



HAL
open science

Culture et métiers de la petite enfance

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Culture et métiers de la petite enfance. Sylvie Rayna et Gilles Brougère (dir.). Traditions et innovations dans l'éducation Préscolaire. Perspectives internationales, INRP/ENS Editions, pp.15-40, 2000. hal-03642546

HAL Id: hal-03642546

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03642546>

Submitted on 15 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Gilles Brougère, « Culture et métiers de la petite enfance ». In Sylvie Rayna et Gilles Brougère (coord.) *Traditions et innovations dans l'éducation Préscolaire - Perspectives internationales*, Paris, INRP, 2000, pp.15-40

Les contributions de cet ouvrage soulignent à l'évidence la diversité des institutions et des pratiques concernant la petite enfance dans le monde, et ceci est vrai pour différents pays européens qui pourraient apparaître proches du point de vue de leur histoire et de leur culture. Les différences sont multiples et concernent divers niveaux les taux de fréquentation et l'investissement du pays (tant de l'État que des secteurs associatifs et privés) sont très variables, mais il en est de même des institutions, des objectifs, des principes pédagogiques à l'œuvre, des divisions en termes d'âge, des pratiques quotidiennes, etc.

Face à cette diversité dont les textes réunis ici donnent une idée, il est possible de produire une grande variété d'analyses dont témoignent les différents ouvrages qui ont tenté des comparaisons internationales (Tobin *et al.*, 1989 ; Lamb, Sternberg, Hwang et Broberg, 1992 ; Cochran, 1993). On peut comparer les politiques d'accueil mises en place dans les différents États et les données statistiques (si tant est qu'elles soient comparables étant donné la diversité des logiques présentées), on peut confronter les objectifs, les textes officiels, analyser les représentations ou les pratiques (thème sur lequel les travaux sont plus rares), mettre en évidence les innovations et le débat international sur les modèles de l'éducation préscolaire. Les entrées sont multiples. Nous avons choisi d'introduire les textes de ce volume à partir d'une double perspective pour délimiter des questions dans ce vaste champ.

La dimension culturelle

Il s'agit d'abord de prendre en compte la dimension culturelle de ces différences. En effet, les caractéristiques de l'éducation préscolaire donnent une grande importance à ces références culturelles. L'éducation élémentaire liée à l'objectif de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture semble développer des objectifs et des pratiques plus « universalistes », moins liés aux particularités de chaque culture, diffuse les éléments culturels les plus porteurs de valeurs universelles. Au contraire l'éducation préscolaire accorde plus d'importance à l'activité « spontanée » de l'enfant, aux routines, à la dimension relationnelle, à l'intégration dans une société et une culture données, à la maîtrise d'une langue parlée spécifique, différents aspects profondément liés à la diversité des cultures.

« Culture » s'entend ici comme un ensemble de significations propre à différentes unités sociales (familiale, locale, régionale, nationale). C'est la conséquence du fait que l'homme interprète l'action des autres et donne du sens à ses propres actions (Blumer, 1969). Il le fait en fonction d'éléments disponibles qui sont la sédimentation des interprétations construites dans l'aire sociale dans laquelle il évolue.

Les personnels de la petite enfance

La seconde entrée de ce texte est celui du personnel, des métiers liés à la petite enfance. Il nous semble qu'il y a là une des clefs de la diversité, et ceci de plusieurs points de vue. D'une part, les personnels varient en ce qui concerne leur formation, leur recrutement, leur répartition selon les diverses structures (Oberhumer, 1999). Il y a là un des indices importants de cette variété. Par ailleurs, c'est en partie le personnel qui introduit l'enfant à la culture, qui porte la culture ou les diverses cultures qui agissent dans les structures destinées aux jeunes enfants. En effet, la culture n'existe pas en dehors des personnes qui la produisent et la vivent dans les relations qu'elles entretiennent avec les autres. La culture du préscolaire est portée par les personnes qui y travaillent, même si d'autres acteurs sociaux contribuent à sa production (décideurs politiques, parents, sans oublier les enfants eux-mêmes). Elle se construit à travers les interactions de ces personnels avec les enfants et les autres acteurs concernés.

Étudier la culture du préscolaire c'est prendre en compte les personnes qui produisent et reproduisent dans le quotidien des institutions cette culture. Leurs valeurs, leurs représentations, leur formation, les influences qu'elles reçoivent sont essentielles à la construction de situations culturelles spécifiques selon les institutions, les pays.

La professionnalisation, un processus culturel

Par ailleurs, une institution est pour partie l'ensemble des personnes qui l'animent. Leur statut, la représentation que l'on en a, influencent l'image de cette institution. Or, les métiers de la petite enfance sont pris dans une situation complexe du fait de leur relation avec les rôles parentaux et plus particulièrement maternels. En effet, la prise en charge de jeunes enfants est pensée en relation avec le rôle maternel, et cela d'autant plus que l'enfant est jeune. Certains peuvent nier la dimension professionnelle de cette activité qui est pensée comme la simple transposition de compétences maternelles dans une logique de substitution. Toute mère, voire toute femme pensée comme mère potentielle eu égard à une vision naturaliste des rôles sexuels, peut être considérée comme apte à assurer une fonction de garde, d'accueil d'un jeune enfant. C'est oublier qu'il y a une dimension nouvelle essentielle, qui est le passage des soins donnés à ses propres enfants à ceux des autres dans une logique de service qui implique une contrepartie financière (qu'elle soit proposée par la famille ou l'État dans une logique de solidarité).

Cela suppose une mutation des rôles, le nécessaire passage à la rationalisation de l'action, à la justification de ses actes, à la nécessité de rendre compte de ce que l'on fait, à la distance affective à construire, à la question de la relation avec la mère derrière la relation avec l'enfant (Bosse-Platière *et al.*, 1995). À la relation de la mère à l'enfant se substitue, au minimum, une relation triangulaire entre le professionnel, l'enfant et la mère de l'enfant qui engage bien autre chose qu'une compétence maternelle (Bloch et Buisson, 1998). Le déni de professionnalité occulte cette dimension qui montre la distance entre les deux rôles. Si aujourd'hui nombre de pays connaissent un processus de reconnaissance professionnelle, la faible formation (voire l'absence de formation), la présence limitée des hommes montrent qu'à certains niveaux de responsabilité (qui concernent les personnes qui ont les plus longs contacts avec les enfants) la question de la professionnalité est peu prise en compte. On peut évoquer les assistantes maternelles françaises dont la formation est limitée à soixante heures en trois ans. Mais il ne faudrait pas trop vite associer absence de formation et absence de professionnalisation. La formation n'est pas le seul moyen de se professionnaliser, même si c'est celui qui est le plus visible et qui peut garantir une reconnaissance sociale. Il y a une dynamique portée par les acteurs qui fait qu'ils se professionnalisent dans le cadre même de leurs activités. Ce qui conduit à ne pas nier l'importance de compétences acquises par exemple dans les rôles maternels (ou paternels) qui peuvent être la base d'une construction de nouvelles compétences professionnelles par enrichissement, réflexion, questionnement au contact d'une activité qui consiste à s'occuper des enfants des autres, à rencontrer d'autres mères dans un contexte relationnel spécifique.

L'idée qu'il importe d'évoquer c'est que la professionnalisation n'est pas simplement un processus institutionnel lié au statut, à la formation, c'est aussi un processus culturel lié à l'expérience, à l'apprentissage sur le tas, aux interactions entre acteurs sociaux dans le vécu de situations qui sont de fait des situations professionnelles. Les assistantes maternelles, en dépit de leur faible formation, se professionnalisent dans le cadre de leur activité, en confrontant leurs expériences, en situant leur rôle par rapport à ceux des parents, en découvrant la diversité des éducations familiales, en évitant de se situer comme concurrente ou substitut de la mère. Il en est de même au sein d'une équipe dans un cadre collectif. À un autre niveau, on peut noter que les institutrices françaises de l'école maternelle n'ont pas ou peu de formation spécifique à la petite enfance, que leur métier est défini dans une continuité avec l'enseignement élémentaire. Pourtant il suffit de visiter des écoles maternelles pour découvrir des modes d'action spécifiques qui peuvent être considérés comme le résultat d'une professionnalisation spécifique dans le travail avec les jeunes enfants. Un espace professionnel se construit moins à partir d'une formation et d'un statut, que dans l'action quotidienne qui conduit les

acteurs à développer des types d'intervention qui tiennent compte de la spécificité de la situation. C'est une culture professionnelle qui se construit ainsi, culture liée à la culture globale mais développant des éléments spécifiques à ces situations (Plaisance, 1999).

Trois niveaux culturels en interaction

Il nous semble qu'analyser la diversité des structures préscolaires c'est mettre en évidence des logiques culturelles, effets d'une culture globale, mais développées dans un contexte spécifique par des acteurs dont il faut saisir les spécificités professionnelles. On peut ainsi saisir trois niveaux culturels en interaction, la culture locale, celle qui organise le sens des actions dans une communauté donnée, la culture professionnelle portée par le personnel et la culture transnationale concernant le préscolaire. Le niveau intermédiaire, celui des professionnels, essentiel dans les situations concrètes de préscolarisation, est en partie le résultat d'une relation entre culture locale et culture transnationale. Un exemple en est les transformations du système fröbélien, selon les contextes et les conditions d'exercice professionnel, différents aux États-Unis, au Brésil ou au Japon, comme le montre T. Kishimoto, dans ce volume.

La question de la culture est bien au centre de la question de la diversité à condition de prendre en compte le fait que l'existence de spécialistes constitue un filtre entre culture locale et culture du préscolaire. Diverses influences interviennent et sont interprétées dans le contexte professionnel. Ceci permet à la fois de saisir les différences et similitudes qui tissent la relation entre les différentes structures préscolaires, combinaison complexe entre enracinement, culture spécifique et partage de traditions pédagogiques et psychologiques.

Continuité avec l'éducation familiale

La relation complexe entre éducation préscolaire et éducation familiale fait que cet espace professionnel est complexe et difficile à construire. En effet, 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. Toutes les structures d'accueil se doivent de prendre en compte le passage de l'univers familial à l'univers collectif, de réfléchir sur la séparation, d'accepter l'émergence de ce que l'enfant apporte de son milieu familial. Les stratégies sont diverses. Certaines structures (telle l'école maternelle française) accordent une moindre importance à cette dimension. Mais le conflit potentiel entre enseignement familial et enseignement proposé par les structures est sous-jacent. Le rôle éducatif de ces structures, au niveau de certains objectifs, rencontre l'activité spontanée de la famille (éducation aux pratiques quotidiennes comme le repas, le langage, la sociabilité, l'autonomie, etc.). Il est évident que la structure ne peut être le seul lieu éducatif en la matière. Il n'est sans doute pas le plus important (on peut penser, au contraire, qu'en matière d'apprentissage de l'écrit c'est l'école qui est le lieu dominant de l'apprentissage).

Complément ou substitut

Une part des objectifs éducatifs des structures redouble les pratiques éducatives informelles de la famille. On retrouve le problème de complément ou substitut. L'école maternelle française prétend résoudre le problème en se donnant des objectifs d'apprentissage plus formels, plus scolaires que ceux que l'on trouve dans la plupart des familles. Mais tous les pays n'ont pas effectué le 'même choix : « 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. » (Cochran, 1993, p. 650)

À travers cette relation à l'éducation familiale, l'éducation préscolaire se trouve en liaison directe avec les spécificités d'une culture, de plusieurs cultures quand les familles sont elles-mêmes d'origines

socioculturelles variées. La gestion de cette situation (relation avec les parents, insertion des parents) varie selon les systèmes, les traditions, la représentation que l'on se fait du rôle de la collectivité par rapport à la famille. Les personnels sont eux-mêmes liés à cette culture et cela d'autant plus que leur faible formation implique une référence à des compétences parentales.

Certains systèmes sont très attachés à maintenir les liens avec la famille, à donner à celle-ci le sentiment que l'éducation est d'abord son affaire. D'où des modèles qui se veulent proches de l'éducation familiale avec des interventions minimalistes. D'autres semblent plutôt reposer sur un partage des responsabilités, l'État ou la collectivité assumant un rôle éducatif spécifique selon des justifications variables (compensation des handicaps socioculturels, spécificité des apprentissages, libération de l'individu par rapport au poids de cultures particulières). La représentation des rapports entre la famille et l'État ou la collectivité territoriale est aussi un élément culturel important.

Mais l'éducation familiale intervient aussi comme modèle des pratiques éducatives (implicite ou explicite). Certes, le mouvement de professionnalisation des personnels de la petite enfance est important, cela ne veut pas dire qu'il permet de passer totalement de l'implicite à l'explicite étant donné la variété des tâches et des interventions auprès de l'enfant. 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 et des oppositions) conduit à méconnaître sa spécificité. C'est un facteur essentiel de sa dimension culturelle.

Culture et rationalité

Cet enracinement culturel lié à la continuité profonde entre éducation familiale et éducation préscolaire est parfois occulté à partir d'une vision qui propose de rationaliser une telle éducation, sur la base d'une approche scientifique de l'enfant et ses besoins. La culture du préscolaire serait alors réduite à une culture d'origine scientifique qui seule pourrait rendre compte des variations, ce qui ne semble pas être le cas. Il paraît utopique de penser que l'éducation du jeune enfant puisse rompre totalement avec l'implicite d'une culture locale. Les obstacles à une telle démarche sont de plusieurs ordres :

- la prise en charge de jeunes enfants ne peut relever uniquement d'une approche scientifique, mais implique valeurs et représentations ;
- derrière certaines approches scientifiques, il y a rationalisation, justification de représentations et démarches tout aussi marquées par la culture comme en témoigne la diversité historique des injonctions de la puériculture dite scientifique (Lallemand et Delaisi de Parseval, 1980) ;
- il est difficile de penser que le référent scientifique puisse organiser l'ensemble des interventions des professionnels avec les enfants, dans la mesure où la diversité de ces interventions et des professionnels implique la référence à des savoirs, des actions du quotidien que l'on imagine mal voir disparaître.

Mais cette utopie psychologique d'une éducation préscolaire entièrement rationnelle et explicite, qui suppose soit une rupture avec l'éducation familiale, soit une éducation des parents devenant des éducateurs rationnels, est liée à un contexte culturel de valorisation d'une approche scientifique de l'enfant. Elle suppose aussi une occultation des fondements culturels de l'action éducative et des conceptions de l'enfant que l'on peut construire. Dans une tout autre perspective, le courant contemporain de la sociologie de l'enfance met en évidence le fondement socioculturel des discours psychologiques sur l'enfance (James et Prout, 1990).

La double socialisation

Si les structures préscolaires s'enracinent dans la culture, 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 au niveau des structures préscolaires et leur proximité avec le modèle familial, transforme les conditions de socialisation de l'enfant. L'appropriation du contexte socioculturel passe par une 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 et Sommer, 1989, p. 14). Si les formes culturelles liées à la famille constituent un élément essentiel de la socialisation de l'enfant, les caractéristiques culturelles issues des structures préscolaires participent à cette même socialisation. Ces structures apportent à l'enfant une culture qui intègre des éléments que l'on retrouve dans la 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 avec la circulation internationale de références en ce domaine.

Référence à la famille et professionnalité

Les métiers de la petite enfance se trouvent donc dans une relation complexe avec la logique de l'espace familial. Cette continuité définit une professionnalité complexe qui n'est ni la reproduction de la famille (même si certaines visions du préscolaire ont l'idée illusoire de reproduire la famille), ni une forme d'éducation que l'on pourrait considérer comme séparée totalement de ce qui relève de l'éducation familiale. Les niveaux d'enseignement ultérieurs peuvent plus facilement définir des objectifs qui les distinguent nettement du rôle familial. Cela semble plus difficile et parfois artificiel au niveau préscolaire (apprendre sa langue maternelle se fait aussi bien dans l'espace familial que dans l'espace institutionnel et la relation entre les deux aspects est loin d'être facile à penser), même si cela devient plus facile quand l'enfant s'approche de six ans lorsque des objectifs plus spécifiques (telle la préparation à l'école élémentaire) peuvent être mis en avant. Cette référence à l'éducation familiale implique à la fois un enracinement culturel spécifique et une professionnalité paradoxale qui ne peut se penser comme uniquement technique mais ne peut que renvoyer aux catégories culturelles qui, dans chaque contexte, permettent de penser la relation spécifique de l'adulte à l'enfant. On découvre une tension entre souci de professionnalité et maintien du lien avec la référence familiale. La solution n'est pas à chercher dans le refus de la professionnalisation, mais dans une analyse de la spécificité de ces professions qui ne peuvent évacuer l'arrière-plan culturel de la construction d'une relation affective avec l'enfant dont la relation parentale constitue un modèle qui ne peut être nié. Il importe de voir comment il est retravaillé, modifié, déplacé dans les situations de garde professionnalisées.

Des objectifs explicites différents

Garde et éducation

Ces métiers sont pris dans une logique qui est celle de l'hétérogénéité de la fonction même des structures préscolaires entre garde et éducation. Il est facile de dire qu'il n'y a pas légitimement d'opposition. On ne peut garder des enfants sans les éduquer ; cependant si la garde prime l'éducation, celle-ci prend des aspects informels qui se rapprochent de l'éducation familiale. Pour éduquer des enfants il faut aussi les garder, au moins quand les parents ne sont pas en mesure de le faire, mais la garde est alors un effet induit, à moins que l'on distingue, comme en France, dans le temps, les moments éducatifs de ce qui est appelé justement garderie (périscolaire). Il y a une tension qui renvoie en partie à l'âge des enfants, plus ceux-ci s'approchant de l'école élémentaire plus la dimension éducative est explicite voire formalisée, mais aussi à la vocation sociale du préscolaire par rapport à la situation des parents. Ces deux dimensions, garde (ou accueil, soin pour prendre des expressions plus valorisées mais qui risquent d'occulter la raison sociale de l'existence de certaines structures en relation avec les besoins des parents) et éducation traversent constamment le préscolaire et se

distribuent, se construisent de façons différentes selon les pays. Cette opposition traverse également chaque pays.

On peut raisonner par rapport aux situations extrêmes qui sont extérieures à l'espace préscolaire et permettent de le définir. D'un côté il s'agit de l'enfant gardé par ses parents (ou une personne de la famille non rémunérée), l'absence de garde ou d'éducation extérieure, l'éducation étant intégralement familiale et informelle, de l'autre côté 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 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 familiale 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 d'entrée dans le système scolaire obligatoire.

En fonction de divers critères qui ne se superposent pas et produisent les institutions dans leur singularité, 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, référence à un modèle (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 (grosso modo plus l'enfant grandit plus l'offre se formalise), mais aussi du statut socio-économique du destinataire (on peut ainsi voir dans bien des cas, comme le Brésil, une offre plus formelle réservée aux milieux moins favorisés – Kishimoto, dans ce volume).

Diversité des formations, des logiques et des statuts professionnels

Ce qui est fortement variable, selon les pays, c'est la superposition entre le type de système et l'âge concerné. Si tous les systèmes vont vers plus de formalisation quand l'enfant grandit, le moment de rupture est très variable (de deux ans pour la France, à quatre, cinq ou six ans selon les logiques diverses à l'œuvre dans 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 très variées de l'éducation préscolaire adaptée à tel âge et à l'articulation avec le modèle familial. La diversité des niveaux de formation des personnels en contact avec les enfants est un indice de cette variété.

Ici comme en d'autres domaines, la spécificité culturelle ne joue pas sur une diversité absolue, mais la sélection différente parmi des possibles qui ne semblent pas en nombre illimité, ceci d'autant moins que la circulation internationale des modèles a conduit à réduire l'univers des possibles. De l'informel au formel, les cultures locales ne vont pas jouer le même rôle. Les propositions plus formelles sont souvent plus universelles et s'appuient sur des théories et des modèles pédagogiques à diffusion transnationale.

Les conséquences de cette situation sont importantes sur les métiers de la petite enfance, puisque cela peut conduire à distinguer des logiques professionnelles différentes du côté de la garde et de l'éducation. Il peut y avoir des professionnels de la garde, qui peuvent être caractérisés par le déni professionnel (avec la référence au modèle maternel) ou qui relèvent d'une professionnalisation

médicale (la puériculture, en France). On trouve également des animateurs spécialistes du loisir et de la garde des enfants. À l'opposé, on va trouver les spécialistes de l'éducation, recevant une formation, en distinguant ceux qui ont une spécialisation liée à l'âge (éducateurs spécialisés dans le préscolaire) ou enseignants polyvalents qui peuvent travailler dans l'élémentaire (Oberhumer, 1999). D'autres pays ont pu choisir d'associer soin et éducation dans une même professionnalisation qui ne sépare pas la garde de l'éducation et tente de proposer une même professionnalisation pour les éducateurs des enfants de zéro à six ans. Ces oppositions doivent être nuancées par les professionnalisations en situation de travail. Les « spécialistes » de la garde peuvent acquérir des compétences éducatives au sens où leur démarche éducative passe de l'implicite d'une éducation informelle à l'explicite d'une stratégie éducative articulée sur la situation de garde. Là encore il ne faudrait pas se contenter d'une analyse des statuts et des formations initiales, mais voir comment les pratiques sont plus riches que la définition statutaire que l'on peut en donner.

On découvre un croisement important entre la modalité de l'éducation selon les pôles informels et formels et le statut professionnel. Il semble que plus l'objectif formel d'éducation est affirmé, plus la personne en contact avec l'enfant est à même d'obtenir un statut professionnel autour de compétences liées à l'enseignement. Dans le domaine plus informel de la garde, le statut professionnel est souvent réservé aux encadrants et dénié aux personnes en contact avec l'enfant. C'est là que la référence au modèle maternel est le plus souvent évoquée. Il s'agit en somme de mettre en doute la relation entre éducation informelle et professionnalité. On peut penser au contraire qu'exercer une éducation non formalisée suppose des compétences spécifiques quand il s'agit d'enfants qui ne sont pas les siens. Mais on peut aussi souligner comment s'articule de façon somme toute logique éducation informelle de l'enfant et formation sur le tas de l'adulte. Il y a une congruence à interroger au niveau des apprentissages que rencontrent enfants et adultes au sein de ces situations doublement informelles. Dans les deux cas, les formes d'apprentissages renvoient à un bain culturel qui conduit à des processus de socialisation tant pour l'adulte (construction d'une identité de professionnelle de la petite enfance) que de l'enfant (participation du lieu de garde à la socialisation primaire qui apparaît, ainsi que nous l'avons évoqué ci-dessus, comme une double socialisation).

Représentation de l'enfant et logique culturelle

Quel que soit le rôle des rationalisations liées à la circulation des programmes, des formations, des instructions, cette relation du professionnel à l'enfant s'enracine dans les représentations de l'enfant dont les professionnels sont porteurs. Qu'est-ce qu'un enfant ? Qu'est-il capable de faire ? Qu'est-il souhaitable de lui demander ? etc. Agir avec un enfant suppose que l'on ait une représentation de ce qu'il est, de sa spécificité de bébé ou de jeune enfant, de ce qu'il est capable de faire (Garnier, 1995). Les systèmes préscolaires sont liés dans leur organisation et les activités qu'ils proposent à de telles représentations.

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 voire la biologie). Mais se représenter un enfant implique l'individu par rapport à ce qu'il a été, à sa projection dans l'avenir à travers ce prolongement de lui-même que peut être un enfant et fait que là encore la dimension scientifique ne peut éradiquer tout un ensemble de valeurs culturelles qui façonnent le comportement que l'on a avec un enfant. 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, par exemple, entre la France et l'Allemagne (Brougère, 1998). On peut relever les spécificités de la représentation du jeune enfant au Japon 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 (Kubota et Voyat, 1993 ; Hoshi-Watanabe, dans ce volume).

L'éducation préscolaire va s'appuyer sur ces représentations de façon plus souvent implicite qu'explicite, comme des évidences que l'on ne questionne pas. Il s'agit d'éléments constamment

présents dans la constitution de l'offre et des pratiques préscolaires. Le travail sur la dimension culturelle doit permettre de mettre en évidence les représentations sous-jacentes à la constitution des prescriptions et des pratiques, refuser les allant de soi pour en retrouver la logique. À l'opposé de la rationalisation psychologique évoquée ci-dessus, c'est une naturalisation des comportements qui 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 mettre en évidence ce qu'il y a de construction sociale, de normativité culturelle dans ce qui s'impose aux acteurs sociaux comme ce qui ne peut être autre (Tobin et al., 1989 ; Tobin, 1999).

Ce sont les personnels qui sont porteurs de ces représentations. Elles sont liées à des valeurs culturelles, mais aussi transformées par la circulation de références spécifiques au préscolaire et par l'action quotidienne des personnes en contact avec les enfants. Il y a là sans doute des travaux à mener sur les représentations en action, les interprétations des situations produites par les personnels et l'analyse des références qui leur permettent de construire ces interprétations. Une piste est indiquée par l'étude des choix du matériel ludique par les professionnels pour les enfants de maternelle en France et des institutions suédoises (Almqvist et Brougère, dans ce volume).

La dimension politique

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 diversifiée 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 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'Ouest s'est imposé aux nouveaux Lander.

Politique et culture

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 opposer nettement les situations françaises et anglaises. En France, l'intervention de l'État est pensée comme légitime en matière de préscolarisation à travers le modèle d'une école publique qui intervient de façon universelle dès deux ans. Selon Cohen (1993), au Royaume-Uni la garde de leur 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 moins de 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 dé-préscolarisation des enfants plus jeunes, qui devient 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, fondée sur des constructions culturelles différentes quant au rôle des parents, de l'initiative privée, des églises, de l'État.

Quel que soit l'investissement de l'État, l'offre de service de garde et d'éducation préscolaire renvoie à des choix politiques, mais la diversité des choix politiques 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, présenté par L. Allen dans ce volume, 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 « *Kindergarden* », les tentatives d'universalisation d'un système préscolaire public ont échoué (Beatty, 1995). Si les États-Unis constituent l'exemple extrême, on peut voir d'autres pays qui renvoient à une logique comparable qui fait que l'État a pour fonction non pas d'assurer garde et éducation des plus jeunes, mais un service social (concernant les milieux défavorisés : *Head Start*, tradition des « *Nursery schools* » en Angleterre) et un service éducatif qui concerne les enfants de l'âge primaire (dès cinq ans en Angleterre) mais qui a tendance à mordre sur l'âge préscolaire (« *Kindergarden* » public pour les cinq/six ans aux États-Unis).

À l'autre extrémité, la Suède considère que l'État doit rendre possible la garde de tous les enfants concernés, 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. Cela n'empêche pas pour autant le recours au privé, à travers l'importance de la garde dans un cadre familial.

Le contexte socioculturel de l'action politique

Entre ces deux extrêmes, nous trouvons une grande diversité de cas de figure, mais dans le cadre d'un problème qui dans son émergence massive est récent. C'est dans les années 60 à 80 que l'on voit se développer des besoins de garde importants (augmentation des femmes sur le marché du travail, tout particulièrement celles qui ont de jeunes enfants) et d'éducation (transformation des conceptions éducatives concernant le jeune enfant).

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 dans nos sociétés : 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.

On peut également découvrir des actions politiques locales qui prennent l'enfant comme moyen d'action plus large (Baudelot, dans ce volume). On accueille des enfants pour agir sur les familles, retisser des liens sociaux dans la cité. L'éducation peut se développer dans le contexte d'un contrôle exercé sur les familles à travers leurs enfants. C'est alors la place de l'enfant dans la société politique qu'il faut interroger, un enfant non pas acteur, mais dans certains cas, objet, prétexte d'intervention socio-éducative.

Ces différents exemples ont pour but simplement de montrer que les politiques d'éducation préscolaire et de garde 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 ou région. Cela conduit également à définir le cadre de l'exercice des métiers de la petite enfance, en termes d'investissement, de formation, de régulation, etc.

Pratiques éducatives

Les pratiques vont 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 l'on finit par retrouver partout le même stock d'activités possibles) que dans la façon dont elles sont conduites, organisées, agencées les unes par rapport aux autres :

- diversité en ce qui 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 ;
- gestion diversifiée des routines qui ont une grande importance : les repas, le passage aux toilettes, l'habillage ou 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. Il n'est sans doute pas neutre de manger dans un réfectoire ou dans sa classe avec ses éducateurs habituels, de même que de participer ou non au nettoyage des classes ;
- variété des mises en œuvre : on retrouve des activités semblables, mais ce n'est pas cela qui caractérise un système, il faut prendre en compte la façon de les mettre en œuvre : 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. De même le rôle que l'on accorde au groupe complet, à des sous-groupes ou à chaque individu influence les modalités d'activité. On peut y découvrir des valeurs culturelles concernant la place de l'individu et du groupe dans la société, le rôle de l'adulte par rapport à l'enfant.

Le style culturel

On trouverait bien des dimensions des pratiques qui 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 habitus, profondément enracinés, corporellement incarnés. Il en résulte des métiers de la petite enfance très variables. S'agit-il du même métier quand l'éducateur prend comme modèle l'enseignant du primaire ou quand il se donne pour rôle d'organiser le jeu de l'enfant. Derrière l'apparence d'une même fonction on peut découvrir des métiers concrets différents qui renvoient à la combinaison complexe entre modèles pédagogiques et appropriation de ceux-ci dans un cadre culturel et historique spécifique.

Ces différences rencontrent cependant des traits qui traversent pays et cultures. Il existe en effet 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. Elle 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 (Söetard, 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) ou au Brésil (Kishimoto, dans ce volume), et son appropriation locale, qui passe par des transformations, des réinterprétations, qui font de bien des systèmes préscolaires un mixte complexe entre des éléments culturels transnationaux et locaux.

En ce qui concerne la circulation internationale, le matériel joue sans doute un rôle important. Il est intéressant de noter qu'avec les propositions déjà anciennes de Fröbel et de Montessori l'éducation préscolaire a connu une circulation internationale 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 une place importante à la diversité. On retrouve le rôle du professionnel comme interface entre les dimensions locale et transnationale à travers l'appropriation dans un contexte particulier de matériels venus d'ailleurs.

Conclusion

L'éducation préscolaire apparaît comme à la fois enracinée dans la particularité des cultures, mais le lieu d'une circulation intense d'idées et de propositions, se trouvant à la fois dans le local et le global, témoignant de mouvements de mondialisation dès la fin du XIX^e siècle avec la diffusion internationale du modèle de Fröbel. Mais cette diffusion s'accommode d'appropriations diversifiées selon les pays. Le jeune enfant est pris entre un enracinement culturel évident pour qui peut mettre en avant la diversité des soins et des représentations du jeune enfant, et un discours universel porté par la psychologie mettant en valeur ce qu'il y aurait d'universel dans le développement de l'enfant et portant des propositions pédagogiques à valeur universelle. La réalité culturelle des institutions préscolaires se trouve à la croisée de ces deux dimensions. Il ne s'agit pas ici de savoir si les psychologues ont raison dans leur discours universaliste mais de voir que ce discours a des effets culturels dans la pratique de l'éducation préscolaire.

Ce sont les professionnels qui portent ce carrefour culturel en étant traversés par la culture locale et la culture professionnelle issue, le cas échéant, de leur formation et de leur pratique professionnelle. Qu'il s'agisse de garde ou d'éducation (mais nous avons vu qu'il s'agissait toujours des deux) c'est la relation entre l'adulte et l'enfant qui est au cœur de la situation. Bien entendu la garde collective introduit la relation entre enfants, mais qui se structure dans le contexte défini, produit par les adultes responsables du groupe. Certes, en grandissant l'enfant échappe au pouvoir de l'adulte en contribuant de plus en plus à la définition de la situation (Corsaro, 1997), mais le professionnel est bien le pivot du système, celui qui par son action et ses interactions avec les enfants produit, reproduit la culture des institutions de la petite enfance en fonction du cadre dans lequel il agit.

Références bibliographiques

BEATTY B. (1995). *Preschool Education in America - The cul-ture of young children from the colonial era to the present*. New Haven : Yale University Press.

BLOCFI E. et BUISSON M. (1998). *La garde des enfants, une histoire de femmes*, Paris : L'Harmattan.

BLUMER H. (1969). *Symbolic Interactionism - Perspective and Method*. Berkeley : University of California Press.

BOSSE-PLATIÈRE S. *et al.* (1995). *Accueillir le jeune enfant : Quelle professionnalisation ?* Paris : CNFPT-Érès.

BROUGÈRE G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

BROUGÈRE G. (1998). *Dépendance et autonomie. Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*. Paris : OFAJ, Textes de travail, n°17.

- COCHRAN M. (Ed.) (1993). *International Handbook of Child Care Policies and Programs*. Westport (Connecticut) : Greenwood Press.
- COHEN (1993). The United Kingdom. In : M. Cochran (Ed.) *International Handbook of Child Care Policies and Programs*. Westport (Connecticut) : Greenwood Press.
- CORSARO W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks CA : Pine Forge Press.
- 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.
- GARNIER P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables*. Paris : Métailié.
- JAMES A., PROUT A. (Eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London : The Falmer Press.
- KUBOTA M. et VOYAT R. (Éds.) (1993). *Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon*. Paris : PUF
- LALLEMAND S. & DELAISI de PARSEVAL G. (1980). L'art d'accueillir les bébés, cent ans de recettes françaises de puériculture. Paris : Le Seuil.
- 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.
- OBERHUMER P. (1999). Early Childhood Professionalism and Multi-perspective Pedagogy : some Tension and Possibilities. In : G. Brougère et S. Rayna (Éds.) *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : UNESCO.
- PLAISANCE E. (1999). L'école maternelle française entre accueil et apprentissage. In : G. Brougère et S. Rayna (Éds.) *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : UNESCO.
- SOETARD M. (1990). *Friedrich Fröbel. Pédagogie et vie*. Paris : Armand Colin.
- SPENDDING (1993). United States of America. In : M. Cochran (al.) *International Handbook of Child Care Policies and Programs*. Westport (Connecticut) : Greenwood Press.
- TOBIN J. J. Wu, D.Y.H. DAVIDSON D. H. (1989). *Preschool in Three Cultures. Japan, China and The United States*. Yale University Press.
- TOBIN J. J. (1999). Using cross-cultural research to question taken-for-granted beliefs in American early childhood education. In : G. Brougère et S. Rayna (Éds.) *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : UNESCO.