



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : AVANCÉES, ÉTATS DES LIEUX ET DÉBATS ACTUELS DANS LA FRANCOPHONIE

Responsables : CHRISTIAN DUMAIS ET KRASIMIRA MARINOVA

Volume 7, numéro double 1 et 2

2020

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



## COMPRENDRE L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE À TRAVERS SON RÉPERTOIRE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES\*\*

GILLES BROUGÈRE, UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS NORD, FRANCE<sup>1</sup>

### Résumé

À partir de la notion de répertoire de pratiques professionnelles, cet article tente de saisir la spécificité de l'école maternelle française en la confrontant, sur la base de l'usage d'un même matériel, au jardin d'enfants allemand, mais aussi, pour les enfants entre 2 et 3 ans, aux autres institutions d'accueil du jeune enfant en France. Après une présentation de la notion de répertoire de pratiques, il s'agira de montrer comment la *Valisette franco-allemande* conçue par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) révèle et, dans certains cas, transforme les répertoires de pratiques en France et en Allemagne. Enfin nous essaierons de mieux comprendre la logique du répertoire français en contraste avec d'autres répertoires nationaux et étrangers. Il s'agit de saisir comment le système français renvoie à des pratiques, des routines, des façons de faire plus qu'à des conceptions pédagogiques précises.

**Mots clés :** Répertoire de pratiques, identité professionnelle, France, Allemagne, école maternelle.

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [brougere@univ-paris13.fr](mailto:brougere@univ-paris13.fr)

\*\*Pour citer cet article :

Brougère, G. (2020). Comprendre l'école maternelle française à travers son répertoire de pratiques professionnelles. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 91-105.

## INTRODUCTION

Il semble y avoir au sein des systèmes préscolaires, entendus ici comme ce qui précède l'école élémentaire, quel que soit le nom, l'âge ou l'obligation de fréquentation, des différences importantes qui ont été pensées très souvent selon une division entre deux pôles : initiative de l'enfant ou direction de l'adulte, jeu ou exercices scolaires, approche développementale ou logique académique/scolaire (Bernier, Boudreau et Mélançon, 2017). Il est aussi commun de dire que l'approche scolaire semble progresser sur le plan international. Cependant, les analyses en restent souvent au niveau des principes, des programmes, des discours sans véritablement confronter les pratiques qui peuvent parfois être proches ou différer de façon difficile à voir en l'absence d'une observation approfondie. Les programmes ne disent pas tout des pratiques et les pratiques ne sont pas toujours fidèles aux programmes. C'est de ce côté que cet article souhaite porter le regard en mettant l'accent sur l'école maternelle française en la confrontant à d'autres systèmes et donc à d'autres pratiques, d'une part le jardin d'enfant ou *kindergarten* allemand, d'autre part les lieux d'accueil pour les enfants entre 2 et 3 ans en France<sup>2</sup>.

Malgré un nouveau programme officiel qui a rappelé en 2015 l'importance du jeu, la France est indéniablement marquée par une approche scolaire (Brogère, 1995, 1997, 2002 ; Garnier, 2016; Leroy, 2020), mettant en évidence des apprentissages fondamentaux, avec une forte direction de l'enseignante et une place limitée accordée au jeu et à l'initiative de l'enfant. Si l'on regarde l'Allemagne, bien que les jardins d'enfants aient subi de fortes évolutions avec l'introduction depuis une quinzaine d'années de programmes qui varient selon les régions et l'augmentation de la fréquentation, on peut considérer que l'initiative de l'enfant reste au centre avec en conséquence un rôle important donné au jeu (Brogère, 2010). Il n'est pas certain que cela renvoie pour autant à une conception développementaliste que l'on trouve plus spécifiquement dans le débat nord-américain (Tobin, 2007). La tradition allemande renvoie plutôt à Fröbel et à la notion de *Bildung* ou formation de soi. (Geiger-Jaillet, 2016).

Le résultat est sans doute que France et Allemagne, pays frontaliers, vivent l'opposition maximale que l'on peut trouver entre deux systèmes préscolaires (entendus comme destinés aux enfants de 3 à 6 ans) avec d'un côté des écoles qui se revendiquent comme telles et de l'autre des jardins d'enfants qui ne se veulent pas des écoles, d'un côté des enseignantes, de l'autre des éducatrices, d'un côté une logique d'enseignement, de l'autre un apprentissage à travers des activités non scolairement formatées (Geiger-Jaillet, 2016). On peut ensuite constater de multiples différences structurelles en particulier dans le fait que l'on pratique en Allemagne les mélanges d'âge entre 3 et 6 ans, voire dans certains cas entre 1 et 6 ans, alors qu'en France on identifie des sections selon l'âge (PS, MS, GS)<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Les enfants peuvent être accueillis en théorie à partir de 2 ans révolus à la rentrée à l'école maternelle (de fait il s'agit d'enfants de 2 ans et demi), mais ces mêmes enfants peuvent être accueillis en crèche ou dans d'autres dispositifs de même type (tels les jardins maternels à Paris pour des enfants de 2 à 3 ans n'ayant pas fréquenté auparavant de crèche).

<sup>3</sup> Les écoles maternelles françaises sont divisées en sections selon l'âge, de 3 à 4 ans la petite section (PS) de 4 à 5 ans la moyenne section (MS) et de 5 à 6 ans la grande section (GS). Les enfants de moins de 3 ans accueillis plus rarement à partir de 2 ans ½ sont intégrés à la PS, mais peuvent dans des cas plus exceptionnels former une TPS (toute petite section)

même si la gestion des effectifs (plus que la pédagogie) conduit à disposer de classes qui associent deux sections, mais souvent avec une pratique de différenciation des activités en fonction de l'âge. Les enseignantes françaises appartiennent au corps des professeurs des écoles et peuvent enseigner à des enfants de 2 à 12 ans, alors qu'en Allemagne il s'agit d'éducatrices qui, outre les jardins d'enfants, peuvent travailler dans d'autres structures d'accueil des enfants hors école.

Mais au-delà de ces caractéristiques structurelles, nous souhaitons nous interroger sur les pratiques culturelles que sont les pratiques pédagogiques professionnelles qui produisent le quotidien des institutions françaises et allemandes. Pour cela nous allons mobiliser la notion de répertoire de pratiques que la première section de cet article va présenter. Dans un deuxième temps nous reviendrons sur les résultats d'une recherche portant sur l'utilisation d'une même ressource pédagogique dans les deux systèmes de façon à saisir la logique de ces répertoires. Dans un troisième temps nous essaierons de mieux comprendre la logique du répertoire français en contraste avec d'autres répertoires en évoquant brièvement une autre recherche.

### 1. Les répertoires de pratiques pédagogiques professionnelles

Nous empruntons la notion de « répertoire de pratiques » à un texte de Barbara Rogoff *et al.* (2007). On peut interpréter cette notion de répertoires de pratiques comme un outil théorique pour éviter d'essentialiser les différences dites culturelles en les renvoyant à des pratiques apprises et mobilisées de façons différentes.

À l'origine de la notion de Rogoff, on trouve les constats suivants : les personnes appartiennent à différentes communautés, différentes traditions, développent et apprennent différentes pratiques ; les institutions comme les personnes développent des répertoires de pratiques différents. Il en résulte que le répertoire est à la rencontre des structures (organisation historique de routines et des pratiques) et de l'*agency* c'est-à-dire, de l'action des individus qui les produisent. La notion, que l'on peut considérer comme une métaphore, renvoie à l'ensemble d'opéras, de chansons ou de pièces de théâtre pouvant être exécutées par les membres d'une troupe et constituant ainsi son répertoire.

L'origine de l'usage de la notion en sciences humaines renvoie à la sociolinguistique en particulier aux travaux d'Ana Celia Zentella : « En sociolinguistique, le terme de *répertoire* désigne un éventail de langues ou les variétés d'une même langue à la disposition d'un individu, chacune d'entre elles lui permettant de jouer un rôle social donné ou d'atteindre un objectif » (Rogoff *et al.*, 2007, p. 123).

Zentella étudie les pratiques langagières de filles du *Spanish Harlem* à New York : « Les enfants ont été élevés en entendant au moins quatre dialectes de l'espagnol et cinq de l'anglais ; ils les comprennent tous mais limitent généralement leur production à ceux parlés dans leurs réseaux immédiats, ce qui change au fil du temps » (Zentella, 1998, p. 97, notre traduction). Ainsi ces enfants sont en contact avec de multiples formes de l'anglais : « L'alternance [*switching*] se développe en réponse à la nécessité de s'adapter à des interlocuteurs parlant des langues différentes. Les normes traditionnelles de respect [*respecto*] exigent que les enfants répondent lorsqu'on leur parle et dans la langue dans laquelle on leur parle » (p. 101, notre traduction). C'est cette question du *switching* ou

de l'alternance des langues et des codes linguistiques qui renvoie à la question des répertoires et de leur mobilisation : « Les influences linguistiques et culturelles de la maison, de l'école, du quartier et des communautés environnantes aident les enfants à développer un répertoire bilingue et mutidialectal qui leur permet d'afficher des identités multiples, pas nécessairement en opposition les unes avec les autres. » (p. 105, notre traduction)

Si l'on revient à Rogoff, les répertoires de pratiques de chacun décrivent les formats employés selon les situations, en fonction des expériences vécues dans des conditions semblables telles que la maîtrise du format des pratiques scolaires par les enfants qui arrivent d'autres pays ou sociétés. L'idée de répertoires de pratiques permet l'analyse des modèles culturels tant individuels que collectifs de façon à pouvoir appréhender les conflits entre les différentes traditions éducatives des communautés, analyser les variations culturelles au-delà des stéréotypes ethniques, accepter le fait que les routines et les pratiques culturelles se transforment de façon dynamique à mesure que les individus et les communautés étendent, réduisent, métissent et adaptent leurs répertoires, comprendre le rôle de l'action (*agency*) des individus face aux occasions et aux contraintes engendrées par les pratiques culturelles dominantes.

Ce qui importe chez Rogoff c'est la dimension apprise (en particulier par participation guidée) des répertoires et cet apprentissage peut continuer à l'âge adulte. Ainsi le concept de répertoires de pratiques fait référence au fait que de nombreuses personnes participent (selon des formes variées, y compris la résistance) aux pratiques de plusieurs communautés et institutions culturelles. Il est important de rappeler que, pour Rogoff, participer c'est apprendre ou au moins avoir la possibilité d'apprendre (Brougère, 2009).

Ces répertoires ne sont pas immuables et se transforment. Les individus (et les communautés) peuvent étendre, diminuer et modifier leurs répertoires de pratiques. De plus, de nombreuses pratiques sont issues d'hybridations (Rogoff, 2003).

Cette notion est également utilisée dans un texte que Rogoff signe en tant que dernière auteure pour désigner les pratiques pédagogiques (Paradise, Mejía-Arauz, Silva, Dexter et Rogoff, 2014). Apparaît à la toute fin du texte la notion de répertoire de pratiques pour évoquer la possibilité des enseignants de modifier leurs pratiques :

Malgré les défis auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils tentent de passer de stratégies de contrôle à des approches collaboratives plus souples, les adultes peuvent modifier leur répertoire de pratiques afin de soutenir l'apprentissage des enfants de diverses manières. [...] Une telle adaptation peut être facilitée par le type de réflexion sur les traditions culturelles profondes [...], ainsi que par une intention d'élargir leur répertoire et les possibilités d'apprendre d'autres façons d'organiser les situations d'apprentissage (p. 147, notre traduction). Cet article plaide pour une transformation et diversification des répertoires de pratiques pédagogiques des adultes.

C'est dans ce cadre que nous nous intéresserons aux répertoires de pratiques professionnelles, donc des pratiques culturelles pédagogiques propres aux enseignantes du préscolaire, tant à l'école maternelle française qu'aux jardins d'enfants allemands. Notre idée est que chaque système est

marqué par un répertoire de pratiques spécifique, valorisant ou mettant en avant des pratiques au détriment d'autres, avec l'idée qu'il y a des pratiques communes, proches, mais que c'est le répertoire, la logique de l'ensemble qui diffère.

## 2. Des répertoires de pratiques face à un même dispositif

La recherche que nous présentons ici est une analyse des répertoires de pratiques des enseignantes de l'école maternelle française et des éducatrices des jardins d'enfants allemands face à une même ressource proposée par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ)<sup>4</sup>. Il s'agit de la *Valisette franco-allemande*, une mallette qui offre différents supports pour sensibiliser au français dans les institutions allemandes et à l'allemand dans les institutions françaises<sup>5</sup>. Au moment de la recherche cette *Valisette* était composée de :

- Deux marionnettes (Tom et Lilou) représentant de façon caricaturée deux enfants, les documents d'accompagnement faisant de Tom un enfant allemand et de Lilou une enfant française.
- Un jeu de cartes (tolilo) représentant des objets symétriques (par exemple une boîte aux lettres, un train) que l'on trouve en Allemagne ou en France
- Un CD de chansons et comptines
- Un abécédaire franco-allemand, composé d'image représentant des objets dont le nom commence par la même lettre en allemand et en français
- Des illustrations représentant des scènes de vie en Allemagne et en France
- Une affiche sur le même thème
- Un livret pédagogique, en allemand d'un côté, en français de l'autre, proposant des exemples de séances.

L'accès au matériel n'est possible que sous réserve de participer à une formation préalable. Chacun des chercheurs impliqués dans cet accompagnement scientifique du lancement de la *Valisette*, tout en participant à des regroupements et partageant ses données avec les autres, a mené sa propre recherche et a traité et analysé les données en fonction de ses propres questions. Il s'agissait pour l'auteur de ces lignes d'étudier les pratiques culturelles liées à l'usage (ou non) de la *Valisette*.

On peut considérer que chaque institution développe un répertoire de pratiques, tel que nous l'avons présenté ci-dessus à la suite de Rogoff *et al.* (2007), qui lui est propre et diffère de l'autre (même s'il peut intégrer des pratiques similaires) jouant ainsi un rôle dans l'appropriation de la *Valisette* au sein de ces structures. Il s'agit des pratiques pédagogiques, mais on peut également évoquer les pratiques liées à l'usage de la langue (française ou allemande) dans ces structures préscolaires et qui varient selon la présence ou non de locuteurs de la langue du partenaire. La présence de locuteurs

<sup>4</sup> L'OFAJ est un organisme bi-gouvernemental qui a pour vocation de favoriser les échanges et rencontres entre jeunes allemands et français. Un de ses objectifs est de favoriser l'apprentissage de la langue du partenaire dans chacun des pays.

<sup>5</sup> On trouvera une présentation du matériel (qui a été modifié depuis la recherche) sur le site : <https://valisette.ofaj.org/accueil/>. La recherche, qui a impliqué outre l'auteur de ces lignes trois autres chercheurs travaillant dans des universités françaises ou allemandes, de nationalité française ou allemande, est présentée dans Brougère *et al.* (2015).

francophones ou germanophones implique des pratiques culturelles relatives à la langue spécifique qui peuvent ou non entrer en conflit avec les pratiques sous-tendues par la *Valisette*. En effet, la *Valisette* elle-même dans sa conception et son résultat présente et réifie des pratiques qui peuvent s'accommoder plus ou moins de tel ou tel répertoire local propre à la structure préscolaire. Enfin, dans les formations comme dans les usages de la *Valisette*, des pratiques culturelles se donnent à voir, en particulier à travers deux éléments essentiels, les marionnettes et les chansons.

L'analyse que nous présentons s'appuie sur des données hétérogènes, du fait de la diversité de ce qui a été donné à voir et à entendre. Il s'agit de l'observation de formations (l'une en France sur trois journées, l'autre en Allemagne sur une journée) et de trois classes parisiennes utilisant la *Valisette* de 2011 à 2013 ; de 13 entretiens avec tous les enfants (par groupes de 3) de deux classes et de 21 questionnaires remplis par une partie des parents de ces mêmes classes ; d'entretiens avec deux enseignantes françaises ; de l'observation de quatre jardins d'enfants en Sarre avec une seule observation d'une séance utilisant la *Valisette* et de trois séances dans un *Kita*<sup>6</sup> de Berlin (dont l'une avant l'usage de la *Valisette*) et un entretien avec un enseignant francophone de cette structure ; d'un entretien collectif avec les enseignantes d'une école à Paris ayant suivi la formation sans donner suite si ce n'est de façon très limitée ; d'entretiens collectifs avec des « multiplicateurs »<sup>7</sup> à Strasbourg et à Bonn. Il importe de noter au préalable la dissymétrie significative des données.

Du côté français, il s'agit d'enseignantes françaises souhaitant développer une sensibilisation à l'allemand dans le cadre de leur activité « ordinaire » d'enseignement et qui sont à la recherche d'outils pour cela. Selon des modalités différentes les trois enseignantes observées s'appuient sur des outils (dont la *Valisette*) pour cet enseignement.

Du côté allemand, il s'agit d'éducateurs et d'éducatrices francophones et pour la majorité française recrutée pour assurer une présence de la langue française. Leur travail consiste à faire la même chose (selon leur affirmation) que leurs collègues allemandes, mais en parlant français. La nécessité d'un matériel pour cela n'est pas évidente, de même que l'utilisation de la *Valisette*. D'où la difficulté à observer sa mise en œuvre. Seule une scène observée au *Kita* de Berlin (avec une éducatrice allemande parlant très peu le français) échappe à ce schéma, mais on y voit au contraire la très grande présence de l'allemand et la difficulté à mener une activité en français. Une deuxième scène observée dans le même *Kita* est assez semblable à ceci près qu'un éducateur français peu intervenant est également présent.

À la différence toujours très forte entre école maternelle (parisienne) et jardin d'enfants (sarrois ou berlinois) s'ajoute la différence du statut de la langue étrangère et des modalités de sa présence. Nous pensons que la dissymétrie n'est pas liée uniquement au hasard des contacts du chercheur mais révèle les difficultés à utiliser la *Valisette* en Allemagne aussi bien là où le français est présent que là où il est absent.

<sup>6</sup> Les *kita* sont des kindergärten qui accueillent les enfants à partir de 2 mois ou d'un an selon les cas et non de 3 ans.

<sup>7</sup> Les « multiplicateurs » sont des référents de l'OFAJ, exerçant différentes fonctions de direction ou d'inspection, qui ont ici comme mission d'implanter dans leur région (ou land en Allemagne) la *Valisette* et pour cela d'organiser des formations. Ils ont été eux-mêmes formés et réunis chaque année.

Si ces différences de répertoires de pratiques pédagogiques n'expliquent pas nécessairement ce qui se passe en chaque site, elles rendent difficile toute comparaison et également de trouver une symétrie des situations. Cette recherche montre en effet que les répertoires de pratiques pédagogiques en Allemagne restent fondamentalement différents de ceux que l'on trouve en école maternelle française ; on est très loin d'un alignement sur un modèle plus scolaire. Ainsi, une directrice de jardin d'enfants en Sarre dit au chercheur que la pédagogie a évolué pour laisser plus d'initiative à l'enfant, ce qui était une façon indirecte de justifier l'absence d'usage de la *Valisette*. Selon elle, on est moins dans l'offre par le personnel, plus dans la sollicitation par l'enfant. L'enfant est toujours libre de ne pas participer : « ici c'est très libre ». Comme le dit de façon plus générale une multiplicatrice, d'origine française mais travaillant en Allemagne : « Il y a plus de liberté, autonomie de l'enfant. Là, il y avait un enfant qui monte les escaliers [...] qui va en cuisine chercher un bol, le remplit avec de la nourriture. Je me suis dit, ouah, mais chez nous c'est interdit de chez interdit. »

Certes dans la même structure deux fois par semaine, les plus grands ont des activités de préparation préscolaire. Les stagiaires (dans le cadre de leur formation pratique) doivent présenter deux fois par semaine une « activité d'offre » au sens où elle est proposée par l'adulte aux enfants sans que ceux-ci en aient l'initiative. Mais il est clair que celle-ci ne doit pas être trop présente et conduit à limiter l'usage de la *Valisette* du fait qu'elle relève d'une offre plus que de l'initiative enfantine.

À cela s'ajoute l'importance d'une pédagogie de la situation – d'une « pédagogie située » pourrions-nous traduire en renvoyant à l'idée que la pédagogie se construit en relation avec la situation, dépend de celle-ci et ne s'impose pas de façon « universelle » ou décontextualisée. Ainsi selon une multiplicatrice :

Pour moi, l'approche situationnelle [*situationsorientierter Ansatz*] est l'un des éléments centraux du *Kindergarten* allemand. Et ça veut dire qu'il faut que je filtre les idées des enfants et... Ça peut être après les vacances, les enfants ont été dans différents pays et là on peut peut-être introduire Lilou qui vient de France et qui est en vacances en Allemagne, on peut alors introduire des choses, montrer des photos et peut-être aussi l'introduire ainsi dans le quotidien. Mais avec le matériel [...] avec la plupart des choses c'est difficile de travailler de manière situationnelle.

Les deux dimensions évoquées, l'importance de l'initiative enfantine et l'approche situationnelle, vont de pair pour partir de ce que fait et vit l'enfant, limitant la construction de situations qui viendraient de l'enseignante ou du matériel qu'elle utilise.

Du côté français les observations confirment le mouvement de formalisation croissante observé depuis plus de 30 ans : limitation du jeu libre souvent réduit à un moment toujours plus court lors de l'accueil et à un accès sous forme de récompense pour ceux qui ont fini leur travail, valorisation d'un jeu dirigé en fonction des attentes des enseignantes, importance du travail sur fiches (qui est certes présent en Allemagne pour les plus âgés mais de façon plus souple et limitée) et rôle central des consignes c'est-à-dire de l'impulsion et d'un cadrage précis donnés par l'enseignante.

Cette différence est perçue par les enseignantes françaises interrogées en particulier si elles ont une expérience en Allemagne. Elles disent préférer la façon française de gérer l'éducation des enfants de



3 à 6 ans, même si elles peuvent apprécier certains aspects des *Kindergarten* – tout particulièrement le ratio adultes/enfants et la qualité des espaces ou des aménagements. Au-delà des points positifs plutôt matériels, sont critiqués l'absence d'écrit et d'objectifs à ce niveau, mais surtout le fait que :

du point de vue de la mise en place des apprentissages, on ne voyait pas... nous on est tenu à une progression, à suivre des programmes bien établis. Y'avait aucune progression aucune programmation. De semaine en semaine, chaque semaine comparée à la semaine d'après, mais pas de programmation sur l'année (une enseignante parisienne).

Le problème déjà perçu dans une autre recherche comparée (Brougère, 2010) est la question de l'invisibilité des apprentissages en Allemagne ce qui conduit à considérer qu'ils sont absents. Mais c'est l'enseignement qui ne se voit pas, or c'est à la présence d'un enseignement que l'on semble, en France, juger de la possibilité ou non d'un apprentissage.

Une autre enseignante ayant travaillé plusieurs années en Allemagne et mettant en œuvre la *Valisette*, développe la critique suivante : « L'Allemagne est trop centrée sur le désir de l'enfant, la conscience de soi [*sic*], l'envie, "je fais comme je veux" » Quand elle a fait des cours de français en *Kindergarten*, elle a pris le contre-pied, introduisant une pratique à la française. Ce cadrage, dit-elle, a eu un grand succès. Le séjour en Allemagne loin de conduire à une remise en cause ou une hybridation de son répertoire de pratiques peut le conforter.

Une autre enseignante observée à Paris a participé à l'accueil d'éducatrices allemandes dans le cadre d'un échange lié à la mise en œuvre de la *Valisette* : « Les éducatrices allemandes s'attendaient à pire. Elles sont plus portées sur le jeu libre, leurs activités sont plus libres, moins structurées. Elles ont souligné que c'était trop dense, que les enfants étaient surchargés. »

Une quatrième enseignante parisienne a passé une année en Allemagne et a trouvé que les *Kitas* avaient un « côté crèche » : « Je suis contente de retrouver le système français, plus carré. On doit accepter le système [quand on enseigne en France]. J'aime bien que les choses soient plus organisées. À Berlin, je trouvais le temps long en observation, on préfère mettre les enfants en action. »

Si elle a rapporté quelques idées de son séjour allemand, elles touchent la périphérie du répertoire de pratiques (moduler sa voix, par exemple) et non son centre. Là encore elle a fonctionné de façon plus proche de la France : elle a demandé un groupe fixe en Allemagne en refusant le principe de la liberté de choix. Elle y a utilisé les deux marionnettes portant chacune une langue et a demandé aux enfants de la corriger en allemand. On perçoit comment les enseignantes transplantées en Allemagne maintiennent autant que possible leur répertoire de pratiques et que l'expérience ne conduit qu'à une hybridation marginale.

Il y a donc non pas une différence de toutes les pratiques, certaines pouvant être communes, mais une différence d'une part des répertoires de pratiques, d'autre part des pratiques les plus valorisées de chaque côté.

La conséquence a été la très grande difficulté de trouver des *Kindergarten* souhaitant utiliser la *Valisette*. Il semble y avoir une tension entre ce que propose la *Valisette* qui implique une forte initiative de l'éducatrice et le répertoire de pratiques des jardins d'enfants. La *Valisette* a connu un

plus grand succès en Allemagne auprès des premières classes primaires. On voit bien ce décalage des répertoires de pratiques plus scolaires en France, plus proches du primaire allemand que des jardins d'enfants. L'usage des marionnettes plus commun en Allemagne apportait en conséquence moins d'innovation, sinon celle de passer d'une représentation souvent animale à une représentation humaine. Si le but de la *Valisette* en particulier à travers les marionnettes dont l'une n'est censée parler et comprendre que la langue du partenaire est de rendre plus « naturelle » ou « authentique » l'usage d'une langue étrangère, cela apparaît comme redondant dans les jardins d'enfants bilingues où la présence de locuteurs francophones permet d'inscrire dans le quotidien le français sans avoir besoin de l'artifice des marionnettes proposées par la *Valisette*. Comme l'a dit une éducatrice française travaillant en Sarre, « nous sommes les marionnettes ».

Le paradoxe lors des observations a été que les écoles volontaires pour recevoir le chercheur ont majoritairement montré des activités n'utilisant pas la *Valisette* alors que l'accord avait été sur le fait d'observer l'usage de la *Valisette*. Chaque fois des raisons différentes ont été avancées, mais cela a révélé la tension très forte de la *Valisette* avec les répertoires de pratiques des *kindergarten*. Si la *Valisette* réifie des pratiques pédagogiques, celles-ci semblent plus proches des pratiques de l'école maternelle française.

Dans ce cas l'effet est singulièrement différent. Il a été beaucoup plus facile de trouver des classes volontaires utilisant la *Valisette* de façon assez proche de son principe et n'ayant pas de grandes difficultés pour sa mise en œuvre. Les abandons ou refus rencontrés renvoient à l'idée que la maîtrise de l'allemand n'est pas suffisante pour se lancer dans cet usage. On voit bien une dissymétrie entre d'un côté une difficulté face aux pratiques et de l'autre face à la maîtrise de la langue, l'exemple berlinois montrant une éducatrice se lançant dans l'usage de la *Valisette* malgré une maîtrise très limitée du français.

Si la *Valisette* est plus adaptée au répertoire de pratiques de l'école maternelle, ce n'est pas dans une conformité totale. En effet les observations montrent que son usage permet d'étendre ce répertoire dans différentes directions. La pratique française est très orientée vers le travail dit en ateliers en répartissant les enfants en petits groupes qui réalisent des tâches différentes. La *Valisette* incite à développer des activités en grand groupe ou groupe classe en particulier dans le cadre des deux activités phares qui elles-mêmes enrichissent ce répertoire. L'usage des marionnettes qui semble beaucoup moins répandu qu'en Allemagne trouve une nouvelle place qui incite par exemple une des classes observées à utiliser d'autres marionnettes pour d'autres activités. Derrière la marionnette c'est la légitimité de la fiction (d'une certaine forme de « mensonge ») qui est visée. On peut apprendre par un détour fictionnel et non seulement dans un cadre réel et véridique. La fiction n'est plus seulement enfermée dans les albums et les contes mais déborde sur les différentes activités ce que les enfants semblent apprécier, en entrant dans la crédulité nécessaire ou fausse croyance car ils savent que les marionnettes « ne sont pas des humains ». Les chansons en allemand rencontrent également un grand succès. Et plus globalement certaines classes en profitent pour donner une nouvelle place à la diversité des langues à commencer par des chansons. Il y a là sans doute une ligne de fracture entre les classes qui n'acceptent que le français et les langues non parlées par les enfants chez eux (ce qui peut donner une place à l'allemand, à l'anglais, voire à l'espagnol, les principales

langues enseignées au secondaire) et les classes qui profitent de l'introduction de l'allemand pour offrir une place à la diversité des langues parlées par les enfants. Les effets sur le répertoire et son extension peuvent donc largement varier dans les différents cas observés.

Nous avons utilisé ici la *Valisette* comme révélateur des répertoires de pratiques et de leur capacité de changement, plus limité en Allemagne du fait de l'éloignement, plus facile en France du fait d'une plus grande proximité et de pratiques qui peuvent entrer dans une logique scolaire. L'insertion de la *Valisette* dépend étroitement du répertoire de pratiques existant dans l'espace concerné. La question du choix de l'activité par l'enfant, le rôle du jeu libre va limiter les possibilités d'usage de la *Valisette* en Allemagne. Mais on peut aussi voir comment chacun selon son répertoire de pratiques personnelles va piocher dans la *Valisette* ce qui lui semble convenir. On voit le matériel ou les thèmes s'intégrer aux fonctionnements, comme l'activité de groupe largement guidée par l'enseignante ou une activité plus ouverte que les enfants fréquentent selon leur désir, ce qui conduit l'éducateur français en jardin d'enfant sarrois à répéter les consignes chaque fois qu'un nouvel enfant arrive. Ainsi la *Valisette* ne permet pas vraiment de faciliter l'implantation d'une pratique plus proche de la France du côté allemand mais elle a permis du côté français à élargir le répertoire sans pour autant le rapprocher de ce que l'on trouve dans les *kindergarten*.

### **3. Les spécificités du répertoire de pratiques de l'école maternelle française**

Cette recherche met en évidence, par contraste avec l'Allemagne, les spécificités d'un répertoire de pratiques centré sur l'initiative de l'adulte qui se traduit, entre autres, par la notion de consigne. La consigne pourrait être vue comme une conception pédagogique renvoyant au rôle de l'enseignante qui cadre et organise l'activité de l'enfant, par opposition à l'idée que l'enfant définirait son propre programme d'apprentissage et en aurait l'initiative. Cette notion est cependant absente des programmes officiels. Elle est ainsi avant tout une pratique, une pratique centrale qui organise toute une dimension du répertoire. Comment se déploie la consigne? Dans le cas le plus fréquent de l'organisation des classes maternelles françaises, à la fin du regroupement qui concerne l'ensemble de la classe, les enfants sont répartis en différents groupes et à chacun d'entre eux échoit une tâche différente. Il s'agit le plus souvent de tâches individuelles, le groupe n'étant qu'un regroupement d'enfants ; l'enseignante énonce une consigne, le mode l'emploi souvent très précis pour réaliser la tâche. Il arrive qu'elle demande à un enfant de répéter la consigne pour s'assurer de sa compréhension. La consigne organise la pratique dans son démarrage, mais aussi dans sa logique, réduisant l'activité de l'enfant à l'exécution de cette consigne. Ainsi une observation réalisée dans le cadre d'une recherche concernant les enfants entre 2 et 3 ans, les plus jeunes enfants accueillis en école maternelle montre comment fonctionne la consigne qui pour ces très jeunes enfants est également son apprentissage (Brougère, 2016). L'enseignante réunit les enfants dits tout-petits (âgés à ce moment de l'année de 3 ans), dans un coin dénué de matériel et leur apporte deux caisses contenant des pièces de jeu de construction. Il s'agit non pas de jouer, mais de faire la tour la plus élevée possible, les résultats des quatre enfants présents étant ensuite comparés, de façon à vérifier l'application de la consigne. L'après-midi du même jour, l'enseignante propose (en fait impose) à nouveau aux mêmes enfants la même activité :

Valérie (l'enseignante) : « Je vais reprendre les tout-petits ici on va refaire les tours comme ce matin », « on va refaire un essai d'une autre chose »

Elle revient avec une caisse de jeux de construction.

« Vous vous souvenez de ce matin, asseyez-vous là autour de la caisse ».

Les enfants sont autour de la caisse et commencent à prendre des pièces.

Valérie : « hé, j'ai dit quelque chose? j'ai dit on s'assoit autour de la caisse, on touche pas, on laisse, Rachid laisse, on n'a pas encore fait »

Corentin est le premier à ranger la pièce qu'il a touchée

Il prend une pièce d'une fille pour la remettre dans la caisse

Valérie : « on lâche tout (en apportant une seconde caisse de briques), on lâche tout, remets-moi ça là-dedans. »

En l'absence d'une consigne qui sera cette fois de faire une tour monocolore en attribuant une couleur à chacun, les enfants ne doivent pas interagir avec le matériel. L'activité consiste à mettre en action la consigne. Et à la fin de la séance, il s'agira de valider le respect de la consigne, les tours étant plus ou moins conformes à la demande de n'utiliser qu'une seule couleur. La consigne apparaît ainsi à la fois comme le moyen et la fin même de l'activité.

Une séance d'éducation physique montre la même logique à l'œuvre. Alors qu'une activité assez proche avait été observée dans la recherche évoquée dans la section précédente en Allemagne en donnant aux enfants des règles à respecter pour leur sécurité, mais les laissant libres d'agir comme ils le souhaitent, la séquence française est marquée par la présence de la consigne. Dans la mesure où ce parcours a déjà été effectué, les enfants qui sont invités à le montrer à la classe doivent rappeler les consignes énoncées précédemment. Il y a un ordre pour faire le parcours et chaque segment implique un geste, une façon de faire précisément évoquée. On attend de l'enfant qu'il respecte l'ordre et qu'il soit au plus près des actions demandées dans sa relation avec les objets disposés (enjamber, glisser, marcher dessus, etc.) ; quatre adultes (deux par parcours, du fait de la présence d'une collègue à la retraite et d'une stagiaire en plus de l'enseignante et l'ATSEM<sup>8</sup>) sont mobilisées pour guider l'action, pour qu'elle soit au plus près des consignes. La performance doit être le plus proche possible du script, le détournement et l'invention ne font pas partie des attentes. L'enseignante dans son commentaire valide cette interprétation : « Ça répondait à une demande très précise. L'objectif c'était de suivre le chemin ». Il y a eu une phase de découverte dans le passé (avec seulement le respect de règles pour ne pas blesser les autres enfants). « Et après nous on les amène petit à petit à justement, ben, une consigne bien particulière, où on doit suivre le chemin, pas sortir du chemin, pas doubler, enfin toutes ces petites choses-là en fait. »

Dans ces conditions on comprend qu'un jeu libre ne peut avoir qu'une place marginale dans les activités proposées à l'enfant faute de s'appuyer sur une consigne. En revanche, va être favorisé un

---

<sup>8</sup> Agent territorial spécialisé des écoles maternelles, qui aide l'enseignante, tout particulièrement en petite section, dans le soin des enfants et la gestion des aspects matériels.

jeu dirigé, cadré par l'enseignante avec une vision des règles du jeu comme des consignes, oubliant que la règle relève d'un accord entre les joueurs.

La consigne est un élément fondamental d'un répertoire de pratiques centré sur la question de l'enseignement et non de l'apprentissage. Il s'agit de rendre visible l'enseignement qui doit cependant être adapté à l'enfant, ce qui fait la spécificité de ce répertoire de pratiques et le distingue de celui de l'école élémentaire.

Ces pratiques se démarquent pour les plus jeunes enfants de celles que l'on trouve en France même dans d'autres institutions. Ainsi la comparaison entre différentes structures qui accueillent des enfants de 2 à 3 ans, montre que le répertoire de pratiques est différent, la grande section de crèche et le jardin maternel proposant des activités qui se veulent éloignées de l'école, avec une forte place accordée au jeu et à l'idée que les enfants, tout en respectant les règles, « peuvent faire ce qu'ils veulent », ce qui est pour les professionnelles le contraire de la consigne scolaire :

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

L'enseignante française de maternelle dont il a été question précédemment, confrontée aux images de la crèche, mais sans avoir eu connaissance des propos cités ci-dessus, réagit ainsi : « Donc forcément, ils ne partent pas dans tous les sens. Ils ne viennent pas à l'école pour faire ce qu'ils veulent. » (Brogère, 2015). La classe passerelle<sup>9</sup> va de son côté développer un répertoire de pratiques qui sera une hybridation entre le répertoire de l'école maternelle et celui de la crèche, entre deux répertoires professionnels du fait de la présence de deux professionnelles, une professeure des écoles et une éducatrice de jeunes enfants :

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'assoit, 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... [...] 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... (Enseignante de la classe passerelle)

<sup>9</sup> Il s'agit de classes assez peu répandues qui consistent, au sein de l'école maternelle, à ouvrir une section de tout-petits (entre 2 ans et 3 ans) prise en charge par une professeure des écoles et une éducatrice de jeunes enfants, personnel qui intervient entre autres dans les crèches

La pédagogie est enracinée dans des pratiques qui définissent une identité professionnelle. On peut le voir tout autant dans la différence entre l'enseignante française et l'éducatrice allemande, qu'entre la professeure des écoles et les éducatrices de jeunes enfants de crèche.

Les pratiques culturelles sont inscrites dans les routines du quotidien. La consigne comme élément central du répertoire de pratiques est moins une conception pédagogique qu'une façon de faire, d'organiser la classe, qui peut s'opposer à d'autres pratiques par exemple orientées vers l'exploration (à l'enfant de découvrir sans qu'il y ait consigne) ou le jeu à l'initiative de l'enfant.

Il s'agit bien de savoir quoi faire et ce qu'il n'est pas possible de faire même si ces répertoires peuvent se transformer. Cela renvoie à la formation, mais aussi à l'intégration au sein d'une communauté de pratiques (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998), celles des enseignantes d'une école maternelle avec l'alignement des pratiques à travers imitation, participation, affiliation. C'est à travers le partage des pratiques, d'un même répertoire, ce qui ne signifie pas que tout le monde fait la même chose mais plutôt puise dans le même répertoire, que se forge une identité professionnelle. Réciproquement cette identité professionnelle, qui conduit en France à se distinguer de la crèche, en Allemagne de l'école élémentaire, a pour effet de valoriser un répertoire de pratiques qui permet à cette identité de se vivre au quotidien.

## CONCLUSION

La question de la spécificité pédagogique renvoie à la pratique culturelle. En France, contrairement à l'Allemagne, elle se construit dans le cadre d'une formation commune pour les enseignants de l'école maternelle et de l'école élémentaire, mais aussi dans le partage avec les collègues. Elle renvoie à des routines, des façons de faire, d'organiser la classe mais aussi aux outils utilisés. Ainsi le développement des fiches depuis quelques années conduit à la présence accrue des pratiques qui leur sont liées.

La notion de répertoire de pratiques permet à la fois de comprendre la spécificité d'une institution, mais aussi comment elle peut se transformer en intégrant progressivement de nouvelles pratiques ainsi que nous l'avons vu à travers l'usage de la *Valisette* en France. Le changement semble moins lié aux théories qu'aux pratiques, ce qui renvoie à une histoire déjà ancienne pour le préscolaire. On peut ainsi référer le succès successif de Fröbel puis de Montessori à la diffusion de pratiques portées par un matériel.

On pourrait évoquer d'autres exemples, telles les pédagogies italiennes de Reggio ou de la Toscane en particulier Pistoia (Galardini, Giovannini, Iozzelli, Mastio, Contini et Rayna, 2020) comme renvoyant à un répertoire de pratiques original avec une partie des pratiques qui ne sont en rien spécifiques, d'autres qui le sont, mais surtout une cohérence de répertoire, une logique sous-jacente.

La France témoigne d'une forte cohérence du répertoire, cohérence qui a un côté générationnel avec le départ à la retraite des enseignantes qui avaient développées un autre répertoire plus ouvert sur le jeu, l'activité artistique comme moyen d'expression et l'éducation physique comme exploration du monde (Brougère, 1995). Les trente dernières années ont vu ainsi le répertoire se transformer en

partie, avec certes de nouvelles pratiques mais surtout le développement de certaines déjà présentes et l'effacement progressif d'autres.

Il est important de noter que le répertoire s'enracine dans l'expérience quotidienne, dans ce qui fait tenir les personnes et les institutions. Une telle notion invite donc à se pencher sur le quotidien de la classe pour saisir les spécificités de chaque système, voire de chaque institution.

## RÉFÉRENCES

- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire, *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78.
- Brogère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Brogère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques. Une approche comparative de l'éducation préscolaire, *Revue Française de Pédagogie*, 119, 47-56.
- Brogère, G. (2002). L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7, 9-19
- Brogère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. Dans G. Brogère, A.-L. Ulmann (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 267-278). Paris : PUF.
- Brogère, G. (2010). Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne, *Informations sociales*, 160, 46-53.
- Brogère, G. (2015). 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. Recherches en éducation*, 190, 63-74.
- Brogère, G. (2016). La danse des "tout-petits" à l'école maternelle. Dans P. Garnier, G. Brogère, S. Rayna et P. Rupin (dir.), *A 2 ans vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel* (p. 23-104). Toulouse : Erès.
- Brogère, G., Kubanek, A., Macaire, D. et Putsche, J. (2015). *La valisette franco-allemande : quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au « Kindergarten »?* (Texte de travail n°27). Berlin, Allemagne : Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ). Récupéré de <http://www.ofaj.org/textes-de-travail>
- Galardini, A., Giovannini, D., Iozzelli, S., Mastio, A., Contini, M. et Rayna, S. (2020). *Pistoia: Une culture de la petite enfance*. Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.galar.2020.01.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : PUF.
- Geiger-Jaillet, A. (2016). Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement : comparaison France - Allemagne, *Synergies Pays germanophones*, 9, 13-31.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

- Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Bruxelles : Peter Lang
- Paradise R., Mejía-Arauz R., Silva K.G., Dexter A.L. et Rogoff B. (2014). One, Two, Three, Eyes on Me! Adults Attempting Control versus Guiding in Support of Initiative, *Human Development*, 57, 131-149.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M. et Solís, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. Dans G. Brougère et M. Vandembroeck (Dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 103-138). Bruxelles : Peter Lang
- Tobin, J. (2007). Rôle de la théorie dans le mouvement Reconceptualiser l'éducation de la petite enfance. Dans G. Brougère et M. Vandembroeck (Dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 23-52). Bruxelles : Peter Lang.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Zentella A. C. (1998). Multiple Codes, Multiple Identities: Puerto Rican Children in New York City. Dans S. M. Hoyle, C. T. Adger (Dir.) *Kids talk: strategic language use in later childhood* (p. 95-112). New York: Oxford University Press.