



HAL
open science

De la garde à l'accueil. Les crèches françaises de 1945 à 1995, au carrefour d'une redéfinition de leurs normes politiques, sociales et pédagogiques

Catherine Bouve

► To cite this version:

Catherine Bouve. De la garde à l'accueil. Les crèches françaises de 1945 à 1995, au carrefour d'une redéfinition de leurs normes politiques, sociales et pédagogiques. Bouve, C. (2022). De la garde à l'accueil. Les crèches françaises de 1945 à 1995, au carrefour d'une redéfinition de leurs normes politiques, sociales et pédagogiques, dans Caroli, D., *History of Early Education Institutions in Europe From WWII until the Recent Reforms*. Bologna: Clueb, p. 23-48., 2022. hal-03961385

HAL Id: hal-03961385

<https://hal.science/hal-03961385>

Submitted on 28 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

This volume collects chapters on the history of educational and child-care services in various European countries since the period following World War II, with the aim of shedding light on legislative reforms and the change in educational methods that affect children up to three years of age. From a comparative point of view, the different chapters – written by fifteen authors (Catherine Bouve, Janet De Vigne, Diana Franke-Meyer, Noémi Janek, Eleni Kainourgiou, Tora Korsvold, Claudine Marissal, Eleni Mousena, Aggné Veronika Pirka, Tiziana Pironi, David Salomoni, Carmen Sanchidrián Blanco, Simona Salustri, and Johannes Westberg) – describe the history of the day nurseries in France and Belgium, Sweden and Norway, Germany and Scotland, Spain and Portugal, Italy, Greece, Hungary, and the Soviet Union, paying particular attention to the important process of transformation from welfare institutions to educational services for children from birth to three years of age. In the context of the European policy field of Early Childhood Education and Care (ECEC), which deals with children from birth to compulsory school age, such institutions are undergoing a further evolution towards a European model of preschool education. This volume aims to deepen a story that is still little known and investigated. It is aimed at students and educators in educational science courses, because knowledge of the past can be the basis for better analysis and development of the reforms in progress. The recent development of the “integrated 0–6 system” (of nurseries and kindergarten), a well-known and integrated education and training system from birth up to six years underway in Italy, is part of these recent changes.

Dorena Caroli is Full Professor of History of Pedagogy at the Department of Education Studies “Giovanni Maria Bertin” of the University of Bologna, where she teaches the history of education and comparative history of education. After her PhD at the Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales, she has held research and teaching positions at different French and Russian universities. She recently published several articles about the history of textbooks in the Soviet Union, including in comparison to Italy. She published a comparative history of the day nurseries in Europe: *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento* (Milan, 2014), translated into English as *Day Nurseries and Childcare in Europe, 1800–1939* (London, 2017). She is also the author of the chapter *Day Nurseries in Europe in the Nineteenth and Twentieth Centuries: The Challenge of the Transnational Approach*, in *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*, edited by Eugenia Roldán Vera and Eckhardt Fuchs (Cham, 2019).

€ 27,50

ISBN 978-88-491-5741-3



9 788849 157413

www.clueb.it



CLUEB

History of Early Education Institutions in Europe From WWII until the Recent Reforms Dorena Caroli

History of Early Education Institutions in Europe

From WWII until the Recent Reforms

edited by **Dorena Caroli**



CLUEB

Transnational History of Education and Civilizations

directed by Dorena Caroli

Alma Mater Studiorum – University of Bologna

International Scientific Board

Kolly Bérengère (Université Paris-Est Créteil), Catherine Bouve (Université de Paris Nord, Paris), Antonella Cagnolati (University of Foggia, Italy), Michel Christian (Université de Genève), Mirella D'Ascenzo (Alma Mater Studiorum, University of Bologna), Renaud d'Enfert (Université de Picardie Jules Verne), Andrea De Vincenti (Pädagogische Hochschule Zürich, Zurich), Joëlle Droux (Université de Genève), Diana Franke-Meyer (Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Bochum), Eckhardt Fuchs (Leibniz Institute for Educational Media and Georg Eckert Institute, GEI), Laurent Gutierrez (Université Paris Nanterre), Rita Hofstetter (Université de Genève), Iveta Kestere (University of Latvia), Karina V. Korostelina (George Mason University, Washington), Damiano Matasci (Université de Genève), Eva Matthes (University of Augsburg), Gary McCullogh (University College London, London), Filiz Meseçi Giorgetti (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Istanbul), Eleni Mousena (University of West Attica, Athens), Tiziana Pironi (Alma Mater Studiorum, University of Bologna), Rebecca Rogers (University of Paris Cité, Cerlis, CNRS, Paris), Eugenia Roldán Vera (Cinestav, Mexico City), Bernard Schnewly (honorary professor, Université de Genève), Sylvia Birgit Schütze (University of Bielefeld), Noah W. Sobe (Loyola University, Chicago), Irena Stonkuvienė (University of Vilnius), Johannes Westberg (University of Groningen), Joseph Zajda (Australian Catholic University, Melbourne).

This series of volumes aims to publish monographs or collective volumes, both in Italian and other languages, concerning the history of pedagogy as widely understood within the Italian university field M-Ped/02. The studies will address issues that include the history of pedagogical ideas, education and educational institutions in general, and, in particular, preschool institutions and children's literature. Particular attention will be devoted to transnational and comparative dimensions of the educational problems and to pedagogical transfers of the past, which allows us to grasp the circulation of educational models and reciprocal influences at an institutional and cultural level. The multiple approaches of cultural history will also be adopted for the interpretation of the educational reforms and institutions of the different historical periods.

The volumes are subjected to double-blind review.

Responsible for the review process is the publisher's redaction.

History of Early Education Institutions in
Europe from WWII until the Recent Reforms

edited by
Dorena Caroli



Questo volume è stato finanziato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna / This volume was financed by the contribution of the Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin", Alma Mater Studiorum – University of Bologna.

Copyright © 2022, Clueb

ISBN 978-88-491-5741-3

Opera pubblicata in modalità *Open Access* con licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 (CC BY).

Immagine di copertina / Cover image: Inaugurazione dell'asilo nido di Viserba, 13 ottobre 1979 (Archivio fotografico D. Minghini, © Biblioteca civica Gambalunga-Rimini). Si ringrazia Nadia Bizzocchi per il permesso di pubblicazione. / Inauguration of the day nursery in Viserba, 13 October 1979 (Photographic Archive D. Minghini, © Biblioteca civica Gambalunga-Rimini, Italy). The Editor and the Publisher thank Nadia Bizzocchi for the authorization to publish.

Clueb

via Marsala, 31 – 40126 Bologna

info@clueb.it – www.clueb.it



Summary

Dorena Caroli, <i>Introduction</i>	7
PART I	
Catherine Bouve, <i>De la garde à l'accueil. Les crèches françaises de 1945 à 1995, au carrefour d'une redéfinition de leurs normes politiques, sociales et pédagogiques</i>	23
Claudine Marissal, <i>Les crèches en Belgique, un service collectif dans la tourmente du genre (19^e-début 21^e siècle)</i>	49
PART II	
Johannes Westberg, <i>The Rise of a Universal and Integrated Pre-school Sector in Sweden</i>	69
Tora Korsvold, <i>Education and Care Services for Young Children in Norway. From Private Initiative to State Intervention</i>	93
PART III	
Diana Franke-Meyer, <i>The History of Crèches in Germany from 1945 to the Present Day</i>	121
Janet de Vigne, <i>'Why Should I Get a Degree to do a Minimum Wage Job?' ECEC in Scotland, Past and Present</i>	159
PART IV	
Carmen Sanchidrián Blanco, <i>From Care to Education in the Spanish Nurseries for Children Aged 0 to 3 Years (1990–2020)</i>	177
David Salomoni, <i>Childhood and Pre-School Education in Portugal. Between Estado novo, Democracy, and Future Challenges (1945–today)</i>	213

PART V

Tiziana Pironi, <i>The Emergence of Nursery Schools in Bologna (1969–1975)</i>	235
Simona Salustri, <i>The Mondine and Childcare Nurseries. A Century of Struggles for the Protection of Women's Agricultural Labour in Italy</i>	251
Eleni Mousena and Eleni Kainourgiou, <i>Changing the Paradigm in Early Childhood Institutions in Greece 1950–2020</i>	269

PART VI

Aggné Pirka Veronika and Janek Noémi, <i>The Institutionalization of the Day Nursery from 1945 until the 1980s and the Role of Professional Training for Staff</i>	295
Dorena Caroli, <i>The Reform of Day Nurseries in the Soviet Union. Towards a Preschool Education System (1945–1970s)</i>	311
Index	349
The Authors.....	357

PART I

De la garde à l'accueil. Les crèches françaises de 1945 à 1995, au carrefour d'une redéfinition de leurs normes politiques, sociales et pédagogiques

Catherine Bouve

Abstract – From Nursery to Education, at the Crossroads of Pedagogy, Politics and Society: Changing Norms in French Daycare Centres from 1945 to 1995:

To write the history of daycare centres is to place oneself at the crossroads of institutions, pedagogies, scientific works (in particular, in the twentieth century, clinical and developmental psychology), actors, practices, representations, and policies of early childhood. This story reveals, since the creation of such institutions in 1845, a fundamental tension between health and educational progress and the normalizing intention at the origin of the project, where the legitimacy of women's work and the definition of parental roles were endlessly being questioned. Prevention is at work, in the name of the good of the child. What about after World War II? The spaces of the nursery mark a closure to families and a form of appropriation of the child, a fragile body to protect against premature death. The popularization of works on hospitalism contributes to renewing the system of opposition to the nurseries: they still contribute to infant mortality – no longer by their hygienic and medical incompetence, but by their emotional insufficiency. However, after the doctors, new professionals will appear in nurseries. From the 1960s, based on the work of researchers, two new professionals appeared: the kindergarten educator and the psychologist. The nurseries left the fold of the public-assistance hospitals of Paris, to be transferred to local authorities. The daycare centres then participated in a renewal of representations of childhood, contributing to the recognition of the child no longer as a simple digestive tract, but as a competent subject whose psychomotor development, and intellectual, social and emotional awakening must be taken into account. The events of May 1968, with the experience of *crèches sauvages*, contributed to this renewal of political norms and to the evolution of the social function of day nurseries. Which will be called “collective crèches” in 1971, to distinguish them from the “family crèches” initiated in 1959. The “wild crèches” will be recognized by the legislator as “parental crèches” in 1981: they contribute to gradually transforming the relationship

with families and children. At the same time, as the sociological profile of the crèche population was changing, their curriculum became oriented towards the expression of children's skills, and later in the 1980s, the cultural awakening of young children. However, the notion of *support for parenthood*, which emerged in political and then professional rhetoric at the end of the twentieth century, seems like a historic return to this social control of families.

Introduction

Les crèches françaises ont été créées en 1844 dans le mouvement du catholicisme social, par Firmin Marbeau (1798-1875), avec pour vocation, notamment, la lutte contre la mortalité infantile et la pauvreté, par l'encouragement du travail des mères et la moralisation des classes *indigentes*¹, mais aussi la pacification de la société, de ses antagonismes de classes, et la contribution au développement du capitalisme industriel. Les crèches sont alors administrées par les œuvres religieuses et charitables, elles-mêmes secondées par la médecine. Ce sont les *berceuses*, sélectionnées parmi les mères de familles indigentes, qui s'occupent des enfants et du fonctionnement de la crèche (cuisine, ménage, linge). L'avènement de la III^e république en 1870, engage la lutte des républicains pour la laïcisation de ces institutions. Par la naissance de la puériculture, le renforcement de l'hygiène sera un argument des républicains pour évincer définitivement les congréganistes des crèches qui passeront sous la tutelle de l'administration publique hospitalière. Celles-ci, dès leur origine, ont longtemps été décriées comme des lieux impropres à l'éducation du jeune enfant, et critiquées pour leur dimension collective. L'« agglomération » d'enfants était dénoncée comme source de mortalité infantile et la place de la femme dans la société a longtemps constituée la toile de fond, implicite ou explicite, de ces controverses et oppositions, aux invectives fréquemment virulentes : « La crèche est un simple encouragement à la paresse et à l'indifférence des mères : c'est une école de mauvais allaitement artificiel. Delenda est : Il faut détruire les crèches »². D'autres, ou parfois les mêmes, y dénonçaient aussi une possible école du socialisme. Plus ou moins appuyée, plus ou moins explicite, la disqualification des pratiques éducatives parentales – maternelles – traverse aussi le temps.

¹ C. Bouve, *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*, Bern, Peter Lang, 2010.

² A.-P. Renaud-Badet, *Les crèches à Paris. Ce qu'elles sont. Ce qu'elles doivent être*, Université de Paris, Thèse pour le doctorat en médecine, 1909, p. 73.

En 1945, au sortir de la seconde guerre mondiale, est créée la Protection maternelle et infantile (PMI) qui marque une étape importante dans la construction d'un État-Providence et ce que l'on appellera ensuite les « trente-glorieuses » (1945-1975). La lutte contre la mortalité des enfants y est encore un enjeu essentiel. L'objectif de ce chapitre est de montrer la trajectoire des crèches en France dans la seconde moitié du XX^e siècle à partir de l'histoire des principales références savantes et des idées pédagogiques qui ont marquées l'évolution des pratiques professionnelles. Nous serons aussi attentives aux transformations sociales des publics accueillis en crèche : s'y jouent en effet des définitions sociales de la petite enfance qui s'inscrivent à la fois dans la demande d'accueil et dans les pratiques légitimes à l'égard des jeunes enfants. De préoccupations hygiénistes à celles soutenant une vision éducative de la crèche, les institutions diffusent et contribuent à produire, une définition nouvelle de l'enfance et une culture enfantine qui lui sont propre et qui participent en retour aux transformations des jeunes enfants. Les parents et leurs enfants continuent d'être la cible du renouvellement des normes politiques, sociales et pédagogiques.

1. De l'hospitalisme, à la redéfinition des pratiques et des compétences professionnelles

Les débats sur les effets nocifs des crèches qui émergent dès leur création, se renouvellent au XX^e. Ainsi, diffusés essentiellement à partir des années 1950, des travaux sur le domaine de l'inconscient, et plus particulièrement sur la carence des soins maternels, de René Arpad Spitz³ (1887-1974) et de John Bowlby (1907-1990)⁴ mettent en évidence le rôle essentiel de la qualité des soins maternels aux nourrissons et pendant la première enfance, pour la santé mentale. La définition de l'*hospitalisme* est élaborée par le psychiatre et psychanalyste nord-américain Spitz, en tant que détérioration psychique et physique progressive, pouvant aboutir à la mort, due à une absence de soins maternels et de relations affectives avec la mère ou une figure maternelle stable. Les travaux de Spitz concluent à la nocivité de l'éducation collective, impropre à assurer le bon développement psychomoteur et affectif du jeune enfant. Confortant le discours freudien, Spitz déclare : « La détérioration rapide de la relation mère-enfant [qui] a commencé il y a environ un siècle et [qui] a été provoquée par l'instauration de l'industrialisation de la production. Le changement d'idéologie qui y a correspondu a ouvert la voie à l'embrigadement de la mère dans le travail

³ R.A. Spitz, *De la naissance à la parole*, Paris, PUF, 1968.

⁴ J. Bowlby, *Soins maternels et santé mentale*, Genève, O. M. S, 1951.

d'usine, ce qui l'a éloignée de sa famille et de son foyer [...] »⁵. La « mauvaise » mère ainsi désignée, c'est l'ouvrière qui se rend à l'usine (sous-entendu qui délaisse son enfant).

De son côté, Bowlby, psychiatre et psychanalyste anglais, s'est séparé de la psychanalyse freudienne pour construire une théorie de l'*attachement maternel* et affirmer qu'une mauvaise mère est toujours préférable pour son enfant plutôt qu'une bonne institution. Et les mêmes principes de négation se retrouvent à propos des crèches : « [...] ces établissements [sont] comme un mal nécessaire : le petit enfant est toujours mieux avec sa mère que dans la meilleure crèche »⁶. Pour Bowlby aussi, la qualité des soins maternels pendant la première enfance joue un rôle fondamental dans le développement du psychisme de l'enfant. Ainsi, il définit trois facteurs pouvant porter atteinte à l'équilibre psychique des enfants : l'impossibilité de construire une relation privilégiée avec la mère ou un substitut pendant les trois premières années ; la séparation pendant des temps limités d'avec la mère ou le substitut ; les changements de substitut maternel pendant les trois premières années.

En France, ces travaux sur l'hospitalisme sont notamment relayés par Jenny Aubry (1903-1987), psychiatre et psychanalyste, dont le terrain de travail et de recherche se situe à la Fondation Parent de Rosan, qui accueille des enfants de l'Assistance publique. Dans ses conclusions, Aubry affirme qu'il « est maintenant prouvé qu'un séjour en collectivité quel que soit sa durée est extrêmement nuisible pour l'enfant de moins de 5 ans »⁷. Alors même que l'ensemble de ces travaux porte sur des enfants privés de milieu familial et de soins affectifs, orphelins, pour la plupart issus de milieux familiaux en difficultés psycho-sociales, leurs conclusions seront vulgarisées et généralisées à l'ensemble des institutions de la petite enfance, en dépit de leurs spécificités, et notamment aux crèches.

Cette dénonciation a permis au modèle idéologique de la femme au foyer qui élève ses enfants, défendu par le courant familialiste ou « néo-spitzien », de s'affirmer de nouveau tout en renouvelant le système d'opposition aux crèches. La crèche contribuerait ainsi toujours à la mortalité infantile : non plus par son incompétence hygiénique et médicale, comme au XIX^e siècle, mais par son insuffisance affective, sa pauvreté psychique, les actes mécanisés et dépersonnalisant du personnel. La culpabilisation maternelle se poursuit de ne pas assurer l'idéal du rôle maternel – élever son enfant – et de

⁵ Spitz, *De la naissance à la parole*, cit., pp. 230-231.

⁶ Cycle d'études européen sur les crèches, garderies et jardins d'enfants, Sèvres, 24 avril/3 mai 1956, Rapport des Nations Unies, Genève, décembre 1956.

⁷ J. Aubry, *La carence de soins maternels, les effets de la séparation et la privation de soins maternels sur le développement des jeunes enfants*, Paris, PUF, 1955, p. 183.

le confier à de telles institutions pour aller travailler. Le contrôle du corps de la femme, de son statut et de son rôle social, reste bien un enjeu sous-jacent du débat. Ainsi, « déjà placée au début du XX^e siècle sous le contrôle du médecin, la mère va glisser, après le milieu du siècle, sous le contrôle des spécialistes de l'inconscient »⁸. La crèche suivra en conséquence la même destinée. Et en lien, les personnels qui y travaillent se retrouvent marqués du sceau de la suspicion et de l'incompétence.

2. *Émergence progressive d'un autre paradigme, l'enfant acteur et compétent*

D'autres chercheurs vont faire contrepoids à l'influence de la théorie psychanalytique et de la théorie de l'attachement en posant le postulat de l'influence déterminante du groupe de pairs dans le développement psycho-social de l'enfant. L'expérience d'éducation communautaire dans les kibboutz d'Israël⁹ relativise en effet ces conclusions, en affirmant que la sécurité fondamentale nécessaire au jeune enfant peut être apportée par le groupe de pairs. En France, des chercheurs vont contribuer à faire émerger une nouvelle représentation des capacités du jeune enfant et de nouvelles professionnalités.

Des psychologues dans les crèches

En France, les recherches sur le développement psychomoteur et affectif des jeunes enfants se portent alors sur l'éducation des enfants en crèche. Irène Lézine (1909-1985)¹⁰, psychologue, intervient dès 1953 dans les crèches de Paris avec Odette Brunet, psychologue clinicienne, pour étudier le comportement des bébés et contribuer à améliorer l'organisation de ces lieux de garde. Trois ans après cette première expérience bénévole, un service de psychologie dans les crèches et les consultations de nourrissons est créé. Les observations issues de ce premier travail de terrain montrent très peu de cas de retards importants ou de troubles graves dépistés et un niveau de développement psychomoteur des enfants fréquentant les crèches – à niveau socioculturel égal – identique à celui des enfants élevés dans leur famille. Lézine part d'une hypothèse qui prend le contrepied des représentations en vigueur : la crèche peut être un lieu de socialisation collectif

⁸ Y. Knibielher, C. Fouquet, *Histoire des mères du Moyen-âge à nos jours*, Paris, Montalba, 1977, p. 317.

⁹ B. Bettelheim, *Les enfants du rêve*, Paris, Robert Laffont, 1971.

¹⁰ I. Lézine, *Psychopédagogie du premier âge*, Paris, PUF, 1964.

positif pour l'enfant. Lieu qui n'a pas à se substituer à la famille, qui ne se confond pas avec la famille, lieu éducatif et de vie à part entière, porteur d'une dynamique qui lui est propre. En même temps, ses analyses remettent en cause des principes organisationnels mêmes des crèches et des pratiques professionnelles. Elle met en évidence le fait que les règles de l'hygiène physique se révèlent être en contradiction avec celles de l'hygiène mentale. Le personnel est décrit comme peu attentif au développement psychomoteur, affectif et cognitif des enfants, et davantage préoccupé par la gestion des tâches matérielles. Ce sont le manque de stimulations, de contacts individuels, l'absence de liens avec le milieu environnant des crèches qui sont mis en cause, et non simplement l'absence de la mère. Lézine et Spionek dénonceront ainsi « la simplification dangereuse d'attribuer à la seule carence maternelle l'origine du médiocre développement psychosomatique des enfants élevés en institution »¹¹. Sont alors perçues les multiples réactions des mères et des familles par rapport à la crèche : agressivité, frustration, anxiété, culpabilité, confiance extrême, démission. La généralisation de l'expérience de réunions de parents est appréhendée comme favorisant la compréhension réciproque des deux parties.

La création de postes de psychologues dans les crèches se développe progressivement et permet la diffusion des travaux de recherche. Leur intervention trouve sa justification dans une forme de supervision des situations pédagogiques, notamment pour attirer l'attention sur « les enfants aux quotients de développement les plus bas »¹². L'ouvrage de Lézine (1964) définit le but et les principes de l'éducation des jeunes enfants dont la directrice de crèche, le médecin et la psychologue sont les piliers. La crèche est présentée comme un milieu rassurant, permettant la prévention des troubles dont peut être atteint l'enfant, à travers l'éducation du personnel et des mères. Il s'agit d'« atteindre à travers les conduites de ces enfants les principes éducatifs des familles, redressant et modifiant ainsi, s'il y a lieu, certaines des conceptions éducatives répandues dans les milieux environnant la crèche »¹³. Malgré cela, la crèche reste perçue comme un pis-aller, nécessité par le travail des mères, qui pose problème pour la santé mentale

¹¹ I. Lézine, H. Spionek, *Quelques problèmes du développement psychomoteur et d'éducation des enfants dans les crèches*, in « Enfance », 3 (1958), p. 245.

¹² O. Brunet, *Quelques aspects du développement psychologique des enfants dans les crèches*, in « Enfance », 20 (1967), p. 413.

¹³ Lézine, *Psychopédagogie du premier âge*, cit., p. 9.

de l'enfant¹⁴. Ces débats autour des effets nocifs ou bénéfiques des institutions collectives reflètent alors ceux qui se jouent au niveau international¹⁵.

L'influence du mouvement Pikler-Lockzy

À la faveur du redécoupage administratif de la région parisienne et de la création des départements de la petite couronne en 1964, les crèches passent de la tutelle de l'Assistance publique et des hôpitaux à celle des municipalités. La réorganisation de la PMI qui s'ensuit, ouvre la possibilité d'une autre expérimentation d'importance, avec le travail de Geneviève Appell (1924-) à la pouponnière de Sucy-en-Brie, dans le Val-de-Marne. Psychologue clinicienne, elle vient d'écrire avec le Docteur Myriam David¹⁶ (1917-2004) *Lóczy ou le maternage insolite* (1973). Après sa visite à « Lóczy », pouponnière d'enfants à Budapest, impulsée par la pédiatre austro-hongroise Emmi Pickler (1902-1984), elle souligne

[...] la beauté et l'harmonie corporelles des enfants, la qualité de leur activité ; l'équilibre tranquille de la plupart d'entre eux et le calme de leur vie de groupe nous ont émues. [...]. L'attitude [...] de tous les adultes, à l'égard des enfants, empreinte de chaleur, de connaissance fine de chacun, souvent accompagnée de gaieté et toujours pleine de patience était frappante¹⁷.

Pickler part du postulat que la relation maternelle à l'enfant ne peut être reproduite dans le cadre d'une pouponnière, mais que bien pensée et bien organisée elle peut être à même de permettre à l'enfant de se développer de façon optimale. En ce sens les facteurs de carence liés à la collectivité ne sont pas niés, mais analysés de façon à être supprimés. Un maternage réfléchi est instauré où la qualité de la relation enfant-adulte est au centre

¹⁴ F. Davidson, *Les crèches de Paris et de sa banlieue*, in « L'Hôpital et l'aide sociale à Paris », 28 (1964), pp. 499-510.

¹⁵ M. Rutter, *Parent-child separation : psychological effects on the childrens*, in « Journal of Child Psychology and Psychiatry », 12 (1971), pp. 233-260 ; J. Belsky, *The "effects" of infant day care reconsidered*, in « Early Childhood Research Quarterly », 3 (1988), pp. 235-257 ; A. Florin (ed.), *Modes d'accueil et développement du jeune enfant, Rapport terminal à la CNAF*, Labécd, Université de Nantes, 1999.

¹⁶ Psychiatre et psychanalyste, M. David et G. Appell ont œuvré à la Fondation Parent de Rosan à améliorer la situation de détresse des enfants placés. Elles ont contribué à l'ouvrage de J. Aubry (1955).

¹⁷ Propos de G. Appell, dans A. Charles Nicolas et P. Mazet, *Geneviève Appell. Entretien*, in « Synapse », 55 (juin 1989), pp. 18-30.

des préoccupations, assurant la fonction de « holding »¹⁸ décrite par le pédiatre et psychanalyste anglais Donald W. Winnicott¹⁹ (1896-1971). L'enfant est considéré comme un partenaire actif et non comme objet passif de soins. L'autonomie librement acquise – « motricité libre » et « activité autonome » de l'enfant – et non suscitée par les adultes, est une valeur privilégiée. Le postulat de la valeur des activités libres, motrices et manuelles, un des fondements de la pédagogie de l'Institut Pickler, remet en cause les pratiques de contention sur les jeunes enfants dans les institutions – hôpitaux et crèches notamment – encore courantes à l'époque²⁰. Par ailleurs, l'enfant a des rapports avec d'autres adultes à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution, ce qui permet de lutter contre la pauvreté des relations sociales et le repli dans l'institution.

Cette expérience est déterminante pour l'évolution du travail des psychologues de PMI. De l'expérience originale de Lóczy, différents points vont être repris au sein des crèches : la stabilité des groupes et l'introduction des « référentes », la constitution de petits groupes d'enfants plutôt que des grands, l'observation et les échanges avec et entre les auxiliaires, indispensables pour les soutenir dans leur travail quotidien. L'arrivée de la pensée de « Lóczy » s'accompagne d'un dynamisme et d'une réflexion interprofessionnelle ; des réflexions communes entre psychologues, médecins, puéricultrices s'engagent, ainsi que des formations des personnels qui travaillent auprès des enfants. Cette approche essaime et, devant la demande croissante de formation, l'association Pikler-Lóczy est créée en 1984 et présidée par Appell. Elle permet de développer la réflexion et la formation sur les retombées de cette expérience, mais aussi les recherches et les rencontres entre scientifiques. L'importance de se mouvoir en liberté, dès la naissance, va être reconnue à l'enfant. Les séjours prolongés, voire attachés dans les berceaux vont progressivement faire partie du passé.

¹⁸ Le *holding* renvoie au portage, à la capacité de contenance, physique et psychique de la mère, ou de l'adulte suppléant, vis-à-vis de l'enfant.

¹⁹ Winnicott a notamment étudié les processus de maturation de l'enfant sous un angle dynamique, dépendant des interactions avec son entourage affectif et le milieu ambiant (1969).

²⁰ La circulaire n° 117 du 15/2/1966 relative aux mesures à prendre en vue d'assurer la sécurité des enfants placés dans les services hospitaliers et les établissements de PMI, rappelle que des accidents graves se sont produits, dus à l'utilisation de moyens de contention, et recommande l'abandon de telles pratiques conjointement à l'utilisation de lits à barreaux adaptés.

Naissance d'une pédagogie interactive

De façon quasi concomitante, à Paris, Mira Stambak (et son équipe du CRESAS²¹) développent progressivement leurs travaux et les bases d'une pédagogie interactive, au travers de recherches-actions-formations au sein des écoles maternelle et des crèches, qui va essayer également bien au-delà de la capitale²². L'angle d'approche est d'abord la compréhension et la lutte contre l'échec scolaire. Les travaux se fondent sur une psychologie constructiviste et interactionniste. Ils croisent aussi les expériences des pédagogies nouvelles et mettent en avant les modalités d'apprentissage des enfants : ceux-ci apprennent à condition d'une dynamique interactive, au travers d'échanges entre pairs et avec les adultes, et de l'action consciente et volontaire, afin de résoudre les problèmes qu'ils se posent. Le contexte d'apprentissage, le jeu et matériel mis à disposition, la place et la co-construction de la culture, sont au centre de la réflexion. Ces résultats questionnent fondamentalement le rôle de l'adulte et le sens de son intervention auprès de l'enfant. Il ne s'agit plus de socialisation descendante, mais de créer les conditions où l'enfant est acteur de ses apprentissages, eux-mêmes co-construits, ce dès la crèche. Dans cette approche, le professionnel est lui aussi actif, impliqué, embarqué dans des processus de recherche et de réflexion, les plus à même de faire évoluer ses pratiques.

L'ensemble de ces chercheurs et leurs équipes, marquent bien une rupture essentielle avec les recherches antérieures basées sur les troubles consécutifs aux carences maternelles. Proches des travaux de Wallon, Ajuariaguerra, et s'appuyant aussi sur les théories de Freud, Piaget, Vigotsky et Bruner, ils démontrent l'importance du milieu dans le développement de l'intelligence du jeune enfant, mais aussi dans son développement affectif et dans le processus de socialisation. Ainsi, les relations entre pairs sont mises en valeur et permettent de décentrer l'attention de la seule relation adulte-enfant (reproduction de celle mère-enfant). Ces travaux permettront de considérer les capacités de l'enfant à entrer dans la culture²³.

²¹ Le Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire est constitué en 1969 et fonctionne jusqu'en 1981.

²² CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF / INRP, 1991 ; M. Stambak, *Tonus et psychomotricité dans la première enfance*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963, 1983 ; M. Bréauté, S. Rayna, *Jouer et connaître chez les tout-petits*, Paris, CRESAS/INRP, 1995 ; O. Baudelot, S. Rayna, *Les bébés et la culture*, Paris, INRP/L'Harmattan, 1999.

²³ Baudelot, Rayna, *Les bébés et la culture*, cit.

3. *L'évolution des professions et du curriculum des crèches*

C'est dans le contexte de ce qui précède que commencent des sessions de formation psychopédagogique du personnel des crèches suivies de sessions de perfectionnement. Depuis le XIX^e siècle, la maternité sert de qualification aux berceuses et aux gardiennes, puis à leurs descendantes professionnelles, les auxiliaires de puériculture, aides-soignantes... Depuis les années 1945, un personnel paramédical a fait son apparition : auxiliaire de puériculture et infirmière-puériculture, les directions étant fréquemment confiées à des médecins. Mais globalement, avant les années 1975, le personnel en poste dans les crèches n'a pratiquement aucune formation initiale, et ses compétences « naturelles » peuvent être mises en question :

c'était un personnel qui n'était pas éduqué, qui n'avait aucune formation et qui pensait qu'éduquer les enfants c'était les torcher [...] une femme qui était là m'avait raconté qu'elle travaillait là parce qu'elle avait bien mérité de se reposer après vingt ans de pluches à l'AP²⁴.

La crèche apparaît ici comme le lieu de préretraite des agents hospitaliers. Un des objectifs de l'équipe des psychologues est d'amener ces femmes qui travaillent auprès des enfants à prendre en considération les différents aspects du développement des enfants et de l'organisation du travail qui en découle (aménagement des salles, choix des jouets, relation à l'enfant, etc.). Il est demandé de ne plus appeler les enfants par leur nom de famille ou leur numéro de lit, d'éviter les séances de pot collectives [...] Le décret du 15/1/1974 laisse prudemment ouverte la définition des « soins nécessaires » à l'enfant et à son développement physique et mental. Le savoir spécialisé analyse et détermine les besoins de l'enfant et fonde les pratiques éducatives adéquates à partir de deux types de besoins : ceux d'ordre physiologique (sommeil, rythme, alimentation...) et ceux d'ordre psychologique (affectivité, cognitivité, sensorialité...). Ce sont les compétences des médecins et des psychologues qui fondent les pratiques.

À la faible qualité et qualification du personnel des crèches s'oppose la légitimité éducative des jardinières d'enfants qui œuvrent dans les jardins d'enfants, mais aussi dans les écoles maternelles aux côtés des institutrices. Elles sont appelées dans les crèches à partir des années 1960 et leur formation est revue et adaptée aux plus jeunes enfants. C'est aussi que

²⁴ Assistance Publique Hôpitaux de Paris. Entretien psychologue de P.M.I. Cf. C. Bouve, *Les crèches collectives du Val-de-Marne de 1950 à 1996 : politiques, usagers et représentations. Contribution à une sociologie de la petite enfance*, thèse de doctorat s/d d'Éric Plaisance, février 1999, Université Sorbonne Paris V.

la loi Debré ferme les postes de jardinières d'enfants au sein des écoles maternelles²⁵. En 1973 le diplôme d'État d'éducateurs de jeunes enfants est institué. Il remplace l'ancienne jardinière d'enfants²⁶ et ouvre la profession aux hommes. En quelque sorte, l'éducation fait son entrée dans les crèches.

Critiques radicales des crèches traditionnelles : apports de la psychanalyse...

Avec les évènements de Mai 1968, la vulgarisation des théories psychanalytiques renouvelle encore la pensée et la prise en charge des jeunes enfants au sein des crèches. « Lieu de séparation, la crèche est l'espace où s'illustre le scandale d'une liberté (celle de la femme) qui passe par le salariat, le scandale d'une institution séparée de son entourage urbain dont elle aurait dû être l'émanation, le scandale d'une institution qui de son propre aveu est régie par la loi de la nécessité »²⁷. La crèche est décrite comme un « milieu d'essence répressive que nous persistons pourtant à penser comme lieu privilégié et à privilégier pour y élever des enfants » (idem). Il faut entendre ces propos du psychiatre Jacques Hassoun (1936-) comme une critique de la tentation normalisatrice qu'exerce le travail des psychologues et des psychanalystes, quelle que soit leur école de pensée : « Quant au désir, on n'en voulait rien savoir, la science psychologique ne l'ayant jamais codifié dans les multiples grilles qu'elle met à la disposition de ses prêtres, de ses fidèles et de ses victimes »²⁸. Aux côtés de la psychologie expérimentale, la psychanalyse se trouve à son tour prise entre subversion et conformisme, à son tour récupérée et réduite en catégories conceptuelles et le paradoxe demeure flagrant de faire appel à la psychanalyse pour permettre l'émergence d'une parole. Car ce sont ces professionnels, les psychologues, qui – mandatés par le pouvoir administratif et politique – font la demande

²⁵ Loi n. 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés.

²⁶ Pour une histoire de cette profession, cf. : A. Gervais-Karpowicz, *Histoire et mémoire des jardinières d'enfants aux éducateurs de jeunes enfants : contribution à l'analyse du processus de professionnalisation des éducateurs de jeunes enfants*. Mémoire de DSTS non publié, Institut du Travail Social, Tours, 1991 ; et F. Serina-Karsky, *La formation des jardinières d'enfants, une institutionnalisation conflictuelle (1910-1931)*, in B. Garnier, P. Kahn (eds.), *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation. XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2016.

²⁷ J. Hassoun, *Entre la mort et la famille : l'espace-crèche*, Paris, Maspero, 1973, p. 13. Ce livre est le témoignage et la dénonciation d'un système, d'un psychanalyste sur sa pratique au sein des crèches départementales de la Seine-Saint-Denis dans les années 1970.

²⁸ *Ivi*, p. 18.

auprès des crèches d'intervenir dans ces lieux. Dès lors il ne s'agit plus d'écoute du désir de l'enfant mais d'intervention en fonction de la demande des structures sociales existantes (famille, gestionnaire, personnel). Et Hassoun de dénoncer également l'enfermement et les multiples cloisonnements que produit la crèche. D'où aussi, selon lui, un « super-activisme » où ce qui remplace la nature de la vie familiale est l'apprentissage scolaire précoce, une façon de répondre aux critiques des crèches comme de médiocres garderies.

Si le savoir psychologique ou psychanalytique peut facilement se transformer en construction normative à caractère moral ou idéologique, parallèlement il a aussi permis de modifier la prégnance du pouvoir médical, centré sur le corps, pour laisser une part de plus en plus grande au psychisme de l'enfant. Les travaux d'Anna Freud (1895-1982), de Françoise Dolto (1908-1988), entre autres, laissent voir que le comportement des enfants, à travers leurs activités de jeu notamment, mais aussi à travers les symptômes dont ils peuvent être porteurs dans leur vie quotidienne, est la manifestation de leur vie psychique et que celle-ci existe bien et avant même la parole. L'enfant n'est plus considéré comme un tube digestif mais comme un sujet, une personne²⁹. Ces découvertes ouvrent la voie à des recherches qui prendront en compte les besoins de l'enfant, pour déboucher sur de nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives.

De la psychanalyse au freudo-marxisme

Dans les années 1970, un groupe institutionnel émerge, le Centre d'études et de recherches sur le fonctionnement des institutions (CERFI). Dans la mouvance gauchiste de Mai 1968³⁰, ses recherches s'orientent vers une critique radicale de la gestion et des pratiques d'accueil des jeunes enfants. Les établissements sont dénoncés en tant qu'instances de normalisation, insensibles à la dimension désirante du sujet, personnel ou enfant. Les différents travaux des chercheurs appartenant au CERFI dénoncent le découpage institutionnel de la petite enfance : « Pouvant 'passer' d'un lieu ou d'un équipement à un autre, un même enfant n'en sera pas moins catégorisé, 'encodé' dans des systèmes qui, pour être souvent proches dans leurs

²⁹ F. Dolto, *La cause des enfants*, Paris, R. Laffont, 1985.

³⁰ Pour saisir ce qui a présidé à la constitution de ce groupe voir notamment CERFI, *Les gardes d'enfants de 0 à 3 ans comme surface d'inscription des relations entre la famille et le champ social*, Paris, Fontenay-sous-Bois, janv. 1975 et L. Mozère, *Le printemps des crèches*, Paris, L'Harmattan, 1992, pp. 119-148.

interventions et leurs implantations, ne s'en ignorent pas moins »³¹. Cet état de fait aboutit, selon l'auteur, à confondre l'histoire individuelle de l'enfant avec son adaptation à la structure et, de là, à la négation de ses propres expériences en tant que Sujet. Les théories psychologiques renforcent ce système de codage, d'enfermement dans des catégories dès la naissance, de par la définition des stades qui définissent les besoins des enfants, à tel ou tel moment de leur développement. Comme le cloisonnement des équipements ne permet pas d'embrasser l'ensemble de ces stades et d'y répondre, les structures se trouvent marquées par le manque, manque de relations affectives pour la crèche, manque de socialisation pour la nourrice... Dans cette analyse en chaîne, ce manque produit une « forme d'incompétence des équipes dans leur pratique » (idem).

Cette critique des crèches existantes s'inspire aussi des travaux de Marcuse et de Foucault pour dénoncer la mutilation des capacités d'expression créatrices et libidinales de l'enfant, de manière à « l'adapter le plus tôt possible, aux valeurs et aux significations dominantes, aux types de comportements dominants »³². La liberté du sujet, associée à un renouveau politique, est ainsi au centre des préoccupations de ce mouvement de critique envers les équipements classiques d'accueil de jeunes enfants. Et la place des parents au sein des lieux d'accueil est très présente au sein de cette réflexion.

Au fur et à mesure que la crèche s'est ouverte, sous l'impulsion du courant psychanalytique, à des pratiques éducatives visant l'épanouissement de l'enfant – abandonnant ainsi des visées d'aide sociale – les couches moyennes ont plus largement investi les crèches et les couches aisées ont progressivement fait leur entrée dans ces structures, influant à leur tour sur ces pratiques. La définition progressive d'une nouvelle fonction de socialisation et d'épanouissement individuel des enfants au sein des crèches s'est accompagnée de l'arrivée de nouvelles classes sociales dans ces établissements, comme nous allons le montrer maintenant. Ceci n'est pas sans lien avec l'expérience des *crèches sauvages*, puis du mouvement des crèches parentales à partir des années 1981³³.

³¹ L. Mozère, *Quelques réflexions sur le thème des modèles de gestion sociale des services de l'enfance*, in « CERI, Enfants et société, vers une réforme de l'éducation préscolaire », Paris, OCDE, 1981, p. 135.

³² F. Guattari, *Les crèches et l'initiation*, in CERFI, *Les gardes d'enfants de 0 à 3 ans comme surface d'inscription des relations entre la famille et le champ social*, Paris, Cordes, 1975, pp. VI-111.

³³ Cf. M.-L. Cadart, *Des parents dans les crèches, utopie ou réalité ?*, Toulouse, Érès, 2006. Notons ici que l'évolution des crèches s'inscrit aussi dans un mouvement de diversification de l'offre d'accueil : expérience des *crèches familiales* en 1959 reconnues par l'arrêté ministériel du 22 octobre 1971 qui instaure l'existence de deux catégories de

4. *Évolution de la population des crèches et du rapport aux parents*

Entre les années 1960-80, la crèche est encore décrite comme un univers aseptisé et impersonnel. Le décret de 1974 stipule que les enfants doivent être bien portants³⁴, mais paradoxalement le personnel y est essentiellement médical et paramédical. Le contrôle de l'institution sur les mères perdure : la « circulaire Veil » du 16 décembre 1975 précise la surveillance que doit exercer la directrice d'établissement sur la propreté du linge porté par les enfants et la nécessité, le cas échéant, de s'en entretenir avec la mère, pour contribuer à son « éducation sanitaire ».

À la fin des années 1970, l'ouvrage d'Hélène Larrive³⁵, sociologue et usagère d'une crèche, témoigne de cet état de fait. Comparant la crèche à un « microcosme féodal », il dénonce le pouvoir médical abusif : interdiction aux parents d'entrer dans les locaux, enfants déshabillés et revêtus des habits de la crèche, vaccination intempestive sans consultation des parents, incursion de la crèche dans l'hygiène familiale, sentiment d'infantilisation par le savoir spécialiste, etc. À travers les récits des mères recueillis, apparaissent les thèmes de la culpabilité féminine face à l'idéologie maternaliste, la rigidité du fonctionnement (horaires stricts, contrôle régulier du travail de la mère à l'extérieur), ainsi que le sentiment de dépossession de son enfant et même de son enfermement (contre la liberté maternelle). Ces critiques sont d'autant plus vives qu'un profond bouleversement social marque les familles accueillies en crèche.

La transformation du public des crèches

Qui sont les parents qui fréquentent les crèches ? En 1948, une enquête d'André Girard³⁶ auprès de mères dont l'enfant est en crèche montre que les milieux sociaux enquêtés sont des ouvriers, employés et fonctionnaires, alors que les professions « supérieures » n'y apparaissent pas. En 1964, Françoise Davidson (1925-2018) médecin, inspectrice de santé, déclare que les crèches sont à disposition de tous les milieux sociaux et elle ajoute : « Elles ne sont pas des établissements charitables pour cas sociaux. En ef-

crèches : familiale et collective ; création des *halte-garderies* en 1962 ; des *centres de la petite enfance* en 1968 ; des *mini-crèches* en 1976.

³⁴ Ce décret reprend les termes de celui de 1945, mais substitue à la phrase « les enfants y reçoivent les soins hygiéniques qu'exige leur âge » celle de « les enfants y reçoivent les soins nécessaires à leur développement physique et mental ».

³⁵ H. Larrive, *Les crèches. Des enfants à la consigne ?*, Paris, Seuil, 1978.

³⁶ A. Girard, *Une enquête sur l'aide aux mères de famille. Extension des crèches. Travail à temps partiel*, in « Population », 3 (1948), pp. 539-543.

fet, plus de 85% des enfants appartiennent à des familles *normalement*³⁷ constituées »³⁸. Toutefois son enquête effectuée sur 173 crèches montre une représentation importante des professions modestes : 25,7% des mères dont les enfants fréquentent la crèche sont employées de bureau, 22,8% sont ouvrières, seules 0,2% exercent en profession libérale.

Deux enquêtes, effectuées dans le cadre de la P.M.I. de la Seine, datées de 1961 et de 1967³⁹, portant respectivement sur 7 500 et 800 enfants fréquentant des crèches collectives de la région parisienne, examinent la « répartition des professions maternelles ». Même s'il convient de considérer leurs résultats avec des précautions méthodologiques, ces enquêtes montrent que les CSP les moins élevées dans la hiérarchie sociale des professions sont en diminution contrairement aux professions intermédiaires. Les professions libérales connaissent aussi une forte augmentation même si leur représentation absolue reste modeste. Parallèlement, les enfants dits « cas sociaux » sont encore fréquemment admis⁴⁰.

Dans une enquête de la CNAF⁴¹ réalisée en 1980, les employés sont en tête des catégories surreprésentées, suivis des cadres moyens puis des cadres supérieurs, aux dépens des ouvriers et personnels de service. Mais un travail de M. Pinçon (1979) nuance ces résultats en prenant en compte le niveau d'équipement public qui serait en revanche favorable à une sur-représentation des ouvrières. Néanmoins, tous gestionnaires confondus, l'auteur confirme bien que les femmes cadres supérieures accèdent plus facilement aux crèches que les ouvrières : « cette discrimination s'explique pour l'essentiel par l'inégale répartition des crèches d'une part, des catégories sociales d'autre part entre les différentes couronnes »⁴². Aux inégalités d'accès, qui dépendent du lieu de résidence et des disparités de l'offre de crèches, s'ajoutent des différences sociales et culturelles de représentation du jeune enfant qui participent d'un inégal recours à la crèche collective.

³⁷ Souligné par nous, ce rapport moral et normatif à la famille.

³⁸ F. Davidson, *Les crèches de Paris et de sa banlieue*, in « L'Hôpital et l'aide sociale à Paris », 28 (1964), p. 500.

³⁹ Voir « Enfance », n. 5, vol. XX (1967).

⁴⁰ O. Baudelot, *La crèche et les parents : histoire d'une ouverture*, in « CRESAS, Ouvertures : l'école, la crèche, les familles », 3 (1984), p. 79, cite deux témoignages allant dans ce sens.

⁴¹ Les modes d'accueil des jeunes enfants en 1981, CNAF, Paris, 1982. C'est la première enquête nationale portant sur les CSP des parents usagers, réalisée dans toutes les crèches collectives de France recevant une prestation de service.

⁴² M. Pinçon, *Espace social et espace culturel. Analyse de la distribution socio-spatiale des équipements culturels et éducatifs en région parisienne*, Paris, CSU, rapport ronéoté, 2 volumes, 1979, vol. 1, chap. 1, *Les crèches*, pp. 83-145, vol. 2, pp. 65-91, p. 128.

En 1985, une nouvelle étude confirme que cette tendance s'accroît⁴³ ; c'est à son tour le cas d'une enquête INSEE en 1990⁴⁴. En 1993, les femmes cadres mettent encore plus souvent que les autres leurs enfants en crèche. Hatchuel y voit des attitudes socialement différenciées et relativement indépendantes des raisons financières. Les parents de niveau culturel élevé expriment, en choisissant la crèche, une préférence pour la socialisation précoce de leur enfant alors que les milieux populaires expriment une préférence pour une éducation familiale et traditionnelle.

Le retrait progressif des classes populaires

Mais comment comprendre cette fréquentation socialement différenciée des crèches ? Plus précisément comment comprendre ce retrait progressif des classes populaires des crèches ? Plusieurs facteurs se recoupent alors et peuvent éclairer cette attitude devant les modes d'accueil.

D'une part, il faut souligner l'importante augmentation des tarifs dans les années 1970 : même si ceux-ci restent fonction des ressources, elle a sans doute eu un effet sur la fréquentation socio-professionnelle, rendant les crèches inaccessibles tant sur le plan symbolique que financier, pour certaines catégories de parents. À la fin du XX^e, une rééquilibrage entre les différents milieux sociaux fréquentant les crèches collectives est en cours. Ainsi l'étude de la CNAF portant sur les crèches de l'année 1993⁴⁵, donne le contrepoint à l'article de Desplanques⁴⁶ : 60% des familles ont des revenus mensuels inférieurs à 15 000 F. dont 20% inférieurs à 9 000 F. Ces résultats sur les revenus des familles, pourraient signifier une diminution des cadres moyens et supérieurs au profit des professions intermédiaires et des

⁴³ Ainsi 16,2% des enfants accueillis en crèche ont une mère qui est cadre, 14,7% ont une mère qui exerce une profession intermédiaire, 13,5% ont une mère employée, 10,1% ont une mère artisan, commerçant ou chef d'entreprise, 5,5% ont une mère ouvrière (Desplanques, *Modes de garde et scolarisation des jeunes enfants*, in « Économie et Statistique », n. 176 (1985), p. 36). Les cadres moyens ne sont pas différenciés des cadres supérieurs.

⁴⁴ Cette étude montre que 19,5% des enfants des crèches ont une mère « cadre », 15,1% ont une mère « profession intermédiaire », 11,4% ont une mère « employée », 5,2% ont une mère « ouvrière ». *Les femmes. Contours et caractères*, Paris, INSEE, 1995.

⁴⁵ CNAF, Action Sociale, *Les crèches en 1993*, mai 1996.

⁴⁶ G. Desplanques, *Garder les petits : organisation collective ou solidarité familiale*, in « Données Sociales », INSEE (1993). Le développement de cet article confirme la division sociale dans l'utilisation des modes de garde, et s'appuie sur l'enquête famille de l'INSEE, qui date de 1990.

employés. C'est aussi les politiques familiales qui incitent les familles les plus aisées à recourir à la garde individuelle (garde à domicile ou assistante maternelle agréées). Ces résultats ne signifient pas pour autant le retour des classes ouvrières dans les crèches collectives mais indiquent néanmoins un infléchissement dans l'évolution de cette fréquentation.

D'autre part, l'évolution des structures d'accueil vers une définition psycho pédagogique a produit en retour des effets et des influences sur l'éducation et la socialisation opérée par les familles. C'est ainsi qu'une partie des familles partage des références et des attentes proches de celles portées par l'institution concernant le développement global de leur enfant. Pour les milieux populaires, la distance entre ce qui est véhiculé par l'institution et ce qui est transmis par la famille est difficile à franchir. L'absence de connivence sociale et culturelle entre les familles populaires et les structures d'accueil peut ainsi être mise en avant⁴⁷. La spécificité des savoirs, qu'ils soient éducatifs, psychologiques, ou médicaux, dresse une barrière symbolique entre la crèche et les familles populaires qui ne se sentent pas « à la hauteur », ou ont peur d'être jugées.

Mais ce postulat d'une connivence culturelle entre familles aisées et institutions comme celui de la distance socioculturelle des familles populaires à la crèche peut se discuter. Cette opposition peut être induite par la position du chercheur lorsqu'il s'appuie sur la seule définition « dominante » de l'éducation du jeune enfant pour analyser les rapports sociaux au sein des institutions éducatives. Or, les discours parentaux révèlent bien une diversité de représentations et de pratiques éducatives tant au niveau familial qu'au sein même des crèches collectives⁴⁸. Les conflits, les affinités, les postures de connivence comme celles de distance concernent globalement l'ensemble des PCS et se produisent à partir des pratiques et des échanges sur des thèmes très divers : santé, alimentation, sommeil, propreté, respect du rythme de l'enfant, éveil, sanction, etc.

⁴⁷ Sur les différences culturelles concernant l'accès au et le choix du mode d'accueil, cf. A. Pitrou, *Les solidarités familiales dans le monde d'aujourd'hui*, Toulouse, Privat, 1978 ; O. Schwartz, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF, 1990 ; C. Bouve, *Choisir un mode d'accueil pour son enfant, des politiques et des acteurs*, in D. Fablet (ed.), *L'éducation des jeunes enfants. Pour de nouvelles modalités d'accueil éducatif*, Paris, L'Harmattan, 2007, pp. 31-59 ; M. Cartier, A. Collet, E. Czerny, P. Gilbert, M.H. Lechien, S. Monchatre, *Pourquoi les parents préfèrent-ils la crèche ? Représentations hiérarchisées des modes de garde*, in « Revue française des affaires sociales », 2 (2017), pp. 247-264.

⁴⁸ C. Bouve, *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*, Paris, L'Harmattan, 2001.

L'homogénéité des professionnelles de la petite enfance, de leur formation initiale, de leur parcours, est une construction qui demande à être interrogée et qui laisse apparaître une réelle hétérogénéité⁴⁹. Derrière les discours parentaux, se situe une question fondamentale, celle de la place des parents, des usagers, dans la définition et le fonctionnement des crèches. Les valeurs et les normes éducatives sont peu discutées, que ce soient au niveau des orientations pédagogiques ou encore des modalités éducatives de la prise en charge des enfants. La prise en compte du discours parental sur l'institution, la recherche de son expression, par les responsables et les professionnels, est peu présente du point de vue des parents. Elle montre la difficulté que ces partenaires obligés ont à dialoguer et à s'entendre sur les valeurs et les principes qui fondent l'acte éducatif⁵⁰.

De l'enfant au soutien à la parentalité

Pour les questionnaires et les professionnels d'institutions contribuant à l'accueil de jeunes enfants, la *Conférence de la famille*, en juin 1998, amène le développement d'une nouvelle mission au sein des crèches collectives : l'accompagnement parental, le soutien à la parentalité en dehors même de toute suspicion de défaillance ou d'incompétence. Dans le même temps, la création et la gestion de crèche sont ouvertes aux entreprises privées à but lucratif.

Mais comment la notion de soutien à la parentalité conforte-t-elle ou s'oppose-t-elle à cette autre rhétorique du discours professionnel et politique à savoir la responsabilité parentale et la participation parentale ? Celles-ci seront mises en avant par le décret d'août 2000 qui inscrit « la définition de la place des familles et de leur participation à la vie de l'établissement ou du service » au sein du dispositif d'accueil des jeunes enfants⁵¹.

Car le soutien à la parentalité n'engage pas nécessairement la notion de réciprocité dans la relation parents-professionnels et n'apparaît pas, a priori, conforter les textes ou circulaires allant dans le sens d'une participation des parents au fonctionnement des institutions. En d'autres termes, la notion de

⁴⁹ M. Vandenbroeck, *Du mythe de l'homogénéité à la super-diversité : un défi pour les professionnelles*, in A.-L. Ulmann, P. Garnier (eds.), *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*, Bruxelles, Peter Lang, 2020, pp. 183-206.

⁵⁰ Bouve, *Les crèches collectives*, cit.

⁵¹ Décret n. 2000-762 du 1^{er} août 2000, réactualisé par le décret n. 2007-230 du 20 février 2007. C'est seulement à partir de ce décret que la circulaire de juin 1983 sur l'obligation faite au gestionnaire d'instaurer des Conseils de crèche avec la participation des parents commencera à être mise en application.

soutien à la parentalité porte le risque d'une subordination des parents aux professionnels. C'est la question du pouvoir qui est ici posée. Et celle-ci passe à travers les savoirs – la définition des « bons » savoirs sur le jeune enfant, qu'ils soient d'ordre psychopédagogiques ou médicaux, la définition de la « bonne » parentalité. À qui appartient la légitimité de produire ces définitions ?

La notion de soutien à la parentalité qui s'est imposée dans le champ professionnel de la petite enfance depuis la conférence de la famille du 12 juin 1998, en est aussi un indice. Elle porte les anciennes visées de normalisation des familles. À l'issue de cette conférence, les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) sont mis en place dès 1999. La circulaire du 9 mars 1999 relative aux REAAP est ambiguë : elle fait explicitement référence à la circulaire interministérielle du 6 novembre 1998 qui met en œuvre des décisions adoptées par le Conseil de sécurité intérieur du 8 juin 1998 « relative à la délinquance des mineurs ». Les pouvoirs publics, en adressant les REAAP à tous les parents, ont contribué à construire une représentation de la parentalité comme risque social. Même si, bien évidemment, le postulat de base contenu dans la circulaire du 9 mars est juste : « tous les parents sont susceptibles de rencontrer des difficultés ». Le parent, indispensable protecteur de l'enfant est devenu un facteur de risque supposé. A travers ces orientations politiques ressurgissent, autrement formulées, ces velléités de prévention et de dépistage de la délinquance dès la petite enfance contre lesquelles s'est constitué le *Collectif Pas de 0 de conduite* (2006). Ces orientations ouvriront la voie aux projets libéraux d'« investissement social dans la petite enfance » du XXI^e, inspirés des programmes d'éducation compensatoire menés aux USA dans les années 1960.

5. *Le renouveau du curriculum des crèches*

Progressivement, la lutte contre la mortalité infantile d'après-guerre est gagnée et la légitimité exclusive de la relation mère-enfant s'estompe : les travaux montrant la capacité d'attachement multiple et la capacité d'interaction précoce du jeune enfant se vulgarisent. Avec la critique radicale des crèches amenée par les événements de Mai 1968, le curriculum des crèches s'oriente alors vers l'expression des compétences enfantines s'appuyant, entre autres, sur la pédagogie interactive (CRESAS, 1991) et la psychopédagogie, même si, en fonction des lieux, les préoccupations hygiéniques et les activités occupationnelles perdurent. La convergence de la Déclaration des Droits de l'enfant par l'Organisation des nations unies (ONU, 1959), puis de la Convention internationale des droits de l'enfant (1989), des tra-

vaux émanant de différentes disciplines des sciences sociales et humaines, de la vulgarisation médiatique de ces savoirs, marque l'avènement de l'enfant sujet où l'apport de Dolto et de la psychanalyse sont significatifs de cette nouvelle place donnée à l'enfant : sa parole peut être entendue et prise en compte. C'est aussi, progressivement, la représentation d'un enfant compétent qui émerge de cet ensemble.

En 1982, le rapport à la secrétaire d'État à la Famille fait une proposition qui fera son chemin et remodelera les représentations : l'emploi du terme « accueil »⁵² au lieu de celui de « garde ». « Garder les oies », « élever les cochons » : la « garde » sous-tend une absence de qualité, le terme faisant implicitement référence au « gardiennage », alors que l'« accueil » sous-tend une éducation de qualité, une action réflexive envers l'enfant. L'accueil s'imposera dans la rhétorique tant administrative, professionnelle que scientifique. Ce rapport propose aussi de favoriser le développement culturel dès le plus jeune âge en développant cette dimension dans la formation des professionnels et au sein des projets éducatifs des institutions. Le sens de ce développement est précisé : il s'agit bien de sensibilisation et non d'apprentissage. Un protocole est signé en ce sens en 1989⁵³. Les expériences d'ouverture à la culture se multiplient et se montrent en exemple d'expériences novatrices et de lieux pédagogiquement performants. C'est ainsi que les enfants accèdent aux bibliothèques, mais aussi à des activités de marionnettes, de musique, de fréquentation des musées, de créations artistiques les plus diverses⁵⁴.

Ces pratiques s'appuient sur les recherches concernant les compétences reconnues des jeunes enfants, mais aussi des nourrissons, tant sur le plan de la communication, que sur celui du développement de l'intelligence comme « mode de relation à l'environnement »⁵⁵, ou encore du développement psychomoteur. De même que les connaissances nouvelles sur les compétences précoces du jeune enfant ont conduit à développer les apprentissages pré-

⁵² N. Bouyala, B. Roussille, *L'enfant dans la vie. Une politique pour la petite enfance, Rapport au Secrétaire d'État à la Famille*, Paris, La Documentation Française, 1982, p. 23.

⁵³ Ce protocole d'accord « Pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants » est renouvelé le 20 mars 2017, entre le ministère de la Culture et de la Communication, et le ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes. Il vise à promouvoir l'accès à la littérature, aux arts, à la culture, dès la naissance et tout au long de la vie.

⁵⁴ C. El Hayek (ed.), *Petite enfance, éveil aux savoirs*. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Paris, La Documentation Française, 1997; Bréauté, Rayna, *Jouer et connaître chez les tout-petits*, cit.

⁵⁵ R. Lécuyer, *Bébés astronomes, bébés psychologues*, Liège, Mardaga, 1990.

coces, elles conduisent à développer des pratiques culturelles précoces⁵⁶. Les enjeux autour de l'éveil culturel, permis par la massification et la banalisation de la culture psychologique au sein de la société, ont créé un marché de la culture pour tout-petits. Une pression inspirée par les spécialistes et relayée par les médias invite à mettre toutes les chances du côté de l'enfant dès les premiers mois, en développant l'expression de soi, la créativité, l'autonomie, même si la précocité n'est pas nécessairement un facteur de réussite.

La définition sociale de la prime enfance analysée au début des années 1970 par les sociologues Chamboredon et Prévôt⁵⁷ pour l'école maternelle, peut être transposée à la crèche quelques 50 ans plus tard, à mesure que l'école maternelle a été investie par des apprentissages scolaires⁵⁸. La limite, que ces auteurs fixaient à l'entrée à l'école maternelle, entre l'âge propre aux soins physiologiques et affectifs, et celui propre aux « soins » culturels, recule pour ainsi dire à l'âge de l'entrée en crèche, voire à la naissance. La définition dominante de l'enfance sur laquelle se base l'école maternelle, influence indirectement la crèche, de façon plus implicite puisqu'il n'y existe pas de programme officiel. Tout comme l'école maternelle, la crèche véhicule des modes de pensée, d'agir, de faire qui se retrouvent dans le quotidien, dans le fonctionnement même de l'institution quand il s'y agit

moins d'apprendre à lire ou de s'y préparer, que d'acquérir certaines opérations logiques ou de former la sensibilité, de 'gagner quelques points de Q. I.', et cet apprentissage s'exerce à travers les activités les plus diverses et les plus éloignées en apparence de la fonction d'apprentissage⁵⁹.

On peut s'interroger cependant sur la permanence de la pertinence sociologique de la classification entre instrumentalité et expressivité, développée dans les années 1970, à partir des travaux de Basil Bernstein⁶⁰. Le contexte social, davantage marqué par la montée du chômage, la mondialisation des échanges économiques, bref par la notion d'incertitude, fait que le comportement des familles culturellement privilégiées est aussi marqué par l'instrumentalité des pratiques éducatives basées sur l'expressivité. L'ex-

⁵⁶ P. Garnier, *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié, 1995.

⁵⁷ J.C. Chamboredon, J. Prévôt, *Définition sociale de la prime enfance et fonction différentielle de l'école maternelle*, in « Revue française de sociologie », juill.-sept. (1973), pp. 295-335.

⁵⁸ P. Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016.

⁵⁹ Chamboredon, Prévôt, *Définition sociale de la prime enfance*, cit., p. 334.

⁶⁰ B. Bernstein, *Langage et classes sociale*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.

pression de soi, la créativité, l'autonomie peuvent ainsi être des valeurs instrumentalisées dans l'objectif d'une meilleure insertion et d'une meilleure réussite scolaire. En ce sens, et dès lors que l'instruction est maintenant devenue obligatoire dès l'âge de 3 ans⁶¹, les analyses autour de la performance enfantine au sein de l'école maternelle⁶² peuvent être mises au regard de l'analyse de l'évolution du curriculum des crèches et des pratiques pédagogiques au sein des crèches collectives. De nombreuses crèches et institutions d'accueil de la petite enfance affiche en effet la « préparation à l'école maternelle » dans leur projet pédagogique.

Conclusion

À partir des années 1950, à la suite des travaux sur l'hospitalisme, les crèches sont à nouveau décriées, et suspectées de produire des conséquences irrémédiables sur le développement psychique des enfants. Les vingt années qui vont suivre sont une période riche en recherches sur les effets des modes de garde. Le statut de la femme et de sa place au sein de la société est à mettre en relation avec ces controverses. En effet le courant spitzien promeut le modèle de la relation mère-enfant comme le seul recevable tant aux yeux de la société que pour l'éducation harmonieuse de l'enfant. Cela en même temps et parce qu'il enferme les mères dans la culpabilité de ne pas élever leur enfant. Néanmoins la pénétration de la psychologie et de la psychanalyse au sein des crèches à partir des années 1950 permet progressivement la décentration des pratiques ayant rapport au corps de l'enfant, pour considérer l'enfant dans sa globalité. Le courant psychopédagogique remet en cause le postulat psychanalytique central de la primauté de la re-

⁶¹ La loi du 28 juillet 2019, a rendu l'instruction obligatoire dès l'âge de 3 ans ; cf. P. Garnier, *L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France*, in « Revue Internationale de Communication et de Socialisation », 7/1-2 (2020), pp. 1-16. À terme, les jardins d'enfants sont voués à disparaître, soit, ironie de l'histoire, en étant absorbés par l'éducation nationale en se transformant en école maternelle, soit en refusant cette absorption et en se transformant en crèche, cf. C. Puydebois *et al.*, *Mission d'expertise sur l'avenir des jardins d'enfants*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports e au ministre des solidarités et de la santé, juillet 2020.

⁶² P. Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016 ; P. Garnier, G. Brougère, *Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce*, in « Revue française des affaires sociales », 2 (2017), pp. 83-102 ; G. Leroy, *L'école maternelle de la performance enfantine*, Bruxelles, Peter Lang, 2020.

lation mère-enfant pour lui opposer le rôle fondamental du groupe de pairs dans la constitution de la personnalité de l'enfant. Ces renouvellements conceptuels amèneront une nouvelle fonction sociale des crèches, celle de socialisation et d'épanouissement individuel de l'enfant. Malgré l'introduction de la psychologie et l'expérience psychanalytique au sein des crèches, le rôle de celles-ci ne paraît pas dans un premier temps et dans leur finalité, évoluer. Il reste au croisement du social et du sanitaire – mais il faut garder à l'esprit que la psychologie participe de la santé mentale – alors que son rôle éducatif aurait pu davantage émerger à travers les réflexions et les remaniements que le travail des spécialistes de l'inconscient engageait.

Cette dimension éducative ne va transparaître que progressivement, et modestement, à partir des années 1970-75. La crèche engage alors une réflexion sur ses pratiques, se professionnalise, et évolue vers plus de souplesse en même temps que de nouvelles classes sociales pénètrent dans cette institution. Cette professionnalisation et cette redéfinition de la crèche entraînera une éviction, sur un mode diffus car il ne s'agit pas d'exclusion explicite – un retrait pourrait-on dire – des classes défavorisées et ouvrières. L'épanouissement individuel de l'enfant devient le centre de préoccupation des crèches : face à cette représentation « officielle », les pratiques effectives des crèches peuvent être moins uniformes, et certaines restent ancrées sur une fonction sanitaire. Nous pouvons nous poser alors la question d'une nouvelle fonction des crèches, qui oscille entre fonction d'éveil culturel (consommation et/ou pratique culturelles), et fonction de lien social (quand elle prend en compte l'identité culturelle de l'enfant). Le projet d'éveil culturel se veut alors vecteur de lien entre la famille et l'établissement d'accueil. Cette fonction qui se dessine pose d'autres défis aux crèches collectives : concevoir l'altérité liée à toute pratique culturelle et artistique, éviter l'écueil des apprentissages précoces, interroger le rôle des professionnels de la petite enfance et ne pas accentuer le morcellement de l'enfant entre divers corps de spécialistes. Ajoutons que le XXI^e augure d'une dynamique résolument éducative en instaurant un *Cadre national pour l'accueil du jeune enfant*⁶³ tant en direction de l'accueil collectif qu'individuel. Le décret de juin 2010, maintient la définition des modes d'accueil donnée par le décret d'août 2000, même s'il en assouplit les normes d'encadrement :

Les établissements et les services d'accueil non permanent d'enfants veillent à la santé, à la sécurité, au bien-être et au développement des enfants qui leur sont confiés. Dans le respect de l'autorité parentale, ils contribuent à leur édu-

⁶³ Ministère des Familles, de l'Enfance et du droit des femmes, 2016. Ce référentiel n'a pour le moment aucun caractère coercitif : «https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/accueil_jeune_enfant_cadre_national.pdf» (consultation 05/03/2021).

cation. Ils concourent à l'intégration des enfants présentant un handicap ou atteints d'une maladie chronique qu'ils accueillent. Ils apportent leur aide aux parents pour favoriser la conciliation de leur vie professionnelle et de leur vie familiale⁶⁴.

Ce décret permettait la création de nouvelles institutions d'accueil, notamment jardins d'éveil et maisons d'assistantes maternelles, poursuivant la diversification des modes d'accueil, avec des personnels moins qualifiés que dans les crèches. Une réforme est amenée par l'Ordonnance de 2021⁶⁵ et un ensemble de décrets. Des acteurs de l'accueil du jeune enfant se sont montrés inquiets quant à l'assouplissement des normes d'encadrement, en lien avec le Plan d'action pour la petite enfance de 2016, qui a entrepris, entre autres, la rénovation des diplômes et carrières des professionnels de la petite enfance (Collectif CEP-Enfance, 2021). L'enjeu étant que les professionnels les plus qualifiés soient davantage sur des postes de coordination et de direction qu'auprès des jeunes enfants. Il serait incompréhensible que ces réformes entraînent une déqualification de l'accueil des jeunes enfants dans ces institutions.

Bibliographie

- Appell G., David M., *Lóczy ou le maternage insolite*, Paris, Scarabée, 1973.
- Aubry J., *La carence de soins maternels, les effets de la séparation et la privation de soins maternels sur le développement des jeunes enfants*, Paris, PUF, 1955.
- Baudelot O., *La crèche et les parents : histoire d'une ouverture*, in CRESAS, *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*, Paris, INRP-L'Harmattan, n. 3, pp. 75-96, 1984.
- Baudelot O., Rayna S., *Les bébés et la culture*, Paris, INRP/L'Harmattan, 1999.
- Belsky J., *The "effects" of infant day care reconsidered*, in « Early Childhood Research Quarterly », 3 (1988), pp. 235-257.
- Bernstein B., *Langage et classes sociale*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- Bettelheim B., *Les enfants du rêve*, Paris, Robert Laffont, 1971.
- Bouve C., *Choisir un mode d'accueil pour son enfant, des politiques et des acteurs*, in D. Fablet (ed.), *L'éducation des jeunes enfants. Pour de nouvelles modalités d'accueil éducatif*, Paris, L'Harmattan, 2007, pp. 31-59.
- Bouve C., *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari sur l'enfant pauvre, Essai socio-historique*, Bern, Peter Lang, 2010.

⁶⁴ Décret n. 2010-613 du 7 juin 2010 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans.

⁶⁵ Ordonnance n. 2021-611 du 19 mai 2021 relative aux services aux familles.

- Bouve C., *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Bouyala N., Roussille, B., *L'enfant dans la vie. Une politique pour la petite enfance*, Rapport au Secrétaire d'État à la Famille, Paris, La Documentation Française, 1982.
- Bowlby J., *Soins maternels et santé mentale*, Genève, O. M. S., 1951.
- Bréauté M., Rayna S., *Jouer et connaître chez les tout-petits*, Paris, CRESAS/INRP, 1995.
- Brunet O., *Quelques aspects du développement psychologique des enfants dans les crèches*, in « Enfance », 20 (1967), pp. 405-413.
- Cadart M.-L., *Des parents dans les crèches, utopie ou réalité ?*, Toulouse, Érès, 2006.
- Cartier M., Collet, A., Czerny E., Gilbert P., Lechien M.H., Monchatre, S., *Pourquoi les parents préfèrent-ils la crèche ? Représentations hiérarchisées des modes de garde*, in « Revue française des affaires sociales », 2 (2017), pp. 247-264.
- CERFI, *Les gardes d'enfants de 0 à 3 ans comme surface d'inscription des relations entre la famille et le champ social*, Paris, Fontenay-sous-Bois, janv. 1975.
- Chamboredon J.C., Prévôt J., *Définition sociale de la prime enfance et fonction différentielle de l'école maternelle*, in « Revue française de sociologie », juill.-sept. (1973), pp. 295-335.
- Charles Nicolas A., Mazet P., *Geneviève Appell. Entretien*, in « Synapse », 55 (juin 1989), pp. 18-30. Collectif CEP-Enfance, *Enfance, l'état d'urgence*, Toulouse, Érès, 2021.
- Collectif pas de 0 de conduite, *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans !*, Toulouse, Érès, 2006.
- CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris, ESF / INRP, 1991.
- Davidson F., *Les crèches de Paris et de sa banlieue*, in « L'Hôpital et l'aide sociale à Paris », 28 (1964), pp. 499-510.
- Desplanques G., *Modes de garde et scolarisation des jeunes enfants*, in « Économie et Statistique », 176 (1985), p. 36.
- Dolto F., *La cause des enfants*, Paris, R. Laffont, 1985.
- El Hayek C. (ed.), *Petite enfance, éveil aux savoirs*. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Paris, La Documentation Française, 1997.
- Florin A. (ed.), *Modes d'accueil et développement du jeune enfant*, Rapport terminal à la CNAF, Université de Nantes, Labécd, 1999.
- Garnier P., Brougère G., *Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce*, in « Revue française des affaires sociales », 2 (2017), pp. 83-102.
- Garnier P., *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié, 1995.
- Garnier P., *L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France*, in « Revue Internationale de Communication et de Socialisation », 7/1-2 (2020), pp. 1-16.
- Garnier P., *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016.

- Girard A., *Une enquête sur l'aide aux mères de famille. Extension des crèches. Travail à temps partiel*, in « Population », 3 (1948), pp. 539-543.
- Guattari F., *Les crèches et l'initiation*, in CERFI, *Les gardes d'enfants de 0 à 3 ans comme surface d'inscription des relations entre la famille et le champ social*, Paris, Cordes, 1975, pp. VI-109-VI-113.
- Hassoun J., *Entre la mort et la famille : l'espace-crèche*, Paris, Maspero, 1973.
- Knibieller Y., Fouquet C., *Histoire des mères du Moyen-âge à nos jours*, Paris, Montalba, 1977.
- Larrive H., *Les crèches. Des enfants à la consigne ?*, Paris, Seuil, 1978.
- Lécuyer R., *Bébés astronomes, bébés psychologues*, Liège, Mardaga, 1990.
- Leroy G., *L'école maternelle de la performance enfantine*, Bruxelles, Peter Lang, 2020.
- Lézine I., *Psychopédagogie du premier âge*, Paris, PUF, 1964.
- Lézine I., Spionek H., *Quelques problèmes du développement psychomoteur et d'éducation des enfants dans les crèches*, « Enfance », 3 (1958), pp. 245-267.
- Mozère L., *Le printemps des crèches*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- Mozère L., *Quelques réflexions sur le thème des « modèles de gestion sociale des services de l'enfance »*, in CERI, *Enfants et société, vers une réforme de l'éducation préscolaire*, Paris, OCDE, 1981, pp. 131-165.
- Pinçon M., *Espace social et espace culturel. Analyse de la distribution socio-spatiale des équipements culturels et éducatifs en région parisienne*, Paris, CSU, rapport ronéoté, 2 volumes, vol. 1, chap. 1, *Les crèches*, pp. 83-145, vol. 2, 1979, pp. 65-91.
- Pitrou A., *Les solidarités familiales dans le monde d'aujourd'hui*, Toulouse, Privat, 1978.
- Puydebois C. et al., *Mission d'expertise sur l'avenir des jardins d'enfants*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et au ministre des solidarités et de la santé, juillet 2020.
- Renaud-Badet A.-P., *Les crèches à Paris. Ce qu'elles sont. Ce qu'elles doivent être*, Université de Paris, Thèse pour le doctorat en médecine, 1909.
- Rutter M., *Parent-child séparation : psychological effects on the childrens*, in « Journal of Child Psychology and Psychiatry », 12 (1971), pp. 233-260.
- Schwartz O., *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF, 1990.
- Spitz R.A., *De la naissance à la parole*, Paris, PUF, 1968.
- Stambak M. & al., *Les Bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble*, Paris, PUF, 1983.
- Stambak M., *Tonus et psychomotricité dans la première enfance*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963.
- Vandenbroeck M., *Du mythe de l'homogénéité à la super-diversité : un défi pour les professionnelles*, in A.-L. Ulmann, P. Garnier (eds.), *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*, Bruxelles, Peter Lang, 2020, pp. 183-206.
- Winnicott D.W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969.

Index

- Agosti, A., 254
Agresta, S., 241
Ahn, J., 189
Ahnert, L., 136, 144, 146
Ajuriaguerra, J. de, 31
Åkerlund, A., 74
Akócsi, S., 297-301, 304, 305
Aksarina, N.M., 317, 318, 332-334
Allemann-Ghionda, C., 8, 12, 101, 179, 341
Amatruda, C., 202
Ames, L., 202
Ancheta Arrabal, A., 179, 204
Angelini, A., 331, 333, 339
Appari, A., 264
Appell, G., 14, 29, 30, 302
Aries, Ph., 7, 270, 290
Arkin, E.A., 333, 334
Arrigoni, M.A., 254
Artioli, L., 264
Aubry, J., 26, 29
Aymone, T., 246, 247
- Ballantyne, R., 281, 290
Ballesteros, A., 184
Baptista, E., 217, 219
Barbieri, N.S., 15, 263.
Bartoli, I., 257
Baudelot, O., 31, 37
Bauters, V., 51, 62
Bayer, E., 270
Becchi, E., 8, 15
Bekhterev, V.M., 334
- Belsky, J., 29
Bennett, J., 179
Bensel, J., 137
Bergh, A., 74, 86
Berk, L.E., 203
Bernasconi, G.A., 241
Berryer, P., 54
Bersntein, B., 43
Berth, F., 129, 152
Bertram, T., 8
Bettelheim, B., 27
Betti, E., 236, 261
Binet, Á., 301, 302
Blank, R.M., 74
Bobbio, A., 15
Bohigas, F., 184
Böhm, R., 153
Bokovikova, A.M., 343
Bonetti, S., 170
Bonomi, G. 242
Bouve, C., 24, 32, 39, 40
Bouyala, N., 42
Bowlby, J., 25, 26, 57-58, 202, 222, 227, 303, 342
Boyd, D., 204
Branca, L., 261
Bravo, G.M., 254
Bréauté, M., 31, 42
Brehony, K.J., 99, 312
Bridges, D., 283, 290
Brougère, G., 44
Bruner, J. S., 31, 203
Brunet, O., 27, 28

- Brunetta, G.P., 252
 Buber, I., 196
 Buchingham, A., 281, 290
 Burmenskaia, V.G., 342
 Butler, D., 281, 290
 Byford, A., 342

 Cablk, L., 281, 290
 Caccialupi, M. G., 246, 247
 Cadart, M.-L., 35
 Cagliari, P., 15
 Caiti, N., 264
 Calvet, L.N., 285, 291
 Calzolari, G., 245
 Cameron, C., 280, 281, 290
 Campagnolo, R., 264
 Campillo, I., 180, 189, 195
 Campioni, L., 15, 237, 239, 260
 Canestrari, A.S., 15
 Cantelli, G., 253
 Carderera, M., 182
 Cardona, M. J., 219
 Carels, M.-L., 60, 61, 63, 64
 Caroli, D., 10, 13, 95, 181, 236, 254, 275, 290, 312-314, 330, 331, 333
 Cartier, M., 39
 Castagnetti, M., 15
 Catarsi, E., 264
 Cavero, B.O., 285, 291
 Cazzola, F., 253
 Celia Lascarides, V., 8-9
 Cerini, G., 16.
 Chalmers, E., 57
 Chamboredon, J.-C., 43
 Charles Nicolas, A., 29
 Chelmis, S., 124-129, 132-134
 Choi, J., 189
 Ciari, B., 242, 243
 Clarke, J., 114
 Coelho, J. A., 217
 Cohen, B., 204
 Collet, A., 39

 Compayre, G., 160
 Conrad, K. G., 149
 Contini, M. G., 242
 Costa Gnocchi, A., 235, 239-240
 Cottel, J., 170
 Coumel, L., 323
 Crainz, G., 253
 Cremaschi, F., 15
 Cunningham, H., 7-8240
 Czerny, E., 39

 D'Amelia, M., 255
 Dahlberg, G., 287, 290
 Dal Toso, P., 15
 Dalli, C., 204
 Danforth, L.M., 275, 290
 David, M., 14, 29, 302.
 David, T., 167
 Davidson, F., 29, 36, 37
 De Grazia, V., 256
 De Maria, C., 14, 236
 De Serio, B., 240
 Decroly, O. 55, 270, 183, 184
 Denisova, M., 334
 Depaepe, M., 54
 Desplanques, G., 38
 Deven, F., 61
 Dewey, J., 284, 290
 Diatkine, R., 246
 Diego, C., 198
 Dobreicer, V., 335
 Dolto, F., 34, 42
 Dondzelot, J., 270, 290
 Dowlkin, G., 283, 290
 Dozza, G., 238
 Dubois, A., 61
 Duhn, I., 204

 Eckstein-Madry, T., 152
 Edwards, C., 283, 284, 290
 Eidevald, C., 85
 El Hayek, C., 42

- Ellingsater, A.-L., 105
Engdahl, I., 85
Episheva, R.G., 338
Escobedo, A., 189
Esping-Andersen, G., 73
Etkind, A., 331
Eurostat, 180
- Fairclough, N., 97
Falconi, G., 260
Falk, J., 61, 301-303
Fanti, G., 238
Farquhar, S., 281, 290
Fediaevskaia, V.M., 332
Fehn Dahle, H., 111
Ferenczi, Á., 306
Ferrari, M., 14.
Ferrer Ribot, M., 198
Figini, L., 241
Figurin, N.L., 334
Filtzer, D., 341
Fiorini, E., 245
Florin, A., 29
Folke-Fichtelius, M., 87
Forman, G., 283, 284, 290
Foucault, M., 35
Fouquet, C., 27
Franco, F., 184
Frankenberg, S., 85
Franz, S., 141, 148
Freinet, C., 55
Fretwell, N., 240
Freud, S., 31, 34
Fridman, R.Ia., 317-318, 332
Fröbel, F., 9, 54, 160, 169, 182, 184, 217,
218, 270, 284
Fuchs, E., 13.
Fumagalli, M., 255
- Gabrielli, P., 260
Gagliani, D., 264
Gal'perin, P.Ia., 339-340
- Gandini, L., 283, 284, 290
Garbarini, A., 15.
García Navarro, P. de A., 182
Garcia, S., 58
Gardner, H., 15
Garnier, P., 40, 43, 44
Gecchele, M., 15
Gerdin, M., 75
Gervais-Karpowicz, A., 33
Gesell, A., 202, 222, 227
Ghedini, P.O., 13
Gianini Belotti, E., 240
Gilbert, P., 39
Gillard, D., 160
Girard, A., 36
Giudici, C., 15
Goldschmied, E.S., 241
Golubitskii, M.S., 321
González, M., 198
Gopnik, A., 178
Gorlitzki, Y., 325
Gormley, W.T., 179
Gotelli, A., 264
Grandi, A., 225
Grandi, M., 245
Greaves, J., 162
Greve, A., 100, 108
Grgic, M., 129, 152
Grigor'evna, N.G., 342
Grimaldi, A., 257
Grossmann, W., 123, 124, 127, 130, 132,
133
Grunditz, S., 80
Gualdi, E., 252
Gualdi, C., 241
Guattari, F., 35
Gubin, É., 52, 53, 54, 62
Guillén, A.M., 180
Gustafsson, S., 74
- Hadow, W.H., 161, 163
Hagemann, K., 8, 12, 101, 179, 341

- Hammarström-Lewenhagen, B., 78
 Hank, K., 196
 Hänsel, D., 126, 129
 Hassoun, J., 33, 34
 Hatje, A-K., 72, 80
 Heckman, J., 270, 271, 291
 Hering, S., 12, 342
 Hildén, E., 86
 Hinitz, B. F. (Farb Hinitz B.), 9, 10
 Hirst, N., 204
 Hoffmann, D.L., 314
 Hohnerlein, E.M., 14
 Honegger Fresco, G., 240
 Hoyuelos Planillo, A., 203
 Humblet, P.C., 50- 53, 58, 61-63

 Iakovlev, S.V., 323, 335
 Iarskaia-Smirnova, E., 342
 Ibáñez, Z., 188, 197, 199
 Ilg, F., 202
 Ilupina, F.M., 317
 Imbergami, B., 259
 Ivanova, R.F., 338

 Jacques, C., 57
 Janta, B., 196
 Jaraus, K.H., 8, 12, 101, 179, 341
 Jiménez-Alonso, B., 184
 Johansson, J.-E., 80, 107
 Jonsson, A., 85
 Joravsky, D., 334, 335, 342
 Julia, D., 9

 Kallio, K.P., 287, 291
 Kamerman, S.B., 179
 Karpova, S.N., 339
 Kaverina, E.K., 332
 Keresztúri, M., 299
 Kergomard, P., 270
 Khlevniuk, O., 325
 Khrushchev, N.S., 341
 Kirschenbaum, L.A., 312

 Kistiakovskaia, M.Iu., 317, 318
 Kjørholt, A.T., 96, 115
 Kleine, H., 121, 123-125, 127, 130, 133-
 135, 137, 146, 147
 Klimanova, E.M., 338
 Knibieller, Y., 27
 Kokigei, M., 127
 Komiagina, L.B., 338
 Korintus, M., 308
 Koroteeva, N.N., 321
 Korpi, M., 75
 Korpi, W., 73, 83
 Korsvold, T., 95, 96, 98-102, 104-109
 Kovrigina, M.D., 317, 318
 Kremer, M., 51, 61
 Kreuzer, K. J., 132
 Kurmeier, H., 131

 Laevers, F., 10
 Laewen, H. J., 124
 Larrive, H., 36
 Larsson, E., 74, 86, 87
 Lechien, M.-H., 39
 Lécuyer, R., 42
 Leira, A., 95, 105, 106
 Lenz Taguchi, H., 85
 León, M., 180, 188, 189
 Leroy, G., 44
 Lewis, J., 162
 Leydi, R., 254
 Lézine, I., 27, 28, 58, 60, 64, 246
 Linnarsson, M., 87
 Lóczy method, 301-303, 308
 Lodi, A., 235, 238-239, 240-242, 261,
 262
 Löfdahl Hultman, A., 86
 Loperfido, E., 235, 243, 246
 Loredó-Narciandi, J.C., 184
 Lotte, J., 152
 Luc, J.-N., 8
 Lunadei, S., 260

- MacDonald, R., 161
Malaguzzi, L., 15, 203, 222, 284
Malysheva, R., 325
Mangano, S., 252
Manni, G., 60, 61, 63, 64
Mantovani, S., 14-15
Manuilenko, Z.V., 334
Marbeau, F., 9, 24, 52
Marchesi, F., 237, 229, 260
Marcuccini, A.M., 257
Marcuse, H., 35
Marí-Klose, P., 189
Marissal, C., 51, 53, 54, 56, 59
Markova, I.K., 337-339
Marlowe, B.A., 15
Martin, B., 125, 126, 127
Martínez Ruiz-Funes, M.J., 183
Marzocchi Scarsella, E., p. 241
Massarelli, A., 257
Masterov, D.V., 270, 271, 290
Masuy-Stroobant, G., 50, 53
Mátay, K., 307
Mayordomo-Pérez, A., 184
Mazet, P., 29
McCall, J., 15
McNair, J., 186
Meiner-Teubner, Chr., 152
Melhuish, E.C., 7-8, 95, 163, 179
Mengels, A.-M., 60
Merlo, R., 244
Mészáros, I., 297
Mészárosné Darvai, S.Z., 297, 304, 307
Michaëlsson, M., 74
Migliavacca, M., 189
Mikonya, G., 297, 304, 307
Miliutin, N.A., 313
Millei, Z., 287, 291
Minardi, M., 253
Minesso, M., 257, 262
Minguzzi, G. F., 243
Ministerio de Educación y Ciencia, 185, 190, 191-194, 197
Ministry of Health, 142, 143
Mion, C., 16
Mir Pozo, M.L., 198
Monchatre, S., 39
Monés, J., 184
Montessori, M., 9, 55, 235, 239-240, 270
Moody, Z., 7.
Moss, P., 7, 15, 19, 95, 280-282, 287, 290, 291
Motti, L., 260
Mousena, E., 275, 281, 283, 285, 287, 292
Mozère, L., 34, 35
Müller, U., 126
Musatti, T., 15
Myrdal, A., 72
Nagel, B., 151
Nawrotzki, K., 8, 95
Nechaeva, V.G., 336
Negri, A., 255
Negri, V., 255
Németh, A., 297
Newman, J., 114
Nilsson, T., 72
Noce, T., 260
Norborg, L.-A. 73
Nottoli, E., 13, 16
Nygaard, M., 112
Nyitrai, Á., 296, 298, 305-308
Ohrlander, K., 75
Olin-Scheller, C., 86
Olivetti, A., 240, 241
Oppo, A., 255
Ostrovskaja, L., 321
Owen, C., 160, 281, 290
Pacheco, A. C., 218
Pacini-Ketchabaw, V., 95
Pallotta, D., 240
Palmer, A., 85

- Palumbo, G., 262
 Pascal, C., 8
 Patini, A., 238, 299, 242, 245
 Paulet, E., 60
 Pavlov, I., 334, 335
 Pazzaglia, L., 241
 Pechstein, J., 123, 131, 136, 149, 150
 Peeters, J., 280, 281, 291
 Pen'evskaia, L.A., 337
 Pence, A., 287, 290
 Pérez Prieto, H., 86
 Persson, S., 107
 Pestalozzi, J.-H., 160, 216, 284, 291
 Petrosianni, K., 8
 Petrova, V.A., 332
 Pezza, F., 259
 Piaget, J., 31
 Pianesi, E., 257
 Pianta, B., 254
 Piburn, D.E., 281, 291
 Piette, V., 52
 Pihlgren, A., 84
 Pikler, E., 14, 29, 30, 61, 229, 297-299,
 301-305, 308
 Pinçon, M., 37
 Pirka, A.V., 297, 304, 307
 Pironi, T., 14, 238, 242
 Pitrou, A., 39
 Planillo, A.H., 15
 Podráczy, J., 298
 Polenghi, S., 15
 Pollini, G., 241
 Polónyi, E., 305
 Pramling Samuelsson, I., 70, 85
 Preti, L., 254
 Prévôt, J., 43
 Prott, R., 127
 Pukánszky, B., 297
 Puydebois, C., 49

 Quinti, A., 241
 Qvortrup, J., 96

 Rakhkochkine, A., 12, 341
 Rauhala, P.-L., 95, 105
 Rauschenbach, Th., 152
 Rayna, S., 10, 31, 42
 Remizova, M.P., 338
 Renaud-Badet, A.-P., 24
 Reumann, J., 138
 Reyer, J., 121, 123-127, 129, 130, 132-
 135, 137, 146, 147
 Ridderspore, B., 107
 Righi, M.L., 260
 Righi, O., 242
 Rinaldi, C., 15
 Rodano, M., 260
 Roldán Vera, E., 13
 Rollet, C., 7.
 Romanov, P., 342.
 Rossi Barilozzi, S., 240
 Roßbach, H.-G., 151, 152
 Rosenqvist, M.M., 83
 Rothle, M., 99
 Roussille, B., 42
 Rozengart, G.L., 332
 Rózsa, J., 308
 Rubins, N. and M., 331
 Rudberg, M., 101
 Russell, B., 161
 Rutter, M., 29

 Salazar, de Oliveira A., 213-215, 218
 Salustri, S., 261
 Sampaio, A. R., 217
 Sani, R., 314
 Sassone, I., 253
 Savelli, A., 257
 Scarzella, E., 240, 241
 Scheiwe, K., 8, 95
 Schelovanov, N.M., 332-334
 Scherrer, J., 313
 Schmidt-Kolmer, E., 134-142, 144-148
 Schmidt-Wenkebach, B., 126, 128, 133

- Schneider, K., 125-128, 133
Schock, R., 125, 129, 132, 133
Schuster, A., 341
Schwartz, O., 39
Scott-Keltie, J.E., 161
Serina-Karsky, F., 33
Shchelovanov, N.M., 317, 318
Sheridan, S., 70, 83
Sidiropoulou, T., 281, 285, 291
Simon-Hohm, H., 123, 124, 127, 130, 132
Simon, F., 54
Sindoni, C., 241
Sirani, E., 239
Sjöstrand Öhrfelt, M., 79, 86
Soave, S., 254
Soetard, M., 284, 291
Solheim, M., 100, 108
Sousa, D., 9
Speck, O., 130, 131
Spieß, K., 151, 152
Spinabelli, L., 264
Spionek, H., 28
Spitz, R.-A., 25, 26, 57, 58, 222, 230, 303, 333, 343
Stafford, F., 74
Stambak, M., 31, 64, 246
Starovskii, V., 329
Stella, A., 254
Steven, C., 167
Sulz, S. K. D., 153
Summ, L.B., 343
Szarka, E., 297, 304, 307
Szikra, D., 12.

Tallberg Broman, I., 72, 107
Tanner, M., 86
Tarozzi, E., 237, 242
Thorsby Jansen, T., 100, 108
Tietze, W., 149, 150
Torraltá, S., 245
Tremoen, O., 102

Trofimov, V., 328
Tugnoli, F., 245, 245

Ulmann, A.-L., 40
Urban, M., 280, 291
Valkanova, Y., 312

Vallberg Roth, A.-C., 79
Valuch, T., 296
Vammen, T., 72
Van Boeschoten, R., 275, 290
Van de Vyvere, E., 56
Vandenbroeck, M., 40, 50, 51, 55, 56, 58-62, 280, 291
Varga, Á., 299
Vecchi, V., 15
Veiga, S., 220
Velge, H., 55
Verzelli, A., 263
Viernickel, S., 132, 144, 149, 153
Vokony, É., 297, 299, 301, 305
Vygotsky (Vygotsky, Vigotsky), L.S., 31, 203, 333, 342

Wadham, C., 170
Wallon, H., 31, 58, 60
Westberg, J., 71, 74, 75, 82, 86, 87
Whitaker, E.D., 259
Widebäck, B., 83
Willekens, H., 8, 95
Williams, P., 85
Winnicott, D.-W., 30
Wright, B., 160, 163, 164

Zago, G., 14
Zaluzhskaia, M.V., 319
Zangheri, R., 243
Zaporozhets, A.V., 339, 340
Zappaterra, P., 263
Zimmer, J., 125
Zoebeli, M., 14
Zunin, G., 16

Zwiener, K., 135, 145, 147

Ζαμπέτα, Ε., 270, 289

Μουσένα, Ε., 286, 289

Ρήγος, Α., 274, 290

Στασινοπούλου, Ο., 270

Χαρίτος, Χ., 274, 290

The Authors

CATHERINE BOUVE is Teacher-researcher in Education Studies at the Department of Education and Teachers Training Studies at the Sorbonne Paris Nord University, where she is responsible for the Master's degree programme in Early Childhood and a member of the Experice Laboratory (Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles). She has worked for a long time in the field of early childhood educators training. Her work focuses on the sociology and history of early childhood care and education in France (institutions, actors, practices and policies), namely with regard to collective day care centers, childminders and childcare on domestic premises. Her research has also led her to work on accessibility issues and care services quality for children with disabilities. Her doctoral thesis was published under the title *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance* (Paris, 2001). She wrote the monograph *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari sur l'enfant pauvre* (Bern, 2010) and she also published several articles, including *Un débat qui perdure : le corps de l'enfant dans les crèches françaises du XIX^e siècle à aujourd'hui*, in the special issue *Le corps politique de l'enfant : Dispositifs de recherche, dispositifs d'intervention*, in «Enfances Familles Générations» (33, 2019). In collaboration with Pascal Garnier and Martin Janner-Raimondi, she edited *Les maisons d'assistantes maternelles : formes d'hybridations entre accueils individuels et collectifs* (Dossier d'études, 227, Paris, 2022); in collaboration with Catherine Sellenet, *Les assistantes maternelles* (Paris, 2011); with Sylvie Rayna, *Petite enfance et participation, Une approche démocratique de l'accueil* (Ramonville-Saint-Agne, 2013); and with Sylvie Rayna and Pierre Moisset, *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (Toulouse, 2014).

DORENA CAROLI is Full Professor of History of Pedagogy at the Department of Education Studies “Giovanni Maria Bertin” of the University of Bologna, where she teaches the History of Education and Comparative History of Education. After her PhD at the École des Hautes Études en Sciences Sociales, she has held research and teaching positions at the different

French, German and Russian universities. Her works on Stalinism include *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique, 1917–1937* (Paris, 2004); *Un Welfare State senza benessere. Insegnanti, impiegati, operai e contadini nel sistema di previdenza sociale dell'Unione Sovietica (1917–1939)* (Macerata, 2008, second edition 2015), translated into French as *La protection sociale en Union Soviétique (1917–1939)* (Paris, 2010). She recently published several articles about the history of textbooks in the Soviet Union, including in comparison to Italy. She published a comparative history of the day nurseries in Europe: *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento* (Milano, 2014), translated into English as *Day Nurseries and Childcare in Europe, 1800–1939* (London, 2017). She is also the author of the chapter *Day Nurseries in Europe in the Nineteenth and Twentieth Centuries: The Challenge of the Transnational Approach*, in Eugenia Roldán Vera and Eckhardt Fuchs (eds.), *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives* (Cham, 2019).

JANET DE VIGNE is Teaching Fellow at the University of Edinburgh. She teaches across a wide range of disciplines at the Moray House School of Education and Sport, including the PGDE Primary, and is currently Programme Director of the MSc TESOL (Teaching English to Teachers of Other Languages). She is completing her PhD on narrative enquiry to explore negative experiences of secondary school education in returners to academy, linking this to their learning identity. Her publications include: *Education and Liberty in Space*, in Charles S. Cockell (ed.), *The Meaning of Liberty Beyond Earth: Implications for Freedom* (Dordrecht, 2015); *Sturm und Drang: Guaranteeing Teenage Liberty in Space – an exploration of the joys and dangers of adolescence in an off world context*, in Charles S. Cockell (ed.), *Dissent, Revolution and Liberty Beyond Earth* (Dordrecht, 2015); *Are we there yet? Pursuing a Utopian Ideal in Education in Space*, in Charles S. Cockell (ed.), *Human Governance Beyond Earth: Implications for Freedom* (Dordrecht, 2016); *Human Conflict Resolution in a non Terran Context*, in Charles S. Cockell (ed.), *Interplanetary Liberty – Building Free Societies in the Cosmos* (Oxford, 2022).

DIANA FRANKE-MEYER is Professor of Educational Studies with a focus on elementary pedagogy at the Protestant University of Applied Sciences Rheinland-Westfalen-Lippe (Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe) in Bochum, Germany. Her work and research focus on the historical development and current status of public early childhood education in Germany. She published several articles concerning the history of early education, day nurseries and kindergarten among which she edited *Frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung – eine Zeitleiste*,

in *Bundeszentrale für politische Bildung. Veröffentlichung* (<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/279635/zeitleiste>, 2018); *Bildungsinstitutionen und ihre Geschichte – Der Elementarbereich*, in *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (Weinheim & Basel, 2019); *Kita im System der Kinder- und Jugendhilfe – eine kritische Standortbestimmung*, in Pestalozzi-Fröbel-Verband (eds.), *Reichsschulkonferenz 1920. Zuordnung des Kindergartens in das System der Fürsorge. Positionen des Deutschen Fröbel-Verbandes (DFV) und des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes (pfv) von 1920 bis 2020* (Weimar, 2021). In collaboration with Jürgen Reyer she published *Die Kindergärtnerin. Zur Geschichte einer Semi-Professionalisierung* (Weinheim & Basel, 2021); with Carola Kuhlmann, *Carola Von politischen Diskontinuitäten zu latenten politischen Kontinuitäten – die Entwicklung von Kindergarten- und Heimerziehung in der frühen Phase der DDR*, in Ralph-Christian Amthor, Carola Kuhlmann and Birgit Bender-Junker (eds.), *Kontinuitäten und Diskontinuitäten Sozialer Arbeit nach dem Ende des Nationalsozialismus. Band 1: Berufsbiographische Verläufe zwischen ideologischen Kontinuitäten, Migration und Reeducation* (Weinheim and Basel, 2022). She recently published “*Geistige Mütterlichkeit*” – *Anstoß für einen Richtungswechsel innerhalb der Kindergartenpädagogik?*, in Diana Franke-Meyer, Dagmar Kasüschke, Rita Braches-Chyrek (eds.), *Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit. Vergessene Zusammenhänge* (Berlin and Toronto, 2022). She also published, in collaboration with Dagmar Kasüschken and Rita Braches-Cg’hyrek (eds.), *Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit. Vergessene Zusammenhänge* (Berlin and Toronto, 2022) and with Rita Braches-Chyrek and Dagmar Kasüschke, *Zugänge zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine Einführung* (Berlin and Toronto, 2022).

NOÉMI JANEK graduated from Eötvös Loránd University and she worked as a Pre-school Teacher in a Hungarian Pre-School. Since 2015 she has been teaching at the Faculty of Primary and Pre-School Education in Eötvös Loránd University (Budapest). She is writing her PhD dissertation about the history of pre-schools in Hungary and the evolution of pre-school teachers’ roles and social representation concerning educational professions.

ELENI KAINOURGIOU has been Assistant Professor since 2016 at the Department of Early Childhood Education & Care, Faculty of Social Studies, University of Ioannina (Greece), where she teaches Pedagogy and Education of Childcare Workers. Her research interests focus on Early Childhood Pedagogy, Teaching Methodology, Intercultural Education and Training. She has edited collective volumes on topics regarding early childhood education, as well as early childhood teacher training. She has participated in sever-

al research European projects as a scientific supervisor and as a researcher. She has published different research papers in international and Greek journals and has participated in conferences. In collaboration with Efrosini Dima, she published the following article: *Faktoren, die den Bildungsverlauf von Schülern mit Migrationshintergrund beeinflussen in Griechenland*, in the Journal «Παιδαγωγικός Λόγος» [Pedagogical Discourse] (26, 2020). She is also author of *The impact of Froebel's pedagogy on the development of Pre-school educators training: a historical pedagogical approach*, in «Pedagogy. Theory & Praxis» (11/12, Salzburg and Ioannina, 2020-2021).

TORA KORSVOLD is Professor emeritus in Early Childhood Pedagogies at Queen Maud University College, Trondheim, Norway. She holds a Doctor Artium in history from the Norwegian University of Science and Technology (NTNU), with the title *Professionalized Childhood: State Intentions and Women's Praxis in the Kindergarten field 1945-1990*. Her research topics are Early Childhood Education and Care (ECEC) policy, the history of childhood, childcare systems from a historical and comparative perspective, and childhood diversity and inclusion in ECEC Institutions. Her publications are extensive, including: *In the best Interests of the child: Child Care and Pre-School Education in Norway and Sweden after 1945: A Comparison*, in Cristina Allemann-Ghionda, Karen Hagemann and Konrad H. Jarausch (eds.), *States, Families, and Children: The 'Time Politics' of Child Care and School Education in Post-War Europe* (New York Oxford, 2011); *Dilemmas over childcare in Norway, Sweden and West Germany after 1945*, in Anne Trine Kjørholt and Jens Qvortrup (eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Exploring early Childhood Education and Care* (London, 2012).

CLAUDINE MARISSAL holds a PhD in History from the Université Libre de Bruxelles (2007). Her research focuses on the history of the feminist movement, parental roles, philanthropy and mother and children welfare. She pays particular attention to the influence of gender on social action and the construction of social rights. She is the author of the prize-winning monograph *Protéger le jeune enfant. Enjeux sociaux, politiques et sexués (Belgique, 1890-1940)* (Brussels, 2014). Her latest books are *Encyclopédie d'histoire des femmes (Belgique, 19^e-20^e siècles)* (2018, co-editor) and *Mères et pères, le défi de l'égalité. Belgique, 19^e-21^e siècles* (Brussels, 2019) on the impact of parental roles on the social, professional and political rights of women in Belgium. She is currently historian at the Archives and Research Center for Women's History (Brussels, Belgium), research assistant at the European University Institute (Florence, Italy) and a scientific collaborator at the Université Libre de Bruxelles.

ELENI MOUSENA is a Political Scientist and an Educator, she received a PhD in Education from the University of Patras, with a scholarship from the State Scholarships Foundation (IKY). Her scientific interests focus on Citizenship Education, Curriculum and Pedagogy, Communication and Discourse Analysis. Since 2017 she has been Assistant Professor at the Department of Early Childhood Education and Care at the University of West Attica, where she has been teaching since 2005 as a Research Fellow. She also worked as an Expert to the European Commission on Quality in Education Project (2012-2015) and as a Preschool Counselor at the Ministry of Education in Greece (2007-2017). She is a member of Greek and international scientific societies, scientific conference committees, and reviewer in scientific journals. She has published books and articles about Curriculum for Citizenship, Educational Communication and Democratic Pedagogical Praxis. Among her latest publications, in collaboration with Trifeni Sidirópoulou, *Oral Communication Skills and Pedagogy*, in Olga Bernad Caverro and Núria Llevot-Calvet (eds.), *New Pedagogical Challenges in the 21st Century* (2018).

VERONIKA AGGNÉ PIRKA graduated from Eötvös Loránd University as a teacher of pedagogy and history in 2007. After a teaching experience in public secondary schools, since 2013 she has been teaching at the Faculty of Primary and Pre-School Education in Eötvös Loránd University Faculty (Budapest). Her doctoral thesis is titled *The impact of the life reform movements on the development of the pedagogical public sphere in Hungary*. Her research field includes reform pedagogy and alternative educational thought.

TIZIANA PIRONI is Full Professor of History of Pedagogy at the Department of Education Studies “Giovanni Maria Bertin” of the University of Bologna. Lately she has been studying in particular the history of gender education and the Montessori pedagogy. During 2019-2022 she has been Principal Investigator of the National project (PRIN 2019/2022) “Maria Montessori: from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth”. Among her publications: *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità* (2010); *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall’Unità d’Italia al secondo dopoguerra* (Roma, 2014), with Lucia Balduzzi (eds.), *L’osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo* (Milano, 2017); *Ellen Key. Il secolo del bambino*, edited with Luisa Ceccarelli (Bergamo, 2019). She published also: *Il rapporto pedagogia/architettura per una scuola aperta, dagli secondo dopoguerra agli*

anni Settanta, in «Paideutika» (15, 2019) and *Emancipazionismo e femminismo tra le pagine de “L’Alleanza” (1906-1911)*, in «Laboratoire italien» (26, 2021).

DAVID SALOMONI got a PhD in History from the University of Avignon, and a PhD in Pedagogy and History of Education from the University of Rome III, both in 2017. In the same year, he was given a three-year position at the University of Rome III with a project focused on protestant and Jesuit education in early modern Italy, while in 2019 he became Andrew Mellon Fellow at the University of Oklahoma for a research project on the history of science education in Renaissance Europe. Since January 2020, he has held a postdoctoral position at the Department of History and Philosophy of Science, in the framework of the ERC project *RUTTER Making the Earth Global*. His work focuses on the history of geographic literacy from 1400 to 1800. In 2022 he has been awarded a Berenson Fellowship at the Harvard University Center for Renaissance Studies at Villa “I Tatti” (Fiesole, Italy). Among his recent publications: *Educating the Catholic People: Religious Orders and Their Schools in Early Modern Italy* (2021).

SIMONA SALUSTRI is currently Adjunct Professor of History of Pedagogy at the University of Ferrara, Italy. She has been Adjunct Professor at the University of Bologna in the last ten years and has been carrying out her research in the field of contemporary history. Her publications concern fascism, with particular focus on high educational institutions, gender history, the transition between the fascist period and the Republic, public history and its dissemination through the media, training-educational models from a comparative point of view. In collaboration with Roberta Mira, she recently edited *Colonie per l’infanzia nel ventennio fascista. Un progetto di pedagogia del regime* (Ravenna, 2019).

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO is Professor of Theory and History of Education at the University of Málaga (Spain) since 1999. Her research interests are focussed on Early Childhood Education, Images and History of Education, and Material Culture of Education from a comparative perspective. She is involved in several national and international networks concerning these fields of study. Some of her latest publications in English are: *The Role of the State and the Church in the Development of Early Childhood Education in Spain (1874-1975)*, in Harry Willekens, Kirsten Scheiwe and Kristen Nawrotzki (eds.), *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America* (Houndsmills, 2015); José Luis Hernández Huerta, Andrés Payà Rico and Carmen Sanchidrián Blanco, *Global territory and the international map of History of Education journals. Profiles*

and Behaviour, «International Journal for the Historiography of Education» (9/1, 2019); *Women should remain very womanly: Female university students and work in Spain in 1968*, «History of Education & Children's Literature» (XIV/2, 2019). In collaboration with Andrés Payà Rico and Tatiane Ermel de Freitas, she published *Twenty-five years of History of Education Doctoral Dissertations in Spain (1990-2015)*, in *Academic and Institutional Issues*, «Historie de l'Éducation» (154, 2020).

JOHANNES WESTBERG is Full Professor of History and Theory of Education at the University of Groningen, the Netherlands. Westberg promotes the use of historical perspectives and methods within the field of educational research, and has paid special attention to the rise of mass schooling during the 19th century, the emergence of Early Childhood Care and Education in Sweden, and the expansion of ECCE (Early Childhood Care and Education) since the 1960s. He is the organizer of the Nordic network in history of education, senior editor of «Nordic Journal of Educational History», and a member of the editorial boards of «History of Education Quarterly» and «History of Education». His publications include the monograph *Funding the Rise of Mass Schooling. The social, Economic and Cultural History of School Finance in Sweden, 1840-1900* (London, 2017), and, in collaboration with Lukas Boser and Ingrid Brühwiler, the edited book *School Acts and the Rise of Mass Schooling. Education Policy in the Long Nineteenth Century* (London, 2019).

Finito di stampare per Clueb
da Editografica – Rastignano (Bo)
nel mese di dicembre 2022

