



## Les débats d'europschool (salon de l'éducation, novembre 2003)

# L'accueil des moins de 5 ans dans les différents pays européens

Loïc Chalmel

(Discours pour le Salon de l'Education le 19 novembre 2003)

Éducation de la petite enfance : affaire de familles ou d'institutions ?

LOÏC CHALMEL

UNIVERSITÉ DE ROUEN

Lorsque l'on compare l'organisation des différents systèmes scolaires en Europe à l'aube du XXIème siècle, force est de constater que la construction souvent laborieuse d'une communauté économique unifiée est bien loin d'avoir entraînée dans son sillage l'élaboration d'un ensemble de curriculums pédagogiques cohérents: ainsi est-il aujourd'hui impossible à l'observateur avisé de dessiner les contours d'un modèle éducatif européen unique (Vaniscotte, 1996). Cette diversité dans les modalités d'accueil d'élèves aux différents niveaux de leur scolarité ainsi que dans les objectifs assignés à l'enseignement, semble se complexifier encore pour ce qui concerne l'éducation de la petite enfance souvent exclue du temps de scolarité obligatoire.

## 1 - APPROCHE CONTEMPORAINE

### 1.1 Un réseau hétéroclite de structures

Les formes institutionnelles prises aujourd'hui par les structures préscolaires au travers de l'Europe sont ainsi multiples: garderies, crèches, jardins d'enfants, écoles maternelles... Les modes de financements publics ou privés, caractérisent les choix politiques des pays concernés en matière de préscolarisation et déterminent dans une large mesure les conditions d'accès des différentes classes sociales à telle ou telle catégorie d'institutions. De plus, les familles ont souvent le choix, à l'intérieur d'un même contexte géographique, entre plusieurs lieux d'accueil pour anticiper la scolarité obligatoire de leur enfant, ce qui rend l'analyse de la situation encore plus complexe. Cependant, rares sont les états ayant développé des institutions à finalité éducative non intégrées au système scolaire global (Euridyce 94, OMEP 97). La coexistence de structures issues de l'action sociale par exemple avec les précédentes, constitue une alternative au choix familial: à cette



*Avec le soutien de la Commission européenne*

tentative de diversification de l'offre correspond la volonté affichée par les instances européennes de proposer des lieux de vie au fonctionnement plus souple que dans le cadre scolaire, souvent mieux adaptés aux besoins des familles: *“encourager la souplesse et la diversité des services de garde d'enfants dans le cadre d'une stratégie ayant pour but d'accroître les choix et de répondre aux préférences, besoins et circonstances spécifiques des enfants et de leurs parents, tout en préservant une cohérence entre les différents services”* (CCE, 1992)

L'âge d'accès à la scolarité obligatoire diffère sensiblement d'un pays à l'autre: de 4 ans (Irlande du Nord et Luxembourg) on passe à 7 ans au Danemark. Ainsi, au caractère tardif de l'entrée dans les institutions scolaires dans les pays scandinaves s'oppose le postulat de l'école considérée comme structure d'accueil universelle pour les enfants après trois ans dans les pays latins (France, Italie) mais aussi Belgique (Vaniscotte, 1996, p. 34). Une fois encore, cette grande diversité interne à l'Europe concernant la précocité d'une scolarité obligatoire est liée aux politiques familiales et éducatives propres à chaque pays, et illustre l'effort social consenti à l'égard de la petite enfance. Si les pays de l'Est (ex-communistes), fortement influencés par l'idéologie marxiste et ceux de l'Europe du Nord de sensibilité sociale-démocrate développent l'idée d'une responsabilité collective pour l'accueil, l'éducation et la santé de tous les enfants quelque soit leur âge, le développement de la préscolarisation au sein de la communauté des pays de la libre entreprise, est confié à un personnel spécialisé, ayant suivi une formation supérieure conforme aux exigences du système éducatif global. Les investissements financiers concernent dans ce cas le cadre institutionnel de l'école: l'argent public investi dans des mesures éducatives est ainsi nettement disjoint du budget consacré aux mesures sociales. Il ne faut par conséquent guère s'étonner des conséquences du passage des pays de l'ancien bloc de l'Est dans le giron du libre échange sur la régression massive et généralisée de la préscolarisation (OMEP, 1997). Cette dichotomie apparente doit néanmoins être tempérée par une situation de fait: certains pays, quelque soit leur appartenance idéologique, n'ont jamais vraiment développé de système préscolaire cohérent. Ce sont généralement ceux qui valorisent la responsabilité individuelle par rapport à une prise en charge collective (Royaume Uni). Ainsi le type de prise en charge de la petite enfance entre éducation collective ou individuelle conforme au modèle familial, la finalité éducative ou sociale de cette prise en charge, les rythmes de fréquentation et l'organisation structurelle, s'ils sont soumis aux choix politiques et idéologiques, dépendent également pour une large part des représentations culturelles traditionnelles propres à chaque communauté.

Pourtant, la recherche contemporaine en éducation préscolaire, avec ses diverses approches, psychologiques, sociologiques, didactiques... atteste de façon relativement homogène de l'extrême importance des apprentissages premiers pour l'équilibre psychologique futur d'un enfant. Aussi peut-on légitimement se demander pourquoi certains pays continuent à ne pas créer d'écoles maternelles, alors que d'autres sont convaincus de son importance et de son rôle dans le développement de l'enfant. Pourquoi de nombreux états voient dans la préscolarisation un lieu clé pour la structuration future des apprentissages et de la personnalité, alors que d'autres ne la conçoivent que comme une garderie où un lieu de socialisation ?

## 12 Trompeuses convergences

Au delà d'incontestables divergences inter et internationales précédemment décrites, un certain nombre d'évolutions récentes tendent néanmoins à rapprocher les fonctionnements institutionnels, visant à réduire dans les pratiques les effets induits par l'idéologie ou les habitudes culturelles. En particulier, l'adoption par la majorité des états européens, au delà des singularités locales, d'une position apparemment plus consensuelle, autour d'un certain nombre d'idées communes comme la détermination de l'âge de la scolarité obligatoire à six ans ou l'accueil systématisé de tous les enfants de trois ans est à mettre en relation avec les résultats de la recherche en éducation

depuis les années 70, plus particulièrement pour ce qui concerne la genèse et le développement psychologique du jeune enfant. Seuls les pays nordiques hésitent encore à aligner leur législation sur celle des autres états européens. Certains de leurs voisins chez lesquels les possibilités d'accueil pour la petite enfance étaient traditionnellement limitées, ont quant à eux abaissé l'âge d'une préscolarisation obligatoire à cinq (Royaume Uni) Pays-Bas voire quatre ans (Luxembourg) (Euridyce, 1995).

Cependant, l'idée selon laquelle les tentatives d'harmonisation institutionnelles modifient en profondeur les pratiques de terrain ne résiste guère à l'analyse. Dans un premier temps, les modalités d'application des réformes varient en fonction du cadre de référence idéologique propre à la mise en œuvre des différentes politiques familiales. Dans un second temps, une modification progressive des routines de comportement ne peut advenir sans interférer avec les valeurs et les habitudes culturelles sous-jacentes aux pratiques éducatives dans un contexte donné. Ainsi, bien que l'intérêt pour l'éducation du jeune enfant se développe d'une manière générale, référant les propos novateurs de son discours aux conclusions des recherches menées dans le cadre d'un savoir scientifique objectif, et que la grande majorité des petits européens soit désormais pré-scolarisée à l'âge de cinq ans, les divergences de vues sur les finalités de l'éducation préscolaire demeurent. Les pays latins et ceux du Benelux portent tous leurs efforts sur le développement d'une école maternelle moderne, outil par excellence de socialisation et d'intégration. Un large consensus sur son rôle privilégié dans la réduction des handicaps d'origine sociale, permettant d'assurer à chacun, dans une perspective souvent idéalisée d'égalité des chances, un développement cognitif conforme à une norme nationale existe dans ces pays. Cette politique de compensation des handicaps socioculturels se double d'un objectif de préparation aux apprentissages fondamentaux: l'école maternelle est bien avant tout une école, partie intégrante du système éducatif en dépit des caractéristiques liées à l'âge de ses élèves qui lui confèrent son identité relative: *“La maternelle est donc bien une école car on commence à y structurer des apprentissages. Les enseignants sont très proches des élèves. Ils les accompagnent et les stimulent tout en essayant de comprendre leurs difficultés. L'école maternelle est un lieu privilégié pour détecter des problèmes, voire des handicaps et agir au plus tôt. C'est aussi le premier lieu où les enfants comprennent le sens des codes de l'écrit et du langage. Ils manipulent des livres, repèrent les titres, établissent une différence entre les lettres et les images, cultivent leur mémoire. À la maternelle, on utilise les données brutes de l'expérience et on aide peu à peu les enfants à les structurer.”* (Roussel, 1995, p. 2875)

Au contraire des pays du Sud, pour lesquels le souci de remédier aux inégalités sociales par une scolarisation précoce est primordial, les états d'Europe du Nord mettent en place des structures d'accueil moins scolaires, plus ludiques et plus ouvertes sur l'univers familial. Le processus de socialisation au sein d'un jardin d'enfants par exemple, s'effectue dans un cadre plus individualisé, respectueux du rythme et des besoins de chaque individu. Le caractère normatif des apprentissages précoces omniprésent à l'école maternelle est ici considérablement minoré au profit d'un épanouissement général de la personnalité. De plus, si les taux de préscolarisation peuvent paraître voisins par la consultation des données chiffrées propres à chaque institution, ceux-ci doivent être pondérés en fonction de la durée relative de prise en charge des élèves: conforme au rythme scolaire du pays d'origine à l'école maternelle, ne concernant que quelques heures dans la journée ou même dans la semaine pour beaucoup de jardins d'enfants. Ce temps institutionnellement très court de prise en charge astreint les mères à une plus grande disponibilité, ce qui ne va pas sans poser quelques problèmes d'adaptation à la vie moderne (OMEP, 1997). En contrepartie, celles-ci conservent un statut privilégié d'éducatrices de la petite enfance qui contribue à la mise en œuvre d'un double processus de socialisation pour leur enfant, simultanément interne et externe à l'univers familial. Les politiques familiales des différents états concernés aménagent avec plus ou moins de

bonheur l'accès des femmes au marché du travail en favorisant le choix de travailler ou de garder son enfant, en permettant de retrouver son emploi après un congé parental, en finançant la garde à domicile par la mère au moins jusqu'à l'âge de trois ans. Ce statut implicite d'éducatrice privilégiée, complémentaire à l'institution, reconnu de manière singulière aux mères et plus généralement aux parents induit de longue date des préoccupations légitimes sur la formation au "métier de parents": *"Notre société contemporaine ne fournit pratiquement aucun apprentissage au métier de parent. On ne met pas tout à coup une secrétaire dans un bureau sans lui avoir appris la dactylographie [...] en lui disant simplement: "vous êtes secrétaire, allez-y!" Mais lorsqu'une femme devient mère c'est comme si la société lui disait brusquement: "Vous êtes "parent", nous ne vous avons pas appris grand chose du métier, mais allez-y, faites de votre mieux!" [...] Il n'y a pas de travail plus difficile dans notre société que d'être ce polyvalent unique en son genre, travaillant vingt-quatre heures sur vingt-quatre, à la fois psychologue de l'enfant et instituteur que l'on nomme parent."* (Dodson, 1972, pp. 23-24).

### 13 Aux sources de l'histoire

Ainsi les objectifs éducatifs des écoles maternelles et ceux des jardins d'enfants ne sont-ils pas identiques, sur le plan des politiques comme sur celui des pratiques. Les premières portent l'essentiel de leurs efforts sur la préparation à l'école élémentaire, alors que les seconds qui ne dépendent pas nécessairement de ministères de l'éducation, accordent une plus large place à l'épanouissement intellectuel, physique et moral d'une personnalité en devenir. Les conceptions idéologiques sous-jacentes, héritières des traditions, de l'histoire et de la culture propres aux différents pays, divergent sur des principes aussi essentiels que la place du jeu dans les apprentissages, une socialisation accentuant la primauté du collectif par rapport à une structuration identitaire plus individualisée, l'ouverture aux familles et la place singulière accordée aux mères dans la première éducation. L'adaptation de la préscolarisation aux conditions de vie modernes résiste au poids de l'histoire et l'accueil d'enfants de moins de trois ans en Allemagne comme en Suisse malgré la demande insistante des familles, n'est pas une priorité du pouvoir politique. La tradition fröbelienne imprègne les jardins d'enfants et une loi récente confirme le rôle traditionnel accordé à la famille par la société allemande (Kinder und Jugendhilfegesetz, 1991). Aussi ne faut-il guère s'étonner si certains états affirment une maturité cognitive suffisante de l'enfant pour approcher certains apprentissages à quatre ans, alors que d'autres repoussent de plusieurs années l'accès à des savoirs de même nature.

Au delà de débats pédagogiques passionnés pour déterminer le mode de préscolarisation le plus judicieux pour l'Europe de demain, aucune des options actuellement privilégiées n'est le fruit du hasard: il semble ainsi légitime de s'interroger sur l'origine historique de ces divergences, en supposant qu'à une situation de départ commune correspondent paradoxalement des orientations diverses, parfois radicalement opposées. L'examen des démarches pédagogiques proposées par les précurseurs de l'éducation des enfants les plus jeunes confirme l'hypothèse d'une source d'inspiration commune évoluant dans un débat dialectique subtil avec la tradition chrétienne de référence, cadre essentiel de toute réflexion pédagogique pré positiviste. Les développements différenciés de l'éducation préscolaire dans les pays de tradition protestante et dans les communautés francophones ou germanophones d'états fédéraux comme la Suisse ou la Belgique présentent incontestablement les stigmates de cette évolution contrastée. En quête d'une cohérence possible entre origine et développement de l'idée de préscolarisation en Europe il nous faut donc abandonner momentanément le champ éducatif contemporain pour explorer le contexte théologique et historique qui le génère, sans pour autant perdre de vue l'objet essentiel de notre propos: quelle est la teneur de ce message originel? Dans quel état parvient-il jusqu'à nous et en

quoi influence-t-il encore les pratiques modernes?

## 2 - APPROCHE HISTORIQUE

La mise en évidence de points de rencontre significatifs entre l'évolution de l'esprit novateur des piétismes protestants et les démarches pédagogiques proposées par les précurseurs de l'éducation préscolaire, de Jean-Amos Komensky (1592-1670) à Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826), Jean-Henri Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852) jusqu'à Pauline Kergomard (1838-1925), nous invite à parcourir les chemins par lesquels les valeurs portées par les piétistes influencent l'élaboration de deux institutions originales pour l'éducation préscolaire: le jardin d'enfants allemand et l'école maternelle française. Pourtant, à ces instituts nourris de la même volonté des piétistes d'organiser de manière précoce le rapport sensible du jeune enfant au monde et à son créateur, correspondent deux modèles pédagogiques contemporains dissemblables, du moins en apparence. C'est la genèse et l'évolution, dans un contexte économique et social déterminé, de cette surprenante contradiction que nous souhaitons analyser maintenant.

### 21 Alternative coménienne

L'idéal piétiste-morave se forge dans la mouvance d'une tentative originelle de réforme de l'Église, et à travers elle, de toute la société féodale en Bohême (Chalmel, 1996, pp. 7-18). En ce qui concerne l'éducation préscolaire, le célèbre pédagogue Jean-Amos Komensky (dit Comenius héritier de la tradition éducative morave, rédige le premier traité significatif à propos de l'éducation des enfants les plus jeunes. Dans ce texte référentiel, il situe le développement de la petite enfance entre deux univers, les deux termes de son alternative étant irréductibles l'un à l'autre. Il reconnaît l'importance déterminante de l'éducation familiale et singulièrement celle des mères, mais affirme dans le même temps qu'un enfant ne se développe jamais mieux intellectuellement, physiquement et moralement qu'en présence de ses pairs (Comenius 1663). Ainsi adopte-t-il une position moyenne, volontairement ambiguë. D'un côté, la mère paraît irremplaçable, quelles que soient les conditions socio-économiques du moment : *“Je suis d'avis de ne pas enlever les enfants à leur mère pour les confier à des instituteurs avant l'âge de six ans. Voici mes raisons : d'abord, les jeunes enfants requièrent plus de soins que n'en peut donner un instituteur qui a la charge d'une foule d'enfants; il est donc préférable que les enfants restent entourés des soins de leur mère[...]”* (Prévot, 1981, pp. 169-170). D'un autre côté, le caractère collectif de l'enseignement l'emporte sur un préceptorat parental ou maternel: *“Les parents et les précepteurs sont très utiles aux enfants, mais la compagnie des autres enfants l'est encore davantage. Ils se racontent des histoires et jouent entre eux. Des enfants égaux par l'âge, le savoir la politesse, s'aiguisent mutuellement l'esprit... Personne ne doutera qu'un enfant contribue mieux que quiconque à aiguïser l'esprit d'un autre enfant.”* (Prévot, 1981, p. 157).

Le discours coménien reste donc résolument équivoque et se cantonne à un compromis aux limites imprécises entre une éducation maternelle naturelle et la supériorité reconnue de l'enseignement communautaire sur le préceptorat. Dans la lignée de Comenius les pédagogues du XVIII<sup>e</sup> siècle reconnaissent le rôle essentiel de la mère pour l'éducation de la petite enfance point n'est besoin de science ni de raisonnement là où l'instinct, guidé par les liens du sang, suffit: *“C'est aux premières années de l'enfant, lorsqu'on s'en remet au développement de ses facultés, sans aucun secours de l'art, à la grande impulsion de la nature il manque généralement et avant tout une mère qui, à la faveur d'une formation évoluée de ses propres facultés, porte en soi d'une manière consciente le stimulant à la fois vif, pondéré et mûri de ce qu'elle devrait être naturellement pour cet enfant.”* (Pestalozzi, 1826, p. 282)

L'expression de ce “manque” n'est pas un vain mot, si on le réfère au contexte historique: le manque

de soins et d'hygiène, la malnutrition et l'insuffisance de la médecine, les abandons d'enfants lorsque les conditions économiques se font trop rudes pour les classes populaires favorisent une effroyable mortalité dont la société européenne de l'époque s'accommode impuissante. Ainsi, le problème du "manque" de la mère éducatrice auprès de son enfant, devient le fondement même de la réflexion pédagogique pour ceux qui, comme Comenius Oberlin ou Pestalozzi ont la volonté de ne pas attendre qu'il ait fait preuve de sa capacité à survivre, pour commencer à l'éduquer. Aucun d'entre eux ne remet en cause la prééminence de la mère pour l'éducation du jeune enfant, mais cette affirmation se voit contrariée dans les faits par l'évidence du "manque". Pestalozzi et Oberlin pédagogues des lumières, décident, chacun à leur manière, de dissoudre l'équivoque en privilégiant l'une ou l'autre proposition du maître morale.

## 21 Mères ou instituts?

Pestalozzi reprend à son compte le premier terme de l'alternative coménienne, considérant la mère comme médiatrice unique et essentielle à l'appréhension sensorielle du monde par son enfant. Si la mère est absente ou sa personnalité insignifiante, la relation éducative est nulle ou inefficace et l'enfant se trouve livré à lui-même; si la mère est possessive ou autoritaire, la place laissée à l'enfant ne lui permet guère d'être acteur de ses apprentissages et rend ceux-ci inopérants ou inefficaces. Dans cette perspective, Pestalozzi insiste constamment sur la notion de "juste milieu" dans son discours éducatif. Conscient que toute idée d'équilibre, dans son essence même, est fugitive et précaire et semble peu compatible avec les notions de progression ou de continuité, il n'est pas dupe de la capacité des mères à accomplir la noble tâche qui leur revient par nature. On assiste alors à un déplacement de la question pédagogique du jeune enfant vers sa mère l'éducation de cette dernière devient alors la grande affaire pour le pédagogue suisse. À cet effet, un traité publié en 1803, s'intitule naturellement "Livre des mères et annonce sans équivoque sa finalité : il s'agit de mettre entre leurs mains *"Toute une série de procédés qui leur permettront de prolonger la relation de leur cœur avec leur enfant jusqu'au jour où les moyens sensibles de faciliter la vertu, associés aux moyens sensibles de faciliter l'intelligence des choses, permettront à l'enfant, mûri par l'exercice, d'adopter une position autonome en tout ce qui touche le droit et le devoir."* (Pestalozzi, 1801, p. 220)

La responsabilité des mères est considérable, lourde de conséquences puisqu'elle conditionne la réussite ultérieure du processus méthodique. Profondément convaincu du fait que les liens qui unissent femme et enfant sont le paradigme de ce que doit être l'union ultérieure de l'homme à son Créateur, Pestalozzi accorde aux mères, dans les premières années de la vie humaine, un rôle décisif et exclusif: *"Que l'enseignement élémentaire ne soit jamais l'affaire de la raison qu'il demeure pour longtemps l'affaire de la femme avant de devenir l'affaire de l'homme."* (Pestalozzi, 1801, p. 216). Cet état de dépendance relative, pendant lequel l'enfant pense, découvre, sent son environnement familial au travers des yeux de sa mère diminue progressivement avec les années, de manière inversement proportionnelle au développement propre de ses sens et de sa raison Il entre alors dans une période de transition pendant laquelle l'univers de la *Wohnstube* devient progressivement trop étroit, où l'intérêt se porte sur des objets externes à l'environnement familial, où le besoin d'autonomie commence à s'affirmer face à la volonté maternelle protectrice : *"Les sentiments du tout petit enfant disparaissent et font place aux premières impressions indépendantes de la mère et provoquées par le charme du monde."* (Pestalozzi, 1801, p. 213)

C'est à l'issue de cette période de transition que Pestalozzi situe le carrefour essentiel de toute éducation réussie. Il s'agit véritablement d'une nouvelle naissance; l'enfant sort de l'"œuf" protecteur de la *Wohnstube* dans lequel il a perfectionné une structure sensitive et morale qui le rend désormais apte à affronter le monde. C'est à ce moment crucial que l'école proprement dite, doit être capable

d'assurer le relais de la mère éducatrice en déployant tout son art pour conserver intacts dans le cœur des élèves les sentiments d'amour, de gratitude, de confiance et d'obéissance. Pestalozzi fait de ce stade du développement une étape capitale, où tout se joue irrémédiablement sans possibilité de retour en arrière. Ou l'enfant guidé par un pédagogue éclairé réussira le déplacement des sentiments naturels qui le liaient à sa mère vers un Dieu créateur, ou bien, livré aux jouissances matérielles exclusives du monde qui l'entoure, il sera irrémédiablement corrompu et deviendra le jouet de ses seules impressions sensibles: *"Tout l'enseignement naturel qui lui sera dispensé dans cette nouvelle carrière se tient dans une cohésion étroite et vivifiante avec ce qu'il a fait sien sous le regard de ses parents. La direction familiale rejoint ainsi intimement l'école et ce qu'on y enseigne."* (Pestalozzi, 1947, p. 291) La démarche pestalozzienne soumet l'éducation maternelle aux aléas d'une relation mère /enfant équilibrée, ce qui induit imperceptiblement à nouveau l'idée de "manque". L'introduction d'un troisième acteur présenterait l'avantage de poser l'acte éducatif hors de cette relation dualiste, délivrant ainsi la mère d'une image d'exemplarité irréaliste et lourde de conséquences et permettant à l'enfant un rapport au monde multiforme et participant. Cette idée de "manque", comprise et analysée par Friedrich Fröbel le conduit à l'introduction d'un médiateur arbitre de la relation bivalente, la jardinière d'enfants, dans la genèse du produit final de l'approche "allemande" d'un concept de préscolarisation : le jardin d'enfants.

Jean-Frédéric Oberlin construit l'institution des poêles à tricoter autour du deuxième axe des propositions de Comenius à savoir l'idée d'une éducation collective précoce. Le pasteur du Ban de la Roche ne renie nullement le rôle irremplaçable de la mère aux premières années de la vie, mais ce militant de la foi évangélique ne peut se satisfaire d'une position idéaliste en complet décalage avec la réalité socio-économique de son époque. Si la relation mère /enfant peut être privilégiée dans les cas les plus favorables, étendre ce type de préceptorat à l'ensemble d'une population conduit inévitablement au maintien ou même à l'aggravation progressive des différences sociales. Or une société plus fraternelle, où chaque homme est capable d'entrer en recherche spirituelle, ne peut s'accommoder de l'ignorance et d'une précarité financière et intellectuelle. Les "Poêles à tricoter" constituent l'élément moteur de la transformation intellectuelle et sociale au Ban de la Roche et permettent à de jeunes femmes, les conductrices de la tendre jeunesse, d'être reconnues dans leur fonction d'éducatrices. Pour Oberlin la sensibilité féminine, irremplaçable pour conduire le petit enfant vers son avenir, n'implique pas nécessairement la présence d'une mère. Une jeune fille, reconnue pour ses qualités morales, peut se substituer avec profit dans nombre de cas à la mère déficiente, permettant ainsi aux femmes, de passer de la reconnaissance implicite d'un rôle actif dans l'éducation de leurs enfants au statut d'éducatrices à part entière, rémunérées et socialement reconnues pour leur travail. Les familles exclues du processus éducatif en tant que tel, sont néanmoins régulièrement associées à l'examen de ses produits et tenues au courant des progrès des élèves grâce au système des "récitations" publiques, valorisant le caractère "scolaire" des poêles à tricoter au sein de la population.

On retrouve dans les principes directeurs des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les conductrices de la tendre jeunesse, l'essentiel de l'approche coménienne, résumé dans la formule: "du bas vers le haut". Tout enseignement est concret dans un premier temps, la distanciation progressive par rapport à l'objet d'étude permet de construire, par reformulations successives, le concept: l'enfant apprend à l'intérieur d'une spirale ascendante dont il demeure le centre. Le corps constitue dans cette perspective le média physique et sensoriel privilégié pour construire les premières connaissances et il est sollicité sous de multiples aspects (physiques, hygiéniques...) Dans le même ordre d'idées, si la chaleur du poêle est bienvenue en hiver, lorsque les hautes neiges recouvrent le sol gelé, le retour du printemps invite à la promenade, à la découverte active en symbiose avec le milieu de vie. C'est à une véritable pédagogie d'éveil à laquelle les conductrices

tentent d'associer leurs élèves. Un autre principe fondateur de la pédagogie des poêles à tricoter repose sur le fait que tout apprentissage génère nécessairement une production. Si le tricotage en constitue le paradigme, ce précepte s'applique également à la constitution d'herbiers, au dessin ou à l'impression des plantes. Enfin, l'éducation de la tendre jeunesse est synonyme de joie et de bonne humeur, de respect du rythme de l'enfant. À cet effet, une large place est laissée à la répétition pour que les faits nouveaux aient de nombreuses occasions de se fixer dans les esprits: *"Ici, le chant accompagne le travail quelquefois on épelle par cœur; on raconte des histoires instructives à la portée de l'enfance; en été on cueille des plantes, dont on apprend les noms, les caractères distinctifs, les vertus. Le dessin, l'enluminure des cartes géographiques en petit format, dont M. Oberlin fait graver en bois et imprimer, en nombre suffisant, celles du Ban de la Roche de la France de l'Europe du Planisphère, ont passé de ces écoles dans les familles, et font encore aujourd'hui l'amusement des dimanches [...]"* (Neufchâteau, 1818, p. 20) Le jeu trouve tout naturellement sa place comme moyen didactique privilégié dans la pratique quotidienne des conductrices. Le besoin de jouer, propre à la petite enfance participe aux apprentissages. Plusieurs "outils" viennent ainsi à la rescousse des éducatrices pour attiser l'envie d'apprendre : jouets pédagogiques imaginés par le pasteur, jeux collectifs ou dits de "société", objets issus de la collection d'histoire naturelle.

## 22 Un débat résolument moderne

Le questionnement dialectique et mutuel qui s'établit à distance entre le maître d'Yverdon et le pasteur du Ban de la Roche esquisse les contours des différentes options actuelles concernant l'éducation des enfants les plus jeunes. À partir d'un corpus de valeurs et de finalités communes, leurs divergences fondamentales apparaissent sur les conditions de sa mise en œuvre. De fait, les finalités d'une éducation maternelle raisonnée que Pestalozzi souhaite promouvoir avec son "Livre des mères et celles des petites écoles de tricot du pasteur Oberlin sont identiques: il s'agit essentiellement d'une formation morale permettant de tisser des liens indissolubles entre le petit enfant et son Créateur, afin de construire dans l'avenir une société plus juste et plus fraternelle. Cependant, les moyens pour y parvenir sont sensiblement différents.

L'aménagement du poêle à tricoter lorsqu'il existe de manière spécifique, ne diffère de celui de la *Wohnstube* que par ses dimensions supérieures permettant l'accueil d'une trentaine d'enfants; le cadre de vie habituel des petits écoliers est parfaitement pris en compte dans l'institution. Mais l'enseignement ne reste pas confiné entre les murs de la petite école; à la belle saison c'est dans le livre ouvert de la nature environnante qu'élèves et conductrices vont cueillir la matière nécessaire aux apprentissages. En ce sens, l'univers pensé par Oberlin apparaît comme une ouverture sur les autres et sur le monde. Il s'oppose à l'environnement protecteur de la *Wohnstube* qui se présente comme un espace clos, laboratoire pour le développement de l'esprit humain dans lequel une période de maturation intellectuelle complémentaire au temps de maturation biologique s'accomplit. Oberlin dans l'esprit de l'*Orbis pictus* coménien, provoque une interaction triangulaire au centre de laquelle il place tour à tour ses petits élèves. Les trois pôles interagissants de cette triangulation sont représentés par la conductrice, substitut de la mère pestalozzienne, par la nature dans ses dimensions physiques et humaines, et par l'autre, semblable /différent, dont le comportement interfère avec sa propre perception du commerce des choses. La médiation, les liaisons pluri directionnelles entre les différents acteurs de la relation éducative sont rendues possibles par le travail manuel principe actif à partir duquel se construisent les apprentissages intellectuels. Le rapport à l'autre, permet au jeune enfant d'être alternativement co-acteur de ses apprentissages, dans un processus d'identification, mais aussi observateur des démarches et des comportements de l'alter ego, ce qui permet la structuration progressive d'une personnalité originale dans le cadre d'une dialectique identification /différenciation. Ainsi, l'enfant peut alternativement se percevoir au

centre de la relation éducative ou à sa périphérie. L'écolier de la *Wohnstube* est inclus pour sa part dans une bijection qui ne fonctionne en conformité avec les principes pestalozziens que lorsque les deux pôles (mère /enfant) sont partenaires d'une relation dualiste participante. Mais si le processus méthodique ultérieur se fonde sur la prise en compte de connaissances intuitives acquises en famille, la *Wohnstube* est de fait exclue du système scolaire pensé par Pestalozzi. Avec le développement de son autonomie l'enfant a progressivement moins besoin de sa mère. C'est sur une mise en œuvre généralisée du processus méthodique dans les écoles élémentaires que Pestalozzi compte pour assurer la pérennité et renforcer l'efficacité d'une éducation maternelle et familiale: *"Mais si la Méthode peut-être un jour appliquée aux écoles primaires, alors on a lieu d'espérer que les jeunes filles qui l'auront étudiée et qui deviendront épouses et mères pourront, si elles le veulent, réaliser les vœux de son auteur, en devenant elles -mêmes les premières institutrices de leurs enfants. Ces exercices, comme on a déjà pu le voir, ne sont qu'une conversation qu'elle peut avoir avec son enfant à n'importe quelle heure de la journée, je dirai même, au milieu de quelque occupation que ce soit; qu'elle peut entamer à la maison et reprendre à la campagne; enfin, tout ici demande si peu de la part de l'instituteur, la marche de ce dernier est si complètement tracée, que la mère d'une famille nombreuse pourra, en très peu de temps, faire de ses aînés les précepteurs de ses cadets."* (Chavannes, 1805) À contrario la "petite école dans l'école" d'Oberlin devient le paradigme de tous les autres instituts, élément indispensable à une diffusion généralisée de la langue française et au développement des valeurs évangéliques. "Du bas vers le haut"... On retrouve d'une certaine manière des divergences contemporaines du même ordre lorsque l'on observe les objectifs affichés respectivement par les structures éducatives de type scolaire ou non scolaire. Les savoirs acquis par l'enfant à l'école maternelle par exemple, paraissent indispensables à sa réussite ultérieure alors qu'au jardin d'enfants, c'est avant tout l'épanouissement de sa personnalité qui permettra d'asseoir de manière naturelle et en temps voulu les connaissances utiles, sans qu'il y ait eu de véritable travail préparatoire.

L'idée selon laquelle tout apprentissage génère une production reste un principe moteur de l'activité développée par les conductrices dans les poêles à tricoter. La pratique du tricot savoir faire à visée économique et commerciale, participe à la politique générale mise en œuvre par Oberlin pour améliorer le statut économique précaire de ses paroissiens. Cette notion d'utilité correspond à l'esprit de l'expérience pestalozzienne du Neuhof, dans laquelle le pédagogue suisse s'adresse à des élèves plus âgés issus de milieux populaires. Paradoxalement, son discours sur la petite enfance propose une option très spiritualisée, beaucoup plus distante des contraintes économiques qui diffère incontestablement la confrontation dialectique de l'intelligence de l'enfant avec les réalités du monde environnant. Ainsi, le projet de Pestalozzi semble-il mieux adapté aux milieux aisés qu'aux populations socialement défavorisées, ce qui n'est pas le moindre des paradoxes pour celui qui par ailleurs se définit comme l'éducateur du peuple. Outre la formation morale de leurs petits élèves, les conductrices de la tendre jeunesse se préoccupent de leur développement intellectuel et anticipent leur avenir socioprofessionnel. L'institution des poêles à tricoter n'est pas une pièce rapportée, mais un des éléments constitutifs d'un système éducatif plus large, global et cohérent.

Friedrich Fröbel et Pauline Kergomard héritiers de la pensée piétiste morave, tentent au XIX<sup>e</sup> siècle le pari d'un difficile rapprochement des deux termes de l'alternative coménienne (Chalmel, 1996/2000). Entre l'école et la famille, les jardinières d'enfants, médiatrices de la relation éducative entre les mères et leurs petits ainsi que les institutrices d'école maternelle, chargées de remplacer au mieux les ouvrières occupées dix heures par jour à la manufacture, confirment le rôle spécifique reconnu aux femmes dans le cadre de deux systèmes éducatifs différents. Les modèles pédagogiques à destination de la petite enfance inspirés par le piétisme morave, ont ainsi évolué dans le temps pour donner principalement naissance à deux institutions différentes, l'école maternelle française et le

---

jardin d'enfants allemand, mais dont la finalité reste du même ordre.

Socialisation ou structuration de l'identité? Clôture ou ouverture? Mères ou éducatrices? Ces interrogations, héritage fondamental de l'alternative coménienne, définissent les termes du débat sans cesse renouvelé depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, sur les modalités de garde et d'éducation de la petite enfance en Europe. Elles augurent de la difficulté à engager un dialogue constructif entre responsables éducatifs européens, sans considérer l'héritage historique des systèmes existants comme un pré requis aux échanges. Aucune des options actuellement valorisée n'est exempte de ce marquage historique et culturel. Reconnaître une telle dimension contribue à mieux comprendre et à relativiser les divergences, dans la difficile construction d'une idée plus consensuelle de la préscolarisation dans une Europe unifiée.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Chalmel, L. (1996/2000). *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Paris, Berne. Peter Lang.
- Chalmel, L. (1999). *Le pasteur Oberlin*. Paris, PUF.
- Comenius, J. A. (1992). *La grande didactique*. Paris. Klincksiek.
- Dajez, F. (1994). *Les origines de l'école maternelle*. Paris. PUF.
- Erning, G. Neumann, K. Reyer, J. (1987). *Geschichte des Kindergartens*. Freiburg. Lambertus.
- EURIDYCE. (1994). *L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union Européenne*. Bruxelles.
- EURIDYCE. (1995). *Les systèmes d'enseignement et de formation initiale*. Bruxelles.
- Kergomard, P. (1886). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris. Hachette.
- Pestalozzi, J. H. (1801). *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Berne et Zürich. Gessner.
- Pestalozzi, J. H. (1826). *Le chant du cygne*. Neuchâtel. La Baconnière.
- Plaisance, E. (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris. PUF.
- Plaisance, E. Rayna, S. (1997). "L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives" *Revue française de pédagogie n° 119*. Paris. INRP.
- Prévot, J. (1981). *L'utopie éducative de Comenius*. Paris. Belin.
- Neufchateau, F. D. (1818). *Rapport fait à la société Royale et Centrale d'Agriculture sur l'agriculture et la civilisation du Ban de la Roche*. Paris. Huzard.
- OMEP. (1997). *Éduquer le jeune enfant en Europe*. Paris. UNESCO.
- Soëtard, M. (1990). *Friedrich Fröbel*. Paris. Colin.
- Soëtard, M. (1995). *Pestalozzi*. Paris. PUF.
- Vaniscotte, F. (1996). *Les écoles de l'Europe*. Paris. INRP.