

Les liaisons dangereuses: Petite récupération néolibérale de la psychologie du développement

Par **Michelle Fracheboud**, conseillère pédagogique à Lausanne

«Je considère comme dangereuse la possibilité que l'éducation s'effondre dans la technique, qu'elle se transforme en simple technique, en pratique qui perd de vue la question du rêve, la question de la beauté, la question de l'être, la question de l'éthique. Ce serait une éducation à la production, à la commercialisation»

Paulo Freire, cité par Vandenbroeck, 2024, p. 122.

Si l'on choisit de travailler dans l'accueil collectif de jour, c'est en général par intérêt pour les enfants. Personnellement, c'était mon cas: je me souviens que j'aimais les observer, j'aimais m'occuper d'eux, j'admirais leur «vitalité découvreuse»¹, l'énergie qu'ils déploient pour explorer le monde et lui donner du sens, leur capacité d'émerveillement. On découvre assez rapidement, dans le métier, qu'il y a d'autres acteurs et d'autres actrices que les enfants qu'il va falloir prendre en compte: les parents et les collègues, par exemple. Il est difficile de se défaire d'une vision romantique du temps de l'enfance, que l'on perçoit souvent comme hors des contingences qui jalonnent la vie des adultes. Pourtant, les enfants et les lieux d'accueil ne vivent pas dans un monde clos, défait des préoccupations et des enjeux de la société. Il existe

¹ Selon la jolie expression de Sylviane Giampino (2010). Confier ses enfants: qualité, liberté, priorité. Dans Ben Soussan, P. (éd.). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance* (pp. 45-68). Erès.

ainsi des protagonistes, à plus large échelle, qui cherchent à profiter du travail effectué en crèche, à en capturer ou subtiliser l'énergie, pour la réorienter vers d'autres intérêts.

Il y a des moments charnières où les courants souterrains affleurent à la surface et deviennent apparents, où les signes que quelque chose se passe se multiplient. La France a connu une large polémique autour de la privatisation des crèches et du développement d'institutions *low cost*, ainsi que des conséquences qui en ont découlé en termes de maltraitance et de pénurie de personnel, comme plusieurs ouvrages récents s'en sont fait l'écho². Mais la marchandisation du domaine de l'enfance prend aussi d'autres tours, moins spectaculaires mais tout aussi opérants. Je me suis récemment trouvée confrontée à de la documentation s'adressant aux professionnel·les qui m'a semblé illustrer cette tendance presque jusqu'à la caricature, ce qui permet de rendre plus facile le repérage de certains traits qui sont le plus souvent masqués.

Un document de référence?

Il s'agit d'une série de trois «cartes» et de trois petits carnets (0-3 ans, 3-8 ans et 8-29 ans) nommés *UmanMap*, qui se proposent de représenter et décrire le développement humain de la naissance à l'âge adulte. Dans le cadre de mon travail de conseillère pédagogique, on m'a demandé de l'analyser, afin de répondre à plusieurs institutions et personnes impliquées dans le domaine de l'accueil de jour qui se questionnaient sur l'intérêt d'acquérir ces documents ou de s'abonner à la version informatique; cette dernière permettant de compiler des données en lien avec les items des cartes et de réaliser pour chaque enfant de petits graphiques, en forme de toile d'araignée ou de barres à empiement.

Disons-le d'emblée: l'ensemble ne résiste pas à un rapide coup d'œil averti. La quatrième de couverture prétend que ces cartes sont «des documents de référence, issus des sciences humaines et validés par des spécialistes du développement de l'enfant, des pédopsychiatres et des éducateurs»³; or, premier problème, c'est une information que nous devons croire sur parole, puisque nulle part n'est mentionné qui

² Voir par exemple Gastaldi, D. & Perisse, M. (2023). *Le prix du berceau: ce que la privatisation des crèches fait aux enfants*. Seuil. Ou Lepetit, B. et Marnette, E. (2023). *Babyzness*. Robert Laffont. Ou encore Castanet, V. (2024). *Les ogres*. Flammarion.

³ <https://www.umanmap.com/>

sont ces personnes. Ce sentiment d'amateurisme se confirme d'ailleurs lorsque, dans les carnets accompagnant les cartes, on trouve une bibliographie finale qui ne correspond pas aux références indiquées dans le texte et comprend passablement d'ouvrages de vulgarisation ou même de développement personnel. On découvre ensuite des affirmations catégoriques, comme dans le livret consacré aux enfants de 0-3 ans, où il est indiqué qu'«un enfant qui déballe plein de jeux, mais qui n'en investit aucun présente des symptômes inquiétants» (p. 33), ou encore des tentatives d'explication d'un sujet complexe qui montrent que le sujet n'est pas maîtrisé, comme celle-ci, au sujet de l'identité de genre, dans le livret des 3-8 ans: «Comprendre la constance des sexes, c'est avoir assimilé que le garçon est un garçon et que la fille est une fille» (p. 23). Les théories présentées sont tellement résumées qu'on serait bien en peine d'y comprendre réellement quelque chose, l'ouvrage est



mal écrit, rempli de coquilles diverses et variées. Néanmoins, il permet de mettre en évidence quelques biais de ce genre de démarche.

Du risque de vouloir tout simplifier

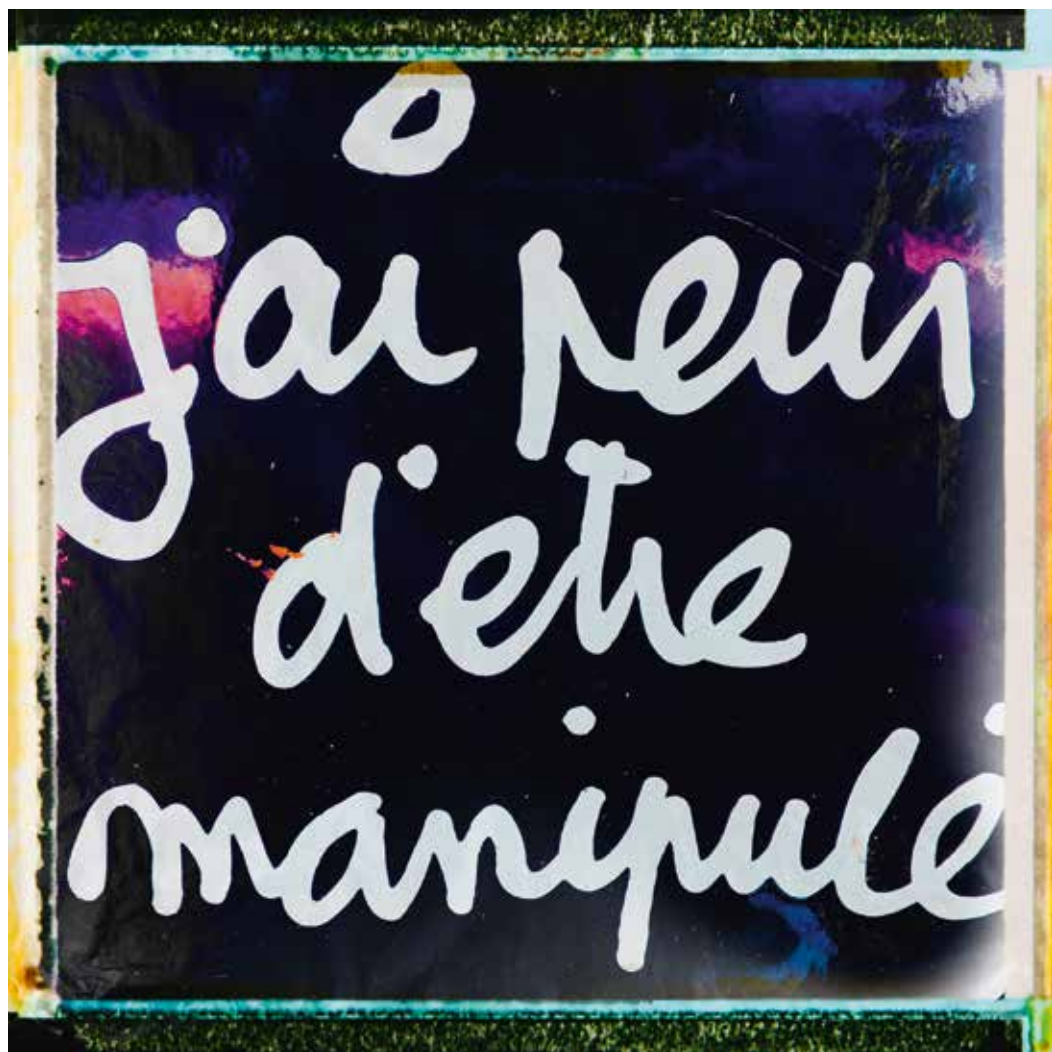
La tentative de résumer le développement de l'enfant par stades et selon plusieurs typologies en trois cartes semble d'emblée une gageure. Comme l'indiquaient déjà Kühni, Spack et Meyer dans cette revue (2012, p. 16): «Il suffit de présenter simultanément diverses typologies (Freud, Gesell, Piaget, Wallon, Erikson, Kohlberg...) à des étudiants pour que ceux-ci y perdent leur latin psychologique, notamment parce que l'échelle des âges varie d'un auteur à l'autre. Quoi de plus compréhensible, puisque les auteurs ne parlent pas de la même chose.» Devant l'abondance des comportements et des acquisitions possibles à chaque âge, il est inconcevable de tout répertorier dans une carte. Il va donc falloir faire des choix, décider ce qui doit être observé, ce qui peut être laissé de côté. Par ailleurs, comment identifier des comportements qui sont directement liés au développement de l'enfant et non à son environnement? On trouve par exemple dans les cartes proposées des items comme: «Préfère la fourchette à la cuillère» (3 ans); ou encore: «Boucle sa ceinture de sécurité en voiture» (6 ans). Pourtant, certains enfants grandissent dans une famille où l'on mange avec les mains, dans un plat commun. Ma propre mère a besoin de mon aide pour clipper sa ceinture, car elle n'a jamais possédé de voiture. On peut également se demander si, comme cela est indiqué, savoir se doucher à 4 ans ou se brosser les dents seul à 3 ans doit être considéré comme une étape du développement, ou comme un cadre normatif dont les enfants doivent acquérir les pratiques. Concernant les items répertoriés dans l'onglet «développement affectif et social», c'est encore plus problématique, puisque les comportements sont beaucoup plus subjectifs, avec des items comme «élaboration de la notion de doute» (à 18 mois) ou «devrait intégrer la notion de confiance» (à 8 ans). D'une part, on peut se demander ce que l'on entend par là (les carnets ne nous livrant aucune information supplémentaire) et, d'autre part, quels éléments visibles du comportement de l'enfant permettraient à un-e professionnel-le de l'accueil collectif de jour d'oser cocher la case? La liste des problèmes est sans fin, la question du sens que l'on veut donner à l'usage de la psychologie du développement, ou celle de ce que l'on va bien pouvoir faire concrètement de toutes ces données recueillies sur chaque enfant, n'étant jamais clairement précisée. L'idée qui semble avoir présidé à la rédaction de ce matériel est de mettre à la disposition des professionnel-les un outil facile d'usage. Or, rien

n'est simple en psychologie du développement, et encore moins en pédagogie.

La psychologie du développement: un champ de connaissances à utiliser avec prudence

Avoir une bonne connaissance du développement de l'enfant semble à première vue une bonne chose pour un-e professionnel-le de l'accueil de jour. Cela permet de disposer de quelques savoirs sur la manière dont un enfant se développe, mais surtout, d'avoir une idée de cet «autre» qu'est l'enfant, de comprendre que le jeune enfant n'est pas un adulte en miniature, nous inclinant ainsi à agir envers lui avec toute la prudence requise. Par exemple, savoir que son développement cognitif est marqué à une période de sa vie par ce que Piaget a nommé «égocentrisme», aide à ne pas attendre du jeune enfant des comportements qui sont hors de sa portée, et à éviter d'attribuer à certains agissements enfantins une connotation morale (par exemple considérer le fait qu'un enfant de 3 ans se soit approprié un jouet appartenant à un camarade et l'ait mis dans sa poche comme du vol). S'appuyer sur les concepts développés par Piaget, décrivant comment l'enfant s'y prend pour connaître le monde et s'adapter à des situations nouvelles, permet de réfléchir à ce qu'il serait judicieux de lui proposer comme matériel en fonction de ce à quoi il est en train de se confronter⁴. Maîtriser la psychologie du développement est toutefois loin de suffire pour être un-e professionnel-le avéré-e et reconnu-e comme telle par ses pairs, d'autres savoirs doivent être mobilisés (par exemple en lien avec la sociologie, la pédagogie, l'histoire, la philosophie, etc.), et d'autres perspectives développées (par exemple celle de se mettre d'accord en équipe sur la vision de l'enfant que nous voulons privilégier et sur le sens que nous donnons à l'accueil professionnel de l'enfance), comme l'ont mis en évidence Dahlberg, Moss et Pence (2012) dans leur ouvrage *Au-delà de la qualité*. Ces auteur-es précisent encore (p. 84): «Les théories utilisées pour décrire le développement de l'enfant ont eu tendance à commencer à fonctionner comme si elles étaient des modèles "vrais" de la réalité, devenant une sorte de carte abstraite, plaquée sur le territoire effectif du développement et de l'éducation des enfants. Au lieu d'être considérées comme des représentations

⁴ L'article, déjà cité, de Kühni, Meyer et Spack (2012, pp. 13-23) fournira au lecteur intéressé deux exemples bien plus détaillés de ce travail des professionnel·les, pour donner du sens aux situations éducatives en articulant observations, savoirs constitués et hypothèses dans un questionnement continu et collectif.



socialement construites d'une réalité complexe, une manière choisie de décrire le monde, ces théories semblent devenir le territoire même.» Le risque est une objectivation de l'enfant, dont on attend qu'il corresponde à un modèle, à une norme. Ces théories amènent à classer, à distinguer le «normal» de l'«anormal», et *de facto* à une moindre tolérance par rapport aux écarts. Vandebroek (2024, p. 58) ajoute que «la conception de l'enfance comme des stades à parcourir, des stades qui reposent sans exception sur l'accomplissement des stades précédents, le développement de tests pour vérifier le bon accomplissement de ces stades, et l'aspiration à l'universalité de ces schémas ont fortement contribué à l'idée que, plus tôt l'enfant acquiert des compétences, mieux cela vaut pour son avenir, comme dans une course au développement – des jeux olympiques de la croissance». Il rappelle aussi que le temps de l'enfance est un temps de vie en soi, et qu'il est réducteur de ne voir celui-ci que comme une sorte d'antichambre, une préparation à la vie d'adulte qui en serait l'aboutissement (*ibid.*, p. 57).

Cela fait curieusement écho avec la page d'accueil du site présentant ces cartes et carnets sur le développement de l'enfant: «Aujourd'hui trop d'enfants paient le lourd tribut d'une vie de souffrance sur le plan social ou cognitif résultant d'un mauvais suivi de leur développement durant leur enfance. De plus, des lacunes en début de scolarité sont extrêmement difficiles à combler au cours des années suivantes et ont un impact particulièrement négatif sur la scolarité de l'enfant et sur sa vie professionnelle ultérieure. Cela montre à quel point il est nécessaire de mettre en place un accompagnement adéquate (*sic*) le plus tôt possible.»⁵ Cette vision étroite reposant strictement sur la performance est ce que nous pouvons qualifier de vision misérabiliste et triste de l'éducation de l'enfance. Nous apprenons également en parcourant le site que l'objectif est de «communiquer différemment avec les enfants et leur famille»⁶. J'y vois surtout le danger de présenter aux parents une image de leur enfant qui mettra en évidence les comportements non encore acquis alors qu'ils devraient prétendument l'être, renforçant une angoisse parentale déjà passablement gonflée par l'énorme responsabilité que la société actuelle fait peser sur eux et par la diffusion des préceptes de l'éducation positive⁷. Quant aux enfants, nous savons à

⁵ <https://www.umanmap.com/>

⁶ *Ibid.*

⁷ On pourra consulter à ce sujet, par exemple, l'ouvrage de Vandebroek, M. (2024). *Etre parent dans notre monde néolibéral*. Erès. Ou encore: Neyrand, G. (2024). *Critique de la pensée positive: heureux à tout prix?* Erès.

quel point ils sont sensibles au regard porté sur eux et aux effets que les étiquettes apposées de manière sauvage peuvent avoir sur leur devenir.

De quoi de tels outils sont-ils le symptôme?

On peut se demander ce qui peut motiver des professionnel·les à acquérir des outils de ce genre dont nous avons vu pourtant les limites. C'est qu'ils jouent sur plusieurs registres liés au contexte sociopolitique néolibéral. Dans notre époque marquée par la quantophrénie⁸, mesurer, pouvoir présenter des graphiques donne tout de suite une illusion de sérieux et d'objectivité. Comme le met en question Vandembroeck, la tendance est à «mesurer pour mieux comprendre... Mais comprendre quoi?» (*op. cit.*, p. 115). L'accueil des enfants est devenu un marché comme un autre et se retrouve, pareillement à d'autres secteurs, aux prises avec une culture du résultat. Et pas n'importe quels résultats: on attend des lieux d'accueil qu'ils préparent les enfants à leur scolarité future, on demande un retour sur investissement et on souhaite la fabrication d'enfants qui s'inséreront plus tard dans le marché du travail, occasionnant moins de dépenses sociales, etc. Bref, il s'agit ni plus ni moins que de maximiser les bénéfices et minimiser les coûts. Cette volonté de tout réduire à des chiffres implique une aversion pour la complexité (Vandembroeck, p. 215). Pourtant, accompagner au quotidien de jeunes enfants nécessite de s'appuyer sur des connaissances concrètes qu'on ne peut résumer en une carte à afficher au mur ou une brochure. Plus encore, cela suppose d'être capable d'observer, de problématiser, d'aller chercher des références théoriques fiables et de se construire une image justement complexe de la situation. Eduquer, c'est toujours du bricolage et cela nécessite d'accepter le doute, l'incertitude et l'«insuffisance indépassable de son action» (Zogmal, 2018). C'est même la condition *sine qua non* pour que l'enfant soit un sujet et non un objet de l'éducation. C'est donc un métier difficile (impossible, disait même un certain Freud).

C'est ici que la société de consommation intervient avec ses solutions factices: elle nous persuade que l'achat d'un produit va nous permettre d'acquérir des compétences sans effort, et nous rendre plus efficaces. La tenue de sport *high-tech* nous donne l'illusion d'être déjà un sportif; le nouveau mixer nous persuade de nos talents culinaires; grâce

⁸ Voir Fracheboud, M. (2022). La «quantophrénie», ou le délire obsessionnel du mesurable et du quantifiable. Dans PEP et Revue [petite] enfance (éds.). *Plus vite, plus tôt, plus fort: l'égalité des chances passe-t-elle par un encouragement précoce?* PEP et Revue [petite] enfance, pp. 85-89.

au dernier programme à la mode, l'enfant va se développer selon le modèle convenu, devenir sain, compétent, docile et employable, et nous permettre d'être enfin un-e professionnel-le accompli-e. La désillusion n'est jamais loin derrière... Cette mécanique s'appuie aussi sur le désir des professionnel-les de montrer qu'ils et elles font un travail sérieux, de valoriser un domaine qui souffre depuis toujours d'un manque de reconnaissance. Il est alors tentant de faire sien le langage dominant: tentant, mais pas dénué de risques.

L'accueil de l'enfance fait donc face à différents phénomènes, distincts, mais qui, ensemble, forment un «dispositif» au sens que Foucault donnait à ce terme⁹ (Vandenbroeck, *op. cit.*, pp. 13-21), lequel nous amène à participer collectivement à ce mouvement «à l'insu de notre plein gré».

Si la société veut des lieux d'accueil qui offrent aux enfants des espaces pour vivre leur enfance, pour explorer et découvrir le monde à leur façon, et pour développer le vivre ensemble, ce n'est pas dans des programmes ou autres outils prêt-à-penser qu'il faut investir, mais c'est dans la formation, de base comme continue, dans la mise en place de temps permettant de penser la pratique en équipe. Cela dans le but, entre autres, de développer un esprit critique qui permette de ne pas prendre des vessies pour des lanternes. Mais le veut-on vraiment?

Au-delà de la marchandisation

Face à ces forces qui veulent façonner notre subjectivité et nous persuader qu'il n'y a pas d'autre alternative que de faire de l'éducation de l'enfance un outil au service d'un développement économique qui ne profite qu'à certain-es, dans un monde où les inégalités sont croissantes et où le modèle économique est en train de détruire la planète sur laquelle nous vivons, nous pouvons nous sentir impuissant-es et devenir fatalistes. Il peut être tentant de préférer la cécité et d'aller son bonhomme de chemin au pays des Bisounours. Mais nous pou-

⁹ Un «dispositif» est un ensemble d'éléments présents simultanément dans une société (discours, mesures administratives, agencements architecturaux, institutions, énoncés scientifiques, etc.) qui sont agencés entre eux et influencent le champ d'action. «Le dispositif crée ainsi une propension à certains types d'actes, une tendance à ce que certaines choses arrivent» (Vandenbroeck, *op. cit.*, p. 14). Il n'y a pas, derrière un dispositif, un grand démiurge qui tire les ficelles, il s'agit plutôt d'une «création de tout le monde et de personne, une activité de pouvoir qui n'est pas localisée puisqu'elle existe disséminée dans le domaine social» (S. Lafleur [2015], cité par Vandenbroeck, *op. cit.*, p. 16).

vons aussi décider, à notre mesure, de résister. Refuser ces approches technocratiques, renoncer à chercher à modeler les enfants selon les préceptes du «bon développement» pour en faire un produit agréé par le marché, et plutôt s'intéresser à la banalité du quotidien, offrir contenance et soutien aux enfants par un regard attentif, ajuster finement et continuellement les actions éducatives, et relever le défi que représente le fait d'accueillir en collectivité des enfants dont les compétences sociales sont encore balbutiantes, débattre en équipe et avec les parents de ce qui compte vraiment pour les enfants, et chercher à construire ensemble une communauté éducative où chacun-e a sa place. Comme l'aurait dit Paulo Freire, «l'éducation est une façon de se mêler des affaires du monde». ■

Michelle Fracheboud

Bibliographie

Dahlberg, G; Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance: les langages de l'évaluation*. Erès.

Fracheboud, M. (2022). La «quantophrénie», ou le délire obsessionnel du mesurable et du quantifiable. Dans PEP et Revue [petite] enfance (éds.). *Plus vite, plus tôt, plus fort: l'égalité des chances passe-t-elle par un encouragement précoce?* PEP et Revue [petite] enfance.

Kühni, K.; Meyer, G. et Spack, A. (2012). Ces indispensables théories sur le développement de l'enfant... *Revue [petite] enfance* 108, 13-23.

Vandenbroeck, M. (2024). *Etre parent dans notre monde néolibéral*. Erès.

Zogmal, M. (2008). «T'es un enfant à caprices». *Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant*. Université de Genève.