

Petite enfance et structures collectives : comparaison entre la France et le Japon

Sumiko Kobayashi¹

Amélie Derobert²

L'expression « Éducation et protection de la petite enfance » (ou Early Childhood Education and Care – ECEC) n'émerge qu'à partir des années 1980, à la suite d'une consultation internationale initiée par l'UNESCO sur l'éducation préscolaire. En 2022, la Déclaration de Tachkent a fixé un objectif ambitieux : d'ici 2030, « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement, à des soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité, qui les préparent à suivre un enseignement primaire ».

Cette initiative mondiale met en lumière des priorités essentielles : l'inclusion de tous les enfants, l'amélioration des formations et compétences des professionnels, ainsi que le renforcement des structures d'accueil, des activités et des curriculums. Le secteur de la petite enfance, bien qu'il ne soit pas structuré comme l'école, suscite une attention croissante en France comme au Japon.

Pourtant, malgré cette volonté politique d'harmonisation, les dispositifs nationaux continuent de refléter des contextes spécifiques. Parmi les défis à venir dans ce travail de comparaison (Lallement et Spurk, 2003), la première étape consiste à élaborer des catégories analytiques ou à s'appuyer sur celles déjà existantes. Cependant, cette approche présente deux risques majeurs : d'une part, celui de réduire à l'excès les réalités culturelles et éducatives de la France et du Japon ; d'autre part, celui de considérer les différences entre les deux langues (et leurs systèmes de pensée) comme des éléments équivalents qui, en réalité, ne sont pas véritablement comparables entre les deux pays.

Nous sommes pleinement conscientes de ces problématiques sur notre sujet,

1 Sumiko Kobayashi est professeur de l'Université Nanzan, membre de *Nanzan Center for European Studies*.

2 Amélie Derobert est maître de conférence de l'Université Lumière Lyon 2.

à savoir la comparaison des activités d'éducation culturelle et artistique mises en œuvre par les professionnels dans les établissements d'accueil et de garde collectifs en France et au Japon. Toutefois, dans cet article, nous souhaitons exposer trois points identifiés dans cette première étape exploratoire, qui avait pour objectif de « décentrer » nos perspectives respectives (Brogère et al., 2009).

Tout d'abord, les travaux sociohistoriques menées sur la « petite enfance » dans les deux régions étudiées (Europe et Asie) montrent que cet objet de recherche ne doit pas nécessairement être perçue comme divergent. Au contraire, il est possible de l'interpréter à travers une dynamique de circulation des savoirs pédagogiques mais aussi scientifiques. Cet élément clé souligne que certaines préoccupations ont été reconfigurées dans ces deux contextes culturels mettant ainsi à jour des dynamiques transnationales.

L'étude des contextes propres à la France et au Japon révèle des préoccupations communes autour de la question centrale : qui doit garder le jeune enfant ? Cette problématique, éminemment politique, traduit une tension entre les besoins de conciliation de la vie professionnelle et familiale, et l'importance des dispositifs d'accueil collectif. Dans les deux pays, la notion de « petite enfance » couvre généralement la période de la naissance à six ans, englobant à la fois des modes de garde informels, tels que la garde familiale, et des structures formelles comme l'école maternelle (Brogère et Rayna, 1999).

Enfin, notre troisième partie interroge les spécificités organisationnelles de ces dispositifs, nous avons pu identifier à la fois des points communs et des divergences dans leur fonctionnement. Dans ce dernier point, nous aborderons également notre première hypothèse de travail.

1. Diversité sociohistorique en Europe et en Asie

La prise en charge de la petite enfance reflète des dynamiques nationales variées entre l'Europe et l'Asie. Bien que chacune des régions soit façonnées par des contextes historiques, culturels et scientifiques qui, à première vue, semblent distincts, cette perspective met en lumière une circulation des savoirs. En Europe, l'évolution s'appuie sur des transformations sociales et pédagogiques marquées par des figures pédagogiques et des avancées médicales. En Asie, les modèles éducatifs

intègrent des influences locales mais aussi occidentales, avec des initiatives soutenues par des politiques publiques et des institutions privées.

1.1 La prise en charge de la petite enfance en Europe

L'histoire de la petite enfance en Europe reste un domaine encore peu exploré par la recherche. Elle doit cependant être distinguée de la période marquant l'émergence du "sentiment de l'enfant", selon l'expression de Philippe Ariès. D'une part, l'état des lieux des recherches internationales sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance, établi par Manson en 1987, montre que cette thématique n'a été que partiellement investiguée. Du reste, Joëlle Droux relance l'étude de l'histoire de l'éducation de la petite enfance, tout en prenant en compte les spécificités nationales. D'autre part, l'idée que les sociétés du Moyen âge n'avaient qu'un sentiment superficiel de l'enfant été aujourd'hui fortement contestée par les historiens (Garnier, 2021). Il est probable que pour la « petite enfance », cette constatation puisse aussi apparaître étant donnée les recherches en l'état. Michel Christian, qui met en évidence les dynamiques historiques et sociales à l'origine de cette évolution, contribue pleinement à l'élaboration de cette section.

L'importance croissante accordée à l'éducation et à l'enfance débute pendant la seconde moitié du XIX^e siècle. Cette période permet l'apparition d'une sous-catégorie de l'enfance, la « petite enfance » comme une période de vie nécessitant une attention particulière. Cette reconnaissance émerge à la croisée des préoccupations politiques, sociales et des avancées scientifiques. Tandis que des initiatives pour la prise en charge des jeunes enfants se multiplient à travers l'Europe, comme par exemple l'institut de Johann-Friedrich Pestalozzi à Yverdon, les *infant schools* de Robert Owen à New Lanark et le *Kindergarten* de Friedrich Fröbel à Keilhau, qui constituent autant de jalons dans l'éducation précoce. L'approche scientifique — portée par les médecins, psychologues et pédagogues — joue un rôle décisif en faisant de cette période un objet d'étude spécifique et de soins. En effet, la mortalité des nourrissons est encore forte à cette période.

Les années 1880 marquent un tournant avec la révolution pastorienne. Les découvertes liées aux microbes et aux premiers vaccins réduisent drastiquement la mortalité infantile, permettant de nouvelles pratiques sanitaires puis pédiatriques. Des congrès internationaux encouragent l'utilisation du lait stérilisé, promouvant

des normes d'hygiène et de sécurité pour les nourrissons. Du côté des sciences humaines, un regard scientifique renouvelé se porte sur l'enfant. La « pédologie », fondée par Stanley Hall, s'intéresse au développement psychologique et cognitif de l'enfant, structuré autour de stades. Deux grandes écoles scientifiques émergent : la psychanalyse, représentée par Freud, et la psychologie cognitive, développée par Piaget. Ces avancées scientifiques transforment-elles les professions liées à la petite enfance ? La pédiatrie permettra aux femmes d'entrer dans le champ médical, tandis que les recherches d'Emmi Pikler sur la « motricité libre » inspirent des pédagogies novatrices, prolongées notamment par Maria Montessori, qui associe éducation et science dans une approche globale.

L'expansion des politiques sanitaires et sociales au XX^e siècle a permis de réduire significativement la mortalité infantile tout en soutenant l'entrée des femmes sur le marché du travail. Cependant, cette évolution soulève de nouveaux défis liés à la prise en charge des enfants. Deux modèles principaux se dessinent en Europe : le modèle éducatif institutionnel, prévalent en France et en Angleterre, associe l'école à des structures distinctes comme les crèches. Le modèle scandinave, axé sur le soin à l'enfant et les services aux mères. Ce modèle intègre également des objectifs éducatifs.

De la naissance à l'entrée à l'école, la « petite enfance » mobilise des professionnels de la santé, de l'éducation et du social : nourrices, soignants, éducateurs et scientifiques collaborent pour étudier, soigner et éduquer ces jeunes enfants. L'éducation de la petite enfance s'inscrit-elle dans une vision consensuelle ? Celle d'un individu en cours de socialisation, nécessitant une approche globale et multidimensionnelle.

1.2 La prise en charge de la petite enfance en Asie

L'éducation de la petite enfance en Asie présente à la fois des différences et des similitudes. Dans les pays d'Asie de l'Est, tels que la Corée du Sud, Taïwan et le Japon, nous pouvons constater que, depuis la Seconde Guerre mondiale, un système dual, articulés d'un côté les centres d'accueil de jour et, de l'autre, les « écoles maternelles ».

En ce qui concerne l'éducation de la petite enfance à Taïwan et en Corée du Sud, un certain nombre de sources en langue japonaise sont référencées ici sur

l'éducation de la petite enfance. Nous suivons la terminologie de l'OCDE (2021) et utilisons l'expression « école maternelle / *kindergarten* » pour ce qui est décrit en japonais comme « *yōchi-en* » et « centre d'accueil de jour / *day care centre* » pour ce qui est décrit en japonais comme « *hoiku-en* / *hoiku-sho* »³. Cependant, cette école maternelle ne correspond pas exactement à une organisation telle que l'école maternelle française.

À Taïwan, pendant la période coloniale japonaise à la fin du XIX^e siècle, des « écoles maternelles » ont été créés pour les enfants des riches citadins et des institutions pour protéger les enfants des fermiers (Oh, 2021). En Corée aussi, des « écoles maternelles » ont commencé à être créées pendant la période coloniale japonaise, au début du XX^e siècle (Lee, 1984). Après avoir obtenu son indépendance de l'Empire du Japon en août 1945, les « écoles maternelles » ont été positionnées en tant qu'enseignement scolaire en 1949 (Han, 2021 ; Kim et McMullen, 2021).

En effet, la Corée du Sud promeut des politiques telles que « la gratuité des frais de l'ECEC », « l'expansion des aides publiques pour les allocations de garde d'enfants », « un système d'évaluation ciblant l'amélioration qualitative de l'ECEC » et « l'intégration des écoles maternelles et des centres d'accueil de jour » (Han, 2021). Taïwan quant à lui met en œuvre l'unification des « écoles maternelles » et des centres d'accueil de jour depuis 2012 (Oh, 2021). L'unification des « écoles maternelles » et des centres d'accueil de jour est également à l'ordre du jour au Japon. Ces trois pays ont également un point commun : les centres d'accueil de jour et les « écoles maternelles » responsables de l'éducation de la petite enfance dans les trois pays dépendent d'institutions privées.

Au Japon, les « écoles maternelles » ont historiquement été destinées aux enfants des classes moyennes et supérieures, tandis que les centres d'accueil de jour étaient initialement conçus comme une mesure de soutien pour les familles défavorisées (Ishiguro, 2023). De plus, l'influence des idées sur l'éducation de la petite enfance depuis les Lumières européennes jusqu'au XIX^e siècle est perceptible. Les ouvrages spécialisés destinés à être enseignés dans les institutions qui forment des spécialistes de l'éducation de la petite enfance comprennent des connaissances sur le contexte socioculturel qui a donné naissance à l'éducation de

3 « *hoiku-sho* » et « *hoiku-en* » sont la même organisation, « *hoiku-sho* » étant l'appellation officielle en vertu de la « loi sur la protection de l'enfance ».

la petite enfance (Kodama, 2023 ; Suzuki et al., 2018). Le philosophe politique Jean-Jacques Rousseau, le pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi, l'entrepreneur britannique Robert Owen et le pédagogue allemand Friedrich Wilhelm August Flöbel y sont mentionnés. Les livres montrent comment le système des « écoles maternelles » a été introduit de l'autre côté de l'Atlantique, au Royaume-Uni, aux États-Unis et dans d'autres parties du monde, et s'est répandu à travers le Pacifique jusqu'au Japon. Il convient de préciser qu'au Japon, l'éducation de la petite enfance s'est développée en même temps que les idées des éducateurs japonais.

Ces ouvrages spécialisés destinés aux professionnels sont considérés comme des références théoriques sur le développement et l'éducation des enfants. Parmi eux, nous pouvons citer, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* de l'historien français Philippe Ariès, le livre suisse *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen* du biologiste Adolf Portmann et *Attachment* du psychiatre britannique John Bowlby. De plus, les théories d'Erik Homburger Erikson (psychanalyste germano-américain), de Jean Piaget, de Lev Semenovitch Vygotsky, de Lawrence Kohlberg (Psychologue américain) et de Carol Gilligan concernant les stades de développement sont également évoqués (Kodama, 2023 ; Suzuki, 2018). Ainsi, nous remarquons que la « circulation des savoirs » s'opère à la fois à partir d'auteurs historiques ou marquants européens, mais également grâce aux travaux américains. Il est fort probable qu'elle se poursuive encore aujourd'hui.

En conclusion, la prise en charge de la petite enfance témoigne d'une diversité sociohistorique notable entre l'Europe et l'Asie, reflétant des dynamiques propres à chaque région. Cependant, cette diversité s'inscrit dans une circulation globale des savoirs, favorisée par les échanges entre contextes locaux et influences internationales. Ishiguro (2023) note que depuis les années 1990, les organisations internationales ont défendu l'importance de l'éducation de la petite enfance, ce qui a conduit à un intérêt accru pour la thématique non seulement dans les pays en développement, mais aussi dans les pays développés. Des initiatives telles que le projet « Éducation pour tous » de l'UNESCO (1997), le programme « Starting Strong » de l'OCDE (lancé en 1998), une série de rapports internationaux, ainsi que l'Agenda 2030 pour le développement durable adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2015, illustrent cet engagement global. Ces démarches ont exercé

une influence significative, non seulement en Europe, en Asie mais également dans le reste du monde. Cependant, l'impact de ces évaluations et standards semble se nuancer. En effet, le développement des services d'accueil résulte principalement de raisons historiques, notamment la nécessité de concilier travail et vie familiale, ainsi que le soutien à l'emploi des femmes (Kammerman, 2006).

2. Les modes de garde et d'éducation du petit enfant

Qui doit garder le jeune enfant ? Cette question, complexe et centrale, constitue un enjeu politique majeur auquel chaque pays répond différemment (Jenson et Sineau, 1998). Historiquement et aujourd'hui encore, elle reflète une tension entre la conciliation de la vie professionnelle et des responsabilités familiales, et le rôle des dispositifs d'accueil collectif. Plutôt que d'analyser les choix politiques, cette section examine comment, en France et au Japon, les structures d'accueil et d'éducation couvrent la période de la naissance à six ans. Elle inclut des modes de garde informels, tels que la garde familiale, et des structures formelles comme les écoles maternelles (Brougère et Rayna, 1999).

2.1 La situation en France

En France, la politique en faveur de la petite enfance s'inscrit dans le cadre plus large de la politique familiale. L'État vise à permettre une conciliation entre la vie professionnelle et la vie familiale, tout en reposant sur le principe du libre choix des familles. Contrairement au modèle suédois pro-égalitaire, axé sur le partage des responsabilités familiales, ou au modèle britannique non-interventionniste, caractérisé par une offre limitée d'accueil collectif, le modèle français s'articule autour de trois volets principaux : 1/ Les allocations familiales pour soutenir financièrement les familles, 2/ La protection infantile, via divers dispositifs sociaux et 3/ L'accueil des enfants de 0 à 3 ans, qui constitue un axe central.

La scolarisation des enfants de 3 à 6 ans, un « entre-deux »

À partir de trois ans, la scolarisation devient obligatoire et relève de la responsabilité de l'Éducation nationale, à travers les écoles maternelles. Ces dernières jouent un rôle particulier dans le système éducatif français, agissant

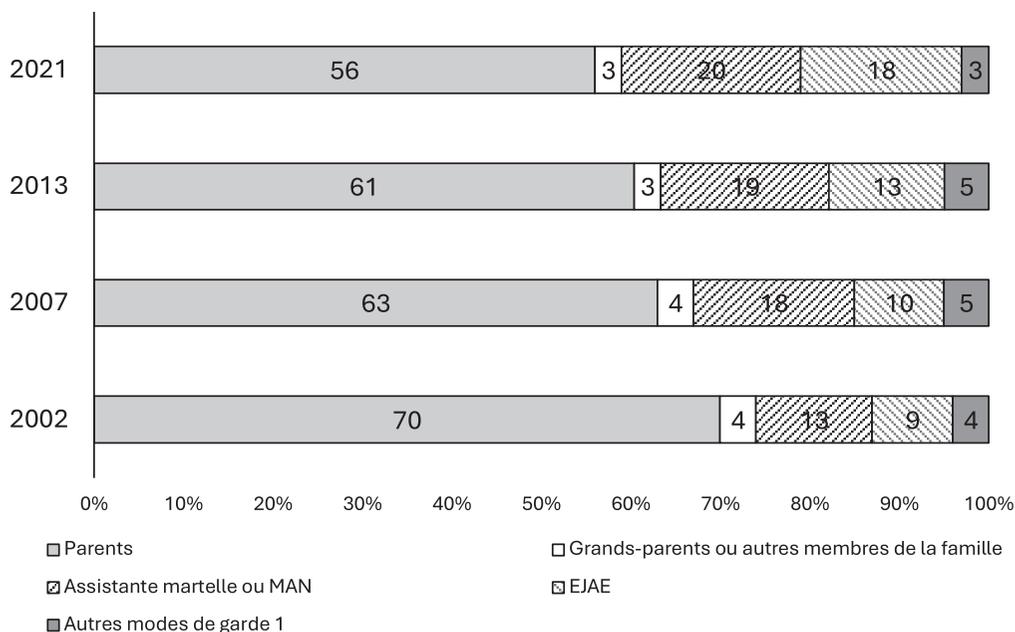
comme un « entre-deux » entre la famille et l'école primaire, selon trois dimensions principales (Thouroude, 2010). C'est d'abord un entre-deux historico-pédagogique. La place du jeu dans l'éducation préscolaire a évolué à travers différentes expériences pédagogiques. De Comenius à Oberlin, en passant par Fröbel, c'est Pauline Kergomard qui a valorisé le rôle du jeu au sein de l'école française permettant ainsi de distinguer l'école maternelle de l'école primaire. Cependant, à partir de 1986, la « forme scolaire » (Vincent, 1994) s'est progressivement imposée dans ces espaces, modifiant leur approche pédagogique. Le second entre-deux est cognitif. L'école maternelle reflète une tension entre les activités ludiques et l'introduction d'apprentissages structurés (Brougère, 1997). Enfin, le dernier entre-deux est socio-affectif car elle constitue une première instance de socialisation pour l'enfant, entre la sphère familiale et l'école.

Mode de garde pour les enfants de moins de trois ans.

L'Observatoire national de la petite enfance (ONAP), montre qu'en 2023, 85 % des enfants de moins de 3 ans vivent avec leurs parents dans des familles dites traditionnelles, c'est-à-dire composées d'un couple. La garde principalement assurée par les parents reste donc majoritaire (à 56 % en 2021) bien qu'elle soit en diminution par rapport aux années précédentes. Le graphique issu de ce rapport montre que ces éléments par rapport aux autres modalités de garde ou d'accueil tels que les grands parents (ou autres membres de la famille), l'assistante maternelle ou les établissements d'accueil collectifs (EAJE – Etablissement d'accueil du jeune enfants).

L'offre collective comprend les crèches, les haltes-garderies, les jardins d'enfants et les structures multi-accueil. Ces établissements sont financés par la Caisse d'allocations familiales (CAF) qui collectent et publient des données sur la couverture nationale et leurs fonctionnements. En 2024, la France disposait de 1,3 million de places : 600 000 places chez les assistantes maternelles, 507 000 dans les EAJE, et une nette diminution de l'accueil des enfants de 2 ans dans les écoles préélémentaires (72 600 places). Du côté des accueils collectifs, le secteur privé est le plus dynamique depuis 2019, avec une augmentation de 30 % par rapport aux crèches associatives ou proposées par les collectivités territoriales. Par ailleurs, ce secteur investit massivement dans les micro-crèches à financement indirect – dites PAJE (par opposition au financement direct à la prestation de service unique – dit

Figure n°1 : Évolution du mode de garde ou d'accueil principal des enfants de moins de 3 ans entre 2002 et 2021



Légende:

Mam : maison d'assistantes sociales.

EAJE : établissement d'accueil du jeune enfant (crèches, halte-garderie).

¹ Autres modes de gardes ou intervenants : garde à domicile, école, ami, voisin, baby-sitter ou autres personnes extérieures à la famille, jardin d'enfant, périscolaire, centre de loisirs ou établissements spécialisés.

Note : La semaine est comptabilisée du lundi au vendredi de 8h à 19h. Source : DREES, enquête Mode de garde et d'accueil des jeunes enfants.

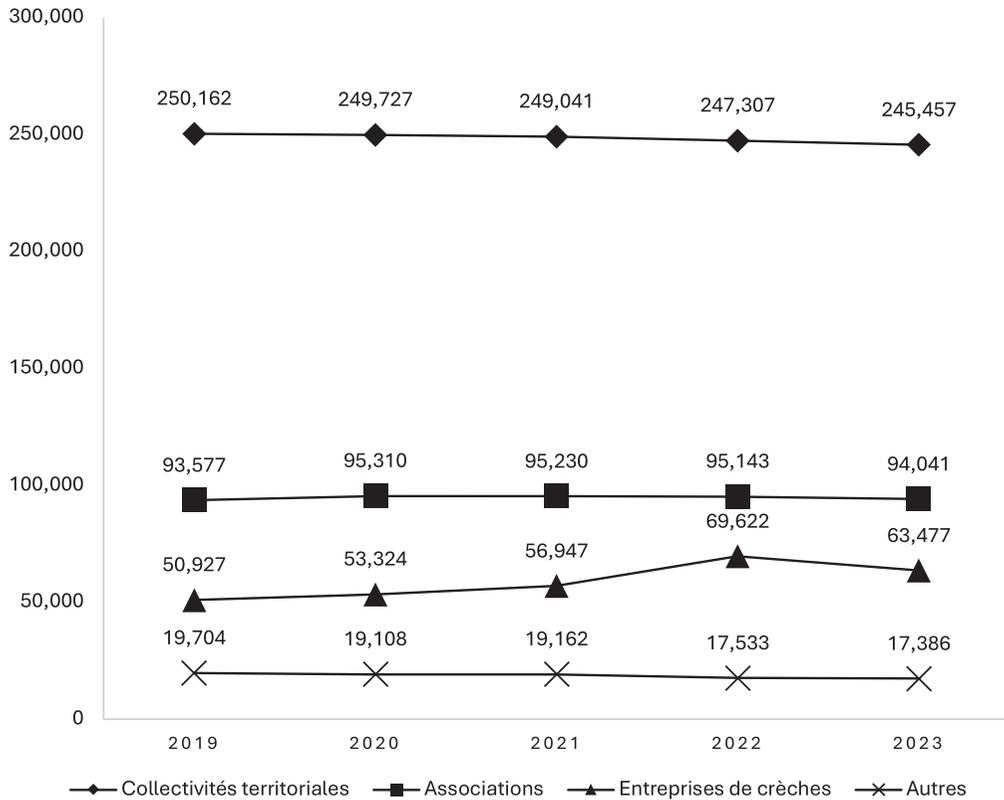
Source : Drees, enquêtes Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants.

Lecture : en 2021, 56% des enfants de moins de 3 ans sont gardés principalement par leurs parents du lundi au vendredi de 8 heures à 19 heures, contre 70% des enfants du même âge en 2002.

Source : élaboré par les auteurs sur la base l'Observatoire Nationale de la Petite Enfance (ONAP), Rapport de 2024 « L'accueil des jeunes enfants » p. 9

PSU), qui représentent 92 % des établissements, principalement en Île-de-France. Les deux graphiques suivants, extraits du rapport de la CNAF de 2024, illustrent deux aspects. Le premier graphique montre l'évolution du nombre de places proposées par les structures collectives entre 2019 et 2023. Le second présente la répartition des micro-crèches entre structures privées à but lucratif et structures associatives.

Figure n° 2 : Nombre de places offertes en établissement d'accueil du jeune enfant selon le statut du gestionnaire (mairie, associations, entreprises de crèches) depuis 2019



Légende :

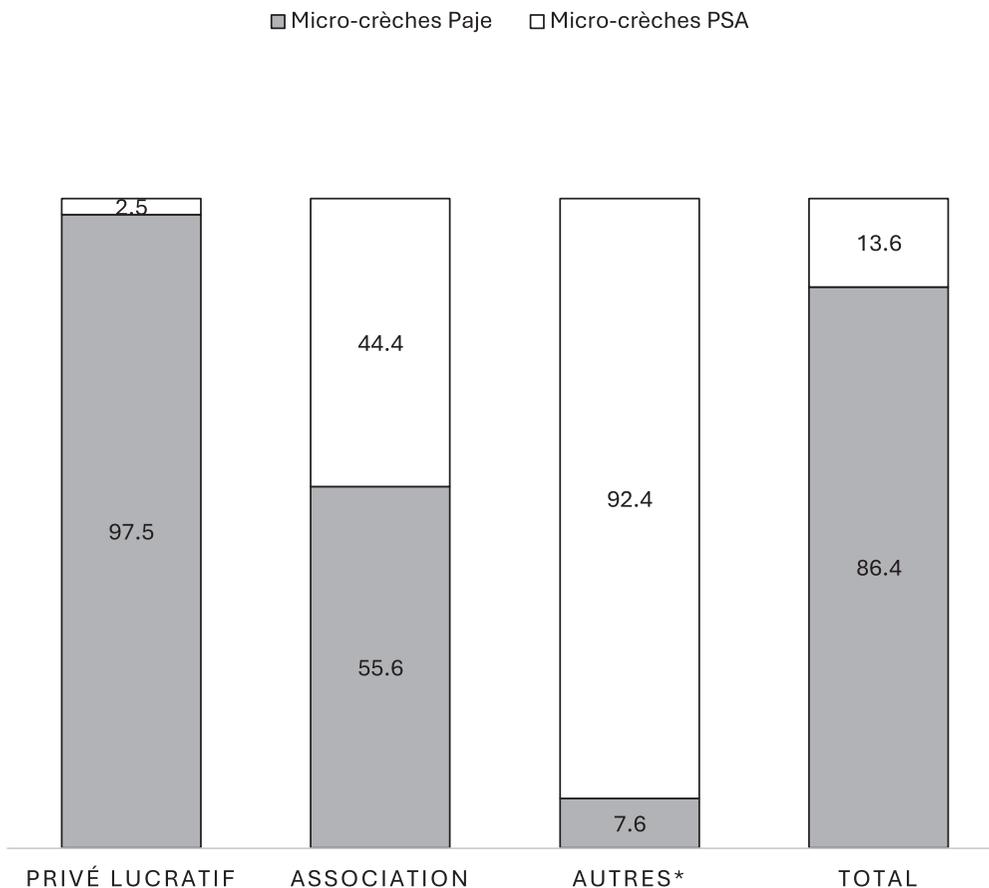
Sources : EnquEAJE, Cnaf-DSEER.

Champ : France, hors Mayotte.

Le changement de système entre 2018 et 2019 entraîne une rupture de série entre ces deux années pour la variable sur le statut du gestionnaire, c'est pourquoi le graphique commence en 2019.

Source : élaboré par les auteurs sur la base de l'Observatoire Nationale de la Petite Enfance (ONAP), Rapport de 2024 « L'accueil des jeunes enfants » p. 29

Figure n° 3 : Répartition des micro-crèches selon la catégorie juridique et le mode de financement en décembre 2023



Légende :

* Collectivités territoriales, Établissements publics administratifs, Caf.

Sources : DRT FR6 (Cnaf), MSE (Cnaf), Sirene (Insee), Tiersi (Cnaf), EquEAJE (Cnaf)

Champ : France, hors Mayotte.

Lecture : les micro-crèches Paje représentent 97.6 % de l'ensemble des micro-crèches dans le secteur privé lucratif qui compte 5 786 établissements ou total.

Source : élaboré par les auteurs sur la base de l'Observatoire Nationale de la Petite Enfance (ONAP), Rapport de 2024 « L'accueil des jeunes enfants » p. 31

Parmi les données nationales intéressantes à examiner, on peut citer le rapport Giampino, publié en 2016, du nom de son auteure, psychologue pour enfants. Dans l'avant-propos, l'auteure souligne l'absence de lien entre le monde de la recherche et la réalité quotidienne des établissements collectifs. Par ce rapport, elle souhaite proposer un état des connaissances sur le développement du jeune enfant. Toutefois, il est à noter qu'elle semble ignorer d'autres disciplines également pertinentes dans ce domaine, telles que la sociologie, les sciences de l'éducation ou encore certains travaux en histoire de l'éducation.

Ce rapport met néanmoins en avant l'idée qu'il est essentiel de renforcer le développement du jeune enfant en améliorant les modalités d'accueil, en consolidant la formation des professionnels et en tissant un lien étroit avec les parents.

En ce qui concerne les familles, les rapports de la CAF montrent que les foyers modestes ont trois fois moins recours à ces établissements que les autres. De plus, 18 % des enfants accueillis en établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) vivent dans des familles à bas revenu. Enfin, la proportion d'enfants confiés à ces structures augmente avec l'âge : 67 % des enfants accueillis ont entre 24 et 30 mois.

En conclusion, ces rapports offrent une vision d'ensemble des enjeux et des dynamiques actuelles autour de l'accueil et du développement du jeune enfant en France. Ils mettent en lumière les défis persistants, tels que les inégalités d'accès aux structures d'accueil pour les familles modestes, la tension entre jeu et apprentissages formels à l'école maternelle et de plus en plus prégnant dans les établissements d'accueil du jeune enfant ainsi que les évolutions du paysage de l'accueil collectif, dominé par la croissance des structures privées lucratives, notamment les micro-crèches. Comme le souligne Garcia (2015), le secteur de la petite enfance se distingue par la singularité de son public – les enfants de 0 à 7 ans –, par l'importance des outils pédagogiques spécifiques (observation, verbalisation, éveil culturel) et par l'engagement des professionnels dans des problématiques sociales complexes. Cette triple dimension positionne l'accueil des jeunes enfants à l'intersection de l'éducation, du soin et du travail social.

2.2 La situation au Japon

Au Japon, les chercheurs en éducation ont montré que la portée et le contenu des concepts de « *yōji* » (petite enfance) et de « *yōjikyōiku* » (éducation de la petite

enfance) varient considérablement, influençant les domaines de l'administration éducative, du droit et de la recherche. La compréhension de ces notions est nécessaire pour analyser non seulement les réformes politiques mais aussi la diversité des structures.

Le terme japonais « *yōji* » est généralement équivalent à « *kodomo* » (enfant). Comme le souligne Kodama (2023), il existe des termes similaires tels que « *nyūji* » (nourrisson), « *jidō* » (enfant) et « *shōnen* » (garçon), mais il n'existe pas de définition commune concernant les tranches d'âge spécifiques qu'ils désignent. Par exemple, selon la loi japonaise sur la protection de l'enfance, « *jidō* » désigne une personne de moins de 18 ans, « *nyūji* » un nourrisson âgé de moins d'un an, « *yōji* » un jeune enfant entre un an et l'âge d'entrée à l'école primaire, et « *shōnen* » un garçon âgé de l'entrée à l'école primaire jusqu'à 18 ans. Cependant, d'autres lois, comme celles sur la circulation routière, les allocations familiales ou l'enseignement scolaire, utilisent des termes différents et définissent des tranches d'âge spécifiques selon leurs propres objectifs.

En ce qui concerne l'éducation et les soins de la petite enfance, les termes japonais « *yōjikyōiku* » et « *hoiku* » sont couramment utilisés⁴. « *Kyōiku* » se réfère généralement à l'éducation, englobant des activités visant à favoriser le développement cognitif, tandis que « *yōgo* » désigne les soins, incluant notamment des services sociaux comme le soutien à l'emploi pour les mères de jeunes enfants (Do Koyama, 2023).

Les orientations du ministère de la Santé, du Travail et des Affaires sociales (MHLW) pour les « *hoiku-sho* » (centres d'accueil de jour) précisent que l'objectif du « *hoiku* » est de fournir à la fois éducation et soins, se distinguant ainsi des services exclusivement éducatifs ou sociaux (Do Koyama, 2023 ; Suzuki, 2018). De même, l'article 22 de la loi japonaise sur l'enseignement scolaire stipule que les « *yōchi-en* » (écoles maternelles) ont pour objectif de fournir du « *hoiku* », c'est-à-dire une combinaison d'éducation et de soins. Le terme « *hoiku-sha* » (professionnels de la petite enfance) désigne à la fois les enseignants des écoles maternelles et les

4 En anglais, ils sont traduits par divers termes tels que « Early Childhood Care » (ECC), « Early Childhood Education » (ECE), « Early Childhood Care and Education » (ECCE), ou encore « Preschool Education ».

éducateurs des « *hoiku-sho* ».

Clarification des termes et reformes politiques

La relation entre « *yōjikyōiku* » et « *hoiku* » a été clarifiée par le rapport du MEXT en 2005. Ce rapport définit « *yōjikyōiku* » comme l'éducation des jeunes enfants avant leur entrée à l'école primaire. Ce concept inclut l'éducation dispensée dans divers lieux, comme les écoles maternelles, les centres d'accueil de jour, les foyers familiaux et les communautés locales. Cette définition est conforme au Dictionnaire de l'éducation et de la protection de l'enfance, qui décrit « *yōjikyōiku* » comme un terme général englobant toutes les activités éducatives pour les enfants de la naissance à l'âge scolaire (Ito, 2022).

Sur le plan historique, le terme « *hoiku* » est apparu à la fin du XIX^e siècle et reste couramment utilisé dans le domaine de l'éducation préscolaire au Japon. Cependant, la loi de 2006 sur la promotion de services combinés pour l'éducation et les soins des jeunes enfants, modifiée en 2015, a redéfini ces termes : « *hoiku* » est désormais limité aux services offerts par les établissements de protection de l'enfance, comme les centres d'accueil de jour, tandis que le terme « éducation » est réservé aux services des écoles maternelles (« *yōchi-en* ») (Ishiguro, 2023). Cette distinction, bien qu'établie par la loi, a suscité des critiques. Certains experts, comme Ito (2022), estiment que ces catégorisations rigides ne reflètent pas la réalité complexe de l'éducation et des soins pour les jeunes enfants au Japon.

À partir du milieu des années 2000, plusieurs propositions ont émergé, telles que l'unification des écoles maternelles et des centres d'accueil de jour, la collaboration renforcée entre ces établissements et les écoles élémentaires, l'éducation gratuite pour la petite enfance, et même l'idée d'une éducation préscolaire obligatoire (Ito, 2022).

En 2006, les centres intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) sont introduits et font partie d'une série de réformes visant à moderniser l'éducation préscolaire au Japon. Ces initiatives s'inscrivent dans un mouvement mondial croissant, depuis les années 1990, qui souligne l'importance cruciale de l'éducation de la petite enfance. À la même époque, le ministère de la Santé, du Travail et des Affaires sociales (MHLW) proposait une réforme du système des centres d'accueil de jour, tandis que le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des

Sciences et de la Technologie (MEXT) formulait des propositions pour réformer les « écoles maternelles », notamment en visant une unification entre les écoles maternelles et les centres d'accueil de jour (Ito, 2022).

En 2015, dans le cadre du nouveau système de « soutien aux enfants et aux parents », fondé sur trois lois relatives à l'enfance et à la parentalité adoptées en 2012, des réformes significatives ont été mises en place. Ce nouveau système vise à : introduire un mécanisme unifié de soutien financier pour différentes structures, améliorer le fonctionnement des centres intégrés d'EAJE, positionner légalement les services de garde d'enfants sous la responsabilité des municipalités, et confier aux municipalités la gestion principale des structures et services de garde et d'éducation pour enfants (Le Bureau du Cabinet, 2015).

Par ailleurs, les restrictions imposées depuis les années 2000 à la création de centres agréés d'accueil de jour ont été levées, permettant ainsi aux entreprises et aux associations sans but lucratif (ASBL) de les créer et de les gérer (Ishiguro, 2023). Certains centres intégrés d'EAJE ne se limitent donc plus à une gestion par l'État, les municipalités ou les corporations scolaires.

À ce jour, malgré ces propositions, le système dual reste en place. Les établissements combinant les fonctions des deux systèmes sont reconnus par les gouverneurs des préfectures comme des « centres intégrés d'EAJE », afin de répondre aux besoins spécifiques des familles. Ces réformes ont entraîné une multiplication des services dédiés à l'éducation et aux soins des jeunes enfants, ainsi qu'une diversification des acteurs impliqués dans leur création et leur gestion. Cependant, elles suscitent également des préoccupations quant à l'aggravation des inégalités régionales, dues aux disparités dans l'engagement et les capacités financières des collectivités locales (Ito, 2022).

Trois manières de garder et d'éduquer les enfants

Au Japon, il existe plusieurs types de structures qui assurent à la fois l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. En plus des structures collectives, que nous allons rappeler ci-après, deux autres catégories coexistent : les services de garde d'enfants dits de proximité et les structures d'accueil non agréées. Ces trois groupes permettent de répondre à des besoins variés en fonction de leur âge et de la situation des familles.

L'éducation préscolaire des enfants de 0 à 5 ans s'effectue dans le cadre d'un système triple de structure collective : les centres d'accueil de jour (*hoiku-sho / hoiku-en*), la maternelle (*yōchi-en*) et les centres intégré d'EAJE (Éducation et Accueil des Jeunes enfants) (*nintei kodomo-en*)⁵. Bien que l'OCDE (2015) et l'article de Hoshi Watanabe (2010) désignent les « *Hoiku-en* » et les « *Yochi-en* »⁶ comme des « crèches collectives » et des « jardins d'enfants », nous avons adopté dans cette partie la classification et la terminologie utilisées par l'OCDE (2021). Par le passé, l'éducation et les soins de la petite enfance au Japon, dans le cadre de l'accueil collectif institutionnalisé, étaient organisés selon un modèle dual comprenant les crèches collectives (*Hoiku-en*) et les jardins d'enfants (*Yochi-en*) (Hoshi Watanabe, 2010).

En complément de ces établissements, il existe également des services principalement réservés à la garde d'enfants de proximité. Ils accueillent un plus petit nombre d'enfants, principalement âgés de 0 à 2 ans. Ces services se déclinent en plusieurs formats tels que les micro-centres d'accueil de jour : petites structures accueillant entre 6 et 19 enfants, les Gardes à la famille : services destinés à un groupe restreint de 1 à 5 enfants, les gardes sur site : services de garde fournis par des entreprises directement dans leurs locaux et les Gardes à domicile : services offerts au domicile des parents, souvent dans des situations nécessitant une prise en charge individuelle, par exemple en cas de handicap ou de maladie.

Enfin, il existe également des structures d'accueil non agréées. Parmi elles, les « baby-hôtels », qui accueillent des enfants après 20 heures ou pour la nuit. Les structures non agréées sur site, situées dans des lieux spécifiques et les services de garde non agréés à domicile, fournis directement chez les parents.

5 La « loi sur l'enseignement scolaire » au Japon précise à l'article 17: « Les personnes qui ont la garde d'un enfant ont l'obligation de l'inscrire dans une école primaire, dans le premier cycle de l'enseignement obligatoire ou dans un cycle de l'enseignement primaire d'un établissement d'enseignement spécialisé à partir de la première année scolaire qui commence le jour suivant le jour où l'enfant atteint l'âge de six ans, ou après ce jour, jusqu'à la fin de l'année scolaire qui comprend le jour où l'enfant atteint l'âge de douze ans ». Traduit en français contenu provenant de la base de données de traduction du droit japonais (ministère de la Justice). <https://www.japaneselawtranslation.go.jp/ja/laws/view/4743#je_ch3at1>

6 Tel qu'il est indiqué dans la référence. « *Yōchi-en* » est décrit comme « *youchi-en* » par OCDE (2015).

Focale sur le système triple d'établissements collectifs

En 2023, le recensement japonais montre qu'il y a 5 003 000 enfants âgés de 0 à 5 ans et que parmi eux, 3 752 045 enfants sont inscrits dans des structures collectives (centres d'accueil de jour, des centres intégrés d'EAJE et des « écoles maternelles »), ce qui veut dire que 75 % des enfants âgés de 0 à 5 ans sont placés dans ces établissements. Cependant, si l'on considère uniquement les enfants âgés de 0 à 2 ans, 60 % d'entre eux ne sont pas inscrits ni dans les centres d'accueil de jour, ni dans les centres intégrés d'EAJE, ni dans les services de garde d'enfants de proximité ou d'autres établissements et modes de garde (Agence de l'enfance et de la famille, 2023). Ce point s'explique par le fait que les conditions d'accès pour la garde des enfants de 0 à 2 ans sont soumises à différents critères : travail des deux parents, prise en charge d'un membre de la famille, maladie ou au handicap des parents, scolarisation ou à la recherche d'un emploi des parents, etc.

En 2020, le ministère (MEXT) a estimé - sur la base des données 2018 - le taux d'inscription des enfants dans les structures collectives (centres d'accueil de jour, les centres intégrés d'EAJE, les « écoles maternelles ») à 15,6 % pour les enfants de 0 an, 41,8 % pour les enfants de 1 an, 51,5 % pour les enfants de 2 ans⁷, 94,8 % pour les enfants de 3 ans, 97,3 % pour les enfants de 4 ans et 98,3 % pour les enfants de 5 ans.

Pour approfondir la répartition des établissements et des inscrits entre les trois types de structures collectives, le tableau suivant montre qu'en 2023, la part des centres d'accueil de jour dans les trois types d'établissements est de 54,3 % et que la part des inscrits dans les centres d'accueil de jour dans le nombre total d'enfants inscrits dans les trois types d'établissements est de 47 %.

Le résumé de 2023 sur la situation en ce qui concerne les centres d'accueil de jour, publié par l'Agence de l'enfance et de la famille, montre que le taux d'utilisation (le nombre d'enfants utilisant les centres d'accueil de jour) est passé de 35 % en 2013 à 52,4 % en 2023. Nous insistons sur le fait que le taux d'utilisation pour les enfants de 1 et 2 ans a nettement augmenté, passant de 33,9 % en 2013 à 57,8 % en dix ans. En examinant l'évolution de chacune de ces institutions au cours de la

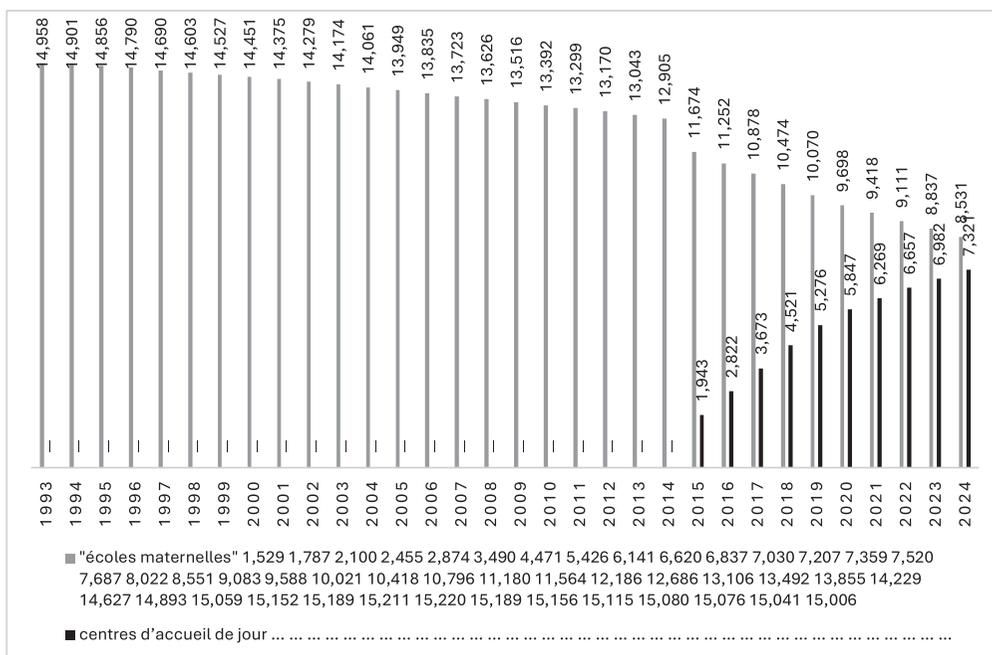
7 Nous rappelons que pour la situation française, la garde est assurée principalement par les parents à 56 % en 2021

Figure n° 4 : Nombre d'établissements et nombre d'inscrits aux institutions

	"Ecoles maternelles"	Centres d'accueil de jour	Centres intégrés d'EAJE (total)	(de type collaboratif de maternelle et de centre d'accueil)	(de type de maternelle)	(de type de centre d'accueil)	(de type de service local autonome)
Nombre d'établissement total	8837	22180	9822	6801	1389	1546	86
public (et national)	2793	-	1465	951	107	405	2
privé	6044	-	8357	5850	1282	1141	84
Nombre d'inscrits total	841824	1763132	1147089	832762	167014	142315	4998
public (et national)	102379	-	-	-	-	-	-
privé	739445	-	-	-	-	-	-

Source : élaboré par les auteurs sur la base du MHLW (2023) « Enquête sur les institutions de protection sociale » (<https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/23-22c.html>), du MEXT (2023) « School Basic Survey » (<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>), et de l'Agence de l'enfance et de la famille (2023) « Actualité de centres intégré d'EAJE » (<https://www.cfa.go.jp/policies/kokoseido/kodomoen/jouhou>)

Figure n° 5 : Évolution d' « écoles maternelles » et de centres intégrés d'EAJE de type collaboratif



Source : élaboré par les auteurs sur la base du MEXT (2023) « School Basic Survey » (<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>)

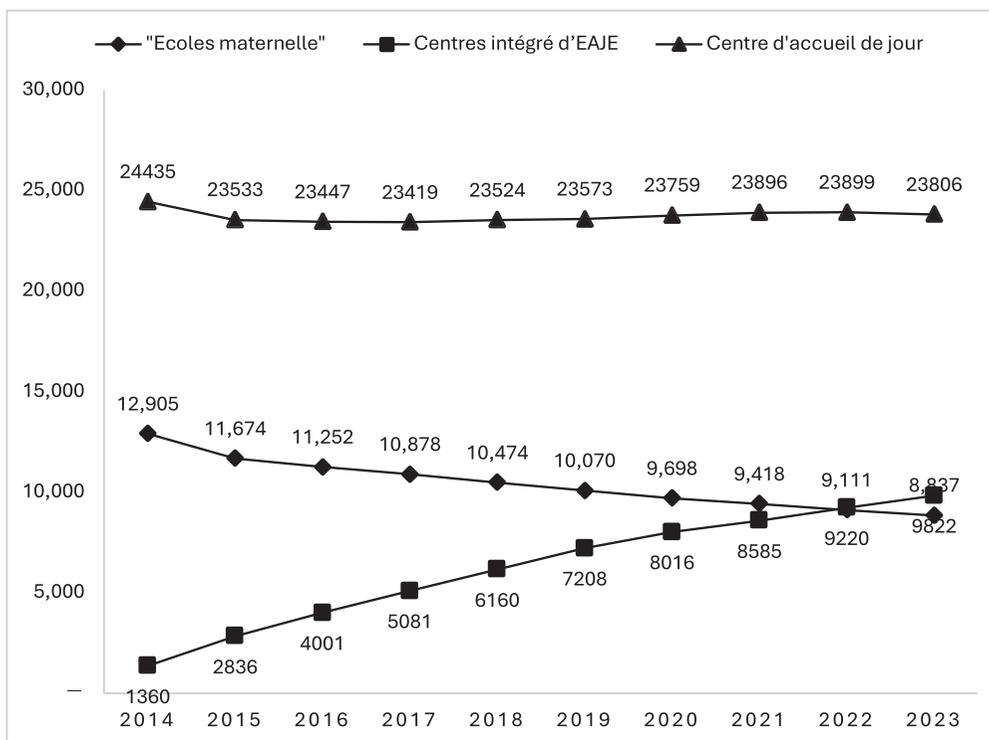
dernière décennie, on constate que le nombre d'« écoles maternelles » a diminué et les centres d'accueil de jour sont en nette augmentation à partir de 2015 comme le montre le graphique ci-après.

Le dernier graphique montre que le nombre d'« écoles maternelles » diminue, tandis que le nombre de centres intégrés d'EAJE augmente, voire les supplante en 2022. En revanche, le nombre de centres d'accueil de jour est resté constant au cours de la dernière décennie. Ainsi, la réforme de 2015 a visiblement eu un fort effet dans la création de ces établissements.

L'« Enquête sur les institutions de protection sociale », menée chaque année par le MHLW, recense le nombre de centres d'accueil de jour. En 2017, cette enquête a montré que le nombre de centres d'accueil de jour privés dépasse celui des centres publics. De même, selon l'« Enquête sur les écoles de base réalisée » par le MEXT, la majorité des « écoles maternelles » sont également gérées par des structures privées. Certains « écoles maternelles » et centres d'accueil de jour proposent des services de garde d'enfants fondés sur des convictions religieuses. Parmi les établissements confessionnels, on trouve principalement des structures chrétiennes, bouddhistes et shintoïstes. Des organisations telles que la Japan Christian Federation on Early Childhood Care and Education, la Japan Buddhist Nursery and Kindergarten Association, ou encore la National Federation Shinto Childcare Organisations, possèdent chacune leurs propres politiques et organisent des événements spécifiques liés à la garde et à l'éducation des jeunes enfants (Do Koyama, 2023).

Enfin, nous ne pouvions pas terminer ce point sans présenter un peu les professionnels de la petite enfance au Japon. Ils comprennent : les éducateurs de jeunes enfants : titulaires d'un diplôme spécifique, les enseignants de maternelle : titulaires d'un diplôme de professeur de maternelle et les enseignants de jeunes enfants dans les centres intégrés d'EAJE : détenteurs des deux diplômes mentionnés. Il faut préciser que les centres d'accueil de jour disposent d'une équipe incluant un directeur, des éducateurs de jeunes enfants, un médecin agréé, un cuisinier, etc. Alors que les écoles maternelles comprennent un directeur, des enseignants de maternelle, ainsi qu'un personnel médical et administratif varié, dont un médecin scolaire, un pharmacien, un dentiste, une infirmière scolaire et des membres administratifs.

Figure n° 6 : Évolution d'« écoles maternelles » et de centres intégrés d'EAJE de tous les types



Source : élaboré par les auteurs sur la base du MHLW (2023) « Enquête sur les institutions de protection sociale » (<https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/23-22c.html>), du MEXT (2023) « School Basic Survey » (<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>), de l'Agence de l'enfance et de la famille (2023) « Résumé de la situation en ce qui concerne les centres d'accueil de jour » (<https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku/torimatome/r5>)

En France, la petite enfance est intégrée dans une politique familiale unifiée qui articule allocations, protection sociale et accès à des structures collectives comme les crèches et les écoles maternelles. L'accent est mis sur une offre universelle, avec des écoles maternelles gratuites dès 3 ans et une forte prise en charge collective pour les enfants de 0 à 3 ans, bien que des disparités sociales persistent. Au Japon, le système repose sur une dualité historique entre écoles maternelles (*yōchi-en*) pour les enfants de 3 à 5 ans et centres d'accueil de jour (*hoiku-sho*) pour les 0-5 ans. Depuis 2006, cette dualité a évolué avec l'arrivée des centres intégrés d'EAJE (*nintei kodomo-en*) qui combinent éducation et soins, mais les structures collectives restent marquées par le choix parental guidé et les besoins spécifiques des familles. Si le Japon a progressé vers une meilleure accessibilité, il conserve

des inégalités régionales liées à des capacités financières locales variées. Les deux modèles diffèrent de la France et du Japon dans leur structure et leur gouvernance, mais partagent un objectif commun : accompagner le développement global de l'enfant tout en soutenant les familles dans leurs choix éducatifs et professionnels.

3. L'organisation, l'accueil et les activités auprès des enfants

Bien que ce troisième et dernier point s'inscrive pleinement dans le cadre du travail de recherche en cours, certains aspects n'ont pas encore été approfondis à ce stade. Toutefois, plusieurs éléments identifiés au cours de l'investigation méritent d'être exposés.

3.1 Un modèle basé sur le développement de l'enfant à travers les activités ?

Une journée en crèche en France, par exemple, est structurée pour s'adapter au rythme des enfants tout en leur offrant des repères essentiels à leur bien-être. La journée débute par l'accueil (dès 7h30) un moment clé où les professionnels accompagnent la séparation en douceur et recueillent des informations sur l'état de l'enfant. Vers 9h, un temps calme est proposé avec des activités comme des chansons ou des histoires pour éveiller leur imaginaire et stimuler leur langage. Ensuite, des ateliers par petits groupes, comme peinture, jardinage ou découvertes sensorielles, permettent aux enfants d'explorer et de développer leurs compétences. Les bébés disposent d'espaces spécifiques pour évoluer en toute sécurité.

Le repas, autour de 11h, est un moment privilégié où chaque enfant mange à son rythme. Après, une sieste est organisée : les bébés dorment selon leurs besoins, tandis que les plus grands partagent un temps commun avec un réveil échelonné. L'après-midi, de nouvelles activités adaptées au rythme des enfants sont proposées. Le goûter, vers 15h30, est suivi d'un moment de jeux libres, favorisant leur imagination, jusqu'au départ. Lors de la récupération, les parents échangent avec les professionnels sur la journée de leur enfant, un temps essentiel pour assurer un suivi personnalisé. Cette organisation flexible s'ajuste en permanence à l'âge et aux besoins des enfants.

Le rapport Giampino, présenté dans le deuxième point, met en lumière les principes fondamentaux et les orientations à privilégier pour l'accueil de la petite

enfance. Il repose sur des constats et des recommandations visant à créer des environnements enrichissants, personnalisés et favorables au développement global des jeunes enfants. L'accueil doit être ludique, individualisé et ouvert sur le monde, encourageant l'éveil, la socialisation et la curiosité des enfants. Les initiatives locales, telles que les Maisons vertes et les lieux d'accueil enfants-parents, sont particulièrement valorisées pour inclure tous les enfants, notamment ceux issus de milieux précaires.

Les modes d'accueil doivent compléter le rôle familial en soutenant les processus d'individuation, de séparation et de socialisation. Les principes de sécurisation affective, de continuité et de respect des rythmes de l'enfant sont jugés prioritaires. Ces approches non directives visent à encourager l'autonomie et la découverte, permettant à l'enfant de devenir un co-acteur de son développement. Le rapport appelle également à une évolution des pratiques en valorisant la créativité et en adaptant les normes et financements pour favoriser une approche plus flexible et innovante. L'objectif est de créer des espaces où les enfants peuvent explorer, apprendre et interagir dans un cadre stimulant, tout en soutenant les professionnels dans leur rôle crucial.

Cependant, le rapport met également en garde contre la sursimulation cognitive observée dans certains établissements collectifs et chez les assistantes maternelles. L'auteure souligne que certaines crèches tendent à imiter les écoles maternelles, avec une planification rigide des activités, ce qui peut limiter le jeu spontané et l'expérimentation.

Sur le plan des activités artistiques et culturelles, Rayna et al. (2019) retracent les deux accords entre les ministères de la Famille et de la Culture pour le développement des activités culturelles et artistiques. Le premier accord a permis la création du livret *Abc d'Art* ainsi qu'un guide des pratiques d'éveil culturel et artistique (Caillard et Attali-Marot, 1994), qui ont aujourd'hui permis de développer de nombreuses actions auprès des familles, mais aussi des professionnels. Le second accord a conduit à l'élaboration d'un premier curriculum pour la petite enfance, dont le cinquième principe vise à développer la créativité et l'éveil de l'enfant à partir des expériences artistiques et culturelles. Cela a permis le développement de deux outils : la « lecture-plaisir » et les pratiques culturelles et artistiques (PCA). Si cet ouvrage offre aux professionnels un cadre pour expliciter et s'exprimer sur

ces deux types d'activités (lecture et PCA), il permet également de comprendre le caractère très contextualisé de chaque expérience. L'évaluation du projet *Premiers Pas* est un autre exemple. Le projet est conçu de manière minutieuse pour maintenir l'implication des professionnels dans le développement et l'épanouissement des enfants (Gratier, 2020). Bien que la France soit encore éloignée de l'idée de création d'un curriculum tels que ceux préconisés par les normes internationales, les professionnels de la petite enfance élaborent des projets éducatifs collaboratifs, souvent en coordonnant plusieurs crèches au sein d'un même territoire (Bonnelle, 2014).

Ainsi nous trouvons que ce qui se passe dans les crèches c'est comme les écoles maternelles et primaires ou dans l'enseignement secondaire, les projets de l'EAC sont considérés comme « l'occasion pour les élèves de révéler des dimensions méconnues ou sous estimées de leur personnalité, ou de valoriser des attitudes, des modes d'expressions ou des façons de penser qui sont peu mobilisés, voir dépréciés, dans l'enceinte de l'école » (Barrère et al., 2022). D'après Barrère et al. (2022), « un modèle pédagogique « expressif créatif », centré sur une conception de l'enfant imaginatif, et intégrant de nouveaux critères de jugement scolaire, comme l'originalité ou l'imagination » y est émergés.

3.2 Un modèle basé sur le choix des familles ?

Au Japon, les heures de garde standard diffèrent selon les structures : elles sont de quatre heures dans les « écoles maternelles » et de huit heures dans les centres d'accueil de jour. Depuis octobre 2019, les enfants âgés de trois à cinq ans fréquentant les institutions suivantes bénéficient de la gratuité : les « écoles maternelles », les centres d'accueil de jour, les centres intégrés d'EAJE, et les services de garde d'enfants de proximité, qu'ils soient privés ou publics.

Pour les ménages exonérés de taxe d'habitation, les frais pour les enfants âgés de 0 à 2 ans sont également gratuits. Par ailleurs, pour les familles avec plusieurs enfants, la gratuité s'applique au troisième enfant et aux suivants. Cependant, certains frais restent à la charge des familles, notamment les frais d'alimentation, d'animation et de transport vers les établissements. Pour les « écoles maternelles » et les structures d'accueil non agréées, un plafond est fixé pour les frais ouvrant droit à la gratuité.

Depuis les années 1990, les « écoles maternelles » peuvent accueillir des enfants âgés de 0 à 2 ans dans le cadre d'un service de « garderie ». Ce mode de garde est offert en dehors des heures normales d'accueil pour les familles qui en font la demande et est encouragé par les autorités gouvernementales (Ishiguro, 2023). La plupart des enfants de moins de trois ans inscrits dans les « écoles maternelles » ont généralement deux ans.

Pour bénéficier de ce service, les familles doivent obtenir une autorisation et payer un droit de garde, qui devient ensuite gratuit dans la limite de 10 000 yens par mois.

Aujourd'hui, les services d'éducation et de garde d'enfants au Japon sont fournis non plus sur la base de « mesures administratives », comme par le passé, mais sur le principe du « choix des utilisateurs ». Ce modèle, inscrit dans un amendement à la loi sur la protection de l'enfance en 1997 (Kurata, 2009), permet aux familles de choisir le centre de garde en fonction de leurs besoins, les services étant proposés en réponse à leurs demandes. Ce système rend l'offre d'éducation et de soins pour la petite enfance (ECEC) au Japon particulièrement complexe, tant pour les prestataires que pour les usagers.

Enfin, un ouvrage spécialisé destiné aux professionnels de l'éducation de la petite enfance, Education for Sustainable Development ESD (Education au développement durable) de l'ONU et de l'UNESCO est présentée comme une approche éducative à promouvoir (Tomita, 2018). Elle est liée à l'importance accordée au « jeu » et à l'« environnement » dans les structures d'accueil japonaises, et des exemples de contenus spécifiques à une région sont présentés. Les exemples incluent la fourniture d'équipements de jeu en bois avec une sensibilisation à la sylviculture locale, l'observation de la culture du riz en utilisant des méthodes agricoles naturelles, la participation à des festivals pour transmettre les arts du spectacle traditionnels, et « l'élevage de vers à soie » pour transmettre la tradition du tissage de la soie.

3.3 Mener une étude comparative ?

Il convient de presque terminer cet article en abordant quelques études comparatives, bien qu'essentielles pour comprendre les pratiques à l'échelle internationale, abordent rarement la mise en œuvre concrète des programmes

éducatifs et encore moins des effets sur les professionnels.

Tobin et al. (1989, 2009) ont mené une étude longitudinale en filmant des établissements éducatifs en Chine, au Japon et aux États-Unis avec un intervalle de vingt ans. Ils révèlent des changements dans les pratiques éducatives, influencés par les dynamiques culturelles et sociétales propres à chaque pays, ouvrant ainsi la voie à des analyses approfondies de ces évolutions. Grève et Okamoto-Omi (2023), dans leur étude sur le *mimamori* au Japon et en Norvège, explorent cette approche pédagogique fondée sur l'observation bienveillante. Ils montrent que, malgré des applications distinctes, le *mimamori* encourage l'autonomie et les compétences des enfants, tout en préservant leur confiance en eux. L'étude de Han et Park (2024) compare les programmes d'éducation au développement durable en Suède et en Corée du Sud. Le programme coréen met l'accent sur les valeurs communautaires et la nature, tandis que le programme suédois privilégie l'action et la pratique. Une combinaison des deux approches pourrait aboutir à des résultats équilibrés en termes d'éducation au développement durable. Enfin, Rayna (2004) compare les crèches françaises et japonaises, soulignant des divergences dans les approches pédagogiques. En France, le jeu favorise la liberté et l'autonomie, tandis qu'au Japon, les interactions constantes entre adultes et enfants reflètent une approche plus stimulante. Ce travail, bien qu'enrichissant, mériterait une actualisation pour refléter les réformes de l'éducation japonaise depuis les années 2000. À travers une première exploration d'études comparatives, cela met en lumière la diversité des approches éducatives à travers le monde, influencées par les contextes culturels et sociétaux. Elles montrent également que l'analyse des pratiques concrètes, au-delà des cadres institutionnels, reste souvent dans une perspective descriptive.

En choisissant de privilégier une approche comparative, nous souhaitons appréhender ces éléments mais à l'échelle des professionnels et des structures, ce qu'ils en disent de ces pratiques artistiques et culturelles et comment ils les mettent en œuvre. Cette étude permettra de mieux comprendre les conceptions des activités dites « culturelles » et/ou « artistiques » dans ces deux contextes, tout en identifiant les enjeux et les tensions qui en découlent pour les professionnels : Comment organisent-ils les projets et activités artistiques et culturels dans leur pratique éducative quotidienne et dans leur prise en charge ? À quoi se réfèrent-ils dans leurs projets artistiques et culturels ? Travaillent-ils avec des associations, des musées ? Ou

au contraire, ce qu'ils considèrent comme « culturel » et/ou « artistique » s'échappent-ils aux définitions et catégories officielles ? Quelles sont les implications des projets et activités artistiques et culturelles en dehors des institutions d'accueil collectif pour leur pratique ?

Si les programmes éducatifs, les activités et les enseignements préscolaires sont largement reconnus comme jouant un rôle essentiel dans le développement des enfants et dans la transition pédagogique entre l'éducation préscolaire et l'école primaire (Shuey, 2019), nous souhaitons mieux comprendre ce que cela fait au travail ordinaire des personnes qui doivent les mettre en œuvre.

Ainsi, ces activités, qui s'appuient souvent sur des cultures, des environnements et des ressources traditionnels locaux, possèdent nécessairement leurs propres caractéristiques culturelles et, par conséquent, « échappent » à la dynamique mondiale (mais aussi nationale) d'uniformisation des programmes éducatifs. Notre hypothèse est que la mise en œuvre des projets culturels et artistiques serait étroitement liée à l'articulation entre l'identité professionnelle et la socialisation culturelle des personnes impliquées.

Conclusion

En conclusion, cet article met en lumière trois axes essentiels concernant l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Tout d'abord, l'analyse sociohistorique révèle une dynamique de circulation des savoirs entre l'Europe et l'Asie, illustrant comment des contextes locaux intègrent des influences internationales pour façonner des approches éducatives uniques. Ensuite, l'étude des structures d'accueil en France et au Japon montre deux modèles distincts : la France mise sur une organisation universelle et institutionnalisée, tandis que le Japon privilégie une pluralité de structures adaptées aux besoins des familles, renforçant ainsi le choix parental. Enfin, l'exploration de l'organisation et l'accueil des enfants souligne leur ancrage dans des contextes locaux, échappant partiellement à l'uniformisation mondiale des curriculums et jouant un rôle clé dans le développement global des enfants. Ces points rappellent que la petite enfance est un domaine à la croisée des enjeux éducatifs, sociaux et culturels, nécessitant une approche à la fois locale et globale.

Acknowledgment. This work is part of the results of research supported by JSPS KAKENHI Grant Numbers JP21K02305 and the Pache Research Subsidy I-A-2 for the 2024 academic year.

Bibliographie

- Agence de l'enfance et de la famille. (2023). « *Kodomo Mirai Senryaku* » [en japonais]. (Stratégie pour l'avenir des enfants.) Décision du Cabinet du 22 décembre 2023. <https://www.cfa.go.jp/resources/kodomo-mirai> (consulté le 15/01/2025)
- Agence de l'enfance et de la famille. (2023). « *Hoikusho Kanren Torimatome* » [en japonais]. (Le résumé de 2023 sur la « la situation en ce qui concerne les centres d'accueil de jour ») <https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku/torimatome/r5> (consulté le 15/01/2025)
- Agence de l'enfance et de la famille. (2023). « Résumé de la situation en ce qui concerne les centres d'accueil de jour » [en japonais]. <https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku/torimatome/r5> (consulté le 15/01/2025)
- Agence de l'enfance et de la famille (2023), « Actualité de centres intégré d'EAJE » [en japonais]. <https://www.cfa.go.jp/policies/kokoseido/kodomoen/jouhou> (consulté le 15/01/2025)
- Barrère, A., Montoya, N. (2022). « L'éducation artistique et culturelle, au croisement des utopies éducatives et culturelles » in Jonchery, A., Octobre, S. (dir.), *L'éducation artistique et culturelle. Une utopie à l'épreuve des sciences sociales*. Chapitre 1, 49-66. Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.jonch.2022.01>
- Bonnelle, S. (2014). « Vivre ensemble », le projet éducatif départemental des crèches de Seine-Saint-Denis. Dans Rayna, S., Bouve, C. et Moisset, P. (dir.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance*. 69-92. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rayna.2014.01.0069>.
- Brougère, G., Ulmann, A. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Brougère G., Rayna, S. (1999). « Culture, enfance et éducation préscolaire ». Program and meeting document. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116468>
- Caillard, M., Attali-Marot, C. (dir.). (1994). *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance*, Pantin, ecpe.
- Christian, M. « La prise en charge de la petite enfance en Europe (xix^e-xx^e siècle) », Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe [en ligne], ISSN 2677-6588, mis en ligne le 05/11/20, consulté le 26/12/2024. Permalien : <https://ehne.fr/fr/node/21435>

- Collombert, C. (2016). « Les « curriculums » dans la petite enfance en Europe : Quels enseignements pour la France ? ». Disponible sur : <https://www.caf.fr/professionnels/etudes-et-international/les-curriculums-dans-la-petite-enfance-en-europe-quels-enseignements-pour-la-france> (consulté le 28/01/2025)
- Do Koyama, S. (2023). « *Global ka Jidai no Yōji Kyōiku* » [en japonais]. (L'éducation de la petite enfance à l'ère de la mondialisation.) in Kodama, R. (dir.) (2023). *Yōji Kyōiku* [en japonais]. (*L'Education de la petite enfance*). 2ème éd. Chapitre 13, 169-184. Minervashobo.
- Giampino, S. 2016. « Développement du jeune enfant, mode d'accueil, formation des personnels », rapport remis à Laurence Rossignol, ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes. Disponible sur : <https://solidarites.gouv.fr/rapport-de-sylviane-giampino-developpement-du-jeune-enfant> (consulté le 28/01/2025)
- Garnier, P. (2021). « Ariès : entre histoire, philosophie sociale et connaissance ordinaire des enfants ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 54(1), 35-52. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/lse.541.0035>.
- Gratier, M. (2020). « Des ressources naturelles pour soutenir la curiosité apprenante et la motivation relationnelle des bébés ». Intervention à la première séance du séminaire Premières Pas (CNAF France - Stratégie HCFEA). Disponible sur : <https://www.caf.fr/professionnels/etudes-et-international/nos-collections/e-essentiel> (consulté le 28/01/2025)
- Greve, A., Okamoto-Omi, Y. (2023). « Mīmamori childcare in Japanese and Norwegian early childhood education ». *Journal of Early Childhood Research*, 21(2), 212-223. <https://doi.org/10.1177/1476718X221149375>
- Han, E. Park, E. (2024). « Analysis of National Early Childhood curriculum in South Korea and Sweden through the perspective of ESD », *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, Vol. 18 No. 2, 31-56. <https://www.pecerajournal.com/detail/30006790>
- Han, J. (2021). « Daikanminkoku. Yōji Kyōiku Hoiku Kaikaku no Dōkō » [en japonais]. (République de Corée. Tendances de la réforme de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants) in Izumi, C. (dir.) (2017). *Naze Sekai no Yōji Kyōiku Hoiku wo Manabu no ka ?* [en japonais] (*Pourquoi travailler sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance dans le monde ?*). 2ème éd. Chapitre 9, 297-328. Minervashobo.
- Hoshi Watanabe, M. (2010) « Culture préscolaire et nouveaux défis au Japon », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 53 | avril 2010, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 14 janvier, 2025. URL: <http://journals.openedition.org/ries/899>; DOI: 10.4000/ries.899
- Ishiguro, M. (2023). « *Shogaikoku ni Okeru Yōji Kyōiku no Tenkai* » [en japonais]. (Évolution de

- l'éducation de la petite enfance dans d'autres pays.) in Kodama, R. (dir.) (2023). *Yōji Kyōiku* [en japonais]. (*L'Éducation de la petite enfance*). 2^{ème} éd. Chapitre 4, 43-54. Minervashobo.
- Ito, Y. (2022). *Hoiku Seidogaku* [en japonais]. (*Études sur les systèmes d'accueil des enfants*). Koyoshobo.
- Izumi, C. (dir.) (2021). *Naze Sekai no Yōji Kyōiku Hoiku wo Manabu no ka ?* [en japonais] (*Pourquoi travailler sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance dans le monde ?*). 2^{ème} éd. Minervashobo.
- Jenson, J., Sineau, M. (dir.) (1998). *Qui doit garder le jeune enfant ? Modes d'accueil et travail des mères dans l'Europe en crise*, Librairie générale de Droit et de Jurisprudence, Paris.
- Kammerman, S. (2006). « A Global History of Early Childhood Education and Care », Background Paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Programme and meeting document. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147470>
- Kim, S., McMullen, M. (2021). « Socio-Economic and Political Changes and the Cultural Hybridization of Early Childhood Education and Care since South Korean Independence in 1945 », *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, Vol. 15 No. 2, 257-278. <https://www.pecerajournal.com/detail/30003752>
- Kodama, R. (dir.) (2023). *Yōji Kyōiku* [en japonais]. (*L'Éducation de la petite enfance*). 2^{ème} éd. Minervashobo.
- Kurata, K. (2009). « A study concerning the legal character of nursery school admission, with a focus on the revision of the Child Welfare Law in 1997 » [en japonais]. *Quarterly of Social Security Research* No. 45 Vol. 1, 36-45. <https://www.ipss.go.jp/syoushika/bunken/sakuin/kikan/4501.htm> (accessed on 2025/01/15)
- Lallement, M., Spurk, J. (dir.) (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*. CNRS Éditions. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.4000/books.editions-cnrs.8629>
- Le Bureau du Cabinet. (2015). *Handbook* [en japonais]. (Manuel sur le nouveau système de soutien aux enfants et à la garde d'enfants (pour les structures et les professionnels)). <https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12772297/www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/jigyousya.html> (consulté le 15/01/2025)
- Lee, S. (1984). « *Kankoku Yōchi-en Kyōiku (2). Shokuminchi Jidai no Yōsō* » [en japonais]. (L'enseignement maternel coréen (2): aspects de la période coloniale sous l'autorité japonaise). *Yōji no Kyōiku*, 83(3), 26-36. <https://teapot.lib.ocha.ac.jp/records/14264>
- Manson, M. (1987). Recherches internationales sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance. *Histoire de l'éducation*, 33, 72-77. <http://www.jstor.org/stable/41159602>
- MEXT (2023). « School Basic Survey » [en japonais]. <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528> (consulté le 15/01/2025)

- MEXT (2020). Document de la 9^{ème} réunion du groupe d'étude sur l'amélioration de la qualité des pratiques en matière d'éducation de la petite enfance, référence 5: « L'état actuel de l'éducation de la petite enfance » [en japonais]. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/140/shiryo/mext_00328.html (consulté le 15/01/2025)
- MHLW (2023). « Enquête sur les institutions de protection sociale » [en japonais]. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/23-22c.html> (consulté le 15/01/2025)
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264292826-fr>. / OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>.
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis II: Éducation et structures d'accueil*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr>. / OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>.
- OCDE (2012). *Petite enfance, grands défis III: Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264167025-fr>. / OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- OCDE (2015). *Petite enfance, grands défis IV: Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264246171-fr>. / OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>.
- OCDE (2018). *Petite enfance, grands défis V: Cap sur l'école primaire*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr>. / OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- OCDE (2021). *Petite enfance, grands défis VI: Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/71b52184-fr>. / OECD (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.

- Oh, R. (2021). « *Taiwan. Yōho Ichigenka Seisaku no Genjō to Kadai* » [en japonais]. (Taïwan. Situation actuelle et défis de la politique d'unification de l'école maternelle et du centre d'accueil de jour.) in Izumi, C. (dir.) (2017). *Naze Sekai no Yōji Kyōiku Hoiku wo Manabu no ka?* [en japonais] (*Pourquoi travailler sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance dans le monde ?*). 2ème éd. Chapitre 10, 329-352. Minervashobo.
- ONAP (2024). Rapport de 2024 « L'accueil des jeunes enfants ». Disponible sur: <https://www.caf.fr/professionnels/etudes-et-international/observatoire-national-de-la-petite-enfance-onape> (consulté le 28/01/2025)
- Rayna, S. (2004). « La section des bébés dans des crèches françaises et japonaises: Comparer pour réfléchir », *Enfances & Psy*, no25(1), 109-118. <https://doi.org/10.3917/ep.025.0109>.
- Rayna, S., Rubio, M., Haussin, C., Séméria, P. (2019). « Introduction Plus d'égalité ! Expériences culturelles et artistiques en petite enfance », in Haussin, C., Rayna, S., Rubio, M., Séméria, P. (dir.), *Petite enfance: art et culture pour inclure*. 7-20. érès. <https://doi.org/10.3917/eres.hauss.2019.01.0007>.
- Shuey, E., Kim, N., Cortazar, A., Poblete, X., Rivera, L., Lagos, E., Faverio, F., et Engel, A. (2019). « Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies », *OECD Education Working Papers*, No. 193, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d2821a65-en>.
- Suzuki, Y. (dir.) (2018). *Hoiku Naiyō Sōron. Nyūyōji no Seikatsu Bunka* [en japonais]. (*L'Introduction générale au contenu des services de garde d'enfants. Vie et culture des nourrissons et des jeunes enfants*). Minervashobo.
- Thévenon, O. (2011). « Pourquoi réformer la politique d'accueil de la petite enfance en France? Comparaison avec les politiques d'autres pays de l'OCDE », *Revue d'économie politique*, Vol. 121(5), 667-712. <https://doi.org/10.3917/redp.215.0667>.
- Thouroude, L. (2010). « L'école maternelle: une école de l'entre-deux », *Carrefours de l'éducation*, n° 30(2), 43-55. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0043>.
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H., Davidson, D. H. (1989). « Komatsudani: A Japanese Preschool », in *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. 12-71, Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt5hk0wx.5>
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H., Davidson, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. Yale University Press.
- Tobin, J. J., Hsueh, Y., Karasawa, M., (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited*. University of Chicago Press.
- Tomita, H. (2018). « *Hoiku Naiyō Ōdan toshiteno ESD* » [en japonais]. (ESD en tant qu'élément

transversal du contenu des services de garde d'enfants.) Suzuki, Y. (dir.) (2018). *Hoiku Naiyō Sōron. Nyūyōji no Seikatsu Bunka* [en japonais]. (L'Introduction générale au contenu des services de garde d'enfants. Vie et culture des nourrissons et des jeunes enfants). Chapitre 4-10, 140-159. Minervashobo.

Vincent, G (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.