 1964 to 1995.² In 1996 it became a member of the OECD, which is regarded as the latest prize in 40 years of economic development.

Along the social and cultural dimensions, the country has benefited from a homogeneous composition. No time has been wasted in resolving linguistic, racial or religious conflicts. Korean is the national language spoken across the peninsula including in the North. Koreans make the only ethnic group. Buddhism, Christianity, and native Shamanism have co-existed well together. Confucianism, the bedrock of the society over 600 years, encourages industriousness, an appreciation of learning and respect for authority. It socializes people to value hierarchy over equality, and harmony over confrontation.

Confucianism's greatest contribution is having imbued people with the importance of education. Since education is also crucial to social mobility, it has become a national passion. That children must have an education is instilled in people's minds as an instinct. This is evidenced by the high level of private funds invested in educational institutions (Kong & Paik, 1994).³ Abundant human resources that this enthusiasm has spawned are considered an invaluable asset in Korea, which has few natural resources to harness.

In the face of the recent economic crisis, however, the Korean people and society as a whole must confront what has been the very pillar of their survival and prosperity. Preservation of national identity must be negotiated and redefined within the framework of global partnerships. The state machine must make more room for market principles and accompanying ideologies, respecting individual choices and freedoms. Education must be a ground for personal growth as well as an engine for the nation's economic growth. Deconstruction of what has apparently been successful and efficient will take time as counter-effects are absorbed and new methods to excel are devised.

¹ Korea refers to the Republic of Korea, or South Korea.

² \$ 7,250 in 1995. OECD Economic Surveys: Korea (1996).

³ Only tuition fees and living expenses are counted. When the expenses for purchasing textbooks, reference materials, stationery, transportation, extracurricular activities, school uniforms, boarding, and private tutoring are included, private expenditures are larger than public expenditures by a ratio of 51 to 49 (in 1994).

2. The Notion of the Child

The mother-child relationship

The best way to describe the Korean notion of the child is to examine how the child is viewed in relation to the adult in the Korean society. Choi (1992), in her research on Korean mothers' communicative interaction with children, argues that the Korean mothers have a tendency to de-differentiate themselves from the child's subjective self. For instance, when the Korean mother tries to find out what the child wants to eat, she tends to use a tag question such as *You like rice, don't you?*, whereas in a similar context, the Canadian mother would pose an information-seeking question, such as *Do you like bananas or oranges?* In the former, the mother assumes that she can figure out the child's subjective self in terms of his/her desire; in the latter, the mother presumes that she must "go through the child" to find out what he/she desires. In the former, there is fluidity between the subjective selves of the mother and the child, whereas in the latter, there is a clear distinction between the two subjective selves.

Obviously, the child's subjective self is not transparent, even to Korean mothers. The child is another human being, physically apart from the mother. Yet, Korean mothers constantly seek to nullify this subjective distinction between themselves and their children. Choi called this a de-differentiating process, through which the mother deconstructs the distinction between the subjective self of the mother and that of the child. Importantly, the de-differentiation process has a vector, a certain orientation. When the two subjective selves are de-differentiated and the boundary of individual selves is blurred, they are re-organized in terms of the specific roles defined in the presence of the other.

Mother and child are rarely in relation with each other as two autonomous individuals.⁴ Their encounter must always be translated and reorganized within the specific relationship between mother and child. With this "relationalized self" (Choi & Choi, 1994), the Korean mother assumes the "taking care of" role permitted by her mother position, and the child, as a child to the mother, should remain open to the de-differentiating influence of the mother.

⁴ The Confucian doctrine dictates that the individual's existence should be defined by basic human relationships, including the parent-child relationship. What is unique about these relationships is that the individuals involved in them are not equal; they have different roles, and behaving in accordance with these roles is the means of socialization. A parent and child exist not in terms of each person's autonomous individuality, but in terms of their relational roles. Parent and child retain their mutual roles and responsibilities throughout life.

Implicit in this relational selfhood of the Korean mother and child is that the child is not regarded as an individual who owns an autonomous existence separate from the mother. The individuated self is a culturally foreign concept in Korean society. Children need society to define their identity, and when they are young, their parents and family serve as the society that defines their existence and worth.

The Convention on the Rights of the Child

When the South Korean government signed the Convention on the Rights of the Child in 1990, it had reservations concerning three Articles: Paragraphs 3 of Article 9, Paragraph (1) of Article 21 and Paragraph 2 (b) (v) of Article 40. The first concerns a child's right to maintain personal relations and direct contact with his/her parents in case of separation. The Korean Civil Code provides only the parents' right to maintain a relationship with their children.⁵ The second article allows adoption of a child only by permission of competent authorities, while in Korea the adoption procedures can be completed on the agreement of the child's parents or legal guardian. In other words, as long as the recognized parent permits, the child may be adopted without any further external legal scrutiny. The third article gives children's right to reassessment of decisions, but in Korea, when the state is under martial law, a single-trial system is permitted.

The articles in the Convention that conflict with Korean laws have one common element. They are all concerned with children's right to express their opinions and views and have them taken into consideration in decisions that can affect their interests. To determine why the Korean government made reservations to these articles, it is useful to ask whether the Convention and Korean society have a consensual view of the child. The Convention assumes that the child, like any other individual, must be valued as an independent being and has the right to maintain this individuality, as expressed in his/her views, opinions, and interests. Clearly, Korean society does not completely share this view of the child.

In the Korean legal context, the child has passive rights. He/she is regarded as a beneficiary of the adults' responsibilities and duties to protect him/her, and the child has the right to receive protection. But the child does not have an active sense of rights, that is, to demand his/her right of protection, in case it is not properly met. Since few mechanisms

⁵ However, the law is being revised to incorporate the child's right to maintain relations with his/her parents.

and procedures exist that allow the child to evoke such a right, it is, functionally speaking, suspended. According to Shin (1997), Korean laws, including specialized laws on children,⁶ make no specific reference to “child’s rights” in a proactive sense.⁷

Interestingly, this legal reality is consistent with Korean children’s own perceptions of their rights. According to a study by Lee and Kang (1997), Korean children consider that their right to protection⁸ is more important than the right to individuality.⁹ They perceive that they are provided sufficiently with the rights they consider important and not sufficiently with the rights they do not consider important. In other words, in the mind of the Korean child, he/she enjoys ample protection, which he/she considers important. On the other hand, the child perceives little right to individuality, but does not consider such a right to be of great importance.

Thus, the absence of a proactive sense of children’s rights in Korean society is not to be interpreted as a deprivation. Apparently, even though Korean society does not grant the child with right to individuality, this does not seem to cause much conflict to the child and the society in general. The status quo is not necessarily desirable, and there is clearly room for improvement in Korean children’s rights. It is not within the scope of this paper, however, to make value judgments on cultural notions of the child or to assess progress in implementing the Convention on the Rights of the Child in Korea. So, the apparent consensus found among Korean children and the legal prescriptions concerning children will be discussed no further. However, it is important to note that the suspended rights of Korean children are a culturally accorded arrangement, reflecting general psycho-social dynamics.

The Civil Codes

According to Korea’s civil codes, every individual must be part of a family in order to claim his/her social and legal identity. This legal familism is

⁶ Child Welfare Laws (concerning children under 18), Basic Adolescence Law (concerning children between 9 and 24), Early Childhood Education Laws (concerning children from age to the start of primary school) and Infant Care Laws (concerning children under 6).

⁷ Except the Basic Adolescence Laws, which stipulate children between 9 and 24 have the right to be brought up in a healthy and protected environment. As this paragraph also refers to the child’s right to protection, it does not concern the child’s proactive rights.

⁸ For example, the rights to be brought up to be healthy, to enjoy the care of an adult, and to make friends.

⁹ Such as rights to receive psychological services, not to be discriminated against because of individual differences, to be treated equally in a legal context, to choose a religion, to be independent of parents, or to behave and think according to one’s views and opinions.

derived from a family record system called Ho-Juk, or household record. Ho-Juk is a system with legal implications more extensive than the mere registering of an individual in a family record. The Korean Civil Code (Chapter 2, Article 229) stipulates that a family consists of those who are identifiable under a Ho-Juk, consisting of a designated head of household and its members. A Ho-Juk can stand without members, but must have a head. When the head dies or is absent for other valid reasons, the role must be inherited by another qualified member according to a set of rules, and a Ho-Juk must always be headed by a household owner.

What the system implies for the members of a family is that their societal and legal existence is defined by their belonging to the head of the family. Thus, if a person cannot find another person to take the legal responsibility of owning him/her, he/she cannot claim his/her identity. For children under 20, the head is their legal representative, who has not only duty to care, but also control over the children's rights. When an illegitimate child is identified as being of the husband, the wife often takes vengeance by not allowing the child to be registered in the husband's Ho-Juk. As a result, the child may not claim his/her membership within the family headed by the father. Unless the child can find another Ho-Juk to belong to and a head to own him/her, he/she cannot claim his/her societal or legal existence.¹⁰ The Ho-Juk establishes a child's societal and legal being.

Under the Ho-Juk system, the Korean child is "enveloped" within the family. The child has a duty to obey the parent or the parental figure (Civil Code Chapter 4, Article 909), and the parents are given fully authority to build a fortified wall of protection around the child. Already imbued with the cultural propensity to fuse their selfhood with that of their children, Korean parents find no conceptual disparity in practicing legal familism. From the state's point of view, the child is invisible, and the party the state deals with regarding the invisible child is the parent.

For this reason, the state has little motive in devising legal provisions to protect the view and opinions of the child, who is conceptually and legally invisible to the state. In the Korean context, the best the state can do for the child is to assure the presence of a parental figure. This concern is well illustrated by the country's elaborate system for designating the child's legal representative,¹¹ who serves as an external shield for the

¹⁰ In such a case, the child can be registered under the Ho-Juk of the mother's family, if she is still a member of her father's Ho-Juk. But belonging to a Ho-Juk not headed by the father stigmatizes the child, for it is instantly interpreted as a case of illegitimacy, as the father is expected to be the primary parent.

¹¹ Civil Code Chapter 2: Ho-Joo & Family, Chapter 5: Legal Guardian, Chapter 6: Relatives

child, entering between him/her and the state. In the proactive notion of the child reflected in the Convention on the Rights of the Child, however, the child's individual being is too distinct for the state to be able to ignore it or view it differently from other "mature" members of the society. The highly visible child of the Convention fundamentally conflicts with Korean society's notion of an invisible child.

3. Early Childhood Education

The Korean Education Law (Article 1) states that the main purpose of education is to help individuals fulfill their potential to develop into self-reliant human beings who can contribute to the development of country and to the prosperity of its people. Education is defined as a process through which individuals acquire the basic skills and knowledge necessary for them to become functioning members of society. Individuals raised in this process are expected to benefit their country and humankind as a whole.

The Early Child Education Development Law states similar purposes and objectives. The purpose of early childhood education is to help the child fully develop his/her potential to grow as a healthy and sound individual to pursue his/her personal happiness as well as to contribute to the development and prosperity of the nation (Article 1). The state is responsible for the planning of policy, development of contents, methods and materials, training of staff, development of rules and regulations on hygiene and medical care, provision of partial financial support, and development of other policy measures (Article 3).

As clearly stated in the Article 3, the state is only partially responsible for the provision of early childhood education, and this education is to serve not only the well-being of the individual, but also the national interest. The state's recognition of early childhood education as a public domain is expressed mainly through its supervisory role. As far as the provision of early childhood education is concerned, the major contributor in Korea is and has been the family.

In general, Korean education has been characterized by a great volume of contributions from the family, which is frequently cited as the backbone of the country's national and educational development. From 1970 to 1995, the amount of public expenditure on education as a percentage of GDP grew barely from 5.2. (1970) to 5.5 (1995),¹² but

Council.

¹² The percentages at the primary and secondary levels decreased from 4.3 (1970) to 3.6 (1995).

during this period enrollment rates in lower and upper secondary education rose, respectively, from 54% (1970) to 102.9%¹³ (1996), and from 29.3% (1970) to 89.8% (1996). It is presumed that the family has absorbed the costs needed for this quantitative expansion of the nation's education. This argument is supported by the fact that Korea, among OECD countries, has the highest rate of private payments to educational institutions as a percentage of GDP.¹⁴

Private contributions to education in Korea are concentrated in early childhood education. The enrollment rate in kindergarten of Korean children aged 3-5 is 27%. Six percent of this age group attend national or public kindergartens; and 21% attend private-run kindergartens. Thus, about 78% of the country's kindergarten children receive early childhood education through their parents' support. Some 79% of kindergartens in urban areas are private kindergartens, which receive no governmental subsidies and rely on fees from the parents.¹⁵ The allocation for early childhood education in the nation's education budget in 1997 was less than 1%, while the OECD average was 7%.¹⁶

The situation with day care centres is no different. National or public day care services account for 9% of the country's total day care services. The rest are private-run centres (50%), company-run centres (1%), and individual families (40%). Private-run centres accommodate about 63.5% of the children attending day care centres in the country.¹⁷ Among children aged between 0-5, only 15% benefit from day care centre services. The lack of day care services is accountable in part for the M shape of female participation in the labor force in Korea, where the rate drops for females in their 20s and 30s. An independent study¹⁸ reveals that the majority of females outside of the labor force (50% of the respondents) point to the lack of child care as the main obstacle to their work and employment.

In short, despite the clear public and national interest to be served by all levels of education including early childhood education, governmental support for education, particularly, early childhood education, has been

¹³ Repeating students are counted as well.

¹⁴ *Education at a glance: OECD Indicators 1997*. OECD: CERI

¹⁵ In rural areas, 86% are state kindergartens. But state kindergartens cover only 6% of kindergarten-age children overall.

¹⁶

• Na, J., Shin, D.J., & Kim, J. W. (1996). *Kindergarten education as public education*. Seoul: Yang-Seo-Won.

• Na, J. et al. (1997). A preliminary study to develop public kindergarten educator. *KEDI: CR 97-62*.

¹⁷ *Care*. (1997) vol. 3/4. Korean Federation of Day Care Centres.

¹⁸ Data by Korea Bank (1995) and by Korea Social Welfare Research Institute (1996).

extremely minuscule in Korea. The state makes “technical” provisions, such as a national curriculum for kindergarten education, and rules and regulations for managing and operating early childhood education and institutions. But pedagogical innovations have largely been left to individual teachers and kindergarten directors; and the costs of early childhood education have been borne by fee-paying parents. Around the world, early childhood education has, generally, been unsuccessful in competing with other levels of education in attracting state funds. This imbalance has been particularly evident in Korea.

Funds are invested in education when the envisaged returns are greater than the costs. This principle applies to both public and private investment, and the total investment in education is the result of choices made by the concerned stakeholders. Obviously, in the case of Korea, the individual is far more motivated to invest in education than the state, and the state has been to count on heavy private sector investment to minimize the need for government funds.

What is it then that motivates the Korean parents? As mentioned earlier, at the psycho-social level, the Korean parent’s selfhood is fused with that of their children. Children are not regarded as separate and autonomous individuals. Parents regard their children as their alter-egos. In a society where learning is a status symbol and to a large extent a means for social mobility, the effects of education can be especially revelatory of this propensity of Korean parents. When the child attains a high level of education, the parent’s social standing rises accordingly. The child’s success in education is interpreted as the result of successful parenting. The child’s education does not concern the child alone; it is a matter of face for the whole family, particularly the parents.

During the early period of a child’s life, the parents assume major responsibility for his/her care and education. But because of the competitive nature of Korea’s educational system, parents try to fulfill this responsibility through institutional services, if they can afford them. These services are thought to better prepare the child for formal schooling. As parents consider paying for institutional early childhood education services as part of fulfilling their responsibility for the child, they are unlikely to view the lack of state support as a neglect of responsibility on the part of the state.

The financial burden on parents has at times become a social problem in Korea, prompting calls for reforms. But interestingly, critics have not demanded that the state share more of the burden so much as argued that

the educational environment be eased, for example, by reducing the competitiveness for university acceptance, so that parents do not feel obliged to invest excessively in their child's education. Thus, reforms have led to changes in the university entrance examination system, but have not so much affected the country's pattern of investment in education. In other words, parents are urged not to over-invest, in the absence of calls on the state and other public sectors of society to share the burden. The lack of true reform reflects the strength of Korean parents' intrinsic motivation, which they themselves have difficulty curbing.

The public interest to be served through education, including early childhood education, is not clearly understood or recognized by Korean consumers. The society is structured in such a way that the child is viewed as private property, entrusted to the individual family, which has primary responsibility for him/her. Conceptually, the child is situated outside the public domain. This in part accounts for why, despite the relative lack of government funding, early childhood education has not been on the educational reform agenda for the past three decades. Rather than being regarded as an educational process that serves the public interest, it is viewed as an extension of mother's child care at home. Only through the recent efforts of professionals has the heavy burden on the family for early childhood education been brought to the attention of policy makers and recognized as a problem at all.¹⁹

Government's commitment to education is often measured in quantitative terms. In the case of Korean education, the government's input has been insignificant, lagging behind other industrial countries in categories such as financial and human resources invested in education and the learning environment. Nevertheless, Korea excels in output categories such as access to education and student achievements.²⁰

Korea's rule-defying phenomenon of early childhood education is explained mainly by a sole hidden cause: sacrificing parents who invest heavily in the education of their child. Their zeal is based on and fueled by the Korean cultural pattern in which the child is fused to become the alter-ego of his/her parents. Accordingly, early childhood education is perceived more as the individual parents' fulfillment of their responsibilities than as a public function guaranteeing the child's right to education.

¹⁹ Education Reform Policy Report '97-1. The Presidential Commission on Education Reform.

²⁰ Education at a glance: OECD indicators (1997).

References

- Choi, S. H. (1991). *The nature of Korean's social face*. A paper presented at the 2nd European Congress of Psychology, Budapest, Hungary.
- Choi, S.H. (1992). Communicative socialization processes: Korea and Canada. In S. Iwawaki, Y. Kashima, & L. Kwok (Eds.), *Innovations in cross-cultural psychology*. Holland: Swets & Zeitlinger.
- Choi, S.C., & Choi, S.H. (1994). We-ness: A Korean discourse of collectivism. In G. Yoon & S. Choi (Eds.), *Psychology of the Koreans: Collectivism and individualism*. Seoul: Dong-Ah.
- Education at a glance: OECD Indicators 1997*. OECD: CERJ.
- Education Reform Policy Report '97-1*. (1997). Seoul: The Presidential Commission on Education Reform.
- Education & Training Policy in Korea* (1998). RM-98-9. Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon.
- Kim, U., & Choi, S.H. (1994). Individualism, collectivism and child development: A Korean perspective. In P. Greenfield & R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kong, E.B.; & Paik, S.J. (1994). *Educational investment and rates of return to education in Korea*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Korean Education Indicators* (1997). Korean Educational Development Institute.
- Lee, J.Y., & Kang, S.H. (1997). Korean students' perception of children's rights. *Journal of Korean Council for Children's Rights*, 1(1), 65-83
- Shin, W.C. (1997). Children's rights in the Korean context. *Journal of Korean Council for Children's Rights*, 1(1), 85-110
- OECD Economic Survey: Korea* (1996). Paris: OECD

Culture and Early Childhood Intervention: a comment

John Bennett¹

Résumé : Des études interculturelles montrent que la société humaine est dotée dans son comportement d'une grande plasticité. De plus, ces études indiquent que, souvent, il existe autant de différences au sein d'une même culture qu'entre les diverses cultures. Les systèmes d'intervention publics de grande échelle ont bénéficié de cette capacité des populations à s'adapter. Ainsi, les systèmes d'éducation préscolaire sont rarement issus des préférences locales. Ils visent en général des objectifs étatiques - la santé et les soins des enfants: leur socialisation selon les normes nationales; leur préparation à l'école primaire - sans trop faire cas des coutumes familiales ou des besoins communautaires. Toutefois, la société humaine n'est jamais simple. Des cultures spécifiques - qu'elles soient ethniques, sociales ou familiales - continuent d'exister et leur influence sur l'éducation des enfants et des tout-petits est très forte. Pour que les programmes publics de soins et d'éducation soient bénéfiques à ces groupes, une sensibilisation culturelle est nécessaire, par le biais, par exemple: (i) d'un débat public sur la notion même de l'enfance; (ii) des analyses approfondies sur les conséquences du concept: la *niche de développement* (iii) d'une attention portée sur une meilleure cohérence entre, d'un côté, les milieux familial et communautaire et de l'autre, le milieu public, institutionnel.

Abstract: Cross-cultural studies show that human societies are capable of great plasticity of behaviour and that often, there exists as much variance within cultures as between cultures. The large-scale, intervention systems of the modern nation state benefit from this capacity of populations to adapt. Thus, pre-school education systems rarely start from local preferences. They are, in general, standardised in culture, aiming to provide health and care, to socialise according to mainstream norms and to prepare young children for national schooling. Human society, however, is never tidy. Specific macro- and micro-cultures - whether ethnic, social or familial - continue to exist and their influence on child-rearing and early education is strong. If public early childhood provision is to benefit these

1. The author is senior consultant to the OECD cross-national comparative review of early childhood policy. He was formerly director of early childhood and family education at UNESCO. The facts and opinions expressed in this article are entirely personal and do not engage the responsibility of any organisation.

groups, greater cultural sensitivity in public programming is required, based on (i) Promoting national discussion about children and childhood (ii) Taking into account the notion and consequences of *developmental niche* (iii) Building coherence between the family milieu and the school through the use of bridging professionals and para-professionals from communities in difficulty.

▪ *Nourish the sons well...How you nourish the daughter does not matter, as long as you keep her alive. Paulo de Certaldo, Middle Ages*

▪ *The want of affection in the English is strongly manifested toward their children. For, having kept them at home until they reach the age of seven or nine years, they put them out, both males and females, to hard service in the houses of other people. And these are called apprentices and... perform all the menial tasks.... An Italian observer, c. 1500*

▪ *I wish and command you to whip him any time that he is obstinate or does something bad... I know from experience that I myself benefited, for at his age I was greatly whipped... That is why I want you to whip him and make him understand why.*

Advice of Henri IV of France to his son's tutors

1. Introduction

Is there permanence in the psychology of peoples? Will France always remain Jacobin²? America puritanical? Asia hierarchical? French research³ has rarely been supportive of the more deterministic features of the culture-and-personality school of Kardiner and Linton.⁴ Though recognising that cultures perpetuate patterned behaviours through the socialisation of children and that modes of economic organisation influence mentalities, research in France has tended to show the plasticity of human behaviour across the ages and within societies. Aries⁵ and other historians of childhood point to a great diversity of attitudes within one and the same society toward children and child rearing.

2. La Societé des Jacobins, Amis de la Liberté et l'Egalité, 1789

3. See, for example: Chombart de Lauwe, M.J. *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Paris, 1971, Payot.

4. Kardiner and Linton, *The Individual and His Society*, New York, 1945. Columbia University Press, Kleinberg, Otto

5. Aries, Philippe *Centuries of Childhood : A Social History of Family Life*, New York, 1965, Random House

2. Research on cross-cultural intervention

What does anthropological research have to say about cross-cultural intervention? Poortinga (1994)⁶, following *Berry et al.* (1992),⁷ outlines the arguments of the three major schools in the field, viz.

- *Cultural relativism*: According to this school of thought, behaviour can be understood only in the context of the culture in which it occurs and hence, intervention programmes are suspect. For this reason, “universal” ideas and programmes are often *de facto* Western cultural products, based on the implicit values of industrial, consumer societies;
- *Behavioural absolutism*: In our politically correct societies, this approach is more a course of action than a well-advertised theory. Absolutist action presumes that basic human psychological functions are invariable and hence, the psychological principles underlying well-researched intervention programs and evaluation instruments are applicable everywhere. Hence, IQ testing, international comparative tables in reading or numeracy, urban western education models in rural societies....
- *Psychological universalism*: manifestations of invariant psychological processes can differ substantially across cultures. Hence, programmes aiming at psychosocial development should be reworked in terms of behavioural manifestations that are understandable within a particular cultural context.

3. A tendency toward absolutism in practice

In early childhood circles in the West, psychological universalism has become the dominant paradigm. Its major advantage is its respect for culture and at the same time, recognition of a common humanity and the plasticity of human behaviour. A basic tenet is that although cultural constructs - such as child-rearing practices, norms, belief systems or conventions - do exist and are quite resistant to change, they have no necessary connection with any fundamental psychological function or internal disposition. In short, culture and tradition deserve respect but are not a destiny to be suffered. Societies can and will modify traditional

6. Poortinga, Y. in *Early Intervention and Culture*. Paris, 1994, UNESCO Press

7. Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., & Dasen, P.R. *Cross-cultural psychology: research and applications*. Cambridge, 1992. C.U.P.

child-rearing practices if they decide that a better future can be offered to young children by incorporating new ideas and approaches.

The real question becomes therefore: who decides the future of young children and in the name of what? It is here that absolutist tendencies come into play for the question is rarely decided in a democratic way, especially in poor countries which have little control over their own finances. A telling example occurs in the area of international aid. Many poor countries suffer the consequences of structural adjustment programmes, imposed from the outside. Accepting aid in good faith, they are rarely given the chance to renegotiate conditions, even in situations where the consequences of the adjustment measures have clearly become disastrous for families and young children...

Even in the industrialised democracies, the State generally decides – with little or no consultation - what kind (if any) of early childhood provision will be funded. Systems are introduced or continued which depend for their success on the capacity of populations to adapt, rather than on adapting programmes to meet the needs of specific social or cultural groups. Local preferences or needs are frequently overlooked, e.g. the needs of rural communities or of the ethnic groups who are now a significant feature of Western societies.

It is true that State aims are often excellent either in terms of preparing children for school or in terms of more general quality criteria, e.g. provision of centre-based programmes based on the stages of development criteria promoted by leading child psychologists. But for marginalised groups, in which the negative effects of a poverty culture are particularly strong, such approaches can be far too decontextualised, too removed from their struggle to survive. Reliance on generalised “developmentally appropriate principles” for young children or, at later ages, on achievement measures in reading and mathematics is far from sufficient. Some approach to the culture of groups is necessary, to view group aspirations for children with sympathy and work with parents on the means to achieve their ideals. Even for majority populations, client participation is to be encouraged, especially when external child care and education provision weakens the investment of families and local communities in young children and their support for education.

In short, although official discourse on early childhood is generally characterised by tolerance and openness, practice does not always follow suit. This is a matter of concern as much in the industrialised world as in poorer countries.

4. Toward more culturally sensitive systems

We have seen that the absence of cultural determinism does not mean the absence of culture. Specific cultural traits are rarely absent and in those basic reflexes of a society such as child rearing, they can be extremely important. In short, cultural sensitivity is a fundamental issue in early childhood programming, particularly at field level.⁸ Such sensitivity is translated by specific knowledge, attitudes and approaches, of which we shall select three elements for comment, viz.: (i) promoting national discussion around children and childhood; (ii) taking into account the concept and consequences of *developmental niche* (iii) building coherence between the family milieu and the school through the use of bridging professionals and para-professionals from communities in difficulty.

(i) Promoting national discussion around children and childhood

Theoretical work on the concept of childhood has been much advanced in recent years by the work of Jens Qvortrup,⁹ Peter Moss¹⁰ or the Hull University school on the social construction of childhood, directed by Alan Prout¹¹. These researchers call attention to the fact that much of our practice concerning children is based on certain “natural”, that is unquestioned, constructs of childhood that date back many generations and that are often quite inadequate in terms of our present knowledge of children or even, in terms of the basic rights of children. Their plea is that societies should become more conscious of children as social groups and not simply to react to crises of care and custody.

Where government departments are concerned, this means becoming aware of the presuppositions about childhood and society that underlie much of present child policy and attempting to take into account in policy making and provision the many ideals and states of childhood within their jurisdiction. In the 19th century, the industrialised States introduced national school systems, narrow in their aims and suited predominantly to the urban middle-classes. In our present state of knowledge of how young

8. At the level of policy and planning, more technical approaches are needed.

9. See the many publications of the “Childhood Programme” of the Vienna European Centre.

10. See, in particular, the new publication (in press): Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, London, 1999, Falmer Press.

11. *Theorizing Childhood*, James, A., Jenks C. and Prout, A., Oxford, 1998, Polity Press and Basil Blackwell

children learn and their dependence on the family milieu, it would be less than effective to reproduce similar systems for early childhood care and education. Decentralised units of decision-making, constant consultation with families and children, community involvement in health and education, multiple education pathways can help to ensure that the desires of a wide variety of children and parents are met. The experience of the Scandinavian and other countries show that the office of ombudsman for children is a powerful means of ensuring that children and parents can speak out and hence, of promoting consciousness of children and their needs within a society. There is little reason today to continue with 19th century models in which the voices of children and their parents were never heard; little reason to fit rural children into frameworks that do not take account of the countryside and nature; little reason to ignore ethnic differences or to deny ethnic children a pride in their own culture; little reason to exclude the local culture of children from early childhood curricula and above all, little reason to divorce care and education services from parents and the concern of the community.

Again, the vision of State curricula, especially for young children, need not be narrowly “educational”, aiming exclusively at socialisation and cognitive achievement measures, important as these aims are. Curricula in many State programmes for young children go broader than this and include artistic, musical and craft opportunities as well as scope for dance and corporal expression. Children learn through play, through movement, through exploring a rich environment, through using all the cognitive faculties and not just language and logico-mathematical mastery; the aspects of intelligence so favoured by schools.¹² Early childhood programmes can aim too to provide children with the experience of happiness as well as the challenge of effort and work. Specific cultural values, such as a respect and love for nature or co-operation with and compassion for others, are, in addition, valid aims for the early childhood centre, especially when discussed with and supported by parents.¹³ As the programme of Reggio Emilia demonstrates, there are a hundred different languages through which children can construct knowledge and experience of the world.

This viewpoint contrasts quite strongly with the “educational” perspective on children adopted in many countries. The adult generation -

12. Gardner, Howard Multiple intelligences: the theory in practice, New York, 1994, NY: Basic Books

13. We are thinking here especially of the Norwegian barnehager or kindergartens.

in its zeal for training, socialisation and education - sometimes loses sight of the intrinsic value of childhood and the need to provide a protected space for young children in which they can develop at their own pace. A narrow view of life and learning is operated far too early, as if young children needed to be harangued in order to be socialised, as if they needed to be taught directly about separate subjects in order to learn, as if, for the sake of good order, they all needed to do the same thing at the same time... Educational psychology¹⁴ and well-founded early childhood programmes suggest that the contrary is true: High/Scope, Reggio Emilia, the Scandinavian state systems... put little pressure on young children, who yet reach excellent results in a wide range of competencies.¹⁵ The same is true of countless programmes in the developing world where well-trained parents or professionals run programmes that bring young children health care and structured learning opportunities for at least some hours every week.

(ii) Taking into account the concept and consequences of *developmental niche*:

Part of respectful intervention in early childhood programming is to take into account the child's *developmental niche* (Super and Harkness, 1986), that is, the socio-cultural system to which each child is expected to adapt to in the course of development.

To expand a little on this basic definition: the *developmental niche* denotes the prevailing family structures, gender roles, child-rearing models, family ideals and social outcomes for children current in a specific culture or social group. It is an important concept for childhood professionals, not least in the multi-cultural societies of Western Europe in which laws, customs and institutions are grounded in older, dominant cultures. In such situations, differences in family culture can become a source of incomprehension and sometimes, even of intolerance.

14 See, for example, the work of Dewey, Piaget, Vygotsky, the High/Scope Educational Research Foundation and a host of other researchers and authors.

15 See, for example, the rankings of the Scandinavian countries in the IEA study *How in the world do students read?*, Hamburg. Grindelruck GMBH, 1992. Finland and Sweden come first and third respectively in both the 9-year old and 14-year old evaluations.

The developmental niche

According to Sara Harkness and Charles Super who developed the concept, the developmental niche has three components that interact with each other and constitute the meaning system of the child: a) the physical and social settings in which the child lives, e.g. family size and composition, the activities engaged in by significant adults, the scheduling of the child's day... b) customs of child care and child rearing, e.g. in the Dutch setting, the three Rs of child care: rust, regelmaat and reinheid // rest, regularity and cleanliness... c) the ethnotheories or social representations of the child carers., that is, the implicit ideas about childhood, values and society that inform their behaviour and decisions with regard to children, e.g. the desire to nurture the child's "intelligence" in order to help the child to be successful in later life.

Abstracted from: Super & Harkness The Developmental Niche in *Early Intervention and Culture*, Paris, UNESCO, 1993

In Great Britain, for example during the politically conservative 1980s, studies of Caribbean, British and Indian ethnic groups, showed marked differences in social behaviour. One issue in particular became a subject of comment, namely, the high incidence within the Caribbean community of single mother birth rates and the dependency of Caribbean families on social welfare. In such situations, respectful intervention is more than ever necessary, based on the understanding that having children and rearing them is an enterprise that cannot be divorced from the social distribution of gender and work roles within a specific cultural group or from the realistic choices open to young adults living in ghetto-like cultural contexts. Greater attention to the issues inherent in the concept of *developmental niche* would allow social welfare and education planners to take into account definitions of reality different to their own:

- *Basic need issues in relation to the child:* What are the basic child needs which need to be addressed in this situation? Are biases built into the family culture against certain children, e.g. against non-infant children or girls? How can the family environment be strengthened to provide for basic needs? How can parents be best helped to be aware of the development needs of children?
- *Family structure issues:* What is the prevailing family structure in this group? What is the average number of children? What are the

usual living arrangements between men, their spouses and the children? Do these arrangements serve some significant economic, social or cultural function? Are these functions viable or are they poorly adapted to actual socio-economic realities? If so, how can families be helped to change and socialise their children in another way?

- *Outcome issues in relation to the child:* What does adult success mean in this community for females, for males? What are the career choices available or beginning to open up? What are the qualities of the ideal girl and boy child within this group? How can worthwhile career choices be accessed? Is schooling relevant to accessing realistic careers and to the problems and challenges that these children face daily? What are the access skills that family education can help parents to identify and inculcate?
- *Gender issues:* What are the typical tasks performed by females in this specific family form? Have these tasks a high or a low status? Who rears the children? What are the tasks of men? What is the pattern of resource allocation?¹⁶ What happens typically if a father leaves? Is there an extended family to help the mother? What legal protection have women with regard to ownership, inheritance, divorce, maintenance, custody of children, family violence, marriage and divorce laws? Can a more equitable pattern be established without upsetting important social values and functions?
- *Father issues?* Is a father's presence important for a child? What does good fathering mean within this social group? How are masculinity and femininity defined in this social group? What are the positive aspects of male roles? Can these aspects be oriented in favour of spouse and family support? Are there examples of good fathering in this social group which are positively viewed by the group?

The complexity of these issues would indicate that effective social intervention strategies for disadvantaged social groups are necessarily long-term, but nothing is gained by ignoring complexity. Social welfare programmes do little good if they reinforce dependency and/or separateness rather than supporting the dynamic elements within the

16. Research shows that if mothers have charge of the family budget, 40% more income is typically spent on children than when fathers hold the purse strings

developmental niche that allow children to manage successfully mainstream culture and its institutions.

(iii) Building coherence between the family milieu and the school through the use of bridging professionals and para-professionals from communities in difficulty

A third element that merits consideration in multi-cultural societies is to build coherence between the family milieu and the school through the use of bridging professionals and para-professionals from local communities in as many child programmes as possible.

The reasons for involving families is probably clearer to planners than are the reasons for outreach to communities. We live in an age when public services have to be efficient and conscious of the satisfaction of the individual client, who in the case of children are generally individual mothers. There is recognition too that the basic psychological attitudes and social representations of the child are first and foremost formed within the family circle. The family environment - with its characteristic organisation, myths and practice - remains an abiding influence on most children, even during the schooling period. If it is hostile to State educational aims, then formal education will not become a value for children. If, on the other hand, families do support formal education, even if only because of increased earnings linked to education,¹⁷ they will attempt to motivate their children to stay within the system and to bend to its constraints. Experience from many countries shows the value of parental support and its effect on school achievement levels.¹⁸

However, where parental support is noticeably absent and where children are, as a group, indifferent to learning, one is generally faced by a community culture of disaffection with and cynicism about State institutions and programmes. In such circumstances, attention to the individual client is not enough: educational directors - and directors of early childhood programmes - need to initiate stronger home-school and community links, e.g. through meetings, consultations, open house policies, even home visiting if it is allowed. One of the most effective

17. See OECD *Human Capital Investment: an international comparison*, Paris 1998, which records that in OECD countries, university-educated women earn on average 61% more than women with upper secondary education, who, in turn, earn 23% more than women with primary or lower secondary. The rates for men, though slightly lower, are comparable.

18. See the essay on Korea by Soo-Hyang Choi in the present volume.

means, however, is to employ or include on a voluntary basis, bridging professionals and para-professionals in programme activities.

Whatever the reluctance of the formal system or of professional bodies in their regard, bridging agents can be very valuable in increasing the effectiveness programmes that target vulnerable groups. They are a symbol of the ownership of programmes by communities, especially if a real source of community employment is on offer. Even the voluntary participation of parents in early childhood care and education programmes is extremely valuable. It is in some senses, a guarantee against culturally rooted constructs or against procedures or program content that are foreign to the child's milieu. In a European early education policy meeting earlier this year in Amsterdam,¹⁹ much attention was given to this issue. Several guiding principles concerning bridging policies to reach local populations effectively were proposed among which:

- *That effective community outreach seems to presuppose effective decentralisation of early childhood services to the local level*
- *That services should be demand not supply driven: top-down approaches are often unwelcome and rarely work as satisfactorily as programmes in which there is some element of client ownership;*
- *That in attempting to deliver local services, the trusted institutions and mechanisms in place should be used but in new ways, e.g. by training pre- and post-natal professionals to be more sensitive to local need and co-ordinate effectively with local education services; by encouraging central and local education services to take a wider view of the early education centre and primary school, seeing them as instruments of life-long, community and parental learning.*
- *That the family involvement - in particular of fathers - be developed, especially in early development programming;*
- *That bridging personnel from targeted groups should be trained to work with the institutional professionals, e.g. parent para-professionals to work alongside child professionals in order both to sensitise the professionals to the unvoiced needs of local groups and to encourage those groups to approach and make use of professional services;*

19 Report of the Amsterdam European Policy Conference, UNESCO, 1998

5. Conclusion

Despite the necessity of going-to-scale in national programmes and reducing expenditure through some standardisation, it is certain that culture exists and, in a sense, that culture persists. It is rash for any external body to engage in early childhood programming in a community or society without first examining its child-rearing patterns and the social representations of children, women, the family, male responsibilities and the organisation of work... A better balance can be achieved - in particular in communities that tend to become disaffected with State services - by better consultation of local populations, the use of bridging agents and the decentralisation of policy making and service provision.

In addition, in order not to repeat outmoded school models, it would seem necessary that societies open up a debate on the nature and concept of childhood. Young children are a separate and important group with specific developmental characteristics. Among them is the need for a protected space where they are given the means to develop themselves and not just be channelled toward "becoming". They have too their own culture which deserves respect, e.g. their non-scientific explanations of relationships or the world around them. They have too a right to participate in the culture of their families, their communities and countries. It is entirely possible to do this without pressurising young children. Neither is it necessary, on the one hand, to ignore the more modest forms of home culture in deference to national culture nor, on the other hand, to allow young children to be overwhelmed by the "commercial" culture that surrounds them. Public discussion and consensus building on these issues - especially at local level - would contribute much to improving early childhood programmes.

Annexe

Liste des participants

BAUDELLOT Olga, CRESAS-INRP, 75 rue Claude Bernard, 75005
Paris, France

tel: +33 1 43 31 10 70, fax: +33 1 45 87 84 70

email: baudelot@inrp.fr, internet: <http://www.inrp.fr>

BENNETT, John, 49 ave de Segur, 75007 Paris, France

tel: (soir) +33 1 47 83 83 34

email: BENPARIS@aol.com

BOUZOUBAA Khadija, Faculté des Sciences de l'Education, BP 1072
Rabat (Souissi), Maroc

tel (personnel): 07 77 87 77

BRÉAUTÉ Monique, CRESAS-INRP, 75 rue Claude Bernard, 75005
Paris, France

tel: +33 1 43 31 10 70, fax: +33 1 45 87 84 70

internet: <http://www.inrp.fr>

BROSTRÖM Stig, Royal Danish School for Educational Studies, 101
Endrupvej, 2400 Copenhagen, Denmark

tel: 45 - 39 69 66 33

email: Stig_b@dlh1.dlh.dk

BROUGERE Gilles, Université Paris Nord, av J. B. Clément, 93430
Villetaneuse, France

tel: +33 1 49 40 29 17, fax: +33 1 40 40 91 03

email: brougere@lshs.univ-paris13.fr

internet: <http://www.univ-paris13.fr>

CHOI, Soo-Hyang, Early Childhood and Family Education Unit,
UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

tel: +33 1 45 68 08 15, fax: +33 1 45 68 56 26

email: sh.choi@unesco.org

DEMBÉLÉ Nagognimé Urbain, BP 8023, Bamako-Mali

tel/fax: 233 22 1715

EL ANDALOUSSI Khalid, B. P 8001 Rabat N.U, Maroc
email: atfale@maghrebnet.net.ma
internet: <http://www.refer.org.ma/atfale/atfale.htm>

GARNIER Pascale, IUFM Creteil, Route de Brevannes, 94861 Bonneuil
Cedex, France
tel(personnel): +33 1 48 73 58 96
email: pascale.garnier@IUFM.Creteil.fr

HOSHI-WATANABE Miwako, Tokyo Kasei-Gakuin Tsukuba
Women's University, (domicile) 2-911-401 Azuma, Tsukuba 305,
Japon
tel/fax: +81 298 51 73 74
email: hoshi@in.kasei.ac.jp

OBERHUEMER Pamela, Staatsinstitut für Frühpädagogik,
Prinzregentenstr. 24, D-81677 München, Germany
tel: +49 89 21234 321, fax: +49 89 21234 366

PLAISANCE Eric, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux
(CERLIS), Université René Decartes-Paris V, 45 rue des Saints
Pères, 75270 Paris CEDEX 06, France
tel: +33 1 42 86 33 47, fax: +33 1 42 86 21
email: plaisan@ext.jussieu.fr

RAYNA Sylvie, CRESAS-INRP, 75 rue Claude Bernard, 75005 Paris,
France
tel: +33 1 43 31 10 70, fax: +33 1 45 87 84 70
internet: <http://www.inrp.fr>

TOBIN Joseph, TECS-WIST ANNEX 224, University of Hawaii, 1776
University Ave, Honolulu, HI 96822, USA
tel: 808 956 4406, fax: 808 737 8299
email: tobin@hawaii.edu

VAN OERS, Bert, Department of Education, Free University, van der
Boechorst Straat 1, 1081 BT Amsterdam, The Netherlands
tel: +31 20 4448912, fax +31 20 4448745
email: HJM.van.Oers@psy.vu.nl

Cet ouvrage constitue les actes d'un séminaire portant sur la dimension culturelle de l'éducation préscolaire, organisé par le GREC (Université Paris-Nord) et le CRESAS (Institut National de Recherche Pédagogique) en collaboration avec l'UNESCO. Il rassemble treize contributions de spécialistes, venant de quatre continents et travaillant dans des champs disciplinaires différents.

Il est organisé en sept parties. Après une première partie qui introduit la problématique de l'ancrage culturel (dans ses aspects traditionnels et innovants) de la préscolarité à partir d'un ensemble de questions qui traversent ce domaine, une seconde partie est consacrée à des approches comparatives de pratiques éducatives à l'école maternelle (USA, Chine, Japon) et de formations de personnels de la petite enfance (pays de la Communauté européenne). L'ouvrage se poursuit avec une troisième partie concernant l'incidence des représentations, évolutives, de l'enfant sur l'éducation préscolaire (Japon, Maroc), puis une quatrième centrée plus particulièrement sur les normes et valeurs culturelles et sociales (France). Dans une cinquième partie, accueil de la petite enfance et solidarités familiales sont abordés au sein de contextes contrastés (Mali, France). La questions des objectifs pédagogiques, de l'appropriation et de la création culturelle, est traitée dans la partie suivante (Danemark, Pays-Bas). L'ouvrage s'achève sur une partie consacrée aux droits de l'enfant (dans les différents pays et en Corée, en particulier).

Il s'adresse à un large public de praticiens, de formateurs, de chercheurs, de décideurs et d'étudiants concernés par le domaine de la petite enfance, l'approche comparative et la dimension culturelle de l'éducation.

