

L'éducation des jeunes enfants en crèches : quel renouvellement des normes politiques ? (version longue)

L'évolution de la fonction sociale des crèches et de sa population.

Les analyses historiques et sociologiques de cette institution (Baudelot et Breaute, 1979 ; Baudelot, 1984 ; Mozère, 1992 ; Bouve, 2001, 2010) montrent comment le curriculum et les fonctions normalisatrices sociales de la crèche ont évolué par l'effet conjugué des politiques, des groupes de pression et des revendications des publics : de leur création, en 1844, jusqu'à l'installation de la III^e République, une fonction de normalisation (1) des classes indigentes domine, appuyée par la religion et la médecine ; après 1870, la lutte des républicains pour la laïcisation des institutions éducatives et charitables renforce l'hygiène et la puériculture jusqu'au milieu du XX^e siècle, moment où ces fonctions sanitaire et médicale sont à leur apogée ; à ce milieu entrent en scène la psychologie et la psychopédagogie, puis la psychanalyse, lesquelles prennent progressivement l'ascendant sur les pratiques médicales et influencent le renouvellement de la prise en charge éducative des jeunes enfants par les professionnels. La fonction pédagogique, d'éveil et d'épanouissement des crèches, s'affirme lors de la seconde partie du XX^e siècle, renforcée ensuite par la culture et les pratiques artistiques vers la fin du siècle.

Plus ou moins appuyée, plus ou moins explicite, la disqualification des pratiques éducatives parentales — maternelles — traverse le temps. À cet égard, les événements politiques et sociaux de mai 1968 sont communément présentés comme une clé de lecture essentielle de l'évolution des pratiques professionnelles et des relations aux familles. Celles-ci, en fait les mères, très sollicitées à la création des crèches, sont mises hors les murs de l'institution à la fin du XIX^e siècle pour des motifs hygiénistes. Après mai 1968, les guichets (2) sont mis à bas et les parents pénètrent timidement dans l'institution. Parallèlement, la structure sociale de la population des crèches évolue, passant de la catégorie des indigents au XIX^e siècle à celle des ouvriers de la fin du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e, pour ensuite être dominée par les classes intermédiaires et supérieures. Ce début de XXI^e siècle semble, lui, marqué par une plus forte fréquentation des classes intermédiaires et employées (3). Cette évolution de la géographie socioprofessionnelle des parents n'est pas sans lien avec l'évolution de ses fonctions sociales et de son curriculum.

Après la Seconde Guerre mondiale, les études sur l'hospitalisme, notamment à partir des travaux de R.A. Spitz (1968) et de J. Bowlby (1951), mettent en évidence le rôle essentiel de la qualité des soins maternels aux nourrissons et, pendant la première enfance, dans le bon développement de la santé mentale. J. Bowlby construit une théorie de l'attachement maternel et affirme qu'une mauvaise mère pour son enfant est toujours préférable à une bonne institution. Alors même que l'ensemble de ces travaux porte sur des enfants privés de milieu familial et de soins affectifs, orphelins, leurs conclusions se vulgariseront à l'ensemble des institutions, y compris d'accueil des jeunes enfants. Cette association abusive permet au modèle idéologique de la femme au foyer qui élève ses enfants de s'affirmer à nouveau, tout en renouvelant le système d'opposition aux crèches : si la crèche fait défaut, ce n'est plus par son incompetence hygiénique et médicale comme au XIX^e siècle, mais c'est alors par sa pauvreté psycho-affective. La culpabilisation maternelle se poursuit de ne pas assurer l'idéal du rôle maternel — élever son enfant au foyer — et de confier son enfant à de telles institutions — pour aller travailler. Le statut de la femme et de son rôle social reste bien un enjeu sous-jacent du débat.

Promouvoir le développement psychomoteur de l'enfant, puis son éveil culturel

À partir de ces travaux sur la carence de soins maternels, d'autres recherches sur le développement psychomoteur et affectif des jeunes enfants se développent. L'attention se porte alors sur l'éducation des enfants en crèche, où I. Lézine (1964), intervient dès 1954 (dans les crèches de Paris) pour étudier le comportement des bébés et pour contribuer à améliorer leur organisation, où M. Stambak et son équipe (1963) développent progressivement ses travaux et une pédagogie interactive. La crèche est une institution différente de celle des pouponnières, alors terrain privilégié des études sur l'hospitalisme. Elle permet à ces chercheurs et à leurs équipes, de marquer une rupture avec les recherches antérieures basées sur les troubles consécutifs aux carences maternelles et de dénoncer « [...] la simplification dangereuse d'attribuer à la seule carence maternelle l'origine du médiocre développement psychosomatique des enfants élevés en institution [...] » (Lézine et Spionek, 1968, p. 245). De là émerge la suspicion à l'égard des crèches « souvent mieux conçues que beaucoup de familles sur le plan sanitaire [...] » (*Ibid.*). Proches des travaux d'H. Wallon et J. De Ajuriaguerra, et s'appuyant aussi sur les théories de S. Freud, A. Gesell, J. Piaget, ces chercheurs

démontrent l'importance du milieu dans le développement de l'intelligence du jeune enfant, mais aussi dans son développement affectif et dans le processus de socialisation. Ainsi, les relations entre pairs sont mises au jour et permettent de décentrer l'attention de la seule relation adulte-enfant (reproduction de celle mère-enfant) alors envisagée. I. Lézine obtient en 1956 la création de postes de psychologues dans les crèches. Leur arrivée est progressive et permet la diffusion des travaux issus de la recherche. Leur travail trouve sa justification et sa légitimation dans une forme de supervision des situations pédagogiques : « Une psychologue à la crèche, en attirant l'attention sur les enfants aux quotients de développement les plus bas, inciterait les personnes responsables des activités éducatives à se pencher spécialement sur eux et veillerait à ce que les enfants les plus vivants ne soient pas l'objet le plus fréquent des marques d'intérêt » (Brunet, 1967, p. 413).

En 1964, I. Lézine publie un ouvrage dans l'objectif de définir le but et les principes de l'éducation des jeunes enfants. La crèche est présentée comme un milieu rassurant. La prévention des troubles dont peut être atteint l'enfant devient possible par l'éducation des mères et du personnel. La directrice de la crèche, le médecin et la psychologue sont les piliers de cette éducation. Les principes éducatifs sont définis non seulement à l'attention des crèches, mais aussi à celle des familles : il est question d'« [...] atteindre à travers les conduites de ces enfants les principes éducatifs des familles, redressant et modifiant ainsi, s'il y a lieu, certaines des conceptions éducatives répandues dans les milieux environnant la crèche » (Lézine, 1964, p. 9). Malgré cela, la crèche est perçue comme un pis-aller qui pose problème pour la santé mentale de l'enfant : « La définition même de la crèche, externat pour nourrissons de moins de trois ans, suffit pour faire entrevoir la source des difficultés d'ordre psychologique qui peuvent s'y rencontrer. L'absence prolongée de la mère, la difficulté de compensation par une autre personne qui doit en tenir lieu (...), autant de causes de souffrance pour le nourrisson [...] » (Davidson, 1964, p. 509) (4). Dans une intervention, l'auteure dira : « Le motif de placement de l'enfant est donc quasi uniquement et c'est évidemment le travail de la mère » (*ibid.*, 1961, p. 7), même si elle nuance son propos en refusant la polémique sur la légitimité du travail féminin.

Conjointement, le contrôle de l'institution perdure sur les mères : la « circulaire Veil » du 16 décembre 1975 précise la surveillance que doit exercer la directrice d'établissement sur la propreté du linge porté par les enfants et la nécessité, le cas échéant, de s'en entretenir avec la mère. Ce texte développe ainsi « l'importance des échanges au cours desquels une éducation sanitaire peut être faite ». L'institution prépare les biberons donnés au domicile, « pour aider la mère et éviter une préparation dans de mauvaises conditions » (*ibid.*, 1964, p. 500) et le week-end passé chez les parents demeure une source d'inconvénients : « L'enfant qui a quitté la crèche le vendredi soir adapté à l'alimentation, réapparaît donc le lundi conditionné au biberon [...]. Le personnel résigné reprend [...] la bataille qui avait paru gagnée deux jours avant » (*ibid.*, p. 501) (5). Dans les années 1960-80, la crèche est encore décrite comme un univers aseptisé et impersonnel. Le décret de 1974 stipule que les enfants doivent être bien portants (6), mais paradoxalement le personnel y est essentiellement médical et paramédical. En 1978, H. Larrive, sociologue et usagère d'une crèche, témoigne de cet état de fait et dénonce le pouvoir médical abusif : interdiction aux parents d'entrer dans les locaux, enfants déshabillés et revêtus des habits de la crèche, vaccination intempestive sans consultation des parents, incursion de la crèche dans l'hygiène familiale, sentiment d'infantilisation par le savoir spécialiste, etc. À travers les témoignages qu'elle recueille apparaissent les thèmes de la culpabilité féminine face à l'idéologie maternaliste, la rigidité du fonctionnement (horaires stricts, contrôle régulier du travail de la mère à l'extérieur), ainsi que le sentiment de dépossession de son enfant et même de son enfermement (contre la liberté maternelle). Ces observations conduisent H. Larrive à comparer la crèche à un « microcosme féodal ». Progressivement, la lutte contre la mortalité infantile est gagnée et la légitimité exclusive de la relation mère-enfant s'estompe, nombre de travaux montrant la capacité d'attachement multiple et la capacité d'interaction précoce du jeune enfant : le curriculum des crèches s'oriente alors vers l'expression des compétences enfantines s'appuyant, entre autres, sur la pédagogie interactive (CRESAS, 1991) et la psychopédagogie, même si, en fonction des lieux, les préoccupations hygiéniques et les activités occupationnelles perdurent. La convergence de la Déclaration des Droits de l'enfant par l'Organisation des Nations Unies (ONU, 1959) puis de la Convention internationale (1989), des travaux émanant de différentes disciplines des sciences sociales et humaines, de la vulgarisation médiatique de ces savoirs, marque l'avènement de l'enfant sujet où l'apport de F. Dolto et de la psychanalyse sont significatifs de cette nouvelle place donnée à l'enfant : sa parole peut être entendue et prise en compte.

En 1982, le rapport à la secrétaire d'État à la Famille propose de favoriser le développement culturel dès le plus jeune âge en développant cette dimension dans la formation des professionnels et au sein des projets éducatifs des institutions (Bouyala, Roussille, 1982). Le sens de ce développement est précisé : il s'agit bien

de sensibilisation et non d'apprentissage. Un protocole est signé en ce sens en 1989 (7). Mais, dans un contexte social davantage marqué par la montée du chômage, la mondialisation des échanges économiques, l'augmentation du sentiment d'incertitude, le comportement des familles comme celui des institutions, est aussi imprégné de l'instrumentalité des pratiques éducatives basées sur l'expressivité. Les expériences d'ouverture à la culture se multiplient et se montrent en exemple d'expériences novatrices et de lieux pédagogiquement performants. C'est ainsi que les enfants accèdent aux bibliothèques, mais aussi à des activités de marionnettes, de musique, de fréquentation des musées, de créations artistiques les plus diverses (El Hayek, 1992 ; Bréauté, Rayna, 1995). Ces pratiques s'appuient sur les recherches concernant les compétences reconnues des jeunes enfants, mais aussi des nourrissons, tant sur le plan de la communication, que sur celui du développement de l'intelligence comme « mode de relation à l'environnement » (Lécuyer, 1990), ou encore du développement psychomoteur. Comme les connaissances nouvelles sur les compétences précoces du jeune enfant ont conduit à développer les apprentissages précoces, elles conduisent à développer des pratiques culturelles précoces. Les enjeux autour de l'éveil culturel, permis par la massification et la banalisation de la culture psychologique au sein de la société, ont créé un marché de la culture pour tout-petits. Une pression inspirée par les spécialistes et relayée par les médias invite à mettre toutes les chances du côté de l'enfant dès les premiers mois. L'expression de soi, la créativité, l'autonomie peuvent ainsi être des valeurs instrumentalisées dans l'objectif d'une meilleure insertion et d'une meilleure réussite scolaire. Nonobstant, a été omis le fait que la précocité n'est pas nécessairement un facteur de réussite.

Promouvoir la parentalité positive, lutter contre l'échec scolaire, et favoriser l'adaptabilité sociale.

Plus récemment, la notion de soutien à la parentalité s'est imposée dans le champ professionnel de la petite enfance depuis la conférence de la famille du 12 juin 1998. À l'issue de cette conférence, les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) sont mis en place dès 1999. La circulaire du 9 mars 1999 relative aux REAAP est ambiguë : elle fait explicitement référence à la circulaire interministérielle du 6 novembre 1998 qui met en œuvre des décisions adoptées par le Conseil de sécurité intérieur du 8 juin 1998 « relative à la délinquance des mineurs ». Les pouvoirs publics, en adressant les REAAP à tous les parents, ont contribué à (re)construire et à (re)produire une représentation de la parentalité comme risque social. Même si, bien évidemment, le postulat de base contenu dans la circulaire du 9 mars est juste : « tous les parents sont susceptibles de rencontrer des difficultés ». Le parent, protecteur de l'enfant, est repositionné comme facteur de risque supposé.

En 2010, un comité national de soutien à la parentalité est créé. Sa mission est de « contribuer à la conception, à la mise en œuvre et au suivi de la politique et des mesures de soutien à la parentalité définies par l'État et les organismes de la branche famille de la sécurité sociale » (8). Il reprend les recommandations du Conseil de l'Europe, adoptées le 13 décembre 2006, relatives aux politiques de soutien à la « parentalité positive », renforçant cette idée de risque porté par la seule parentalité, celle positive sous-tendant qu'il y a bien une parentalité négative. Des stages, des conférences, des ateliers sont mis en place pour former des « parents positifs ». Un filon pour les maisons d'édition qui publient des guides (9) et un *business* lucratif pour les *coachs* qui prodiguent des conseils. Il suffit d'aller sur le site internet de la vedette de la parentalité positive, I. Filliozat pour s'en rendre compte. La parentalité est considérée comme « un art » qui s'apprend, qui se performe, avec des méthodes ou recettes clés en main basées sur un mélange d'*evidence-based*, d'idées reprises des pédagogies actives et de la *pensée positive* du pasteur protestant Norman Vincent Peale (10), qui enfoncent des portes ouvertes et soulèvent des questions éthiques et politiques (Coum, 2019 ; Martin, 2019). Derrière cette notion molle de « parentalité positive », se cache le fantasme de pouvoir vivre sans erreur et sans colère, de maîtriser le destin de son enfant en ayant les bonnes attitudes. Il ne suffit pourtant pas d'être un parent informé, détenteur du « bon savoir », pour être un parent « performant ». Ces politiques induisent la croyance que le « bon parent », la « bonne parentalité », « fabrique » l'enfant idéal : épanouit, bien dans sa peau, intelligent, sociable, en réussite scolaire, pratiquant le sport et les arts, autonome et obéissant, etc. Cette approche de la parentalité renvoie le parent à lui-même et sa propre culpabilité en cas de difficultés ou d'échec, et dépolitise le contexte de l'exercice de la parentalité. Le mythe de Frankenstein (Meireu, 1996) nous rappelle que la créature échappe toujours à son créateur et que ce désir de toute-puissance est vain. Cette dépolitisation opère en laissant de côté le fait que l'exercice de la parentalité est aussi affaire de contexte et de société, que les parents sont soumis différemment à des pressions économiques, sociales, psychologiques, etc. qui ont des effets sur leurs conditions d'existence et sur leur façon d'être parents. Plus récemment, une « nouvelle politique de soutien à la parentalité » est invoquée par l'État, avec la création de

« Maisons des familles » (ministère des Solidarités et de la Santé, 2018, p. 47). Les professionnels de la petite enfance sont sollicités pour contribuer au développement de la parentalité positive et de l'éducation positive.

Une logique d'investissement social au détriment d'une prévention soignante.

À travers ces politiques, ressurgissent autrement formulées, ces velléités de prévention et de dépistage de la délinquance dès la petite enfance. Ce modèle éducatif d'une prévention économique, dans toute sa logique néolibérale, s'oppose aux spécificités d'un *prendre soin* (Appell, 2019), à un modèle de prévention soignante, issu de la psychopédagogie et des pédagogies dites interactives (Cadart, 2016), issues du XXe siècle. Par exemple, dans l'*EJE Journal*, P. Duval et L. Rameau, présentent et promeuvent l'*Institut petite enfance Boris Cyrulnik* qui se positionne pour la création d'une filière petite enfance, avec en sous-titre « attachements, cognition et éducation » : « Il semble évident aujourd'hui que le développement personnel de chaque enfant débute avec les nombreuses expériences relationnelles qu'il mène dans les premières années de sa vie et que ces dernières sont essentielles à ses apprentissages ultérieurs et donc à son employabilité future. Si l'enfant peut acquérir de solides bases affectives et cognitives dès la petite enfance alors il a de grandes chances de mener ses apprentissages avec facilité et efficacité, ce qui réduit d'autant son risque de décrochage scolaire. C'est ainsi que nous pouvons espérer diminuer la charge sociétale liée aux dépenses des services sociaux, des services de santé et des services judiciaires qui doivent prendre en charge des enfants et des jeunes adultes déviants » (n° 43, oct. nov. 2013 et n° 44, déc. 2013-janv 2014, p. 54-55).

Est-ce là un renouvellement paradigmatique de la philanthropie sociale du XIXe siècle ? Une instrumentalisation des finalités éducatives au nom d'une réussite scolaire à venir, au nom d'une société normée, policée ? Au risque d'accentuer la pression sur les attendus parentaux vis-à-vis des enfants et de développer d'autres effets pathogènes. L'enfant-cerveau est en marche. Ce projet rejoint les ambitions de prévention et de dépistage de la délinquance dès la petite enfance, issues du rapport Bénisti (Assemblée Nationale, 2005), contre lesquelles s'était constitué le collectif *Pas de 0 de conduite* (2006 ; 2011) et qu'analyse, à l'échelle internationale, le documentaire de Marie-Pierre Jaury (2010). Ces ambitions ressurgissent au travers des rapports du *think tank* Terra Nova (2014, 2017), avec le même type de propositions que celles compilées dans le rapport Bénisti, soit, par exemple, la mise en œuvre du programme de stimulation linguistique de M. Zorman, intitulé « Parler bambin » (à côté de stages de responsabilité parentale). Ce programme se développe dans les crèches municipales de plusieurs villes de France, depuis 2005. Son efficacité scientifique (Nocus *et al*, 2018) n'est guère discutée dans ces rapports — oubliant que le langage n'est pas un simple outil technique de communication réduit à sa dimension opérationnelle, mais avant tout support, et nourri de relations significatives. Ces orientations sont reprises en 2018, dans le rapport de lutte contre la pauvreté émanant du ministère des Solidarités et de la Santé qui promeut « Parler Bambin », afin de « stimuler le développement langagier des enfants de 3 à 36 mois » comme « levier d'égalité des chances en matière de réussite scolaire, lorsque l'on sait qu'à l'entrée en CP (Cours préparatoire) il y a un écart de 1 000 mots maîtrisés entre les enfants selon leur origine sociale » (2018, p. 65). Ce rapport stipule encore que « le contenu de la formation des 600 000 professionnels de la petite enfance est en cours de refonte pour renforcer la qualité de l'accueil en mettant l'accent, dès le plus jeune âge, sur l'apprentissage de la langue française ». Il s'agit de mettre en œuvre des « interactions "éducatives" spécifiques permettant de mettre en fonctionnement et de stimuler efficacement le langage des très jeunes enfants et d'améliorer significativement leurs compétences langagières ». Il s'agit encore « de sensibiliser les familles à la nécessité de parler le plus possible avec leur enfant et de parler avec un langage précis et de plus en plus diversifié pour permettre à l'enfant de comprendre, de conceptualiser, puis de verbaliser le monde qui l'entoure ». « Parler Bambin est une expérimentation innovante qui vise à stimuler le langage des enfants dès le plus jeune âge en crèche, lutter contre les inégalités sociales et l'échec scolaire », affirme encore ce rapport.

Cette approche, par le seul déficit cognitif, ignore ce qui sous-tend la question des codes sociolinguistiques, « code élaboré », « code restreint » (Bernstein, 1975), les pratiques langagières socialement déterminées et légitimées par l'école et qui en retour légitiment l'ordre social, autant de « significations arbitraires » et de « violence symbolique » exercées par la société et l'école, analysent Bourdieu et Passeron (1970), dans leur thèse de la reproduction sociale. Nonobstant, la question de l'échec scolaire est plus complexe que le seul rapport au langage, même si celui-ci est important concernant cette problématique. Et le développement du langage ne s'opère pas par des exercices répétitifs de désignation d'objets ou d'actions : il se construit à un rythme singulier, dans une relation et une interaction significative pour l'enfant, par où transitent émotions, symbolisation et subjectivité.

Terra Nova prône un modèle de « crèches à haute qualité éducative », sous la consensuelle rhétorique de lutte contre les inégalités sociales (11), en s'appuyant sur les programmes d'éducation compensatoire (des *handicaps socioculturels*) des années 1970 aux États-Unis, comme outils de prévention précoce et de lutte contre les inégalités et l'échec scolaire. Bien des auteurs critiquent pourtant une forme d'ethnocentrisme de classe, une vision erronée et une pédagogie simpliste de l'apprentissage du langage, parées de jargon scientifique. Les critiques portent également sur ses effets délétères : pressions liées à l'évaluation de la performance des enfants, stigmatisation des enfants (identifiés « petits parleurs ») et des familles, perpétuant les inégalités du lien entre rapport au savoir et rapport au pouvoir, disqualification des savoirs professionnels et des compétences parentales dans ce domaine (Ben Soussan et Rayna, 2018). Ce programme fait partie des *dispositifs* (12) au sens de M. Foucault (Garnier, 2018). Cette « logique d'investissement social basée sur la recherche scientifique » (*Terra Nova*, 2017), soit les sciences cognitives et les neurosciences (mais elles n'en disent pas autant que ce que des vulgarisations simplistes veulent leur faire dire), ignore l'histoire de cette institution, ses conditions d'exercice professionnel, ses pédagogies mises en œuvre — ouvertes sur les pratiques culturelles et artistiques — les développements issus de la psychologie clinique, depuis le XXe siècle et jusqu'au rapport Giampino (ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, 2016, 2017), semblant « réinventer la poudre » (13) et positionnant les professionnels de la petite enfance comme simples exécutants de programmes inspirés de neuromythes plutôt que d'encourager des démarches de praticiens réflexifs, autonomes et responsables.

Ce faisant, ces dispositifs ignorent les inégalités fondamentales qui structurent notre société et prétendent, comme les philanthropes à l'âge de la fondation des crèches, agir sur leurs effets, mais non sur leurs causes. Lutter contre la pauvreté et les inégalités nécessite de décomposer les mécanismes inégalitaires : accès à l'éducation, au travail et au logement, redistributions qui jouent sur les inégalités de revenus et de patrimoine, taxation des salaires et des marchés financiers, etc. (14). Par la mise en place de ces dispositifs éducatifs, opère la chimère de l'égalité des chances, quand elle ne se fonde que sur le projet de réformer l'enfant et sa famille, sans vouloir modifier les fondements compétitifs de la société à l'origine de ses inégalités structurelles. En fait, il ne s'agit pas de lutter contre la pauvreté économique des familles ciblées, mais bien contre la supposée pauvreté de leurs pratiques culturelles et éducatives. Les technocraties éducatives sont toujours en marche, à l'opposé d'une démarche de clinique éducative, à l'opposé d'une pédagogie sociale. L'enfant n'est plus ici un sujet, mais est objet d'une rééducation, tout comme ses parents. Et les lieux d'accueil de la petite enfance sont positionnés comme antichambre de l'école maternelle (15) — l'instruction dès 3 ans devient obligatoire (Garnier, 2018) — où les jeunes enfants deviennent des apprentis-élèves.

Depuis la création des crèches, au nom du bien de l'enfant, des parents, de la société, au nom de la lutte contre la pauvreté, se produit une instrumentalisation des visées éducatives de ces institutions et se lisent les tensions et les ambiguïtés sociétales et politiques à l'œuvre. Pour autant, familles et professionnels y agissent et réagissent différemment et toutes les institutions ne sont pas assignées à se conformer à la lettre de cette instrumentalisation. « Quelle image avons-nous de l'enfant ? », invite à se questionner le réseau Enfants d'Europe dans sa Déclaration « Vers une approche européenne de la petite enfance » (2008). Au travers des politiques et des curricula de la petite enfance, de façon sous-jacente ou explicite, se lit l'évolution des représentations de l'enfant, de la mère, de la famille, mais aussi de la place de l'individu dans la société.

Catherine Bouve est Maître de conférence en Sciences de l'éducation,
Unité de recherche *Experice* (Université Sorbonne Paris Nord)

Notes :

- (1) « Secourir en moralisant », tel était le leitmotiv de Firmin Marbeau, fondateur des crèches.
- (2) Ceux-ci servaient à faire entrer les enfants dans la crèche, les parents n'ayant pas l'autorisation d'y pénétrer.
- (3) Les politiques familiales ayant encouragé les classes aisées à recourir davantage aux gardes à domiciles et aux assistantes maternelles.
- (4) Le docteur Davidson est directrice du service de la Protection maternelle infantile (PMI) du département de la Seine.
- (5) Si le ton et les termes changent, les mêmes velléités instrumentales qu'au XIXe siècle demeurent, quant au contrôle des familles : « Dans tous nos asiles il a été remarqué, et consigné sur les registres des médecins, que bon nombre d'enfants sortent le samedi en bon état de santé, et reviennent malades le lundi parce qu'ils ont fait le dimanche avec leur famille », Bulletin des Crèches, n° 1-3, janv.-mars 1849, p. 25.

- (6) Décret n° 74-58 du 15 janvier 1974 relatif à la réglementation des pouponnières, des crèches, des consultations de protection infantile et des gouttes de lait (Journal Officiel [JO] du 27 janvier 1974). Ce décret reprend les termes de celui de 1945, mais substitue à la phrase « les enfants y reçoivent les soins hygiéniques qu'exige leur âge » celle de « les enfants y reçoivent les soins nécessaires à leur développement physique et mental ».
- (7) Le protocole d'accord « Pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants » est renouvelé le 20 mars 2017, entre le ministère de la Culture et de la Communication, et le ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes. Il vise à promouvoir l'accès à la littérature, aux arts, à la culture, dès la naissance et tout au long de la vie.
- (8) Décret du 2 novembre 2010. Ce comité est présidé par le ministre chargé de la Famille.
- (9) Par exemple, l'éditeur Les Arènes a ouvert une collection sur la parentalité positive.
- (10) Chantre de la réussite et du bonheur, auteur, entre autres, de *La puissance de la pensée positive, des méthodes simples et efficaces pour réussir votre vie*, en 1952 et *Quand on veut on peut*, en 1979.
- (11) L'ambition dépasse même cette question, pour s'étendre à une dimension sanitaire de lutte contre le tabagisme, lorsque le rapport Terra Nova (2014) s'appuie sur le programme Abecederian, pour « démontrer » que 61 % des jeunes enfants ayant suivi le programme sont devenus non fumeurs, contre 41 % pour ceux qui n'y ont pas participé ou à une dimension de contrôle social lorsqu'il s'appuie sur le Perry Preschool Project pour indiquer que 40 % des femmes de 27 ans ayant bénéficié de ce programme sont mariées, contre 8 % pour le groupe témoin — au 19^e siècle, les crèches avaient aussi vocation à lutter contre le concubinage — et que le nombre d'arrestations à 27 ans est « plus de deux fois supérieur » pour le groupe témoin n'ayant pas bénéficié du programme, comparé au groupe qui en a bénéficié (Terra Nova, 2017).
- (12) Dispositifs commercialisés et rentables. Dans ce sens, nous relevons que l'un des co-auteurs du rapport *Terra Nova* de 2017, Florent de Bodman, est aussi responsable du programme national « Parler Bambin ». De façon plus énigmatique, un co-auteur du rapport de 2014, « haut fonctionnaire » qui souhaite garder l'anonymat, signe sous un pseudonyme, « Laurent Evenos ».
- (13) Le programme « Jeux d'enfants » proposé dans le rapport de 2017 et développé dans une ville de France, laisse pantois — tant sa pauvreté interactive et imaginative est affligeante — dans les exemples donnés : « Jeu “Imiter les actions” — Enfants entre 0 et 1 an : taper sur une casserole avec une cuillère : demander à l'enfant de taper avec sa cuillère de la même manière. S'il le fait, lui dire “Tu viens de faire la même chose que moi, bravo”. Penser à d'autres actions qu'il peut imiter et qui seront amusantes pour tous les deux. L'objectif est d'aider l'enfant à imiter fréquemment afin d'apprendre » (p. 28).
- (14) Le gouvernement a fait le choix de supprimer l'ONPES (Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale) au 1^{er} janv. 2020, organisme unique en Europe, qui avait engagé des travaux ambitieux d'analyse et de compréhension des mécanismes économique et sociologique à l'origine du développement de la pauvreté.
- (15) 600 000 professionnels formés en quatre ans dans une logique « de continuum éducatif, en lien avec les Assises de la maternelle » est donné comme objectif par le Rapport Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté (ministère des Solidarités et de la Santé, 2018, p. 66).

Catherine Bouve est maître de conférence en Sciences de l'Éducation, U.R. EXPERICE,
Université Sorbonne Paris Nord.

Bibliographie :

- Appell, Geneviève, *Les premières années de Bébé*, Toulouse, Érès, 2019.
- Assemblée Nationale, *Rapport de la Commission prévention du groupe d'étude parlementaire sur la sécurité intérieure*, Commission prévention du GESI présidée par Jacques Alain Bénisti, Député du Val-de-Marne, rapport au Ministre de l'Intérieur et de l'aménagement du territoire, Nicolas Sarkozy, oct. 2005.
- Baudelot, Olga, « La crèche et les parents : histoire d'une ouverture », in *Cahiers du CRESAS*, n° 3, 1984, p. 75-96.
- Baudelot, Olga, Bréauté, Monique, « La crèche, ses objectifs, son évolution récente », in *Cahiers du CRESAS*, n° 19, 1979, p. 209-238.
- Ben Soussan, Patrick, Rayna, Sylvie, (dir.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses*, Toulouse, Érès, 2018.
- Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éd. de Minuit, 1970.

- Bouve, Catherine, *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Bouve, Catherine, *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle : un pari sur l'enfant pauvre, Essai socio-historique*, Bern, Peter Lang, 2010.
- Bouyala, Nicole, Roussille, Bernadette, *L'enfant dans la vie. Une politique pour la petite enfance*, Rapport au Secrétaire d'État à la Famille, Paris, La Documentation Française, 1982.
- Bowlby, John, *Soins maternels et santé mentale*, Genève, O. M. S, 1951.
- Bréauté Monique, Rayna Sylvie (dir.), *Jouer et connaître chez les tout-petits*, Mairie de Paris/INRP, 1995.
- Brunet, Odette (dir.), « Quelques aspects du développement psychologique des enfants dans les crèches », in *Enfance*, Tome XX, n° 5, 1967, p. 405-413.
- Cadart, Marie-Laure, « Petite enfance et prévention précoce : un débat de société. Du Conseil National de la résistance à Pas de 0 de conduite », in *Production institutionnelle de l'enfance. Déclinaisons locales et pratiques d'acteurs*, sous la dir. de Pache Huber V., C.-E. De Suremain et E. Guillermet, Liège, PU de Liège, 2016, p. 103-121.
- Collectif, *Pas de 0 de conduite pour les enfants de moins de trois ans*, Toulouse, Ères, 2006.
- Collectif Pas de 0 de conduite, *Les enfants au carré ? Une prévention qui ne tourne pas rond !*, Toulouse, Ères, 2011.
- Coum, Daniel, « Éducation positive : fabriquer de l'obéissance ou de la subjectivité ? », in *Spirale*, n° 91, nov. 2019, p. 46-60.
- CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris, ESF/INRP, 1991.
- Davidson, Françoise, « Les crèches de Paris et de sa banlieue », in *L'Hôpital et l'aide sociale à Paris*, n° 28, 1964, p. 499-510.
- El Hayek, Christiane (dir.), *Petite enfance, éveil aux savoirs. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle*, La Documentation Française, 1992.
- Garnier, Pascale, « La petite enfance assiégée : essai d'analyse socio-historique d'un dispositif », in *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses*, sous la dir. de Ben Soussan P. et S. Rayna, Toulouse, Ères, 2018, p. 227-245.
- Jauris, Marie-Pierre (réalisatrice), *L'enfance sous contrôle*, Film documentaire, France, Arte, 2010.
- Larrive, Hélène, *Les crèches. Des enfants à la consigne ?*, Paris, Seuil, 1978.
- Lécuyer, Roger, *Bébés astronomes, bébés psychologues*, Liège, Mardaga, 1990.
- Lézine, Irène, Spionek, Halina, « Quelques problèmes du développement psychomoteur et d'éducation des enfants dans les crèches », in *Enfance*, n°3, 1958, p. 245-267.
- Lézine, Irène, *Psychopédagogie du premier âge*, Paris, PUF, 1964.
- Martin, Claude, La pensée positive au service de la parentalité, ou l'inverse ? in *Spirale*, n° 91, nov. 2019, p. 61-69.
- Meirieu, Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1996.
- Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femme, *Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, Formation des professionnels*, rapport à la Ministre, par Sylviane Giampino, mai 2016.
- Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, *Cadre national pour l'accueil du jeune enfant*, 2017.
- Ministère des Solidarités et de la Santé, *Rapport Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, Investir dans les solidarités pour l'émancipation de tous*, Délégation interministérielle à la prévention et à la lutte contre la pauvreté, oct. 2018.
- Mozère, Liane, *Le printemps des crèches*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- Nocus, Isabelle, et al, « Évaluation d'un dispositif d'aide au développement du langage dans des multi-accueils municipaux. Discussion d'une absence d'effet », in *Devenir*, vol. 3, n° 2, 2018, p. 147-173.
- Spitz, René Arpad, *De la naissance à la parole*, Paris, PUF, 1968.
- Stambak, Mira, *Tonus et psychomotricité dans la première enfance*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963.
- Terra Nova, *Rapport La lutte contre les inégalités commence dans les crèches*, Président du groupe de travail Olivier Noblecourt, janv. 2014.
- Terra Nova, *Rapport Investissons dans la petite enfance. L'égalité des chances se joue avant la maternelle*, rapporteur Florent de Bodman, mai 2017.