|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| (2009)  LA MATERNELLE : CRI D’ALARME !  **DIALOGUE PLATONICIEN**  *ENTRE*   |  |  | | --- | --- | | Une institutrice : | Un sociohistorien : | | Joss Berger-Tancerel | Michel Bergès *Pr. de Science politique à l’Université de Bordeaux* |   **LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES** CHICOUTIMI, QUÉBEC <http://classiques.uqac.ca/> |



<http://classiques.uqac.ca/>

*Les Classiques des sciences sociales* est une bibliothèque numérique en libre accès, fondée au Cégep de Chicoutimi en 1993 et développée en partenariat avec l’Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.



<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25e anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

**Politique d'utilisation  
de la bibliothèque des Classiques**

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l’autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.

- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf., .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue

Fondateur et Président-directeur général,

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi

Courriel: [classiques.sc.soc@gmail.com](mailto:classiques.sc.soc@gmail.com)

Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>

à partir du texte de :

**La maternelle : cri d’alarme !**

**Dialogue platonicien entre une institutrice, Joss Berger-Tancerel et un sociohistorien, Michel Bergès, Pr. De Science politique à l’Université de Bordeaux.**

Prix de la laïcité en France, obtenu aux *Rencontres d’Histoire* de Tours en 2009. Paris : Les Éditions Érès, 2009, 168 pp.

[Autorisation formelle accordée par les auteurs le 5 mai 2016 de diffuser cette œuvre dans Les Classiques des sciences sociales.]

Boite_aux_lettres_clair Courriels : Michel Bergès : [m.berges.bach@free.fr](mailto:m.berges.bach@free.fr)

Joss Berger Pierre : [jossberger@wanadoo.fr](mailto:jossberger@wanadoo.fr)

Police de caractères utilisés : Times New Roman, 14 points.

Notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5’’ x 11’’.

Édition numérique réalisée le 10 octobre 2019 à Chicoutimi, Québec.

fait_sur_mac

La maternelle :  
cri d’alarme !



Prix de la laïcité en France, obtenu aux *Rencontres d’Histoire* de Tours en 2009. Paris : Les Éditions Érès, 2009, 168 pp.

LA MATERNELLE :

CRI D’ALARME !

DIALOGUE PLATONICIEN

*Entre*

|  |  |
| --- | --- |
| Une institutrice : | Un sociohistorien : |
| Joss Berger-Tancerel | Michel Bergès *Pr. de Science politique à l’Université de Bordeaux* |

**La maternelle : cri d’alarme**

Table des matières

[Prologue](#Maternelle_prologue)

[De l’opportunité de l’école maternelle à deux ans](#Maternelle_dialogue_1)

[L’histoire et la petite enfance](#Maternelle_dialogue_2)

[Chronologie des institutions et lois influençant la petite enfance en France](#Maternelle_dialogue_3)

[L’Aspect chiffré du problème en France](#Maternelle_dialogue_4)

[Comparaison avec les mode de garde à l’étranger](#Maternelle_dialogue_5)

[Les objectifs chiffrés sont-ils pertinents pour statuer sur l’enfance ?](#Maternelle_dialogue_6)

[L’adéquation de l’école aux enfants de deux ans](#Maternelle_dialogue_7)

[Données psychologiques de l’enfant de deux ans](#Maternelle_dialogue_8)

[En conclusion, un résumé des idées forces](#Maternelle_dialogue_conclusion)

[Annexes](#Maternelle_dialogue_annexes)

[Compte rendu de lecture](#Maternelle_dialogue_compte_rendu)

**La maternelle : cri d’alarme**

PROLOGUE

[Retour à la table des matières](#tdm)

*L’institutrice* : Monsieur le Professeur, vous avez accepté de m’aider à défendre l’École maternelle et je vous en remercie. Je sais, c’est un peu ridicule de sembler partir « en guerre » comme cela, du fond de sa retraite provinciale ; mais, je sens qu’un monde est en train de disparaître sous nos yeux : celui de l’Éducation nationale gratuite et, ce, dès la maternelle. La création de « jardins d’éveils » payants annoncée par Mme Morano, secrétaire d’État à la famille, à la rentrée 2009, corrobore cette crainte et donne aux propos de M. Darcos, le précédent ministre de l’Éducation nationale, une résonance toute particulière. Avez-vous entendu parler de cette menace qui pèse sur la scolarisation des enfants de deux ans et, de façon plus ou moins voilée, sur l’ensemble du pré-élémentaire ?

*Le professeur :* Oui. Comme tout le monde. Mais je vous laisse poursuivre, avec une attention intéressée dont vous pourrez être juge car je crois, moi aussi, que l’ensemble du système de l’Éducation nationale se trouve aujourd’hui ébranlé.

*L’institutrice* : Comme vous le savez, j’ai passé la presque totalité de ma carrière en maternelle, de façon anonyme, à la base. Par choix personnel, que je pourrais expliciter, je l’ai terminée volontairement en « petite section », avec trente enfants de deux à quatre ans chaque année, dans ma classe. Cela a constitué au quotidien une expérience humaine riche et un bonheur souvent partagé ! Je voudrais que vous, qui êtes intéressé par l’histoire culturelle de notre pays, m’aidiez à appréhender, à partir de ce vécu, l’avenir de la petite enfance en fonction des enjeux actuels qui apparaissent multiformes, notamment sur le plan économique, social et civilisationnel. Il ne s’agit pas de critiquer par principe, mais d’essayer d’informer, de discuter les problèmes, d’être constructif à partir de données objectives et avérées.

*Le professeur* : Tout à fait d’accord. Votre trajectoire est celle de milliers d’instituteurs et c’est un témoignage qui m’intéresse. Je vous écouterai très volontiers, avec modestie, car mes connaissances de cette tranche d’âge sont plus livresques que concrètes et je me demande si je suis vraiment compétent pour en parler.

*L’institutrice* : L’essentiel pour moi est votre absence d’*a priori* sur un tel sujet. D’autre part, il me semble primordial que les deux extrêmes de l’Éducation nationale, l’Université et la Maternelle, puissent dialoguer en toute liberté. Après tout, ce sont les enfants de la Maternelle d’aujourd’hui qui seront demain à l’Université ; du moins une partie d’entre eux. Je suis convaincue que les aptitudes que l’on développe dès la petite enfance, et, surtout, l’ouverture qu’on offre (ou que l’on n’offre pas) sur le monde éclaté, novateur et enthousiasmant d’aujourd’hui, sont capitales. De plus, la spécificité de l’Université ne réside pas seulement dans un savoir cloisonné. Un universitaire est plus qu’un spécialiste, il reste généraliste (les « universaux » depuis le Moyen-Âge !) et se doit d’avoir une vision globale. Comme disait un grand-père fermier avec assez de clairvoyance à son petit-fils cardiologue, que j’ai côtoyé : « Un spécialiste, c’est un homme qui sait beaucoup de choses sur pas grand-chose ». Un universitaire qui respecte la tradition a un savoir beaucoup plus vaste !

*Le professeur* : Que cela reste vrai ! Mais aujourd’hui, en France, l’Université est autant attaquée dans ses fondements généralistes que vos maternelles et nos collègues du primaire, voire bientôt, avec une énième « réforme » du lycée, ceux du secondaire. Il est très discutable et dommageable d’évaluer le monde de l’Éducation nationale à partir de critères concernant l’économie ordinaire. C’est ce que démontre de façon spectrale l’ouvrage dirigé par notre collègue historien Christophe Charles, *Les Ravages de la modernisation universitaire en Europe*. Que restera-t-il vraiment après la politique destructrice et d’éradication discrétionnaire (à l’opposé du concept d’autonomie universitaire au sens non hypocrite et authentique du terme) de la Direction générale de l’Enseignement supérieur (la terrible Dges) et de l’Aérés (Agence d’évaluation de l’enseignement supérieur), dont les manipulateurs me font penser parfois, quand j’observe le massacre sur le terrain, à des huissiers, à des usuriers ou à des quincailliers gérant leurs petits boulons de 15 ou de 7 et demi, en pliant les affaires courantes ?

Depuis trois ans, à chaque vague d’« évaluation » orientée, des pans entiers, des potentiels, des diplômes, des équipes d’enseignants-chercheurs, des centres de recherche, sont supprimés, liquidés de la carte ! Personne ne le sait, ne veut le savoir, ou n’ose le dire. On « dégraisse le Mammouth » violemment, alors qu’il s’agissait d’une des meilleures universités du monde, très performante dans son ensemble, très « service public », pas chère au niveau des frais d’inscription, que beaucoup de jeunes et de collègues d’autres pays nous enviaient, même dans le monde anglo-saxon !

Quant à l’univers médiatique, si primesautier et instantanéiste, il ne comprendra jamais rien au fonctionnement collégial et libre d’une Université qui date de plus de huit siècles… On va nous lancer comme insulte à la figure, le mot de « corporatisme », de défense de privilèges ! Quelle absurdité, au regard des sacrifices endurés par tous les enseignants-chercheurs à travers des fonctions qui restent profondément délicates à exercer, dans un univers qui, à moyens égaux, a accueilli des centaines de milliers d’étudiants, sans augmentations de postes, en assumant des tâches multiformes, que personne n’est d’ailleurs capable de décrire dans le détail. La pédagogie, au cœur de l’Université, comme la vinification, est dépendante de facteurs insolites, miraculeux, et varie chaque année ! On ne peut rien décréter en la matière. L’évaluation de ce monde doit se faire *a posteriori*, point *a priori*. Par ailleurs, a-t-on supprimé en France les Grandes Écoles et les organismes proches de recherche qui ailleurs dans le monde, appartiennent à l’Université, alors qu’en France, les premières lui volent les meilleurs étudiants en amont, et les seconds, en aval ? De qui se moque-t-on, tant à gauche, qu’à droite, depuis des années de tentatives d’éradication de normalisation et de bureaucratisation ? L’Université devrait-elle devenir simplement une « école de commerce » ?

Vous savez, il y a des institutions que l’on doit éviter de perturber et laisser fonctionner, en faisant confiance aux professionnels qui assument leur vocation toute une vie durant. Un jour, en Conseil, le Général de Gaulle est intervenu autoritairement, comme à son accoutumée, face à des ministres qui voulaient introduire certains bouleversements. Il a déclaré : « Il y a trois choses en France qu’il ne faut pas toucher : le Collège de France, l’Institut Pasteur, et la Tour Eiffel ! » (cette anecdote est racontée par François Jacob, Prix Nobel, dans son merveilleux ouvrage, *La Souris, la mouche et l’homme*). De Gaulle aurait pu ajouter (mais il ne l’a pas fait – mais celle-ci s’est rappelée à lui en mai 1968 !) : « Et l’Université », cette vieille dame qui date du XIIe  siècle et dont un de nos illustres confrères, le sociologue Émile Durkheim, a écrit une histoire irréfragable (cf. *L’Évolution pédagogique en France*). Les « conseillers » de l’Élysée d’aujourd’hui, les officiels du ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, dont les bureaux sont peuplés d’énarques et de « gestionnaires », tentent désespérément de recadrer cette antique institution supprimée un temps par la Révolution française, par un décret de 1793, du temps de la Terreur. Ils veulent imposer des « filières professionnelles », souhaitent la placer plus ou moins sous la coupe du monde économique, tout en « évaluant » les enseignants-chercheurs avec la logique d’un « Nouveau Management public » (le NMP), venu du monde reaganien américain, en les mettant « à la concurrence », en les hiérarchisant. Cela revient à détruire par là un de nos atouts : une carte universitaire performante sur tout notre territoire, dans les métropoles régionales mais aussi dans des villes moyennes, et surtout, dans toutes les disciplines scientifiques.

Un des enjeux affichés aujourd’hui est, *de facto*, de diminuer le nombre des thèses, de défonctionnariser les professions de la recherche et de l’enseignement supérieur, de sacrifier les filières des sciences humaines et sociales, et aussi, entre autre, de livrer les recherches des sciences dures au secteur des entreprises, qui ne jouent pas le jeu dans l’aide financière à l’Université. Bref, la « réforme » en cours, vise à « américaniser » notre système de service public, sous le couvert d’une européanisation universitaire. Serait-il imaginable que les anciennes Universités d’Oxford ou de Cambridge puissent être traitées, comme l’a été la notre par l’actuel président de la République, « d’immobilisme », de « structuration obsolète », de « conservatisme », d’« archaïsme », de « rigidité » ?

On ne « change pas les mentalités » en pédagogie ! Elle est éternelle depuis l’Antiquité ! On doit par ailleurs livrer aux étudiants l’état de la science mondiale, discipline par discipline, thèmes interdiciplinaires par thèmes interdisciplinaires, en s’adaptant à la circulation universelle, démultipliée par Internet, de l’information scientifique ! Sur le plan de la « rentabilité », cela reste difficilement quantifiable.

L’Université n’a jamais été et ne sera jamais un produit côté en bourse ! L’enseignement en général, à tous ses degrés, ne peut relever non plus d’une jungle darwinienne injuste, violente, inégalitaire ! Depuis l’« Académie » athénienne de Platon (dans les jardins d’Academnos), depuis le « Lycée » athénien d’Aristote, précepteur d’Alexandre le Grand, depuis le « Muséum » d’Alexandrie des Ptolémées, depuis la Rome antique de Varron, depuis Charlemagne, depuis les Universités scolastiques chrétiennes médiévales, nous sommes en présence d’un service public au sens profond du terme, qui doit être respecté, fondé sur le dévouement au savoir universel ! Il prend en compte chaque étudiant, dont il faut deviner la richesse d’esprit, tout en respectant les valeurs, les potentiels, pour assurer l’avenir de notre pays et former des chercheurs.

*L’institutrice* : L’histoire de la Maternelle est plus récente que celle de l’Université mais elle met en exergue les mêmes idéaux : recherche de la qualité, de la gratuité, de l’accessibilité par-delà les origines sociales, nationales et par-delà les handicaps. Cependant elle a souvent fait figure de parent pauvre : ainsi, quand des hommes ont commencé à y enseigner, dans les années soixante-dix, on leur demandait s’ils étaient là parce qu’ils avaient raté leur examen du Primaire ! De même, quand dans une école, un enseignant du Primaire décide de passer en Maternelle, il y a toujours de « malins » commentateurs pour dire qu’il a été sanctionné suite une « mauvaise inspection » ou qu’il veut se reposer (allusion directe à la sieste des petits !). La vision, complètement parcellaire de nos métiers par le public et qui pis est, par le précédent ministre de l’Éducation nationale, Xavier Darcos, peut, je crois, les rapprocher. Cette présentation est dédiée à toutes et à tous mes collègues de maternelle. Je vais aussi l’adresser à Luc Chatel, le nouveau ministre, qui n’a pas été enseignant, et qui doit, je crois, pour satisfaire aux objectifs de budgétisation obligée que vous évoquiez pour l’Université, supprimer 16 000 postes dans l’Éducation nationale d’ici à 2012…

*Le professeur* : Pris comme cela, je relève avec plaisir votre défi ! Ce que vous révélez concernant les liberticides et les gestionnaires du ministère reste effarant, pour un pays moderne, dont l’École républicaine et laïque a constitué un des modèles de référence mondial ! L’adaptation à la modernité, à la mondialisation, a des limites, sous peine de ne représenter qu’une idéologie verbeuse vide de sens calquée sur la réalité et donc la déformant ! Nous avons à faire, si je vous ai bien compris, au-delà des personnes, à une politique de pénurie, d’abandon, de misérabilisme identique à celle déployée dans le Supérieur. Mais pour que tout le monde comprenne notre démarche, ainsi que nos interrogations en toute honnêteté et simplicité, esprit libre et critique, ne pourrions-nous pas commencer par présenter notre parcours professionnel ?

*L’institutrice* : J’ai réussi le concours de l’École normale en 1966. À cette époque, dans chaque département, l’École normale d’Institutrices et celle d’Instituteurs recrutaient les futurs enseignants au niveau de l’entrée en seconde. À quinze ans (alors que la majorité était alors à vingt-et-un ans), on devait signer un contrat qui nous engageait à travailler dix ans dans l’Éducation nationale, en échange de quoi, nos études étaient payées : pension et scolarité.

*Le professeur :* Pour vous provoquer, je dirais que vous étiez quasiment en situation « monacale » !

L’institutrice : Vous ne croyez pas si bien dire, nous étions toutes internes ! En cas de rupture de cet engagement, nous devions reverser à l’État le coût de notre formation ! Je me souviens encore du discours de la directrice de l’établissement à notre entrée précoce dans le métier : « *Mesdemoiselles, vous faites maintenant partie de l’élite de la Nation* ». Ce discours républicain, qui venait des tréfonds de la Révolution française, m’avait fait sourire : il semblait déjà en décalage avec la société de cette époque, comme les événements de mai 1968 que vous avez rappelés concernant l’Université dans ses rapports « baroques » au Général de Gaulle, allaient le prouver deux années plus tard !

*Le professeur* : Il s’inscrivait surtout dans la longue tradition des « hussards noirs » de la République et celle des « fées blanches » que furent nos si chères institutrices d’antan. J’ai connu, en tant qu’étudiant major de l’IEP de Grenoble en 1974, le même parcours : un engagement de servir l’État, en échange d’une bourse de « Service public » conséquente. Celle-ci m’a permis, en tant qu’enfant de la République et de parents très pauvres (qui avaient à une époque vécu dans les Cités de l’Abbé Pierre, au « Verduc », à Bègles en Gironde, et dont certains ancêtres, d’origine espagnole, ayant fui les guerres de Napoléon, avaient abandonné un enfant au Berceau de Vincent de Paul, près de Dax, autour de 1809-1810.), de poursuivre mes études dans des conditions exceptionnelles.

Nous n’avons pas été les seuls. Merci à la République de nous avoir permis de servir objectivement l’État et d’avoir pu réaliser nos vocations d’enseignants au service des autres, et pas seulement de nous-mêmes ! D’ailleurs, nous avons su, vous, comme moi, passer le relais et nous avons, je le pense, profondément estimé nos propres maîtres auxquels nous devions beaucoup !

En ce qui me concerne, je citerai, à l’Université et à l’IEP de Grenoble, Pierre Mendès-France, qui m’a enseigné les Finances publiques (il avait « appris la République », nous disait-il dans son cours, en compulsant *Les Comptes de la Nation* dans le *Journal officiel*, en tant que jeune député de l’Eure, à Louviers, autour des années 1927 !) ; mais aussi Pierre Sansot, qui est devenu un de nos plus grands sociologues (qui m’a le plus marqué, à titre personnel, et qui nous a transmis sa vision dynamisante de la vie grâce à sa méthode phénoménologique) ; mais encore, Henri Leroux, qui m’a initié à la sociologie allemande, avec un grand humanisme ; Georges Pascal, proche du philosophe Alain ; Gilbert Durand, analyste extraordinaire et provocant des « structures anthropologiques de l’Imaginaire » ; Michel Sironneau, sociologue éclatant ; Pierre Arnaud, passionné par Auguste Comte ; Philippe Lambert, épistémologue conséquent ; Pierre Broué, immense historien du mouvement ouvrier mondial qui dépassait bien évidemment, couvert par Fernand Braudel, le site grenoblois ; sans parler de mon maître en orgue classique, au Conservatoire de Grenoble, Félicien Wolf, qui m’a appris à comprendre le monde mystérieux mais si lumineux de Jean Sébastien Bach.

Ces enseignants ont marqué durablement ma vie et ce fut une période d’intensité intellectuelle, créative et culturelle extraordinaire ! C’est cela l’éveil que nous a apporté à tous l’Éducation nationale ! Grâce à ces modestes et brillants chercheurs, dans une ville que l’on considérerait, vue de Paris, comme « petite » et « de province », alors qu’en fait, elle était aussi novatrice (avec Hubert Dubedout, son maire si dynamique, que j’ai rencontré pour la réalisation d’un mémoire universitaire) ouverte sur la Suisse, l’Italie (j’ai eu des professeurs de Milan, qui m’ont enseigné la sociologie, et un professeur de relations internationales qui était ambassadeur de Belgique à Genève !), sur la science et la modernité… Sans parler de beaucoup d’autres, qui ont illuminé ma vie d’adolescent passionné de savoir, avec un groupe d’amis.

J’ai tiré de cette période une grande leçon, avant d’engager grâce à eux un destin ultérieurement universitaire (ce ne fut pas un hasard !), avec des hauts et des bas (selon d’autres villes traversées, chacune d’entre elles ayant d’ailleurs son originalité, son âme, ses travers, ses configurations irréductibles) : nous sommes tous marqués, jeunes adolescents, profondément par nos maîtres, et, comme en musique, on doit leur rendre, un jour, anonymement, sans nous en douter, un hommage, une profonde reconnaissance, en toute humilité. Ce qui donne à la transmission pédagogique, d’une génération à l’autre, sa noblesse, sa dimension évidemment indicible, peu programmable, et donc, peu quantifiable. Vous ne pouvez pas savoir combien sont dommageables, dans l’Université, les « départs en retraite » de nos collègues, qui, *a posteriori*, apparaissent irremplaçables (mais qu’il faut remplacer avec des postes) !

*L’institutrice* : Vous exprimez ce que je ressens à titre personnel, très sincèrement car, comme je vais l’expliquer, j’ai eu la chance d’aller à l’université à cette même période. En effet, j’ai bénéficié en 1969 de l’allongement de la formation professionnelle à deux ans qui nous valait, après le bac, de suivre entre autre des cours spécifiques de pédagogie, de psychologie de l’enfant et de linguistique. Nous faisions aussi des stages d’observation et de prise en main dans des classes.

J’ai profité de cette formation professionnelle allongée en durée plus qu’en contenu pour mener de front une première année en faculté de lettres au Mans (les frais d’inscription étaient alors dérisoires). J’ai ensuite pris deux ans de congé pour études afin de passer ma licence. On ne parlait pas à l’époque de concurrence entre universités pour obtenir une hypothétique excellence. Les jeunes que nous étions n’avaient pas l’impression d’être dévalorisés en l’absence d’un *hit-parade* des universités, ils avaient le sentiment de poursuivre une continuité culturelle. Mon choix de reprendre une classe en 1972 en région parisienne pour passer mon CAP d’institutrice n’était pas une rupture avec les études, il constituait avant la lettre une formation en alternance, car je suivais parallèlement des cours à la Sorbonne chaque mercredi.

J’avais choisi pour mon premier poste un CP, un Cours préparatoire, mais pour des raisons d’effectif, celui-ci s’est vu à la rentrée transformé en classe enfantine : entendez par là, classe comprenant les enfants de deux à six ans. La maternelle, qui n’était pas mon choix de départ et où je n’avais fait que deux courts stages en ville, entrait dans ma vie. J’avais plus de 35 élèves, une « dame de service » qui ne venait que l’après-midi pour surveiller la sieste des plus petits, des *WC* à la turque en extérieur pour les enfants et un poêle au milieu de la classe. Et pourtant, j’ai accroché, j’ai choisi de faire presque toute ma carrière en maternelle, tellement cela s’est révélé passionnant.

En 1975, je suis partie pour une année en Grande-Bretagne dans le cadre d’échanges avec l’étranger. En 1976, j’ai fini une maîtrise de lettres avant de reprendre en 1977 l’école maternelle que je n’ai plus abandonnée jusqu’à ma retraite, à l’exception de trois années où j’ai enseigné l’anglais au cycle 3 en primaire.

C’est donc une carrière de simple institutrice – pardon, on dit maintenant « professeur des écoles », mais je reste attachée à l’ancienne appellation, moins prestigieuse certes, mais plus proche de ma réalité. J’ai passé plus de dix ans en grande section, dix ans environ en classe enfantine, et dix ans en petite section. Je ne prétends pas avoir fait une trajectoire hors du commun, à la pointe de la pédagogie, mes états de service sont très modestes. J’ai simplement aimé mon métier, les enfants et le contact avec les familles, notamment en milieu rural. J’ai aussi eu la chance de rester dix ans dans une école, et de travailler dans une vraie équipe pleine d’idées : j’ai pu ainsi emmener les enfants dans de nombreux musées, passer une semaine à l’école du cirque et dans un théâtre. Avec ces petits élèves que j’ai beaucoup aimés, je suis encore allée regarder les vendanges, ramasser des fraises, visiter un aérodrome, faire du poney, et j’en passe… Ce métier m’a beaucoup apporté. Je m’y suis consacrée avec joie, même si à la fin, la fatigue s’est faîte sentir inévitablement, l’âge passant, avec une interrogation plus métaphysique, sur l’évolution des mentalités.

L’enfant de 2010, n’est plus tout à fait le même que celui des années soixante-dix, peut-être parce qu’il a changé avec la société, peut être aussi parce que l’école ne joue plus le même rôle. Mais il reste un enfant et cela, nous ne devons surtout pas l’oublier.

**La maternelle : cri d’alarme**

De l’opportunité  
de l’École maternelle à deux ans :  
Un débat actuel

[Retour à la table des matières](#tdm)

*L’institutrice* : D’abord, voici un pastiche de Jean de La Fontaine, pour exprimer le ton libre de notre entretien et pour vous provoquer un tantinet, Monsieur le Professeur…

*Le professeur* : Ses fables sont toujours d’une présente actualité, heureusement pour les humains que nous sommes tous, identiques d’une époque à une autre !

*L’institutrice* : C’est vous qui le dites !

«   Les Français malades de la crise

Un mal qui répand la terreur,

Mal que le Ciel en sa fureur

Inventa pour punir les crimes de la terre,

La crise (puisqu’il faut l’appeler par son nom)

Capable d’appauvrir en un jour des millions,

Faisait aux humains la guerre.

Ils ne payaient pas tous, mais tous étaient frappés :

On n’en voyait point de rassurés

À chercher réconfort dans l’assurance-vie ;

Nulle action n’excitait leur envie ;

Ni boursiers ni *traders* n’épiaient

La douce et l’innocente proie.

Les banquiers se fuyaient :

Plus de profit, partant plus de joie.

Le Président tint conseil et dit : « Mes Chers Amis,

Je crois que le Ciel a permis

Pour nos péchés cette infortune ;

Que le plus coupable de nous

Se sacrifie aux traits du céleste courroux,

Peut-être obtiendra-t-il la relance commune.

L’histoire nous apprend qu’en de tels accidents

On voit de pareils dévouements :

Ne nous flattons donc point ; voyons sans indulgence

L’état de notre conscience.

Pour moi, satisfaisant mes appétits gloutons

J’ai augmenté mon salaire plus que de raison.

Étais-je pauvre ? Point, je pense :

Même il m’est arrivé quelquefois de profiter

D’une opportunité.

Je me dévouerai donc, s’il le faut ; mais je pense

Qu’il est bon que chacun s’accuse ainsi que moi :

Car on doit souhaiter selon toute justice

Que le plus coupable périsse.  »

«   Président, dit un Ministre, vous défendez la Loi ;

Vos scrupules font voir trop de délicatesse ;

Gagner plus est le souhait de toute espèce,

Est-ce un péché ? Non, non. Se faisant n’ayez peur,

Des Français vous défendez l’honneur.

Et quant à l’opportunité de croisière, l’on peut dire

Qu’elle n’était pas digne des maux,

Des calomnies qu’on vit dans les journaux

Qui se font un chimérique empire ».

Ainsi dit le Ministre, et flatteurs d’applaudir.

On n’osa trop approfondir

Des députés, des sénateurs, ni des autres puissances,

Les plus coupables dépenses.

Tous partis confondus, jusqu’aux simples mâtins,

Au dire de chacun, étaient de petits saints.

Un professeur des Écoles vint à son tour et dit : « J’ai souvenance

Qu’en maternelle les enfants de deux ans passants,

La soif d’égalité, le goût de la culture, et je pense

Quelque diable aussi me poussant,

Sans souci des deniers de l’État, j’enseignais notre langue.

Je n’en avais nul droit, puisqu’il faut parler net. »

À ces mots, on cria haro sur l’intrigant.

Un ministre quelque peu clerc prouva par sa harangue

Qu’il fallait replacer ces fautifs dans les crèches

Et libérer les enseignants des couches.

Cette iniquité fut jugée un cas pendable.

Dilapider les fonds publics ! Quel crime abominable !

Seule la disparition était capable

D’expier son forfait : on le lui fit bien voir.

Selon que vous serez puissant ou misérable,

Les jugements de cour vous rendront blanc ou noir. »

*Le professeur* : Votre texte est très provocant, à mes yeux. Mais il est d’opportunité et d’actualité, hélas ! J’ai toujours admiré, du fond de ma petite enfance, les *Fables* de La Fontaine. Le langage du XVIIe siècle que vous pastichez de façon virtuose, est d’une beauté et d’une grandeur extraordinaire, tous auteurs confondus, bien moins ampoulé que celui du siècle suivant, ou de la Révolution, sans parler de celui des « Merveilleuses », des « Incroyables », ou des « Cocottes » du temps du Directoire, voire du XIXe siècle romantique. Grâce à votre liberté de ton, chère collègue, on se croirait dans un actuel Conseil des ministres ! Ou dans une émission médiatique polémique d’aujourd’hui ! Cela tient cependant du pamphlet. Je vous soupçonne d’avoir pris connaissance, en dehors de notre cher La Fontaine (que tous les enfants de France devraient apprendre encore et réciter à haute voix !) de la terrible lettre de Fénelon à Louis XIV, qui reste un des plus beaux textes de toute la philosophie politique universelle ! En effet, nous sommes en présence d’une des plus fortes « remontrance » à un puissant, adressé par un intellectuel de la base ! Pensez-vous vous attirer les grâces de votre ministre, énarque poli (à tous les sens du terme, de surcroît), par une entrée si vindicative et critique ?

*L’institutrice* : J’ai simplement suivi la tradition qui veut qu’en maternelle, on commence la journée par une poésie ou un conte. Quand j’étais petite, c’était par la leçon de morale, écrite d’une parfaite calligraphie à la craie et au tableau ! Choisir La Fontaine, c’est rendre hommage à notre plus grand fabuliste qui dit maintes vérités, effectivement. Mon intention n’est pas de porter atteinte à la personne du Président de la République élu au suffrage universel, ou à un ministre de passage, mais de leur rappeler leur promesse de mettre fin aux « régimes spéciaux », surtout ceux « qui coûtent », je crois, beaucoup plus cher à l’État que le salaire des professeurs des écoles…

*Le professeur* : Soit. Mais pour être plus démonstrative que polémique, pourriez-vous m’exposer, disons, votre « plan de bataille », que je puisse l’apprécier en politologue votre réflexion sur les enjeux que représente la Maternelle dans notre société d’aujourd’hui ?

*L’institutrice* : Partons des faits : la France, le monde, sont dans une période difficile sur le plan financier et celui de l’emploi. Qu’il appartienne à chaque ministre de voir ce qui peut être amélioré dans son secteur, en termes de qualité comme en gestion financière et humaine, peut se comprendre.

Le ministère de l’Éducation nationale, dont le budget 2009 s’élève à 59, 9 milliards d’euros, qui emploie plus d’un million de personnes, est donc naturellement appelé à une remise en question. Néanmoins, en tant que service public, il a en charge plus de douze millions d’élèves qui représentent l’avenir du pays. Il reste donc, avant d’être une entité « gestionnaire », comme vous dîtes, un support civilisationnel et culturel peu quantifiable. Les déclarations troublantes en 2008 du précédent ministre de l’Éducation nationale, Xavier Darcos, concernant notamment la Maternelle, ont fait naître des inquiétudes chez les enseignants et ont abouti à des grèves, voire à des mouvements de débordement et de mobilisation dans la rue.

*Le professeur* : Quels sont les vrais problèmes posés ? L’avenir de l’École maternelle est-il remis en question globalement ? Quels sont les projets précis concernant ce que vous appelez « la petite section », dans laquelle vous vous êtes tant investie ?

*L’institutrice* : Rien n’est explicite ni figé, mais les prémisses d’une catastrophe pédagogique et humaine sont là. Face à ces interrogations qui préoccupent autant les enseignants que les parents, il convient tout d’abord d’effectuer un point précis sur l’historique de la petite enfance dans notre pays. Dans un second temps, l’étude des données chiffrées actuelles du *Rapport Tabarot* (en partie à l’origine des bouleversements annoncés), doit permettre de quantifier les besoins, les intervenants et leur coût. Une comparaison avec d’autres pays permettra d’élargir le débat. Par-delà ces éléments, une analyse précise de la prise en charge des enfants dans des structures collectives tentera d’établir en termes psychologiques, éducatifs et pédagogiques les apports réels à l’enfant, compte tenu de la formation des personnels à qui il est confié. Le rapport *Innocenti* 8 de l’ Unicef servira de référence tout au long de cette analyse à une réflexion plus globale.

*Le professeur* : Votre vécu me semble aussi être un élément important à apporter tout au cours de notre dialogue : il donnera la dimension humaine au sujet, tout en permettant d’évaluer la portée des propositions faites par Mme la députée Tabarot, à la lumière de l’expérience d’une enseignante.

*L’institutrice* : De même, je me permettrai de vous demander d’apporter votre analyse distanciée en termes sociologiques et culturels, sur les conséquences de l’éducation dans notre civilisation.

**La maternelle : cri d’alarme**

L’histoire  
et la petite enfance

[Retour à la table des matières](#tdm)

*Le professeur* : Je voudrais savoir, avant d’aller plus loin, pourquoi il vous semble important de faire un point historique ?

*L’institutrice* : Tout d’abord parce que le *Rapport Tabarot*, très complet par ailleurs, l’a peu fait. Ensuite et surtout, car l’historique des institutions explique en partie les réticences des enseignants. Plus que tout autre, le sentiment de régression fait naître chez eux la colère et on ne peut savoir s’il y a régression, que si l’on prend du recul.

*Le professeur* : Vous enfourchez là un cheval de bataille qui risque de vous mener loin car l’histoire a de multiples facettes : événementielles, sociales et culturelles pour commencer.

*L’institutrice* : Oui et non car, face à toutes ces dimensions historiques, l’enfant a toujours la même place, il est toujours innocent et victime. Du fait de sa fragilité physiologique et de sa dépendance matérielle à autrui, il est toujours lié aux événements de façon passive. Parler de l’enfant amène d’emblée à parler d’injustice et c’est sans doute pour cela que les discours sont toujours passionnés à la limite de l’intolérance. L’enfant n’est responsable ni de la culture de ses parents ni de son pays d’origine ni de la façon dont il est élevé. Or, c’est en son nom que s’effectuent les grands bouleversements. L’adulte veut lui offrir un monde à la hauteur de ses idéaux et il est prêt pour cela à lui faire affronter les pires dangers.

*Le professeur* : Pour plus de clarté, considérons l’histoire contemporaine : en deux siècles – environ dix générations – les mutations ont été nombreuses et à plusieurs niveaux :

• *Niveau événementiel succinct*:

Révolution, Empire, royauté entrecoupée des révolutions de 1830 et 1848 ;

Second Empire, révolution industrielle ;

IIIe République ;

Guerre de 1914-1918 ;

Front populaire (premières politiques culturelles, du sport et de l’enfance) ;

Guerre de 1939-1945 ;

Essor de la société de consommation de masse ;

Mondialisation avec, en réaction, un courant écologique et un courant terroriste.

• *Niveau socioculturel :*

Passage d’une France rurale illettrée à une France industrialisée, avec de grands centres urbains, où l’école est gratuite, laïque et obligatoire ;

Passage d’une famille groupée où les générations se côtoient, à des familles de plus en plus écartelées géographiquement et de plus en plus réduites, voire monoparentales ;

Passage d’une France principalement catholique, avec ses langues et coutumes régionales, à une France multiethnique où religions, langues étrangères, cuisines, traditions de toutes origines, se côtoient et s’interpénètrent et sont maintenant en butte à la mondialisation.

• *Niveau médical :*

Baisse spectaculaire du taux de mortalité infantile en France : de 250 à près de 500 ‰ selon les endroits en 1790 (soit un enfant sur quatre ou sur deux) à 52 ‰ en 1950 à 4 ‰ en 2007 ;

Amélioration progressive des conditions d’hygiène, vaccinations obligatoires ;

Suivi de la grossesse, accouchement presque systématique en milieu hospitalier, suivi médical obligatoire et gratuit des nourrissons, dépistage précoce des handicaps ;

Traitements médicaux pour favoriser la fertilité, les inséminations artificielles, les mères porteuses et ce, parallèlement à la création des services pour les grands prématurés et à la légalisation des processus d’adoption ;

Apparition de la psychologie et psychiatrie infantile.

• *Niveau social :*

Sécurité sociale ;

Allocations familiales ;

Aides à la mère dès la grossesse et jusqu’aux trois ans de l’enfant.

• *Niveau sociologique :*

Principalement marqué par l’évolution relative de la condition féminine ;

**Commentaires**

*Le professeur* : En vous écoutant résumer de façon très synthétique toutes ces évolutions, je me ferai l’avocat du diable en parlant, si vous me le permettez, d’une évolution somme toute positive, si l’on excepte, bien sûr, le niveau événementiel où il est évident que l’enfant fait figure, au mieux de spectateur non initié, au pire, de « victime collatérale ». Pour le reste, idéalement, on pourrait espérer que ces changements n’ont eu que des effets positifs : sur le plan médical d’abord, puisque l’enfant est suivi, soigné ; sur le plan social, les aides devraient permettre d’éviter la malnutrition et les conditions précaires de logement et d’hygiène ; sur le plan éducatif où l’enseignement est gratuit ; sur le plan culturel où le mélange des populations pourrait être un apport réel, signe de renouveau.

*L’institutrice* : En fait, les choses sont beaucoup plus nuancées. Par exemple, en médecine, les avancées de la science sont tellement rapides que les mentalités n’ont pas le temps de les intégrer en profondeur, fragilisant souvent psychologiquement mère et enfant. Les inséminations artificielles, les mères porteuses, les fécondations *in vitro* sont des progrès, mais y sommes-nous bien préparés ? Les grands prématurés, nés à vingt-huit semaines, ont plus de 80 % de chance de survie mais leurs problèmes sont souvent aggravés et les nourrissons peuvent en garder des séquelles. Une naissance prématurée laisse souvent des traces dans le développement psychologique, intellectuel et moteur d’un enfant.

*Le professeur* : Que pensez vous des aides sociales ?

*L’institutrice* : Elles sont globalement positives, bien sûr, mais il ne faut pas s’y tromper, elles sont souvent là plus pour encourager la natalité à des fins politiques, que pour venir réellement en aide à l’enfant. Elles ont d’ailleurs, comme toute aide, des effets pervers. Ainsi, dans certains milieux défavorisés, une naissance a parfois pour objet indirect de subvenir aux besoins des parents, ce qui n’est pas nécessairement de bon augure pour l’enfant. Ceci aboutit à terme, dans des cas extrêmes, à des familles nombreuses mal gérées où la femme se remet à peine d’une naissance, qu’une autre survient sans que le logement s’agrandisse. L’homme y remplit peu son rôle de père et les enfants sont livrés à eux-mêmes au fur et à mesure qu’ils grandissent.

*Le professeur* : Vous avez profondément raison. Les allocations offertes par l’État encouragent les naissances successives mais sont une maigre compensation, par rapport aux problèmes humains qui surgissent souvent. L’homme, dites-vous, est souvent défaillant ; des esprits mal intentionnés pourraient vous accuser de discrimination sexuelle intolérable – je vous provoque là, évidemment ! Il ne faut pas oublier que la contraception permet à toute femme de gérer sa fécondité et sa liberté sexuelle individuelle ; en tant que personne libre, je le redis.

*L’institutrice* : En tant que femme, je suis très sensible au problème. Faisant partie de la génération qui avait entre quinze et vingt-cinq ans en 1968, j’ai ressenti l’apparition de la contraception comme une avancée décisive : elle devait marquer le passage des naissances subies aux naissances désirées. Les lois sur l’avortement sont d’ailleurs allées dans le même sens. Mais là encore, l’intention du législateur ne résout pas tout et particulièrement, dans les milieux défavorisés. En effet, d’une part, un grand nombre de jeunes filles sont encore insuffisamment éduquées sur ce sujet et d’autre part, certains hommes s’opposent radicalement à la contraception de leur compagne, pour des raisons religieuses et culturelles entre autres. Je pense ici à la question de l’islamisation d’une partie de la jeunesse féminine, qui n’est pas un sujet ouvert, encore aujourd’hui, et complique passablement le problème ! De plus, la réduction de 42 % du montant alloué au planning familial par la loi de finances 2009 laisse augurer du pire pour l’avenir.

*Le professeur* : À ce sujet, Yvonne Knibiller écrit dans un de ces articles de référence : « La fonction maternelle n’a plus rien de *naturel*, elle est définie par des normes selon les besoins d’une société donnée à une époque donnée, mais cela n’empêche pas que ça demeure pour chaque femme une affaire personnelle inscrite au plus intime de sa vie privée. Les dimensions sociale et individuelle s’articulent plus ou moins bien selon les milieux et les périodes ; elle s’articule actuellement plutôt mal ». N’y a-t-il donc pas eu d’évolution de la condition féminine et, par contre coup, amélioration de celle de l’enfant ?

*L’institutrice* : L’évolution de la condition féminine est réelle, mais je suis d’accord avec Yvonne Knibiller, elle n’a pas pour but, comme on serait tenté de l’espérer, la mise sur un pied d’égalité homme/femme, ou mieux encore, la reconnaissance du rôle social et culturel de la mère. Ce changement dans nos sociétés a trouvé un écho car il répond à la nécessité économique : il faut que la femme devienne « productive » pour payer son tribut à la société. L’épanouissement de la relation mère/enfant n’est donc pas le seul but recherché par les lois sociales. Les deux objectifs implicites sont d’une part, renforcer la natalité, d’autre part, inciter les femmes à travailler, tout en ayant des enfants. C’est évidemment porteur de contradictions parfois inextricables et vécues par des millions de Françaises.

À cet égard, la lecture du Rapport Tabarot ôtera ses illusions à qui voudra s’y plonger : « Les femmes ayant des enfants constituent un important gisement de main-d’œuvre qui pourrait réduire le risque de rétrécissement de la population active. L’augmentation de l’offre de main-d’œuvre féminine est dès lors une condition importante de la poursuite de la croissance économique et du maintien des régimes de retraite et de protection sociale. » Poursuivant fort logiquement sa démarche cartésienne, le rapport continue en nous expliquant que « les taux de fécondité sont élevés dans les pays où l’offre d’accueil [des jeunes enfants] est élevée. »

*Le professeur* : Le problème a commencé en 1914-1918. Votre revendication, totalement légitime et réaliste, souffre à être traduite en chiffres et tableaux, mais, plus concrètement, au quotidien. Les enfants dont les mères travaillent, vous semblent-ils plus « malheureux » que les autres ?

*L’institutrice* : Les implications de la femme au travail sont multiples pour l’enfant. D’abord, pendant la grossesse, la mère expose l’enfant à un *stress* lié aux transports, voire à un milieu nuisible à son développement. J’ai ainsi souvenir d’une maman qui travaillait dans une usine de chlore et qui était littéralement imprégnée de l’odeur : le fœtus n’était sans doute pas à l’abri de cette pollution. Une fois la naissance venue, la mère qui travaille doit interrompre l’allaitement maternel. Elle a alors aussi la nécessité de trouver quelqu’un pour s’occuper de l’enfant. En région parisienne – c’est une banalité aujourd’hui que de le constater – du fait des transports pour se rendre sur le lieu de travail, certaines mamans déposent les enfants à la garderie de l’école à 7 heures et les reprennent le soir à 19 heures ; les enfants passent donc un maximum de trois heures par jour avec les parents (si l’on ne compte pas les heures de sommeil) et douze heures avec des « étrangers ». C’est quand même un peu disproportionné ! En tant que mère, j’ai ressenti moi-même une certaine culpabilité quand je ne consacrais pas tout le temps que j’aurais aimé à mes enfants, avec cette tendance aux compensations faciles mais qui ne remplacent pas la présence.

*Le professeur* : Ce que vous dites ici est très important et ressenti par des milliers de femmes en France, aujourd’hui. Ceci apparaît incontestable, au-delà de « vos » statistiques ! Y a-t-il d’autres points relatifs aux aides sociales qui vous semblent importants ?

*L’institutrice* : Dans cette optique, les récentes lois limitant les remboursements de la Sécurité sociale vont avoir une incidence. Soigner un enfant nécessite à la fois de l’argent et du temps. Les familles en situation précaire sont souvent dépourvues de l’un, de l’autre ou des deux (et surtout quand monoparentales !). Dans ma dernière école, un couple très modeste (le père travaillait en usine, la mère faisait des ménages) a eu à un an d’intervalle deux enfants qui se sont révélés avoir une malformation de la tête du fémur : les journées de travail perdues pour accompagner les enfants à des examens médicaux ne sont pas prises en charge : il faut choisir entre l’enfant et le travail ! L’inégalité en matière de potentiel physique est une évidence naturelle : nous sommes différents et nous n’y pouvons rien ; mais l’inégalité des traitements à handicap identique est inadmissible.

*Le professeur* : Les problèmes humains que vous soulevez pèsent effectivement sur ceux qui ont à les connaître et surtout, dans des conditions de plus en plus difficiles aujourd’hui, à les surmonter, notamment en milieu rural. Avant d’aborder l’histoire des institutions qui ont pris en charge l’enfant depuis deux siècles, quelles conclusions dégageriez-vous sur cette première approche de l’enfant dans son contexte sociétal ?

*L’institutrice* : Je résumerai donc ainsi : malgré des avancées significatives et nécessaires, les changements de notre société ont souvent coupé l’enfant de ses racines. Le contact avec les petits a gagné en hygiène ou en « médicalité » mais perdu en profondeur : les liens forts qui existaient au sein d’une famille vaste et proche se sont dépersonnalisés par transfert formel de responsabilité. Les différences et l’inégalité des chances n’ont pas été aplanies pour autant, malgré une législation hypertrophiée. Peuvent-elles l’être ? L’enfant, par sa fragilité et son manque d’autonomie physiologique, est toujours dépendant, voire « victime » de l’histoire et de son milieu familial.

Les avancées sur le plan législatif, social et médical apparaissent positives, mais elles ne résolvent pas tout, surtout lorsqu’on sait que certains « mineurs » de treize ans et plus se révoltent et entrent dans des comportements de violence tout à fait inédits, voire même à l’encontre de leur propre famille. Tout le système repose sur l’humain et sa capacité à réagir. Nous devons rester vigilants sur les conséquences et corrélations possibles entre l’évolution de notre société que l’enfant subit aussi et l’apparition des phénomènes qui atteignent la jeunesse : drogue, éthylisme, troubles psychiatriques comme la schizophrénie, fuite en avant dans les univers infligés par la société de consommation et les nouveaux médias (je pense là aux *hikikomori* japonais, aux *no lifes* voire aux *geeks* qui s’isolent du monde dans leur chambre, pour vivre uniquement dans l’espace virtuel, en ignorant totalement leur univers familial).

L’enfant est devenu un enjeu, il est souvent, pour les parents, riche d’espoir et de revanche, tout en étant porteur d’amour. Les médias, la grande distribution mettent en exergue les différences, les inégalités. Ils jouent un jeu de séduction et de captation très problématique. L’enfant consommateur, dès la naissance, est exploité, manipulé à travers les désirs des parents avant de l’être au travers des siens propres.

*Le professeur* : Je partage votre analyse, je dirai même que l’enfant est désormais devenu un enjeu individualisé de la machine *consommatoire*, éloigné ainsi de ses « parents », par le « système ». Si vous me le permettez, j’éclairerai aussi cette approche générale par la phrase de Maurice Crubellier (*L’Enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*) : « Une histoire de l’éducation, quel que soit l’âge des sujets éduqués, à commencer par le plus tendre, s’inscrit de toute nécessité dans le champ de l’histoire culturelle ».

En tant que sociohistorien et politologue, je soulignerai, modestement dit, les démarches intéressantes qui ont abouti à la rédaction des droits de l’enfant, et la venue de deux cent quatre-vingt-trois enfants de vingt-deux pays de l’Union européenne pour faire entendre leur voix au parlement impliqué. Une protection spéciale à l’enfant a été énoncée dans la Déclaration de Genève de 1924 sur les droits de l’enfant et dans la « Déclaration des droits de l’enfant » adoptée par les Nations unies en 1959. Elle a été reconnue dans la déclaration universelle des Droits de l’homme, dans le pacte international relatif aux droits civils et politiques (en particulier aux articles 23 et 24) dans le pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (précisément à l’article 10) et dans les statuts et instruments pertinents des institutions spécialisées et des organisations internationales qui se préoccupent du bien-être de l’enfant. Quelques éléments de fait peuvent là être présentés.

*L’institutrice* : À ce sujet, je me permettrais, comme je l’avais annoncé, de citer le rapport *Innocenti* 8 de l’Unicef. Dans sa préface il souligne la période de transition que nous traversons en ces termes :

« *Un grand changement est en cours dans la vie des enfants des pays les plus riches du monde. La génération montante d’aujourd’hui est la première dont la majorité passe une grande partie de la petite enfance dans un type de structure de garde extérieure au foyer. Parallèlement, la recherche neuroscientifique démontre l’importance capitale, pour tous les aspects du développement de l’enfant, de l’établissement de rapports aimants, stables, sécurisants et stimulants avec les personnes qui s’occupent d’enfants au cours des premiers mois et années. Considérés ensemble, ces deux éléments obligent l’opinion publique et les décideurs politiques de l’Ocde à faire face à des questions pressantes. C’est en fonction de leurs réponses que la transition en cours dans la garde et l’éducation de l’enfant se traduira, pour les enfants d’aujourd’hui et ceux de demain, par une avancée ou un revers. »*

On ne peut meilleure mise en garde !

**La maternelle : cri d’alarme**

Chronologie des institutions  
et lois influençant  
la petite enfance  
en France

[Retour à la table des matières](#tdm)

Les dates :

1771 : « L’école de commençants » appelée aussi « école à tricoter », est fondée par le pasteur Jean-Frédéric Oberlin dans les Vosges. Les « conductrices de la tendre enfance » s’occupent des enfants de 4 à 7 ans.

1800 : J. L. Baudelocque crée une maternité à Paris et une école de sages-femmes : début de l’obstétrique.

1811 : Loi concernant la prise en charge des enfants abandonnés.

1822 : Mgr Denis Frayssinous est nommé ministre des Affaires ecclésiastiques et de l’Instruction publique. L’Instruction publique devient un ministère.

1826 : Jean Marie-Denys Cochin ouvre la première salle d’asile à Paris pour les enfants dont les mères travaillent. Parallèlement, Émilie Oberkampf œuvre aussi pour l’ouverture de salles d’asile parisiennes.

1828 : L’Instruction publique devient un ministère à part entière. Son responsable fait partie du gouvernement, tout en gardant le titre de Grand Maître de l’Université.

1831 : Un « cours normal pour la formation des éducatrices » est créé et les salles d’asile évoluent vers une mission plus pédagogique.

1833 : La Loi Guizot oblige chaque commune de plus de 500 habitants à ouvrir une école primaire de garçons. De plus, chaque département français doit désormais disposer d’une École normale d’instituteurs. Par ailleurs, les établissements privés sont légalisés et l’instruction religieuse maintenue.

1833 : Jean Marie-Denys Cochin publie *Le Manuel des salles d’asiles*. Ce manuel donne des conseils sur le fonctionnement de ces établissements, des modèles d’emploi du temps, etc. Les salles d’asiles sont destinées aux enfants de deux à six ans issus des milieux pauvres. Elles ont à la fois pour but d’éduquer les enfants et de libérer les femmes de la contrainte de garder leurs enfants. Elles sont ouvertes de 7 h ou 9 h du matin à 8 h du soir. Ce projet est adopté sur le plan national.

1836 : Les salles d’asile passent sous la tutelle du ministère de l’Instruction publique. Elles sont au nombre de cent et sont gratuites.

1841 : Loi interdisant d’employer au travail des enfants de moins de huit ans et d’effectuer des journées de 8 heures pour les moins de douze ans.

1844 : Création de la première crèche à Paris par F. Marbeau, adjoint au maire.

1845 : Jean-Baptiste Firmin Marbeau (1798-1875), publie un ouvrage sur les crèches : *Crèches pour les petits enfants d’ouvrières ou moyen de diminuer la misère en augmentant la population*, Paris.

1845 : Marie Pape-Carpantier propose de changer le nom de « salle d’asile » en « école maternelle ». En 1846, elle publie *Conseils sur la direction des salles d’asile* où elle prône une pédagogie plus vivante (la leçon de choses).

1848 : Les salles d’asile prennent officiellement le nom d’école maternelle, qui sera repris sous la Troisième République, en 1881. Dès l’origine, les maternelles accueillaient garçons et filles et elles furent longtemps les seules écoles à pratiquer la mixité.

1850 : La Loi Falloux complète la loi Guizot qui rendait obligatoire une école de garçons dans toute commune de 500 habitants. Elle rend obligatoire également la création d’une école de filles dans toute commune de 800 habitants. L’enseignement primaire et secondaire se trouve désormais partagé entre l’enseignement public, géré par les communes, les départements et l’État, et l’enseignement privé, dit « libre », dont les établissements sont gérés par des particuliers, des associations ou des congrégations. Les maîtres laïcs sont formés dans des Écoles normales entretenues par les départements. Pour l’enseignement « libre », les congréganistes peuvent enseigner s’ils sont titulaires du baccalauréat, d’un certificat de stage ou ministres d’un culte. Pour les religieuses, une simple lettre d’obédience de l’évêque suffit.

1862 : Les crèches placées sous l’autorité publique obéissent à un règlement officiel.

1865 : La Loi Duruy décide que les instituteurs des écoles publiques seront des laïcs et impose l’ouverture d’une école de filles dans les communes de plus de cinq cents habitants.

1866 : Naissance de la Ligue française de l’enseignement qui lancera une pétition pour que l’école soit gratuite.

1872 : Création du mot « pédiatrie ».

1874 : La Loi Roussel a pour objet la surveillance des nourrices par l’autorité publique mais reste peu appliquée, faute de moyens.

1881 : La Loi Jules Ferry rend l’école gratuite.

1882 : La Loi Jules Ferry rend l’école laïque et obligatoire (l’instruction est obligatoire, pas la scolarisation).

1886 : La Loi Goblet, fondamentale, définit l’organisation de l’enseignement primaire. Elle remplace les salles d’asiles qui assuraient la garde et l’éducation des enfants de deux à six ans, par des écoles maternelles, tenues par des institutrices de même formation que les institutrices des écoles élémentaires (article 62). Ces écoles maternelles sont des établissements indépendants, mais la scolarisation maternelle peut être aussi assurée dans des classes enfantines rattachées aux écoles élémentaires. Les écoles primaires élémentaires scolarisent les enfants de 6 à 12 ans, c’est-à-dire durant la période de la scolarité alors obligatoire.

1892 : Première consultation de nourrissons par le Dr Budin.

1894 : Première consultation gratuite de nourrissons organisée par le Conseil général de la Seine avec distribution de lait : « la Goutte de lait ».

1896 : Création de la Ligue contre la mortalité infantile par les docteurs Variot, Strauss et Budin.

1902 : Création du Comité national de l’Enfance.

1911 : Création de l’Institut de Puériculture à Paris qui comprend non seulement une formation destinée aux médecins « puériculteurs » (qualificatif de l’époque) mais aussi une « école des mères » et des cycles de conférence destinés au grand public.

1913 : Première loi pour la protection de la femme en couches, autorisation et prise en charge d’un congé lié à l’accouchement (quatre semaines).

1915 : Protection prénatale organisée par les hôpitaux de Paris.

1917 : Paul Strauss crée l’École centrale de Puériculture.

1917 : Loi permettant d’allaiter à la mère qui travaille.

1932 : Le gouvernement Herriot décide de rebaptiser l’instruction publique « Éducation nationale ».

1935  : Loi Strauss pour la protection des enfants de moins de trois ans. Elle met en place également le carnet de croissance dont tout enfant doit être pourvu dès la naissance.

1945  : Ordonnance élargissant la protection des enfants à ceux de moins de six ans et généralisation du carnet de santé délivré à la naissance, obligation de créer ou développer les consultations prénatales ou de nourrissons pour tous les départements. Le professeur Robert Debré créé le premier service de pédiatrie, avec du personnel infirmier et des soins spécifiques, distinct de la prise en charge des adultes. C’est le début de la pédiatrie moderne et de la Pmi (Protection maternelle infantile) « Éducation nationale ». On vise un taux d’une consultation pour nourrissons pour 8000 habitants, ce qui fait un chiffre de 5000 consultations sur le territoire.

1945   : Création du diplôme de puéricultrice.

1947  : Création du diplôme d’auxiliaire de puériculture.

1960-1970  : Françoise Dolto apporte la dimension psychanalytique à la pédiatrie. C’est à cette époque que s’affirment ou naissent de nombreuses sous-spécialités de la pédiatrie.

1962 : Réorganisation de la Pmi.

1977  : Loi fixant le statut professionnel des assistantes maternelles.

1989 : Loi obligeant les écoles maternelles à accueillir les enfants de trois ans. Ceux issus de milieux défavorisés urbains, ruraux ou de montagne, peuvent être scolarisés dès deux ans.

1992 : Seconde loi concernant le statut des assistantes maternelles : agrément, formation, rémunération, déduction fiscale pour les parents.

Commentaires

*Le professeur* : Pourquoi arrêtez-vous votre résumé à 1992 ?

*L’institutrice* : Ce rappel des dates ne vise pas l’exhaustivité : beaucoup de lois concernant la petite enfance ont été adoptées au XXe  siècle et il serait fastidieux de les citer toutes. Pour les textes récents, je conseille de se reporter au *Rapport Tabarot* qui navigue parfaitement dans les arcanes administratifs et les textes sociaux. La jungle des sigles et les détails concernant les aides, symptômes de notre société dominée par les juristes, ne sont pas mon objet même s’ils ont un intérêt pratique incontestable. J’ajouterai toutefois à cette chronologie l’annonce déjà mentionnée, le 5 avril 2009 par Mme Morano, secrétaire d’État à la Famille, de la création pour la rentrée 2009 de jardins d’éveil à titre expérimental.

*Le professeur* : Hormis cette information, les dates citées concernent principalement les crèches, les nourrices, les salles d’asiles et leur prolongement : l’école maternelle.

*L’institutrice* : En effet, ce sont historiquement les principaux types de prise en charge de l’enfant de la naissance à six ans. Il faut y ajouter la prise en charge par la famille : parents ou grands parents et la garde au domicile des parents. Cependant, ce qui était autrefois la règle, devient de plus en plus sporadique avec l’éclatement des familles, tant spatial qu’humain !

*Le professeur* : Apparemment le contenu des textes officiels montre dès le début des orientations différentes pour chaque type de garde. Voyez-vous une raison à la cohabitation de ces trois entités depuis plus de 150 ans ?

*L’institutrice* : Oui, je crois qu’elles sont tout à fait complémentaires. Elles répondent à des besoins socio-économiques, géographiques et culturels précis, même si elles sont, par nature, très imbriquées.

*Le professeur* : Vous suggérez donc les oppositions entre les milieux agricole et industriel, la ville et la campagne, la gestion individuelle et la gestion collective.

*L’institutrice* : Assurément. Ainsi, le plus ancien mode de prise en charge, en dehors de la famille est la nourrice. Historiquement parlant, sa fonction première était nourricière : elle allaitait le bébé. En ville, le recours à la nourrice était très répandu : à Paris, en 1780, le préfet de police Lenoir note que sur 21 000 naissances, seulement 1000 nouveau-nés sont allaités par leur mère. Les 2000 plus aisés sont placés en ville ou en proche banlieue. Les 18 000 autres sont envoyés chez une nourrice dans toute la région parisienne et parfois même à plusieurs jours de marche de la capitale.

Un bureau général, créé en 1769 et dirigé par les « recommanderesses », légifère sur le recrutement des nourrices. Ainsi, celles-ci doivent alors posséder un certificat de bonnes vie et mœurs acquis auprès de leur curé. La profession se transforme après 1914, avec l’apparition du biberon : la nourrice n’a plus besoin d’allaiter, elle assure principalement la garde de l’enfant. Paradoxalement c’est cette profession qui sera réglementée le plus tard, sans doute parce qu’il s’agit d’une relation directe, journalière et que les parents ont un accès au lieu de vie de leur enfant.

Depuis 2005, la dénomination de la profession est « assistant(e) maternel(le) » ou « assistant(e) familial(e) ». La nourrice contrairement aux institutions en place ne connaît pas d’âge limite pour la prise en charge d’un enfant : très souvent après les deux ou trois premières années, elle « dépanne » les parents de qui l’enfant scolarisé est malade, ou le soir après la classe voire, encore, pendant les vacances scolaires. Les assistants maternels, eux, sont employés aussi bien à la campagne qu’en ville alors qu’historiquement, les nourrices prenaient surtout en charge les enfants de la ville. À la campagne, la mère emmenait son enfant avec elle aux champs. Elle l’allaitait et s’en occupait tout en travaillant.

*Le professeur* : La crèche et l’école maternelle sont apparues au début du XIXe siècle avec l’essor de l’activité industrielle. Contrairement aux activités traditionnelles de la femme, la manufacture, l’usine excluent la présence de l’enfant sur le lieu du travail. Par ailleurs, les salaires ne permettent pas d’avoir recours à une nourrice. La structure collective des salles d’asile, ancêtres de la maternelle, et des premières crèches a été la réponse à ce bouleversement socio-économique. La crèche accueille les enfants de deux mois à trois ans et la maternelle, de deux à six ans ; il existe donc une courte période entre la seconde et la troisième année de l’enfant où les familles ont le choix entre ces deux possibilités.

*L’institutrice* : Concrètement, c’est un peu plus complexe car il faut maintenant que l’enfant ait deux ans révolus à la date de la rentrée scolaire, ce qui exclut les enfants nés après août. Néanmoins ceux-ci peuvent effectuer, dans certains cas, leur rentrée en janvier. Une autre condition généralement imposée à l’entrée en maternelle est que l’enfant soit « propre », entendez par là qu’il soit continent, d’où la réaction de surprise et d’indignation à ces propos de l’ancien ministre Darcos qui accuse les enseignants de petite section « essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches ». Non, Monsieur le Ministre, la presque totalité de mes collègues n’a jamais changé de couche durant toute sa carrière, vous auriez dû le savoir !

*Le professeur* : Mais cette « histoire de couches » (selon le mot si malheureux et dégradant du précédent ministre), est-elle si importante ?

*L’institutrice* : Elle est révélatrice de la méconnaissance du sujet par beaucoup – notamment chez les plus hauts responsables – et d’autre part, de la barrière que la « propreté » sous-entend. En effet, la continence est un des signes de la maturité de l’enfant. Bien souvent, un petit qui n’est pas propre, n’a pas non plus acquis la maturité affective qui lui permettra de quitter la famille dans de bonnes conditions. *A priori*, tous les enfants « peuvent » aller en crèche, même si les rythmes y sont différents du cadre familial classique ; par contre, je ne crois pas qu’il soit opportun d’« envoyer » tous les enfants de deux ans à l’école, même si celle-ci s’avère bénéfique pour une bonne partie d’entre eux. L’école et la crèche ne demandent pas les mêmes prérequis et elles n’ont pas les mêmes objectifs.

*Le professeur* : La famille est-elle toujours en mesure de faire le « bon choix » ? N’est-elle pas tentée de forcer l’enfant à acquérir la propreté qui permet de l’envoyer à l’école ?

*L’institutrice* : Cela peut bien sûr arriver, de même que certains parents auront plus tard envie que l’enfant grille d’autres étapes. De plus, aux critères subjectifs de maturité, s’ajoutent les problèmes financiers : seule l’école est gratuite !

*Le professeur* : Mais à cela ne s’ajoute-t-il pas le fait qu’à l’école maternelle comme à la crèche, le nombre de places ne répond pas à la demande des parents ?

*L’institutrice* : C’est vrai, en crèche il faut retenir sa place à l’avance pour être sûr que l’enfant soit pris. Pour l’école maternelle, le critère du nombre de places disponibles n’intervient que pour les enfants âgés de deux ans, sauf en Zep (Zone d’Éducation prioritaire). Les enfants de deux ans ne sont pas comptabilisés par l’administration dans l’effectif de l’école, sauf en Zep. En d’autres termes, si une école a des demandes pour dix, vingt ou trente enfants de deux ans, l’inspection académique veut bien qu’elle les prenne en charge mais sans personnel supplémentaire : à la directrice de les répartir dans les classes existantes. J’ai vu fermer une classe dans des écoles qui avaient une liste d’enfants de deux ans en attente, car on ne pouvait pas les comptabiliser dans l’effectif de l’école !

*Le professeur* : Que font les parents quand leur enfant est refusé ?

*L’institutrice* : Ils cherchent un autre mode de prise en charge, mais seule l’école est gratuite !

*Le professeur* : Pour vous, supprimer l’accueil des deux ans à l’école constitue ce que vous appeliez précédemment une régression ?

*L’institutrice* : Oui, puisque cet accueil existe depuis plus d’un siècle et demi en France. Par contre, je ne dis pas qu’il doive devenir obligatoire car la structure collective que constitue l’école ne convient pas à tous les enfants de deux ans. En effet, il y a une grande disparité de maturité parmi les petits de cet âge.

*Le professeur* : À quoi est-elle due ?

*L’institutrice* : La première des raisons tient au fait que les onze mois qui séparent l’enfant de janvier de l’enfant de décembre constituent un décalage énorme chez des enfants de deux ans. À cela s’ajoute le contexte familial, médical, physiologique, socioculturel, qui peut faire que certains possèdent un maximum de cinq mots là où d’autres sont capables de décrire un événement avec un vocabulaire déjà riche.

*Le professeur* : À la lecture des lois promulguées, il semble que la différence historique entre crèche et maternelle vient dès le début de leurs ministères de tutelle. La première dépend du ministère de l’Hygiène publique, de la Santé, de la Famille, quand l’autre a été rattachée dès 1836 à l’Instruction publique puis à l’Éducation nationale. En quoi la mission de la crèche diffère-t-elle de celle de l’école maternelle ?

*L’institutrice* : Historiquement, comme vous l’indiquez, la crèche est reliée à la santé : l’hygiène, la surveillance médicale représentaient les éléments essentiels pour enrayer les problèmes de mortalité infantile. Ils étaient particulièrement graves encore à la fin du XIXe  siècle chez les enfants en dessous d’un an et devinrent encore plus cruciaux après l’hécatombe humaine de la guerre 14-18. La tradition était synonyme d’obscurantisme et devait disparaître, alors que des normes aseptisées se mettaient en place.

Jusque dans les années 1960, la puéricultrice est principalement quelqu’un qui sait comment il faut alimenter, aérer, laver, soigner un enfant ; il s’ensuit des règles et des horaires stricts même dans l’apprentissage de la continence. L’avènement de la psychiatrie infantile avec Françoise Dolto, le courant contestataire de mai 1968, le compte rendu des travaux de réflexion effectués par Emmi Pikler, médecin hongrois, à l’orphelinat situé rue de Loczy à Budapest, les expériences de quelques directrices de crèches et psychologues portant sur une meilleure connaissance du développement affectif et intellectuel au cours de la première enfance ainsi que les facteurs susceptibles de le perturber, ont changé l’orientation de l’activité dans les crèches.

*Le professeur* : Entendez vous par là comme A. Balint (*cf. Amour primaire et technique psychanalytique*, Payot, 1972), que les crèches deviennent des « lieux de vie ayant des fonctions éducatives tant au niveau pédagogique, diététique que médical  » ?

*L’institutrice* : Tout à fait. Il me semble d’ailleurs normal que les objectifs soient voisins de ceux de l’école maternelle : il s’agit toujours des mêmes enfants et il n’y aucune compétition entre les deux institutions – plutôt une continuité naturelle. Cependant, les modalités sont différentes du fait de la structure des établissements, du nombre et de la formation du personnel d’encadrement. Depuis la loi Goblet de 1886, dans un souci de continuité pédagogique, les enseignants de l’école maternelle ont la même formation que ceux de l’école élémentaire. Là où, par exemple, un personnel de crèche proposera des crayons ou des feutres à un enfant pour lui permettre d’exploiter au maximum sa créa ti vité et l’aider à acquérir son individuation, l’enseignant verra en plus une activité graphique préparatoire à l’acte d’écrire et sera soucieux de la tenue appropriée du crayon pour éviter des positions difficiles à reprendre par la suite. L’enseignant se place dans la perspective large des apprentissages scolaires qui ne sont pas la finalité de la crèche. La formation à bac + 5 du professeur des écoles est contrebalancée par le taux d’encadrement : à l’école, il y a deux adultes pour 30 enfants – l’enseignant et l’Agent territorial spécialisé des Écoles maternelle (ATSEM) –, alors qu’en crèche, on compte un adulte pour huit enfants qui marchent, soit presque deux fois plus !

*Le professeur* : En d’autres termes, vous suggérez que l’école maternelle ne coûte pas plus cher à la collectivité que la crèche, voire moins, pour l’enfant de deux ans, et qu’elle est en plus gratuite pour les familles, ce qui n’est pas négligeable.

*L’institutrice* : Je reviendrais sur ces éléments lors de l’étude chiffrée de la situation ; néanmoins, il ne faut cependant comparer que ce qui est comparable. L’école prend les enfants en charge de 8 h 30 en ville ou 9 h à la campagne, jusqu’à respectivement 11 h 30 et 12 h puis de 13 h 30 à 16 h 30, ce qui veut dire un maximum de six heures et seulement quatre jours sur sept et hors congés scolaires. Ceci implique que pour des parents qui travaillent, il faut compléter la prise en charge scolaire par la cantine et une garderie, une nourrice ou un centre de loisirs. La crèche comme la nourrice offrent une prestation plus globale, moins morcelée dans le temps et dans l’espace.

*Le professeur*   En tant que mère qu’avez-vous choisi pour votre enfant ?

*L’institutrice* : J’étais à l’époque dans un petit village d’Île de France où il n’existait pas de crèche. J’ai donc eu recours à une assistante maternelle agrée qui s’occupait de plusieurs nourrissons en même temps.

*Le professeur* : Et quand votre enfant a eu deux ans ?

*L’institutrice* : J’aurais pu le faire entrer à l’école maternelle, j’étais bien placée pour cela mais, mon fils est de novembre et il ne m’a pas semblé suffisamment mûr pour entrer à l’école. Les moyens financiers de notre couple me permettaient de payer la nourrice : j’ai pu ainsi ne pas brusquer une rentrée trop prématurée. La présence de plusieurs enfants chez la nourrice permettait par ailleurs une première socialisation.

*Le professeur* : Vous défendez la présence des deux ans à l’école maternelle mais ne l’avez donc pas utilisée pour votre propre enfant ?

*L’institutrice* : La chose n’est pas du tout contradictoire car je pense qu’il faut laisser le choix aux parents. L’assistante maternelle privilégie une relation duelle, souvent affective avec l’enfant, le rythme biologique de celui-ci peut être préservé ; le cadre est familial. La crèche a une structure très adaptée à la petite enfance : matériel spécifique, salles pour les différentes activités, personnel qualifié avec intervenants extérieurs (médecin, psychologue, psychomotricien) ; la socialisation et l’éveil sont les points forts mais les repères affectifs sont moins présents que chez la nourrice. L’école, quant à elle, ouvre l’enfant à un autre univers : celui des apprentissages ; la socialisation y est aussi un aspect très important mais elle ne convient pas aux enfants qui ne sont pas mûrs.

*Le professeur* : La création des crèches et des écoles maternelles marque clairement, semble-t-il, le début de la rupture entre la société traditionnelle et la société moderne. Les berceuses, les fêtes traditionnelles, le langage affectif, la gestuelle, alimentés quotidiennement par les grands-mères, voire par les grands-pères issus des temps immémoriaux, que nous avons tous aimés et connus, qui plaçaient l’enfant dans un vécu familial transgénérationnel a disparu au profit d’une uniformisation de pratiques aseptisées, « aux normes ».

Comme le disait très bien Maurice Crubellier en 1979 :

« *Dans la société “traditionnelle”, les milieux : famille, communauté villageoise, paroisse, métier imprégnaient l’enfant du dedans. Au XIXe  siècle, un nouveau système se met en place, proposé ou imposé par les nouveaux pouvoirs : la société industrielle, l’État républicain, les intellectuels de l’université, les mass media ; en même temps un nouveau regard, une attention sans précédent se portent sur l’enfance, si bien que l’histoire de l’enfance devient l’histoire de la façon dont les adultes ont traité l’enfance*.  »

La présente remise en question de l’école maternelle et la proposition de nouvelles structures correspond-elle à une nouvelle étape ? À la suprématie de la science médicale et pédagogique qui ont bouleversé la prise en charge de l’enfance aux XIXe et XXe  siècles, succède-t-il une autre logique ?

Les propos du précédent ministre Xavier Darcos, recentrent l’éducation en termes de « bonne utilisation des crédits de l’État » et le rapport de Mme Tabarot laisse une grande place aux chiffres. La culture des données statistiques, assistée par des programmes informatisés, caractéristique de notre nouvelle période disons « politique », présiderait-elle maintenant au destin du jeune enfant ? L’éducation et la science doivent-ils être « rentables » pour survivre ? L’enfant doit-il lui aussi être rentable pour la société ? Ne serait-il devenu lui aussi qu’un sujet de « gestion comptable » ?

Rappelons, comme le fait à propos le rapport de l’Unicef, que l’article 3 de la Convention relative aux droits de l’enfant, prévoit que dans toutes les décisions qui concernent les enfants « *l’intérêt supérieur de l’enfant doit être une considération primordiale* ».

**La maternelle : cri d’alarme**

L’aspect chiffré  
du problème en France

[Retour à la table des matières](#tdm)

Les éléments chiffrés qui suivent sont issus en grande partie du *Rapport Tabarot* et reprennent des statistiques de l’Insee. Les éléments plus spécifiques sur la maternelle sont issus de sites du ministère de l’Éducation nationale.

Les chiffres :

En 2007, on comptait 2 400 000 enfants de moins de trois ans répartis comme suit : moins d’un an : 826 000 ; un an : 802 000 ; deux ans : 794 000 ; 3 ans : 792 000.

En 2005 : 7, 5 milliards d’euros des finances publiques ont été consacrées à l’accueil des enfants de moins de trois ans.

Fin 2005 : la garde des enfants entre trois mois et trois ans s’effectue à 57 % par les parents, à 18, 5 % par une assistante maternelle, 8, 7 % par les crèches, 5, 5 % par l’école maternelle, 5, 1 % par les grands-parents, 1, 9 % par les crèches familiales, 1, 9 % par les gardes à domicile ; 1, 4 % non déclaré.

Fin 2006 : nombre de places en accueil collectif : 265 000 ; par les assistants maternels : 689 000 places ; en école maternelle 167 000 (rentrée 2007), soit environ 1 100 000 places pour quelque 2 280 000 enfants.

Selon les rapports officiels, il faudrait créer de 200 000 à 400 000 places supplémentaires, inégalement réparties sur l’ensemble du territoire national.

30 % des parents se plaignent de n’avoir pas pu choisir le mode de garde qu’ils désiraient : parmi eux, 46 % déplorent l’inexistence d’accueil collectif et 47 % le refus de leur demande d’inscription à l’école maternelle. Les problèmes de coût, de distance et d’horaires sont, aussi, souvent évoqués.

Pour les enfants de moins de deux ans, l’assistante maternelle est le mode de garde privilégié des Français : 34 % (40 % si l’assistant maternel a un autre enfant), avant la crèche (26 %), les grands-parents (26 %) ou une personne gardant l’enfant au domicile (7 %).

Chez les mères isolées ayant un emploi, 50 % recourent à un mode de garde rémunéré, contre 61 % pour les couples biactifs. La mère isolée utilise la garde collective (31 %) ou la garde individualisée (19 %). La proportion est inversée chez les couples biactifs : 20 % pour la garde collective et 40 % pour l’individualisée. La mère isolée a recours dans 50 % des cas à sa famille, les grands-parents assurant la garde de l’enfant.

Taux d’activité moyen des femmes ayant un enfant : 81, 3 % ; ayant deux enfants dont un de moins de trois ans : 59, 8 %, ayant trois enfants ou plus : 37, 5 %.

Après la première maternité, 17 % de femmes passent au travail à temps partiel, 11 % changent de poste ou acceptent une mutation, 7 % démissionnent, 4 % prennent un congé parental à temps complet. Après la deuxième maternité, la moitié des femmes déclarent que leur carrière professionnelle est modifiée.

Le Cmg, complément libre choix du mode de garde, versé aux familles qui choisissent une assistante maternelle, a été versé pour 510 000 enfants de moins de trois ans en 2007 et pour une garde à domicile, seulement moins de 36 000 enfants de moins de trois ans.

Près de 60 % des enfants de moins de trois ans ont leurs deux parents qui travaillent.

Géographiquement, les crèches sont le mode garde privilégié dans les grandes agglomérations ; les assistantes maternelles sont privilégiées en zone rurale ; les grands-parents sont surtout sollicités dans les villes petites et moyennes et en cas de famille monoparentale.

Selon le ministère de l’Éducation nationale, l’espace rural couvre 70 % du territoire, soit deux communes sur trois. Le manque de structures d’accueil y est particulièrement net.

Coût unitaire par enfant du financement des différentes structures :

• Garde à domicile : 25 488 € dont 48 % à la charge de la famille ; 26 % État, 26 % Cnaf.

• Garde partagée entre deux familles : 12 996 € dont 35 % pour la famille ; 35 % État, 30 % Cnaf.

• Crèches : 10 000 € dont 10 % pour la famille ; 10 % État, 50 % Cnaf, 30 % collectivités locales.

• Assistant maternel : 7518 € dont 10 % pour la famille ; 8 % État, 82 % Cnaf.

École maternelle : 4660 € mais 50 % pour l’État et 44 % pour les collectivités locales.

• Total des personnels de la petite enfance hors Éducation nationale : 510 000.

• Nombre d’écoles maternelles : 17 213 ; nombre de classes 68 400 en 2001 ce qui laisse penser que le nombre de classes accueillant des enfants de deux et trois ans doit se situer entre 20 000 et 30 000 et plus spécifiquement pour les moins de trois ans à moins de 10 000 (élément à prendre en compte en termes de budget).

• Coût global de l’école maternelle : 781 millions d’euros en 2006. C’est le mode de garde le moins onéreux pour les finances publiques.

Les effectifs à l’école maternelle sont en baisse régulière depuis 2000 : le pourcentage dans la tranche d’âge des enfants scolarisés est passé de 35, 3 % en 2000-2001 à 20, 9 % en 2007-2008. Il est traditionnellement fort dans l’Ouest, le Nord et le Massif central mais reste faible en Île de France, Alsace et dans le Sud-Est.

Commentaires

*Le professeur* : Si je comprends bien, par rapport aux chiffres que vous présentez, intéressants en eux-mêmes, il y a d’une part une natalité en hausse en France (la plus forte d’Europe en 2008, en partie due aux enfants issus de l’immigration de familles maghrébines et d’Afrique noire), d’autre part des établissements déjà insuffisants en nombre pour la garde des moins de trois ans. Les structures actuelles ont donc du mal à répondre à la demande des parents et au souhait gouvernemental de favoriser le travail féminin.

*L’institutrice* : En fait, ces éléments sont accentués par la difficile conjoncture économique actuelle. En période de crise, les deux parents ont souvent besoin de travailler pour parer la hausse des prix. Ils acceptent des horaires de travail de plus en plus décalés, ce qui augmente la demande en gardes d’enfants. De plus, l’État veut à la fois réduire les coûts fixes comme les salaires des fonctionnaires et favoriser le retour au travail des mères au foyer. À terme, même si celui-ci doit s’accompagner d’aides sociales ou de la création de structures pour la petite enfance, le retour d’investissement serait positif pour la collectivité.

*Le professeur* : C’est bien là un raisonnement technocratique : stricte logique de calcul et de gestion, d’ailleurs peu favorable, comme aurait dit André Malraux, à créer du sens à la vie tant individuelle que collective. Serions-nous en présence d’une immense quincaillerie où chaque boulon au boulot serait comptabilisé, filtré, calculé de façon gestionnaire et impitoyablement géré par des ordinateurs ? C’est du Chaplin des *Temps modernes*, l’humour en moins ! Et quelle dérision pseudo gestionnaire, quand on connaît les actuels déficits des États ! Ce monde qui se déclare impitoyable, à l’image de Wall Street et de l’escroc Madof, apparaît vraiment peu crédible. Et l’enfant dans tout cela ?

*L’institutrice* : Comme d’habitude, on prend les décisions pour lui et on arrive toujours à prouver que c’est pour son bien…

*Le professeur* : Mais ne vous laissez pas aller à votre naturel critique : vous avez dit vouloir être constructive. À vous écouter, on croirait entendre Platon dans *La République* ou *Les Lois*, avec sa volonté de séparer – déjà ! – les enfants des parents. Je dis cela car notre échange ressemble à un dialogue platonicien, à l’Antique, ce qui me cause un immense plaisir, de vous à moi…

*L’institutrice* : Je ne saurais prétendre imiter Platon : je retranscris simplement des raisonnements officiels. Mais vous avez raison, restons positifs, au-delà des scories que nous rencontrons, auxquelles nos collègues en poste se heurtent tous les jours ! Reprenons donc les chiffres et voyons où peuvent-ils objectivement nous mener.

La natalité en hausse en France est assurément une bonne chose pour nos retraites qui seront peut-être payées, si ces enfants trouvent du travail dans vingt ans – ce qui constitue aujourd’hui l’angoisse de tous les parents ! Autre conséquence logique : les fermetures de classes en maternelle devraient être limitées, quitte à comptabiliser les enfants de deux ans en attendant que cette vague de croissance démographique de 2007 et 2008 arrive dans les écoles.

*Le professeur* : C’est la seconde fois que vous parlez de ce « comptage des enfants de deux ans ». Est-ce si important ?

*L’institutrice* : Oui, et je crois que c’est l’une des clés du problème. Si l’on regarde les chiffres, l’école maternelle est la moins chère des structures collectives et elle est demandée par beaucoup de parents (47 % ont essuyé un refus !). De plus, les écoles sont réparties sur l’ensemble du territoire (ville, campagne et montagne), ce qui n’est pas le cas des crèches ni des futurs jardins d’éveils suggérés par les rapports Tabarot, côté députés, Papon et Martin, côté sénateurs.

*Le professeur* : Pourriez-vous expliciter votre idée ?

*L’institutrice* : Tous les ans, les directeurs d’école doivent envoyer leurs prévisions d’effectifs pour l’année suivante à leur inspection académique. En dessous d’un certain seuil, l’école risque une fermeture de classe ; au-dessus d’un autre seuil, il peut y avoir une ouverture de classe. Ce principe relève d’une bonne gestion du personnel et n’est pas critiquable en soi, même si l’administration est plus prompte à fermer une classe qu’à en ouvrir une. Cette régulation est facilitée par le fait qu’il y a les mêmes enseignants pour l’élémentaire et le préélémentaire.

*Le professeur* : Où donc est le problème, dans ce cas ?

*L’institutrice* : J’y viens. En primaire, le prévisionnel est simple : on fait glisser les effectifs d’une année sur l’autre en inscrivant pour le CP, les chiffres de la grande section de maternelle. En maternelle, c’est plus difficile, surtout pour la petite section car on a beaucoup de mal à recenser des enfants dont les parents ne se sont pas présentés et qui sont disséminés dans les crèches, chez les assistantes maternelles, chez leurs grands-parents, et même éventuellement à l’extérieur de la commune. La directrice se trouve souvent avec « un manque » de dix enfants pour éviter la fermeture ; ces dix enfants, elle les a dans les demandes pour des « deux ans » mais ne peut pas les compter, sauf si elle est dans une Zep. Résultat : il y a alors fermeture de classe et l’école n’est plus en mesure d’accueillir des enfants de deux ans car les autres classes sont combles !

*Le professeur* : Oui, mais il ne s’agit que de quelques classes dans une circonscription.

*L’institutrice* : Si l’on considère l’année en cours, c’est vrai, mais si l’on pratique cette politique de flux tendu sur dix ans, on arrive à un nombre important de classes fermées et, surtout, à un nombre croissant d’enfants de deux ans refusés sur l’ensemble du territoire. C’est d’ailleurs très sensible dans les statistiques : en huit ans, le pourcentage d’enfants de deux ans scolarisés est passé de 35, 3 % à 20, 9 %.

*Le professeur* : Mais il n’apparaît pas pensable financièrement, dans la logique gestionnaire qui nous mène, d’avoir des structures qui fonctionnent à effectifs réduits. Ce qui est, à mes yeux, évidemment totalement discutable car le miracle de l’éducation n’a pas de prix depuis, au moins les Grecs, Aristote en tête, comme indiqué dans les annexes (2). Ce sont d’ailleurs les mêmes critères négatifs « gestionnaires » qui sont infligés aux universités françaises d’aujourd’hui, qui ne parlent plus que de regroupements, de concentration d’équipes, de laboratoires et de laborantins en blouses blanches (comme si de tels termes avaient un sens dans les sciences humaines et sociales, et dans une Université qui date du XIIe siècle !). Ce que les énarques et les « mandarins » des ministères ne semblent pas avoir compris, c’est que la pédagogie ne peut pas se comptabiliser précisément. Elle varie d’une année à l’autre. Sans parler de l’absence d’un véritable appareil statistique de mesures des besoins en compétences au niveau du supérieur. Les formations proposées collent-elles vraiment avec les besoins de l’emploi, à court terme, à moyen et long terme ?

*L’institutrice* : Certes, mais, pour être constructifs on doit rester dans la logique statistique, prévisionnelle et gestionnaire, répond le ministère. On pourrait donc envisager que l’ensemble des enfants de deux ans qui désirent s’inscrire en maternelle dans une même ville, soient regroupés sur une même liste et non pas dans chaque école où ils seraient victimes des effectifs « comptables » de l’établissement. Ainsi comptabilisés et localisés, ils seraient alors répartis vers certaines écoles maternelles de la ville, celles dont les locaux sont plus adaptés aux tout petits. Ils y formeraient des classes homogènes en âge et ne seraient plus refoulés faute de place.

*Le professeur* : C’est une solution pertinente. Et dans les campagnes ?

*L’institutrice* : Le problème de la campagne est très important : l’un des critères pour l’emménagement de jeunes ménages en zone rurale est la présence d’une école dans le village. J’ai enseigné plus de dix ans dans des classes enfantines réunissant deux, trois ou quatre tranches d’âge. Ce sont des classes très attachantes car on a l’impression d’une grande famille où les frères, sœurs et cousins se côtoient. L’émulation comme la coopération entre cadets et aînés y sont très porteuses, en termes éducatifs.

Ces classes enfantines sont, soit accolées aux classes primaires du village, soit situées dans un autre village du regroupement pédagogique. L’accueil des enfants de deux ans est particulièrement important dans cet environnement rural, souvent sans crèche. Les enfants y bénéficient rarement des structures de loisir ou de halte-garderie des villes, même s’il y a plus de « grands-mères » disponibles par rapport aux agglomérations qui ont subi de plein fouet l’éloignement des familles et leur éclatement. Il faut noter que les communes rurales ont souvent investi beaucoup pour avoir des locaux et du matériel adapté aux enfants de maternelle. Or, j’ai vu en Dordogne une classe entièrement aménagée à neuf avec mezzanine, être fermée après quatre ou cinq ans d’utilisation !

*Le professeur* : À vous entendre, on dirait que l’argent public n’est pas le même quand il s’agit de l’État ou des collectivités locales !

*L’institutrice* : C’est l’impression qui ressort en effet de l’analyse des chiffres (*Rapport Tabarot* p. 52), comme du vécu. Le tort de l’école maternelle est d’être financée directement par l’État à 50 % alors que la part de celui-ci dans les autres structures est beaucoup plus mince. Que le coût de l’école soit moindre intervient en second, puisque, pour les crèches et les assistants maternels, ce sont les collectivités locales et la Caisse nationale d’Allocations familiales qui financent principalement.

Mme Tabarot dit d’ailleurs : « *Le développement de tout autre mode d’accueil du jeune enfant, compte tenu des normes d’encadrement, sera plus coûteux pour les finances publiques que le maintien de l’accueil à l’école maternelle »*. On aboutit au paradoxe suivant : l’école est moins chère que les autres structures mais comme il s’agit de fonctionnaires (personnel visé par une coupe sombre en début de l’actuel quinquennat), il faut, si ce n’est la supprimer dans un premier temps, du moins l’amoindrir. La construction et l’entretien des locaux scolaires impartissent aux mairies, ce qui explique sans doute que l’État ait été jusqu’à présent pas ou peu concerné par ces locaux vides que constituent les salles de classe et les écoles désertées.

*Le professeur* : Vous dites « jusqu’à présent » ?

*L’institutrice* : Oui, car – et c’est un aspect positif du rapport de Mme Tabarot –, elle suggère en effet de faire un recensement des locaux disponibles. D’ailleurs, et pour en revenir au rapport réalisé par cette députée, celui-ci constitue une base de travail d’autant plus intéressante qu’elle y préconise de laisser le libre choix aux familles et ne demande pas la fermeture de l’école maternelle aux enfants de deux ans. Elle réunit aussi de nombreuses données sur les pratiques dans les autres pays.

*Le professeur* : Vous abordez là ce qui me semble être l’autre signal indiquant un passage vers un nouveau type de société : nous sommes non seulement tributaires des statistiques nationales, mais aussi de celles des autres pays. À une législation française déjà très lourde vont maintenant s’ajouter les directives européennes !

Pourtant, les échanges d’idées en matière d’éducation se sont faits de tout temps : l’*Émile* de Rousseau (1762) a aussi bien inspiré Jean-Frédéric Oberlin en France (1769) que Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) en Suisse, Friedrich Fröbel (1782-1852) en Allemagne ou Robert Owen en Angleterre. Du XVIIIe au XXIe  siècle, les idées européennes en matière de pédagogie ont circulé librement. La présence d’écoles Montessori ou Decroly en France témoigne de la richesse et de l’ouverture faite à ces différents courants. Avec l’avènement d’une politique européenne commune, on passe progressivement d’un foisonnement d’idées et d’expériences à des directives communautaires dictées et régies par de nouvelles statistiques. C’est comme ça que l’on semble mener les politiques publiques, aujourd’hui, tous secteurs confondus et que se bâtit l’Europe, ce si bel habit d’Arlequin !

*L’institutrice* : L’Europe a ceci de bon qu’elle nous permet aussi de comparer.

**La maternelle : cri d’alarme**

Comparaison  
avec les modes de garde  
à l’étranger

[Retour à la table des matières](#tdm)

*Le professeur* : Avant d’entamer ce chapitre comparatif, il faut rappeler que l’Éducation n’est théoriquement pas du ressort des lois européennes mais du gouvernement de chaque état membre. Ce principe de base étant posé, il faut constater qu’il a été très tôt contrebattu au nom de « bonnes intentions ». Me permettrez-vous de vous expliquer ce qui est arrivé dans le domaine de l’Université qui est le mien ?

*L’institutrice* : Bien volontiers car, comme je vous l’ai dit, nous parlons des mêmes problèmes qui touchent à la pédagogie, la continuité culturelle et l’éveil sur le monde, même si le mien est à la hauteur de mes petits élèves !

*Le professeur* : Je me permettrai donc de citer Christophe Charles (*cf. Les Ravages de la modernisation universitaire en Europe*), qui expose comment, sur le plan de l’enseignement supérieur, le processus de Bologne, qui tendait à élargir l’Europe économique et monétaire, déjà bien avancée, à une *Europe du savoir*, a abouti à une perte d’identité culturelle. Il s’agissait dans un premier temps « d’apporter une dimension intellectuelle, sociale et technologique à la construction européenne ; de former les citoyens du XXIe  siècle autour de valeurs partagées par l’ensemble de l’Europe ; de faciliter la libre circulation des étudiants et des enseignants ; d’élever le niveau de l’enseignement supérieur européen pour lui donner ses chances au niveau mondial ». « La stratégie de Lisbonne en 2000 a fait glisser le concept d’Europe du savoir vers “un projet d’une Europe compétitive fondée sur l’économie du savoir” et dont les finalités ont complètement changé ». Cet historien de l’administration et de la culture ajoute :

« *Loin de donner un supplément d’âme culturel et civique à l’Europe, c’est plutôt l’enseignement supérieur qui se trouve soumis aux principes généraux, économiques, voire* économicistes *de l’Europe des Six initiale : marché ouvert, concurrence, compétitivité, efficacité. Loin de préserver la diversité culturelle et l’échange entre des traditions intellectuelles, ces nouveaux objectifs aboutissent à une normalisation rigide qui ne tient compte ni des spécificités disciplinaires, ni des particularités régionales ou nationales. »*

*L’institutrice* : Ce glissement est révélateur du rôle involontairement pervers de l’Europe dans beaucoup de domaines. L’école maternelle française n’est pas non plus à l’abri des miroirs aux alouettes étrangers, bien que le processus ne soit pas encore totalement engagé du fait de la diversité extrême des types de garde et de leurs modalités, que nous allons maintenant survoler…

Données à l’Étranger

Les structures d’accueil : En mars 2002, le Conseil européen de Lisbonne a décidé de la nécessité d’avoir en 2010 des structures d’accueil pour 90 % des enfants de trois ans et pour 33 % des enfants de moins de trois ans. La France fait partie avec la Belgique, la Finlande, le Danemark et la Suède, des pays qui remplissent déjà ces conditions (chez nous, plus de 95 % des enfants de trois ans sont scolarisés).

Les horaires des crèches : En France, ils sont en général : 7 h 30-18 h 30 ; existent aussi, dans les grandes villes, des crèches à horaires décalés : 5 h 30-18 h 30 ou 9 h-22 h 30 éventuellement ouverte le samedi. Royaume-Uni : 8 à 18 h, du lundi au vendredi. Danemark : 6 h 30 à 17 h. Slovénie : 5 h 30 à 16 h. Pays-Bas : les horaires des structures privées d’accueil sont plus adaptés aux horaires des parents que ceux des structures publiques. Lettonie de 7 à 19 h. Suède : de 10 à 12 heures d’affilée ou modulables sont proposées.

Les modes de garde sont très diversifiés en Europe : on en dénombre cent-trente-six différents dans quinze états membres, la plupart des autres pays ayant entre cinq et onze modes de garde différents.

Les qualifications professionnelles : En Europe, celles des enseignants du préélémentaire sont en général les mêmes que pour les enseignants du primaire. Les qualifications des professionnels de la petite enfance varient beaucoup d’un pays à l’autre : formation professionnelle de type puéricultrice, Cap Petite Enfance, diplômes du secondaire, de l’université, pas de diplôme.

Le taux d’encadrement : En France, il est au maximum d’un adulte pour trois enfants chez les assistantes maternelles. À la crèche, on en compte un pour cinq bébés qui ne marchent pas et un pour huit, si les petits marchent. Au Danemark, au Royaume-Uni, aux États-Unis, on compte en crèche un adulte pour trois petits jusqu’à 23 mois et, en Belgique et en Norvège, un pour sept. Il y a beaucoup de variantes régionales dans de nombreux pays, ce qui rend difficile de les regrouper dans un tableau.

L’encadrement à l’école maternelle : En France, en petite section, on a un enseignant qui dirige trente enfants aidé d’une Atsem – ce qui ne saurait se traduire par un adulte pour quinze, l’Atsem n’étant pas toujours dans la classe (en moyenne et en grande section, elle veille à la préparation matérielle des séances). Dans les autres pays, la moyenne est d’un adulte pour trente enfants de plus de quatre ans. Une étude américaine souligne que le faible taux d’encadrement est contrebalancé par la qualité de la formation. Au Royaume-Uni où l’on trouve peu de maternelles, le taux d’encadrement reste faible mais les résultats qualitatifs sont bons.

Au Royaume-Uni, aux Pays-Bas, en Norvège, les parents ayant des enfants en bas âge sont autorisés à aménager leurs horaires en accord avec l’entreprise, pour s’occuper de leurs enfants. En Allemagne et en Suisse, il a même été calculé que les entreprises qui pratiquent une politique familiale ont un retour sur investissement de 8 à 25 %.

La Norvège a transféré en 2005 le secteur de la petite enfance du ministère de la Famille à celui de l’Éducation.

La Suède a transféré en 1998 le secteur de la petite enfance du ministère de la Santé et des Affaires sociales à celui de l’Éducation et des Sciences. Le personnel est constitué de 50 % d’enseignants et 50 % d’assistantes maternelles. Un programme national de l’enseignement préscolaire a été élaboré.

Comparatif des différents modes de garde

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| PAYS | SCOLARITÉ OBLIGATOIRE | CRÈCHE ET ASSISTANTS FAMILIAUX | ÉCOLE MATERNELLE | JARDIN D’ENFANTS | AUTRES MODES DE GARDE |
|  | âge | âge fréquentation | âge fréquentation | âge fréquentation | type fréquentation |
| TCHÉQUIE | 6 ans | 0 à 3 ans 0, 5 % | 3 à 6 ans 76 à 98 % | - - | Famille 0 à 3 ans : >80 % |
| DANEMARK | 7 ans | 6 mois à 1 an : 12% 1 à 3 ans : 84 % | 5 à 6 ans  NC | 4 à 7ans  NC | famille  - |
| AUTRICHE | 6 ans | 0 à 3 ans  20 % | -  - | 3 à 6 ans  80 % | groupe de parents  - |
| CANADA | 6 ans | 0 à 3 ans  18% | 5 à 6 ans  NC | > 5 ans  NC | pré-jardin d’enfants  éducateurs diplômés |
| FRANCE | 6 ans | 0 à 3 ans 28 % | 2 ans  : 20 % 3 à 6 ans  : 95% | - - | famille |
| FINLANDE | 7 ans | 0 à 1 an | 6 à 7 ans 16 % | 1 à 7ans 95 % | Famille garderies privées |
| ITALIE | 6 ans | 3 mois à 3 ans 19 % | 3 ans à 6 ans > 98 % | - - | Famille - |
| IRLANDE | 6 ans | 0 à 3 ans 15% | 3 à 6 ans 56 % | -  - | play groups  famille |
| BELGIQUE | 6 ans | 0 à 3 ans  76 % | 2,5 à 6 ans 90 % | - - | famille |
| ROYAUME UNI | 5 ans | 0 à 3 ans | 3 à 5 ans 15h/semaine | - - | Famille play groups |
| SUÈDE | 6 ans | crèches familiales 6,1 % | 1 à 6 ans 77 % | - - | Famille structures privées |

Comparatif des coûts de la garde  
pour les familles

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| PAYS | CRÈCHE | ÉCOLE MATERNELLE | JARDIN D’ENFANTS | AUTRES |
| TCHÉQUIE | NC | 3 et 4 ans : 50 % à charge  6 ans  : gratuit | - | famille  0 à 3 ans : >80 % |
| DANEMARK | 30 % à charge + aides | gratuit | 30 % à charge + aides | - |
| AUTRICHE | 20 % maximum | - | - | - |
| CANADA | 50 % à charge de la famille | NC | gratuit | - |
| FRANCE | 20 % à charge+ aides | gratuit | - | 20 % à charge |
| FINLANDE | NC | gratuit | NC | - |
| ITALIE | maxi 18 % à charge | gratuit | - | - |
| IRLANDE | entre 30 et50 % à charge | gratuit > 4ans | - | - |
| BELGIQUE | 26 %à charge | gratuit | - | 59 % à charge |
| ROYAUME-UNI | entre 45 et 20 % à charge | gratuit | - | NC |
| SUÈDE | NC | 14h gratuites ou 1, 2 ou 3 % du revenu parental | - | maternelles privées  16,7 % |

Comparatif entre la qualification  
des personnels

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| PAYS | CRÈCHE | ECOLE  MATERNELLE | JARDIN  D’ENFANTS | AUTRES |
| TCHÉQUIE | infirmière-puéricultrice | pédagogue | - | - |
| DANEMARK | infirmière-puéricultrice  + assistante | enseignants | pédagogue + éducateur | - |
| AUTRICHE | diplômés (60 %) | - | diplômés (60 %) | - |
| CANADA | - | enseignants | enseignants | éducateurs diplômés |
| FRANCE | puéricultrices  + aides puéricultrices | enseignants | - | assistante maternelle  (CAP) |
| FINLANDE | assistantes familiales | enseignants | - |  |
| ITALIE | éducateurs | enseignants | - |  |
| IRLANDE | pas de diplôme | enseignants | - | pas de diplôme |
| BELGIQUE | puéricultrices | enseignants | - | formation |
| ROYAUME-UNI | puéricultrices + divers | enseignants | - | intervenants diversement qualifiés |
| SUÈDE | NC | enseignants + assistantes maternelles + parents | - | - |

Comparatif entre les mêmes concernées

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| en % | TCHÉQUIE | DANEMARK | AUTRICHE | CANADA | FRANCE | FINLANDE | ITALIE | IRLANDE | BELGIQUE | ROYAUME-UNI |
| femmes actives | 62 | 76 | 63 | 73 | 63 | 72 | 50 | 58 | 57 | 70 |
| enfant < 6 ans | 27 | 80 | 30 | 67 | 65 | 50 | 53 | 52 | 74 | 57 |
| enfant < 3ans | 16 | 70 | nc | 58 | 50 | nc | 45 | 51 | nc | 49 |

NB  : Pour ce qui concerne la Suède, cette statistique n’était pas disponible.

Commentaires :

*Le professeur* : En fait, quand on compare la France aux autres pays, nous ne semblons pas être à la traîne.

*L’institutrice* : Absolument. Les tableaux comparatifs du rapport Innocenti de l’Unicef, nous placent même au troisième rang parmi 25 pays de l’Ocde, juste après la Suède et l’Islande. Nos structures d’accueil sont déjà aux normes imposées à Lisbonne, ce qui n’est le cas que pour quatre autres états membres. Par ailleurs, beaucoup de nos structures sont gratuites et disposent d’un niveau d’encadrement de qualité.

*Le professeur* : Quant au problème de *la femme au travail* – horrible expression politico-administrative ! – qui semble être, en fait, l’un des objectifs du gouvernement, que peut-on en conclure ?

*L’institutrice* : Là encore, les chiffres ne sont pas catastrophiques. L’ Ocde dans son enquête de 2003 considère les femmes entre quinze et soixante-quatre ans, ce qui pénalise en partie les Françaises car, d’une part, la scolarité est obligatoire en France jusqu’à seize ans et d’autre part, à l’époque, la retraite se prenait en général à 60 ans.

*Le professeur* : Voulez vous dire qu’il n’y a pas grand-chose de plus dans les autres pays européens ?

*L’institutrice* : Non et il y a quand même des idées à glaner. Par exemple, les *play groups* à l’anglaise sont des structures de rencontre intéressantes gérées par les parents et avec des projets associatifs qui peuvent peut-être résoudre des problèmes locaux. Je ne suis pas hostile aux jardins d’enfants : là encore, il s’agit d’objectifs différents de ceux de l’école mais qui peuvent très bien convenir à une partie des enfants de deux ans. Chaque pays a ses traditions, chaque adulte y retrouve les repères de sa propre enfance. Il serait dommage de s’interdire des solutions qui ont fait leurs preuves et que d’autres pays nous envient.

*Le professeur* : Les jardins d’éveil suggérés par les rapports Tabarot d’une part, et Papon et Martin, d’autre part, soulèveraient-ils des problèmes ?

*L’institutrice* : Oui, ils remettent d’abord en question l’adéquation et l’efficacité de l’école pour les enfants de deux ans, puis soulignent l’aspect incomplet de l’accueil de l’enfant dans le cadre scolaire.

*Le professeur* : On a l’impression, à vous écouter, que vous défendez becs et ongles le service public de l’Éducation nationale, mais en même temps, ce type de remarques semble rejoindre Maurice Crubélier qui a montré dans son ouvrage inoubliable *L’Enfance et la jeunesse dans la société française*, que le « système » a capté en quelque sorte la petite enfance. Il l’a placée sous le pouvoir de la science médicale, de la pédagogie, de la ville, d’enseignants « délocalisés », en la retirant aux circuits habituels de la société traditionnelle, et surtout aux familles qui devaient travailler pour notamment alimenter la main d’œuvre industrielle, et auxquelles il fallait se substituer. Bref, avec les « jardins d’éveil », ne tourne-t-on pas en rond face à des problèmes immuables, d’une génération à une autre ?

*L’institutrice* : Il est indéniable que l’école n’est pas ouverte dix heures d’affilée, ni cinq jours sur sept, ni douze mois sur douze. Pourquoi ? Parce que son objectif est pédagogique et que les enfants ne peuvent pas suivre le rythme scolaire non stop. L’école n’a pas pour but de se substituer à la famille : elle ne recrée pas le cadre familial que l’on retrouve chez les assistantes maternelles ; elle n’a pas vocation à nourrir l’enfant, même si elle peut considérer qu’il est intéressant d’effectuer une activité en liaison avec la nourriture.

*Le professeur* : Mais la durée et l’objectif de l’école ne sont pas remis en cause en ce qui concerne le primaire où se posent les mêmes problèmes de cantine et de garderie, avant et après la classe ou pendant les vacances.

*L’institutrice* : Absolument, et les communes ont résolu depuis plus de cinquante ans la coupure du repas par l’instauration de la restauration scolaire. Les garderies et les centres de loisirs qui permettent la prise en charge tôt et tard le soir ainsi que les jours non scolaires, sont présents dans la majorité des communes ou des regroupements pédagogiques.

*Le professeur* : De toutes les façons, pour l’enfant, les changements de lieu et de personne assurant sa garde risquent d’être encore accrus par le travail le dimanche et les horaires décalés. Ceux-ci se multiplient dans la société de consommation de masse d’aujourd’hui qui a notablement déformé les conditions de vie familiales classiques, même modernes, et passablement violé les conditions traditionnelles du droit social et du travail. À y réfléchir, je pense qu’on peut regretter les engagements du monde associatif, qui, avant les années soixante, assumait toutes les fonctions d’encadrement des jeunes, de la Maternelle à l’Université (je pense là aux patronages catholiques et laïques, précisément, dont certains existent toujours, d’ailleurs et sont florissants, notamment sur le plan sportif).

*L’institutrice* : Vous semblez être un passéiste nostalgique !

*Le professeur :* Vous pourriez me citer un historien qui serait « avant-gardiste », à part en ancienne Russie soviétique ?

*L’institutrice* : Pour ces associations, je suis d’accord, elles étaient tout à fait efficaces mais ont été rendues caduques car souvent non conformes aux normes (locaux vétustes, absences d’assurance des bénévoles et des enfants…). Il faut assumer, aujourd’hui, les enjeux de notre modernité « ouverte » et « professionnalisée ». L’idée de regrouper sur un même pôle enfance crèche, cantine, garderie décalée ou non et école serait peut-être intéressante. Elle permettrait à la fratrie de se retrouver mais supposerait une refonte dispendieuse des structures actuelles, peu envisageable en nos temps de disette.

*Le professeur* : À vous écouter en tant qu’historien, je suis bien évidemment tout à fait épouvanté. Mais vous avez raison par rapport aux évolutions éclatées actuelles que l’on ne maîtrise plus vraiment, me semble-t-il. Je vais vous apparaître comme un affreux réactionnaire et un « vieux ronchon », nostalgique, tenant du monde romantique du « stupide XIXe siècle ». Je note cependant, pour vous provoquer une fois encore, que vous parlez de disette comme sous l’Ancien Régime, juste avant la Révolution ! Au fait, et le modèle scandinave, dont on se gargarise souvent en France, qu’en faites-vous ?

*L’institutrice* : Il est effectivement intéressant mais, il ne faut pas oublier que la population actuelle de notre pays est plus de dix fois supérieure à celles de la Finlande, de la Norvège et du Danemark et plus de sept fois celle de la Suède. Par ailleurs, le brassage ethnique est nettement plus important dans notre pays.

*Le professeur* : Certes, et c’est sans compter avec le poids à la fois du luthérianisme dans les pays nordiques, comme *a contrario* celui de notre histoire où l’État est assez interventionniste, comme vous le signaliez avec raison précédemment. Ce qui veut dire que les mêmes solutions n’auraient pas les mêmes résultats ?

*L’institutrice* : Je n’oserais pas l’affirmer, mais il est cependant très paradoxal que la Norvège et la Suède viennent de rassembler la petite enfance sous l’égide de l’Éducation plutôt que sous celle des Affaires sociales ou de la Famille. En d’autres termes, ils mettent l’accent sur la fonction primordiale : éduquer ! Un programme national d’éducation a été établi qui fait tout naturellement penser au programme du cycle 1 de la maternelle, dit « cycle des apprentissages premiers ». La Suède va même plus loin que nous : la maternelle y commence à un an !

*Le professeur* : À ce propos, il faut consulter la fiche d’information concernant l’enseignement scolaire publiée par l’Institut suédois en avril 2007. Elle fait une approche sociopolitique de l’éducation qui me semble tout à fait intéressante. Je me permettrais de vous en lire plusieurs passages :

« *L’école et l’école maternelle suédoises ont une mission démocratique. Il s’agit d’une part de développer la connaissance de la démocratie et de maintenir les valeurs fondamentales de l’éducation et, d’autre part, de contribuer à faire des élèves des citoyens démocratiques.* […] *Le* Riksdag *a présenté en 1999 une stratégie nationale visant à ancrer dans l’administration nationale et les collectivités locales la convention des Nations unies relative aux droits de l’enfant »*.

Les Suédois inscrivent donc l’éducation dans l’ensemble de leur politique nationale.

*L’institutrice* : J’ai moi-même extrait d’*Internet* le passage sur l’école maternelle qui dit qu’elle « est destinée aux enfants d’un à cinq ans. Les communes sont tenues de proposer une place en école maternelle aux enfants dont les parents travaillent ou font des études. À l’exception des jours fériés, l’école maternelle est ouverte toute l’année, cinq jours par semaine. Les enfants dont les parents sont en chômage ou en congé parental (avec des frères ou sœurs plus jeunes) ont droit à au moins quinze heures hebdomadaires de prise en charge à l’école maternelle.

« *Traditionnellement, les activités préscolaires suédoises mettent en exergue l’importance du jeu pour le développement et le processus d’apprentissage de l’enfant. Le programme de l’école maternelle pose en principe que les intérêts et les besoins de l’enfant doivent être au cœur de l’éducation. Les parents ou titulaires de la garde peuvent choisir de placer leur enfant dans des crèches familiales où une assistante maternelle les accueille à domicile. L’école maternelle ouverte est une autre structure préscolaire où les parents/titulaires de la garde ou des as sis tantes maternelles s’occupent des enfants en coopération avec du personnel d’école maternelle qualifié. Les écoles maternelles ouvertes ne nécessitent pas d’inscription préalable.*

*À l’automne 2005, 77, 3 % des enfants d’un à cinq ans étaient inscrits à l’école maternelle et 6, 1 % dans des crèches familiales. La plupart des écoles maternelles sont communales mais 25 % sont sous gestion privée, dont près de la moitié sous forme de coopératives de parents. Les enfants qui fréquentent des écoles maternelles privées représentent 16,7 % de ceux scolarisés en maternelle. Depuis juillet 2006, les écoles maternelles privées n’ont pas besoin d’agrément de la Direction nationale de l’Enseignement scolaire. Depuis 2005, beaucoup de communes ont plafonné les droits mensuels de ces établissements respectivement à trois, deux ou un pour cent du revenu mensuel des parents/titulaires de la garde pour le premier, le deuxième et le troisième enfant. L’école maternelle est gratuite pour les enfants qui y viennent moins de quinze heures par semaine.* »

*Le professeur* : Citer le modèle suédois de façon intégrale incite à une réflexion qui dépasse largement les propositions des rapports officiels français. Il ne s’agit pas d’adaptation ponctuelle en fonction de critères économico-gestionnaires, mais de repenser l’éducation en termes de démocratie : en gros, si j’ai bien compris, l’enfant y est considéré comme un citoyen à part entière. Ceci m’amène à répondre, au moins partiellement, à votre demande initiale sur une vision plus globale et à long terme de la scolarisation ou de la prise en charge collective précoce.

**La maternelle : cri d’alarme**

Les objectifs chiffrés  
sont-ils pertinents  
pour statuer sur l’enfance ?

[Retour à la table des matières](#tdm)

*Le professeur* : Permettez-moi de reprendre la parole. Je vais moi aussi présenter des chiffres, puisqu’il semble que c’est le seul langage qui fasse réfléchir les décideurs de nos jours. Il s’agit de données concernant ce qui reste, à mon sens, le milieu naturel de l’enfant : sa famille. Ceci pose la question géopolitique de la bombe démographique inversée qu’est notre *Papy Boom* puisque, en effet, l’Europe est composée de pays vieillissants, donc en déclin, de façon inexorable sur le long terme. Ces informations ont été recueillies pour l’Institut de Politique familiale (Ipf). Elles proviennent de son rapport sur l’évolution de la famille en Europe en 2008, présenté au Parlement européen lors des célébrations de la Journée de l’Europe et de la Journée internationale de la Famille.

Je ne vous cache pas qu’elles pourraient répondre comme en écho à certaines analyses contemporaines (sans parler de celles des hommes d’Église), qui considèrent que le déclin démographique peut se relier à certains aspects de l’individualisation débridée attachée à la modernité. On peut penser là à l’éclatement de l’espace des familles, à la montée de l’onanisme et de l’individualisme *consommatoires*, à la monoparentalité ou l’homoparentalité encouragées par des formes d’expérimentations juridiques.

Voici des éléments résumés de ce rapport sensationnel.

Données  
de l’Institut de Politique familiale

• L’évolution démographique de l’Europe a enregistré une croissance de 14,2 millions de personnes entre 2000 et 2007 dont 12 millions, soit 84%, sont représentés par des immigrés. L’Italie dispose d’une croissance naturelle négative de 0,2 millions mais d’une immigration de 2,9 millions. Trois nouveaux immigrés sur cinq arrivant en Europe s’établissent en Espagne ou en Italie mais les prévisions indiquent que malgré l’afflux d’immigrés, à compter de 2025, la population européenne commencera à diminuer.

• Le pourcentage de jeunes diminue de manière impressionnante. Les jeunes de moins de quatorze ans étaient au nombre de 94 millions en 1980. On en a compté 74 millions en 2007, soit une perte nette de 20 millions. En revanche, la population d’âge supérieur à soixante-cinq ans qui était de 57 millions en 1980, a atteint les 80 millions de personnes en 2007. La Bulgarie l’Allemagne, la Slovénie, et l’Italie sont les pays qui ont le moins de jeunes. Dans le même temps, l’Italie, l’Allemagne et la Grèce sont les pays comptant le plus grand nombre de personnes âgées.

• La situation des naissances est quant à elle, dramatique. En 2007, elles sont inférieures de près d’un million (920 089) à celles de 1982.

• La fécondité est de 1,56 enfants par femme, c’est-à-dire inférieure au taux nécessaire pour atteindre la croissance zéro qui est de 2,1 enfants par femme. En comparaison, la fécondité aux États-Unis est de 2,09 enfants par femme. La France avec 2, l’Irlande avec 1,93, la Suède avec 1,85 et le Royaume-Uni avec 1,84 sont les pays disposant en Europe du plus haut taux de fertilité. Les Espagnoles, les Italiennes et les Néerlandaises sont les femmes qui mettent au monde leur premier enfant le plus tardivement, à plus de trente ans en moyenne.

• L’avortement cause chaque année en Europe la perte d’une population équivalente à celle du Luxembourg, de Malte, de la Slovénie et de Chypre réunis. Un enfant conçu sur cinq, soit 20 % du total, ne voit jamais le jour. On compte un avortement toutes les 27 secondes. Des 6 390 014 grossesses de 2006, 1 167 683 se sont achevées par un avortement. Les avortements en France, au Royaume-Uni, en Roumanie, en Italie, en Allemagne et en Espagne représentent 77 % du total. L’Espagne à elle seule a doublé le nombre de ses avortements entre 1996 et 2006.

• Le nombre des mariages est en chute libre : entre 1980 et 2006, leur nombre a diminué de 737 752. Les Européens se marient peu et toujours plus tardivement. La moyenne d’âge est de trente-et-un ans pour les hommes et de vingt-neuf ans pour les femmes. Un enfant sur trois naît hors des liens du mariage soit 1 766 733 sur un total de 5 209 942 naissances enregistrées en 2006 (33,9% du total).

• On a compté plus d’un million de divorces par an, soit un divorce toutes les 30 secondes. De 1996 à 2006, le nombre de divorces a été de 10,1 millions et le phénomène a concerné près de 15 millions d’enfants. La Belgique, le Luxembourg et l’Espagne représentent les pays connaissant le plus fort taux de divorces : un pour deux mariages. Les fa­milles européennes sont toujours moins nombreuses : elles comprennent 2,4 membres en moyenne alors que 54 millions de personnes vivent seules (population totale de l’Union européenne : 492 600 000 habitants).

• En France, enfin, une famille sur cinq avec un ou plusieurs enfants de moins de vingt-cinq ans était monoparentale en 2004. Il y a 2,4 millions d’enfants (dont un quart en Île de France) qui vivent avec un seul parent : la mère dans 86% des cas ; le père dans 14%. Seulement 7,5% des familles monoparentales sont issues d’un veuvage.

Commentaires

*L’institutrice* : Ces chiffres sont effectivement alarmants et, de plus, l’enfant est y au cœur de la tourmente. Mais je n’en suis pas surprise outre mesure car je me souviens de l’année 1978 où j’exerçais en région parisienne : presque la moitié de mes élèves de grande section avaient des parents divorcés ou séparés ; les couples n’avaient pas duré six ans ! Il faut dire que ces jeunes familles étaient soumises à une tension très forte. Les parents étaient en accession à la propriété avec des traites lourdes à payer. Ils quittaient la banlieue entre 7 heures et 7 h 30 et rentraient vers 18 h ou 18 h 30, venait ensuite le quotidien des courses, du repas et des enfants qui étaient eux aussi fatigués et nerveux. Dans un semblable contexte, le moindre accident pouvait déclencher une crise dont l’issue la plus facile était souvent le divorce. J’ai suivi les enfants de cette année-là car je suis restée en rapport avec quelques familles du village. Tous ont eu du mal à vraiment surmonter ce déséquilibre. L’école, dans ces épreuves est un endroit de répit et de dialogue, mais très souvent les apprentissages en sont perturbés.

*Le professeur* : D’une façon plus générale, ces chiffres traduisent la grande fragilité de la société actuelle ainsi que les effets de la modernité à tous crins. Elle est ébranlée dans ses fondements mêmes, dans son noyau de base. Pour la première fois, sans relation directe avec une guerre ou une épidémie et si les prévisions sont exactes, la population de l’Europe est amenée à diminuer à partir de 2025, et ce malgré un important afflux d’immigrés. Cette diminution est d’autant plus inquiétante que comme vous l’avez déjà évoqué, la mortalité infantile est heureusement tombée à 4 ‰ (en France).

*L’institutrice* : Les chiffres cités semblent incriminer l’avortement, le divorce, le faible taux de natalité. En fait, c’est la faillite de la famille, cellule de base de la société, qui ébranle l’ensemble de l’édifice. C’est vous qui avez raison. Je relève en particulier le nombre de 15 millions d’enfants européens concernés par le divorce et celui de 2, 4 millions de petits Français vivant dans une famille monoparentale.

*Le professeur* : Je ne vous le fais pas dire ! Par-delà les drames humains, il faut tenter de voir les causes de ce revirement démographique. Il semble être la conjonction de plusieurs facteurs. Sur le plan médical, l’avortement serait responsable d’une diminution de 20  % des naissances ; la contraception a, quant à elle, permis un contrôle dont je ne dénie pas l’intérêt individuel. Sur le plan sociétal, l’arrivée de plus en plus massive des femmes dans le monde du travail, la poursuite des études, l’accession progressive à des carrières plus valorisantes pour la femme, l’échec du mariage et les affres du divorce pour les enfants sont autant de composantes de la situation actuelle. C’est le revers de la liberté et des « progrès de la science » (je suis conscient d’apparaître à vos yeux à nouveau comme un affreux réactionnaire en disant cela mais je l’assume !).

*L’institutrice* : Très bien, mais où voulez vous en venir ? Il est impensable d’envisager un retour en arrière : l’avortement comme la contraception sont pour la femme des symboles de liberté, même s’ils ne constituent pas toujours des choix faciles.

*Le professeur* : Je le conçois tout à fait car, n’est-ce pas là aussi la liberté de mourir seule ? Ce que je veux dire, par-delà ce problème, c’est qu’il faut être conscient que lorsque l’on bouleverse une pièce d’un puzzle, on en dérègle tout l’ensemble. Quand, à juste titre, la loi Falloux a obligé la création d’une école de filles pour toute commune de plus de 800 habitants en 1850, le législateur pensait-il que 150 ans plus tard, les femmes éduquées occuperaient des postes décisionnaires dans l’administration, l’industrie, le commerce et la politique ? Cette loi de juriste prévoit-elle que beaucoup de femmes attendront la fin de leurs études et un métier stable pour envisager d’avoir un enfant ? Falloux savait-il que pour allier travail et famille, chaque femme future hésiterait à avoir d’autres enfants ?

*L’institutrice* : Dans vos arguments, vous apparaissez effectivement comme un pur réactionnaire ! Voulez-vous dire que l’éducation de la femme serait un frein à la natalité ?

*Le professeur* : Dans une certaine mesure oui, indirectement. Mais ne me faites pas dire ce que je ne veux pas dire : je suis pour que l’homme et la femme aient accès au même degré d’éducation et une égalité totale, sur tous les plans. Je n’ai pas voulu vous provoquer et vous remercie de ne pas m’avoir, dans votre élan, qualifié « d’affreux réactionnaire » !

Ce qu’il faut comprendre par là, c’est que dans les deux cents ans en question, on a beaucoup légiféré et que nul ne peut mesurer l’ensemble des conséquences qu’une loi qui semble être positive lors de son application, aura dans l’avenir sur l’ensemble d’une société et son évolution. Il en va des lois comme des médicaments : on ne connaît vraiment tous les effets secondaires qu’après la commercialisation du produit. Les juristes, sont des sortes de guérisseurs de notre société. Mais nous avons trop souvent à faire à des Diafoirus ou à des docteurs Knock ! Ils nous interdisent tout ce qu’il faudrait faire et nous autorisent tout ce qu’il ne faudrait pas faire. Vous l’aurez compris, je me méfie du droit en tant que tel – et je pourrais plaider longuement à ce sujet –, notamment de celui de l’État qui, de longue date, reste assez discrétionnaire.

*L’institutrice* : Je vous suis et peux en donner moi-même un autre exemple vécu : lorsque l’école de la IIIe  République a très rapidement permis à tous d’apprendre à lire et écrire le français, elle a interdit l’usage dans l’enceinte scolaire des « patois » – l’horrible mot, alors qu’il s’agissait de langues régionales et, de fait, nationales ! L’aspect positif a été que les Français de toutes les provinces ont enfin pu mieux se comprendre, ou du moins se voir imposer le même langage officiel, objet du pouvoir depuis le XVIe  siècle. L’aspect négatif, nous l’avons maintenant avec la perte presque totale des langues et cultures régionales. Je l’ai constaté dans les villages du Limousin où la langue d’oc n’est plus comprise par les enfants alors que les grands-parents la parlent encore et gardent tout un répertoire de chansons en mémoire. Pourtant, le bilinguisme était possible comme le montre la lettre (reproduite en annexe) de Frédéric Oberlin en 1794 : il l’avait inauguré dans les Vosges !

*Le professeur* : Sur ce point-là, je vous rejoins totalement. J’ai été, pour l’intérêt de mes étudiants, un lecteur et un transmetteur assidus des ouvrages classiques de Maurice Crubellier, vous le savez, mais aussi ceux d’Eugen Weber (*La Fin des terroirs*) et de Maurice Agulhon (*La République au village*). Sans parler d’autres travaux sociologiques ou politologiques de très haute tenue sur l’école républicaine et ses envers, menés notamment par le sociologue Pierre Bourdieu et certains de ses disciplines (je pense là à un article de Francine Muel, « Les instituteurs, les paysans et l’ordre républicain », publié dans *Actes de la Recherche en sciences sociales,* 1977, vol. 17, n° 1, p. 37-61), ou encore à celui de mon ami Dominique d’Antin de Vaillac (*L’Invention des Landes - L’État français et les territoires,* Paris,L’Harmattan, col. « Pouvoirs comparés », 2008).

Il y a eu effectivement, à partir des années soixante (les fameuses *Trente glorieuses* !), une perte radicale de l’identité culturelle dont nous ne mesurons pas totalement l’ampleur. Celle-ci se poursuit d’ailleurs de façon irréversible par le nivellement engendré, entre autre, par la télévision et *Internet*, malgré des tentatives méritoires pour revaloriser le passé. L’enfant, dès ses premières années, est soumis aux modes imposées par un siècle dominé par l’audiovisuel et la culture de masse, souvent d’origine américaine, voire asiatique (japonaise, principalement, pour les bandes dessinées et les consoles de jeux), preuve d’une mondialisation culturelle partielle mais envahissante. Le recul que donnaient la lecture et le support du livre – aujourd’hui, mes étudiants ne lisent quasiment plus ! –, l’expérience pratique que constituait la vie dans un milieu intergé nérationnel, apparaissent désormais en sursis.

Par ailleurs, vous avez fort justement soulevé la non-préparation des mentalités aux progrès de la science comme la fécondation *in vitro* ou les mères porteuses : celles-ci sont *a priori* une bonne idée mais on n’en mesure pas les conséquences psychologiques sur les enfants, faute de recul.

Une certaine science semble avoir perdu toute morale et ce, depuis au moins la guerre de Sécession aux *Usa*, qui a institué la guerre technique *moderne*, et bien sûr, au-delà des affres de celle de Crimée, depuis le grand massacre européen de 14-18, vain, inhumain, sans parler de ce qui a suivi, dans la même logique, lors des dérapages internationaux du nationalisme, dans les années trente et quarante et des crimes contre l’humanité qui s’ensuivirent… Que dire de surcroît des inquiétudes que beaucoup manifestent en matière de bioéthique aujourd’hui… Mais ici, je sors de notre sujet, évidemment.

*L’institutrice* : Pour en revenir à celui-ci, tout en notant votre vision pessimiste de notre évolution moderne, quelles seraient, selon vous, les conséquences que pourrait occasionner la prise en charge presque généralisée des enfants de la tranche d’âge allant jusqu’à trois ans par des structures collectives de qualité ?

*Le professeur* : le rapport de l’Unicef cite à cet égard Penelope Leach, codirectrice d’une étude britannique à grande échelle – *Families, Children and Child Care*– :

« *Il ressort assez clairement des données en provenance de différentes parties du monde que moins les enfants passent de temps dans des structures d’accueil collectives avant l’âge de trois ans, mieux ça vaut. Les nourrissons qui passent ne serait-ce que 12 heures par semaine dans des pouponnières… montrent un niveau légèrement inférieur de développement social et d’ajustement émotionnel (moins d’enthousiasme à coopérer, de concentration, d’engagement social et d’initiative) lorsqu’ils sont en âge de marcher… Peu après deux ans, lorsque les enfants commencent à communiquer davantage entre eux qu’avec les adultes, une structure d’accueil collective de qualité constitue un avantage indubitable.* »

Par ailleurs, il me semble que le lien familial se trouvera sans doute affecté. Y aura-t-il la même entraide entre les générations si le lien de l’enfance qui est pour nous l’un des plus forts, l’un des plus sacrés, ne trouve pas sa source dans un vécu partagé avec les parents ?

*L’institutrice* : L’émergence des phénomènes de violence dans les bandes d’enfants de plus en plus jeunes des quartiers dits « difficiles », vous semble-t-elle liée au relâchement des repères familiaux stables de l’enfance ?

*Le professeur* : Je citerais encore le rapport de l’Unicef :

« *Tous les aspects du capital humain adulte, des compétences de la force de travail à un comportement coopératif et respectueux de la loi, sont basés sur des capacités qui se développent au cours de l’enfance, dès la naissance*. »

Ainsi, le temps passé entre la famille et l’enfant est indicible et capital : les parents, les grands-parents transmettent plus que des apprentissages ou des consignes d’hygiène ou de vie en société. Si le travail des parents est nécessaire à la survie économique du ménage, le choix d’un temps partiel par l’un ou l’autre, voire par les deux parents ensemble, me semble une solution intéressante pour préserver ce temps si nécessaire à l’enfant. De même, le lien avec les grands-parents, qui prennent souvent le relais, le soir après l’école ou pendant les vacances, semble être à préserver. Or, le recul avancé de l’âge de la retraite calculé en termes économiques, ne prend pas en compte cette donnée alors qu’*a priori* la structure familiale coûte moins cher à la société.

Tout cela apparaît illogique et, pour le keynésien que je suis, dépend d’une politique économique globale déterminée, précise, destructrice, pilotée par des forces occultes (bancaires et assurantielles, notamment), qui semble ne plus avoir de « devoir social », comme l’on disait autrefois. Désormais, avec la crise financière issue de *Wall Street*, tout apparaît totalement absurde et contre-nature : les jeunes, qui souhaiteraient travailler et construire leur vie le plus vite possible, restent au chômage, tandis que le système demande aux personnes âgées de travailler plus longtemps pour gagner moins ! Mais ne nous égarons pas, une fois encore, dans la macropolitique. Les grands parents de jadis qui transmettaient la mémoire d’un vécu (les miens m’ont raconté « leur guerre »), ne sont plus que de la main d’œuvre exploitable jusqu’à 70 ans !

L’institutrice : Revenons à nos micropolitiques et à nos problèmes même si tout, effectivement, apparaît lié sur le plan de la politique globale. Institutionnaliser dans chaque commune la possibilité d’une garde des enfants de 6 h 30 à 18 h 30, comme tel est le cas dans plusieurs pays nordiques, semble une aide aux parents qui travaillent. Mais cette aide a avant tout une valeur matérielle : elle décharge les parents et facilite la vie des entreprises. Elle n’envisage pas le problème sous l’angle de l’enfant lui-même : celui-ci, en semaine, ne voit ses parents que très tôt le matin et peu le soir, après une longue journée de travail.

*Le professeur :* Si l’on doit édicter des lois, que ce soit par exemple pour favoriser le temps partiel des parents ayant des enfants en bas âge. Que les entreprises qui permettent un aménagement du temps de travail en ce sens bénéficient d’exonérations, de telle sorte que lors de l’entretien d’embauche, le fait d’avoir des enfants ou d’être susceptible d’en avoir ne soit plus un handicap !

*L’institutrice* : Avoir une politique de natalité, c’est aussi changer les mentalités, valoriser la place de l’homme auprès de l’enfant, l’inciter à prendre un congé parental. Si progressivement les femmes atteignent aux mêmes responsabilités professionnelles et aux mêmes salaires que les hommes, il n’y a plus aucune raison financière pour que ce soit systématiquement la femme qui oblitère sa carrière professionnelle !

*Le professeur* : En incitant un maximum de femmes à prendre ou reprendre un travail, notre pays, l’Europe, assurera peut être le paiement des retraites actuelles et de la politique sociale, mais sa courbe de natalité augmentera-t-elle pour autant ?

*L’institutrice* : Objectivement, en tant que femme ayant mené de front une vie professionnelle et une vie familiale, je dois avouer que les journées n’ont que 24 heures et cela, aucune statistique ne le changera ! Avoir deux ou trois enfants implique d’un point de vue matériel, dans l’économie domestique (qui n’est jamais vraiment quantifiée par les statistiques), un accroissement du temps de ménage, cuisine, lavage, repassage, courses, etc. Or, avoir des enfants, c’est aussi leur consacrer du temps pour les loisirs culturels et sportifs, les devoirs du soir et les week-ends, les relations familiales et amicales, avec tout ce que cela comporte de temps dans les déplacements. Ceci, aucune structure ne le prend en charge et heureusement, sinon autant abandonner l’enfant à la collectivité dès sa naissance !

*Le professeur* : Oui, là, c’est vous qui rejoignez Platon dans son abominable *République*. De plus, la politique sociale veut aujourd’hui mettre l’accent sur la petite enfance sans prévoir un suivi de cette politique pour les enfants de cinq à douze ans, puis pour les douze-seize ans. Favoriser la natalité par la prise en charge des jeunes enfants pour résoudre des problèmes économiques n’est qu’un leurre si l’enfant n’est pas envisagé dans sa globalité. Si les enfants de l’élémentaire ou du collège sont livrés à eux-mêmes ou aux « grands frères », voire, à l’adolescence, à des bandes prédatrices, sans le regard attentif des parents ou d’une structure, sportive ou culturelle, la porte est ouverte à la délinquance. Et elle semble l’être déjà parfois beaucoup, dans certains lieux !

*L’institutrice* : Je suis entièrement de votre avis, l’enfant a besoin d’un soutien familial à tout âge et je dirai, reprenant la sagesse populaire : « petits enfants, petits soucis ; grands enfants, grands soucis ». Résoudre par des aides et la création de jardins d’éveil la garde des petits n’a de sens que si des structures prennent ensuite le relais lorsqu’il grandit. Les femmes en sont conscientes et bon nombre d’entre elles réfléchiront avant d’avoir un deuxième et *a fortiori* un troisième enfant…

*Le professeur* : L’argent récolté par les cotisations des femmes au travail résoudra peut-être le paiement des retraites et charges sociales en cours, mais à terme, la baisse de la natalité entraînera des difficultés irréversibles pour faire face aux besoins de leur génération qui aura pourtant cotisé.

*L’institutrice* : Il faut ajouter à cela le fait que le taux de natalité en France est dû en grande partie à l’immigration. De culture et de tradition différentes, la génération actuelle des femmes immigrées pratique peu la contraception certes, mais, elle reste aussi peu susceptible de trouver un travail pour des raisons de langue, de culture et de religion, entre autres. Ces populations quantitativement montantes dans notre pays vont cumuler le paradoxe de constituer une main-d’œuvre inexploitée et de ne pas utiliser les structures payantes que l’on veut créer pour leurs enfants, alors qu’elles demandent généralement à bénéficier tôt de l’école maternelle gratuite.

Il convient à cet égard de rappeler que le montant affecté au planning familial étant diminué de 42 %, les actions d’information, d’éducation et de prévention dans les domaines de la sexualité et de la vie de couple ne pourront être mises en place et ce, par ricochet, au détriment des enfants. Vouloir optimiser la natalité par des structures de la petite enfance sans avoir une prise en charge globale ou du moins un soutien de la famille est illusoire.

*Le professeur* : Cette brève analyse met en lumière plusieurs raisonnements partiels qui risquent, à terme, d’accroître les déficits sans pour autant résoudre les problèmes initiaux. On veut, par une prise en charge forte de la petite enfance, susciter à la fois le travail féminin et la natalité ! Cette incitation risque de rater en partie ses objectifs car elle ne prend pas en compte la différence d’évaluation entre *possible* et *probable*.

Fonder son raisonnement sur une comparaison avec des pays nordiques est hasardeux, en raison des différences chez les populations concernées : nombre et caractère multiethnique. Il est vraisemblable que plus de femmes rechercheront à l’avenir une activité salariée, mais les problèmes de chômage en période de crise desserviront dès l’entretien d’embauche celles qui ont des enfants. Une meilleure prise en charge de la petite enfance sera assurément une aide matérielle aux familles, mais constituera-t-elle une incitation à la natalité ? Les facteurs anxiogènes de la crise actuelle, le manque de stabilité de la famille en général, l’absence d’un plan global d’accompagnement pour l’ensemble des enfants de zéro à seize ans, rendent peu probable une évolution favorable significative de la natalité.

Encourager la main-d’œuvre féminine permettra sans doute de payer les retraites et le système social en cours. Mais la corrélation à ceci est l’accroissement du nombre de retraites à payer lorsque ces femmes seront à leur tour en âge de cesser de travailler. Or, comme on peut le craindre, la natalité n’aura pas ou peu augmenté : le trou financier sera accru.

Le problème de la natalité doit être pris sous un angle plus humain : celui de la famille. Les structures collectives ne doivent pas se substituer à l’entraide au sein de la parentèle : elles doivent constituer un appoint et non le contraire. Favoriser, par le travail à temps partiel des deux parents, le temps passé auprès de l’enfant ne peut que fortifier la famille et donner envie de l’accroître. Institutionnaliser l’aide des grands-parents par un complément retraite permettrait de maintenir le contact entre les générations. Accompagner les couples qui désirent avoir une famille nombreuse non seulement par les allocations familiales, mais par un suivi en terme de logement et d’éducation, sera sans doute à terme moins onéreux et plus efficace que les structures collectives. La prise en compte systématique du temps passé auprès des enfants pour le calcul de la retraite constitue une autre facette du problème, tant les femmes doivent souvent choisir entre carrière et famille.

*L’institutrice* : Du fait de ses horaires, l’école maternelle apparaît comme un moyen terme dans un tel dispositif. Elle est pour la collectivité la moins chère de toutes les struc tures. L’usage du mi-temps évolutif pour les deux et trois ans permet une socialisation progressive sans rompre brutalement avec le milieu familial et il s’accorde bien avec le travail à temps partiel. Sa gratuité ouvre la porte aux familles en précarité ou qui vivent dans un contexte non francophone.

**La maternelle : cri d’alarme**

L’adéquation de l’École  
aux enfants de deux ans

[Retour à la table des matières](#tdm)

Critiques relevées dans le rapport de Mme Papon et M. Martin, Commission des Affaires culturelles au Sénat :

«   *L’enfant de deux ans a ses propres rythmes et besoins physiologiques qu’il est important de respecter. Rythmes de sommeil, besoins d’isolement ou de mouvement, tels sont les éléments qui doivent être pris en considération. Pas de contrainte psychologique. L’école offre un cadre peu adapté aux enfants de deux ans : contraintes, exigences, locaux, effectifs nombreux, activités imposées, peu de jeux libres. Le milieu scolaire ne favorise pas l’acquisition du langage pour les tout-petits qui ont besoin d’une relation privilégiée avec un adulte.*

*La formation des enseignants ne prend pas en compte la spécificité de l’école maternelle.*

*La scolarisation à deux ans a peu d’effets sur le devenir des enfants : les enquêtes les plus récentes, conduites par les services du ministère de l’Éducation nationale, dans le cadre du panel d’élèves entrés en Cp en 1997, tendent à montrer que les effets positifs d’une scolarisation avant trois ans sont en fait limités et peu durables, puisqu’ils s’estompent au cours de la scolarité élémentaire et à l’entrée en sixième. La scolarisation précoce ne compense pas les écarts de réussite liés à l’appartenance sociale. Une scolarité en trois ou quatre ans est équivalente pour le parcours scolaire ultérieur de l’élève.*

A contrario*, une entrée tardive à l’école, c’est-à-dire après l’âge de quatre ans, apparaît significativement pénalisante en termes de réussite scolaire.  »*

Commentaires

*Le professeur* : Ce bilan que vous me présentez, établi par un groupe de travail, semble très négatif. Êtes-vous d’accord avec lui ?

*L’institutrice* : Si certaines remarques semblent justifiées, d’autres sont visiblement orientées. Certaines études sur la question n’ont pas amené aux mêmes conclusions dont celle entreprise par un groupe dirigé par la Dgesco et composé de représentants des personnels enseignants et d’inspection, de professionnels de l’école maternelle, de représentants des parents d’élèves et de l’inspection générale. De plus, comme je l’ai déjà dit précédemment, l’école maternelle n’est pas la solution à imposer à tous les enfants de deux ans : tous ne sont pas mûrs.

*Le professeur* : Afin de mieux comprendre, je vais vous demander de nous faire part de votre expérience. Puisque les enfants entrent en général à l’école à trois ans (plus de 90 %), voyez-vous une différence entre l’enfant qui est allé à l’école à deux ans, celui qui est pris en charge par une assistante maternelle, celui qui vient de la crèche et enfin, celui qui sort tout juste de son milieu familial, parents ou grands-parents ?

*L’institutrice* : La question est pertinente car la réponse est oui. La première différence se fait d’abord entre les enfants qui n’ont jamais quitté leur mère et ceux qui ont « l’habitude » de cette séparation.

*Le professeur* : L’image traditionnelle de la rentrée des classes avec les pleurs n’est donc pas surfaite ?

*L’institutrice* : Oui et non : je me garderais bien de généraliser. Je vais me permettre d’illustrer mon propos par une anecdote. Je me suis trouvée en poste en Dordogne dans un petit village où j’enseignais à une classe d’enfants de deux à cinq ans. Un fraisiculteur, qui embauchait des saisonniers pour le ramassage des fraises, m’a demandé si je pouvais prendre pour deux mois un petit Portugais de trois ans, pour permettre à sa maman de travailler. Compte tenu du contexte, j’ai accepté.

Quelques jours plus tard à 8 h 50, je vois arriver un couple portant un enfant enroulé dans une couverture. Ils arrivaient en droite ligne du Portugal, avaient voyagé la journée et la nuit et m’amenaient leur petit. Ils avaient tout ce que j’avais demandé : un sac, des chaussons, une couverture et son « doudou ». Mais l’enfant ne parlait pas un mot de français et n’avait jamais quitté sa mère : il a pleuré sans discontinuer de 9 à 12 h. Je ne pouvais même pas le réconforter avec des mots : il ne me comprenait pas. Je suis allée avec lui à la cantine qui jouxtait ma classe. Il a accepté de boire et de manger un bout de pain puis s’est endormi d’un coup à côté de son assiette. Je suis allée l’allonger dans le dortoir mais le changement de position l’a réveillé et les pleurs sont repartis. Il s’est endormi à nouveau une demi-heure après, à nouveau d’un seul coup. Au réveil, les sanglots ont repris, entrecoupés de cris où il appelait sa mère. Il y a peut-être eu un court répit en fin de journée, à la récréation, peu avant l’arrivée des parents.

*Le professeur* : Et vous leur avez dit de le garder le lendemain ?

*L’institutrice* : En d’autres circonstances je l’aurais peut-être fait, mais les parents avaient besoin de travailler : ils avaient fait tout ce voyage pour cela. Le lendemain, croyez-moi si vous voulez, l’enfant n’a pas pleuré, il m’a tenu la main une bonne partie de la journée et a même souri ! Il avait surmonté le choc de la séparation, il savait qu’il n’était pas abandonné et que ses parents viendraient le chercher le soir.

*Le professeur* : En quoi ce beau moment de vie vous semble-t-il révélateur ?

*L’institutrice* : Ce que j’ai voulu illustrer par mon exemple, c’est d’une part, la violence du choc de la première séparation et, d’autre part, le rôle de victime occupé par l’enfant ce dont j’ai parlé précédemment. L’enfant subit les événements imposés par l’adulte. Ce cas est fréquent dans les inscriptions des petits de deux et trois ans : la mère vient nous voir et ex plique sa situation précaire. Bien souvent, il s’agit d’une offre d’emploi à laquelle elle ne peut répondre que si l’enfant est pris à l’école. Le recours à un autre mode de garde, quand il y en a un sur la commune, impose des démarches et surtout des avances de fonds que n’exige pas l’école. La mère est dans l’urgence. Les considérations psychologiques lui apparaissent secondaires dans ces cas-là. Il lui faut un lieu d’accueil gratuit et la cantine et la garderie sont des annexes peu coûteuses, souvent liées au quotient familial.

*Le professeur* : Dans l’ensemble, la séparation est-elle toujours douloureuse ?

*L’institutrice* : C’est complexe. Pour les enfants qui n’ont jamais quitté le milieu familial et n’ont pas profité des journées portes ouvertes, c’est souvent difficile. Mais d’autres ne pleurent pas le jour de la rentrée : ils sont pris par la nouveauté, les jouets, le cadre, les autres enfants. Ils ne ressentent la séparation que le lendemain ou dans la semaine qui suit : ce qu’ils croyaient n’être qu’un événement passager devient un quotidien répétitif et le manque affectif est de plus en plus vif à chaque petite agression du milieu scolaire (chutes, règles collectives à suivre, etc.).

*Le professeur* : Et qu’en est-il avec les enfants qui viennent de la crèche ou de chez une assistante maternelle ?

*L’institutrice* : Les enfants issu d’une crèche, comme ceux scolarisés à deux ans, sont habitués à la collectivité. Ils prennent en général vite leurs repères à l’école, ce qui ne veut pas dire qu’ils ne souffrent pas de la séparation. Cependant, ils sont plus résistants à la fatigue. Ceux qui ont été placés chez une assistante maternelle ressentent eux aussi moins violemment la coupure : ils bénéficient d’ailleurs assez souvent d’un rythme scolaire allégé, vont déjeuner chez la nourrice et y font parfois encore la sieste, en début d’année scolaire.

*Le professeur* : Les pleurs sont-ils les seules manifestations de l’enfant ?

*L’institutrice* : Non, certains ne pleurent pas mais régressent un peu à la façon d’un enfant qui vient d’avoir un petit frère : ils réclament la sucette ou leur « doudou » dans la journée, ils font dans leur culotte alors qu’ils étaient propres depuis plusieurs mois déjà. Ces manifestations sont en général de courte durée. Elles s’espacent lorsqu’un dialogue peut s’instaurer avec la famille et que l’on peut prendre en compte la spécificité de chacun.

*Le professeur* : Avez-vous eu des cas où l’enfant avait eu beaucoup de mal à s’adapter ?

*L’institutrice* : Oui, il arrive que les pleurs prolongés perdurent, que l’enfant devienne agressif, ne retrouve pas la propreté ou fasse des cauchemars. Dans ces cas là, dans l’intérêt de l’enfant, on envisage de reculer son entrée à l’école car la maturité n’est pas manifeste ; les parents sont invités à reprendre contact avec nous quelques mois plus tard.

*Le professeur* : Cela est-il plus fréquent chez l’enfant de deux ans ?

*L’institutrice* : Oui, puisque par définition il est moins mûr. Mais c’est aussi vrai chez celui de trois ans quand la cassure du rythme familial est trop importante : lorsque l’enfant qui était à la maison se retrouve à vivre une journée continue d’école avec cantine et garderie et sait que sa maman est à la maison avec le bébé. Par contre, si les parents au domicile allongent la journée progressivement au cours de l’année et en fonction de l’enfant, l’adaptation au milieu scolaire est en général très positive et harmonieuse, l’enfant s’épanouit sans la nervosité de ceux qui subissent de longues heures de garde.

*Le professeur* : Le rapport parle de rythmes et besoins physiologiques, de contraintes, d’activités dirigées, d’incapacité de l’enfant à s’isoler, à jouer.

*L’institutrice* : C’est encore une fois, très relatif : si la classe n’accueille que des enfants de deux ans, il est évident que l’on peut aménager le rythme et les activités de façon assez libre, en fonction même de la fatigue des petits. Mais si la classe comporte des enfants de différents âges, la disponibilité de l’enseignant et la flexibilité dans les activités proposables sont moins grandes, quoique cela soit en partie compensé par la dynamique entre les petits et les plus grands qui se crée spontanément.

*Le professeur* : Quand le rapport dit que « le milieu scolaire ne favorise pas l’acquisition du langage pour les tout-petits qui ont besoin d’une relation privilégiée avec un adulte », cela vous semble donc inexact ?

*L’institutrice* : Oui, car j’ai eu presque tous les ans des enfants de deux ou même trois ans qui arrivaient à l’école sans tous posséder le bagage minimal des mots « papa, maman, bonjour, merci, au revoir ». En moins de six mois, ils étaient tous capables de se faire comprendre. Le langage ne s’élabore pas seulement dans la relation duelle avec l’adulte, il surgit aussi et surtout des situations et des sollicitations continuelles que génère un groupe de trente enfants. L’enseignant est là pour favoriser et enrichir les situations langagières, avec des comptines, des chansons, des histoires, des jeux et du matériel varié, souvent renouvelé. Mais il n’est pas l’acteur unique : nous sommes tous acteurs dans une classe. La situation duelle n’est pas nécessairement formelle au « coin langage », elle peut aussi bien se situer pendant la récréation, lors du passage aux toilettes ou au réveil, lequel est un moment privilégié si l’on laisse les enfants se réveiller à leur rythme.

*Le professeur* : Y a-t-il eu des études précises sur le langage de l’enfant entre deux et trois ans ?

*L’institutrice* : Oui. On peut citer à cet égard les travaux de Slama-Cazacu : « Le Dialogue chez les petits enfants, sa signification et quelques-unes de ses singularités » (*Bulletin de Psychologie,* 1966). Elle conclut que la fonction de communication est très précoce et évolue avec l’âge. À deux ans, les soliloques occupent une place importante dans l’activité langagière des enfants : ils préparent une activité sociale ultérieure. Le langage des petits a un contenu informatif pauvre, l’argumentation est quasi inexistante et les dialogues, peu structurés, sont juxtaposés et accompagnés de nombreux gestes et mimiques. À cet âge, le langage n’est pas le seul instrument de communication. Nadel et Baudonnière ont montré (1980) que l’imitation immédiate – en présence du modèle, donc – était le mode de communication prépondérant entre pairs durant la troisième année, avant que la communication verbale ne s’installe.

*Le professeur* : Les échanges entre enfants du même âge sont donc essentiels. Mais *a contrario*, l’enfant a-t-il la capacité de s’isoler à l’école ?

*L’institutrice* : Non, et pour d’évidentes raisons de sécurité. Je crois que ce n’est possible dans aucune structure collective, d’ailleurs. Pouvoir s’isoler et savoir être seul sont essentiels à la formation de la personnalité, mais c’est à la maison que cette compétence et ce besoin peuvent être remplis dans les meilleures conditions.

*Le professeur* : L’école n’est-elle pas trop directive pour un enfant de deux ans ?

*L’institutrice* : J’ai commencé à travailler en 1973, alors que l’on prônait la non-directivité en maternelle. L’enfant devait tout découvrir par lui-même, on ne devait pas lui donner d’exemple, ni lui proposer de modèle. Ces idées, tout à fait intéressantes sur le plan psychologique, ont rapidement trouvé leurs limites quand elles étaient appliquées au pied de la lettre. Elles ont été, au fil des ans, aménagées par l’apport varié de supports d’expériences pour l’enfant, en rapport avec sa progression. Celle-ci s’effectue avec flexibilité et de façon adaptée à l’enfant, pour éviter d’aborder certaines notions trop tôt et surtout de faire des impasses. C’est un outil pédagogique majeur qui permet de concevoir l’évolution de l’enfant dans sa totalité et non dans le strict cloisonnement d’une tranche d’âge.

*Le professeur* : Votre formation universitaire vous a-t-elle permis de vous adapter spécifiquement aux tout petits ?

*L’institutrice* : Ma formation universitaire, à l’époque non requise, m’a apporté une ouverture et une curiosité intellectuelles qui m’ont été fort utiles avec les enfants. Je pense profondément qu’on n’en sait jamais assez pour répondre aux questions des petits et pour ne pas bloquer les raisonnements naturels de l’enfant. L’acquisition du langage, les modes de pensée comme les premiers raisonnements mathématiques influent, j’en suis persuadée sur l’évolution future de l’individu. Quant à la formation actuelle dans les Iufm (Institut universitaire de Formation des Maîtres), je la crois très performante. Les étudiants y suivent des cours théoriques sur l’enseignement en maternelle comme en primaire. Les trois cycles – apprentissages premiers, apprentissages fondamentaux et cycles des approfondissements – sont présentés en continuité les uns par rapport aux autres. Par ailleurs, les « élèves maîtres » effectuent des stages d’observation et de mise en situation dans les classes. De plus, ils bénéficient d’un suivi lors de leur première année d’enseignement.

*Le professeur* : J’ai lu dans la presse que le précédent ministre de l’Éducation, Xavier Darcos, avait décidé là encore d’intervenir, tant au niveau du recrutement que de la formation, avec pour visée la suppression de ces Iufm.

*L’institutrice* : En presque quarante ans de carrière, j’ai vu bon nombre de réformes, j’ai même failli penser qu’un ministre qui ne laissait pas son nom à une réforme devait assurément souffrir d’un complexe vis-à-vis ses pairs ! Mais trêve d’ironie, les décrets sur la « mastérisation » ont été adoptés au Conseil supérieur de la Fonction publique d’État le 16 juin 2009, jouant sur l’absence de certains syndicats qui boycottaient la séance. À partir de 2010, pourront s’inscrire au concours les étudiants déjà titulaires d’un master ou inscrits en M2 à la rentrée universitaire 2009 et, à titre exceptionnel et dérogatoire pour la seule session 2010 des concours, les étudiants inscrits en M1 à l’université à la rentrée 2009. En outre, pour l’année transitoire 2009-2010, l’inscription en Iufm vaudra également inscription en M1, par convention avec les universités afin de favoriser le processus de mastérisation. Pour l’ensemble de ces candidats, le recrutement comme fonctionnaires stagiaires nécessitera la validation de l’année M1. Pourront aussi s’inscrire les candidats présents aux épreuves d’admissibilité de la session 2009.

*Le professeur* : Les élèves professeurs des écoles, précédemment recrutés en licence étaient payés pendant leur formation, ils ne le seront plus qu’en Master 2. On va retarder encore l’entrée des jeunes dans le monde du travail. Compte tenu des pourcentages des reçus à ce concours – selon le ministère, en 2008, 9 430 places en externe pour plus de 76 700 candidats –, les étudiants malchanceux seront obligés de repenser entièrement leur orientation, à souvent plus de vingt-cinq ans !

*L’institutrice* : Le concours de l’École normale que j’ai passé au niveau de la seconde, à quinze ans, en 1966, était sans doute précoce. Néanmoins, il a permis à beaucoup de jeunes issus comme moi de milieux modestes, d’entreprendre des études entièrement prises en charge financièrement (nous étions de surcroît rémunéré dès après le bac). L’ancienneté dans les services pour la retraite débutait alors à 18 ans. Les étudiants actuels devront attendre le Master 2 pour avoir une rémunération et je n’ose pas penser à quel âge s’établira leur droit à la retraite !

*Le professeur* : Vous dénoncez ici un problème de professionnalisation tardive qui existe dans beaucoup de filières. La généralisation des masters retarde l’entrée dans la vie active. Ceci permet sans doute de reculer d’autant le comptage d’une tranche d’âge dans les statistiques des chômeurs mais, hélas, au détriment de l’étudiant qui doit subvenir plus longtemps à ses besoins ainsi que par rapport à son entrée dans le système des retraites des anciens. Tout ceci est absurde mais délibéré : c’est une politique non keynésienne, je le répète.

*L’institutrice* : Un des autres risques de la mastérisation est l’évolution du recrutement de la profession sur le mode d’autres pays européens. En effet, comme l’explique un article d’*Agora Vox* :

« *Lorsque les étudiants sortiront d’un master (qui ne pourra qu’être professionnel), ils auront validé des compétences disciplinaires et fait la preuve, selon des modalités à définir, de certaines compétences pédagogiques puisqu’ils auront participé à des stages d’observation et en situation dans des classes. En conséquence, rien n’empêchera de les recruter, comme cela se fait au Royaume-Uni ou aux Pays-Bas, avec le seul master. Dans ce cas, il suffira de prévoir des contrats de type Cdd ou Cdi, en fonction des missions. Les chefs d’établissements scolaires (écoles, collèges, lycées) pourraient voir leurs compétences renforcées et obtenir cette nouvelle responsabilité. Deux populations d’enseignants pourraient ainsi coexister : quelques-uns recrutés par concours après master et ayant un statut de fonctionnaire, côtoyant de nombreux enseignants contractuels recrutés avec le seul master »*.

Cette crainte est plus ou moins sous entendue par le ministère qui présente sur son site, comme deuxième objectif de la réforme, « la possibilité d’obtenir un master y compris pour les étudiants qui échouent au concours ».

*Le professeur* : Comme dans la Santé, il risque d’y avoir un système à deux vitesses dont le privé tirera sûrement des avantages. Mais qu’en est-il des Iufm ?

*L’institutrice* : Ceux-ci ont remplacé les écoles normales de ma génération. Ils comportent une école annexe qui leur est rattachée, composée d’une maternelle et d’une école primaire. Il y a un échange constant entre les maîtres d’application de cette école et les futurs professeurs : séances d’observation, préparations de séquences, prises en mains de la classe. Les Iufm ont fait leur preuve. Ils servent aussi par-delà la formation de base à une formation permanente des enseignants titulaires en proposant des stages de durée variable sur les sujets spécifiques à chaque cycle. Chaque année, le plan départemental de formation comporte des stages et des conférences pédagogiques spécifiques à la petite section.

*Le professeur* : On ne doit pas jouer avec la pédagogie ! Celle-ci est quelque chose de sacré, de complexe, qui se situe au fondement de l’ordre de nos sociétés. Vous-même, pensez-vous que la formation actuelle qui va disparaître était jusqu’ici suffisante ?

*L’institutrice* : Comme toute chose, elle pouvait bien évidemment être encore améliorée. Il aurait été particulièrement intéressant de créer des liens et des cours communs avec le personnel des crèches et le personnel médical : psychomotricien, orthophoniste, psychologue. Les enfants passent de mains en mains sans qu’il y ait de véritable coordination ni de concertation. Mais, par-delà ce problème, la mastérisation en permettant « l’élévation du niveau de recrutement et une amélioration de la qualité de la formation » va accroître l’inadéquation que Xavier Darcos voyait entre les « tâches » de l’école maternelle et une formation à bac + 5. Ce décalage n’est bien sûr qu’apparent et les tâches matérielles recouvrent souvent des objectifs à long terme qui se ressentiront durant toute la scolarité.

*Le professeur* : Enfin, dernière remarque importante, les rapports officiels notent que «  les effets positifs d’une scolarisation avant trois ans sont en fait limités et peu durables, puisqu’ils s’estompent au cours de la scolarité élémentaire et à l’entrée en sixième. La scolarisation précoce ne compense pas les écarts de réussite liés à l’appartenance sociale ».

*L’institutrice* : Sans vouloir remettre en question la justesse des données du rapport des sénateurs Papon et Martin, je signalerai que le rapport de l’Unicef semble sur le sujet plus précis, je le cite :

« *Une étude portant sur plus de 20 000 élèves de niveau préscolaire a constaté que plus longtemps un enfant fréquentait une structure préscolaire, plus il obtenait de bons résultats à l’école primaire. Les effets positifs étaient durables – plus marqués en seconde qu’en sixième – et les avantages étaient très prononcés pour les enfants des familles défavorisées.  »*

Si les données du rapport français étaient les bonnes, je n’en ferais pas une interprétation négative car elles me semblent déjà très encourageantes. La scolarisation précoce ne serait plus sensible en sixième, ce qui induit qu’elle aurait des répercussions positives en début de primaire. Ce point me semble très important car l’un des signes forts d’échec scolaire est le redoublement du CP puis le redoublement en primaire. Si la scolarité à deux ans rejaillit sur une partie du cursus primaire cela me semble très positif. À vrai dire, je n’ai jamais espéré que cela serait encore sensible à l’université !

*Le professeur* : Et que pensez-vous de l’accent mis par la loi de 1989 sur les enfants en zone défavorisée (Zep) ?

*L’institutrice* : Cette loi a le mérite d’exister mais devrait être étendue à l’ensemble des écoles car elle prend en compte des zones géographiques et non des individus. Il y a des enfants défavorisés partout, mon dernier poste n’était pas en Zep mais j’avais des enfants de « gens du voyage », venus d’un camp proche de semi-sédentaires : l’école constituait un apport très important pour eux. D’ailleurs, les parents ne s’y trompaient pas et nous les amenaient dès l’âge de deux ans (les mères ont des grossesses peu espacées, difficiles à gérer dans l’espace restreint d’une caravane). L’accès précoce à l’école pour les enfants dont les parents parlent peu, mal ou pas du tout la langue française, est aussi une nécessité évidente. C’est un problème urgent pour l’ensemble du monde de l’Éducation nationale !

*Le professeur* : Avant de conclure et compte tenu de vos choix personnels en matière pédagogique, pouvez vous revenir sur la spécificité des enfants de deux ans que j’ai évoqué de façon rapide précédemment ? Quelles sont les grandes caractéristiques psychologiques de cet âge ?

**La maternelle : cri d’alarme**

Données psychologiques  
de l’enfant de deux ans

[Retour à la table des matières](#tdm)

*L’institutrice* : La petite enfance est capitale dans la vie d’un individu. Je citerais à cet égard J. J. Heckman, « Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children », *Science,* vol 312, n° 5782, p. 1900-1902, 30 juin 2006 :

« *Des dizaines d’années de recherche indépendante dans les domaines de l’économie, des neurosciences et de la psychologie développementielle ont fait apparaître quatre concepts fondamentaux pour élaborer une saine politique sociale à l’égard de la petite enfance. Premièrement, l’architecture du cerveau et le processus de formation des capacités sont influencés par l’interaction entre le patrimoine génétique et l’expérience individuelle. Deuxièmement, la maîtrise des aptitudes essentielles à la réussite économique et au développement de leur cheminement neural sous-jacent obéissent à des règles hiérarchiques. Les acquisitions successives s’appuient sur les fondations posées précédemment. Troisièmement, les compétences cognitives, linguistiques, sociales et émotionnelles sont interdépendantes ; toutes sont puissamment façonnées par les expériences de l’enfant en train de se développer ; et toutes contribuent à la réussite dans quelque société que ce soit. Quatrièmement, bien que la faculté d’adaptation continue tout au long de la vie, les capacités humaines se forment dans le cadre d’une séquence prévisible de périodes sensibles, au cours desquelles le développement de circuits neuraux spécifiques et les comportements qu’ils génèrent sont extrêmement malléables et donc réceptifs par excellence aux influences de l’entourage*. »

*Le professeur :* Les travaux de Jean Piaget en psychologie de l’enfant, ont ouvert la voie en montrant que l’enfant a des modes de pensée spécifiques qui le distinguent entièrement de l’adulte. A travers les différentes recherches qu’il a menées en étudiant la logique de l’enfant, il a pu mettre en évidence d’une part que celle-ci se construit progressivement, en suivant ses propres lois, et d’autre part, qu’elle évolue tout au long de la vie en passant par différentes étapes caractéristiques avant d’atteindre le niveau de l’adulte

Données précises

Entre deux et trois ans, l’enfant traverse, nous l’avons déjà noté, une période charnière. Dans *Le Jeune Enfant dans la civilisation moderne*, Puf, Paris (1967), Gesell a souligné que cet âge correspond à « une période de transition ». Deux ans et demi est un âge paradoxal : « Il se caractérise par une égale maîtrise du oui et du non, de l’aller et du retour, du courir et du s’arrêter, du donner et du prendre, du saisir et du relâcher, du pousser et du tirer, de l’attaquer et du reculer ». L’âge de trois ans correspondrait, par contre, à « une sorte de majorité ».

Selon Freud, la deuxième année correspond au stade « sadique-anal » avec l’acquisition du contrôle sphinctérien et la maîtrise des relations avec la mère, avant le stade phallique et à la dynamique œdipienne de la troisième année.

Wallon, dans *Les Étapes de la personnalité chez l’enfant,* Enfance (1963), décrit aussi l’opposition et la permutation des rôles actif-passif : donner-recevoir, cacher-découvrir. À deux ans, l’enfant n’est pas sûr de son identité : il ne fait pas encore nettement la différence entre lui et ses partenaires sociaux (sociabilité syncrétique et stade des personnalités interchangeables liées aux différentes situations). À trois ans par contre, l’enfant s’oppose fermement et systématiquement aux autres, fait acte de « pouvoir » : c’est la crise d’opposition. Le « moi » et le « mien » s’opposent alors au « toi » et au « tien ». Sur le plan moteur, l’enfant marche court, sait s’arrêter, contourner des obstacles, monter les escaliers ; la motricité fine se développe avec l’usage de la fourchette et du crayon par exemple.

Commentaires

L’importance de cette année charnière soulevée par les rapports Tabarot et Papon et Martin est avérée sur le plan psychologique. Elle accrédite bien le besoin d’un lien à renforcer entre crèche et maternelle. Toutefois, y a-t-il pour autant nécessité de créer une nouvelle structure comme le « jardin d’éveil » qui supplanterait celles déjà existantes ? L’école maternelle comme la crèche ont fait leurs preuves depuis un siècle et demi. Elles sont ancrées dans le vécu français de la population et sont appréciées par les familles.

L’école maternelle à deux ans est en continuité de la crèche et bien vécue par les enfants habitués à la vie en collectivité. Quand ils sont mûrs, elle offre aussi une solution souple à ceux pris en charge par une assistante maternelle ou issus de leur famille car elle permet une évolution en cours d’année : école le matin puis toute la journée, avec ou sans cantine, ce qui correspond bien tant au petit qu’à sa mère qui reprend un travail à temps partiel.

Les effets positifs qui suivent l’enfant scolarisé à deux ans pendant une partie du primaire montrent que, par-delà l’aspect financier, la qualité de l’éducation est sensible. La maternelle assure une progression maîtrisée dans le cycle des apprentissages premiers. Elle permet d’établir tôt de bonnes bases pour palier les « mauvaises habitudes » difficiles à reprendre ultérieurement. L’évolution au Danemark et surtout en Suède, vers une prise en charge de la petite enfance par l’Éducation dès un an montre que la France n’est peut-être pas sur la mauvaise voie.

Face à la nécessité de créer entre 200 000 et 500 000 places d’accueil dans les années à venir, il semblerait inconséquent, en période de crise financière même si elle n’est que passagère, de se priver de l’école maternelle qui offre une prestation de choix et reste compétitive en termes gestionnaires. Toutefois, même si l’on consent à prendre enfin dans le comptage des effectifs les enfants de deux ans qui sont inscrits sur liste d’attente, empêchant ainsi la fermeture de classes, les maternelles ne pourront et ne devront pas répondre à toutes les demandes. Les enfants de deux ans ne sont pas tous mûrs pour l’école.

Comme le suggère Mme Tabarot, il faut laisser aux parents le libre choix du mode de garde. Le domaine de l’enfance est un domaine où la liberté des parents semble essentielle. Eux, plus que quiconque, savent ce qui est bon pour leur enfant et connaissent les contraintes matérielles qu’ils subissent. On peut imaginer, lors de la consultation médicale obligatoire des deux ans, la possibilité de proposer aux familles qui le désirent une aide pour choisir le mode de prise en charge de l’enfant. Il n’y a pas en soi de mauvais choix et chaque solution offre ses avantages. Tout est affaire d’individu : certains enfants ont besoin d’être socialisés, de s’ouvrir sur l’extérieur et d’aller dans une structure collective. D’autres doivent prendre leur temps pour s’épanouir dans de bonnes conditions : entre la crèche familiale, l’assistante maternelle ou plus simplement la famille, se trouve alors la meilleure solution. Le planning familial, la Pmi, le service social des mairies pourraient recenser les besoins quand l’enfant atteint dix-huit mois.

La création de « jardins d’éveil » programmée par Mme Morano à titre expérimental dès la rentrée 2009 n’est peut-être pas une mauvaise suggestion : c’est une voie médiane entre la crèche et la maternelle. Cela dit, c’est une solution d’avenir coûteuse dans le contexte actuel et qui ne doit être envisagée que si la commune ne dispose pas de classe libre en école maternelle et si les crèches sont déjà pleines. Les liens suggérés par le *Rapport Tabarot* entre ces jardins d’éveil, la crèche et la maternelle sont très vivement souhaitables, de même que les concertations entre tous les professionnels de la petite enfance.

Le dépistage précoce des handicaps, qui est l’une des missions des différents types de prise en charge actuels, ne peut se faire qu’avec un personnel qualifié et diversifié. À ce titre, la visite du médecin de la Pmi dans une classe qui comporte des enfants de deux ans constitue une garantie supplémentaire offerte par l’école maternelle. Il faut par ailleurs être vigilants sur la généralisation des jardins d’éveil : ce sont des structures payantes. À ce titre, les enfants issus de l’immigration dont les mères ne travaillent pas, risquent de ne pas les fréquenter, ce qui serait dommage car ils sont assidus à l’école maternelle gratuite !

Enfin, il ne faudrait pas que l’on assiste insensiblement à un effritement implicitement programmé de l’école maternelle : on commence par orienter les enfants de deux ans vers le jardin d’éveil, puis on rattache la grande section au primaire, sans se soucier de sa spécificité – un projet momentanément abandonné, mais qui risque de resurgir. Enfin, on risque d’orienter les deux sections restantes au gré des ministres qui passent et des budgets qui trépassent, aux bons soins des collectivités locales dont les fonds et le personnel mis à disposition varient du simple au triple d’une commune à l’autre.

Si l’on n’y prend garde, en moins de quelques années, on risque de voir toute la tranche des deux à cinq ans confiée aux jardins d’éveil, structures payantes mais cependant dotées d’un personnel moins formé que celui de la maternelle et payé, là encore, par les collectivités locales. Il n’y aura pas eu vraiment d’économies, mais déplacement d’un poste comptable d’un budget à un autre, le tout revu à la hausse du fait des structures nouvelles. Le tout en accentuant les inégalités sociales et la discrimination entre les enfants de ceux qui pourront payer et de ceux qui ne le pourront pas.

Et la gratuité de la maternelle serait à jamais perdue.

**La maternelle : cri d’alarme**

Conclusion :  
résumé des idées forces  
justifiant le cri d’alarme

[Retour à la table des matières](#tdm)

*L’institutrice* : Résumons-nous donc. Le libre choix du mode de garde doit être maintenu et éventuellement assisté, si les parents en font la demande.

– La scolarisation possible à deux ans pour les enfants qui sont mûrs doit être maintenue, car elle a des effets positifs au moins jusqu’au milieu du primaire.

– L’école maternelle de deux à six ans doit rester une structure gratuite pour les familles. Elle joue un rôle social important, restant à la fois le mode d’accueil le moins onéreux pour les pouvoirs publics et celui qui présente actuellement la meilleure garantie de qualité.

– L’école maternelle doit pouvoir comptabiliser les enfants de deux ans pour créer une partie des places nécessaires pour les enfants à venir. Avant de créer des jardins d’éveil payants, il conviendrait plutôt de rouvrir les classes fermées au nom d’une politique financière à flux tendus et courte vue. Par contre, les jardins d’éveil pourraient éventuellement avoir leur place dans les zones d’urbanisation nouvelle : des « pôles Enfance » permettraient de les regrouper avec une crèche et une école pour ainsi mettre en commun des infrastructures lourdes, telles les salle de sport et piscine adaptées aux tout petits.

– L’école maternelle fait partie de notre vécu culturel. Elle peut certes être améliorée mais doit garder sa spécificité : gratuité pour les enfants de deux à six ans et niveau de qualification de son personnel enseignant. Il est vital, en termes de civilisation et de respect de l’enfance, d’empêcher son démantèlement programmé pour raisons pseudo-économiques.

– La prise en charge des enfants de moins de trois ans est une facilité pour les parents qui travaillent. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue qu’il est souhaitable – pour un développement affectif harmonieux des petits – que les temps de garde ne soient pas plus longs que celui consacré à la relation parents/enfant. À cet égard, en n’offrant qu’une prestation sur seulement six heures et cent quarante jours par an, l’école maternelle est un rempart contre les débordements du monde du travail sur la vie de famille. Elle incite au travail à temps partiel de l’un des deux parents. La scolarité à deux et trois ans présente à cet égard aussi, l’avantage de pouvoir se suivre à mi-temps, en fonction du degré de maturité de l’enfant lui-même.

– D’une façon générale, la prise en charge des deux-trois ans dans des structures collectives n’a de sens que si celles-ci ont un prolongement jusqu’à la fin de l’enfance.

– La politique de promotion de la natalité, adoptée par notre pays et l’Europe, doit passer par une action en faveur de l’enfant dans la famille : favoriser le temps partiel des deux parents ; aider les entreprises qui aménagent le temps de travail des employés ayant des enfants ; inciter à une prise en compte globale de la famille où le père et la mère ont la même place et où les grands-parents peuvent jouer leur rôle.

– Les chiffres ne servent pas à dicter une autre politique de chiffres ! Leur seul intérêt est de quantifier les changements souhaitables et c’est aux hommes de savoir les interpréter, d’en déceler les implications et les possibilités. Le but d’une politique n’est pas d’influer sur les chiffres mais de déceler les liens entre les différents éléments d’un problème. C’est à la fois une question d’éthique, de sociologie et d’économie. Se limiter au seul aspect financier conduit toujours à une impasse, aux conséquences plus graves que le problème traité.

– L’éducation, l’enfant, ne sont pas qu’un banal ensemble de données chiffrées dans un budget : ils constituent l’avenir même de notre civilisation, de notre culture, de notre pays.

*Le professeur :* Est-on en vraiment en présence d’une « utopie » à chiffrer ?

*L’institutrice* : Et si l’on prenait le problème à l’envers, au lieu de vouloir toujours plus de croissance, toujours plus de natalité, toujours plus d’argent, alors que nos ressources énergétiques s’épuisent et que l’on sait nos réserves en eau, en matières premières et en nourriture limitées à terme.

Si l’on donnait plus de pouvoir au planning familial, par exemple, pour aider les familles à gérer au mieux le rapport entre conditions de logement, moyens financiers, temps de travail, de loisirs et, surtout, temps et moyens consacrés aux enfants. La natalité baisserait sans doute.

*Le professeur :* Et nos retraites, alors (mon obsession en vieillissant moi-même !) ?

L’institutrice : Les fonds qui ne seraient plus consacrés à de nouvelles structures et de nouveaux investissements en cascade, le seraient aux retraites. Peut-être même qu’à terme, tout le monde vivrait mieux dans un monde moins peuplé, moins pollué, aux ressources non plus gérées en vue du profit mais du bien être général et de l’avenir. Il reste permis de rêver, non ?

*Le professeur :* À vous écouter, j’ai l’impression que mon aspect de vieux « réactionnaire » vous a contaminée, puisque vous semblez devenir une partisane environnementaliste de la décroissance…

**La maternelle : cri d’alarme**

ANNEXES

La sieste en maternelle

[Retour à la table des matières](#tdm)

*À l’attention de Xavier Darcos et pour information à son successeur.*

La phrase a fait grand bruit. Auditionné en juillet par le Sénat sur le budget, Xavier Darcos, le ministre de l’Éducation nationale, s’était demandé si, dans le soucis d’une « bonne utilisation des crédits de l’État », il était logique de faire « passer des concours à bac + 5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants et de leur changer les couches  » ?

Oui, Monsieur le Ministre, les enfants de petite section et a fortiori ceux de deux ans font la sieste l’après midi. Est-ce une activité éducative ? Est-ce l’activité essentielle de la petite section comme vous le suggérez ? Que font les enseignants pendant la sieste ? Dorment-ils ?

Avant d’aller plus loin, la sieste est-elle nécessaire ?

La réponse est oui, car la journée serait trop longue, surtout pour ceux qui sont levés avant 7 h. La rapidité avec laquelle les enfants s’endorment ne laisse pas de doute quant à leur fatigue souvent moins de vingt minutes suffisent. À cet effet, bon nombre de maternelles décalent l’heure de la sieste de sorte qu’elle soit pleinement efficace et qu’elle empiète moins sur le temps réellement scolaire, c’est-à-dire, qu’on allonge les enfants à leur retour de la cantine après le passage aux toilettes et sans attendre 13 h 30. La sieste se déroule dans une salle calme et obscure, les enfants sont allongés sur des lits bas avec leur couverture ; les doudous et sucettes sont autorisés. L’Atsem et l’enseignant aident à l’endormissement avec ou sans accompagnement musical doux de quelques minutes.

Voir les enfants s’endormir est souvent très révélateur de leur état de fatigue, d’angoisse ou de nervosité. Il y a ceux qui sombrent dans le sommeil en deux minutes, ceux qui gigotent et ceux qui luttent pour ne pas dormir. En général les enfants dorment tous à 14 h, selon les écoles on fait soit un réveil collectif entre 15 h et 15 h 30 soit un réveil naturel. Le réveil collectif permet d’avoir tout le groupe et de reprendre ensemble des activités dont tout le monde peut profiter. Le réveil naturel privilégie, lui, une prise en compte du rythme biologique de chacun ; c’est ce que j’ai toujours pratiqué. Un réveil échelonné favorise un contact duel avec l’enfant ; on peut, pendant cinq ou dix minutes parler, regarder un livre, des images et décrire, initier un jeu, reprendre un dessin.

Mais que fait l’enseignant entre 14 h et 15 h ? Il ne dort pas et ne reste pas au dortoir dont il laisse la surveillance à l’Atsem. Pour ma part j’ai pratiqué différents types d’activités. Dans mon dernier poste, j’allais pendant 45 minutes, deux après midi par se­maine initier les enfants de CM2 à l’anglais. Les deux autres après midi, selon les besoins, soit je prenais des élèves de la moyenne ou de la grande section en soutien en écriture ou en mathématiques, soit je participais à des activités de décloisonnement, soit je préparais les activités des petits car la petite section demande beaucoup d’organisation matérielle.

Le décloisonnement consiste à partir d’un projet élaboré en concertation entre les différents maîtres à proposer aux enfants autant d’ateliers de travail que possible. L’idée est qu’avec trois enseignants pour deux classes on a plus de possibilités qu’avec seulement deux. J’ai ainsi, selon les écoles, animé des ateliers d’initiation à l’informatique, des ateliers d’arts plastiques, de danse ou de technologie. Vers 15 h je retournais dans ma classe pour accueillir les premiers réveillés. Cette pratique de décloisonnement ou de soutien est courante dans beaucoup de maternelles bien qu’elle ne soit pas obligatoire, c’est d’ailleurs un aspect intéressant du travail d’équipe car il nous permet de garder le lien avec les élèves quand ils passent dans la classe supérieure. Contrairement à ce que l’on peut penser en haut lieu, l’enseignant qui aime son métier et j’en ai rencontré fort peu qui ne l’aimaient pas : ceux-là partent d’eux-mêmes, l’enseignant donc, ne cherche pas à en faire moins, il veut faire mieux quitte à s’investir encore plus même si l’inspecteur n’en sait rien ! La sieste et les couches qui n’existent pas, ne constituent pas l’essentiel de son activité.

L’atmosphère d’une petite section après la sieste est très différente de celle du matin, le groupe est moins nombreux : quinze enfants en début d’année l’après midi là où ils sont entre vingt-cinq et trente le matin. À partir de février, le groupe de l’après midi monte à vingt ou vingt-deux, mais la différence est encore sensible. Les enfants sont reposés et moins agressifs ; du fait du réveil échelonné les activités sont à la fois plus libres et plus performantes car l’enseignant peut apporter l’aide au bon moment.

Le pionnier de la maternelle :  
Jean Frédéric Oberlin (1740-1826)

Après des études de théologie et un doctorat de philosophie, Jean Frédéric Oberlin, commença comme précepteur, puis en 1766, se vit offrir la place peu recherchée de pasteur à Waldersbach, dans le canton de Ban-de-la-Roche, l’une des vallées les plus reculées des Vosges. D’une activité inlassable, il travailla à améliorer les conditions de vie de ses paroissiens : construction d’un pont, remise en état des chemins, des murailles, construction de maisons, mise en place d’une agriculture. Parallèlement à ces actions sur le terrain, il poursuivit l’éducation des adultes et des enfants de plus de sept ans commencée par son prédécesseur le pasteur Stuber.

Il réalisa que les petits enfants étaient abandonnés pendant la journée par leurs parents et nota dans ses carnets : « *Je constatais leur mauvaise éducation en un lieu où maudire, gronder, jurer, se battre est plus abondant que le pain »*. Il décida donc d’organiser en 1769 l’école des commençants aidé par sa femme et par Sara Banzet et Louise Scheppler, conscients de l’importance de la prime enfance dans ce que sera l’homme à venir.

Émule de Rousseau, il n’imposa pas un cadre trop rigide et réalisa l’importance du jeu à cet âge. Il est le « créateur » du jouet pédagogique qu’il définit ainsi : « De tous les amusements, il faut choisir les plus utiles, les moins coûteux et les moins séduisants à l’abus ». Il crée ainsi une quarantaine de jouets dont des puzzles et des jouets mécaniques. Il a lancé les bases de l’école maternelle comme l’explique fort bien la lettre qu’il écrit à la Convention suite à la décoration qu’il en reçut le 16 Fructidor de l’an II :

«   *Il y a maintenant vingt-sept ans que j’établis huit institutrices pour les huit villages et hameaux. Ces bonnes filles, instruites par ma feue femme et moi, montraient à leurs élèves des figures d’histoire, d’animaux et de plantes, où j’avais écrit les noms français et patois, avec une courte description. Elles les enseignaient d’abord en patois, puis elles les leur disaient et faisaient répéter à tous en français. Puis elles les amusaient par des jeux qui donnaient de l’exercice au corps, dégourdissaient les membres, contribuaient à leur santé et les apprenaient à jouer honnêtement et sans se quereller. Toutes ces instructions avaient l’air d’un jeu, d’un amusement continuel. J’ai une petite collection d’histoire naturelle, de productions d’art, d’instruments de joueurs de gobelets, le tout au service de nos institutrices. Quand le zèle de nos élèves commençait à se ralentir, un nouveau miracle de notre façon les excitait de nouveau et ranimait leur goût à apprendre*.  »

Marie Pape-Carpantier (1815-1878),  
directrice de la première École normale

Orpheline de père, Marie Carpantier a une enfance pauvre, elle va à l’école jusqu’à onze ans puis commence un apprentissage de repasseuse et de gantière. En 1834, sa mère, lingère, se voit confier la charge de la salle d’asile qui vient de s’ouvrir à La Flèche (Sarthe) ; Marie vient la seconder. Elle a une brève formation à La Flèche puis au Mans avant d’être embauchée comme simple surveillante. Fin décembre 1834, elle se voit confier la direction de la salle d’asile, travail épuisant auquel elle se consacre totalement encouragée par d’autres enseignants, les Pape, dont elle épousera le fils. Épuisée, elle tombe malade et doit s’arrêter deux ans. Rétablie en 1842, elle dirige la principale salle d’asile du Mans ; elle tente de rendre plus vivantes les activités proposées aux enfants : elle insiste sur la « leçon de choses ». Dès 1845, Marie Pape-Carpantier propose de changer le nom de salle d’asile en « école maternelle ». En 1846, elle publie Conseils sur la direction des salles d’asile (ouvrage remarqué par le ministre de l’instruction publique, l’académicien de Salvandy). Encouragée, elle présente son projet à son successeur, Lazare Hippolyte Carnot qui délègue à la Haute Commission des études le soin de s’occuper de la réforme des salles d’asile dont le nom rappelle trop la misère et l’aumône. L’arrêté proposant le nom d’école maternelle est signé le 28 avril 1848 par Carnot. Marie Pape-Carpantier est nommée directrice de la « maison d’études » destinés aux futurs enseignants et directrices. Elle sera ainsi la directrice de la première école normale de Paris pendant 27 ans. En 1862 elle publie dans le journal *L’Économiste* une série d’articles sur « La question des femmes » où elle déplore que les facultés intellectuelles féminines ne soient pas cultivées et traite du travail des femmes. Sa réputation atteint son apogée le jour, où, à la demande du ministre Victor Duruy, elle est la première femme à s’exprimer dans l’enceinte de la Sorbonne en 1867. Elle y présente sa méthode et prononce cinq conférences du 21 août au 19 septembre.

Extrait de l’ouvrage : Enseignement dans les écoles maternelles ou premières leçons à donner aux petits enfants (1848), Paris, Hachette.

«  *Paraissez, avant tout prendre plaisir à donner la leçon, pour que vos élèves aient du plaisir à la recevoir. Si vous vous ennuyiez, ils s’ennuieraient. Les enfants sont un miroir fidèle où viennent se refléter les moindres sensations de la personne qui agit sur eux.*

*Tenez donc éveillés votre zèle et votre intérêt pour tenir éveillés ceux des autres ; appelez à votre aide l’entraînement de l’imitation. Excitez-le chez l’enfant, mais par le désir de bien faire avec tous ses condisciples, non par l’orgueilleuse émulation qui dit à chacun : isole-toi et sois le premier. Surtout gardez-vous de vous impatienter ou de punir lorsqu’un enfant n’apprendra pas assez vite : c’est probablement que son heure n’est pas encore venue ; et le dégoût, que ne manquerait pas de faire naître votre sévère façon d’agir, la retarderait infailliblement. Rendez l’étude aimable, au contraire, et tâchez de faire pressentir la douceur de ses fruits.*  »

Françoise Dolto (1908-1988),  
psychanalyste de l’enfance

Issue d’une famille bourgeoise qui considère qu’une jeune fille doit se marier, Françoise Marette-Dolto, se paie ses études de médecine contre l’avis familial. Elle commence une psychanalyse en 1932 avec le professeur René Laforgue. En 1939, sur les conseils de celui-ci, elle devient membre adhérent de la Société psychanalytique de Paris et soutient sa thèse *Psychanalyse et pédiatrie*. Elle assiste plus tard Sophie Morgenstern, la première à pratiquer la psychanalyse des jeunes enfants en France. Elle épouse en février 1942, Boris Ivanovitch Dolto, fondateur d’une nouvelle méthode de kinésithérapie en France ainsi que de l’École française d’orthopédie et de massage. Ils s’intéressent tous deux aux rapports entre corps et psychisme. Elle considère qu’avant même que l’enfant possède un véritable « langage », le bébé communique déjà, à sa façon, par le corps.

Dans *La Cause des enfants*, elle définira sa position en ces termes : « *Nous avons un mythe de progression du fœtus de la naissance à l’âge adulte, qui fait que nous identifions l’évolution du corps à celle de l’intelligence. Or, l’intelligence symbolique est étale de la conception à la mort. »* Ainsi, pour Françoise Dolto, l’enfant qui présente des troubles peut être psychanalysé très tôt en tant qu’individu.

Elle sera connue du grand public par l’émission de radio : « Lorsque l’enfant paraît » qui aura une grande audience, elle y répond au courrier des auditeurs. Elle défend l’idée que l’individu est un sujet à part entière dès son plus jeune âge. Elle y souligne l’importance de la parole que l’adulte peut adresser à l’enfant sur ce qui le concerne, parole qui peut l’aider à construire sa pensée. Elle analyse également les rapports enfants-parents, et notamment l’origine du complexe d’Œdipe et l’importance du rôle du père dès les premiers jours. À travers le père, l’enfant comprend qu’il n’est pas tout pour sa mère, ce qui entraîne un rapport de frustration et permet l’individuation.

Elle est la créatrice de la « Maison Verte » lieu d’accueil parents-enfants pour permettre selon les paroles de F. Dolto d’« éviter, au cours des premiers mois de la vie, des souffrances inutiles venues des tensions, des angoisses interrelationnelles de l’enfant “infans” (c’est-à-dire qui ne parle pas encore) avec ses parents. » À la Maison Verte, les familles sont accueillies par deux personnes dites « d’accueil » et par une personne « psychanalyste ». F. Dolto qualifie cette dernière de « discrète ». Son rôle social n’est pas celui de psychanalyste. Il s’agit pour elle d’être une sorte d’« éponge à angoisse » qui possède des compétences pour dédramatiser des situations tendues entre parents et enfants. Ferencz note que l’accueillant doit pouvoir supporter l’évocation d’histoires et de souvenirs douloureux ou émouvants sans y mêler ses affects et sa propre problématique. Il doit également être en mesure de « parler » à l’enfant ce qu’il entend ou ce à quoi il assiste (1988, p. 68). Les parents sont anonymes, seul le prénom de l’enfant est donné. On y vient sans rendez-vous et la participation financière est libre. La Maison Verte a un rôle préventif, elle serait un lieu idéal pour évoquer la séparation liée à la garde.

Maurice Crubellier (1912-2002)  
historien

Dans *L’Enfance et la jeunesse dans la société française* (1800-1950), il fait un rappel historique des débuts de la puériculture et de l’école maternelle opposant tradition et culture populaire au dogmatisme scientifique :

« *Le maternage traditionnel se fondait, nous l’avons vu, sur une triple base : ce qui restait à la mère de sa propre expérience de petit enfant ; une idée générale de son rôle qu’elle partageait avec son entourage, parents et voisins (Françoise Loux a montré combien durable a pu être cette collusion à Chardonneret) ; une philosophie de la vie et de la société. Et tout cela constituait un ensemble à peu près cohérent, c’était la tradition », pas forcément très ancienne… La puériculture disqualifie l’expérience de la petite enfance ; elle est étrangère au milieu familier ; et c’est une autre philosophie de la vie qui l’inspire, un progressisme positiviste, qui parie pour la science, et pour les hommes qui en sont les tenants.*

*Pareillement, l’école maternelle, avant l’école primaire, s’applique à déposséder le petit enfant de ses habitudes de langage, d’alimentation, de soins corporels (le règlement disait : absence de soins), de sociabilité ; elle le coupe de son environnement fantastique, mystérieux ou poétique, et, si elle rend hommage à l’imagination, c’est à une imagination rationalisée.  »*

Il analyse entre autre l’impact de ces modes de garde collectif sur les différentes classes sociales. Ainsi décrit-il l’adhésion inconditionnelle des classes moyennes rêvant pour leur enfant d’insertion sociale même au prix d’une rupture avec le passé familial :

«  *Il est sûr qu’ils ont été impatients de rompre avec la tradition qui les rattachait au secteur populaire, au secteur dont ils entendaient bien se distinguer et s’affranchir. Ils ont joué le jeu auquel les conviait la société de leur temps, dont d’autres étaient sans doute plus qu’eux les profiteurs, mais dont ils ont été les plus fermes soutiens. De sorte que le conformisme qui les gagnait avait de moins en moins besoin d’être imposé, ils y adhéraient avec conviction, souvent avec enthousiasme. Il leur apparaissait, à eux aussi, que l’adaptation des enfants à un monde aussi complexe ne saurait commencer trop tôt*.  »

Il cite une phrase de Françoise Lou : « *Il semble que l’on passe actuellement du stade de la domination culturelle au stade de la restauration d’une culture parallèle*.  »

Bilan Innocenti 8  
Unicef

Le Centre de recherche Innocenti de l’Unicef, situé à Florence, Italie, a été créé en1988 pour renforcer la capacité de recherche du Fonds des Nations Unies pour l’enfance (Unicef) et soutenir son engagement en faveur des enfants du monde entier. La série des Bilans Innocenti vise à suivre et à comparer les prestations des pays de l’Ocde en matière de protection des droits de leurs enfants.

Le texte complet du bilan Innocenti 8 est disponible sur Internet sur le site de l’Unicef

www.unicef-irc.org

Nous ne présenterons pas ici les tableaux ce qui serait trop long mais vous invitons à les consulter ils sont très révélateurs. Nous nous contenterons de citer quelques textes significatifs de ce rapport.

Citons un extrait de l’encadré N°1 : Neurosciences : le service-retour

*« La façon dont les parents réagissent à l’égard de leurs bébés, le gazouillis de ces derniers, les échanges de sourires et de roucoulements, la répétition de sons, de mots, de gestes, la joie émue devant le moindre progrès de l’enfant ne se prêtent pas aisément à l’analyse scientifique. C’est pourtant ce genre d’interaction intime d’amour réciproque, accompagnée d’une nutrition adéquate, qui constitue la composante essentielle du développement émotionnel, physique et cognitif de l’enfant. Les chercheurs ont essayé de décrire ce processus de façon plus scientifique à l’aide de termes tels que “sensibilité/réceptivité maternelle/paternelle”, “mutualité” et “réciprocité”. Ils utilisent également souvent des analogies comme “la danse de la sensibilité réciproque” ou “le processus de service-retour”. »*

Ci-après, reproduit en entier l’encadré 4 :

Les critiques : les inquiétudes concernant la garde et l’éducation des enfants

*Dans de nombreux pays, des pédopsychiatres et de militants des droits des enfants ont émis des inquiétudes au sujet de la transition en cours dans la garde et l’éducation des enfants.*

L’un des critiques les plus influents est le psychologue australien Steve Biddulph, dont les livres sur l’art d’être parent se sont vendus à plus de 4 millions de copies dans le monde entier. Soutenant que la garde extérieure au foyer est contre-indiquée avant l’âge de trois ans, Biddulph centre ses attaques sur l’écart constaté entre la théorie et la pratique dans les nombreuses pouponnières et garderies qu’il a visitées. Il écrit :

*“Les meilleures pouponnières avaient du mal à répondre aux besoins des très jeunes enfants au sein d’un environnement collectif. Les pires étaient mal tenues, effrayantes et mornes : un cauchemar de solitude et de perplexité dont la vue brisait le coeur. Les enfants de cet âge – au-dessous de trois ans – ne veulent qu’une chose : les soins individuels d’une personne vouée tout entière à eux seuls. C’est une question d’équilibre, de choix du moment opportun. Les trois premières années de la vie sont celles au cours desquelles les enfants sont trop vulnérables, où ils ont trop besoin de soins pleins de tendresse et de tout ce que cela comporte, pour pouvoir être confiés à des mains étrangères dans une structure collective.”* [[1]](#footnote-1)

La psychothérapeute oxonienne Susan Gerhardt, cofondatrice du Oxford Parent Infant Project, s’est également élevée contre la garde des tout-petits.

*“Ce qui semble le plus important pour un bébé est le degré de disponibilité émotionnelle du parent ou de la personne en charge à noter ses signaux et à régler ses états...*

*La mère du bébé est gratifiée de faire ces choses pour son bébé par ses propres hormones, et elle est plus susceptible de développer l’intense identification voulue avec les sentiments du bébé, à condition qu’elle possède les ressources intérieures nécessaires. Les bébés viennent au monde avec le besoin d’interaction sociale qui contribue au développement et à l’organisation de leur cerveau. S’ils ne reçoivent pas assez d’attention empathique, synchronisée – en d’autres mots, s’ils n’ont pas un parent intéressé et réceptif à leur égard – alors, tout simplement, certaines parties importantes de leur cerveau ne se développeront pas aussi bien.”*

Gerhardt fait également le commentaire suivant :

*“Il n’est pas bien vu aujourd’hui de dire clairement l’importance de la responsabilité d’être parent, car les femmes se battent désespérément pour obtenir l’égalité avec les hommes sur les lieux de travail et ne veulent pas culpabiliser du fait de leur carrière ou des chèques de salaire pendant que quelqu’un d’autre s’occupe de leurs bébés.”* [[2]](#footnote-2)

Le même argument a été avancé par d’autres commentateurs, dont l’avocate des droits de l’homme Cathleen Sherry :

*“Personne – homme ou femme – n’a un droit absolu à la carrière. Si on choisit d’avoir des enfants, la responsabilité majeure est de s’en occuper comme il se doit, et si cela nuit à la carrière, cela nuit à la carrière. Mais personne ne veut prendre acte de cette réalité.*

*La garde des enfants permet aux hommes de ne pas se sentir responsables de leurs enfants. Les femmes doivent payer d’autres personnes pour s’occuper des enfants parce que les hommes ne sont pas disposés à réduire leurs heures de travail pour assumer leur part de soins parentaux. Si les femmes reprennent le travail, ce devrait être aux hommes, non aux enfants, de modifier leur vie en fonction de cette donnée. Dans les maternités, ça ne se fait plus de placer les nouveau-nés en rang dans la nursery sous la responsabilité de plusieurs infirmières. Cela est terriblement mal vu. Les mères sont fermement encouragées à garder leur bébé avec elles 24 heures sur 24. Pourtant, six semaines plus tard, on considère normal de placer ces bébés dans une pouponnière dans une proportion de dix pour seulement deux puéricultrices. C’est absurde.”* [[3]](#footnote-3)

Bilan Innocenti 8,

UNICEF

Le Centre de recherche Innocenti de l’UNICEF, situé à Florence, Italie, a été créé en1988 pour renforcer la capacité de recherche du Fonds des Nations Unies pour l’enfance (UNICEF) et soutenir son engagement en faveur des enfants du monde entier. La série des Bilans Innocenti vise à suivre et à comparer les prestations des pays de l’OCDE en matière de protection des droits de leurs enfants.

Le texte complet du bilan Innocenti 8 est disponible sur Internet sur le site de l’Unicef

[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)

Nous ne présenterons ici que quelques tableaux et textes significatifs extraits de ce rapport et vous invitons à le lire en entier.

Fig. Tableau de classement  
des services à la petite enfance

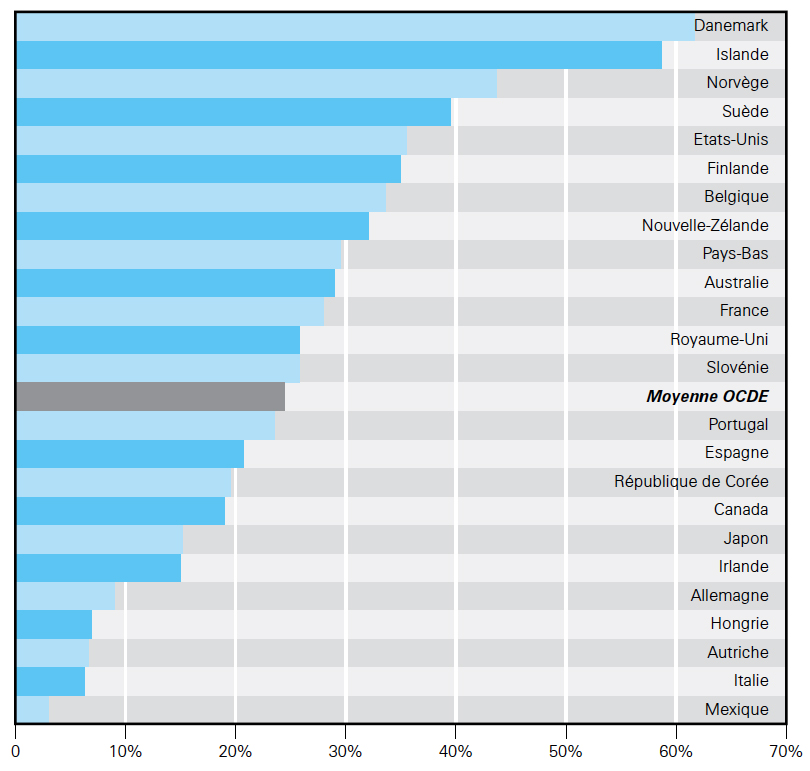
Ce *Bilan* débat des chances et des risques attachés à la transition relative à la garde et à l'éducation des enfants et propose des points de référence applicables sur le plan international en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, à savoir un ensemble de normes minima pour protéger les droits des enfants durant leurs années les plus vulnérables et les plus formatives.

Le tableau ci-dessous fait apparaître quels sont les pays qui satisfont actuellement aux normes minima suggérées, et récapitule cette première tentative d'évaluer et de comparer les services à la petite enfance dans 25 pays de l'OCDE où ont été recueillies des données.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Point de référence** |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Nombre de points de référence atteints | Congé parental d’un an à 50% du salaire | Plan national donnant la priorité aux enfants défavorisés | Services d’accueil subventionnés et réglementés pour 25% des enfants de moins de 3 ans | Services d’éducation des jeunes enfants subventionnés et agréés pour 80% des enfants de moins de 4 ans | Formation obligatoire pour 80% de tous les personnels s’occupant des enfants | Enseignement titulaire et qualification correspondante pour 50% du personnel des services agréés d’éducation à la petite enfance | Rapport d’encadrement minimum de 1 à 15 dans les services d’éducation préscolaire | 1% du PIB alloué aux services  à la petite enfance | Taux de pauvreté de l’enfant inférieur à 10% | Portée quasi universelle des services sanitaires de base pour les enfants |
| Suède | 10 | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| Islande | 9 |  | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| Danemark | 8 | √ | √ | √ | √ |  | √ | √ | √ | √ |  |
| Finlande | 8 | √ | √ | √ |  | √ |  | √ | √ | √ | √ |
| France | 8 | √ | √ | √ | √ | √ | √ |  | √ | √ |  |
| Norvège | 8 | √ | √ | √ | √ |  |  | √ | √ | √ | √ |
| Belgique (Flandres) | 6 |  | √ | √ | √ |  | √ |  |  | √ | √ |
| Hongrie | 6 |  | √ |  | √ | √ | √ | √ |  | √ |  |
| Nouvelle-Zélande | 6 |  | √ | √ | √ | √ | √ | √ |  |  |  |
| Slovénie | 6 | √ | √ | √ |  | √ | √ |  |  |  | √ |
| Autriche | 5 |  | √ |  | √ | √ |  | √ |  | √ |  |
| Pays-Bas | 5 |  | √ | √ |  | √ | √ | √ |  |  |  |
| Royaume-Uni | 5 |  | √ | √ | √ | √ | √ |  |  |  |  |
| Allemagne | 4 |  | √ |  | √ |  | √ | √ |  |  |  |
| Italie | 4 |  | √ |  | √ | √ | √ |  |  |  |  |
| Japon | 4 |  | √ | √ | √ | √ |  |  |  |  |  |
| Portugal | 4 |  | √ |  | √ | √ | √ |  |  |  |  |
| République de Corée | 4 |  | √ |  |  | √ | √ |  |  |  | √ |
| Espagne | 3 |  |  |  | √ | √ | √ |  |  |  |  |
| Etats-Unis | 3 |  |  | √ |  |  | √ | √ |  |  |  |
| Mexique | 3 |  | √ |  |  | √ | √ |  |  |  |  |
| Suisse | 3 |  |  |  |  | √ |  | √ |  | √ |  |
| Australie | 2 |  |  | √ |  |  | √ |  |  |  |  |
| Canada | 1 |  |  |  |  |  | √ |  |  |  |  |
| Irlande | 1 |  |  |  |  |  | √ |  |  |  |  |
| Total des points de référence atteints | 126 | 6 | 19 | 13 | 15 | 17 | 20 | 12 | 6 | 10 | 8 |

*\*Les données relatives au Royaume-Uni se rapportent uniquement à l'Angleterre.*

Fig. 2a. Enfants de 0 à 3 ans inscrits  
dans une structure d'accueil



Source : Base de données de l’OCDE sur la famille et base de données de l’OCDE sur l’éducation (2004).

Encadré 4.

Les critiques : les inquiétudes concernant  
la garde et l'éducation des enfants

*Dans de nombreux pays, des pédopsychiatres et des militants des droits des enfants ont émis des inquiétudes au sujet de la transition en cours dans la garde et l'éducation des enfants.*

L'un des critiques les plus influents est le psychologue australien Steve Biddulph, dont les livres sur l'art d'être parent se sont vendus à plus de 4 millions de copies dans le monde entier. Soutenant que la garde extérieure au foyer est contre-indiquée avant l'âge de trois ans, Biddulph centre ses attaques sur l'écart constaté entre la théorie et la pratique dans les nombreuses pouponnières et garderies qu'il a visitées. Il écrit :

*"Les meilleures pouponnières avaient du mal à répondre aux besoins des très jeunes enfants au sein d'un environnement collectif. Les pires étaient mal tenues, effrayantes et mornes : un cauchemar de solitude et de perplexité dont la vue brisait le cœur Les enfants de cet âge - au-dessous de trois ans - ne veulent qu'une chose : les soins individuels d'une personne vouée tout entière à eux seuls.*

*C'est une question d'équilibre, de choix du moment opportun. Les trois premières années de la vie sont celles au cours desquelles les enfants sont trop vulnérables, où ils ont trop besoin de soins pleins de tendresse et de tout ce que cela comporte, pour pouvoir être confiés à des mains étrangères dans une structure collective.* [[4]](#footnote-4)

La psychothérapeute oxonienne Susan Gerhardt, co-fondatrice du Oxford Parent Infant Project, s'est également élevée contre la garde des tout-petits.

*"Ce qui semble le plus important pour un bébé est le degré de disponibilité émotionnelle du parent ou de la personne en charge à noter ses signaux et à régler ses états...*

*La mère du bébé est gratifiée de faire ces choses pour son bébé par ses propres hormones, et elle est plus susceptible de développer l'intense identification voulue avec les sentiments du bébé, à condition qu'elle possède les ressources intérieures nécessaires.*

*Les bébés viennent au monde avec le besoin d'interaction sociale qui contribue au développement et à l'organisation de leur cerveau. S'ils ne reçoivent pas assez d'attention empathique, synchronisée - en d'autres mots, s'ils n'ont pas un parent intéressé et réceptif à leur égard - a/ors, tout simplement, certaines parties importantes de leur cerveau ne se développeront pas aussi bien. "*

Gerhardt fait également le commentaire suivant :

*"Il n'est pas bien vu aujourd'hui de dire clairement l'importance de la responsabilité d'être parent, car les femmes se battent désespérément pour obtenir l'égalité avec les hommes sur les lieux de travail et ne veulent pas culpabiliser du fait de leur carrière ou des chèques de salaire pendant que quelqu'un d'autre s'occupe de leurs bébés.* [[5]](#footnote-5)

Le même argument a été avancé par d'autres commentateurs, dont l'avocate des droits de l'homme Cathleen Sherry :

*"Personne - homme ou femme - n'a un droit absolu à la carrière. Si on choisit d'avoir des enfants, la responsabilité majeure est de s'en occuper comme il se doit, et si cela nuit à la carrière, cela nuit à la carrière. Mais personne ne veut prendre acte de cette réalité.*

*La garde des enfants permet aux hommes de ne pas se sentir responsables de leurs enfants. Les femmes doivent payer d'autres personnes pour s'occuper des enfants parce que les hommes ne sont pas disposés à réduire leurs heures de travail pour assumer leur part de soins parentaux. Si les femmes reprennent le travail, ce devrait être aux hommes, non aux enfants, de modifier leur vie en fonction de cette donnée.*

*Dans les maternités, ça ne se fait plus de placer les nouveau-nés en rang dans la nursery sous la responsabilité de plusieurs infirmières. Cela est terriblement mal vu. Les mères sont fermement encouragées à garder leur bébé avec elles 24 heures sur 24. Pourtant, six semaines plus tard, on considère normal de placer ces bébés dans une pouponnière dans une proportion de dix pour seulement deux puéricultrices. C'est absurde.* [[6]](#footnote-6)

Table des matières

Prologue

De l’opportunité de l’école maternelle à deux ans

L’histoire et la petite enfance

Chronologie des institutions et lois influençant la petite enfance en France

L’Aspect chiffré du problème en France

Comparaison avec les mode de garde à l’étranger

Les objectifs chiffrés sont-ils pertinents pour statuer sur l’enfance ?

L’adéquation de l’école aux enfants de deux ans

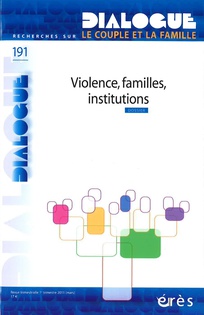
Données psychologiques de l’enfant de deux ans

En conclusion, un résumé des idées forces

Annexes

Références et bibliographie

École maternelle : cri d’alarme !, Joss Berger Tancerel et Michel Bergès, érès, 2009

[](https://www.cairn.info/revue-dialogue-2011-1-page-137.htm)In revue ***DIALOGUE***, 2011/1, no 191, pp. 142-143. *Notes de lecture*.

Cet ouvrage au style clair se veut un plaidoyer pour conserver l’école maternelle telle qu’elle existe encore actuellement en France. Les auteurs, tous deux enseignants, alarmés, souvent à juste titre, par les transformations apportées au système éducatif français, ont décidé de nous faire partager leurs réflexions et leurs convictions personnelles.

L’argumentation est développée sous la forme d’un entretien, comparé avec humour par les auteurs eux-mêmes à un dialogue platonicien. Michel Bergès, professeur d’université en sciences politiques, permet par ses questions à Joss Berger Tancerel, institutrice aujourd’hui en retraite, de développer sa défense de l’école maternelle, et en particulier l’accueil des très jeunes enfants (dès l’âge de 2 ans). Cette forme rend le propos vivant et accessible à des non-spécialistes des questions éducatives. Il est par ailleurs complété par des données historiques et économiques issues de différents rapports nationaux (ceux du député Michèle Tabarot et du sénateur Monique Papon) et internationaux (Unicef et ocde notamment) qui situent pour le lecteur la manière dont la petite enfance a été prise en charge dans notre société depuis près de deux siècles. Des données issues d’autres pays européens apportent un éclairage comparatif. L’ensemble de ces éléments sont présentés de façon à être aisément accessibles, en outre les références bibliographiques en fin d’ouvrage offrent la possibilité à ceux qui le souhaitent d’approfondir le questionnement.

Pour quelles raisons les auteurs jugent-ils nécessaire de lancer un cri d’alarme pour sauvegarder l’école maternelle ? Leur métier, participer chacun à leur niveau à la transmission de valeurs éducatives, leurs parcours professionnels et leur engagement républicain les conduisent à constater qu’un certain nombre de valeurs et principes éducatifs sont actuellement mis en péril par les réformes contemporaines de l’Éducation nationale. Ces valeurs sont en particulier la gratuité et le droit à l’éducation pour tous, sans discrimination sociale, culturelle, religieuse… Au-delà des différentes réformes qui transforment progressivement la fonction de l’institution scolaire, deux éléments semblent les avoir particulièrement alertés. Il s’agit d’une interrogation de Xavier Darcos, alors ministre de l’Éducation nationale, portant sur la nécessité de faire « passer des concours bac +5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants et de leur changer les couches ». Si ces propos révèlent une grande méconnaissance et de la fonction de l’école préélémentaire et du développement des jeunes enfants, ils inquiètent également par la logique économique qui les sous-tend puisqu’ils sont orientés par la seule nécessité d’« employer efficacement » les crédits de l’État. Logique économique également présente dans la proposition de Nadine Morano de mettre en place des jardins d’éveil, structures payantes intermédiaires entre la crèche et l’école maternelle.

Joss Berger Tancerel et Michel Bergès postulent qu’il est primordial pour une société démocratique d’appréhender l’avenir de la petite enfance en pensant sa prise en charge, les enjeux en sont multiples sur les plans tant économique, social que civilisationnel. L’argument économique, si cher à nos gouvernants, n’est donc pas absent de leur développement. Toutefois il n’est pas ici présenté comme une fin, mais comme un des éléments à prendre en compte dans l’éducation, au sens large, des jeunes générations.

Si nous les suivons dans la nécessité de défendre l’école maternelle au sens où celle-ci offre la possibilité pour tous les enfants vivant sur notre sol d’accéder à l’instruction scolaire et par là de participer à la mise en œuvre d’une société républicaine, nous regrettons cependant un discours passéiste lorsque les auteurs se laissent aller à commenter certaines transformations sociales. Ils déplorent « la grande fragilité de la société actuelle ainsi que les effets de la modernité à tous crins » (p. 95). La faillite de la famille qui se traduit dans le déclin de la natalité serait, indirectement, liée à l’éducation de la femme (p. 97). Les auteurs n’osent cependant pas aller jusqu’à proposer aux femmes de renoncer à leur engagement professionnel pour diminuer le nombre de ruptures conjugales et permettre aux enfants de s’épanouir au sein de familles unies. Ils se limitent à proposer « le choix d’un temps partiel par l’un ou l’autre, ou par les deux » (p. 102) pour que les enfants puissent partager du temps avec leur famille : « Avoir des enfants, c’est aussi leur consacrer du temps pour les loisirs culturels et sportifs, les devoirs du soir et les week-ends, les relations familiales et amicales… sinon autant abandonner l’enfant à la collectivité dès sa naissance » (p. 105). On regrette ce passage de l’ouvrage qui présente une vision très égocentrée et idéalisée de la famille, ce qui de plus entre en contradiction avec son objectif, à savoir la défense de l’école maternelle.

Cet ouvrage témoigne de l’engagement politique de ses auteurs et ouvre à la réflexion sur l’avenir qu’une société se donne à travers la prise en charge des jeunes générations. Toutefois, si nous suivons Michel Bergès lorsqu’il rappelle que « nul ne peut mesurer l’ensemble des conséquences qu’une loi […] aura d’effet dans l’avenir sur l’ensemble d’une société et son évolution » (p. 97), nous n’adhérons pas pour autant à l’ensemble de son analyse, notamment à l’interprétation des conséquences des transformations familiales contemporaines qui nous est proposée.

Anne Thevenot

Maître de conférences hdr en psychologie clinique,  
Strasbourg

Fin du texte

1. Biddulph, S., Raising Babies : *Should under 3s go to nursery ?*,Harper Thorsons, Londres, 2006. [↑](#footnote-ref-1)
2. Gerhardt, S., *Why Love Matters : How affection shapes a baby’s brain*, Brunner-Routledge, Scarborough (Canada) etNew York, 2004. [↑](#footnote-ref-2)
3. Biddulph, S., *op. cit*., pages 32-34. [↑](#footnote-ref-3)
4. Biddulph, S., *Raising Babies : Should under 3s go to nursery?,* Harper Thorsons, Londres, 2006. [↑](#footnote-ref-4)
5. Gerhardt, S., *Why Love Matters : How affection shapes a baby's brain,* Brunner-Routledge, Scarborough (Canada) et New York, 2004. [↑](#footnote-ref-5)
6. Biddulph, S., op. cit., pages 32-34. [↑](#footnote-ref-6)