

Comment notre regard sur les jeunes enfants a changé:

les nouvelles psychologies du XXe siècle

ANNE-MARIE CHARTIER*

Trois courants d'études scientifiques, nés au début du XXe siècle, ont contribué à bouleverser nos représentations de la petite enfance, mais avec des décalages dans le temps. La psychologie expérimentale et la psychanalyse sont apparues avant 1914, mais leurs effets sur la culture des éducateurs ne se feront massivement sentir qu'après la seconde guerre mondiale. En revanche, la psychologie du développement qui apparaît entre les deux guerres mondiales a eu des retombées immédiates sur les pédagogies de la petite enfance. Les noms de Binet (1857-1911) et Freud (1856-1939) représentent les deux premiers courants, celui de Piaget, le troisième, mais ils ne sont évidemment que des "emblèmes" permettant de regrouper toute une nébuleuse de recherches qui interfèrent avec des enjeux idéologiques. Ainsi, le débat entre les deux éminents représentants francophones de la psychologie de développement, Wallon (1879-1962) et Piaget (1896-1980), est surdéterminé par des oppositions politiques. Wallon est proche du Parti Communiste tandis que le suisse Piaget est une référence "libérale" pour l'UNESCO, tout comme le psychologue américain Gesell (1880-1961) qui décrit les étapes du développement psychique et intellectuel de l'enfant entre la naissance et la fin de la scolarité. Leur influence dépend donc en partie de l'orientation idéologique des universitaires, variable selon les pays et les conjonctures historiques: le nom de Wallon apparaîtra comme une référence "marxiste" (donc comme le signe d'une résistance à l'oppression) sous les dictatures d'Amérique latine. À partir des années 1980, Wallon est oublié et Piaget en recul, tandis que monte la cote du psychologue russe Vygotski (1896-1934), traduit en anglais dès 1960, mais dont les thèses n'ont été popularisées en Europe qu'après un détour par les Etats-Unis, en particulier grâce au psycholinguiste américain Bruner¹. La lignée piagétienne est représentée par l'intermédiaire d'Emilia Ferreiro², qui a fait sa thèse avec Piaget, alors qu'elle a suivi à Genève son mari chassé par les militaires argentins de son poste de professeur à Buenos Aires.

LA PSYCHOLOGIE DIFFÉRENTIELLE, LES TESTS ET LES ACQUISITIONS SCOLAIRES

De l'approche expérimentale de Binet³, on a surtout retenu les enquêtes sur les performances scolaires des enfants (1904), à l'origine de la méthode des tests d'intelligence et de l'invention de classes spéciales pour les déficients intellectuels inaptes à suivre le curriculum normal imposé à tous par la scolarité obligatoire (Binet et Simon, 1907). Là où la psychiatrie traditionnelle opposait normalité et pathologie, Binet introduit un continuum, à partir d'épreuves de type scolaire. Si l'enfant débile profond est celui qui ne peut pas parler, le débile moyen est celui qui n'apprendra jamais à lire, le débile léger, celui qui peut être instruit par une pédagogie adaptée à sa lenteur. La maîtrise de la langue écrite devient ainsi un critère de la normalité et la rapidité d'apprentissage un indice pour détecter des intelligences précoces, donc supérieures. La capacité à apprendre à lire devient un critère constitutif de l'intelligence humaine, au même titre que la capacité à apprendre à parler⁴.

Toutes les pédagogies de l'éducation infantine, du jardin d'enfant ou de l'école maternelle, seront marquées par cette continuité, qui fait de la maîtrise de la langue écrite une étape manifestant la normalité de l'intelligence infantine. Si Binet peut établir cette continuité sans susciter de protestation, c'est que son domaine de réflexion est l'école devenue obligatoire et qu'il écrit dans un monde tellement accoutumé à lier la pensée et l'écriture, qu'on n'imagine plus la pensée sans langue "écrite". On se souvient de tous les problèmes des ethnologues de l'époque pour qualifier la "pensée sauvage" des peuples

sans écriture, qui paraît une pensée “pré-logique”, “primitive”, c’est-à-dire “enfantine”. Alors que seul le langage oral était conçu comme un attribut de la nature humaine, l’écriture, cette technologie culturelle qui a fait passer l’humanité de la préhistoire à l’histoire, est ainsi naturalisée à l’orée du XXe siècle, comme si l’appartenance à des sociétés d’écriture était devenue une donnée universelle. L’idée même qu’on pourrait être savant tout en étant illettré (comme devaient l’être les aèdes grecs qui savaient réciter l’Illiade et l’Odyssée de mémoire) devient une chose “impensable”. Quant aux illettrés modernes, ceux qui ont échoué à l’école, ils seraient des “anormaux”, puisque la norme de l’intelligence s’inscrit désormais dans les formes scolaires de la pensée et du raisonnement, c’est-à-dire dans la langue écrite.

LA PSYCHANALYSE ET “LE PRINCIPE DE PRÉCAUTION” DANS L’ÉDUCATION

La banalisation de la psychanalyse a fait oublier le scandale théorique de ses thèses, qui posent, elles aussi, la question du normal et du pathologique. Mais alors que la psychologie de Binet s’intéresse à l’intelligence de l’enfant mesurée par comparaison aux performances scolaires de sa classe d’âge, en acceptant les exigences sociales du temps, Freud part de la vie pulsionnelle du nourrisson et du petit enfant, pour reconstruire la genèse psychique de l’individu. Le petit enfant que nous avons été reste enfoui dans l’histoire individuelle de chacun de nous, avec ses désirs amoureux, ses refoulements, ses amnésies, ses interdits. Les événements de la prime enfance (naissance, alimentation au sein, sevrage, apprentissage de la propreté, relations aux parents de l’un et l’autre sexe) peuvent être subis comme des drames (traumatismes, complexes, culpabilité, autopunitons) transmis inconsciemment de génération en génération.

Les usages de la psychanalyse dans le champ éducatif (à la suite d’Anna Freud et de Winnicott⁵) donneront lieu à des controverses sans fin, mais la relation aux bébés et aux jeunes enfants sera durablement marquée par un “principe de précaution”, inédit dans l’histoire des soins aux tout-petits. Certes, “tout le monde sait”, comme en témoignent les mythes, les contes, les proverbes, que la naissance d’un petit frère peut être mal vécue par son aîné, on reconnaît que les enfants ont des sentiments ambivalents à l’égard de leurs parents, et qu’ils “sentent”, même sans bien les comprendre, nombre des événements que les adultes essaient de leur cacher. Mais ce qui est nouveau, c’est que ces savoirs informels, relevant de pratiques domestiques plus ou moins explicitées, changent de statut en devenant des savoirs scientifiques, qui figurent dans des manuels d’éducation, signés par des chercheurs, des psychanalystes, mais aussi des pédiatres, des psychologues, des psychothérapeutes. Ils recommandent de “faire attention”, prendre des précautions avec les enfants. Les premières enquêtes qui alertent le corps médical ont lieu pendant la seconde guerre mondiale, avec la description du syndrome de “l’hospitalisme”: des bébés confiés à des pouponnières, où ils sont parfaitement nourris et entretenus, se laissent dépérir, faute de pouvoir “nouer des liens” avec une personne “maternante” de leur entourage.

Mais pour que ces principes entrent en pratique, il faut cependant attendre que les progrès de la médecine et de la prévention aient fait un bond en avant, comme c’est le cas aux Etats-Unis, puis en Europe, dans les années 1950. On conseille alors aux parents, aux éducateurs de s’intéresser aux émotions, aux sentiments des tout-petits, de partager leurs intérêts. A une époque où la mortalité infantile était encore forte, la priorité était d’assurer aux enfants santé et sécurité: une nourriture saine, des soins hygiéniques, des activités physiques et un sommeil réparateur. A partir du moment où, grâce aux vaccins et à la pénicilline, les maladies infantiles ne sont plus un souci vital, les choses changent. Ce principe de précaution psychologique, relayé par de nombreux médias de vulgarisation dans les années 1960 (revues grand public, émissions de radio ou de télévision) entre peu à peu dans les normes communes, sinon sans les évidences assimilées en pratique par les familles.

Évidemment, ces idées éducatives qui se “démocratisent” dans les pays développés, en gagnant les classes moyennes et aussi populaires, ne concernent encore que les classes supérieures dans d’autres pays. Elles ne constituent pas (pas encore?) encore une donnée mondialement reconnue. Dans les pays qui n’ont pas adopté la culture éducative issue de ces courants psychanalytiques popularisés auprès des classes moyennes occidentales par le Dr Spock (1946) et bien d’autres à sa suite⁶, il est difficile d’admettre que pour s’occuper des jeunes enfants, il soit nécessaire d’avoir des diplômes. L’idée que cette

éducation soit une spécialité exigeant des qualifications de haut niveau, semble absurde: que demander à une personne qui s'occupe de votre bébé ou de vos enfants, sinon qu'elle soit une "personne de confiance"? Sa fonction est spontanément comme une prise en charge bienveillante de besoins primaires (manger, dormir, être lavé, vêtu et surveillé). L'école maternelle française a marqué une grande avancée sur ce point, en obtenant que la fonction de "maîtresse des petits" soit reconnue (en horaire et en salaire, à partir de 1921) à égalité avec celle d'institutrice d'enseignement élémentaire, chargée d'instruire les enfants. Mais le résultat a été que l'école maternelle française s'est d'emblée définie comme une école préparatoire à la grande école, une école de l'instruction, bien plus qu'une école du jeu libre et des échanges spontanés.

LA PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE "CONSTRUCTIVISTE", LA THÉORIE DES STADES ET LA PÉDAGOGIE ACTIVE.

Enfin, la psychologie génétique, ou psychologie du développement, est "*une sorte de troisième voie entre la psychanalyse et la psychologie métrologique*" (Becchi, 1996). Piaget cherche comment sont acquis certains savoirs qui ne relèvent d'aucun apprentissage scolaire (la permanence de l'objet, la réversibilité des propositions, la réciprocité de la pensée) mais qui conditionnent tous les apprentissages. Il voit dans l'enfant un être égocentrique, qui se socialise en se décentrant, sur le plan verbal (*Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923), sur le plan moral (*Le jugement moral chez l'enfant*, 1932), et plus encore sur le plan cognitif (*La représentation du monde chez l'enfant*, 1926, *La construction du réel chez l'enfant*, 1937, *La genèse du nombre chez l'enfant*, 1941).

Pour Wallon⁷, occupé à faire de la psychologie une science, en théorisant les interactions du biologique et du social, ce sont les émotions qui constituent la base de la communication humaine. Ces réactions corporelles du nourrisson, manifestant le plaisir, la colère ou la peur, sont pour la mère un mode d'échange interprété comme un langage ("*il veut me dire que*"). Chez Vygotski, l'enfant est également étudié comme constructeur de sa propre maturation, intériorisant progressivement son dialogue avec le monde extérieur, source de ses pensées intérieures. Les interactions avec le monde humain sont donc décisives dans son évolution. Ceci explique l'intérêt des psychologues du langage, comme Bruner, pour une théorie conçue dans l'URSS des années 1930, mais qui donne une voie théorique pour penser les effets éducatifs structurants des actions étayées par l'adulte en particulier dans le dialogue précoce avec les bébés ou les jeunes enfants.

Dans la mesure où ces orientations de recherche s'intéressent toutes aux processus dynamiques au cours desquels l'enfant construit ses apprentissages (émotionnels, sociaux, intellectuels), elles sont globalement qualifiées de «constructivistes», par opposition aux théories de l'apprentissage centrées sur l'acquisition par tâtonnement aléatoire, transmission directe ou exercices progressifs d'entraînement. Elles ont donc eu une forte influence sur les représentations de l'enseignement, sur la critique des formes de transmission magistrale (cours frontal à apprendre et restituer) ou sur les exercices d'entraînement (montage d'automatismes par répétition).

Cependant, les "stades de développement" ne sont pas des réalités "naturelles": ils ont été définis par la psychologie génétique occidentale (Wallon, Piaget, pour l'Europe, Gesell pour les Etats-Unis) dans des pays développés où, depuis presque un demi-siècle, la scolarisation obligatoire commence à 6 ans (France, Suisse, Etats-Unis). Les théories psychologiques intègrent donc des réalités institutionnelles comme si elles étaient "des données de nature". Piaget constate jusqu'à deux ans de décalage quand il fait passer ses "tests" de développement cognitif dans des pays où la scolarisation est moins précoce, comme l'Iran, mais ce retard ne remet pas en cause l'ordre de développement dont il a décrit les stades. Les recherches conduites aux États-Unis intègrent comme une donnée le fait que tous les enfants américains commencent à apprendre à lire entre 5 et 6 ans dans une classe de *Kindergarten*, et le célèbre manuel de Gesell⁸, adopte un découpage en trois étapes qui suit le curriculum américain, distinguant le jeune enfant de 0- à 5 ans (1940), l'enfant de 5 à 10 ans (1946), et l'adolescent de 10 à 16 ans (1956). Ces bornes chronologiques, historiquement construites, deviennent des référents scientifiquement lé-

gitimés et donc des normes institutionnelles pour d'autres pays du monde. En France, la scolarisation maternelle étant possible à deux ans et l'école obligatoire à 6 ans, on distingue trois étapes (0-2 ans: bébé ou nourrisson ; 2-6 ans: petite enfance ; 6-11 ans: enfance). Les frontières définies par les institutions montrent cependant les superpositions des étapes (2 mois-3/4 ans: crèche ; 2/3-6 ans: cycle des premiers apprentissages ; 5-8 ans: cycle des apprentissages fondamentaux). De la même façon, enquêtant sur "la psychogenèse de l'écrit chez l'enfant", Emilia Ferreiro et Ana Teberosky cherchent à savoir comment les enfants s'approprient des données d'une expérience scripturaire, qui est évidemment une expérience socialement et historiquement "située". Les résultats très spectaculaires qu'elles ont mis en évidence ont produit des effets imprévus. Les savoirs sur les lettres et la langue écrite, reconstruits par des enfants avant qu'ils sachent lire et écrire, montrent bien à quel point ils sont plongés précocement dans un univers scolarisé et "scripturé". Que ces pré-savoirs aient été transformés (abusivement) tantôt en preuve que l'enfant apprend par "développement spontané", tantôt en outil pour enseigner/ faire apprendre la lecture et l'écriture n'est pas le moindre des paradoxes.

CONCLUSION

Ainsi, la psychologie de Binet a produit une idéologie de la précocité et du retard lié à une "échelle métrique de l'intelligence" puis à une comparabilité générale des intelligences individuelles par le biais du quotient intellectuel, idéologie particulièrement en phase avec une société où le classement scolaire devient une norme de pronostic et d'orientation des individus. La culture psychanalytique a fait proliférer les discours interprétatifs en tout genre, donnant sens et valeur à des conduites jugées auparavant "insignifiantes" et elle a produit une pédagogie de la précaution (tout s'amnésie, mais rien ne s'efface) entretenant de façon diffuse un sentiment de responsabilité/ culpabilité des adultes éducateurs, principalement des mères, à l'égard des problèmes de leurs enfants. Il s'agit d'éviter les traumatismes, les chocs émotionnels, les ruptures brutales, le non-dit, mais aussi les injonctions contradictoires ou les situations de "double nœud". Quant aux psychologies génétiques, elles ont soutenu les pédagogies de la libre activité, du jeu créatif, des interactions entre pairs, ou entre l'adulte et l'enfant, en montrant aux éducateurs l'efficacité limitée des inculcations directives, fondées sur la contrainte et la mémorisation. Elles ont fourni aux pédagogies référées aux méthodes actives, largement expérimentées avant elles, une théorie légitimant le bien-fondé de démarches en rupture avec les modes traditionnels de transmission.

Cependant, il serait évidemment absurde d'imputer aux "théories psychologiques" les changements historiques constatés dans les modes d'élevage des enfants, dont elles sont elles-mêmes un effet. Au lendemain de la première guerre mondiale, alors que les espoirs de progrès attendus de l'instruction de masse ont sombré dans les tranchées de la guerre de 1914-1918, les objets d'études ciblés par les psychologues ont fait la part belle à ce qui relève du dynamisme propre de l'enfance. Des chercheurs comme Wallon et Piaget, en s'appuyant sur la notion de stades de développement, ont donc contribué à valider "scientifiquement" auprès des enseignants le bien-fondé d'une vision "libérale" ou à tout le moins "flexible" de l'éducation (respecter le rythme de l'enfant, faire confiance à son appétit de découverte, s'intéresser à ses intérêts présents). L'enfant ne peut les franchir ni sur injonction ni à force d'entraînements, puisqu'ils relèvent de sa maturation propre. Quelles que soient les remises en cause ultérieures auxquelles elles ont pu donner lieu, les pédagogies actuelles de la petite enfance sont massivement imprégnées de ces principes, à travers le matériel éducatif ludique, l'édition pour la jeunesse, les rituels familiaux et scolaires, la conception "holistique" d'un développement, où sont conçues comme inséparables (au moins dans les discours) vie affective, socialisation et acquisitions intellectuelles.

Or, ce sont les liaisons entre ces trois "développements" qui sont aujourd'hui remises en question depuis 1980. On ne croit plus, aujourd'hui, grâce à comparaisons internationales, que le développement cognitif et social soit spontanément amélioré par un développement affectif et émotionnel satisfaisant. On a constaté qu'un "bon" mode de garde pour un enfant de deux ans n'avait pas toujours des effets visibles sur la réussite scolaire ultérieure. Inversement, la précocité intellectuelle peut co-exister avec des problèmes affectifs ou relationnels. Dans les années 1930, pour les psychologues, un enfant qui

va bien est un enfant actif, gai, épanoui, signes d'un développement "harmonieux". Dans les années 1970, c'est un enfant vif, intelligent, curieux, faisant preuve d'esprit critique et d'humour. Au tournant du XXI^e siècle, dans un climat d'inquiétude de l'avenir, les parents cherchent à avoir des enfants performants, rapides, volontaires, compétitifs, il leur faut donc développer au maximum leur potentiel de réussite par des stimulations précoces. A quelles conditions un enfant "performant" peut-il être aussi un enfant "épanoui"?

Ces prises de conscience montrent qu'une nouvelle étape de la recherche s'ouvre, au moment où l'éducation enfantine devient un enjeu important des politiques publiques, et que le travail salarié des femmes se généralise. Du fait des bouleversements des modes de vie (urbanisation, instabilité des couples, fratrie réduite, précarité économique, pression des médias pour des consommations éphémères), le regard sur les jeunes enfants, sans aucun doute, est en pleine révolution. C'est dire que sont en train de s'ouvrir de nouveaux chantiers de recherche pour les spécialistes de la petite enfance.

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

1. Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1960 ; *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton. 1983. Schneuwly B., Bronckart J. P., dir., *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1985).
2. Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo XXI*, 1989.
3. Binet et Simon, *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, 1907.
4. Vial, M., *Les anormaux et l'école: aux origines de l'éducation spéciale*, Paris, Colin, 1990,
5. Donald Winnicott, *The maturational processes and the facilitating environment*, Hogarth, London, 1965.
6. Docteur Spock, *Baby and Child Care*, 1946, *Comment soigner et éduquer son enfant? 1960* ; Françoise Dolto, *Lorsque l'enfant paraît*, éd. du Seuil, Paris, 1977-1979.
7. Henri Wallon, *Les Origines du caractère chez l'enfant*, Alcan 1934, rééd. PUF, 1969. *Les origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, 1945.
8. Gesell, A., et al, *Youth, the years from ten to sixteen*, N.Y. 1956, *Infant and child in the culture of to-day*, N.Y., 1940, *The Child from 5 to 10*, N.Y., 1946.