



COMMENT NOTRE REGARD SUR LA PETITE ENFANCE A CHANGÉ¹

Anne-Marie Chartier²

Service d'histoire de l'éducation, INRP/ENS-Paris

Resumo

Como nosso olhar sobre a pequena infância mudou

Como foram construídas nossas evidências contemporâneas da pequena infância? A educação precoce não é uma preocupação tanto que a mortalidade infantil se encontra elevada e que os cuidados às crianças estão no seu ambiente "natural" (familiar ou doméstico). Por outro lado, desde que as mulheres dos meios urbanos tiveram que confiar seus filhos pequenos a terceiros (no começo do século XIX), foram postas em prática instituições encarregadas da pequena infância e reflexões sobre aquilo que convém ser dado, proibido e encorajado para essa primeira educação. Detectamos aqui brevemente a evolução das instituições e dos discursos que precederam as normas contemporâneas em matéria de higiene, alimentação, comportamentos. Procuramos compreender também como se passou de um discurso estigmatizante referente aos pais dos meios populares a uma tentativa de "educar os pais" por meio das crianças interpostas, antes que o princípio de uma co-educação fosse reconhecido.

Palavras-chave: infância, educação infantil, educação de pais, co-educação

¹ Cet article reprend très largement une contribution «Évolution du statut de la petite enfance entre XIXe et XXIe siècles», parue dans l'ouvrage collectif, Petite Enfance: enjeux éducatifs de 0 à 6 ans, coordonné par Nicole Geneix et Laurence Chartier, ESF, 2007, p. 17-25, que je remercie pour leur autorisation.

² Service d'histoire de l'éducation. INRP/ENS-Paris. Agrégée de philosophie, docteur en sciences de l'éducation. Ses recherches ont d'abord été menées dans le département de didactique de l'INRP (enseignement des mathématiques à l'école élémentaire) comme professeur associé, de 1974 à 1980, puis au Service d'Histoire de l'Éducation (lecture et de l'écriture dans l'enseignement primaire) comme chercheur associé (1994-1996), puis comme enseignant chercheur à partir de 1996. Ses publications récentes concernent l'histoire de la scolarisation de l'écrit, les méthodes d'enseignement de la lecture en France et en Europe occidentale, et plus largement, l'histoire de la formation des maîtres et des pratiques d'enseignement.

Anne-Marie Chartier is holder of a philosophy agrégation and a PhD in teaching didactics. She first conducted her research as an associate professor in the Department of didactics at the INRP from 1974 to 1980, where she studied the teaching of mathematics at elementary level. Still as an associate professor from 1994 to 1996 and as a teacher and researcher since 1996, she worked on reading and writing in primary schools at the SHE. Her recent publications are connected to the history of written work at school, the teaching methods of reading in France and Western Europe and to a greater extent, the history of teacher training and teaching practices.



Veja também a tradução deste artigo para o idioma Português nesta mesma edição.

Abstract

How we look at the early childhood has changed

How were constructed our contemporary evidence on early childhood? Early education is not a concern as infant mortality is high and as long as the care of young children are under natural environment (family or household). On the other hand, as soon as women in urban areas must entrust their young children to third parties, institutions for young children set up, with reflections on what should be done, prohibited or encouraged for this first education. The evolution of institutions and discourses that preceded contemporary standards, hygiene, nutrition, behavior are briefly traced. One looks how it began with a speech against working class parents to an attempt of "educating parents" by children interposed before the recognition of the principle of co-education.

Key words: childhood, early childhood education, education of parents, co-education

See also the translation of this article for the Portuguese language in the same issue.

Résumé

Comment ont été construites nos évidences contemporaines sur la petite enfance ? L'éducation précoce n'est pas une préoccupation tant que la mortalité infantile est élevée et que les soins aux petits enfants relèvent de son entourage "naturel" (famille ou domestiques). En revanche, dès que les femmes des milieux urbains doivent confier leurs enfants en bas-âge à des tiers (au début du XIXe siècle), se mettent en place des organismes chargés de la petite enfance et une réflexion sur ce qu'il convient de prévoir, d'interdire, d'encourager pour cette première éducation. On retrace ici brièvement l'évolution des institutions et des discours qui ont précédé les normes contemporaines, en matière d'hygiène, alimentation, comportements et on cherche comment on est passé d'un discours stigmatisant à l'égard des parents de milieu populaire à un essai pour "éduquer les parents" par enfants interposés, avant que soit reconnu le principe d'une co-éducation.

Mots-clés: enfance, éducation de la petite enfance, l'éducation des parents, la co-éducation

Voir aussi la traduction de cet article pour la langue portugaise dans le même numéro.



Notre façon d'attendre, d'accueillir et de prendre soin des nouveaux nés, puis des jeunes enfants a tellement changé en deux générations, que nous avons peine, aujourd'hui, à comprendre ce qui faisait l'ordinaire des jours, dans un monde sans lait en poudre ni couches jetables. Nous vivons dans un monde où chacun passe et repasse devant le rayon des produits destinés aux jeunes enfants (petits pots de nourriture toute prête, produits pour le bain et la toilette), ou devant les magasins qui leur sont dévolus (vêtements, ustensiles, mobilier, jeux). Dans tous les pays d'Europe et dans toutes les grands villes du monde, existent des maternités, des pédiatres, des centres médicaux pour enfants, des crèches, des jardins d'enfants ou des écoles maternelles, où travaillent des professionnels : pédiatres, enseignants, assistantes maternelles, psychologues, nourrices agréées, puéricultrices, mais aussi psychologues, psychanalystes, orthophonistes, rééducateurs, juges pour enfants. Ces professions sont massivement tenues par des femmes. Le niveau de formation nécessaire pour y accéder n'a cessé de s'élever au fur et à mesure que les cadres législatifs et institutionnels devenaient plus exigeants. En France, la vie d'un jeune enfant est très encadrée, puisque la loi impose la surveillance médicale de la grossesse et du nourrisson, définit la responsabilité parentale, l'attribution d'état civil, de la nationalité, des noms et prénoms, les avantages sociaux auxquels chaque naissance donne droit. Les frontières qui délimitent les différents âges de l'enfance sont institutionnelles (trois ans, l'âge où on quitte la crèche, six ans, l'âge où on entre de la grande école) et les grandes étapes de la vie infantine sont ainsi structurées de l'extérieur, par un calendrier des âges qui compte en mois pour les bébés, mais en années pleines pour les jeunes enfants, qu'ils soient nés en janvier ou en décembre.

Il existe ainsi, objectivés dans la réalité sociale qui nous entoure, des savoirs et des normes sur la petite enfance, qui vont tellement de soi qu'elles semblent naturelles. On allaite les bébés depuis toujours, mais celui qui demande en pharmacie un lait artificiel pour le deuxième âge utilise une catégorie pédiatrique aussi savante que récente. Ces catégories ont été imposées par le monde développé au monde entier, même là où les conditions de vie des familles donnent aux enfants un statut d'existence bien différent. Le discours officiel des États reconnaît les droits de l'enfant, droits individuels, distincts des droits de la famille ou du groupe d'appartenance. Partout se tient un discours officiel de précaution à l'égard de l'enfant, qui exige toujours protection, soins, bienveillance, éducation, c'est-à-dire des équipements matériels coûteux, un environnement psychologique approprié, du temps disponible et des adultes qualifiés à son service.

Comment en est-on arrivé là ? C'est ce que je voudrais très brièvement retracer sur la traversée des deux derniers siècles. Pour chaque étape, j'ai retenu trois données : les mutations familiales et sociales et leurs effets sur la vie des petits ; les visées et le rôle des institutions dévolues à la petite enfance ; l'émergence des discours scientifiques qui modifient les représentations du jeune enfant et, par voie de conséquence, son statut et les normes d'éducation.



1. La question de la petite enfance dans les années 1830-1880

Le XIXe siècle est un moment capital, car c'est le temps des grandes mutations industrielles. Dans les familles rurales (toujours majoritaires en France), les enfants qui constituent une future main d'œuvre sont plutôt bienvenus, même si la France est un des premiers pays à avoir mis en place des pratiques de limitation des naissances à grande échelle (allaitement prolongé et coût interrompu). Chaque naissance comporte des risques pour la mère, et les orphelins sont nombreux. Une fois nés, les bébés doivent survivre à tout ce qui les menace au moment du sevrage. Avec l'industrialisation et l'exode rural qui l'accompagne, les femmes qui travaillent dans les filatures, à la mine ou dans les ateliers industriels mettent leurs enfants en nourrice à la journée. Cette garde de proximité diffère de l'ancienne mise en nourrice, qui se poursuit parallèlement, où l'enfant est placé à la campagne à temps plein, pour des mois et parfois des années. Les mouvements philanthropiques, les ordres charitables, les associations de «dames patronnesses» dénoncent avec une grande sévérité les conditions matérielles lamentables dans lesquelles vivent ces enfants, mal gardés, mal nourris, mal traités. La question se pose en Angleterre plus tôt qu'en France et en Allemagne, mais partout se mettent en place des institutions collectives de garde à la journée, avec des perspectives à la fois hygiéniques et éducatives, qui sont destinées aux enfants dont les mères travaillent à l'extérieur, mais aussi à domicile.

Les deux grandes institutions naissantes sont la «salle d'asile», dont une des grandes figures en France est Marie Pape-Carpantier, et en Allemagne, le «jardin d'enfants», dont les orientations sont différentes. En France, la salle d'asile, notre future école maternelle, est destinée aux milieux populaires, même si elle recrute au-delà du monde ouvrier les enfants des boutiquières, des employées et des personnels de maison. Les objectifs sont l'hygiène et l'instruction. Quand ils ne sont pas dans la cour, des gardiennes, laïques ou religieuses, les font défiler au pas et au claquoir, s'asseoir sur les gradins d'une grande salle qui peut compter de cent à cent cinquante enfants, pour chanter ou réciter en chœur. L'instruction chrétienne va de soi, d'autant plus qu'elle est facile à pratiquer: même des enfants très jeunes et très nombreux peuvent collectivement réciter des prières, chanter des cantiques, faire le signe de croix. L'instruction profane, assurée par la directrice, qui est souvent la seule personne à avoir un brevet d'institutrice, se calque sur ce modèle. On peut apprendre la suite des nombres, reconnaître des lettres, les syllabes, les chiffres sur de grands tableaux, réciter le nom des jours et des mois, faire acquérir bien d'autres savoirs grâce aux images et à la mémorisation de petits textes. L'apprentissage de la lecture est au programme, car une alphabétisation précoce permettait aux enfants d'entrer à la fabrique en étant «instruits» et donc utilisables à plein temps. La tentation est donc grande de charger la barque de l'instruction en adaptant les programmes de l'école élémentaire (tentation des hommes qui s'occupent de ces institutions), tandis que d'autres (généralement des femmes) objectent que des enfants si jeunes ont surtout besoin de prendre de bonnes habitudes, de concentrer leur



attention, de toucher leur sensibilité et leur curiosité et d'élargir leur expérience et leur lexique (hygiène, motricité, langage, morale, leçons de choses).

En Allemagne, la grande création du siècle est le jardin d'enfant, dont la figure de proue est Fröbel, socialiste et romantique. Beaucoup de ses émules s'exilent après l'échec de la révolution de 1848 et ils diffuseront le modèle et les principes éducatifs de leur maître dans le monde entier. Fröbel distingue l'éducation domestique, qui relève de la famille, de l'éducation civique et sociale, qui relève du jardin d'enfants. Son projet est résolument anti-scolaire (ni lecture ni écriture), puisqu'il s'agit d'éduquer l'intelligence et le cœur, de socialiser par le jeu et les échanges guidés, si bien que les éducatrices doivent avoir un niveau d'étude élevé, ce qui exclut de l'encadrement les filles de milieu populaire. Les besoins de l'enfant étant prioritaires, les groupes sont peu nombreux et l'emploi du temps réduit à la demi-journée. Cette formule aura vite un grand succès auprès des classes moyennes et supérieures (kindergarten privés), alors qu'elle est peu compatible avec la journée de travail des ouvrières, même si des aménagements sont introduits au fil du temps (kindergarten municipaux).

Les découvertes scientifiques du siècle se situent d'abord dans la pédiatrie naissante qui décrit les maladies infantiles, les courbes de croissance, les règles d'hygiène et d'alimentation. La question du développement « normal » (sensoriel, moteur, mental) est posée à travers les institutions d'éducation pour enfants handicapés. À l'Institut pour les jeunes sourds, on pratique depuis le XVIIIe siècle, un alphabet par geste, la méthode des signes, la démutisation. À l'Institut des jeunes aveugles, Louis Braille invente l'alphabet qui porte son nom. Seguin, «l'instituteur des idiots» fait séparer les enfants des adultes dans les asiles psychiatriques et invente des activités motrices et logiques (classer des objets, emboîter des formes, construire des séries) que Maria Montessori utilisera pour l'école maternelle. En découle toute une littérature à usage des parents instruits pour élever leurs «bambins» comme on dit alors, et des prescriptions impérieuses à l'égard des institutions, qui doivent protéger les enfants de milieu populaire de l'incurie familiale. L'idée que les enfants tirent profit d'activités organisées en dehors de la famille pénètre les milieux privilégiés et interfère avec le gardiennage nécessaire des enfants d'ouvrières. Cet intérêt pour la petite enfance et son éducation, dans des institutions publiques ou privées, spécialement conçues à cette fin, est un phénomène qui concerne toute l'Europe, même les pays industrialisés plus tardivement, comme l'Italie, l'Espagne, l'Empire austro-hongrois.

2. Soigner et éduquer les enfants du peuple entre 1880-1945

Entre 1880 et 1945, l'ère de l'école républicaine triomphante, il y a la première guerre mondiale, la révolution russe, la crise économique de 1929, la montée des totalitarisme et la deuxième guerre mondiale. Tous ces événements ont de profonds retentissements sur le sort des enfants et sur les représentations de l'enfance. Le XIXe siècle s'achève sur la consolidation des progrès sociaux, puisque l'interdiction du travail des enfants avant douze leur ouvre la voie d'une scolarisation obligatoire de six ans et non plus de trois ou

quatre ans. Dans la science et de la médecine, la découverte des microbes et de la pasteurisation concerne les enfants au premier chef. Les tétines en caoutchouc et les biberons stérilisés vont sauver la vie de milliers d'enfants, mais il faut du temps pour que ces habitudes se répandent: en 1900, à Paris, 99% des bébés qui meurent de gastro-entérites sont nourris au biberon. Les campagnes de prévention (vaccinations, interdiction de l'alcool aux enfants, vitamines contre le rachitisme et isolement des malades contagieux) vont transformer la relation des adultes aux bébés dont l'espérance de vie ne cesse de croître. Une institution de prise en charge devient florissante, l'assistance publique, puisque les enfants abandonnés ou orphelins ne meurent plus en bas âge dans les pouponnières, mais grandissent et sont placés dans des familles d'accueil rurales. Ils représentent presque 20% d'une classe d'âge vers 1900. L'épidémie de grippe espagnole, aux lendemains de l'armistice de 1918, ajoute encore des orphelins aux orphelins «pupilles de la nation» qui sont légions dans l'entre-deux-guerres : rien d'étonnant si l'image de la famille complète, réunie à table sous la lampe, grands-parents, parents et enfants, est la représentation même du bonheur.

La seconde institution est l'école maternelle, urbaine et populaire, même s'il existe des classes ou sections enfantines en milieu rural. Pour Pauline Kergomard, inspectrice générale nommée par Jules Ferry, le progrès social permettra un jour aux mères d'élever elles-mêmes leurs enfants, mais en attendant, il s'agit bien de faire de cette école avant l'école un lieu «maternel» et non «de petites Sorbonnes»: donner de bonnes habitudes de vie sociale, apprendre à parler, chanter, réciter, dessiner, plutôt qu'à lire et écrire, car les enfants sauf exception, n'en sont pas capables. Dans l'entre-deux-guerres, on ajoutera, peindre, découper, modeler, et aussi, faire des lettres, grâce aux «lettres-bâton» mises à la mode par l'art nouveau et les machines à écrire. Les méthodes actives prônent de faire participer les enfants, la grande difficulté étant d'accroître leur vocabulaire, de les faire articuler correctement, construire des phrases correctes, pour qu'ils puissent être familiarisés avec la langue des livres qu'ils découvriront au cours préparatoire.

Trois discours scientifiques nouveaux émergent dans cette période, mais leurs effets ne se feront sentir à grande échelle que de façon décalée, après la Libération. Binet s'appuie sur le curriculum scolaire obligatoire pour construire une échelle du développement intellectuel. Ainsi un enfant peut avoir un, deux, trois ans de «retard d'âge mental», si ses performances au test sont celles de la classe d'âge qui a un, deux ou trois ans de moins: il forge ainsi un outil qui légitime scientifiquement l'équivalence entre haut degré d'intelligence et précocité, déficience intellectuelle et retard d'apprentissage. Cette représentation psychométrique du développement met en continuité ordonnée des acquisitions résultant d'interactions spontanées comme le langage, et l'apprentissage social de la langue écrite. Ceux qui n'apprennent pas à parler sont les débiles profonds, ceux qui ne peuvent apprendre à lire et écrire, les débiles moyens, mais les débiles légers peuvent être alphabétisés, si on adopte avec eux une pédagogie lente, dans des classes spéciales qui sont créées sur le papier (les classes de perfectionnement) mais très peu dans les faits. La psychanalyse freudienne arrive en France dans l'entre-deux-guerres,



mais elle n'est guère reçue dans le monde éducatif à cette date. La question de la genèse psychique met au cœur de l'individu les événements de sa prime enfance, subis comme des drames: naissance, sevrage, apprentissage de la propreté, naissance d'un cadet, tous ces événements ordinaires prennent une importance décisive dans la façon dont chacun construit sa relation aux autres, à soi, au monde et au savoir. Dans les années de l'après-guerre, il en résultera une attitude de «précaution» un peu anxieuse autour des caprices énigmatiques, pleurs ou enthousiasmes des tout-petits, avec une prolifération des interprétations rétrospectives, entretenant une culpabilité latente des parents.

Pour l'heure, c'est la psychologie génétique qui triomphe, avec sa théorie non linéaire des «stades de développement». Dans les pays francophones, on lit surtout Piaget (sur le versant du développement cognitif) et Wallon (qui insiste sur rôle des émotions et des relations entre action, pensée et langage), alors que les travaux de Vygotski (rôle des interactions adulte-enfants dans les apprentissages) ne deviendra une référence que bien plus tard, grâce aux travaux américains de Bruner sur le langage. Aux États-Unis, Gesell fournit aux pédagogues une échelle de développement qui montre les interférences entre la maturation physiologique et la socialisation, dans les apprentissages psychomoteurs (mot nouveau dans le langage des éducateurs) et symboliques (le langage, mais aussi le dessin et les jeux). La psychologie génétique de l'enfant, sur le plan verbal, moral, social, et cognitif, fournit une base théorique scientifique qui légitime définitivement, pense-t-on alors, la supériorité des méthodes actives pour guider les apprentissages. Les inculcations autoritaires, la pédagogie du modèle à reproduire sont donc mises en question, nourrissant une critique à l'égard des pédagogies traditionnelles dans l'école et une défiance à l'égard des parents trop autoritaires dans l'éducation familiale.

3. De l'objectif de bonne santé à l'épanouissement: les «Trente Glorieuses» 1945-75

La troisième étape commence à la Libération avec le baby-boom. L'état sanitaire des enfants est alors alarmant, d'autant que la crise du logement aggrave les difficultés. Les «inventions» qui vont le plus changer la vie des enfants sont deux institutions, les PMI et l'école maternelle, deux dispositifs législatifs, la Sécurité sociale et les allocations familiales, deux découvertes médicales, les antibiotiques et le BCG. Une fois passée l'étape difficile des restrictions et de la reconstruction, on entre dans l'ère de la croissance économique. L'urbanisation rapide vide les campagnes, la diffusion des médias, accompagne l'entrée dans le consumérisme de masse et la libéralisation des mœurs. La scolarisation s'allonge. L'adolescence devient une étape de la vie ordinaire, dès lors que la puberté est plus précoce et l'entrée au travail, plus tardive. La famille traditionnelle, où les trois générations vivent ensemble, recule, si bien que les grands-mères peuvent moins jouer leur rôle traditionnel de gardiennes. Pour élever leurs enfants, les jeunes mères comptent moins sur les façons de faire transmises par leurs propres mères que



sur les injonctions orales (puéricultrices, médecins) ou sur les suggestions écrites des prescripteurs «spécialistes» (livres, articles de psychologie dans les magazines ou émissions de radio puis de télévision).

Que dire des institutions de prise en charge des jeunes enfants ? Dès les années 1950, l'accouchement en maternité s'est généralisé. Pour beaucoup de jeunes mères, cette expérience inaugurale est vécue comme un luxe inédit (accoucher gratuitement en toute sécurité, être déchargée de la prise en charge du bébé et de tout souci domestique pendant la première semaine, recevoir les conseils des «spécialistes»). Pour les tout-petits, la garde se fait à domicile ou chez des nourrices, mais le modèle prôné par les politiques de gauche est celui des crèches collectives, souvent attenantes aux PMI, qui accueillent sous surveillance médicale les enfants des familles urbaines populaires, mais toujours en nombre insuffisant. L'autre institution bouleversée par le baby-boom est l'école maternelle. Les effectifs explosent et les syndicats réclament une limitation à quarante enfants par classe. Les taux d'enfants scolarisés augmentent régulièrement, car le phénomène nouveau est l'arrivée d'enfants des couches moyennes et supérieures. Ces mères qui ne travaillent pas encore voient dans l'école maternelle un élément favorable à la socialisation de leurs enfants et à leur réussite scolaire ultérieure. Leurs enfants fréquentent d'abord uniquement la grande section, puis au fil des années, lorsque ces mères entrent sur le marché de l'emploi, ils fréquentent la moyenne et même la petite section. Cette diversification sociale des publics modifie peu à peu la pédagogie de l'institution et contribue à lui faire adopter des normes nouvelles. On encourage à la libre expression (plutôt que donner des «bonnes habitudes»), on favorise la créativité et l'imaginaire (les dessins d'enfants tapissent les murs). À la même époque, la scolarisation secondaire de toutes les classes d'âge rend cruellement visibles les difficultés des élèves de milieu populaire au collège. En conséquence, les exigences se répercutent sur l'élémentaire, et le taux des redoublants s'envole. L'échec scolaire en lecture remplit les classes de perfectionnement, inventées par Binet soixante ans plus tôt. Il y en avait 240 en 1939, il y en a 2000 en 1958, 4000 en 1963, 16700 en 1973. L'école maternelle reste pourtant un lieu préservé de la «crise de l'école», tant les normes éducatives qui y sont proclamées, sinon toujours pratiquées, paraissent en phase avec la vulgate dominante et les idéaux de Fröbel pour le jardin d'enfants.

En effet, les nouveaux discours sur la socialisation du jeune enfant sont largement imprégnés par la vulgate forgée aux Etats-Unis sur les bienfaits d'une éducation libérale, sinon permissive. C'est la vie affective du petit enfant qui est maintenant au cœur des préoccupations, puisque les questions de santé physique ont moins d'urgence. Les livres de Laurence Pernoud (*J'attends un enfant*, 1958, *J'élève mon enfant*, 1965), du Dr Spock (*Comment soigner et éduquer son enfant*, 1946 aux USA, 1960 en France, 25 millions d'exemplaires), puis de Françoise Dolto (*Lorsque l'enfant paraît*, 1977) sont des best-sellers d'édition, sans cesse réédités. Ils montrent bien le déplacement des représentations et des investissements éducatifs sur la relation, d'autant plus précieuse qu'elle est rare: une fois passée la vague du baby-boom, on entre dans l'ère du contrôle des naissances et la démographie chute. Les fratries



diminuent, rendant encore plus nécessaire la vie dans des groupes de pairs rencontrés à la crèche ou à l'école, puisque à la maison, il n'y a que les parents. Ou que les mères, puisque les parents divorcent. Les nouveaux discours sur le jeune enfant portent sur les effets supposés néfastes ou traumatisant, du travail des mères, des divorces, des prises en charge collectives précoces. Aux USA, tout un courant politique alimente la stigmatisation des modèles «collectivistes», théorisé en se référant aux théories de Bowlby sur l'attachement mère-enfant. C'est ce qui expliquerait le développement médiocre des enfants américains élevés en crèche (les résultats excellents des crèches suédoises montreront plus tard que la raison en est l'instabilité du personnel américain peu formé et mal payé). Ce débat a des conséquences en France sur la scolarisation des deux ans et sur les effets de l'insécurité affective sur le développement cognitif et social.

Conclusion: Le tournant du XXe au XXIe siècle

Quel est le contexte de la fin du XXe siècle, qui constitue le cadre dans lequel nous vivons aujourd'hui? Entre les années 1970 et les années 2000, le monde change : récession économique, chômage, l'ascenseur social est en panne. Les changements qui ont eu lieu en France (légalisation de l'IVG, de la fécondation *in vitro*, généralisation de l'échographie), se sont accompagnés d'un recul de l'âge au premier enfant, d'une chute de la fécondité, mais moindre que dans d'autres pays d'Europe. La «responsabilité parentale» s'exerce de plus en plus souvent dans des unions hors mariage.

Quelles sont les questions qui sont à l'ordre du jour s'agissant de la petite enfance? Une des questions centrales est certainement celle de l'implication des parents dans les structures de prise en charge. Ainsi, la loi de novembre 2005 sur les enfants à besoins éducatifs particuliers ne peut être mise en œuvre sans collaborations régulières entre les différents professionnels impliqués (services médicaux, services sociaux, enseignants) et les parents. Ainsi, alors que l'école maternelle pense généralement ses missions en référence à l'école élémentaire, en se focalisant sur les apprentissages cognitifs qu'elle réalise ou prépare, elle pourrait être conduite à se penser davantage en référence aux autres institutions qui, localement, s'occupent aussi des enfants de deux à six ans (services municipaux, aide sociale à l'enfance, services médicaux, garderies et crèches, etc.). Il s'agit d'un défi particulièrement difficile à relever, car si l'espace de dialogue est relativement aisé avec les parents qui connaissent bien les structures françaises, il ne va pas de soi lorsque les parents viennent de pays où les attentes des familles à l'égard des enfants, leur représentation des relations adultes-enfants et leurs exigences pédagogiques ne recourent que très partiellement le consensus qui réunit les personnels éducatifs français.

Alors que les institutions du XIXe siècle voulaient éduquer les enfants pour les soustraire à des parents jugés incapables, que les pédagogues du XXe siècle, ont souhaité éduquer les parents par enfants interposés, en leur faisant adopter ses normes et ses valeurs, nous nous voyons contraints, en ce début du XXIe siècle, d'accepter en pratique l'idée de co-éducation depuis



longtemps proclamée en principe. En disant que «l'enfant est une personne», Françoise Dolto énonçait une vérité de droit aussi bien que de fait. Si tout le monde est prêt à accepter cette proposition, *a fortiori* doit-on considérer que les parents, quels qu'ils soient, doivent aussi être considérés comme des personnes. Cela leur donne le droit d'être informés sur et impliqués dans l'éducation instituée offerte à leurs jeunes enfants. Sur les formes de cette information et de cette implication, le XXIe a certainement beaucoup à inventer.

Bibliographie indicative

BECCHI, Egle & JULIA, Dominique, dir. - **Histoire de l'enfance en occident**. 2 tomes, Paris: Seuil, 1998

CHARTIER, Anne-Marie & GENEIX, Nicole - « Pedagogical approaches to early childhood education », Background paper for the Education For All Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations: Early Childhood Care and Education/; Publ: 2006; 77 p.; <http://unesdoc.unesco.org/>

LUC, Jean-Noel - **L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle**. Paris: Belin, 1997 (Coll. Histoire et société).

OCDE - **Petite enfance, grands défis**. Documentation française, Paris, volume 1, 2001, volume 2, 2007.

PLAISANCE, Eric - **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris: PUF, 1986 (collection L'éducateur).

Enviado em: 11/05/2009.

Aceito em: 15/05/2009.