

Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles

*Are children there to do what they want? The diversity of education and care of
two to three-year-old children regarding professional values and cultures*

Gilles Brougère



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4701>

DOI : 10.4000/rfp.4701

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2015

Pagination : 63-74

ISBN : 978-2-84788-768-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Gilles Brougère, « Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2019, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4701> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4701>

Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles

Gilles Brougère

À partir d'entretiens collectifs de professionnelles de la petite enfance et de professeures des écoles travaillant dans quatre structures (une crèche, un jardin maternel, une classe passerelle, une petite section d'école maternelle) accueillant des enfants de deux à trois ans, cet article tente de déterminer quelles sont les valeurs professionnelles mises en avant par les unes et les autres. Confrontées à des vidéos issues de leur propre structure et des trois autres, elles témoignent des différences de culture professionnelle qui conduisent à percevoir de façons très différentes les enfants, les pratiques légitimes et l'apprentissage.

Mots clés (TESE) : éducation pré-primaire, crèche, école maternelle, puériculture.

Les enfants de deux à trois ans (ou plus exactement ceux de deux ans et demi à trois ans) peuvent être accueillis dans une grande diversité de structures dont la crèche ou l'école maternelle. S'intéresser aux accueils collectifs à cet âge permet de comparer des structures différentes et donc diverses cultures professionnelles face à des enfants de même âge. Dans un découpage assez précis et structuré entre professionnelles¹ de la

petite enfance et professeures des écoles, cet âge offre un chevauchement rare de différentes professionnelles confrontées aux mêmes enfants ou plutôt aux enfants de même âge rendus différents par le fait de fréquenter des structures distinctes, certaines où ils sont les plus petits, d'autres les plus grands et d'autres encore, le jardin maternel, où ils ont tous le même âge (Garnier, Brougère, Rupin *et al.*, 2015). Une recherche²

1 Nous emploierons systématiquement le féminin pour désigner les professionnelles de l'enquête, qui étaient toutes des femmes à l'exception d'un éducateur de jeunes enfants. L'emploi du féminin n'exclut pas de nos propos le seul homme mais traduit notre préférence pour un alignement du genre sur la majorité.

2 Cette recherche dirigée par Pascale Garnier a associé Gilles Brougère, Natalia La Valle, Sylvie Rayna et Pablo Rupin. Elle va donner lieu à la publication d'un livre (chez Erès). Elle s'est déroulée de janvier 2013 à juillet 2014, les observations de terrain ayant été faites entre février et juin 2013, les entretiens avec les parents et les professionnelles entre juin 2013 et mars 2014. On trouvera dans Garnier,

menée au sein du laboratoire Experice et financée par la CNAF, sous le titre *Regards croisés sur la vie collective des enfants de 2-3 ans. Qualité, socialisation et confrontation à l'altérité dans les différentes structures collectives accueillant des enfants de 2-3 ans*, a permis d'étudier quatre situations : la grande section d'une crèche, un jardin maternel qui accueille en une seule section des enfants de deux à trois ans, une classe passerelle et une petite section d'une école maternelle comprenant huit tout-petits soit un tiers de son effectif. L'enquête avait, entre autres, pour but de saisir les modes de participation des enfants, les interactions avec les autres. Une partie de celle-ci a consisté à prendre en compte le point de vue des professionnelles (à côté de celui des parents et des enfants que nous n'évoquerons pas dans ce texte) après avoir observé en continu huit enfants sur une journée dans chaque structure, un des huit ayant été filmé en continu, les autres en partie.

Cet article ne prend en compte que la confrontation des professionnelles aux montages vidéo des autres structures et de leur propre structure pour saisir comment dans le jeu du même et du différent leurs valeurs professionnelles relatives au soin et à l'éducation du jeune enfant de 2 à 3 ans s'expriment. Le but de ce texte est de montrer comment ces cultures et valeurs professionnelles définissent l'enfant et l'action dont il est le destinataire, comment des enfants du même âge et leur prise en charge sont pensés de façon différenciée. Cela renvoie certes à des pratiques différentes, mais nous nous limiterons ici à la façon dont les pratiques sont dites et justifiées, mettant l'accent sur la parole des professionnelles, leur façon de dire ce qu'elles font et ce que font les autres, les professionnelles des trois autres structures. Il s'agit de souligner combien l'éducation préscolaire est marquée par la diversité des cultures et valeurs professionnelles, question que nous avons déjà traitée au niveau international (Brogère, Guénif-Souilamas & Rayna, 2007; Brogère, 2010b) et que cette recherche nous permet de traiter au niveau du même pays, soulignant combien les pratiques ne pourraient être transformées qu'en prenant en compte cette dimension. Une telle approche doit permettre d'ouvrir les possibles en relativisant les façons de faire qui s'imposent souvent comme des évidences qui ne sont pas considérées comme telles par d'autres professionnelles tout aussi légitimes.

Brogère, Rupin *et al.*, 2015, une présentation de cette recherche et de certains de ses résultats.

Approche des cultures professionnelles à partir des images de la pratique

Les quatre lieux choisis ne sont en rien représentatifs, leur choix étant largement dépendant de l'acceptation de la présence de chercheurs par l'équipe; ils sont plutôt à considérer comme des cas singuliers dont la comparaison permet de produire des résultats significatifs. Si l'école maternelle prétend appliquer le programme de l'école primaire, la classe passerelle n'y renvoie que pour le futur des enfants. La crèche et le jardin maternel s'appuient sur le projet éducatif de la Ville de Paris. Nous avons fait en sorte de choisir des structures qui accueillent au moins en partie une population défavorisée de façon à être confrontés à une diversité sociale sans que cet aspect soit traité ici. À côté de deux structures largement répandues (la crèche et l'école maternelle), deux structures plus rares, le jardin maternel et la classe passerelle, permettent d'atténuer, sans pour autant la faire disparaître, la différence frontale entre les deux premières. Il s'agit :

- d'une section de 27 «grands» de 2 à 3 ans d'une crèche d'un arrondissement populaire parisien encadrés par un éducateur de jeunes enfants et quatre auxiliaires de puériculture. La crèche est dirigée par une puéricultrice assistée d'une directrice adjointe également puéricultrice qui n'interviennent pas auprès des enfants;
- d'un jardin maternel parisien, structure municipale qui accueille une population socialement mixte pour une seule année de 30 enfants de 2 à 3 ans et dont l'équipe est constituée d'une directrice, de deux éducatrices de jeunes enfants, de quatre auxiliaires de puériculture à temps plein et une à temps partiel;
- d'une classe passerelle de 20 enfants de 2 ans et demi à 3 ans qui accueille une population socialement mixte dans une école maternelle de la banlieue parisienne avec une professeure des écoles, une éducatrice de jeunes enfants (EJE) et une ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles);
- d'une petite section dans une école maternelle de la banlieue parisienne inscrite dans un réseau d'éducation prioritaire qui accueille 8 «tout-petits» de 2 ans et demi à 3 ans et 14 «petits» de 3 à 4 ans de milieu populaire encadrés par deux professeures des écoles à mi-temps (dont la directrice partiellement déchargée) et une ATSEM.

Les différents lieux ont fait, entre autres, l'objet d'observations d'une journée pour chacun des huit enfants sélectionnés dans chaque structure (filmée intégrale-

ment ou partiellement). Un montage a été réalisé pour chaque enfant comme support de l'entretien avec ses parents. D'autres montages, à partir de ces derniers, ont été réalisés pour servir de support aux entretiens collectifs avec les professionnelles dans chacune des quatre structures. Les équipes ont ainsi visionné un montage de 15 minutes concernant leur propre structure, puis trois montages de 5 minutes pour les autres structures. Ces montages suivant le rythme de la journée avaient pour but de mettre en évidence la spécificité de chacun des lieux dans leur façon d'organiser la vie collective et les activités des enfants. Il ne s'agit pas d'un reflet de la réalité mais de montages qui intègrent le questionnement des chercheurs sur chacune des structures. Les entretiens se sont appuyés sur le commentaire libre des montages de façon à éviter le cadrage de questions prédéterminées, les chercheurs relançant la parole, demandant de justifier les remarques émises sur les différentes séquences des vidéos.

La culture professionnelle est saisie à partir de la façon dont elle se dit dans un discours face à l'image de ses propres pratiques et de celle des autres professionnelles. À la différence des structures il faut ajouter la diversité des personnels dans chacune d'entre elles. Parmi toutes les données, nous avons sélectionné celles où le regard est en relation avec les autres, implique une comparaison directe ou indirecte et met en évidence le moment où l'on saisit et verbalise ce que l'on fait, sa culture, sa pratique en relation à celle des autres. Ce sont ces éléments qui ont été isolés de l'ensemble des discours collectifs et ont fait l'objet d'un traitement thématique systématique. Ce texte traite donc ce qui relève de regards croisés au détriment de ceux qui peuvent approfondir, mais sans la confronter aux autres structures, sa propre pratique.

Cela renvoie, d'un point de vue méthodologique, à l'idée développée par Joseph Tobin (Tobin, Wu & Davidson, 1989; Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009) selon laquelle les valeurs culturelles relatives à la pédagogie qui sont souvent portées comme évidentes, comme des allant de soi, se révèlent en étant confrontées à d'autres façons de faire, ce qui conduit à justifier pourquoi on ne fait pas comme cela. Dans la même logique méthodologique et épistémologique, nous considérons, d'une part, qu'il est plus facile de réagir à des images qu'à des questions abstraites, d'autre part, que c'est par contraste avec ce que font les autres que l'on peut préciser ce que l'on fait, ce que l'on ne fait pas, ce que l'on ne souhaite pas faire et pourquoi. Il y a donc une richesse du regard croisé, une analyse des

pratiques des autres sur laquelle nous pouvons nous appuyer pour notre propre analyse.

Cette approche a été développée dans la comparaison entre préscolaire japonais, chinois et américain à deux reprises dans les deux ouvrages que nous venons de citer, nous l'avons reprise avec Tobin sur la question du rapport à la sexualité (Brogère & Tobin, 2000), puis dans une recherche internationale portant sur l'accueil des enfants (im)migrants de quatre ans dans cinq pays (Brogère, Guénif-Souilamas & Rayna, 2007; Rayna & Brogère, 2014; Tobin, Arzubiaga & Adair, 2013). Dans notre cas, nous utilisons en partie la même méthode avec sa dimension visuelle (visionnage de montages) mais en restant dans un cadre national; la comparaison porte sur des structures différentes au sein du même pays, ne prenant pas en compte la dimension nationale de la culture professionnelle que nous souhaitons par ce moyen rendre visible (Anderson-Levitt, 2002; Brogère, 2010a). En reprenant la vision d'Anderson-Levitt, selon laquelle cette culture professionnelle est un réservoir de savoirs, de valeurs et de savoir-faire qui donnent sens et orientent l'action, nous mettrons en évidence l'idée que cette culture est d'abord un répertoire de pratiques (Rogoff, Moore, Najafi *et al.*, 2007), pratiques dites pédagogiques (manières de faire avec les enfants) mais aussi pratiques discursives (façons de justifier sa pratique). Bien que nous ayons pu observer les pratiques pédagogiques elles-mêmes dans cette recherche, cet article met l'accent sur le discours, les valeurs sous-jacentes, les justifications que les professionnelles mobilisent lors des entretiens collectifs. Il s'agit de mettre en évidence, à travers ces discours, cette différence culturelle qui renvoie à des postures professionnelles souvent divergentes. En suivant Appadurai (2001), la dimension culturelle est pensée comme une différence située, ce qui fait qu'on se reconnaît comme proche de certains et différents d'autres (ici des professionnelles). Nous tenterons de saisir, dans les propos des professionnelles, cette différence concrète liée aux pratiques et aux façons de les justifier en relation à celles des autres.

On peut considérer que chaque structure se définit par un répertoire de pratiques, celui-ci étant plus ou moins partagé, dans la mesure où il peut différer entre les professionnelles de chaque structure, par exemple entre ATSEM et professeure des écoles à l'école maternelle ou entre éducatrice de jeunes enfants et auxiliaires de puériculture. Les répertoires de pratiques varient entre les institutions mais certaines pratiques

sont les mêmes ou parfois assez proches, d'autres sont différentes, d'autres encore pourraient sembler proches mais diffèrent sur des points importants ou quant au sens et à la valeur qu'on leur confère. C'est alors le discours qui permet de saisir le sens différent de pratiques qui pourraient sembler identiques de l'extérieur.

Ces répertoires de pratiques désignent ce que font les acteurs, les « participants », enfants, professionnelles et parents durant leur présence, pour ces derniers parfois très courte, parfois moins, car cette présence est étroitement liée au répertoire de pratiques spécifique à chaque structure. Cela suppose un faire ensemble, une coopération (même si elle peut parfois être conflictuelle). Les professionnelles font et font faire (aux autres professionnelles et surtout aux enfants); les enfants font à partir des directives des professionnelles, plus ou moins structurantes ou ouvertes selon les structures, mais aussi en marge de celles-ci ou ne font pas.

Face aux montages vidéo, aux images de pratiques, le discours sur ses propres pratiques et sur celles des autres permet de saisir la spécificité et la différence des répertoires des pratiques. Apparaît une forte différence (voire une opposition) des répertoires de la classe de petits/tout-petits de l'école maternelle et de la section des grands de la crèche observée (où l'on notera que les enfants sont en situation inversée, là les plus petits, ici les plus grands) et un entre-deux (parfois évoqué ainsi dans le discours) des deux autres structures. Nous ne traiterons pas directement de ces pratiques mais uniquement à travers ce qu'en disent nos interlocutrices. Nous avons fait le choix de nous appuyer largement sur le propos de professionnelles, leurs pratiques discursives qui nous semblent le plus à même de dire et évaluer les différentes pratiques.

Faire ou ne pas faire ce que l'on veut ?

Le premier point relevé concerne l'articulation entre l'objectif des pratiques et la liberté, l'*agency*, la capacité d'agir des enfants dans ce cadre, et l'on peut faire apparaître une opposition terme à terme, relevée dans les propos des professionnelles de la crèche (CC) et de la classe des petits/tout-petits de l'école maternelle (EM) :

EM : Donc forcément, ils partent pas dans tous les sens. *Ils viennent pas à l'école pour faire ce qu'ils veulent*³.

CC : À la crèche c'est vraiment développer son imaginaire, voilà. On laisse l'enfant, voilà, page blanche, des feutres, c'est bon...

– *Qu'il fait ce qu'il veut...*

– Quoi qu'il arrive, c'est bien, c'est super ce qu'il a fait...

– Il évolue à son rythme...

– Il y a pas de consigne... Derrière ça il y a pas de consigne supplémentaire... Sauf que voilà, on va lui dire de ne pas dessiner sur la table, euh...

Certes ces propos peuvent grossir une opposition un peu facile entre faire ce que l'on veut et ne pas faire ce que l'on veut. Il n'en demeure pas moins que cela renvoie à deux façons d'envisager l'activité d'enfants du même âge (entre 2 et 3 ans plus quelques mois, même si en moyenne les enfants de l'école maternelle sont nettement plus âgés que ceux de la crèche).

C'est bien d'objectifs différents dont il est question, la crèche valorisant la spontanéité de l'enfant, et s'affirmant comme non scolaire. Faire ce qu'on le veut c'est explicitement ne pas faire comme à l'école, ne pas être dans le scolaire :

CC : Qu'ils soient bien dans le groupe, qu'ils soient bien intégrés, qu'ils jouent ensemble, et en faisant des bonnes interactions, des interactions on va dire positives, parce que c'est vrai quand ils se tapent, c'est des interactions mais malheureusement, elles sont pas...

c'est pas ce qu'on recherche [rires de tous]. Donc là, on va pas dire qu'on recherche ça parce qu'ils sont petits, donc pour nous *c'est la spontanéité qui compte*.

– *C'est pas scolaire.*

De façon symétrique, le scolaire va se définir par un cadre qui détermine des actions, un éloignement de la spontanéité qui conduit à ne pas faire, à l'exception de la récréation, ce que l'on veut. C'est justement face à la vidéo de la crèche que cette question arrive dans l'entretien collectif des professionnelles de la section TPS/PS. Les enseignantes identifient bien la crèche comme un univers certes cadré, mais où les enfants font ce qu'ils veulent. L'objectif assumé par la crèche se donne à voir et permet aux enseignantes de définir l'école comme un espace différent de la crèche, un espace scolaire où l'on ne fait pas ce que l'on veut. Et cela renvoie à l'importance de l'apprentissage qui apparaît dès l'accueil :

3 Les passages soulignés au sein des propos rapportés le sont par nous et ont pour but d'attirer l'attention du lecteur ou de la lectrice sur les mots-clés de ces discours

EM : Nous, c'est normal, on va dire bonjour, un petit mot, « va mettre ton étiquette », on est *déjà* dans l'apprentissage. Et y a toujours un moment où on va discuter avec un parent de tout et de rien, où on va réclamer un papier, donc finalement on est pas dans ce lien-là, à l'accueil.

Que signifie « être dans l'apprentissage » ? Cela semble impliquer que les autres ne seraient pas dans l'apprentissage, mais cela signifie en fait dans le faire apprendre, *être dans l'enseignement*, dans le structuré, dans le dirigé par l'enseignante. La question est bien celle de la représentation de l'apprentissage. La professeure des écoles porte une représentation structurée de l'apprentissage qui suppose *une visibilité* au niveau de dispositifs, le plus souvent à travers des consignes. Nous avons pu voir apparaître cette même question dans une confrontation avec un jardin d'enfants allemand dont les enseignantes françaises disaient « on ne voit pas l'apprentissage » (Brougère, 2010b).

Cela conduit à rejeter une gestion trop souple des enfants à la crèche, toujours au nom du scolaire qui se définit comme un absolu indépendant de l'âge des enfants :

EM : Et même avant avec la chanson, on n'a pas du tout les mêmes exigences. Je sais pas si c'est moi qui suis trop exigeante mais j'aurais pas laissé parler ceux qui parlaient. Parce qu'en fait... on est vraiment dans le côté *école*, alors effectivement à défaut hein ? Certainement, avec des tout-petits, on est dans le côté école et très scolaire et très... très frontal, en fait.

La question est alors celle de la relation entre faire et faire-faire : s'agit-il de contrôler la pratique de l'enfant ou de laisser les pratiques enfantines se développer. Ainsi, les professionnelles du jardin maternel (JM) mettent en évidence le faire-faire des images de l'école maternelle :

JM : Je trouve qu'il y a pas beaucoup de place non plus pour la spontanéité... Ils sont contenus... C'est directif... C'est très directif.

La crèche définit sa stratégie comme proposer mais pas diriger, contrairement à l'école où « on a l'impression que c'est plus imposé ». C'est donc la question du faire de l'adulte qui est au centre du questionnement. Pour la crèche, le faire de l'adulte est défini comme regard attentif (et non comme faire-faire). Et ceci peut se traduire symboliquement par la posture des adultes :

JM : Le rapport de l'adulte à l'enfant, aussi... Les gens se mettent à portée des enfants, à l'école la maîtresse elle reste... debout.

La posture enseignante serait celle d'une adulte qui se distingue de l'enfant en étant debout, la posture de l'éducatrice ou de l'auxiliaire serait celle de se mettre à côté et à la hauteur de l'enfant. Mais le paradoxe de l'école maternelle apparaît quand on porte le regard sur les autres temps comme la cantine qui n'est pas prise en charge par les enseignantes mais par le personnel de la ville et les ATSEM qui distribuent la nourriture sans s'installer avec les enfants à table.

JM : Oui et puis bon, ils sont quand même plus euh, livrés à eux-mêmes, on voit qu'à la table il y a, huit enfants, c'est ça ? Et euh, il y a pas d'adulte tout proche, on a vu un qui a failli arracher l'œil au copain, euh... bon... Il y a pas eu d'intervention de la part euh, de l'adulte.

Et la crèche propose face aux mêmes images, une interprétation identique et paradoxale d'enfants « livrés à eux-mêmes », « pas assez contenus ». La discussion entre professionnelles de la crèche donne bien cette double image d'enfants pas assez et trop cadrés. Derrière l'ordre de la classe apparaît le chaos, se suivent des moments très dirigés et d'autres sans cadre, image contradictoire générée par la maternelle pour la crèche ou le jardin maternel qui de façon intéressante est celle qu'ont pu, dans une autre recherche, évoquer des enseignantes américaines (Brougère, Guénif-Souilamas & Rayna, 2007) face à l'école maternelle française, dans ce cas une moyenne section.

Consigne ou découverte

Cette valorisation ou non de la décision de l'enfant (car faire ce que l'on veut c'est décider, ce qui renvoie en partie au jeu bien peu présent dans la classe de TPS/PS) est au centre de la réflexion sur les stratégies pédagogiques, avec, du côté de la maternelle, la valorisation d'une pédagogie de la consigne, à laquelle on peut opposer une pédagogie de la découverte, bien qu'elle ne soit pas toujours présente en tant que telle dans les discours :

CC : Comme on dit, la maîtresse est au centre de l'activité, et les enfants ont toujours la voix de la maîtresse, de l'institut, qui les reprend, « Fais comme ça », il y a des consignes... Pour la motricité, il y a déjà une démonstration par un enfant, le chemin il faut le faire comme ça, on peut pas le faire autrement, donc il y a beaucoup des consignes.

La consigne est centrale, s'énonce comme telle par les enseignantes et est perçue dans les films. Au jardin

maternel, on perçoit bien cette logique de la consigne dont on se distingue explicitement :

JM : Là au moins, je vois que c'est une école par le fait du rassemblement, près du tableau, et qui dit tableau forcément dit école... [rires], mais euh, le fait que le jeu de construction soit autour d'une telle couleur, c'est bien une directive euh... Voilà, dans les items, qu'ils doivent remplacer pour connaître les couleurs euh... [acquiescements]. Mais nous, on fait des constructions, *mais on a pas de consigne... aussi précise... Plus ludique, peut-être...*

La crèche souligne également cette importance de la consigne à l'école maternelle, de l'absence de choix chez l'enfant qui est conduit à faire ce qu'on lui dit de faire :

CC : Je trouve que c'est trop dirigé, qu'on donne trop la façon de faire...

- L'enfant n'a pas trop le choix en fait, de décider...
 - Tout est trop dirigé, « Mets les Lego comme ça »...
- Et un peu plus tard dans l'entretien : L'enfant n'a pas ce choix, cette possibilité de dire, « Je veux, moi, j'ai envie de faire des Lego à ce moment-là... Je suis toujours dépendant de »...

À la consigne on pourrait opposer la découverte. Pour l'école maternelle, la découverte renvoie au passé, c'est-à-dire au tout début de l'année scolaire, avant que les chercheurs n'arrivent :

EM : Y a eu un apprentissage, une phase de manipulation, et au bout d'un moment on fait pas une tour pour faire une tour, quoi... elle va être grande, petite, d'une couleur... on va induire des choses, on va leur demander, bien sûr. C'est pas par hasard quoi. Heureusement, au mois d'avril s'ils sont toujours à bidouiller dans leur coin, on sert à quoi, quoi ? Aussi, quelque part c'est qu'on les aurait un peu oubliés, nos tout-petits par rapport à nos petits s'ils étaient toujours que dans leur..., sans qu'on ait aucune exigence derrière, objectifs très simples, sinon quelque part c'est qu'on les aurait délaissés en tant qu'enseignants [ton ironique]. C'était peut-être plus facile, remarquez. Va savoir... [rire]

Ce passage montre une incompatibilité entre le rôle, la logique de l'enseignante et celle d'une manipulation libre, d'un faire libre par l'enfant, d'une expérimentation non orientée⁴. La posture même d'une professionnelle pensée comme professeure des écoles se joue là. C'est la consigne qui permet de jouer le rôle d'enseignante mais sans doute plus encore de le don-

ner à voir tant à l'enfant, qu'aux parents, aux collègues et aux chercheurs.

La consigne suppose que l'on vérifie la conformité du résultat ; le problème soulevé en classe passerelle (CP) comme en EM est qu'une fois la consigne respectée les enfants peuvent continuer à faire et effacer la visibilité du résultat. Ce qui pose problème car la vérification est essentielle dans la mesure où il s'agit à travers l'évaluation du résultat de celle du respect de la consigne.

La crèche présente en opposition sa façon de faire en la situant plutôt du côté de la découverte :

CC : En crèche on laisse feuille blanche à l'enfant pour qu'il puisse développer son imaginaire, euh...

CC : À la crèche il y a beaucoup plus de... de liberté, l'enfant en fait, *il découvre par lui-même*... Il n'est pas... orienté... d'une manière assez ciblée... sur euh, tel ou tel apprentissage. On sent plus là, la présence de l'apprentissage, plus on se rapproche de... Dans la classe passerelle ou l'école maternelle, on est beaucoup dans le... voilà, le faire-faire, le travail... Dans le jardin maternel il y a plus d'aspect... jeu, le jeu est beaucoup plus présent.

Plus que la découverte, la crèche évoque l'imagination pour désigner sa logique pédagogique. On peut donc construire à partir des discours l'opposition suivante : expérimentation, découverte, imagination *versus* apprentissage structuré, cadré, avec l'idée du côté des écoles maternelles d'une progression de l'un à l'autre. La classe passerelle accepte cette année (l'année de l'entretien collectif qui a lieu l'année scolaire qui suit les observations) de laisser le temps de la découverte, le cadrage est retardé par rapport à l'année précédente, mais la logique sous-jacente est bien celle d'un passage de l'un à l'autre. Alors que l'on pourrait imaginer la découverte ou l'expérimentation comme une logique pédagogique qui peut être utilisée pour tous les âges, elle est ici reconnue comme un point de départ, des prolégomènes qu'il faudra dépasser :

CP : oui oui oui. Ils expérimentent, vraiment ils sont dans la découverte et l'expérimentation de tout ce qui les entoure, donc en fait on leur fiche un petit peu la paix sur...

CP : C'est-à-dire tu laisses du matériel et puis eux ils vont manipuler le matériel comme... on avait des foulards et des cerceaux et on a mis une musique et sur la musique, qu'est-ce que l'on peut faire avec des foulards et des cerceaux. On n'a mis *aucune consigne*. Voilà, il y a des objets et vous en faites ce que vous voulez [...]. C'est-à-dire qu'ils manipulent, on en est que à... là, ils manipulent, ils expérimentent ce qu'ils

4 Ce moment de la tour a été analysé pour lui-même et à partir des observations dans Brougère, 2015a.

peuvent faire avec ça, y a pas une consigne, hormis le côté sécurité, faire attention qu'ils ne s'étranglent pas avec le foulard, on les laisse découvrir par eux-mêmes, et du coup cela s'organise bien, alors c'est cadré par la *musique*, on sait que quand la musique s'arrête, on s'arrête, enfin on *peut* s'arrêter.

Cela conduit la CP, face aux images de la TPS/PS (la construction de la tour), à mettre en évidence leur différence :

CP : Alors là c'est typiquement la différence avec nous, la professionnelle apporte la caisse de jeux et leur dit «vous allez faire une tour», nous on amènera la caisse de jeux, on s'assoie, on va construire euh... nous-mêmes des choses et eux, bah voilà «si tu as envie de faire une tour essaie de faire une tour» ou on ne va rien dire, là c'est *typiquement* la différence...
CP : C'est ça c'est trouver entre leur laisser suffisamment d'espace pour interagir entre eux, expérimenter tout ça et puis en même temps rester dans le cadre et alors là on est toujours...

La classe passerelle témoigne d'une distance, ou de la recherche d'une juste mesure, par rapport à une posture plus enseignante, dont on peut penser qu'elle renvoie à l'hybridation entre deux cultures professionnelles, celle de la professeure et celle de l'éducatrice. Mais cette distance culturelle apparaît comme une étape provisoire et non un refus de la logique plus scolaire. Il s'agit de donner plus de temps (le cas échéant toute l'année) pour y arriver.

Le rôle de la direction adulte, de la consigne, distingue nettement la TPS/PS de l'école maternelle des autres structures, d'autant plus que la crèche observée est peu orientée vers des activités dirigées. Pourtant le terme est utilisé, mais de façon décalée : l'activité dirigée y est plutôt une activité planifiée vers laquelle on dirige l'enfant. Au-delà du choix de l'enfant, il existe un cadrage par le «besoin» de l'enfant (besoin d'aller dehors, de calme, etc.) mais «les enfants sont libres».

Si la notion de guidage pourrait être une façon de concevoir le rôle de l'adulte, d'un adulte qui ne dirige pas mais qui soutient, il est à noter que ce terme est absent du discours où il est question d'«accompagner».

La prise en compte des interactions entre enfants

On peut distinguer deux façons de faire soulignées dans les discours : d'une part la prise en compte des

interactions entre enfants (CC/JM), d'autre part l'organisation d'interactions de groupe en présence d'une enseignante (EM), la classe passerelle se situant dans l'entre-deux. Cela fait dire à la crèche à propos de la maternelle : «Mais je trouve qu'il y a moins d'interactions». Et elle précise : «On les voit pas beaucoup parler, pas d'interaction sinon des bagarres»⁵.

Les interactions entre enfants sont partout présentes, la différence est dans la façon dont elles sont prises en compte comme élément essentiel des pratiques légitimes ou simplement tolérées, acceptées en marge de ce qui constitue la pratique légitime. Si la crèche valorise les interactions entre enfants, elle manifeste une crainte face à des interactions «négatives», ce qui apparaît dans un passage déjà cité que nous reprenons :

CC : Qu'ils soient bien dans le groupe, qu'ils soient bien intégrés, qu'ils jouent ensemble, et en faisant des bonnes interactions, des interactions on va dire positives, parce que c'est vrai quand ils se tapent, c'est des interactions mais malheureusement, elles sont pas... c'est pas ce qu'on recherche [rires de tous].

Cependant, la différence fondamentale est peu évoquée : la crèche prend en charge la vie de l'enfant dans sa globalité. La section des grands de la crèche est d'abord un lieu de vie qui ne distingue pas des temps. Le quotidien y est essentiel et l'ensemble des relations entre enfants fait partie de ce qu'il est légitime de prendre en compte. Du côté de l'école maternelle, cette vision holiste est absente ou bien limitée. Il s'agit de prendre en compte des apprentissages, le reste relève de la vie des enfants dans laquelle il n'est pas légitime que les enseignantes interviennent. Sur certains points, c'est du ressort des ATSEM, sur d'autres ce n'est pas à prendre en compte. Or c'est justement autour de cette vie «personnelle» que se font les interactions qui apparaissent comme hors de la sphère des pratiques légitimes, tout au moins des pratiques à prendre en compte par l'enseignante.

C'est peut-être là que se fait la différence essentielle entre la crèche et l'école maternelle standard, dans ce qui, de l'enfant, est à prendre en compte, les deux autres structures se situant dans un entre-deux, la classe passerelle, en particulier par la place accordée aux parents lors de l'accueil du matin, donnant de l'espace à cette prise en compte de la vie de l'enfant.

⁵ La question des interactions entre enfants dans la classe maternelle observée a fait l'objet d'une analyse dans Brougère, 2015b.

Individualisation ou traitement collectif

L'individualisation est une caractéristique que les professionnelles de la crèche considèrent comme ce qui fait leur spécificité et qui apparaît tout particulièrement par contraste avec l'école maternelle :

CC : Ben, c'est vrai que nous, on essaye de travailler beaucoup sur l'individualité, malgré qu'on soit dans la collectivité, on essaie quand même, que chaque enfant puisse quand même avoir, euh...

- C'est vrai qu'on n'a pas vu, de l'individualité, dans le film... On n'a vu que des moments de regroupement, quand ils sont tous ensemble, euh...
- En même temps, en maternelle, elle est toute seule; alors qu'en crèche, on est plusieurs...

Cette individualisation apparaît tout particulièrement au moment de l'accueil. Elle est soulignée par les professionnelles du jardin maternel à propos de la crèche : « Ben là on est plus dans l'individuel que dans le collectif en fait hein ». De façon opposée, on peut voir apparaître un refus de l'individualisation à l'école maternelle, la réticence à développer une action individuelle :

Au chercheur qui évoque une intervention individuelle plutôt qu'une parole destinée au groupe :

EM : Mais quelque part on a envie qu'ils... [souriant] qu'ils oublient un peu leur petit individu, qu'ils grandissent, quelque part. Qu'ils aient un... après je pense que c'est aussi nos habitudes de travail, c'est pas pour autant qu'on doit pas les remettre en question. Mais chez les petits ils sont déjà plus au fait de *pouvoir* écouter, donc on a peut-être l'habitude de regrouper, pour verbaliser...

Le regroupement présent dans différentes structures mais selon des modalités variées permet d'illustrer ce qui précède. À l'école maternelle standard, les regroupements sont nombreux et essentiels et permettent de distribuer les enfants entre différentes tâches, alors qu'à la crèche le regroupement permet aux enfants dans une certaine mesure de choisir. À la CP on peut abandonner le regroupement si les enfants ne paraissent pas prêts pour cela. Le regroupement apparaît soit comme une gestion du collectif, soit comme un temps d'expression des individualités.

Dire les choses : rhétorique du travail *versus* rhétorique du jeu

Faut-il ou non parler de travail ? Dans la TPS/PS de l'école maternelle on n'aime pas entendre parler de jouer, dire que l'on a joué à l'école : « On leur dit "alors, on va faire un travail" ». Se développe une rhétorique du travail et une association entre travail et apprentissage qui conduit de fait à désinvestir la relation entre jeu et apprentissage qui nourrit la rhétorique traditionnelle du jeu (Sutton-Smith, 1997 ; Brougère, 2005) : « Ils savent que le jeu c'est quand ils ont terminé leur travail ». Pour la CP, ce n'est pas la même chose :

CP : Nous, on présente l'atelier comme un jeu avec nous, après ça dépend quelle forme ça peut prendre, mais... c'est un moment partagé ensemble et...

- Il n'y a pas le mot travail ?
- Non non.

Pour la crèche, la différence entre jeu et travail permet de distribuer l'ensemble des institutions : « Dans la classe passerelle ou l'école maternelle, on est beaucoup dans le... voilà, le faire-faire, le travail... Dans le jardin maternel il y a plus d'aspect... jeu, le jeu est beaucoup plus présent ».

Au-delà de cette différence fondamentale mais complexe car le discours sur le jeu comme apprentissage n'est pas pour autant totalement absent de l'école maternelle, et par ailleurs le travail peut être qualifié de ludique, on peut évoquer des différences de vocabulaire entre les lieux, l'école maternelle étant marquée par un discours en partie lié à l'ensemble de l'école primaire, en partie à sa spécificité.

La socialisation, entre être ensemble et devenir élève

Il s'agit de structures, dans les quatre cas étudiés, qui ont à prendre en compte la contrainte du collectif, ce qui suppose des règles de fonctionnement. Mais cette contrainte prend une forme spécifique quand il s'agit de l'école maternelle où le collectif se pense comme scolaire. Il s'agit d'inscrire l'enfant de moins de trois ans dans un devenir élève. Des différences apparaissent dans le discours des professionnelles entre la TPS/PS de l'école maternelle standard et la classe passerelle ;

pour la première, du fait de la présence des petits (on ne peut accorder aux tout-petits ce qui poserait problème du point de vue des petits), il s'agit d'entrer le plus vite possible, sans délai, dans le scolaire. La CP ne se donne pas la même contrainte :

CP : On rentre moins dans le scolaire, je trouve, il y a pas mal d'enfants qui rentrent moins dans le scolaire et on prend plus de temps et ma foi s'il n'y a pas l'étiquette ce n'est pas très grave. Ça dépend en fait du profil de la classe, finalement s'ils rentrent facilement dans une espèce de...

La distinction entre les deux structures renvoie donc en partie à la question de la temporalité. Les tout-petits de l'école maternelle standard se trouvent dans une petite section elle-même pensée comme peu spécifique par rapport à une moyenne section. L'objectif est de faire entrer au plus vite les petits dans le scolaire, de les transformer en élèves. Si dans l'absolu il serait possible de prendre plus de temps pour les tout-petits, ce n'est pas possible car c'est perçu comme prendre un risque, retarder l'accès au scolaire des petits. Les tout-petits sont donc embarqués dans une aventure plutôt pensée pour des petits, ce qui fait dire à l'enseignante que ce n'est pas une bonne chose de mélanger les deux classes d'âge, qu'une classe homogène de tout-petits est préférable. Face à l'urgence qui prévaut dans la double section, la CP affiche un projet qui consiste à prendre le temps de s'adapter à l'école :

EM : je sais pas en crèche comment la journée est découpée... Nous, quand même, l'accueil... on a le regard sur la pendule, quoi. L'accueil, le créneau motricité, le machin, le truc.

CP : donner, laisser le temps.

CP : et puis je trouve qu'ils ont encore *tellement* de choses à découvrir entre la vie entre guillemets en collectivité dans la classe que toutes ces choses-là, ils sont beaucoup dans la relation avec *les autres*.

Ces citations montrent les deux niveaux : être avec les autres, le collectif ou bien le scolaire. Le premier doit-il être confondu avec le second ? Faut-il vivre ensemble, rencontrer les autres et/ou devenir élève ? Pour la CP, on peut distinguer et hiérarchiser les deux objectifs ; pour la TPS/PS, les deux ne peuvent être distingués, on apprend le collectif à travers le fait de devenir élève au risque de ne pas faire de différence entre être ensemble et être élève. Et ce devenir élève se fait en relation avec celui des enfants plus âgés dans une homogénéité de la progression pour éviter la différence entre les enfants, ce qui conduit à une urgence temporelle permanente : « Pour nous ça va être le deve-

nir élève. C'est le vivre ensemble mais dans le cadre de l'école ». La socialisation est rabattue sur l'apprentissage de l'école.

Les deux autres structures n'ont pas cette dimension scolaire, mais l'école ne peut être oubliée car c'est le lieu où les enfants vont se retrouver l'année suivante :

CC : Indirectement on prépare quand même pour l'école ; mais c'est pas notre objectif.

JM : Tandis que l'enfant qui est en jardin maternel n'a jamais été en collectivité... Et il faut qu'on lui apprenne, à laisser le cap bébé... que les parents ne veulent pas lâcher... pour aller à l'école... Donc, c'est nous qui avons le plus de boulot hein... [rires]. On n'a qu'un an pour tout faire !

Le jardin maternel se pense comme un maillon entre la famille et l'école, un entre deux mondes, un espace-temps de socialisation conçu comme un apprentissage à devenir grand dans un collectif extra-familial.

On peut penser que ces différences dans les objectifs entre dimension collective et dimension scolaire (ou préparation à l'école) se jouent aussi dans la relation avec les parents. Toutes les structures considèrent que le travail avec les parents est important, mais il est conçu de façon différente. Il est essentiel pour la classe passerelle dont c'est sans doute un élément qui lui confère une forte spécificité. Les parents sont en effet invités à rester lors du moment matinal de l'accueil et à interagir avec leur enfant. C'est par le travail avec les parents que l'on réussira le travail auprès des enfants : « si les parents sont à l'aise, les enfants sont à l'aise ».

S'il existe des dispositifs qui développent la relation entre l'école maternelle et les parents (telle la possibilité de passer une demi-journée dans la classe lors d'une semaine d'ouverture aux parents), on sent une certaine distance que la phrase suivante exprime bien : « Les parents ne comprennent pas ce qui se passe à l'école mais ils nous font confiance ».

La crèche met l'accent sur la qualité de l'accueil et de la séparation : « On a été parent nous-mêmes, on doit savoir ce que c'est qu'être parent, *les parents doivent partir sereins* avec l'idée que l'on s'occupera bien de leurs enfants ».

Question de professionnalités

Les différences professionnelles apparaissent non seulement liées à la façon de faire avec les enfants (la pratique,

la pédagogie), mais aussi dans le type de relation avec les parents. Si le monde de la petite enfance est marqué par la différence entre les professionnelles du secteur des crèches et celles du secteur de l'école maternelle, la présence dans nos quatre structures d'une école maternelle où exercent une EJE et une professeure des écoles (PE) ainsi qu'une ATSEM permet d'affiner les logiques sous-jacentes. Travailler ensemble ne conduit pas à effacer les différences; au contraire, il s'agit bien pour les professionnelles elles-mêmes de différencier les rôles d'EJE et de PE à la CP :

CP (éducatrice) : Oui, moi je vois un peu, si on prend l'exemple de... au coin regroupement, tu as entre guillemets le statut de la *maîtresse*, je ne sais pas, les jours de la semaine c'est toi qui va les faire et ce n'est pas moi.

CP (enseignante) : Effectivement dans la conduite de la classe, c'est vrai que c'est moi et cela apparaît effectivement quand on sort de la classe, c'est moi la première, pour leur expliquer qu'ils ne sont pas en train de courir après moi, donc effectivement oui, c'est en ce sens que l'on a...

S'il y a hybridation dans le répertoire des pratiques de la CP, elle doit se faire en maintenant la spécificité des postures professionnelles. Les différences que nous avons vues dans les discours tout au long de ce texte renvoient en partie à la question de l'identité professionnelle. Cela apparaît clairement dans le discours de l'enseignante de l'école maternelle :

EM : Être pris au sérieux en tant qu'enseignant par les collègues (de l'élémentaire) et les parents. Donner à voir que l'on est enseignant.

Mais cette donnée fondamentale se heurte à la réalité des enfants dont on se demande s'ils ont vraiment leur place à l'école maternelle :

EM : Faut désapprendre son métier.
– C'est trop petit.

On peut donc apercevoir une opposition entre des professionnelles qui ont été formées pour travailler avec des enfants de moins de trois ans et pour lesquels les enfants de deux à trois ans ne posent pas problème (ils ne sont pas trop grands, ils sont encore des enfants, certainement pas des élèves, tout au plus de futurs élèves) et celles qui ont à peine été formées pour les enfants de trois à six ans et pour lesquelles les enfants de deux à trois ans (en fait deux ans et demi à trois ans) peuvent apparaître comme petits par rapport à l'objectif qui consiste à en faire des élèves, à moins de travailler

avec une éducatrice de jeunes enfants qui confère à la structure sa compétence sur cette question.

Chacun se situe et situe les autres

Les structures se situent assez clairement dans une logique qui va de la crèche à l'école maternelle :

JM : Nous on est plus proches de l'école, je trouve... Plus proche de l'école que de la crèche... je trouve que c'est intermédiaire entre les deux...
– C'est un mix
– Pourquoi on dit qu'on est au milieu; parce qu'on a des éléments de l'un, et des éléments de l'autre, qu'on a mixé... pour en faire autre chose.

On peut renvoyer cela à notre analyse en termes de répertoire de pratiques. On aurait, selon le discours des professionnelles elles-mêmes, deux répertoires très distincts (crèche et école maternelle standard) et deux répertoires plus métissés, le jardin maternel avec son répertoire de base proche de la crèche tout en empruntant à l'école maternelle et la classe passerelle, à la base une section d'école maternelle avec son répertoire scolaire empruntant à celui des crèches (en particulier à travers la présence de l'EJE). On peut éventuellement noter que ce discours ne correspond pas nécessairement à la réalité des pratiques, la dimension « école maternelle » du jardin maternel n'étant pas véritablement perceptible.

L'idée qu'il y a un axe allant de la crèche à l'école maternelle en passant par le jardin maternel et la classe passerelle est plutôt validée par les regards croisés et pensée comme telle par les professionnelles qui ont conscience des différences; elles se traduisent du plus au moins ou du moins au plus (consignes, direction, liberté, individualisation).

Les vidéos enracinent le discours dans la référence aux pratiques, mettant en valeur la spécificité de celles-ci quand elles diffèrent d'un lieu à l'autre. Cela peut conduire à regretter qu'il n'y ait pas de lieu pour des discussions et échanges de pratiques entre les professionnelles qui ont en charge les enfants de moins de six ans et qui partagent entre elles la responsabilité pour les enfants de deux à trois ans.

Conclusion

Cette confrontation à travers des montages vidéo entre quatre structures et des professionnelles aux forma-

tions et statuts différents permet de saisir combien pour des enfants de même âge on trouve dans la situation française des cultures professionnelles différentes, marquées par une opposition entre la culture des structures d'accueil des moins de trois ans et le rôle des éducatrices des jeunes enfants et celle de l'école (qui intègre les enfants de moins de trois ans à une logique qui concerne les enfants de l'école primaire jusqu'à onze ans) liée au professeur des écoles. S'il existe des pratiques partagées, les discours mettent en évidence les différences entre les répertoires : d'un côté l'importance de l'activité liée à une consigne précise, de l'autre une activité plus ouverte liée à la découverte et à l'exploration qui se donne à penser comme valorisation de l'imagination. On voit apparaître une autre différence importante entre les structures qui mettent au centre les interactions entre enfants et celles qui y mettent plutôt l'interaction entre l'adulte et les enfants. Mais notre choix de structures souligne aussi comment des lieux peuvent tenter de métisser ces cultures professionnelles, le jardin maternel se pensant comme préparation à l'entrée à l'école maternelle et se voulant plus structuré, plus encadrant que la crèche, et la classe passerelle tentant l'intégration des cultures professionnelles de la PE et de l'EJE sans remettre en cause l'identité professionnelle de l'une et de l'autre. Cela conduit à un répertoire métissé qui associe des pratiques de l'école et des pratiques plus spécifiques à la crèche, mais conduit aussi à repenser certaines contraintes scolaires. Le rapport au temps est un élément intéressant pour montrer la façon dont la différence des pratiques est pensée. Les discours des unes et des autres soulignent combien l'école maternelle est marquée par une gestion rigoureuse du temps et une certaine urgence dans l'atteinte d'objectifs. Le métissage de la CP lui permet de prendre de la distance avec cette pression temporelle, mettant par là même en relief un autre rapport au temps dans les structures de la petite enfance et les cultures professionnelles afférentes.

Mais sans doute les grandes différences entre les deux cultures professionnelles sont-elles liées à des valeurs sous-jacentes plus difficiles à expliciter et qui renvoient à deux éléments articulés, les conceptions

de l'enfant et celles de l'apprentissage. S'agit-il du même enfant, dans la mesure où il n'est pas pensé de la même façon, comme enfant et non pas comme élève, soumis certes à des règles mais dont on doit préserver la liberté pour autant que cela soit compatible avec la vie de groupe. À l'école maternelle, l'enfant risque toujours de disparaître derrière l'élève, si ce n'est l'empathie dont savent témoigner les enseignantes au-delà de leurs choix pédagogiques.

In fine, nous aurions tendance à considérer que le point essentiel des divergences relatives aux cultures professionnelles renvoie à une dimension paradoxalement peu explicitée, la conception de l'apprentissage. Du côté de l'école maternelle, la culture professionnelle s'articule à une culture de l'enseignement (*teaching culture* selon Anderson-Levitt, 2002). Apprendre implique enseigner, mettre en place des dispositifs qui rendent visible l'apprentissage et dont la consigne semble aujourd'hui le symbole.

Pour le monde de la crèche, l'apprentissage est plus diffus, sans lien avec une culture de l'enseignement, lié plutôt à la culture de l'accueil ou du *care* (par symétrie on pourrait parler de *care culture*) qui fait que l'apprentissage est inséré dans les actes de la vie, les interactions, le jeu et qu'il n'a pas à être visible. Dans ces conditions, les objectifs, comme il est souligné, ne sont pas de même nature. La classe passerelle se pense alors comme articulant ces deux visions de l'apprentissage bien plus que ne le fait le jardin maternel qui semble plus proche de la *care culture*.

Cela n'est pas sans refléter des différences que l'on peut trouver au niveau international, mais là où la confrontation entre ces deux conceptions de l'apprentissage a lieu dans nombre de pays plutôt entre préscolaire et école élémentaire (à cinq, six ou sept ans selon les systèmes), elle se situe en France autour de trois ans avec la richesse d'un chevauchement qui permet de saisir combien la différence des cultures professionnelles apparaît fortement quand il s'agit d'enfants de deux à trois ans.

Gilles Brougère

Université Paris 13-Sorbonne Paris Cité, Experice
brougere@univ-paris13.fr

Bibliographie

- ANDERSON-LEVITT K. M. (2002). *Teaching Cultures. Knowledge for Teaching First Grade in France and the United States*. Cresskill (États-Unis) : Hampton Press.
- APPADURAI A. (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.
- BROUGÈRE G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica
- BROUGÈRE G. (2010a). « Cultures préscolaires, discours et pratiques du jeu ». In S. Rayna & G. Brougère (dir.), *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : INRP, p.15-33.
- BROUGÈRE G. (2010b). « Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne ». *Informations sociales*, n°160, p.46-53.
- BROUGÈRE G. (2015a). « Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ? ». In T. Anzou-Caillemet, N. Juhel & M. Loret (dir.), *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Paris : Retz, p.139-156.
- BROUGÈRE G. (2015b). « Tout petit à l'école maternelle : la place des relations entre enfants dans une petite section ». In E. Dugas & G. Ferréol (dir.), *Oser l'autre. Altérités et éducatibilité dans la France contemporaine*. Bruxelles : EME, p.163-179.
- BROUGÈRE G., GUÉNIF-SOUILAMAS N. & RAYNA S. (2007). « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire ». In G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, p.263-284.
- BROUGÈRE G. & TOBIN J. (2000). « Culture et sexualité enfantine à l'école. Étude comparée entre les États-Unis et la France ». *Éducation et Sociétés*, n°6, p.167-185.
- GARNIER P., BROUGÈRE G., RUPIN P., RAYNA S. & LA VALLE N. (2015). « L'accueil des enfants de 2 à 3 ans. Regards croisés sur une catégorie d'âge dans différents lieux d'accueil collectif ». *Revue des politiques sociales et familiales*, n°120, p.9-20.
- RAYNA S. & BROUGÈRE G. (dir.) (2014). *Petites enfances, migrations et diversités*. Bruxelles : Peter Lang.
- ROGOFF B., MOORE L., NAJAFI B. *et al.* (2007). « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes ». In G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, p.103-138.
- SUTTON-SMITH B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge : Harvard University Press.
- TOBIN J., ARZUBIAGA A. E. & ADAIR J. K. (2013). *Children Crossing Borders. Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool*. New York : Russel Sage Foundation.
- TOBIN J., WU D. & DAVIDSON D. (1989). *Preschool in three cultures. Japan, China and the United States*. Yale : Yale University Press.
- TOBIN J., HSUEH Y. & KARASAWA M. (2009). *Preschool in three cultures revisited*. Chicago : University of Chicago Press.