

V. RÉFORME ÉDUCATIVE ET POLITIQUES DE LA CITOYENNETÉ : LA « DOUBLE RESPONSABILITÉ » POUR L'ENFANT

Après avoir mis à nu la matrice utopique de la doctrine de la *förskola*, je concentrerai mon analyse sur la *promotion* de son statut, en l'examinant en tant que pôle d'irradiation de modèles de relation au monde qui s'imposent au corps social et à sa conscience de soi. La convergence qui se réalise entre les objectifs éducatifs de cette institution et l'identité de l'État-providence¹ justifie une telle interrogation : au cours des années 70, la tutelle de l'enfance émerge comme le fer de lance de l'initiative réformatrice², caractérisant la Suède – dans l'imaginaire du monde développé – comme l'idéal-type d'une société *ournée vers les enfants*. Source d'attention et de scandale sur le plan international, la criminalisation (décidée en 1979) de toute forme de châtement physique ou moral des enfants au sein du foyer³ consacre le transfert de la notion d'autonomie radicale du mineur du *cosmos* moral de la *förskola* dans l'ordre juridique. Une décennie plus tard, l'année internationale de l'enfant sera l'occasion pour l'investiture d'un *ombudsman* chargé de la défense de leurs droits.

La partie centrale de mon enquête (chapitres III et IV) a dégagé l'impact du primat de l'autonomie sur la crise du *roman* national. Son empreinte dans l'ordre des représentations politiques, toutefois, apparaît plus complexe et polymorphe. Alors même que la critique du directivisme met son hypothèque sur la transmission de tout contenu éducatif figé, l'idéal de la libération de l'enfant et d'une relation transparente, ou *objective*, aux valeurs sociales héritées, s'affirment, dans le message des disciplines scolaires et dans le débat public, en tant que

¹ Comme le précise le ministre lors de la présentation du projet fondé sur les propositions de la *barnstugeutredning*, celles-ci ne sont que le reflet « des ambitions que nous avons pour le développement de la société » (*en spegling av de ambitioner vi har för samhället och dess utveckling*. RH, 1973, Proposition nr 136). La théorie du « dialogue » est en effet la référence des principaux chantiers de politique sociale relatifs à l'accueil de l'enfance (cf. les enquêtes *Barns fritid*, [Les loisirs des enfants], SOU 1974:42 et *Utbildning i samspel*, [Interaction dans l'éducation], SOU 1975:67). La centralité idéologique de la nouvelle crèche est ultérieurement attestée par l'attention que ses résultats catalysent de la part des administrations, des centres de recherche ou des médias, par rapport aux performances du système scolaire ou des Universités. En 1982, une anthologie éditée par la maison d'édition du SAP (avec la contribution d'Alva Myrdal) la présente comme « l'école la plus importante de la décennie » (*Förskolans, 80-talets viktigaste skola*, Stockholm, Tiden, 1982).

² C. Florin, B. Nilsson, *Något som liknar en oblodig revolution*, Umeå, Umeå Universitet, 2000, p. 33. Cf. la référence explicite, dans le débat théorique au sein du SAP et des grandes centrales syndicales, au rôle que les institutions de soins à l'enfance sont appelées à jouer au profit de l'élimination des injustices sociales (cf. B. Hammarström-Lewenhagen, *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968 - 1998*, Stockholms Universitet, 2013, pp. 54-76). Sur la place de la prise en charge des jeunes enfants dans le rayonnement international du modèle social suédois, à partir de la fin des années 60, cf. B. Hammarström-Lewenhagen, *op. cit.* et P. Colla, « Dalla culla alla ...cittadinanza. Fondazione ideologica della “forskola” svedese, tra interesse sociale e legame familiare » dans *Parolechiave*, 39, 2013.

³ SFS 1979:122 (amendant l'art. 6, par. 1 du Code de la famille, ou *Föräldrabalken*).

composantes d'une religion civique moderne. D'où l'intérêt de se demander quelles conditions permettent à la doctrine du « dialogue » éducatif de transcender, dans un laps de temps aussi court, le plan de la réflexion pédagogique, et quelle logique pratique préside à l'engagement des pouvoirs publics dans sa vulgarisation.

Par ailleurs, l'émergence d'une théorie nationale de la « bonne manière d'éduquer » nous renvoie à un enjeu idéologique central dans la trajectoire de la réforme : la réorganisation de la garde des jeunes enfants avait été le moyen par lequel l'indifférenciation entre formes pédagogiques, normes sociales fondamentales et échanges quotidiens – l'espace éducatif « total » du projet SIA – s'était concrétisée par un système de procédures et pratiques. Au nom de l'intérêt de l'enfant, une nouvelle relation symbolique se met en place entre l'institution éducative et ses interlocuteurs dans la société civile, car les finalités du système s'imposent au-delà de ses frontières. L'*objet* du projet éducatif, et les processus d'identification qu'il engage, ne peuvent que s'en trouver transfigurés. C'est ce que j'ai voulu vérifier, pour apprécier sous un autre éclairage le conflit entre héritages culturels et utilité sociale qui marque l'expérience de la réforme scolaire, tout au long du segment historique analysé.

Le dispositif de familiarisation avec la doctrine préscolaire me semble constituer le laboratoire d'une nouvelle modalité du pilotage des appareils éducatifs, marquée par la codification d'une éthique des relations humaines et par la mobilisation d'un corps d'experts chargé de veiller à sa mise en œuvre. La valorisation de la dimension *interactionnelle* de l'échange éducatif est l'indice d'une transition dans la compréhension de ses enjeux. L'émergence d'une représentation égalitaire et spontanéiste de la relation pédagogique coïncide avec la reconnaissance des « usagers » en tant que partie intégrante de l'identité de l'école : à partir de l'adoption du premier *arbetsplan* (1975) et de la proposition SIA (1976), la démocratisation de l'accès à la prise de décision est l'un des paramètres à partir desquels l'État-éducateur évalue les prestations de ses agents et échafaude ses réformes. En même temps, comme on a pu le constater, l'évaporation du sujet et l'éclipse des fins de l'action éducative s'accompagnent de la sensibilisation de l'ensemble des intervenants à ses *formes*, de leur surinvestissement symbolique et de l'émergence d'une problématique de l'acculturation. Le mode de relation à la norme sociale et à l'autorité, qui se résume dans la « pédagogie du dialogue », ne vise pas les seules activités qui se déroulent dans l'enceinte de la *daghem* : au contraire, c'est l'existence d'une césure symbolique avec le monde extérieur qui constitue pour ses architectes l'une des plus grandes sources de frustration. Aussitôt que l'acteur non professionnel est intégré à la gestion de l'institution éducative, il est projeté dans le champ d'attention de ses responsables :

son attitude devient, pour l'institution, un objet d'interrogation majeur. La critique des conditions de légitimité du geste éducatif et de la transmission normative représente ainsi l'instrument à travers lequel la nouvelle institution stabilise sa mission sociale : cette dialectique de l'émancipation dirigée modifie l'enjeu de la quête des valeurs « correctes », point de départ de notre parcours à travers la pédagogie préscolaire. Il me semble opportun d'y diriger notre attention.

1. LES APORIES DU DEVOIR D'INCLUSION : LA FÖRSKOLA, OUTIL DE DIAGNOSTIC SOCIAL

Dans mon analyse du rapport *Försöka duger*, j'ai relevé à plusieurs reprises l'importance attachée à la *communication* entre l'institution et ses usagers. Il s'agissait de cerner les attentes qui se focalisent autour de la représentation de la *daghem* comme un espace voué à un échange personnalisé, libre de contraintes. Ce choix de priorités est en effet la traduction fidèle du projet de cette institution, en ce qu'il présente la solidarité d'intentions entre ses acteurs (en premier lieu, éducateurs et parents) comme une condition de sa réussite⁴. Les architectes de la pédagogie du dialogue ont ainsi consacré d'un seul trait un modèle utopique de socialisation et le lieu le plus propice à son épanouissement. Dans la première partie du chapitre, je vais interroger la manière dont la capacité de l'institution à s'ouvrir au regard social domine l'évaluation de ses performances, en créant un court-circuit entre la demande d'autonomie des familles et l'aspiration de l'institution à incarner leurs *vrais* besoins.

Afin d'en saisir les implications, il convient de revenir au contexte dans lequel, dans les années 1968-1972, l'idéal du partage des prérogatives de l'institution avait été énoncé. Les rapports à l'origine du lancement de la *förskola* font souvent état de la tension entre, d'une part, l'obligation de diriger selon un plan rationnel l'interaction adulte-enfant et, d'autre part, l'ambition d'ouvrir la crèche à l'influence de son public⁵. La mise en garde contre la frustration qu'un environnement professionnalisé pourrait susciter chez les parents procède de la notion selon laquelle la prise de décision devrait impliquer la communauté des adultes tout entière ; il s'agit donc de désamorcer la *violence symbolique* qu'un éducateur professionnel fort de ses compétences pourrait exercer sur les adultes. Cependant, dans le contexte dans lequel elle s'inscrit, cette préoccupation se réfère aussi à un ordre de finalités différent. Dans le raisonnement de la *barnstugeutredning*, acquérir grâce à un échange convivial un aperçu de l'environnement dans lequel baigne l'enfant, apparaît comme le moyen pour l'éducateur de

⁴ Cf. SOU 1972:26, *op. cit.*, pp. 132-135 et 138-142 et RH, 1973, *Proposition nr 136*, pp. 73-77.

⁵ SOU 1972:26, *op. cit.*, p. 139.

mieux défendre son point de vue sur les principes qui doivent guider son éducation. L'amélioration de la qualité du contact entre éducateurs et parents est donc indépendante, du moins en partie, d'un souci démocratique. Mobiliser les parents apparaît comme un intérêt objectif de l'institution ; afin d'y parvenir, ses acteurs sont appelés à se servir des armes de la séduction⁶ ou à tirer parti des contacts informels avec les usagers⁷. Le souhait de ne pas rendre tangible la dépossession symbolique qui frappe les parents lorsqu'ils sont confrontés à l'assurance professionnelle de l'institution inspire également l'exigence, qui parcourt l'enquête, de les placer dans une situation de confort⁸. En habillant le rapport d'autorité qu'il établit avec ses interlocuteurs dans un style « décontracté » (*avspänd*), l'expert resitue sa communication normative dans le registre de la convivialité, de l'absence de rôles et de hiérarchies⁹. C'est donc par rapport à un but *politique* – la convergence entre l'influence de l'institution et celle des autres réseaux éducatifs – que le caractère professionnel de la nouvelle crèche est appréhendé, pour la première fois, en des termes problématiques. Cet élément de contradiction entre affirmation et destitution d'une fonction normative réapparaît, de manière plus nette, lorsque l'expertise d'État est chargée de dresser le bilan des performances de l'institution en matière de participation aux décisions.

Différents facteurs contribuent à faire de ce thème un enjeu sensible. Depuis le début des années 70, dans le discours réformateur, la politique sociale en faveur de l'enfance est incorporée dans une stratégie qui vise à concrétiser un nouvel idéal de la vie familiale, fondé sur l'indépendance économique des époux¹⁰. La rhétorique de la social-démocratie au pouvoir caractérise alors le système préscolaire en voie de développement comme un emblème de

⁶ Le recours répété au verbe *locka in* (« attirer en alléchant ») pour caractériser l'implication des parents, mais aussi d'autres catégories de visiteurs, tels que les retraités, à la vie de la crèche, est symptomatique (*cf. sou* 1972:26, *op. cit.*, pp. 223 et 274).

⁷ « Des visites à domicile lorsqu'un enfant est malade, peuvent être une (souligné dans l'original, *N.d.A.*) manière d'établir ce premier contact » (*Hembesök när barnet är sjukt kan vara ett sätt att etablera en sådan första kontakt. Ibid.*, p. 139).

⁸ *Cf.* la section « De la place pour les parents dans la crèche » (*Plats för föräldrarna i förskola, ibid.*, p. 145).

⁹ *Ibid.*, p. 143. L'enquête suggère explicitement au personnel, selon une démarche propre à la psychothérapie, de tourner en douceur l'objet de ses échanges avec les parents vers leurs convictions intimes en matière d'éducation, pour ensuite les inciter à aborder ces questions « de manière constructive » (*på ett konstruktivt sätt. Ibid.*, p. 139).

¹⁰ L'historiographie la plus récente de l'État-providence suédois fait remonter ce tournant à la mobilisation des syndicats et du SAP en faveur du passage à un système d'imposition individuel (*särbeskattning*), en 1970 (*cf.* H. Berggren et L. Trägårdh, *Är svensken människa?*, *op. cit.*, pp. 272-279). Cette réforme impliquait la reconnaissance d'une division égalitaire du travail au sein des ménages. Sur les interactions entre la genèse de la *förskola*, la stratégie d'État en faveur de l'égalité des sexes (*jämställdhet*) et l'engagement personnel de Olof Palme sur les deux terrains, *cf.* B. Hammarström-Lewenhagen, *Den unika möjligheten, op. cit.*, pp. 166-169.

l'intégration des instances de libération de la femme dans l'agenda de l'État-providence¹¹ : longtemps représenté comme la réponse imparfaite à un besoin, son développement se transforme en quelques années en un enjeu révolutionnaire, la *condition* d'un projet de société. Forte de cette légitimation morale, la *daghem* œuvre à la fois comme un *manifeste* et comme un outil de gouvernance des choix des ménages¹². Sa refondation par la *barnstugeutredning* en tant qu'appareil au service de l'enfant fait donc partie d'un dessein plus ambitieux, tourné contre les représentations qui justifient les liens d'interdépendance entre les membres de la société, y compris dans la sphère privée. Progrès social et autonomie individuelle jouent, dans la vision qui se définit dans cette phase historique, comme deux objectifs complémentaires¹³. Dans le rôle qui lui est assigné, la *förskola* n'est plus un service, mais un instrument du progrès culturel, un vecteur de la réforme des mœurs.

C'est entre autres à cause de ses résonances utopiques que l'institutionnalisation de la garde des enfants s'avère vulnérable à un jugement sur son adéquation aux aspirations qu'elle incarne. Le débat très vif qui se développe autour de son bilan, au cours de la décennie 1975 – 1985, révèle l'existence d'un socle de résistance à l'égard des objectifs définis entre 1968 et 1972, qui contraste avec l'unanimité apparente du corps politique. Le mécontentement émane de groupes d'intérêt – notamment, des franges du mouvement féministe – qui ne se satisfont pas de la réduction de leurs revendications à une perspective productiviste et déplorent la destitution des parents (et donc des mères...) par une nouvelle bureaucratie psycho-éducative¹⁴.

¹¹ Cette libération était censée passer en premier lieu par le droit au travail : la participation à la vie professionnelle étant caractérisée comme « la condition pour intervenir de manière active dans la communauté sociale » (*ger förutsättningarna för aktiv verksamhet i social gemenskap. Familjen i framtiden: en socialistisk familjepolitik*, Stockholm, Sveriges socialdemokratiska kvinnoförbund, 1972, p. 11). Ce document préconisait également la fin de toute obligation légale pour les membres d'une famille de subvenir financièrement aux besoins des autres (*ibid.* p. 38).

¹² Dans un discours très remarqué devant le 26^{ème} congrès du SAP, en 1975, le premier ministre Palme caractérise le développement de la *daghem* comme la condition de la démocratisation de la société et de l'égalité entre les sexes. Cette thèse fut réaffirmée un an plus tard devant le *Riksdag*, lors de l'adoption de la Loi-cadre sur l'assistance aux enfants (*Lag om barnomsorg*. SFS 1976:381. Cf. *supra*, chapitre IV, note 87), où l'aménagement d'une place pour chaque enfant apparaît pour la première fois comme une obligation générale pour les municipalités suédoises. Ainsi comprise, l'utopie pédagogique du « dialogue » n'était que le reflet de l'utopie sociale que la *daghem* incarne aux yeux de ses architectes. Cf. J. Ahlberg *et al.*, « Actualizing the “Democratic Family”? : Swedish Policy Rhetoric versus Family Practices », *Social Politics*, 1, 2008, pp. 79-100. Le taux très élevé d'accroissement de l'occupation féminine, entre 1970 et 1980 – de 65 % à 80 % de la population entre 15 et 64 ans (source : OCDE, « Labour Force Statistics ») – est révélateur de l'impact du développement des services pour l'enfance sur les pratiques sociales.

¹³ Cf. H. Berggren et L. Trägårdh, *op. cit.*, pp. 294-297.

¹⁴ Après avoir été à l'origine de la politisation de la critique des rôles sexuels traditionnels, l'écrivain Eva Moberg exprimera par exemple ses craintes face aux effets qu'un recours excessif à la crèche risquait d'avoir sur les relations primaires des enfants (cf. « Nej till 11-timmarsdag för 2-åringar! » [Non à la journée de travail de 11 heures pour les enfants de deux ans!], *Vi*, 58, 1971, pp. 8-11). Cf. également le ton critique des contributions au numéro thématique de la revue culturelle *Ord och Bild*, rattachée au mouvement ouvrier, sur le

Le constat des difficultés rencontrées par les familles avec enfants se double de la « découverte » progressive des exigences affectives de ces derniers dans une société individualiste : exigences certes légitimées par la professionnalisation de la garde, mais qui semblent être frustrées par une organisation trop impersonnelle. L'assimilation du groupe familial à une structure oppressive, inapte à assurer l'autonomie de la femme et de l'enfant, fait également l'objet de contestations en raison de ses implications paternalistes¹⁵. Tout en participant du mouvement de reconnaissance de la subjectivité de l'enfant, ces revendications « qualitatives » remettent en cause l'ambition des structures professionnelles d'incarner son intérêt. Autour de cette dernière notion se joue une compétition entre sensibilités divergentes, qui se reflète dans le recentrage récurrent des priorités (entraînement de l'autonomie, solidarité avec le groupe, apprentissages fondamentaux...) dans les textes directeurs de la *förskola*. L'arsenal d'idées que l'institution met en place pour se défendre – comme dans le cas du contrôle d'objectivité – déplace l'enjeu et vise à intégrer symboliquement ses adversaires dans un projet vertueux, qui leur ôte la parole tout en les incitant à la prendre.

Le malaise que je viens d'évoquer agit comme un prisme qui influence la réception, dans le champ intellectuel, des performances et des difficultés des premières années d'activité de la *förskola*. Les sources que j'ai examinées laissent se dégager un constat homogène. La référence naturaliste aux stades de développement de l'enfant vient de céder la place à une interrogation sur l'impact *social* de l'institution, sur son interaction avec un contexte. Dans la réflexion de la *barnstugeutredning*, la reconnaissance de l'intérêt de l'enfant avait été le dogme, en partie instrumental, qui avait scellé le discrédit du modèle de la famille patriarcale¹⁶. Cet enfant « abstrait » est progressivement remplacé par un enfant *historique*, victime de la fragmentation sociale et de l'anomie qui frappent le monde développé. En même temps, faire

thème « L'enfant et la société » (« Barn och samhället », 1, 1976). La nécessité d'offrir aux ménages, plutôt qu'une structure d'accueil alternative, une aide pour réconcilier vie privée et professionnelle, trouvera finalement un écho au sein du SAP lors du lancement de la *familjestödsutredning*, analysée plus loin.

¹⁵ H. Berggren et L. Trägårdh (*op. cit.*, pp. 298-332) et Hammarström-Lewenhagen (*op. cit.*, pp. 169-171) insistent sur la longue persistance d'un courant d'opinion hostile par principe à la crèche en tant que substitut de l'éducation parentale. Un appel contre la menace que la réforme fiscale de 1971 (*cf. supra*, note 10) était censée représenter pour la solidité du groupe familial recueillit 63 000 signatures. On peut également considérer cette phase comme l'expression d'une contradiction entre deux expressions de l'individualisme de l'État-providence suédois, l'une se manifestant à travers la revendication de l'autonomie morale de l'enfant, et l'autre à travers l'autodétermination des jeunes adultes, le refus de tout schéma éthique imposé.

¹⁶ La *daghem* – tel avait été l'argument – « n'est pas au service des parents » : son développement doit donc avoir lieu en faisant abstraction de leurs choix et préférences en ce qui concerne la garde des enfants. Sur l'historique de l'abandon, par tous les partis politiques suédois, de la notion de « liberté de choix » entre vie professionnelle et occupations domestiques pour les femmes, *cf.* R. Klinth, *Göra pappa med barn*, Umeå, Boréa, 2002, pp. 162-205 et C. Florin et B. Nilsson, *op. cit.*

de la réponse à cette crise d'ordre anthropologique la pierre de taille de la qualité de la politique familiale est la prémisse d'un retournement paradoxal : la contestation de la capacité de la *förskola* à satisfaire aux nécessités affectives de l'enfant suscite, au niveau de l'expertise, la demande d'intégrer à la mission de l'institution la situation des acteurs fragilisés par son action ou dubitatifs à son égard. Une idée qui fédère les différentes sensibilités est donc la nécessité de venir en aide, à travers les structures d'accueil de l'enfance, au groupe familial en tant que tel. Quittant le statut d'accusée, la famille endosse celui d'objet d'une thérapie¹⁷.

Insister sur la nature démocratique des structures d'accueil et sur leur sensibilité aux revendications sociales relève à la fois d'un programme et d'une stratégie d'autopromotion. La seconde moitié de la décennie voit en effet, en dépit des résistances évoquées, l'accélération de la mise en place du réseau des crèches, qui vise tout particulièrement la classe d'âge de zéro à trois ans¹⁸. La légitimation sociale de la garde des enfants par les institutions s'affirmera finalement moins au nom de l'objectivité scientifique, que de la consonance entre valeurs de l'institution et aspirations du corps social.

1.1 Bilan de la réforme de 1975 et démystification du code antiautoritaire

Essayons de retracer la progression logique qui amène les recherches commissionnées par *Socialstyrelsen* aux instituts universitaires de pédagogie¹⁹ à identifier dans la maîtrise de l'impact symbolique des institutions de garde une priorité. Différentes raisons expliquent l'envergure de la production scientifique consacrée à la *förskola* : le caractère expérimental, inachevé, de l'institution et son caractère de réalisation phare de l'État-providence, qui coexiste avec la difficulté, déjà évoquée, à asseoir pleinement sa légitimité. En tant qu'environnement destiné aux enfants, elle représente en outre un laboratoire pour d'autres chantiers de politique sociale et familiale, qui concernent soit l'aide à accorder à certaines catégories d'enfants, soit des éléments spécifiques de leur contexte éducatif (aires de jeu, accès à la culture...) Dans tous ces cas de figure, le défi auquel la science pédagogique est confrontée

¹⁷ Les bilans de l'adaptation des structures d'accueil à la situation des familles recouvrent ainsi, comme nous le verrons, la problématique des aperçus statistiques et qualitatifs lancés dans les années 70 sur le thème du bien-être. À noter, l'engagement en 1973 de deux enquêtes nationales qui avaient pour thème la condition de l'enfance dans la société (cf. *infra*, note 53) ainsi que le début de la publication d'une série de rapports de l'Institut national de statistique consacrés à la qualité de la vie en Suède (*Levnadsförhållanden*, Stockholm, scb, 1976-2006).

¹⁸ En 1976 le *Riksdag* définit l'objectif stratégique de l'aménagement dans les plus courts délais de 100 000 nouvelles places ; but atteint quatre ans plus tard à hauteur de 87 % (données extraites de sou 1981:25, pp. 60-62). Un supplément ad hoc de l'*arbetsplan* consacré à l'accueil en crèche des plus petits fut adopté en 1978 (*Små barn i daghem*, *op. cit.*).

¹⁹ Une partie des recherches que nous avons prises en compte rentrent dans le cadre des travaux d'enquêtes publiques consacrées à la condition de la famille et de l'enfance dans la société suédoise. Le rapport de la *familjestödsutredning* (cf. *infra*, p. 655 sqq.) comprend une bibliographie des recherches menées entre 1970 et 1980 (*Bra daghem för små barn*, *op. cit.*, pp. 257-285).

est de restituer une image objective de la performance de la première institution qui – en partant d’une image peu valorisante, celle d’un « mal nécessaire »²⁰ – est parvenue à faire de l’émancipation morale de ses cibles sa mission fondamentale.

Les expertises convergent autour d’un constat : la réalisation des ambitions de la pédagogie préscolaire bute sur la difficulté d’articuler les responsabilités des institutions avec celles des foyers. Le décalage entre les attentes qui entourent l’accueil collectif de l’enfance et ses effets concrets est un fil conducteur des recherches consacrées aux résultats du modèle de partenariat préconisé. Souvent basées sur des observations de terrain²¹, ces études ne se limitent pas à un exercice académique, mais répondent à des préoccupations partagées. L’intérêt de ces recherches du point de vue de la compréhension de l’impact imaginaire des services pour l’enfance réside dans le fait d’envisager leurs performances *du point de vue de ses usagers*, en leur offrant une tribune. Plutôt que sur l’adéquation du comportement des adultes aux nécessités de l’épanouissement de l’enfant, l’accent est mis sur les contraintes qui limitent leur action. Les charges professionnelles pesant sur les foyers et la crise de la cellule familiale en tant que vecteur de modèles sont parmi les facteurs relevés²². En mettant le doigt sur la contradiction entre ces contraintes et l’injonction, qui pèse sur le parent, de prendre part au processus décisionnel de la crèche, ces recherches touchent à une problématique d’histoire sociale de l’éducation : elles interrogent les raisons qui ont amené à faire de la préscolarisation en masse de la petite enfance une priorité politique. Présenté comme le produit de contraintes objectives, ce choix apparaît indépendant à la fois des souhaits des ménages et des ambitions affichées par les pouvoirs publics. En empruntant un cliché de la rhétorique autocélébratrice de l’État-providence – l’opposition entre une *förskola* au service de la stimulation de l’enfant et un service purement utilitaire, une « crèche-parking »²³ – les chercheurs constatent que la *daghem* fonctionne *de facto*, à cause des priorités qui la gouvernent²⁴, comme un « parking ». La question la plus subversive du point de vue de l’image cultivée au sein de l’institution –

²⁰ B. Hammarström-Lewenhagen, *op. cit.*, pp. 22-23 et 169-170.

²¹ La plupart des travaux cités sont issus de projets collectifs et débouchèrent sur des thèses de doctorat. À l’intérieur d’une vaste production d’études empiriques, j’ai pris en compte avec le plus d’attention une recherche qui touche à la perception réciproque des parents et des éducateurs, à savoir la thèse de G. Ladberg *Barntillsyn eller barnmiljö?* [Garde des enfants ou environnement pour les enfants ?], Stockholm, Pedagogiska institutionen, 1973.

²² *Ibid.*, p. 54.

²³ La *barnstugeutredning*, par exemple, déplorait le fait que « dans le langage quotidien les membres du personnel de la *förskola* sont encore souvent appelés “nounous”... » (*Förskolans personal benämnt ex fortfarande ofta “lektanter” i dagligt tal.* SOU 1972:26, *op. cit.*, p. 146).

²⁴ Telles que les horaires, le temps de garde, le fait que la priorité dans l’octroi des places soit attribuée aux parents avec des emplois du temps particulièrement contraignants...

celle qui consiste à savoir si les parents y reconnaissent une réponse aux besoins de leurs enfants, ou plutôt un « mal nécessaire » – est posée ; l'élaboration des interviews révèle l'hétérogénéité des attitudes existantes à ce sujet. Une tension structurelle est indiquée comme la cause des difficultés de l'institution à s'élever à la hauteur de son image de communauté inclusive : son projet antiautoritaire serait contredit par la tendance à s'arroger un monopole sur les solutions acceptables. L'institution préscolaire apparaît aux parents comme un univers opaque, dominé par des codes abstraits²⁵. La critique de l'image mythique véhiculée par les institutions préscolaires finit ainsi par investir les catégories psychodynamiques dont l'expérience *Försöka duger* nous a montré l'impact normalisateur : schématisation des stades du développement de l'enfant, fonction thérapeutique de la parole, priorité attribuée à la vulgarisation des codes professionnels... Les chercheurs pointent le malaise affectif de l'enfant, ballotté entre une famille fragilisée et une institution impersonnelle, prisonnière de ses certitudes.

Le propre de ces thèses critiques, c'est qu'elles s'articulent à l'intérieur d'un mandat d'évaluation officiel. Le dévoilement de l'arrière-plan sociologique de la professionnalisation des soins à l'enfance débouche finalement, chez une partie des chercheurs, sur la contestation du monopole des sciences de l'éducation sur la définition des objectifs du système. L'image présentant la *daghem* comme un service tourné vers son bien-être est finalement évacuée comme une mystification, à l'intérieur même des *utredningar* qui consacrent le caractère stratégique de cet engagement.

[...] Bien que le développement de la *förskola* ait été souvent justifié, sur le papier, comme un ensemble de mesures prises au profit des enfants, sa mise en place et ses rythmes ont clairement été dictés, entre autres, par les exigences du marché du travail. L'organisation des contenus et les finalités de la *förskola* n'ont pas fait non plus l'objet d'une analyse au niveau politique.

La psychologisation patente de la politique de la famille n'a pas été suffisamment relevée ; moins encore, elle n'a pas été remise en question²⁶.

Fil conducteur de la majorité des bilans du fonctionnement de la *daghem*, la critique de l'individualisme pédagogique est emblématique d'un retournement de perspective dans l'ethos implicite du discours sur l'éducation. Avec la réhabilitation des prérogatives éducatives du

²⁵ Cf. K. Björk et B. Linde, *Personalens kommunikation och samarbete med föräldrar till barn på daghem i Sverige* [Communication et coopération du personnel avec les parents d'élèves dans les crèches suédoises], Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet, 1973.

²⁶ *Trots att förskolans utbyggnad ofta på papperet motiveras som omsorger om barnen torde det vara klar att förskolans utbyggnad och dess utbyggnadstakt bl. a. dikteras av arbetsmarknadssituation. Förskolan har ej heller till sin innehållsliga uppläggning och målsättning blivit föremål för partipolitiskt analys [...] Det påfallande psykologiserande av familjepolitiska frågor uppmärksammas ej tillräckligt; långt mindre ifrågasätts det. Barns uppfostran och utveckling.* Sou 1975:33, p. 115. Rapport élaboré par A-M. Köhler).

groupe familial, les références mythiques dont elles se nourrissent retrouvent une légitimité. La doctrine du dialogue entraîne dans sa crise le tabou qui frappe l'articulation et la reproduction des normes héritées. Si pendant quelques années le *bien-être* de l'enfant avait été assimilé à la tutelle de ses droits, le problème du cadre normatif qui lui est offert, en tant que condition d'une identité stable, occupe à présent le centre de la réflexion²⁷. L'ouverture du débat à une histoire sociale de la famille et de l'enfance entraîne également la réhabilitation de la notion d'*autorité*, concept banni du répertoire rhétorique de la *barnstugeutredning*²⁸.

Le discours politique se repositionne selon les mêmes priorités²⁹, en marquant la fin de l'engouement inconditionnel pour une éducation émancipatrice confiée aux experts. La crise de confiance en les capacités régulatrices de l'État-providence, qui progresse tout au long des années 70 débouchant sur la fin du monopole gouvernemental du SAP, étend son ombre sur la politique éducative. La volonté d'examiner le bien-fondé de l'organisation de la *förskola* en s'abstrayant de ses thèses fondatrices (les « trois » objectifs supérieurs) s'accompagne d'un glissement des références théoriques mobilisées, de la psychologie de l'enfant vers la psychologie sociale ou la sociologie³⁰. Cette attraction semble œuvrer également en sens inverse, avec une focalisation de la sociologie académique sur la déconstruction des appareils idéologiques de l'État-providence, et notamment sur le projet de la crèche publique³¹.

²⁷ La crise de la capacité reproductive de la famille est au centre d'un ouvrage très remarqué de Rita Liljeström (*Uppväxvillkor* [Les conditions du développement], Stockholm, Publica, 1974). Cette même chercheuse, professeur de sociologie à l'université de Göteborg, fut chargée de préfacer l'enquête sur l'« environnement des enfants » (sou 1975:30, *op. cit.* Cf. *infra*, note 53).

²⁸ Cf. R. Liljeström, *Våra barn, andras ungar* [Nos enfants et les gosses des autres], Stockholm, Liber, 1976, p. 100.

²⁹ Cf. le tableau dressé par les historiens G. Johansson et I-B. Åstedt, qui évoquent une demande générale d'une « structure plus solide et de contenus plus clairs » (*fastare struktur, tydligare innehåll*) pour le travail de la *förskola*, en se référant aux motions parlementaires présentées par les partis communiste et social-démocrate durant la session parlementaire 1980-81 (*Förskolans utveckling – fakta och funderingar*, Stockholm, HLS förlag, 1996).

³⁰ Les instances d'évaluation semblent spécialement réceptives à certains sujets de prédilection de la sociologie de la famille nord-américaine : inscription sociale de la rhétorique de l'autonomie de l'enfant, effets de sa caution scientifique et juridique sur le respect de soi de groupes sociaux attachés à d'autres idéaux éducatifs... Des indices dans ce sens nous sont offerts par l'apparition plus fréquente dans la discussion sur l'éducation de références à la tradition sociologique de l'après-guerre (D. Riesman, T. Adorno, S. M. Lipset...) et à une approche psychanalytique des idéologies éducatives (B. Bettelheim) : l'auteur qui exerce l'influence la plus directe dans la vulgarisation de ces thèses est la sociologue Rita Liljeström, déjà active, en qualité d'expert, dans la *barnstugeutredning*. Son ouvrage *Våra barn, andras ungar* (*op. cit.*) contient des références à des articles récents de Christopher Lasch datant de la fin de 1975 (*ibid.*, pp. 73 et 100), où l'auteur amorçait, à partir d'une perspective marxiste, sa critique de l'influence des professions médico-assistancielles au détriment de l'autorité parentale. Vraisemblablement, il s'agit des premières références à cet auteur dans le contexte suédois.

³¹ Parmi les contributions les plus originales, cf. D. Kallós, *Den nya pedagogiken*, *op. cit.* et O. Steiger, « Till kritiken av den reformistiska modellen för samhällelig småbarnsuppfostran » [Pour une critique du modèle réformiste de l'éducation publique de la petite enfance], *Ord och Bild*, 85, 1976, pp. 24-41.

Reste à savoir si, et par quels biais, le bilan contrasté de son « rendement » en termes démocratiques se reflète sur l'évolution de la mission de la *förskola* et sur de nouvelles pistes de réforme. L'institution préscolaire semble prise dans un mouvement qui, tout en exaltant son principe fondateur – la responsabilité collective envers l'enfance – le soumet, au nom de la démocratie, à une critique sans concessions. Dans les enquêtes sur la condition enfantine du milieu des années 70, la *daghem* n'apparaît plus comme un univers autosuffisant, ayant vocation à absorber toute tension entre son programme et son public. En même temps, l'analyse des experts tend à appliquer aux observations une lecture qui appelle non pas un recentrage des ambitions des instruments de la politique de l'enfance, mais une réponse *technique* à leur manque d'efficacité. Ces problèmes se regroupent autour de deux enjeux, à savoir : 1) la maîtrise de l'*impact imaginaire* de la *förskola* sur son public ; 2) la demande d'une meilleure définition des sphères de compétence de la famille et des institutions. En ce qui concerne la première interrogation, on peut relever que dans la description de l'écart de perception entre l'institution et la famille, le problème isolé est moins la capacité de celle-ci à dominer son destin que sa revendication d'autosuffisance. La thèse qui est mise en avant est que, tout en se montrant reconnaissantes pour le soulagement que la *daghem* leur apporte, les familles seraient enclines à se cacher le rôle structurant du dispositif collectif de garde sur la personnalité de l'enfant, à négliger son apport « éducatif ». Comme le relève Ladberg,

...une partie des parents qui estiment qu'ils remettent au personnel la responsabilité de l'éducation de leurs enfants le font, plus ou moins, contre leur gré [...] Le terme même d'« influence » est généralement perçu avec une connotation négative : c'est pourquoi on prétend qu'elle n'aurait pas sa place dans la crèche³².

Ces constats véhiculent une exigence ambiguë du point de vue de l'évolution du dialogue entre la *förskola* et les foyers. D'une part, en constatant que les parents contraints de confier leurs enfants aux institutions s'estiment dépossédés de leur autorité, l'auteur prend leur parti ; d'autre part, en rappelant que la crèche *représente bien* une source d'influence, elle présente la dilatation des prérogatives des institutions comme une nécessité objective, justifiée par le délitement des repères traditionnels. La vision réductrice que le parent a du séjour en crèche sur ses enfants est ainsi assignée au registre du déni ; au nom du principe de réalité, Ladberg suggère en effet que le parent consente à la fin de son primat. L'hésitation des familles à prendre des responsabilités au sein de la *daghem* est expliquée, elle aussi, par leur représentation illusoire de demeurer les principaux acteurs de l'éducation de leurs enfants :

³² Bland de föräldrar som anser att de lämnar över ansvaret för själva uppfostran av barnen till personalen finns en del som gör det mer eller mindre mot sin vilja [...] Själva ordet påverkan uppfattades i allmänhet som något negativt, och som man därför förnekade att det skulle förekomma på daghemmet.
G. Ladberg, *Barntillsyn...*, op. cit., pp. 96 et 103.

attitude comprise comme un indice d'insécurité. La solution préconisée consiste en l'élaboration d'un projet *collectif*, apte à déclencher l'identification des adultes.

En résumé, la critique du psychologisme de la *daghem* trouve une limite épistémologique dans le fait que les critiques du paradigme émancipateur, dès qu'ils amorcent des propositions, adoptent vis-à-vis des parents une perspective instrumentale du même ordre, en s'efforçant de les amener à « bien » penser leur relation aux enfants – sur un plan d'objectivité qui les place hors jeu. En adhérant aux instances des familles, ils s'installent dans la posture fictive de neutralité sociale, qu'ils venaient de reprocher à l'institution. La même ambivalence se reflète dans l'analyse du fonctionnement interne de la *daghem* – présentée à la fois comme la cause du sentiment d'inadéquation des parents, et comme l'instrument de leur libération.

Quelle ambition diffuse se dégage-t-elle donc de la critique du modèle individualiste du dialogue ? Pour plus de clarté, je me suis tourné vers les analyses de la pédagogie préscolaire les plus « théoriques », donc affranchies de la nécessité de respecter un mandat et vraisemblablement plus fidèles aux convictions intimes des auteurs. D'une part, en révélant la part de mystification inhérente au fait d'attribuer une vertu émancipatrice à une crèche modelée sur des exigences *subies* par les parents, ces recherches jettent une ombre non seulement sur la viabilité de la « pédagogie du dialogue », mais sur sa *légitimité*. Si les attentes de certains foyers s'avèrent être en accord avec le credo des professionnels de la *förskola*, celui-ci se muterait, pour le vécu d'autres catégories sociales, en un catalogue de réquisits impossibles à satisfaire³³... D'autre part, on peut se demander si, dans l'image qu'en restituent les experts, l'échec du partenariat n'est pas envisagé à partir d'une palette d'exigences objectives – notamment la réconciliation entre les dimensions privée et publique de la socialisation de l'enfance – qui s'incarnent dans le projet de l'institution.

L'analyse appliquée aux signes de mécontentement rencontrés crédite, à mon avis, une telle conclusion. Le problème mis en exergue est le fait que la crèche rencontre un consensus plus ou moins marqué. Le renforcement de la participation des parents apparaît non comme une obligation à leur égard, mais comme un indicateur de réussite. Le partenariat s'impose finalement comme un but en soi : un état qu'il faudrait susciter de manière volontariste, en faisant abstraction du contexte et des enjeux³⁴. Par ailleurs, la reconnaissance de l'attitude

³³ Dans les propos de quelques chercheurs, l'émergence d'une *doxa* pédagogique est assimilée à l'imposition d'en haut d'un idéal socialement déterminé, aboutissant – par la catégorisation des adultes en « bons » et « mauvais » éducateurs – à l'aggravation de la marginalisation sociale qu'elle déclarait combattre (cf. E-M. Köhler, sou 1975:33, *op. cit.*, pp. 17-121 et *Blågul fostran*, Stockholm, Liber, 1978).

³⁴ En se référant à ces études, la *familjestödsutredning* relève que « ...l'importance de la collaboration et de la qualité des contacts est unanimement soulignée. Ce autour de quoi on doit collaborer reste cependant obscur »

défensive, qui caractérise les usagers de la crèche, n'entraîne jamais la remise en question du bien-fondé d'un modèle d'éducation collective du point de vue de l'épanouissement des enfants. Puisque l'expert s'identifie *a priori* avec le projet incarné par l'institution, ses dysfonctionnements ne pourront que tenir à des causes exogènes, des résistances sociales ou un défaut de communication. Chez une référence du débat comme la sociologue Rita Liljeström, la critique du psychologisme de la culture de la *daghem* s'inscrit dans une posture anti-individualiste, donc hostile autant à la doctrine de la crèche qu'à la famille nucléaire³⁵. Elle appelle donc, au niveau des représentations de sens commun, à sacrifier la notion de l'exclusivité affective de la relation parentale.

L'illégitimité d'intégrer la mission de la *daghem* parmi les facteurs du malaise des parents induit les auteurs des rapports à aborder cette insatisfaction avec le regard du psychologue : la « mauvaise conscience »³⁶ des adultes face à l'impossibilité d'intervenir plus activement dans l'éducation de leurs enfants est l'un des problèmes relevés avec le plus d'insistance. Un tel diagnostic appellera des remèdes qui concernent moins les situations qui engendrent de telles réactions que leur perception subjective. Si la distribution inégale du pouvoir de décision est dénoncée, c'est parce qu'un tel déséquilibre va à l'encontre de la sensibilisation des « adultes » aux vertus propagées par la *daghem* : l'exclusion des parents leur offrirait un alibi pour se replier sur le bien-être de leurs propres enfants. L'accent mis sur la démission de certains parents et sur la frustration affective que cela entraînerait chez les enfants, finit par faire basculer le sens de ces remarques vers une critique de la timidité de la *daghem*, incapable de pallier ces manquements par son action. La difficulté des familles à établir un dialogue avec le personnel sur les axes fondamentaux de l'éducation se transforme en un reproche voilé de protéger leur sphère privée au détriment de leurs enfants :

Chez la plupart de ces parents, d'autres symptômes révélaient également un manque de connaissances et d'intérêt envers l'enfant. Leurs enfants étaient socialement inquiets,

(*Överallt betonas vikten av att samarbeta och ha god kontakt. Vad man skall samarbeta kring är emellertid oklart.* Sou 1981:25, *op. cit.*, p. 258). Le choix de retenir, au niveau de la construction des paramètres de l'évaluation, des notions telles que le degré d'*activation* des parents, participe à atténuer la charge critique de l'analyse des attentes des familles : un parent satisfait, ayant une bonne relation avec ses enfants, mais qui s'abstiendrait de collaborer à la vie de la *daghem*, sera fatalement comptabilisé parmi les « problèmes ». Dans l'étude de G. Ladberg (*Barntillsyn...*, *op. cit.*, p. 71) la « coopération » (*samverkan*) entre parents et éducateurs est élevée au rang de paramètre de qualité indiscutable de l'activité de la crèche. L'idéal du « parent actif » finit ainsi par s'identifier à l'idéal du prestige social de l'institution.

³⁵ Cf. *Livskvalitet i barndoms- och ungdomsår* dans *Norm och normlöshet*, *op. cit.*, pp. 27-41. Dans ce texte, Liljeström se réfère à la généalogie de l'idéalisation de l'enfance dressée par Philippe Ariès, pour y lier sa critique du culte de l'autonomie de l'enfant. Celle-ci lui apparaît comme la légitimation idéologique de l'extromission des enfants des circuits sociaux de solidarité et de production.

³⁶ *Dåligt samvete.* Cf. G. Kärrby, *Daghemmet och familjen*, Mölndal, Lärarhögskolan i Mölndal, 1975, pp. 31-34 et Ladberg, *Barntillsyn...*, *op. cit.*, p. 87.

exagérément angoissés et agressifs [...] Ce sont ces mêmes parents qui ne se rendaient jamais, ou rarement, aux réunions avec le personnel³⁷.

Après avoir été reconnu dans l'abstrait, le malaise des parents se trouve réduit à une expression d'égoïsme : l'erreur de la crèche n'est pas de fragiliser les solidarités naturelles, mais de trop hésiter à s'y substituer³⁸. Le malaise de la relation parentale est en effet filtré, dans les analyses savantes que j'ai prises en compte, par une approche réductionniste qui ne valorise la famille qu'en tant que facteur d'acculturation aux valeurs de progrès social. La critique montante de la fragilisation du lien parental dans l'État-providence, n'envisage ce problème qu'à partir de ses retombées du point de vue de la reproduction de la conscience politique des classes subalternes : l'individualisme de la doctrine du « dialogue » est donc fustigé en tant qu'idéal bourgeois, tourné contre la culture de la classe ouvrière et ses formes de solidarité³⁹. On reprochera alors à l'institution préscolaire son indifférence par rapport à des objectifs sociaux que l'on souhaiterait généraliser, en même temps, à la sphère privée. Une telle position, évidemment, avait plus de chances d'être reçue dans l'arène légitime de la réflexion sur la réforme⁴⁰.

On peut se demander, en dernier lieu, dans quelle mesure l'identification unanime d'un problème – la place *objectivement* fragile des parents dans le circuit décisionnel de la *förskola* – reflète une demande *subjective* des intéressés. Il peut être utile de rapprocher le constat précédent de quelques indicateurs objectifs de l'évolution de la demande concernant les nouvelles structures d'accueil de la petite enfance. Alors que la préoccupation pour le malaise des parents vis-à-vis du programme de la *förskola* se répand, la demande de places en crèche par les familles demeure supérieure à la capacité d'accueil du système⁴¹. Cette circonstance,

³⁷ *Flera av dessa föräldrar visade också på annat sätt bristande kunskap och intresse för barnet. Barnen var socialt otrygga, var överdrivet ängsliga och aggressiva [...] Dessa föräldrar gick heller aldrig eller sällan på föräldramöten* (G. Ladberg, *Barn tillsyn...*, op. cit., p. 69).

³⁸ C'est dans cette optique que Rita Liljeström insiste sur l'importance de briser le « privilège » représenté par l'exclusivité de la relation affective parent/enfant.

³⁹ Rita Liljeström évoque justement, en tant qu'exemple du délitement du rôle de la famille dans la transmission des valeurs, la difficulté des ouvriers à éveiller auprès de leurs enfants une conscience de classe, sous ses différentes formes : engagement syndical, rejet de la société de consommation, etc. (« Det är inte fult att påverka barn! » [Ce n'est pas mauvais, d'influencer ses enfants!], interview parue dans *Vår bostad*, 5, 77). La possibilité que les familles immigrées, ou des foyers porteurs d'autres allégeances, puissent ressentir la même frustration, n'est que rarement prise en compte, comme si l'orientation idéologique de l'éducation allait de soi.

⁴⁰ Une divarication très nette se constate entre les critiques les plus intransigeantes du projet de la *förskola*, comme D. Kallós, qui restent à la marge des évaluations de la réforme, et des critiques plus « constructives », qui sont rapidement récupérées au profit du système des *utredningar* ou qui interviennent dans le débat sur la socialisation du projet éducatif à côté de responsables politiques (cf. K. Andersson *et al.*, *Barnuppfostran och politik*, Stockholm, Liber, 1977, avec une contribution de l'ancienne ministre social-démocrate de l'Enseignement Hjelm-Wallén).

⁴¹ Une enquête nationale réalisée en 1980 (*barnomsorgsundersökningen*) estimait à 348 000 places (soit 49 %

ainsi que les propos attribués aux parents eux-mêmes, empêchent de considérer les soucis qui se cristallisent autour de l'image publique de la *förskola* comme une réaction à une critique venant « d'en bas »⁴². Une fois constaté que le malaise attribué aux parents ne se traduit pas par une désaffection tangible, il apparaît clairement que la critique relayée par la recherche pédagogique exprime *son propre* jugement vis-à-vis des limites de l'action de la *förskola* : un diagnostic qui trouve rapidement un écho dans les circuits institutionnels, et jusque dans les textes des programmes. Reprocher à l'éducation professionnalisée son inadéquation par rapport à des objectifs sociaux totalisants revient à protéger, sur le plan imaginaire, le projet que l'on condamne au niveau littéral.

Le retournement paradoxal de cette représentation se révèle par la manière dont la nouvelle doctrine nationale de la prise en charge de l'« environnement des enfants » s'approprie la rhétorique de la crise des repères. L'exigence d'une forme d'encadrement plus finalisée et sensée de ce que la *daghem* ne sait offrir est encore présente, mais le volet négatif – la dénonciation du vide affectif, de l'anomie – vise principalement la sphère familiale, accusée tout à la fois d'être trop présente et pas assez responsable. En partant du constat rituel du malaise de l'enfant dans le monde moderne, la *barnmiljöutredning* s'attaque ainsi au « mythe de la mère »⁴³, en arguant que l'absence de contacts avec un réseau social plus étendu représente le vrai handicap auquel les enfants sont exposés dans la société contemporaine :

..les enfants ont également besoin d'un *bon complément* à la famille nucléaire isolée d'aujourd'hui [...] Les enfants issus de foyers exigeants (*kravfyllda*), ont besoin de rencontrer d'autres adultes, qui regardent leurs nécessités et possibilités d'un œil différent⁴⁴.

de la population enfantine de zéro à six ans) la demande de placements en crèche par les familles, contre une capacité d'accueil du système public de garde de 211 000 places. En dehors de ce décompte, on dénombrait 14 % des familles avec des enfants de moins de sept ans bénéficiant d'un dispositif de garde privé, et 6 % recourant à l'aide d'un parent.

⁴² Une preuve parlante nous vient des entretiens grâce auxquels Gunilla Ladberg s'efforce de cerner la perception de la crèche par les parents. Les professions de loyauté jaillissent spontanément : « La plupart des parents ont remarqué spontanément, au cours de l'interview, que la *daghem*, c'est bien (souligné dans l'original, *N.d.A.*) Beaucoup l'ont souligné à plusieurs reprises, en remplissant les pauses de la conversation par des commentaires comme "En tout cas, la *daghem*, c'est bien" ou "Je crois à l'idée de la *daghem*" [...] » (*De flesta föräldrar sade någon gång spontant under intervjun att de tyckte att det är bra med daghem. Många framhöll det flera gånger, de fyllde ut pauser under samtalet med kommentarer som "det är bra med daghem i alla fall", "jag tror på daghemsidén"*. G. Ladberg, *Barntillsyn...*, *op. cit.*, pp. 105, 108).

⁴³ « Modersmyten ». *SOU* 1975:30, *op. cit.*, pp. 62-64. Cette notion est développée avec une référence aux analyses de la sociologue Rita Liljeström, par ailleurs rattachée aux travaux de l'enquête (« En Chine, les enfants ne sont pas pris en charge par une série de figures maternelles. *Barn i Kina vårdas inte av en serie modersfigurer. Ibid.* p. 63).

⁴⁴ *Men barnen behöver också goda komplement till dagens isolerade lilla familj [...] Barn som kommer från kravfyllda hem behöver möta andra vuxna som ser på deras behov och möjligheter på ett annat sätt.* *SOU* 1975:30, *op. cit.*, p. 280.

Un exemple précoce de la réception institutionnelle de la critique de la médicalisation des principes éducatifs est le volet du rapport de la *barnmiljöutredning* consacré au rôle de la *daghem* dans la vie des enfants⁴⁵ : la rédaction du rapport avait été confiée à Eva-Mari Köhler, une chercheuse qui s'était illustrée comme une critique acerbe de la « professionnalisation » de ce secteur. L'élément de sa réflexion qui est intégré dans le circuit des enquêtes publiques est la récusation du modèle spontanéiste des relations institution/famille, à partir de la thèse selon laquelle la société est en droit de diriger l'éducation des enfants à partir d'un programme politique assumé. La revendication d'une vision à la fois plus réaliste et politiquement responsable de la mission des institutions éducatives se traduit par l'idée que les objectifs éducatifs arrêtés par la loi et détaillés dans l'*arbetsplan* ne s'arrêtent pas aux portes de la *daghem*, mais visent l'ensemble de la classe d'âge touchée par ses services :

Les objectifs définis par la *barnstugeutredning* ne concernent pas uniquement la *förskola* à laquelle chaque enfant de six ans a le droit d'être admis, mais s'appliquent, en principe, à toute la tranche d'âge intéressée par les activités de la crèche (souligné dans l'original, *N.d.A.*) Cela implique que les finalités que le parlement suédois a arrêtées sont valables pour l'ensemble des enfants en âge préscolaire⁴⁶.

La relance de l'institution pourra finalement s'appuyer, paradoxalement, sur les instances qui, en se faisant les porte-parole des familles, avaient défendu l'importance des relations primaires et critiqué la professionnalisation des soins de l'enfance. En l'invitant à abandonner sa posture de neutralité, les anciens critiques de la *förskola* l'appellent à préciser ses objectifs et à les décliner dans un langage politique⁴⁷. Après avoir été identifié comme l'objet majeur des préoccupations des familles, le thème des *prérogatives éducatives* des institutions préscolaires devient alors, depuis un angle différent, un axe de la réflexion des responsables de ce secteur. La teneur du long conflit autour de la possibilité de donner à la scolarisation dans la *förskola* un caractère *obligatoire* – un débat qui opposa différentes forces sociales et organes de presse⁴⁸ – est l'une des preuves du statut idéologique fondamental attaché au projet. La

⁴⁵ Sou 1975:33, *op. cit.*

⁴⁶ *De mål för förskolan som barnstugeutredningen formulerat gäller emellertid inte bara för den förskola, som alla sexåringar skall ha rätt att gå i utan i princip hela den åldersperiod som barnstugan skall omfatta [...] Detta innebär i sig att Sveriges riksdag fattat ett principbeslut om uppfostrans syfte i förskoleåldern. Ibid., pp. 107-108.*

⁴⁷ Les mêmes auteurs qui avaient dévoilé le caractère vertical de l'idéal de la *barnstugeutredning* se font les avocats d'une formulation de la mission de la *daghem* encore plus contraignante, en déplorant par exemple que « ...les objectifs sociaux qui caractérisent la politique suédoise en matière d'enfance et d'éducation rejettent toute forme de régie sur les contenus [...] Par conséquent, la responsabilité de décider du contenu des activités pédagogiques a été laissée à chaque parent et chaque enseignant de la *förskola* » (*Den samhälleliga målsättning som kännetecknar svensk politik rörande barnet och barnets fostran [...] tar avstånd från en innehållslig styrning [...] Man överlämnar i stort sätt till den enskilde föräldern eller förskolläraren att välja och bestämma fostrans innehåll. Ibid., p. 76).*

⁴⁸ Cf. B. Hammarström, *op. cit.*, pp. 69-73 et H. Berggren et L. Trägårdh, *Är svensken...*, *op. cit.*, pp. 282-286.

neutralité affichée du premier *arbetsplan* apparaît, dans cette optique, comme une option tactique, difficile à articuler avec la vocation hégémonique de l'institution.

En 1977, dans le cadre des travaux de la *familjestödsutredning*⁴⁹, la question de la subordination de l'éducatif au politique est ouvertement posée. Elle se greffe sur la question de la légitimité de la norme tout court, au point que les deux notions, pendant un certain temps, ne pourront pas être scindées. Camilla Odhnoff⁵⁰ résume en ces termes la réflexion à laquelle étaient conviés les experts attachés à cette enquête :

Les parents, la crèche, l'école, la vie professionnelle, la vie associative – la société en général – doivent-ils chercher à se donner des finalités communes ? Est-il mauvais d'influencer les enfants ? [...] Qui doit, en premier lieu, éduquer les enfants ?⁵¹

1.2 « Peut-on aimer les enfants des autres ? » De l'école libératrice à l'école-communauté

Comme on l'a constaté, le bilan des résultats de la *förskola* se caractérise très rapidement par une tension entre le constat de la frustration de l'ambition éducative des parents et les préoccupations normatives autour desquelles l'expertise psychopédagogique se cristallise. Les éducateurs professionnels, d'après l'avis prédominant, auraient le « droit » d'inspirer et d'influencer les enfants des autres – et ce droit doit être socialement reconnu⁵². La même dissociation est présente, avec une intention plus transparente, dans la lecture politique de ces diagnostics et dans les aménagements organisationnels qui en découlent. S'il demeure le critère de l'analyse, l'« intérêt de l'enfant » englobe à présent le droit de bénéficier, au cours de son développement, d'un environnement éducatif pertinent et engagé⁵³. L'affaiblissement du rôle des circuits éducatifs informels n'est plus regardé comme une condition du développement de personnalités plus épanouies⁵⁴, mais comme un défi pour toute la société. En même temps, la

⁴⁹ Cf. *infra*, note 62.

⁵⁰ Ministre sans portefeuille chargée de l'assistance à l'Enfance et de la Famille lors de la mise en place de la *barnstugeutredning*.

⁵¹ *Bör föräldrar, förskola, skola, arbetsliv, föreningsliv – samhället totalt – söka finna gemensamma mål? Är det fullt att påverka barnen? [...] Vem skall i första hand fostra barnen? Barnuppfostran och politik, op. cit., pp. 18-19.*

⁵² *Får man älska andras barn? [Peut-on aimer les enfants des autres ?], dans R. Liljeström, Våra barn, andras ungar, op. cit., p. 102.*

⁵³ Un passage emblématique dans ce processus est la mise en place, en 1973, de deux enquêtes publiques chargées de dresser une représentation globale des problèmes de société du point de vue des intérêts des enfants. Il s'agit du « groupe de travail sur l'assistance à l'enfance » (*barnomsorgsgruppen*, 1973-1980) et de l'« enquête sur l'environnement des enfants » – *barnmiljöutredning*, consécration d'une notion que le débat sur la vocation de la crèche nous a rendue familière. Ces deux enquêtes, conçues comme un complément des travaux de la SIA, sont les principales initiatives publiques qui visent l'influence du cadre familial sur le développement moral et social de l'enfant.

⁵⁴ Dans les stratégies radicales de réforme de la politique familiale, élaborées au début de la décennie, une

demande de réviser dans un sens volontariste les finalités de la *förskola* traduit un diagnostic qui pointe le déclin du rôle de la famille et donc la *nécessité* sociale de la crèche⁵⁵. Il s'agit d'attester que l'élargissement du champ d'action des circuits institutionnels permet de satisfaire, à la fois, la demande d'autonomie des individus et l'exigence de sécurité incarnée par le groupe naturel. La rencontre entre plans discursifs, marquée par l'investissement par la sphère publique du thème de la relation parent-enfant, a comme catalyseur la réforme de l'*assurance parentale*⁵⁶ de 1974. La réforme se caractérisait, outre par l'instauration d'un seuil garanti universel et l'élargissement des droits aux pères⁵⁷, par l'élément pédagogique qu'elle introduisait dans le régime d'aide, en ce qu'elle liait l'intervention de l'État à la permanence des deux parents (donc des femmes) sur le marché du travail⁵⁸. Le risque pour l'enfant, d'après cette approche, n'est plus lié au fait d'être livré à des parents incompetents ou hyper-affectifs, mais de ne pas évoluer dans un cadre harmonieux, où toute responsabilité serait répartie de manière équitable entre la mère et le père. La puissance publique se porte garante de l'harmonie du foyer, tout en préservant son statut de défenseur de l'autonomie de ses membres. Le principe retenu par les initiateurs de la réforme supposait que l'État s'efforce d'atténuer l'antagonisme entre réussite professionnelle et temps consacré à ses enfants : recevoir une aide allait donc s'avérer plus avantageux pour les femmes qui continueraient à travailler que, par exemple, pour une femme associant un travail à mi-temps à une présence plus assidue auprès de ses enfants⁵⁹. Le double engagement qui s'énonce durant cette phase – à

relation trop étroite des enfants à la mère avait été systématiquement associée à l'apparition de troubles psychologiques, voire de comportement déviants. Cf. Å. Lundqvist et C. Roman, « Construction(s) of Swedish family policy », dans *Journal of Family History*, 33, 2008, p. 227.

⁵⁵ Le document que l'organisation féminine de la social-démocratie soumet au congrès de 1972 du SAP (cf. *supra*, note 11) est emblématique en ce sens. Sur la base d'un souci d'égalité ainsi que de l'inadaptation de la famille actuelle aux exigences de la socialisation de l'enfant, le document exigeait que la nouvelle *förskola* ait un caractère *obligatoire* (*Familjen i framtiden*, *op. cit.*, pp. 38 et 44-45).

⁵⁶ *Föräldraförsäkring*. Ce terme neutre fut lancé à cette occasion pour remplacer la notion de « subsidie de maternité » (*moderskapsförsäkring*). Une telle définition, non liée au sexe du parent, représentait à cette époque un *unicum* dans le monde occidental.

⁵⁷ Pour les travailleurs, la réforme prévoyait l'indemnisation de 180 journées de travail, à hauteur de 90 % du montant du dernier salaire, au bénéfice du parent – mère ou père – qui choisirait de rester à la maison. La durée globale d'indemnisation restait inchangée par rapport à la législation précédente.

⁵⁸ Cf. le rapport de la commission sur la politique familiale (*familjepolitiska kommittén*), à l'origine de la réforme (*Familjestöd*. Sou 1972:34).

⁵⁹ La subversion que le nouveau régime introduisait par rapport à la notion de « subsidie de maternité » comme droit inconditionnel est bien résumée dans ces propos du ministre Aspling : « L'un des fondements du nouveau système d'indemnités parentales est que l'économie de chaque famille ayant des enfants repose sur les revenus des parents [...] L'aide financière qui vise à compenser partiellement la perte de revenu professionnel de l'un des parents ne doit être octroyée qu'à des conditions précises [...] c'est-à-dire, lorsqu'il est inévitable qu'un des parents reste à la maison pour s'occuper des enfants [...] L'aide financière versée dans le cadre de la politique familiale vise à subvenir aux besoins des enfants et non pas du parent qui resterait à la maison » (*En grundtanke bakom den nya föräldraförsäkringen är att det är föräldrarnas försvarinkomster som är*

savoir, responsabilisation de l'État dans l'aide aux familles et « libération » du couple du poids exclusif de la surveillance des enfants – offre une réponse aux deux préoccupations qui s'étaient dégagées de l'analyse des performances de la *förskola* : d'une part, son incapacité à satisfaire le désir des parents de participer à l'éducation de leurs enfants et, d'autre part, la volonté d'affirmer un projet collectif sur leur développement. La solution qui se dessine, est un rapport *conditionnel* entre accès aux allocations et recours aux structures d'accueil⁶⁰ : tout en reconnaissant les difficultés des jeunes couples, l'État se réserve le droit de définir le périmètre légitime de leurs droits et devoirs, et de le consacrer par de nouvelles formules, comme la « parentalité égalitaire » (*jämställda föräldrarskap*)⁶¹. À partir de ce moment, le renforcement du prestige de la *förskola* et la révision de son organisation interne acquièrent un statut politique affirmé. Ce tournant est aussi le signe de l'efficacité avec laquelle les appareils de l'État-providence sont parvenus à récupérer à leur profit le malaise provoqué par le développement des structures professionnelles d'accueil. C'est ce qu'atteste leur propension à amplifier ce malaise, en insistant sur l'« exclusion » des parents de la vie de la *förskola* et de leurs enfants. En transformant l'aspiration à l'autonomie du groupe familial en *symptôme*, l'acteur public légitime son rôle de support, et se prépare à en étendre la portée. L'engagement de l'État-providence ne devra pas se cantonner aux soins dispensés à l'enfant à l'intérieur de structures d'accueil, mais viser la tutelle de l'« environnement des enfants » au sens le plus large.

Cette perspective caractérise la réflexion de l'« enquête publique sur l'aide aux familles » (*familjestödsutredning*), réunie au lendemain de la réforme de 1974 avec la mission d'investiguer les aspects culturels et sociologiques du rapport entre famille et État-providence⁶². L'enquête fut assistée par une équipe permanente de chercheurs, qui élaborait –

grundvalen för en barnfamiljs ekonomi [...] Kontantstöd som siktar till att ge viss kompensation för bortfallet av den ena förälderns arbetsinkomst bör lämnas endast i särskilda situationer [...] när i regel är ofrånkomligt att en av föräldrarna stannar hemma för att ta hand om barnen [...] Det ekonomiska familjestödet inom familjepolitiska ram bör ta sikte på barnens försörjning och inte på försörjningen av en hemmavarande förälder). Extrait des directives attribuées à la *familjestödsutredning*. sou 1981:25, *op. cit.*, p. 373.

⁶⁰ Condition bien représentée par l'exclusion des familles où l'un des parents restait à la maison ou travaillait à temps partiel de la possibilité d'accéder aux prestations de garderie à des conditions favorables.

⁶¹ Comme Roger Klinth le relève, ce concept devient très rapidement, entre la fin des années 60 et 1972, une référence normative partagée par l'ensemble des forces politiques. Ce n'est que vers la fin de son mandat, en effet, que la commission sur la politique familiale (*cf. supra*, note 58) définit sa position favorable à l'ouverture des bénéfices aux pères (*cf. R. Klinth, op. cit.*)

⁶² Le mandat de ce comité, constitué en concomitance avec la réforme du système d'assurance parentale (sous la direction de l'ancienne ministre Odhnoff), consistait à faire l'état du système des garderies, et d'indiquer les ajustements qualitatifs et quantitatifs qui s'imposaient dans ce secteur. L'aménagement du dispositif de garde des enfants était ainsi subordonné au financement du budget des ménages et à l'organisation sociale de la production. L'enquête conclut que l'implication des parents dans l'éducation des enfants requerrait l'octroi d'aides aussi bien sous la forme d'allocations qu'en termes d'aménagement du temps de travail.

entre 1975 et 1980 – vingt-trois rapports, comprenant nombre de recherches empiriques que j’ai prises en compte dans la section précédente⁶³. La gestation de son rapport final, publié en 1981, renvoie donc à la synthèse entre le bilan critique de la professionnalisation des soins de l’enfance et le recentrage de l’engagement de la *daghem* dans le sens d’un projet socioéducatif plus ciblé. Dans ces travaux préparatoires, l’analyse de l’articulation entre action sociale et nécessités des familles croise des domaines de réflexion tels que la psychologie de l’enfant, le partenariat *daghem*/famille, l’égalité des sexes... Cette approche intégrée des responsabilités de la société transcende la dichotomie entre l’idéalisations du foyer et le parti pris favorable à la prise en charge publique de l’enfance : désormais, la tutelle d’une relation satisfaisante entre parents et enfants compte parmi les objectifs propres des politiques publiques. Le rapport final se penche sur la *daghem* en dressant l’inventaire de ses manquements. Aux yeux des auteurs, les phénomènes de l’anomie et la solitude des enfants dans le monde contemporain justifient un changement dans la posture de l’acteur public :

...l’enfant a besoin de *relations suivies*. Le parent ou les deux parents ou la famille constituent, d’ordinaire, les relations les plus profondes et durables de la vie de l’enfant⁶⁴.

Les parents sont les personnes qui ont le plus d’importance pour l’enfant et ses chances de développement⁶⁵.

Les enfants ont besoin de leurs parents [...] Ce lien est le point de départ de toute autre relation humaine⁶⁶.

La revendication de l’importance des liens naturels, alors même que l’on préconise l’universalisation des services de prise en charge collective, a de quoi apparaître paradoxale, d’autant plus que le second objectif découle d’un parti pris favorable à l’insertion professionnelle des parents⁶⁷. Néanmoins, la contradiction n’est qu’apparente, car les deux finalités se rejoignent à un niveau de cohérence supérieur : la construction d’un nouveau plan d’évidence. Au début de leur analyse, les enquêteurs relèvent en effet que le rallongement de la

⁶³ Les études élaborées à la demande de la *familjestödsutredning* sont commentées et résumées dans l’annexe 2 au rapport de 1981 (sou 1981:25, *op. cit.*, pp. 355-357).

⁶⁴ *Barn behöver varaktiga relationer. Det är i första hand förälder/föräldrarna/släkten som brukar stå för de djupaste och mest varaktiga relationerna i barnets liv. Ibid.*, p. 130.

⁶⁵ *Föräldrarna är de människor som har den största betydelsen för barnet och dess utvecklingsmöjligheter. Ibid.*, p. 97.

⁶⁶ *Barn behöver sina föräldrar [...] Dessa band måste finnas som ett utgångsläge för alla andra mänskliga kontakter. Ibid.*, p. 256.

⁶⁷ Cf. *ibid.*, pp. 51-54. « La possibilité pour les deux parents d’exercer une activité professionnelle et donc de s’insérer dans un réseau de contacts sociaux, contribue à rendre le rôle de parent plus gratifiant. La réalisation de nouvelles *daghem*, est une manière de combattre l’isolement social des familles avec des enfants [...] » (*Möjlighet för båda föräldrarna att yrkesarbeta och att ingå i ett socialt nätverk ökar möjligheten för att föräldrarollen skall bli givande [...] Att bygga ut daghemmen är ett sätt att bryta barnfamiljernas isolering i samhället. Ibid.*, p. 256).

durée d'indemnisation du congé parental décidé en 1978⁶⁸ n'aurait pas modifié l'habitude des parents d'épuiser ces droits en une seule tranche, dans les premiers mois de vie de l'enfant. Or, un tel comportement irait à l'encontre de la philosophie du système public d'accueil, lequel suppose une intégration entre éducation en milieu familial et éducation collective, dès les premières années de vie de l'enfant. D'où la revendication, par les auteurs, d'un modèle alternatif, reposant sur deux volets : d'une part, un aménagement *ad hoc* du temps de travail, permettant au parent de suivre la rencontre de ses enfants avec l'environnement préscolaire et, d'autre part, le développement de structures adaptées à l'accueil des plus petits⁶⁹. Dans une longue digression consacrée à la condition des nouveau-nés dans la société et aux nouvelles missions de l'État-providence, le rapport de la *familjestödsutredning* se livre à la réhabilitation des éléments *affectifs* de la socialisation de la petite enfance. Aucun élément du bilan critique dressé par la sociologie de la famille n'est négligé, dans la mesure où les ambitions de la prise en charge institutionnelle peuvent en tirer une nouvelle légitimité. Le raisonnement s'inscrit donc dans le cadre de l'idéologie déterministe propre à la *förskola* : un échange plus suivi avec ses proches est identifié comme un « besoin » de l'enfant, une condition de son développement équilibré – que les experts abordent avec le langage qui leur est propre⁷⁰. Le détour par une caution scientifique tend en somme à invalider le caractère autosuffisant de cette relation : la mesure et la qualité optimales de ce contact sont ancrées à des exigences abstraites, dont la collectivité va assurer la satisfaction par son engagement⁷¹. La critique de l'autonomie du groupe familial n'est pas moins sévère qu'elle est devenue implicite. La caution du droit des parents de participer à l'éducation de leurs enfants apparaît en effet comme un corollaire du devoir social *des deux parents* d'accéder à l'autonomie par le travail, que des mesures plus prégnantes ont contribué à affirmer⁷² ; ce droit est donc corrigé par l'affirmation d'un partage

⁶⁸ Décision qui relevait à neuf mois la période indemnisable, dont deux – ramenés à 5 en 1980 – susceptibles de s'échelonner dans le temps. Dans un rapport publié en 1978 (*Föräldraförsäkring*, sou 1978:39), la *familjestödsutredning* prenait parti en faveur d'un modèle d'indemnisation qui entraînerait les parents à partager le congé parental, sans épuiser leurs droits dans la première année de vie de l'enfant.

⁶⁹ sou 1981:25, *op. cit.*, pp. 41-45.

⁷⁰ « L'enfant est activement à la recherche d'une personne avec laquelle pouvoir interagir [...] Les sentiments de l'adulte vis-à-vis de l'enfant et de sa situation concourent à déterminer le climat affectif autour de l'enfant » (*Det finns hos barnet en aktiv strävan efter att få någon att samspela med [...] Den vuxnes känslor för barnet och inför sin livssituation formar den känslomässiga klimatet runt barnet. Ibid.*, pp. 92-93).

⁷¹ L'accès d'un parent à un meilleur contact avec ses enfants est déterminé par la scansion des périodes couvertes par le droit aux allocations. Cette condition est donc l'exception temporaire par rapport à la norme, qui régit sa participation au cycle productif. On assiste, en d'autres termes, à un basculement du plan de l'évidence, d'une situation où la crèche était obligée de défendre son statut complémentaire par rapport à l'éducation familiale vers un scénario où elle enjoint aux familles de prendre en compte l'« intérêt de l'enfant »...

⁷² La plus importante de ces formes de pression indirecte exercées sur les ménages a été la suppression de l'imposition par foyer fiscal suivie par la transformation du congé de maternité en congé « parental ». Notons

de rôles éducatifs dans la famille, où l'on demande aux parents de s'investir au service de leurs enfants, selon des formes qui seront dictées à l'intérieur des frontières de la crèche.

La *familjestödsutredning* considère nécessaire que les parents aient à disposition plus de temps pour leurs enfants, et que les hommes s'impliquent davantage dans la relation et les activités qui ont trait à l'enfance. Notre présupposé est que la *daghem* représente un moyen d'atténuer les clivages entre les milieux éducatifs des enfants⁷³.

Dans les termes ainsi posés, la relation privilégiée entre parents et enfants ne figure plus comme une condition naturelle, relevant de l'« ordre des choses », mais s'inscrit dans une stratégie pédagogique. Si la famille est indispensable à l'enfant, elle l'est à certaines conditions ; les bienfaits qu'elle peut dégager dépendent de la synergie qu'elle parvient à établir avec les institutions d'assistance⁷⁴. En conclusion, non seulement l'exigence d'intimité est présentée de façon telle à la réconcilier avec l'aspiration au travail des parents d'enfants en bas âge, mais cette dernière se transforme d'une instance purement individuelle en une priorité sociale. Deux des objectifs assignés à la *förskola* – créer les conditions de l'égalité entre les enfants et rendre leur cadre de vie plus « cohérent » – requièrent une synthèse symbolique avec les fonctions de la famille. Symétriquement, on ne peut pas être un bon parent tant que l'on se sent stressé et abandonné à soi-même : la bonne « parentalité » requiert donc la présence de la *daghem*⁷⁵. Un révélateur intéressant du caractère structurant de cette synthèse imaginaire est le

aussi que l'entrée massive des jeunes des deux sexes sur le marché du travail, présentée comme une mesure imposée par le principe de l'égalité homme-femme, avait été proposée au nom des avantages qu'elle était censée garantir en termes de rentabilité de la main d'œuvre nationale. À ce titre, elle avait fait l'objet de résistances tenaces de la part des syndicats, craignant l'effet de compression sur les salaires que le recours massif à une main d'œuvre non qualifiée aurait engendré. Une inversion de tendances sur ce point fut finalement provoquée par la décision de fermer simultanément les frontières à toute forme d'immigration économique (cf. Y. Hirdman, *Med kluven tunga. LO och genusordningen*, Stockholm, Atlas, 1998). L'argument du lien entre taux d'occupation féminine et productivité du système économique national ressort constamment dans l'effort engagé par les pouvoirs publics pour populariser les effets vertueux de la prise en charge collective des enfants pour le bien-être de la société (cf. *Förskole- och fritidshemsverksamhet, op. cit.*, pp. 26-29). La prégnance de cet ordre de considérations aide à expliquer l'abandon par le versant politique conservateur de sa ligne traditionnellement hostile au modèle de prise en charge collective des enfants, et qui, encore au milieu des années 1960, trouvait des avocats au sein même des organisations féminines de la social-démocratie.

⁷³ *Familjestödsutredningen anser att alla föräldrar skall få mer tid för sina barn och att män skall ta större del i kontakten och arbetet med barnen. Vi har utgått från att daghemmen innebär en möjlighet att arbeta för minskade klyftor mellan barns olika uppväxtmiljöer.* sou 1981:25, *op. cit.*, p. 256.

⁷⁴ D'autant plus que les jeunes enfants ont certes besoin de leurs parents, mais aussi « d'autres personnes » ; ils ont notamment besoin « de les voir interagir entre elles » (*Barn behöver föräldrar och andra människor och de behöver uppleva dem i samspel med varandra. Ibid.*, p. 96).

⁷⁵ « Pour être un bon parent, il est nécessaire de pouvoir vivre son rôle avec plaisir. Or, ce plaisir [...] peut difficilement s'épanouir si l'on manque de temps, si l'on se sent sous pression [...] On a besoin d'autres personnes, avec qui partager ses expériences » (*För att kunna fungera som en god förälder är det viktigt att man får ut glädje i föräldrarollen. Denna glädje och tillfredsställelse får svårt att utvecklas om man har ont om tid, känner sig pressad [...] Man behöver människor att dela upplevelser med. Ibid.*, p. 96. Section intitulée « La *daghem* en tant que complément du foyer. Sur la responsabilité partagée des parents et du personnel vis-à-vis de l'enfant » (*Daghemmet som ett komplement till hemmet. Om föräldrars och personals delade ansvar för barnet*).

fait que, dans le raisonnement de la *familjestödsutredning*, les forces qui pèsent sur le développement de l'enfant ne sont pas identifiées par leur qualité d'acteurs sociaux – les éducateurs professionnels et les parents – mais comme deux « environnements »⁷⁶ : à savoir, le foyer et la *daghem*. Le rôle que cette nouvelle division du travail assigne aux parents consiste non pas à exprimer les instances particulières de la famille, mais à servir de « relais » (*länken*) entre les deux environnements, ce qui dissocie leur identité de la référence à un intérêt légitime, la rendant symboliquement floue⁷⁷. Au contraire du rôle, reconnu mais abstrait, du groupe primaire, la *daghem* se voit confier une fonction indispensable dans cette division du travail : c'est son existence qui permet aux enfants, dans l'anonymat de la société moderne, de dépasser les différences économiques et culturelles qui les séparent et de trouver un palliatif de leur solitude. Finalement, la solution à la rupture de la solidarité du foyer consiste à présenter le réseau professionnel comme un élément stabilisateur, une source alternative de liens affectifs. Dans le rapport de 1981, cette fonction est rappelée avec enthousiasme :

Dès l'âge de quatre mois, on voit se développer un intérêt envers d'autres enfants [...] Déjà à un an et demi, les enfants cherchent à se consoler les uns les autres [...] Dans les crèches, on peut observer que des véritables relations d'amitié se nouent avant l'âge d'un an⁷⁸.

Présentées comme des résultats d'observations, ces considérations permettent aux auteurs de corriger la représentation des limites intrinsèques de l'institution en une vision qui élève le séjour en crèche en une étape indispensable de la formation morale de l'enfant :

La *daghem* donne aux enfants la possibilité de se familiariser avec d'autres êtres humains et de les aimer⁷⁹.

Dans cette rhétorique du lien entre encadrement collectif et développement de sentiments vertueux⁸⁰, la *förskola* se caractérise, encore une fois, comme le dépositaire de ressources d'autant plus précieuses qu'elles figurent comme un remède aux défaillances du groupe familial⁸¹. Le sens stratégique de la poétique du malaise affectif apparaît au grand jour

⁷⁶ *Miljöer*, un mot particulièrement populaire dans la réflexion sur la socialisation de la mission éducative. Cf. les mots contractés déjà rencontrés dans ce texte (*barnmiljö*, *uppväxtmiljö*, *livsmiljö*) ainsi que les autres néologismes forgés sur le même calque entre 1960 et 1975, *Nyord*, *op. cit.*, p. 153.

⁷⁷ « L'enfant évolue à l'intérieur de deux environnements – la famille et la *daghem*. Les parents sont le point de contact entre ces deux environnements » (*Barnet växer upp i två miljöer – familjen och daghemmet. Föräldrarna är länken mellan de två miljöer*). sou 1981:25, *op. cit.*, p. 255.

⁷⁸ *Intresse för andra barn kan man se redan hos fyra månader gamla barn [...] Redan 1 ½ åriga barn försöker trösta varandra [...] I daghemmen kan man se riktiga vänskapsband, som utvecklas redan innan barnen fyllt 1 år. Ibid.*, p. 94

⁷⁹ *Daghemmet ger barnen möjlighet att lära känna och tycka om andra människor. Ibid.*, p. 96.

⁸⁰ Thème souligné par des illustrations qui présentent des élèves en train de se tenir la main, de s'entraider, sans présence d'adultes, au-delà des différences d'âge... (cf. *supra*, **illustrations n° 21 et 22**, pp. 634-635).

⁸¹ « Pour les parents, il est difficile d'assurer à l'enfant, à eux seuls, un environnement social suffisamment riche en contenu [...] Les crèches ont de meilleures possibilités que les familles d'assurer aux enfants des

lorsqu'on se penche sur les changements concrets préconisés dans l'enquête. Ayant prouvé – expertises à l'appui – que les vertus socialisatrices de la crèche se révèlent dès le plus jeune âge (à condition de garantir à l'enfant un accueil permanent) – elle invite à faire de la préscolarisation des enfants entre zéro et trois ans une priorité stratégique⁸². Le supplément de l'*arbetsplan* publié en 1978 et consacré précisément à l'accueil des enfants de zéro à trois ans, est révélateur de la caution donnée à cette révision des priorités et de la base de légitimité de la politique familiale⁸³.

D'une manière plus diffuse, la reconnaissance du droit d'« autres » adultes de participer à l'éducation des enfants annonce, tout en la légitimant, l'entrée sur scène d'un sujet collectif, porteur de conseil, dans le territoire exclusif de la relation parentale. Un sujet normatif. La thèse selon laquelle l'amélioration des services à l'enfance ne doit plus faire l'économie des *contenus* éducatifs, dans le sens d'une influence consciente sur l'identité des individus, est articulée de manière incessante, dans cette phase de la réforme⁸⁴. Réhabilitée dans le cas de l'éducation des enfants, l'intention normative se diffuse rapidement à son entourage. Cette exigence se matérialise en premier lieu à travers l'institutionnalisation de l'information des parents au sein de la crèche⁸⁵ – nécessité que la *familjestödsutredning* inscrit en haut de la révision de ses méthodes de travail – mais peut également être associée à la multiplication, à la même époque, de démarches de conditionnement de plus grande envergure. Alors qu'elle sollicite les deux parents à s'investir dans un modèle responsable de parentalité, l'enquête intercepte la transformation de l'égalité des sexes – et en premier lieu du dépassement de la perception culturelle d'une sphère de compétence féminine – en une politique d'État⁸⁶.

expériences variées » (*Det är svårt för föräldrarna att ensamma ge barnet en tillräckligt innehållsrik social miljö ...I daghemmen finns större möjlighet att barn skall få mer varierande erfarenheter än i enskilda hem.* SOU 1981:25, *op. cit.*, pp. 97 et 99).

⁸² *Ibid.*, pp. 63-78 et 328. À la fin des années 70, le pourcentage des enfants de zéro à deux ans accueillis en crèche était limité à 11 %, auxquels s'ajoutent 12 % pris en charge par les crèches parentales (*ibid.*, pp. 58-59).

⁸³ *Små barn i daghem, op. cit.*

⁸⁴ Œuvre de quelques protagonistes du débat de la décennie précédente, l'anthologie *Barnuppfostran och politik* (*op. cit.*), atteste de l'importance qu'occupe, dans le débat sur les priorités en matière de politiques éducatives, la réhabilitation du contrôle *idéologique* sur les contenus. Rédigée avec la contribution de Camilla Odhnoff – ministre responsable du lancement de la *barnstugeutredning*, ensuite secrétaire de la *familjestödsutredning* – la préface de l'ouvrage pivote autour du regret que le système d'enseignement suédois ait renoncé à toute ambition d'« influencer » les enfants (*hålla tillbaka sin påverkan av barnen. Ibid.*, p. 15).

⁸⁵ Cf. la section ci-après.

⁸⁶ L'évolution du domaine de la réforme de l'offre de services à la critique active des représentations liées au sexe est sanctionné par le congrès du SAP de 1972 et par la constitution immédiate d'un conseil consultatif chargé de la parité (*Delegationen för jämställdhet mellan män och kvinnor*) auprès du cabinet du Premier ministre Palme. Le lien entre débat sur les rôles sexuels et réforme des normes relatives à la fiscalité des ménages et au congé parental est souligné par C. Florin et B. Nilsson, *op. cit.*, et R. Klinth, *op. cit.*

L'étendue et l'efficacité de ces campagnes ressortent de toutes les recherches réalisées dans ce domaine. La *daghem* y figure dans le double rôle d'instrument et d'objet de propagande : le contact avec ses services est censé acheminer les familles vers l'idéal souhaité de partage des tâches et des fonctions. La thèse de l'utilité *psychologique* de la *förskola* se pose clairement au service d'une synthèse idéologique plus vaste.

Les campagnes publiques lancées à l'initiative des administrations du Marché du travail et des Affaires sociales pour remettre en cause des éléments conventionnels de l'identité sociale des individus ou du comportement des foyers, jugés en contradiction avec les valeurs de la politique familiale, avaient préparé le terrain à cette nouvelle forme de communication entre État et individu⁸⁷. L'initiative gouvernementale de 1979 sur la « formation des parents »⁸⁸, qui coïncide avec l'interdiction légale de tout châtiment corporel ou moral, marque un autre passage dans ce sens. Un projet de transformation des mœurs se coule ainsi dans le langage factuel de la tutelle de l'harmonie entre les membres de la famille, de l'intérêt de l'enfant, ou de la réponse au besoin d'orientation de l'individu moderne. Les sections ci-dessous nous permettent de vérifier par quels arrangements – et à quelles conditions – cet idéal d'ouverture sur le monde extérieur s'inscrit dans le fonctionnement de l'institution comme un problème d'ordre technique, dont la modernisation de l'organisation interne va fournir la clé.

1.2.1 *Le parent, un « camarade de travail » : la participation au service de l'intégration*

La dimension expérimentale de la *familjestödsutredning* l'amène à prendre en compte toutes les sphères problématiques relevées par l'expertise pédagogique : déficit affectif de l'enfant, rupture des solidarités au sein de la famille, défaut de communication entre *daghem* et foyers, timidité de l'action éducative des institutions... Les innovations proposées touchent aussi bien aux méthodes qu'à l'organisation interne des établissements. Le dénominateur commun est l'amélioration de l'intégration de la crèche avec l'espace social environnant, un aspect dont les premières évaluations avaient pointé les insuffisances. En se référant à de bonnes pratiques initiées au niveau local, l'enquête propose notamment de structurer l'accueil initial, en généralisant à tous les établissements un parcours d'« intégration »⁸⁹. Repris des théories du

⁸⁷ À partir de la fin des années 60, la radio et les réseaux des cercles d'études furent engagés dans des campagnes de sensibilisation dirigées contre le style de vie des femmes au foyer et contre le partage traditionnel des rôles au sein du ménage (C. Florin et B. Nilsson, *Något som liknar...*, *op. cit.*, pp. 65-74). Aussitôt relayés dans l'information dirigée vers les populations immigrées, ces messages rentrent également dans le corpus des valeurs « suédoises », popularisées dans les disciplines « pratiques » d'enseignement (*cf. supra*, p. 229 sqq.)

⁸⁸ *Cf. infra*, section v.2.

⁸⁹ En suédois et ci-après : *introduktion*. *Cf.* chapitre 8, « Première rencontre avec la *förskola* ou la *daghem* familiale » (*Att börja i förskola eller familjedaghem. Ibid.*, pp. 211-231).

rational management américain, les concepts d'*introduktion* ou *invänjningen* (« acclimatation »), avaient été introduits en Suède au début des années 70 pour désigner la formation *in-house* du personnel des administrations publiques. Dans le lexique préscolaire, ils désignent un exercice de socialisation accompagnée, qui intéresse l'ensemble des acteurs de la *daghem*.

L'aménagement d'une *introduktion* avait été préconisé pour la première fois dans le rapport de la *barnstugeutredning*, dans le but d'atténuer l'impact sur l'enfant du passage du cadre familial au monde de la crèche⁹⁰. Réserver à chaque nouveau venu un accueil « en douceur » (*mjuk*) représente un impératif primordial dans la hiérarchie des valeurs de la *förskola*. Après la moitié des années 70, la polémique autour de sa capacité à satisfaire aux exigences affectives profondes de l'enfant et du groupe familial confère à ce type de démarches une mission plus caractérisée sur le plan idéologique : celle de refléter l'accueil engagé que l'institution souhaite offrir. Les objectifs concrets de l'*introduktion* se précisent au fil du travail d'expertise qui, entre 1975 et 1980, prépare la révision de l'*arbetsplan*. Elle y figure comme une réponse à deux sujets de préoccupation majeurs dégagés par l'interrogation des acteurs, à savoir la prétendue condition d'« isolement »⁹¹ qui frapperait les jeunes ménages et le caractère fragmentaire de l'accueil offert par le système des garderies, par rapport à l'exigence de stabilité affective de l'enfant. Il s'agit d'aller au-devant du malaise du groupe familial, en s'attaquant de front à ses représentations et à ses craintes. La neutralisation du déficit de confiance entre les acteurs du processus éducatif est un *leitmotiv* de la réflexion sur la qualité des institutions préscolaires, que la *familjestödsutredning* contribue à promouvoir. Dans ce contexte, les auteurs attirent l'attention sur les effets que la qualité de l'accueil *initial* entraînerait sous l'angle de la perception de la crèche par les parents. La notion s'impose alors qu'un parcours accompagné devrait concerner autant les enfants que leurs familles, afin de les amener à élaborer et à surmonter leurs réticences. L'adhésion à un vocabulaire commun – à travers la divulgation des codes et de la doctrine préscolaire – apparaît encore une fois comme la clé du rapprochement entre ces deux univers. Ces pistes de réforme, comme on peut le noter, rencontrent les recommandations de l'expertise pédagogique en ce qui concerne le partenariat avec les parents : l'apathie de ces derniers est imputée à un problème de mauvaise gestion par l'institution de son image, alors que la solution semble remise à une formulation

⁹⁰ Cf. sou 1972:26, notamment les sections *Introduktion av barnet i förskolan* (« L'introduction de l'enfant dans la *förskola* »), pp. 140-141 et *Invänjningen i den nya miljö* (« L'acclimatation au nouvel environnement [il faut noter qu'en suédois ce substantif peut renvoyer à une action subie, être acclimaté par qn., N.d.A.] », pp. 160-162).

⁹¹ Cf. *supra*, note 67.

plus didactique de sa mission. Mission dont les textes directeurs nous montrent en effet le glissement.

Les conclusions préliminaires de l'enquête amènent à la rédaction du supplément à l'*arbetsplan* de 1978. Dans ce texte, les conclusions des analyses savantes sur les insuffisances de l'ancrage social de la *förskola* réapparaissent sous la forme de recommandations adressées au personnel. La rencontre avec la structure professionnelle devient un objet de préoccupation en soi, justifiant la création de nouveaux circuits de familiarisation. Face à l'échec apparent du modèle spontanéiste de la pédagogie du dialogue, il faut veiller à ce qu'aucun parent ne soit laissé seul lors du premier contact avec l'institution. Assimilées à un facteur de risque, les craintes du public doivent être appréhendées et maîtrisées : pour bien marquer la volonté de transparence de l'établissement, une « personne de contact » (*kontaktperson*) devra être désignée pour chaque nouvel arrivant⁹². Ces aménagements vont de pair avec le souhait de donner à l'échange avec les parents un caractère plus finalisé⁹³. Cette programmation est apparemment au service de l'autonomie des usagers. Le contact anonyme avec l'institution professionnelle s'oppose au principe d'une utilisation informée : la possibilité de « dominer sa situation »⁹⁴. Cependant, les mesures proposées pivotent autour d'une oeuvre d'ingénierie imaginaire, qui vise à domestiquer la *frontière* entre la *daghem* et le monde extérieur, en atténuant par une prise en charge individualisée tout antagonisme entre les deux univers. Cette problématisation ne s'arrête pas au tout premier contact, mais embrasse toute la dimension symbolique et psychologique de la tension entre deux « environnements » : l'*arbetsplan* consacre un exposé approfondi à l'accompagnement du passage de l'enfant d'une section à l'autre, ainsi qu'à l'organisation quotidienne de son « dépôt » et « retrait » par ses proches⁹⁵. Le bénéficiaire désigné de cette sollicitude est bien entendu l'enfant lui-même : les recommandations qui appellent parents et personnel à « planifier » (*planera*) ensemble ces instants sensibles⁹⁶ visent à le rassurer, en lui communiquant le sentiment de la continuité entre

⁹² *Små barn i daghem, op. cit.*

⁹³ Dans le questionnaire-type annexé au document, l'*introduktion* figure comme un indicateur de la capacité des acteurs à orienter la disposition psychologique du public : « Quels arrangements ont été pris, dans ta *daghem*, pour que la période d'*introduktion* profite aux enfants et aux parents ? [...] De quoi les parents et le personnel doivent-ils discuter, lorsqu'un enfant est admis en crèche ? » (*Hur gör ni på er avdelning för att introduktionsperioden ska bli en givande tid för barn och föräldrar? [...] Vad behöver föräldrar och personal diskutera vid daghemsstarten? Ibid., p. 109*).

⁹⁴ *Överblicka sin nya situation. Ibid., p. 213.*

⁹⁵ *Den dagliga omställningen. Ibid., pp. 139-149.*

⁹⁶ *Känsliga stunder. Ibid., p. 143.*

la sphère privée et l'institution⁹⁷. En même temps, la dédramatisation de la rencontre entre les deux univers impose le balisage des situations dans lesquelles ils rentrent en contact. L'atténuation des connotations spécialisées de la *daghem* implique, par exemple, une généralisation de son organisation du *temps*. Le document invoque ainsi une scansion plus ordonnée des plages de sommeil, de jeu et des repas pour l'enfant, afin de permettre à son psychisme de mieux tolérer le va-et-vient avec l'espace domestique. C'est la prémisse de l'intégration du principe d'une collaboration loyale entre les adultes aux modèles de conduite proposés.

Si avant c'était papa qui tenait Johan (un enfant de dix mois, *N.d.A.*) dans ses bras, c'est désormais à Lisa, *la puéricultrice*, de le prendre sur ses genoux [...] Le papa reste à côté et s'entretient familièrement avec Lisa. Johan comprend ainsi que les adultes qui s'occupent de lui s'entendent bien⁹⁸...

Cette scène instructive a l'avantage de placer l'ancien dilemme de la « concurrence » opposant les éducateurs professionnels à l'amateurisme des parents dans un contexte tourné vers une solution univoque, dictée par le bon sens. Adapter les routines de la vie familiale aux contraintes de l'institution apparaît comme un défi pédagogique par rapport auquel le parent doit être responsabilisé en le prenant par la main. Si l'enjeu immédiat de ces recommandations consiste à rassurer l'enfant, la flexibilité de l'attitude du parent et sa disponibilité à partager son statut avec le personnel, en représente de toute évidence l'enjeu crucial. Une bonne disposition vers l'environnement préscolaire – telle est la thèse en filigrane – est la condition du succès de l'intégration de son enfant et de son bien-être pendant l'absence du parent. Pour atteindre cet objectif, le parent doit apprendre à dominer, par le biais de l'information, le malaise qu'il ressent au moment de la séparation, en relativisant le caractère primordial de sa relation à l'enfant. La compréhension des besoins « objectifs » (c'est-à-dire, conformes au récit de l'institution) de ce dernier lui livre, à son tour, un formidable outil de déculpabilisation :

Si l'enfant se met à pleurer, cela ne signifie pas forcément qu'il ne se plaît pas à la crèche⁹⁹.

Un partage responsable des tâches entre parents et éducateurs sera immédiatement récompensé par le bien-être de l'enfant. À l'opposé, une attitude réservée ou méfiante envers la *daghem* ou ses agents apparaît comme une faute pédagogique majeure :

⁹⁷ Le souci de tutelle du sentiment individuel de sécurité s'étend également à l'accompagnement du *départ* du groupe des enfants. La problématique de la « transition en douceur » (*mjuk övergång*) occupe une section du rapport final, intitulée « Lorsque l'enfant change de section ou quitte la *daghem* » (*När barnet byter avdelning och slutar på daghem*, sou 1981:25, *op. cit.*, p. 227).

⁹⁸ *Nyss var det pappa som höll Johan i famnen, nu är det Lisa på "dagis" som tar upp honom i sitt knä [...] Pappa finns här fortfarande och han och Lisa talar med varandra på ett välbekänt sätt. Johan upplever att de vuxna, som har hand om honom, har goda relationer till varandra. Små barn i daghem, op. cit., p. 141.*

⁹⁹ *Att barnet gråter behöver inte tas som ett tecken på att barnet inte trivs. Ibid., p. 142.*

*C'est lorsque papa se montre hésitant que c'est le plus difficile pour Johan*¹⁰⁰ (souligné dans l'original, N.d.A.)

Alors qu'elles transcendent le problème pragmatique de l'articulation entre éducation familiale et collective, les recommandations ci-dessus résonnent avec le parti pris idéologique de l'enquête : affirmer l'interchangeabilité des rôles serait la seule manière de surmonter l'incertitude que parents et personnels continuent d'éprouver par rapport à l'étendue de leurs responsabilités envers l'enfant. Le vocabulaire lui-même évolue en conformité de ce message : l'opposition parents/personnel se mute, dans la restitution de l'expérience des enfants, en une transition entre différents « contacts adultes » (*vuxenkontakter*). Les précautions qui entourent le passage d'un environnement à l'autre – le conseil, par exemple, d'éviter que l'enfant interrompe brusquement son jeu, à la fin de la journée de crèche – désignent comme abusive la conviction des parents d'incarner une référence affective primordiale¹⁰¹. En exhortant les adultes à vaincre leur frustration lorsque leurs enfants ne leur réservent pas un accueil enthousiaste lorsqu'ils s'apprêtent à les raccompagner à la maison, l'*arbetsplan* relance la représentation controversée selon laquelle la *daghem* serait spécialement en phase avec les exigences et les attentes de l'enfant. De manière plus générale, en réduisant à sa dimension psychologique la difficulté pour le parent d'adhérer aux solutions éducatives de la *daghem*, l'*arbetsplan* la connote comme une entrave au bon fonctionnement du travail d'équipe, que la structure professionnelle doit garantir¹⁰². Le défi de la démocratisation de la prise de décision trouve alors une réponse qui en retraduit l'enjeu en termes de gestion des relations humaines. Au bout du raisonnement, la participation démocratique apparaît non comme la prémisse, mais comme une *conséquence* de l'instauration d'un climat de convivialité :

Une bonne coopération ne peut s'instaurer que si les personnes ont appris à se connaître [...] Lorsque l'on a confiance les uns dans les autres, et que l'on a une mission commune à accomplir, on peut oser faire preuve d'esprit critique dans son activité¹⁰³.

Le perfectionnement des procédures destinées à faciliter la communication avec les familles nous confirme que la qualité de ces relations n'est plus regardée comme un *test* de la

¹⁰⁰ *Det är när pappa visar sig tveksam som Johan får det svårast. Ibid.*, p. 143.

¹⁰¹ Cf. *ibid.*, section intitulée « Rentrer à la maison peut signifier interrompre un jeu » (*Att gå hem kan betyda avbrott i leken. Ibid.*, pp. 144-147).

¹⁰² Plusieurs passages de l'*arbetsplan* suggèrent que la bonne disposition des acteurs est l'élément décisif pour rendre son organisation acceptable aux enfants. Si la préorganisation des activités représente pour la *daghem* une marque de bonne gestion, la source de la destabilisation se situe du côté des foyers : « pour certaines familles, il est plus difficile que pour d'autres de respecter les routines matinales »... (*Somliga familjer har svårare än andra att hålla morgonrutiner. Ibid.*, p. 142)

¹⁰³ *Ett gott samarbete bygger på att människor under relativt lång tid lär känna varandra. Känner man tillit för varandra och har något gemensamt att arbeta för, kan man våga vara kritisk i sitt arbete. Ibid.*, p. 125.

pertinence de l'action de la *förskola*, mais comme un objectif à part entière. Dans l'*arbetsplan* de 1978, l'organisation du partenariat fait l'objet d'un exposé de 25 pages¹⁰⁴, qui insistent sur la préparation de l'éducateur à la gestion de différentes difficultés d'ordre relationnel ou culturel. Si l'ampleur de cet exposé est en soi un aveu des résistances auxquelles l'action de l'institution s'est heurtée, l'analyse tend à amplifier les contradictions qu'elle prétend maîtriser. Pour différentes raisons, le parent n'apparaît pas apte à intervenir de manière pertinente dans le processus décisionnel de la crèche¹⁰⁵. La difficulté à rendre sa parole audible nous semble tenir autant à l'absence de dispositifs de concertation qu'au caractère pathologique assigné à son comportement.

Le bien-fondé des sentiments des parents est rarement analysé, le diagnostic de l'*arbetsplan* se limitant à l'inventaire des obstacles matériels qui empêchent leur présence *physique* dans la crèche. L'objectivation de ces difficultés alimente l'ambivalence de la position de l'institution vis-à-vis de la « coopération » avec la famille : si elle est jugée nécessaire, elle est aussi un enjeu auquel le parent, pour des raisons structurelles, oppose une résistance¹⁰⁶. La réticence face à l'ethos préscolaire peut être ainsi évacuée comme un problème passager, destiné à être dépassé dès lors que le projet de politique familiale dont l'institution est partie prenante aura atteint ses objectifs. En insistant sur le besoin de soutien du « parent dubitatif »¹⁰⁷ au sujet de la *daghem*, l'institution confirme sa propension à transformer en *symptôme* toute expression d'indifférence ou de résistance idéologique. Dans le même registre, en s'installant dans la posture de défenseur de l'enfant, l'institution parvient à se profiler non comme un partenaire de l'éducateur privé, mais comme son allié : un vecteur de solidarité entre l'adulte et son enfant. Une information objective sur le programme préscolaire cesse alors d'apparaître comme un

¹⁰⁴ Le titre même de cette section est formulé comme une exhortation : « La coopération exige des connaissances et de la confiance » (*Samarbete kräver kunskap och tillit. Ibid.*, pp. 111-136).

¹⁰⁵ « Les routines de la *daghem* [...] ne peuvent pas coïncider avec celles de la maison [...] on ne peut pas imaginer que chaque parent puisse les influencer, avec des conséquences pour tout le groupe, à partir de sa vision personnelle des nécessités de son enfant » (*Daghemmets vanor [...] kan inte helt överensstämna med hemmets [...] Det är omöjligt att tänka sig att varje förälder ska påverka daghemsrutinerna för gruppen utifrån sin egen personliga syn på hur det egna barnet ska ha det. Ibid.*, p. 124).

¹⁰⁶ L'extrait suivant, par exemple, montre que l'indifférence que la majorité des parents ressent vis-à-vis du programme de l'institution ne tient pas à leur intime conviction, mais à des difficultés matérielles que la nouvelle politique familiale promet de pallier : le partage des tâches ménagères, l'aménagement du temps de travail etc. « Dans son for intérieur, l'adulte peut bien croire en le but de faire de l'enfant un être autonome, capable d'indiquer ce qu'il considère juste et injuste, et de s'exprimer et d'agir en conséquence. Mais beaucoup d'adultes, dès lors qu'ils sont confrontés au stress dans la vie professionnelle et à la crainte de perdre leur travail, finissent par douter de ces objectifs [...] » (*Innerst inne kan de vuxna ha tron på målet att fostra barnet till ett självständig människa som vågar visa, tala om och handla utifrån van man anser är rätt och orätt. Men när stressen i arbetslivet och rädslan att förlora arbete är verkliga tvivlar många [...] » Ibid.*, p. 128).

¹⁰⁷ *Den tveksamme föräldern. sou 1981:25, op. cit.*, p. 212.

droit des familles, pour se caractériser comme la condition pour les amener à reconnaître le véritable intérêt de l'enfant¹⁰⁸.

Le statut stratégique des nouvelles procédures d'information explique également la place que devra y tenir une description pointilleuse des méthodes de travail de la *daghem*. Dans la perspective d'un meilleur confort du public, une importance particulière est attachée à sa familiarisation avec des routines explicites et prévisibles. Cette connaissance devrait permettre au parent de transmettre à son tour à ses enfants un message rassurant :

Si les parents sont au courant des chansons, des jeux et des activités auxquels les enfants se consacrent et savent si quelque chose de particulièrement excitant s'y est produit, ils pourront offrir à leurs enfants une écoute et une parole plus actives¹⁰⁹.

Comme on le note, l'harmonie entre les éducateurs a été reconnue, avec un glissement progressif, comme une valeur en soi, qui transcende la nécessité d'interroger la pertinence du programme pédagogique. Encadrés en tant que groupe, les parents seront incités à la discussion dans un contexte clairement finalisé, ce qui les attire dans le champ symbolique du personnel. Une fois exposée au jugement collectif, la cohérence de leurs valeurs éducatives, voire de leurs sentiments, est destinée à vaciller :

Ce sur quoi les parents ne sont pas d'accord entre eux ne se révèle souvent pas avant qu'une nouvelle situation n'apparaisse, et qu'ils doivent, ensemble, prendre une position. « Laisse pleurer Pelle – dit la maman. « Non – rétorque le papa – prends-le dans tes bras! »¹¹⁰

Le message essentiel est que tout choix éducatif est désormais remis à la logique démocratique du contrat, de la nécessité d'une synthèse :

Dans l'intérêt des enfants et de la *daghem*, il serait utile que les parents ressentent une plus grande solidarité entre eux¹¹¹.

L'aménagement structuré d'une *introduktion* sera finalement la meilleure occasion pour conjuguer la familiarisation des adultes et des enfants avec la crèche, en leur appliquant le principe de construction de la solidarité à travers le dialogue normatif, déjà utilisé dans le cas

¹⁰⁸ « Les parents connaissent bien leurs enfants [...] Mais cette image n'est pas suffisante. Les parents doivent pouvoir discuter avec le personnel de la *daghem*, qui est le plus en contact avec leurs enfants, afin que cette connaissance commune bénéficie à l'enfant (*barnets bästa*) ». (*Föräldrar känner sina barn väl [...] Men den bilden är inte tillräcklig. Föräldrar behöver tala med den personal på daghemmet som känner barnet bäst för att deras gemensamma kunskap ska bli till barnet bästa. Ibid.*, p. 124).

¹⁰⁹ *Har föräldrarna fått veta vilka sånger, lekar och aktiviteter som är aktuella och om något särskilt spännande har hänt, kan de på ett mer aktivt sätt lyssna och prata med sitt barn. Ibid.*, p. 124. Cette approche systématique rencontre la tendance à atténuer la dimension *négociable* des pratiques pédagogiques, préconisée jadis par la *barnstugeutredning*.

¹¹⁰ *Vad föräldrar tycker olika om uppdragas ofta inte förrän i varje ny situation som dyker upp och där föräldrarna har att gemensamt ta ställning. « Låt Pelle skrika » säger mamma. « Nej, ta upp honom » säger pappa. Ibid.*, p. 128.

¹¹¹ *För barnens och daghemmets skull vore det värdefullt om föräldrarna hade en större sammanhållning inbördes. Ibid.*, p. 126.

de la formation du personnel¹¹². En systématisant cette activité, l'institution parvient à anticiper la qualité de la relation qu'elle cherche à instaurer avec l'ensemble de ses partenaires : transparence au regard social, effacement des positions d'autorité, mise en suspens des attaches identitaires des acteurs au profit d'un mode de collaboration « horizontal »¹¹³.

Des « programmes d'intégration » élaborés au sein des administrations communales et étalés sur trois ou quatre semaines sont proposés en tant qu'exemples positifs de listes de sujets pertinents. Cette demande d'exhaustivité prélude à une présence directive plus accentuée des autorités de tutelle de la crèche dans la programmation des activités. Après avoir identifié les groupes qui nécessitaient un plus grand effort d'adaptation à l'environnement de la crèche (immigrés, enfants en très bas âge...), la *familjestödsutredning* met en garde les autorités locales contre le risque que les professionnels chargés de la gestion de l'*introduktion* ne soient « laissés à eux-mêmes »¹¹⁴. Au nom du principe selon lequel un acteur « neutre » serait mieux placé pour asseoir une relation constructive entre le personnel et les familles, l'enquête invite les responsables d'établissement à profiter de l'intervention d'animateurs (*ledare*) externes, alliant une maîtrise correcte des objectifs de la politique d'assistance à l'enfance à un savoir-faire dans la dynamique psychologique des groupes¹¹⁵.

Un aspect intéressant qui ressort des récits est que la préorganisation de la présentation affecte non seulement la qualité de la communication institution/usagers, mais aussi le style pédagogique des établissements, qui évolue dans le sens de la formalisation, voire la *ritualisation*, de ses contenus. La divulgation du *langage professionnel* de la *förskola*, par exemple, occupe une place importante dans l'activité d'information. Le public se voit ainsi signifier, d'emblée, une ambition de réforme des relations symboliques entre sujets. Tel est le cas de ce passage de l'aide-mémoire, par lequel les nouveaux venus sont instruits sur la manière correcte de s'adresser aux différents intervenants au sein de la *daghem* :

Le prénom – au lieu de « mademoiselle »
« Les adultes » – au lieu de « le personnel »¹¹⁶

¹¹² Cf. *supra*, section IV.3.

¹¹³ Dans le cas des adultes, l'ambition avouée était de reconduire cet élément étranger au statut d'« un membre de l'équipe du personnel » parmi les autres (...*uppfatta föräldern mer som medlem i arbetslaget än som förälder*. SOU 1972:26, p. 141).

¹¹⁴ SOU 1981 :25, *op. cit.*, p. 229.

¹¹⁵ *Grupprocesser. Ibid.*

¹¹⁶ *Namnet, inte « fröken ». Vuxna, inte « personal ». Ibid.*, p. 215.

C'est sous la forme anodine de l'exposé d'un code de conduite que le nouvel impératif, invitant à briser l'exclusivité de la relation parent/enfant, sera divulgué aux parents :

Nous essayons d'éviter d'utiliser des termes et des concepts qui renvoient à la notion de propriété. Nous cherchons à montrer aux enfants que « nous », « le nôtre », sont des concepts importants [...] Ainsi, par exemple, au lieu de dire « voilà ta maman », nous disons toujours « maman Ulla »¹¹⁷.

Afin de donner à la participation des adultes un caractère plus organique, l'enquête avance des propositions qui suivent deux pistes. D'une part, il est suggéré d'accorder aux parents des journées de congé *ad hoc*, destinées à la familiarisation avec la crèche et son personnel. D'autre part, en dressant le bilan d'expériences pilotes initiées quelques années auparavant, le rapport propose de les associer de manière active à la gestion de l'établissement. Le modèle est offert par l'expérience de la *daghem* « Le Lavaret » (*Siken*)¹¹⁸, où, en accord avec les employeurs, les parents ont pu partager la responsabilité du personnel, en travaillant à ses côtés. Sans rentrer dans les détails de cette expérience, l'espace qu'elle réserve aux parents consiste à les affecter à des tâches pratiques, que rien ne distingue de celles confiées au personnel, dans le cadre de l'emploi du temps quotidien. L'association aux missions de la *daghem* offre en même temps une solution et une clé de lecture du problème de l'*exclusion* ressentie par les familles. Dans le bilan de l'expérience du « Lavaret », l'attention se concentre en effet sur les conséquences imaginaires de l'homologation des fonctions : à savoir, la possibilité pour chaque parent de se mettre « dans la peau » du personnel...

La différence entre le Lavaret et des crèches sans participation parentale réside entre autres dans le fait qu'au Lavaret les parents, en leur qualité d'employés, portent – autant sur le plan humain que juridique – la responsabilité de l'ensemble du groupe des enfants, et non seulement de *leur* enfant. Cela les oblige à parvenir, par le dialogue, à des normes éducatives communes¹¹⁹.

La manière dont le modèle du « Lavaret » répond aux difficultés du partenariat entre usagers et éducateurs professionnels, consiste en définitive à inciter les deux groupes à adhérer au mode

¹¹⁷ *Vi försöker undvika att använda ord och begrepp som leder till uppmärksamheten på "min" och "mitt". Vi försöker visa för barnen att "vi" och "vårt" är viktiga begrepp [...] Så säger vi t. ex. alltid "nu kommer mamma Ulla" i stället för "din mamma".*
Ibid., p. 213.

¹¹⁸ Chapitre 10.4, « Le Lavaret – Une crèche avec participation parentale » (*Siken – Ett daghem med föräldramedverkan. Ibid.*, pp. 267-280). Cette *daghem* de la commune de Nacka avait fait l'objet d'une expérience, menée entre 1978 et 1980 à l'initiative de la *familjestödsutredning*. Elle prévoyait l'association des parents au travail quotidien des éducateurs, selon un système de roulement et en contrepartie d'une compensation financière pour le temps de travail perdu.

¹¹⁹ *Skillnaden mellan Siken och daghem utan föräldramedverkan ligger bl. a. i att på Siken har föräldrarna både ett juridiskt och mänskligt ansvar för hela barngruppen och inte bara för sitt eget barn i och med att de är anställda. Det medför att föräldrarna måste diskutera sig fram till gemensamma uppfostringsnormer. Ibid.*, p. 278.

d'organisation du temps et des conflits propre à la *förskola*. L'exemple montre que le style formalisé de l'interaction des acteurs, esquissé dans *Försöka duger* peut être transféré à l'encadrement des parents :

Lors de la première réunion avec les parents d'élèves, on décida [...] que l'on avait besoin de tenir une réunion toutes les deux semaines. L'ordre du jour est préparé à l'avance. La présence aux réunions est obligatoire [...] Un procès-verbal est dressé¹²⁰.

Ce type de solutions préfigure une issue radicale des résistances constatées dans la légitimation publique de la *förskola* : la coopération vient d'être intégrée dans les conditions ordinaires de fonctionnement de l'institution et, en perspective, de la future société *child-friendly* (*barnvänlig*).

L'aspect le plus original de la démarche d'*introduktion* est finalement le fait d'articuler la promotion de la dimension communautaire de la *daghem* et la systématisation de son programme, en faisant apparaître l'explicitation des règles comme la réponse à un « besoin » de l'individu. En effet, la focalisation croissante sur l'accueil initial du public procède, plus fondamentalement, de deux finalités volontaristes qui s'imposent à la fin des années 70 aux travailleurs sociaux : le modèle de l'autonomie de l'utilisateur du service social, qui prône une participation consciente de l'individu aux actions d'assistance qui le visent, et la reconnaissance du séjour en crèche en tant qu'élément crucial de la qualité de l'« environnement des enfants ». Du point de vue de la *daghem*, afficher son programme et maîtriser son image relèvent à la fois d'une obligation et d'une stratégie, notamment dans la perspective de la rencontre avec des groupes de population, tels que les immigrés, que l'on considère tout particulièrement réticents à l'égard de son programme. En complétant l'activité d'information sur les bienfaits de la préscolarisation assurée par les communes, l'*introduktion* se caractérise comme un parcours d'acceptation de l'utilité des services de la *daghem* à l'intention d'un public qui n'est pas conquis d'emblée par ses vertus. Dans le rapport final de la *familjestödsutredning*, engager chaque établissement à expliciter publiquement ses intentions devient une manière de couper court aux interprétations plurielles, et parfois discordantes, que l'idéologie de la *barnstugeutredning* semblait admettre¹²¹ : une telle démarche permettra d'éloigner le spectre du conflit autour des « normes » régissant le travail commun des éducateurs et des familles,

¹²⁰ Vid första mötestillfället bestämdes att man tills vidare och framför allt under inledningsskedet hade behov av att träffas var fjortonde dag. Dagordning för mötena görs upp i förväg. Deltagande i daghemsmötena är obligatoriskt för alla [...] Från daghemsmötena skrivs protokoll. *Ibid.*, pp. 273-274.

¹²¹ Donner une forme « planifiée » à l'introduction représente, d'après les propos des enquêteurs, une manière de limiter au maximum le champ « des conjectures, des équivoques et des déceptions » (*Dessa minskar utrymme för gissningar, missförstånd och besvikelser*). *Ibid.*, p. 215.

mais également de susciter un acte d'allégeance collectif envers les objectifs de la *förskola* et son statut dans la société. Cette exigence s'inscrit dans une évolution méthodologique plus générale, qui canalise le spontanéisme de la *daghem* vers des finalités explicites et univoques¹²².

Si afin d'aménager des dispositifs de partenariat, la crèche se voit autorisée à intervenir symboliquement dans l'espace privé, en y affirmant son rôle, l'exigence posée aux parents a un sens exactement contraire : ce qui leur est demandé, c'est de mettre un frein à leur revendication de compétence vis-à-vis de l'enfant. Après avoir caractérisé les conflits normatifs avec les éducateurs (notamment dans le cas des familles immigrées) comme une fatalité, l'*arbetsplan* les assigne par exemple à une erreur d'évaluation – une *surestimation* de son rôle – de la part du parent :

Beaucoup de parents sont persuadés que l'amour et l'éducation qu'ils leur donnent sont le plus important pour l'enfant [...] Avec une telle attitude, ils pensent ne pas avoir à s'intéresser à la *daghem* et à la manière dont les enfants y sont reçus¹²³.

C'est donc parce qu'ils se croient les dépositaires des connaissances sur les besoins des enfants, que les parents hésiteraient à établir des relations harmonieuses avec les éducateurs. Dans un schéma – fatalement unilatéral – d'anticipation des causes de conflit, dans lequel la « coopération » est assimilée à une condition idéale, les critiques émises par les familles deviennent d'abord les problèmes *de* la famille, et prennent finalement la forme de critiques qui *lui* sont adressées. Dans cette perspective, il est logique que l'amélioration de la communication entre l'institution et son public soit essentiellement déléguée à une démarche pédagogique vis-à-vis de ce dernier¹²⁴. La mise en place de procédures d'information est une manière de vaincre, grâce au soutien du groupe, des résistances liées à un excès de stress et de pessimisme : c'est le sujet du chapitre intitulé, de manière symptomatique : « L'attitude des parents peut changer »¹²⁵.

¹²² Le nouveau tome général de l'*arbetsplan*, arrêté en 1981, s'ouvre par un bilan critique de la « pédagogie du dialogue », qui condense les conclusions des expertises que j'ai analysées précédemment. Dans cette synthèse, la stabilisation du message idéologique de la crèche est présentée comme une réponse à la demande spontanée des équipes professionnelles et du public : « L'évolution en cours [...] témoigne de la nécessité d'une organisation plus structurée, d'une meilleure planification des activités et d'une éducation plus active, à partir d'une vision démocratique de l'être humain : une pédagogie au service de l'éducation sociale » (*Den utveckling som nu sker inom förskola [...] talar om ett behov av en ökad struktur, bättre planering av verksamheten och en mer aktiv barnuppföstran utifrån en demokratisk människosyn, om en socialt fostrande pedagogik. Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit., p. 14*).

¹²³ *Många föräldrar tror att det är deras kärlek och fostran som betyder allt för barnen [...] Med den inställningen behövs inget aktivt intresse för daghemmet och för hur barnet har det där. Ibid., p. 26.*

¹²⁴ Notons, au passage, que le récit introductif de l'*arbetsplan* vise davantage les usagers de la crèche et leurs réticences qu'un public professionnel : « est-ce qu'avec maman, c'est toujours mieux ? »... (*Är mamma bäst? Ibid., p. 12*).

¹²⁵ *Föräldrarnas inställning förändras. Ibid., p. 128.*

1.2.2 *Les nouvelles frontières du « droit d'aimer » (et d'éduquer)*

Ce n'est pas seulement une « attitude », mais la conviction profonde du caractère unique du lien parental que le programme s'efforce de subvertir, sans cacher la problématique de la « concurrence » entre éducateurs et parents relevée par la recherche, mais en invitant le personnel à l'affronter franchement. Identifié dans les premiers exercices d'évaluation¹²⁶, ce thème est implicitement au coeur des dispositifs de médiation analysés ci-dessus (introduction, *daghem* à participation parentale...), en ce qu'ils contribuent à poser la disponibilité du parent à négocier sa sphère de compétences comme un devoir. La maîtrise de cette « concurrence » fait à présent son entrée dans la doctrine officielle de l'institution, qui attache sa légitimité au « droit » de chaque enfant à l'amour, à la maison comme à la crèche. Le supplément à l'*arbetsplan* de 1978 aborde ce problème dans la rubrique intitulée « Aimer les enfants : qu'est-ce que ça signifie ? »¹²⁷. En effet, il s'agit moins d'analyser le *contenu* de ce sentiment, que de rappeler quels sont les sujets habilités à l'exprimer – et notamment la part qui revient à la *daghem* dans la prise en charge émotionnelle des plus petits. La position des parents selon lesquels « leur amour, c'est la seule chose qui compte »¹²⁸, est d'emblée discréditée. Cependant, d'après le document, le personnel lui-même tarderait encore à réaliser le rôle structurant de l'expérience de la crèche : de crainte de rentrer en conflit avec les familles, ou d'accorder des privilèges à certains enfants, il hésiterait à s'investir complètement dans la relation avec les enfants. Or, selon la nouvelle approche globale du bien-être de ces derniers, la dimension émotionnelle de la communication ne s'inscrit plus sur des facteurs instinctuels et impondérables : elle est le résultat social de la disponibilité des adultes, d'une part, et de l'homologie totale entre les relations qui se nouent dans l'espace domestique et dans le cercle élargi de la *daghem*, d'autre part. Le texte en conclut que les enfants et le personnel « doivent pouvoir se témoigner réciproquement de l'affection »¹²⁹. Concrètement, la proclamation du « droit » de l'enfant à un échange émotionnel avec les éducateurs revient à encourager ces derniers à adopter une attitude d'intérêt complice envers lui, en quittant la connotation purement réactive inhérente au schéma du « dialogue ». Le personnel n'a donc pas à se sentir mal à l'aise lorsqu'un enfant, en arrivant à la crèche le matin « quitte joyeusement maman ou papa, sans la moindre tristesse, et salue le personnel de la *daghem* d'un baiser »¹³⁰.

¹²⁶ Cf. *supra*, p. 630 sqq.

¹²⁷ *Älska barn – vad är det? Små barn...*, *op. cit.*, p. 26.

¹²⁸ Cf. *supra*, p. 639 sqq.

¹²⁹ *...måste få visa att de tycker om varandra. Små barn...*, *op. cit.*, p. 27.

¹³⁰ *När barnet glatt lämnar mamma/pappa på morgonen utan minsta tecken på ledsnad över att skiljas, men ger personalen en välkomstkram känns det svårt. Ibid.*

Traduction d'une recommandation professionnelle, cette représentation n'en exprime pas moins un souhait et une ambition. Le caractère structurel de la souffrance de l'enfance, dans une société qui la marginalise, offre à la *daghem* une nouvelle chance. L'espace pédagogique est certes celui du diagnostic du déficit affectif de l'enfant contemporain, mais est également une possibilité offerte pour compenser cette situation.

Dans le supplément de 1978, le raisonnement sur les nouvelles prémisses de l'accueil des jeunes enfants procède d'une fresque rétrospective¹³¹, évidemment inspirée des recherches analysées auparavant, au terme de laquelle la notion selon laquelle « la famille correspond à des valeurs telles que la proximité, l'amour et le contact »¹³² est stigmatisée comme un rêve dangereux, sans rapport avec l'expérience des acteurs. C'est la voix des parents qui cautionne une telle conclusion :

- Oh, qu'est-ce que c'est bien qu'elle se soit rétablie. Ses camarades et la *daghem* lui ont tellement manqué! (*la maman d'une petite fille de un an et demi*) [...]
- Nous sommes plus heureux, ensemble, maintenant que nous savons que *nous ne sommes pas* les seules personnes qui peuvent le stimuler, lui donner de l'amour, de la sécurité et ainsi de suite (*un papa d'un enfant de quinze mois*)¹³³.

L'effort visant à caractériser la *daghem* comme une communauté solidaire, peu marquée par l'influence des rôles et des identités, et donc plus libre de mettre en oeuvre ses intentions, se reflète en dernier lieu sur sa stratégie pédagogique. Les priorités de la *familjestödsutredning* – valorisation des relations au sein du groupe des enfants ; emphase sur l'échange exemplaire adulte/enfant – influencent ses recommandations relatives aux méthodes. Après avoir souscrit à la critique de l'individualisme outrancier de la *barnstugeutredning*, l'enquête réclame pour la *daghem* une maîtrise plus consciente des expériences transmises aux enfants : la relance des activités de groupe, plus structurées, fait écho à l'atténuation du souci de l'autonomie.

Le chapitre introductif de l'*arbetsplan* de 1978¹³⁴ consacre l'incorporation des critiques à l'encontre de l'institution dans son autoreprésentation. La *daghem*, affirme-t-on, ne doit pas projeter l'image d'un lieu privilégié, une oasis soustrayant les enfants aux difficultés de leur cadre de vie. Cette annonce, toutefois, ne revient aucunement à l'inciter à revenir sur ses

¹³¹ Sections intitulées « La société, autrefois et maintenant » et « Les soins des enfants, autrefois et maintenant » (*Samhället då och nu. Barnomsorgen då och nu. Ibid.*, pp. 18-22 et 22-24).

¹³² *Familjen får stå för värden som närhet, kärlek och kontakt. Ibid.*, p. 15.

¹³³ *Oh, vad skönt att hon blivit frisk igen. Hon har längtat så till kompisarna och dagis. (Mamma till 1 ½ årig) [...] Vi har roligare tillsammans nu för vi känner att vi inte är de enda personerna som kan ge honom stimulans, kärlek, trygghet och sådant. (Pappa till 15 månaders pojke). Ibid.*, p. 26.

¹³⁴ « La *daghem* : un miroir de la société » (*Daghemmet - en spegelbild av samhället. Små barn...*, op. cit., p. 11).

priorités : elle l'amène à faire de ces carences un enjeu de réflexion fondamental autour des responsabilités *communes* du monde des adultes. Les limites de l'action éducative de l'institution seront dès lors caractérisées comme une forme de retenue qu'il faut surmonter. La même entreprise d'appropriation et de recontextualisation de la critique émise par la recherche en pédagogie – qui aboutit en effet à une critique de la neutralité normative dont l'institution avait fait son point d'honneur – se reproduit tout au long des sections démonstratives du document. Le rapprochement entre ces extraits nous le prouve.

a) Les experts ne peuvent pas répondre aux questions fondamentales : que voulons-nous faire de notre vie ? Quelle est notre position ? Comment voulons-nous influencer nos enfants ? » (R. Liljeström, *op. cit.*, 1976)¹³⁵

b) Il subsiste encore de l'incertitude sur ce qu'une « éducation à la démocratie » implique, aussi bien en famille que dans la crèche ou à l'école. Quel est le rôle des adultes ? [...] Comment pouvons-nous transmettre aux enfants nos valeurs et nos idéaux ?¹³⁶ (*arbetsplan*, section v, 1978)

a) [dans l'école maternelle suédoise] le personnel n'a pas le droit d'entrer en concurrence avec les parents en ce qui concerne l'affection des enfants [...] Le personnel craint que les enfants s'attachent à eux¹³⁷ (R. Liljeström)

b) Beaucoup [de parents] ne souhaitent pas que l'enfant s'attache trop au personnel [...] Cependant, lorsqu'il éprouve des sentiments envers quelqu'un, l'enfant le montre spontanément [...] Le personnel doit rechercher activement un contact avec l'enfant »¹³⁸ (*arbetsplan*)

a) Peut-on aimer les enfants des autres ?¹³⁹ (R. Liljeström)

b) Exercice : [...] Peut-on aimer les enfants des autres ?¹⁴⁰ (*arbetsplan*)

La valorisation du lien affectif éducateur-enfant est ainsi l'argument central à travers lequel l'organisation de la *daghem* intègre la revendication d'une responsabilité *sociale* pour le bien-être de l'enfant. La double rhétorique de la chaleur affective et de l'ordre normatif (résumés par le concept de « sécurité ») rythme la substitution d'un objet de vénération – l'enfant/individu – par une nouvelle ressource éducative spécifique à l'environnement, préscolaire : le collectif et ses vertus socialisatrices. À partir de cette phase, la *daghem* ne se définit plus comme l'avant-garde d'une éducation moderne, mais comme un service

¹³⁵ *Experter kan inte ge svaren på de stora frågorna : Vad vill vi med våra liv? Vad står vi för? Hur vill vi påverka våra barn?* Liljeström, *Våra barn, andras ungar, op. cit.*, p. 7.

¹³⁶ *Fortfarande råder osäkerhet om hur fostran till demokrati ska se ut både i hem, daghem och i skola. Vilken blir de vuxnas roll? [...] Hur kan vi överföra våra värden och ideal till barnet [...]?* *Små barn...*, *op. cit.*, p. 90.

¹³⁷ *Personalen får inte konkurrera med föräldrarna om barnens kärlek [...] Personalen är rädd för att binda barn till sig.* Liljeström, *Våra barn, andras ungar, op. cit.*, p. 104.

¹³⁸ *Men många vill inte att barnet knyts för hårt till personalen [...] Barnet visar ändå spontant [...] vilka de tycker om [...] Personalen måste vara aktiv för att nå kontakt med barnet.* *Små barn...*, *op. cit.*, pp. 26-27.

¹³⁹ *Får man älska andras barn?* Liljeström, *Våra barn, andras ungar, op. cit.*, p. 102.

¹⁴⁰ *Studieuppgifter [...] 11. Får man älska andras barn? Små barn...*, *op. cit.*, p. 33.

médiatisant la relation de l'adulte avec ses enfants et avec d'autres adultes – un « centre de contacts »¹⁴¹, et de contamination, entre la vision de l'enfant de l'État-providence et la culture ambiante. Cautionnée par l'intégration de l'institution dans le cadre de la nouvelle loi sur le service social¹⁴², cette redéfinition de rôle, qui dilue son discours, le rend en même temps plus pervasif et politiquement plus pertinent. La rhétorique de l'« environnement des enfants » devient le vecteur consensuel de ses messages orientés vers la réforme des mœurs et des relations interpersonnelles. Des messages qui se voudront – comme la *daghem* – coextensifs au caractère national. Authentiquement « suédois ».

Le moteur de cette entreprise d'institutionnalisation du souci de l'enfance est la force de l'association entre son bien-être et la prise en main de ses exigences par la sphère publique. L'attention que la création de la *förskola* suscite, par réaction, vis-à-vis des besoins affectifs de l'enfant et de l'impératif social d'*éduquer*, ne se traduit jamais – dans sa version officielle – par la réhabilitation de la sphère primaire dans ses responsabilités ; elle tendra, au contraire, à modifier, par l'éducation ou par la contrainte, l'organisation interne de la famille et l'image de ses responsabilités¹⁴³. Lorsque les critiques de l'impérialisme moral de la *daghem* déclinent la thèse selon laquelle l'enfant est délaissé, ou que « tout le monde » doit prendre ses responsabilités, ils entretiennent l'argument selon lequel l'environnement immédiat, inconditionnel constitue, dans son « isolement », la source principale de danger pour son développement¹⁴⁴. En l'absence d'une référence autre que rhétorique aux transformations sociales sous-jacentes au transfert vers la *daghem* de fonctions affectives et sécurisantes, la critique de la professionnalisation de l'éducation n'aboutira qu'à faire appel au sacrifice des instances égoïstes au profit de solutions collectives. En toile de fond, l'appropriation politique du thème de la souffrance de l'enfance, qui prend dès le milieu des années 70 un caractère prioritaire, conforte la légitimité morale de la critique du lien naturel, dénoncé comme un obstacle. L'extrait de ce discours du Premier ministre, Olof Palme reproduit en encadré dans une enquête publique de 1975, en est un écho :

Les enfants représentent notre seul véritable moyen d'influencer concrètement l'avenir [...] Ce qui accentue notre responsabilité collective à l'égard du statut des enfants dans la

¹⁴¹ *Socialt kontaktcentrum*. Cette notion est utilisée déjà dans la production de la barnstugeutredning.

¹⁴² Cf. *infra*, p. 678.

¹⁴³ Par exemple, par les mesures imposant aux pères de profiter de leur part de congés pour les soins des enfants (*pappaledighet*). Sur l'essor d'une « politique pour les papas » (*pappapolitik*) en Suède, cf. R. Klinth, *op. cit.*

¹⁴⁴ Tout en admettant que la dimension affective de l'éducation avait été négligée par les institutions publiques, la *barnmiljöutredning* – en citant Rita Liljeström – rappelle que « la capacité d'aimer n'est pas une qualité biologique, mais sociale » (*förmåga till kärlek är inte en biologisk utan en social kvalitet*. sou 1975:30, *op. cit.*, p. 64).

société. On ne doit pas continuer à aborder cette question d'après une optique capitaliste/individualiste (*individualkapitalistiskt*), en parlant de « mes enfants et tes enfants ». C'est de *nos* enfants dont il s'agit : il est question de *chaque mère* (*det gäller varenda tjätting*)¹⁴⁵.

La réflexion de la *barnmiljöutredning* représente l'articulation la plus aboutie de l'investissement politique de la mission de protection de l'enfance. Etant donné qu'il s'agit de planifier toute la société en fonction de la sécurité de l'enfant, en venant à bout des conflits entre sphère de la production et sphère familiale, entre sentiments privés et « ressources d'amour » (*kärleksreserver*) disséminées dans la société, cette mission n'a, stricto sensu, plus d'objet propre :

Il n'existe pas [...] de « questions relatives à l'enfance », mais seulement des questions relatives aux êtres humains, ainsi qu'à la manière dont ils organisent leur vie pour le bonheur de tous : des grands et des petits.¹⁴⁶

1.2.3 Nationalisation du pacte pour l'enfance. La *daghem* comme lieu « pourvu d'un sens »

L'insistance sur l'amélioration de l'*image publique* de la *förskola* qui sous-tend le discours réformateur suggère, comme on vient de le constater, que la sphère privée soit amenée à s'en approprier les objectifs. Cette réallocation des responsabilités est un fil conducteur de la révision des programmes de la *förskola*, qui s'amorce durant la seconde moitié de la décennie. Je viens de relever la présence de ce thème en toile de fond du supplément de l'*arbetsplan*, consacré aux enfants de moins de 3 ans, édité en 1978¹⁴⁷. L'exigence de mieux articuler les demandes des parents avec les idéaux de la crèche est un fil conducteur de ce document. L'entrelacement entre positionnement éthique personnel, soumission au collectif et performance éducative est le fil conducteur des « exercices de révision » (*studieuppgifter*) annexés au document. Le destinataire du manuel – éducateur ou parent – est appelé à s'interroger pour déterminer si les valeurs qui inspirent les activités offertes par la *daghem* « s'accordent avec ce que tu veux faire de ta vie, et de celle de tes propres enfants »¹⁴⁸. Les exigences que la pédagogie préscolaire avait consacrées – obligation d'« interpréter » sa doctrine, d'en discuter dans le cadre des structures de partenariat, de la restituer aux enfants de

¹⁴⁵ *Den enda praktiska anknytningen till framtiden som vi egentligen har är barnen [...] Ur detta växer också vårt gemensamma ansvar fram för barnen i samhället. Man kan inte med ett individualkapitalistiskt betraktelsesätt hålla på och tala om "mina barn och dina barn", utant det är fråga om våra barn – det gäller varenda tjätting.* Texte repris en encadré dans SOU 1975:30, p. 283.

¹⁴⁶ *Det finns egentligen inga barnfrågor, bara frågor om människor och hur de ordnar sitt liv för att alla – små och stora – skall ha det bra.* SOU 1975:30, op. cit., p. 285.

¹⁴⁷ *Små barn i daghem, op. cit.*

¹⁴⁸ *Diskutera [...] om dina tankegångar om hur barn ska ha det går ihop med hur du vill leva ditt eget liv och hur du vill ordna det för dina egna barn.* *Ibid.*, p. 33.

manière cohérente... – viennent de prendre la forme d’une obligation, faite à tout un chacun, de se positionner par rapport à l’exemple que l’on est tenu de donner : le fétiche n’est plus l’enfant-individu, mais les valeurs vers lesquelles il faut l’accompagner. Tout autre intention éducative apparaît *a fortiori* illégitime, d’autant qu’elle ne peut se rattacher à un projet vertueux qui concerne toute la communauté civique. Le primat de la volonté politique dans la définition de l’objet éducatif n’avait jamais été affirmé avec autant de force que dans le contexte de ce débat : la quête d’une synthèse, la référence à une source de légitimité extérieure, constitue l’exigence inhérente au nouvel enjeu de l’« environnement des enfants »¹⁴⁹. Dans le même document, la réduction de l’éducation au domaine de la manipulation, qui avait justifié la révision des contenus de l’école durant les années 50 et 60, figure – à travers un slogan, inspiré de l’analyse d’Alva Myrdal¹⁵⁰ – comme un critère moral exclusif :

Dans le domaine de l’éducation, ce qui est « juste » et ce qui ne l’est pas *dépend du résultat que l’on veut obtenir*¹⁵¹.

Placée dans cette optique orgueilleusement pragmatique, l’agenda qui se dégage de la réflexion des années 70 sur la place de la *förskola* dans la cité – politisation des objectifs éducatifs, synergie avec les institutions de formation de l’opinion, quête d’un fond éthique consensuel – canalise tout naturellement la question des devoirs de la communauté envers l’enfance vers une interrogation autour des devoirs de *tous* envers leurs proches : elle pose, en d’autres termes, la question du noyau symbolique de la communauté nationale, de ses frontières, de ses marques d’allégeance. En suivant de près le débat des pédagogues préscolaires, le système scolaire, au tournant de 1980, connaît lui aussi un retour critique par rapport au modèle d’une école horizontale, dépourvue de « structure » et résolument « objective ». Sans renier son héritage antimythique, l’école s’efforce, elle aussi, de prendre le devant de cette vague de désaffection, en veillant à son monopole de la rhétorique du *devoir*. C’est donc dans le droit fil de la

¹⁴⁹ « À travers ses organismes représentatifs, l’État est appelé à prendre position sur les objectifs de l’éducation des enfants, à la crèche, à la maison etc., afin que l’accent se déplace de l’individualisme et de la concurrence dans le sens de la communion et de la solidarité » (*Samhället måste genom sina representativa organ ta ställning till målen för barnens fostran, på daghemmet, i hemmet etc., där riktmärkena måste ändras från individualism och konkurrens till gemenskap och solidaritet.* sou 1975:30, *op. cit.*, p. 284).

¹⁵⁰ Quel est le type d’individu que la société moderne exige, et que nous demandons à l’école de nous fournir ? [...] Tout d’abord : doivent-ils être individualistes ou collectivistes ? Opprimés ou libres ? Des solitaires angoissés ou des individus disponibles et prêts à l’initiative ? (*Vad är det egentligen för slags människor vi behöva i det moderna samhället och som vi begära att skola ska ge oss? [...] Framför allt: bör de vara individualister eller kollektivister; skola de vara förtryckta eller fria; ensamma och ängsliga eller tillgängliga och företagsamma [...] Extrait de A. et G. Myrdal, Kris i befolkningsfrågan, op. cit., repris dans sou 1975:30, op. cit., p. 77).*

¹⁵¹ *Vad som är rätt och fel (i uppfostran) beror på vad man vill uppnå. Ibid., p. 78.*

discussion de principe sur l'autonomie de l'enfant qui avait été menée au niveau de la *daghem*, que l'on assistera, tout au long de la préparation du *Lgr 80*, à la revendication d'un « droit » d'éduquer qui, visiblement, a cessé d'aller de soi¹⁵².

La fin du mandat de la *familjestödsutredning*, en 1981, coïncide avec la réécriture du volet idéologique – intitulé « Objectifs et orientations » – de l'*arbetsplan*¹⁵³. L'intention principale de ce document consiste à surmonter les éléments de contradiction entre l'interventionnisme de la politique de l'« environnement des enfants » et l'individualisme de la « pédagogie du dialogue ». Le texte précise ainsi que le système préscolaire doit s'organiser autour de principes communs, capables d'entretenir la « communion avec autrui » et la « solidarité »¹⁵⁴. La matrice de ces principes est la nouvelle loi-cadre sur le service social (*Socialtjänstlag*), arrêtée une année auparavant :

Le service social organisé sous la responsabilité des pouvoirs publics doit promouvoir, sur la base des principes de démocratie et de solidarité, la sécurité économique et sociale, l'égalité dans les conditions de vie des individus ainsi que leur participation active à la vie sociale¹⁵⁵. (*Socialtjänstlag*)

Les contenus véhiculés par la *förskola* doivent être inspirés par l'idéologie qui se résume dans les maîtres-mots suivants : « démocratie », « solidarité », « égalité », « sécurité »¹⁵⁶. (*arbetsplan*)

L'évolution la plus importante du point de vue du statut de l'institution apparaît comme une conséquence directe de l'analyse des conditions du partenariat développée dans la phase précédente : le programme arrête ainsi que l'éducateur doit endosser un rôle « plus actif » (*mer aktiv*), concept qui implique tout à la fois une attitude plus ferme dans le rapport à l'enfant et la prise de conscience d'une responsabilité vis-à-vis de la société. Le texte précise cependant qu'il ne s'agit pas de revenir à une éducation autoritaire, mais d'évoluer vers un contact plus profond avec l'enfant, en élargissant le champ de la mission professionnelle. L'argument de la sécurité affective rentre ainsi au service de la révision méthodologique – consacrée par l'*arbetsplan* de 1981 – dans le sens d'un directivisme plus conscient. Le

¹⁵² À ce niveau, la consécration de ce « droit » résonne, de manière plus transparente, avec le thème de l'identité nationale, et passe par l'émergence d'une pédagogie des valeurs « suédoises ».

¹⁵³ *Förskolans pedagogiska verksamhet – Mål och inriktning, op. cit.*

¹⁵⁴ Cf. les sections « Individu et groupe » (*individ-grupp*) et « Une pédagogie centrée sur le groupe » (*Grupporienterad pedagogik*). *Ibid.*, p. 26.

¹⁵⁵ *Samhällets socialtjänst skall på demokratins och solidaritetens grund främja människornas ekonomiska och sociala trygghet, jämlikhet i levnadsvillkor och aktiva deltagande i samhällslivet. Socialtjänstlag, SFS 1980:620, art. 1.*

¹⁵⁶ *Förskolans innehåll ska präglas av den ideologi som beskrivs med begreppen demokrati, solidaritet, jämlikhet, trygghet... Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit., p. 43.*

plaidoyer qui soutient le retour à un programme éducatif assumé se soucie de ne pas fragiliser le socle idéologique de l'institution. L'hostilité programmatique par rapport à tout choix préalable de contenus par les adultes avait marqué la culture de la *förskola* dès ses débuts : le parti pris du « dialogue » était le gage de cette identité, organisée autour des exigences de l'enfant, en contraste avec l'éducation en milieu familial. Or, tout en admettant que l'anti-interventionnisme très prononcé de la doctrine du dialogue avait nourri, chez certains parents, la nostalgie de méthodes plus « scolaires », tournées vers des acquis cognitifs¹⁵⁷, l'enquête s'abstient de valider cette option – susceptible de mettre en crise la vocation utopique et la singularité de l'institution. Au contraire, la réhabilitation de formes de travail en groupe est présentée comme une mise en adéquation de ses méthodes avec le malaise de la jeunesse dénoncé par l'expertise psychosociologique. Puisque ce dernier tient à l'effritement de toute relation « durable, profonde et réciproque »¹⁵⁸ dans le monde social, la *förskola* est invitée à y remédier en intégrant à son programme l'entraînement de la responsabilité envers autrui et de l'empathie, et en projetant son action au coeur d'une société en souffrance.

En renouant avec le style réflexif du texte de 1978, l'*arbetsplan* justifie le malaise constaté auprès des usagers par la remarque qu'on n'aurait pas considéré suffisamment la *daghem* comme un « environnement collectif pour des enfants et des adultes »¹⁵⁹. Derrière son allure psychologisante, la remarque pose la question de l'unicité de la norme, des limites du pluralisme décrété par la *barnstugeutredning*. Le propre du groupe que l'*arbetsplan* identifie comme l'antidote au malaise de l'enfant¹⁶⁰, c'est qu'il est autosuffisant, qu'il brise toute loyauté antérieure et qu'il est finalisé à l'exécution d'une tâche programmée. Toute la culture de la *daghem* (*introduktion*, repas en commun, pauses-café et *samling*) est réinterprétée comme un outil au service de l'intégration sociale de l'individu, alors que les concepts qui rythment les évaluations officielles – « isolement » de l'enfant, crise de la famille nucléaire, crise des relations entre les adultes... – livrent une antithèse efficace de cet idéal harmonieux. Attirer l'attention sur une dynamique psychologique permet de mettre la sourdine sur les contradictions effectivement constatées entre stratégies éducatives et de valoriser le processus qui conduit à la cohésion au profit d'un contenu quelconque. Toute solidarité partielle, non inclusive, est progressivement dénoncée : le mode d'organisation de la *daghem* des années 80

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 179. Cf. *infra*, note 174.

¹⁵⁸ *Varaktiga, djupa och ömsesidiga relationer. Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit.*, p. 195.

¹⁵⁹ [...] *förskolan som kollektiv miljö för barn och vuxna. Ibid.*, p. 26.

¹⁶⁰ Section intitulée « Le groupe en tant qu'instrument pédagogique » (*Gruppen som pedagogiskt medel*) *Ibid.*, pp. 26-30.

valorise le groupe des enfants, mais aussi le système formé par la famille et les éducateurs, l'ouverture vers la communauté locale etc.

Il est possible d'interpréter la tension subversive de la « pédagogie du dialogue » comme une stratégie d'autolégitimation, utile lorsque la *förskola*, devant affirmer sa nécessité, était obligée d'accentuer son identification avec des nécessités objectives de l'enfant, notamment le droit à l'autonomie. Pouvant désormais s'appuyer sur un rôle éducatif reconnu, l'institution souscrit à la réhabilitation du langage du « devoir », et se l'approprie. De manière similaire, les ouvertures et les synergies que nous avons vu se dessiner – inscrivant la *daghem* dans le tissu des stratégies publiques d'assistance, de la vie de quartier... – perdent toute connotation défensive. L'intégration fonctionnelle avec les politiques locales en faveur de l'enfance, l'organisation des loisirs ou la vie associative, permet de réunir dans un seul cadre le diagnostic des problèmes et leur résolution.

Un grand nombre de *förskolor* travaille au service du développement des contacts de voisinage dans le quartier, à travers l'organisation de fêtes en plein air et ainsi de suite [...]

L'exigence d'ouverture n'exclut pas, naturellement, un activisme en négatif, une action de contre-propagande...

[...] une sensibilité vis-à-vis des contenus culturels au sein de la *förskola*, avec une focalisation sur la diversité et sur la qualité, est d'autant plus nécessaire que les enfants sont souvent exposés à l'influence vénale de la communication commerciale, qui est tendancieuse et de qualité médiocre¹⁶¹.

La sensibilité à ces impératifs sociaux se heurte naturellement à l'ancienne ambition de déléguer aux acteurs tout choix en matière de contenus éducatifs, et aboutit en effet à la demande d'un programme plus ciblé. D'après le même concept – fondé sur l'incorporation, dans le cadre de l'institution, des éléments culturels que l'on entend exalter ou corriger – le remède à la perte de cohérence entre l'univers de la crèche et le monde du travail consistera à rapprocher autant que possible les activités de l'institution du fonctionnement d'une communauté productive.

La recherche visant à connoter dans un sens utilitaire non seulement la participation des parents, mais l'activité des enfants (*cf. illustrations n° 21 et 22*, pp. 634-635), est un indice de la dynamique destinée à supprimer les frontières entre responsabilité éducative des institutions, responsabilité sociale de tous les adultes et devoirs de toute la communauté envers des enfants.

¹⁶¹ *Behovet av [...] en medvetenhet om kultur i förskolan med inriktning på mångfald och kvalitet är särskilt stort genom att barnen ofta utsätts för en spekulativ kommersiell kulturpåverka av ensidigt, torftigt och undermåligt slag.*
Ibid., pp. 32-33.

Les nouvelles missions de la *daghem* procèdent, encore une fois, d'un thème individualiste, à savoir le droit des enfants à développer un lien d'empathie et d'interdépendance avec la société globale : un droit qui annule le partage convenu entre un domaine du savoir-faire pédagogique, voué à l'intérêt de l'enfant, et le domaine du lien naturel. La réciprocité spontanée du second type de relation est oblitérée au profit d'une relation contractuelle, définie comme la seule source de « sens ». Afin de combler l'écart entre la vie des adultes et l'univers clos de la crèche, l'enquête propose ainsi d'intégrer dans ses routines la préparation des repas, l'aménagement d'activités sociales, la production d'outils... La référence aux expériences de « pédagogie du travail » – reprenant, au début des années 80, des modèles élaborés en Union soviétique¹⁶² – a précisément cette signification :

Au sein du quartier, des prestations de travail (*arbetsinsats*) peuvent s'avérer nécessaires, que la *daghem* pourrait contribuer à assurer [...] Les enfants ont le droit d'exiger de faire des choses qui donnent un sens à leurs journées [...] Ils ont besoin d'une société qui leur fournisse des occupations, adaptées à leur âge. Seul ce droit au travail permet d'attribuer un sens au jeu et à l'apprentissage¹⁶³.

On peut conclure que, si la réhabilitation du groupe est censée répondre à une nécessité psychoaffective de l'enfant, sa mise en oeuvre passe, tout naturellement, par le renforcement de l'autorité de l'institution. Le sens de cet objectif est clarifié dans l'*arbetsplan* de 1981. Le groupe y apparaît non seulement comme un « facteur de sécurité » (*trygghetsfaktor*), mais comme un « instrument pédagogique » pour la crèche¹⁶⁴. Impliquer les enfants dans des activités collectives serait une condition pour planifier correctement le travail éducatif et pour lui assurer une « structure ». La valorisation du modèle industriel est poussée jusqu'à la prescription selon laquelle tout le programme ludique et pédagogique de la crèche doit avoir un rapport avec le travail, défini comme le paradigme de toute activité humaine¹⁶⁵. Il ne s'agit pas d'une simple adaptation des méthodes, mais d'une révolution philosophique : l'intérêt primordial de l'enfant, qui reste un critère discriminant, n'est plus lié à l'autonomie, mais au sentiment de participer à l'effort collectif de la société¹⁶⁶.

¹⁶² Cf. *Förskolans utveckling – fakta och funderingar*, op. cit., pp. 98-99.

¹⁶³ *I bostadsområdet kan det finnas behov av arbetsinsatser som daghemmet kan hjälpa till med [...] Barn bör kunna kräva ett meningsfullt liv [...] de behöver lika mycket ett samhälle som säkrar rätt till arbete för dem, på alla åldersnivåer. Det är bara denna rätt till arbete som kan ge en meningsfull lek och inläring.* SOU 1981:25, op. cit., p. 193.

¹⁶⁴ *Gruppen som pedagogiskt medel. Förskolans pedagogiska verksamhet.*, op. cit., p. 26.

¹⁶⁵ *Ibid.*, pp. 31-34 (section intitulée *Arbeta, leka, lära* – « Travailler, jouer, apprendre »). Dans le même esprit, l'*arbetsplan* indique qu'il est désormais nécessaire de codifier la permanence des enfants en crèche en fonction du bon déroulement de ses activités : leur présence quotidienne ne devra pas donc pas être inférieure à 4-5 heures par jour (*ibid.*, p. 30).

¹⁶⁶ Dans les propos suivants résonne l'écho de la référence de la pédagogie universitaire à l'histoire de l'enfance de Philippe Ariès, complétée par un corollaire optimiste : la solidarité organique qui s'évapore de l'expérience sociale quotidienne peut être recréée dans les frontières de la *daghem*... « Au sein de la crèche, comme dans la

En tirant les sommes de cette révolution conceptuelle, qui attache la satisfaction de l'enfant à sa participation à des tâches « finalisées » (« entretien des locaux, travaux de jardinage, réparations... »¹⁶⁷), le document précise finalement que la « pédagogie du dialogue » *ne peut plus* être considérée comme une définition pertinente de la méthode de travail de la *förskola*. La rupture avec l'épopée émancipatrice de la *barnstugeutredning* est consommée, en même temps que l'autre pôle caractéristique de l'ethos préscolaire – l'instrumentalisation des différentes phases et composantes de l'éducation de la petite enfance – est menée à ses extrêmes conséquences.

L'abandon de l'idéal du « dialogue » dans la *daghem*, au nom de la communion entre ses intervenants, se reflète évidemment sur les possibilités pour le public de rivaliser avec ses règles. Si la critique académique de la pédagogie émancipatrice avait raillé l'autoréférentialité des rituels et des activités codifiées introduites par la *barnstugeutredning*, ces mêmes activités se proposent maintenant comme une manière d'amener le corps social à se retrouver, de pallier la crise des liens naturels. L'accent mis sur la sphère pratique, le « faire ensemble », offre une issue à la fois aux difficultés de la coopération avec les parents et à la crise de légitimité sociale des méthodes de la *daghem*. La différence qui sépare le statut de ces activités des anciennes routines préscolaires, c'est le fait qu'elles apparaissent connaturées aux buts sociaux revendiqués – non une méthode capable d'amener à un résultat, mais une méthode qui *coïncide* avec le résultat escompté – ce qui justifie le ton plus péremptoire avec lequel elles sont présentées. Parmi les griefs récurrents, dans la critique de l'expérience de la *förskola* développée par la *familjestödsutredning*, se trouvait notamment l'incapacité à décliner sa méthode en des critères de performance précis, autour desquels les adultes puissent structurer leur coopération. La critique de la pédagogie du dialogue lui reprochait, comme on a pu le voir, à la fois son spontanéisme et sa standardisation, insouciante des singularités et des différences... Dans l'*arbetsplan*, le double rejet de l'anarchie pédagogique et de la toute-puissance des experts se traduit par la revendication de l'importance d'organiser le travail autour d'objectifs formalisés. Si l'éclipse d'une norme fédératrice est le problème majeur de l'« environnement des enfants », le caractère propre de la culture de la *daghem* – la programmation de l'action, la finalisation des efforts – redevient un atout¹⁶⁸.

société en général, les enfants doivent ressentir qu'ils ont une fonction, qu'ils participent à la vie des adultes » (*Liksom i samhället i övrigt behöver barn ha en funktion i förskolan och erfara att de är delaktiga i de vuxnas liv. Ibid.*, p. 19).

¹⁶⁷ *Ändamålsenliga sysselsä...stä, träåö, reparationer... Ibid.*, p. 20.

¹⁶⁸ Pour la *familjestödsutredning*, la mission « la plus importante » de la *daghem* – à savoir, faire en sorte que

Les doutes qui avaient été émis au sujet de la capacité de la crèche à rétablir la communion des générations par ses seuls moyens, semblent ainsi dissipés, l'attention se tournant encore une fois vers la disponibilité des acteurs à endosser le rôle qui leur a été confié. Les études empiriques lancées par l'enquête avaient attesté la capacité des enfants à développer une propension à l'entraide, à condition d'y être accompagnés par des activités opportunes, sous l'encadrement d'un adulte attentif et impliqué¹⁶⁹. En d'autres termes, tout en adhérant à une représentation plus complexe de l'enfant et de ses exigences, l'institution réaffirme l'adéquation parfaite de son action avec ces exigences : l'enjeu du changement ne concerne plus l'autosuffisance de la *förskola*, ou les conséquences sociales de sa doctrine – nœud des évaluations des années 1970-1977 – mais une meilleure surveillance de sa mise en oeuvre de la part des adultes. Fidèle au style des programmes d'évaluation que j'ai examinés, l'enquête laisse qu'un compte-rendu de bonnes pratiques tienne lieu de recommandations méthodologiques explicites¹⁷⁰. L'expérience pilote confiée à un ou à plusieurs établissements, offre aux acteurs l'occasion de se confronter avec l'impératif du travail en groupe, en le reconnaissant dans des pratiques susceptibles d'être imitées. Envisagée comme un enjeu organisationnel, l'incitation à développer des relations plus signifiantes entre les acteurs se confond avec un éloge de la soumission à une norme. Dans la restitution de quelques expériences, par exemple, la rhétorique de la participation parentale s'intègre avec l'éloge de l'anticipation et de la formalisation :

Dans cette *daghem*, on assiste à l'effort d'œuvrer plus consciemment afin de susciter un sentiment communautaire (*gruppgemenskapen*). Appartenir au groupe dans la crèche est vu comme un enrichissement pour les enfants, un plus par rapport à ceux qu'ils peuvent recevoir en famille [...] Afin d'aider les enfants à ressentir qu'ils font part d'une communauté, le personnel s'efforce de

[...]

– élaborer des règles qui favorisent le sentiment d'appartenance [...]

– introduire certaines règles et routines stables [...]

– soumettre sa propre activité à une programmation formelle¹⁷¹.

les enfants se sentent en communion avec le groupe – ne peut pas se réaliser spontanément, mais exige « que l'on cultive, de manière programmée, le sentiment social et le sentiment communautaire » (...*genom en medveten odling av social insikt och gemenskapskänsla*. Sou 1981:25, *op. cit.*, p. 195).

¹⁶⁹ *Ibid.*, pp. 200-210.

¹⁷⁰ Ainsi, l'organisation quotidienne d'une crèche sert à exemplifier la réhabilitation de l'esprit de groupe : « – Pour que la journée soit appréhendée comme un tout, nous avons essayé de faire en sorte que tous les enfants restent en crèche de neuf heures à quinze heures. – Les activités ont été organisées pour permettre aux enfants et aux adultes de ressentir, d'une manière claire et tangible, que nous appartenons à la même entité » (– *Dagen behövde bli en helhet, så vi försökte få alla barn att vara på dagis mellan 9.00 – 15.00. – Arbetet skulle läggas upp så att barnen och vi vuxna kunde få konkreta och tydliga upplevelser av att vi hörde ihop*. *Ibid.*, pp. 122-123).

¹⁷¹ *På detta daghem finns också en strävan efter att mer medvetet försöka arbeta på att bygga upp gruppgemenskapen. Man ser grupptillhörigheten i daghemmet som något som berikar barnens liv. Det blir något utöver det barnet kan få i sin familj [...] För att hjälpa barnen att uppleva att de är en del i en gruppgemenskap arbetar personal på att: [...] – finna fram till regler som stödjer gemenskapen [...] – att man*

L'enjeu de la démonstration consiste à garder le cap sur la responsabilité de l'adulte vis-à-vis d'un code professionnel. Exiger que son rôle devienne *plus actif* ne signifie donc pas rééquilibrer, au profit de l'éducateur, sa relation à l'enfant, mais le *responsabiliser* vis-à-vis de la doctrine de référence de l'institution. Invoqué dans la rhétorique politique et dans les analyses de la fragmentation sociale, l'entraînement de l'esprit de groupe est finalement réduit à sa définition psychologique : comme une condition à entretenir par la persuasion, ainsi que comme un synonyme du dépassement des conflits. Le respect de l'individu reste une référence morale ; mais n'exempte plus l'adulte du devoir de mener une action de sensibilisation :

Afin de créer des groupes efficaces et bien fonctionnants dans la *daghem*, les adultes doivent *se coordonner* et s'accorder autour de certaines attitudes communes (...) Les adultes ont le devoir de *défendre les normes communes fondamentales*. Laisser *les enfants participer* à la programmation, à la décision, à la formulation de règles [...] est un moyen pour les rendre actifs et responsables » (mots soulignés dans l'original, *N.d.A.*)¹⁷².

En dépit du rappel récurrent à la nécessité pour les acteurs de fixer eux-mêmes leur cadre normatif, le véritable vecteur d'exemples demeure la *daghem* en tant qu'institution. Son espace est conçu comme la réplique d'une unité productive, tournée vers la réalisation d'une mission commune et vers la motivation de ses acteurs : le respect des règles et leur justesse, ne font qu'un. Le processus entamé avec la révision critique des finalités de la *förskola* aboutit ainsi à une issue inattendue, que les procédures d'auto-évaluation et de partenariat avec les usagers ont contribué à préparer. Dans la phase qui s'ouvre vers 1968, la mise en place d'un cadre national pour les institutions de garde s'était appuyée sur une chaîne d'arguments de principe rarement contredits dans le discours public : une option, relativement tardive, en faveur de l'encadrement collectif des enfants, l'investissement idéologique de cet enjeu au nom de l'émancipation de la femme, la caractérisation scientifique de la pédagogie préscolaire. Le résultat de cet effort était une institution au programme révolutionnaire : une école qui ne cherche ni à instruire ni à éduquer, mais à *protéger* l'enfant des influences hostiles à son épanouissement, y compris au niveau de ses attaches primaires. Quelques années plus tard, la *daghem* s'impose sans contraste comme une source de vérités morales, non seulement au profit de l'enfant, mais de tout son entourage. Le caractère totalisant de cette ambition permet de pacifier, ou du moins de neutraliser, les conflits de compétences qui se profilent autour de sa

har vissa fasta rutiner och regler [...] – att personalen har schemalagd planering. *Ibid.*, p. 123.

¹⁷² För att kunna skapa goda och välfungerande grupper i daghemmet måste de vuxna samordna sig med varandra och ena sig om vissa gemensamma förhållningssätt i gruppen [...] *De vuxna måste stå för grundläggande gemensamma normen*. Genom att låta barnen vara med och planera, besluta, formulera regler [...] blir de aktiva och ta ansvar. *Ibid.*, p. 199.

mission¹⁷³: la tension autour des prérogatives des familles et des cultures d'origine, mais aussi la concurrence entre les intérêts d'un corps professionnel en voie de stabilisation et le choix politique de diluer leur mission dans l'architecture des services communaux de l'enfance¹⁷⁴. Cette tension sera maîtrisée, au niveau du projet, en revendiquant l'ancrage de la *förskola* dans un véritable projet éducatif (l'antithèse du *parking...*) tout en réfutant toute tentation d'en faire une pré-école au sens strict – un auxiliaire du système d'enseignement – ou une alternative à l'éducation familiale. Débarrassé de ses aspects ultra-individualistes, son programme intégrera la mission de confirmer la solidarité entre la sphère intime et un projet national : un emblème de la nécessité de remédier au défaut de cohésion et de cohérence qui sévit dans les sociétés post-industrielles¹⁷⁵.

L'effort engagé contre « l'isolement » de la crèche et sa conséquence directe, la solitude affective des enfants, se traduit d'une part par l'abolition des frontières avec l'espace familial et d'autre part par la négation du problème, la solidarité du groupe offrant, en tant que tel, la compensation affective nécessaire et la seule source de motivations légitimes. Tant que le renvoi à ce principe organique demeurait implicite, occulté derrière le culte de l'enfant autonome, la revendication d'une finalité devait accompagner la tension positive inscrite dans la pratique du « dialogue ». À partir du moment où le groupe se définit à travers des solidarités formelles (la *förskola*/centre de contacts), les finalités qui l'habitent peuvent s'exprimer sous une forme catégorique.

En échappant définitivement à sa condition d'institution suspecte, dernier recours pour une société hostile aux enfants, la *daghem* devient ainsi un emblème des intentions les plus nobles de l'État-providence. Au-delà des annonces rhétoriques, au début des années 80, elle se trouve au centre de recherches ethnologiques dans lesquelles le culte de la subjectivité de l'enfant et

¹⁷³ Ce succès n'est donc pas complètement acquis : la thèse de l'influence négative du séjour à la *daghem* refait surface dans les années 80 et 90, alors que le développement de ses structures vient de lui conférer ce caractère universel qui avait été au cœur de ses ambitions (B. Hammarström-Lewenhagen, *op. cit.*, pp. 171).

¹⁷⁴ Des réactions mitigées avaient accueilli, au niveau des éducateurs professionnels, l'intégration de la réglementation sur la *förskola* dans la Loi-cadre sur le service social (1980) (*ibid.*, pp. 136-143). À la même époque, au sein de différentes forces politiques – dont le SAP – une prudente tendance favorable à donner une caractérisation plus pédagogique au programme de la *förskola* commence de se manifester (*ibid.*, pp. 109-113).

¹⁷⁵ Dans ce nouveau profil, la *förskola* n'est plus une cause de l'anonymat et de la solitude des familles. Elle indique, au contraire, la solution à ces problèmes, au point de se proposer comme une aide au malaise existentiel des adultes : « La proximité entre la *förskola* et le foyer facilite la coopération entre les parents. Pour les enfants et les parents, un environnement de voisinage cohérent apparaît plus convivial et plus facilement maîtrisable. La *förskola* peut ainsi contribuer à la formation [...] d'un réseau de contacts entre les familles avec des enfants » (*Genom att förskolan finns i hemmets närhet underlättas föräldrarsamarbetet. En sammanbindande närmiljö blir mer överblickbar och välbekant för barn och föräldrar. Förskolan kan härigenom bidra till föränkring i boendemiljön och sociala kontaktnät mellan barnfamiljerna. Förskolans pedagogiska verksamhet, op. cit.*, p. 35).

l'assimilation rationnelle des règles de coexistence démocratique sont abordés comme une singularité culturelle suédoise, une source d'identification¹⁷⁶. Emblème à la fois de la dimension humaine de l'action protectrice de l'État-providence et d'une prise en charge standardisée des fonctions de la socialisation primaire, la *daghem* rentre déjà dans la carte de visite d'un « modèle » social en quête d'un principe unificateur, indifférent aux conflits sociaux et aux aléas électoraux¹⁷⁷. Les thèmes que j'aborderai dans le chapitre suivant – à savoir l'émergence, au sein des institutions éducatives, d'une idéologie de l'acculturation d'individus porteurs de valeurs « non suédoises », et la réhabilitation du directivisme à l'école, dont la critique du *dialogue* est le premier indice – semble suggérer que la mobilisation normalisatrice de la *daghem* répond à une exigence imaginaire concrète, qu'elle contribue à mettre en forme et à maîtriser.

2 RÉINVENTER LA PARENTALITÉ

Invoquée par l'expertise pédagogique et intégrée dans les stratégies d'accueil de la crèche, l'osmose entre objectifs éducatifs publics et privés émerge progressivement comme une composante stratégique des politiques suédoises de la famille. L'évolution de la mission de l'appareil de protection de l'enfance en est un indice : d'une aide dispensée dans des circonstances spécifiques (naissance, maladie, handicap...) vers l'encadrement et le développement du « rôle » parental (*föräldraroll*). Après avoir légitimé les missions du personnel de la *förskola*, la référence à une approche nationale de l'éducation de la première enfance est ainsi incorporée dans la relation État-citoyen, ainsi que dans l'ordre juridique.

L'élargissement du domaine de compétence institutionnel est l'axe de la réflexion d'une *utredning ad hoc*, engagée en 1973. Le *barnomsorgsgruppen*¹⁷⁸ réunit des experts issus de différentes administrations en charge des affaires sociales autour d'une tâche inédite, qui va les occuper pendant six ans : la mise au point d'une « formation des parents »

¹⁷⁶ B. Ehn, *Ska vi leka...*, *op. cit.*

¹⁷⁷ « Du travail pour tous et pour chaque enfant une place à la *daghem* : voilà ce que signifie la *folkhem* réalisée » – avait proclamé devant le congrès du SAP de 1975 le secrétaire de l'organisation de la jeunesse, L. Engqvist (*SaPs 26e kongress, protokoll*, p. 793). Deux ans plus tard, après la chute du gouvernement du SAP, l'ex-ministre de l'Éducation Hjelm-Wallén dresse l'analyse suivante, en se référant à l'essor de l'institution préscolaire : « L'évolution tend résolument vers [...] une manière différente d'être les uns avec les autres [...] Dans le domaine de la *förskola*, le décalage entre but et réalité est moindre que dans celui de l'école » (...*så är utvecklingen i full gång mot [...] ett annorlunda sätt att vara med varandra [...] så är avståndet mellan mål och verkligheten mindre på förskoleområdet än på skolområdet. Barnuppfostran och politik, op. cit.*, pp. 63-64).

¹⁷⁸ « Groupe d'étude sur l'action sociale en faveur de l'enfance », *cf. supra*, note 53.

(*föräldrautbildning*), placée sous la régie de l'État¹⁷⁹. Cette initiative accompagne donc la codification des finalités de l'éducation préscolaire ainsi que les autres constructions juridiques qui trouvent leur dénominateur commun dans l'intérêt de l'enfant¹⁸⁰. Durant son élaboration, l'analyse dressée par l'expertise psychopédagogique des possibles synergies entre la *förskola* et le monde des adultes, ainsi que l'évolution individualiste des politiques de soutien aux familles, constituent une source d'inspiration évidente¹⁸¹. Le projet du groupe est la tentative la plus ambitieuse de concrétiser la représentation de l'environnement vital de l'enfant comme une « machine à éduquer » intégrée, organisée autour de fonctions complémentaires. S'inscrivant dans un mouvement général de promotion du statut de l'enfant dans la société, le *barnomsorgsgruppen* assure la traduction du méta-discours de la *förskola* (le discours sur sa propre nécessité et sur son image) en enjeu de sensibilisation du grand public.

2.1. Des droits des enfants aux devoirs des « adultes » : construction d'un champ d'intervention

Bien que les propositions visent l'adulte et ses difficultés, le *droit* de l'enfant à un environnement de qualité est le principe autour duquel se structure la réflexion du groupe¹⁸². Regardé en tant que titulaire de droits sociaux, l'enfant figure comme la victime d'une discrimination du simple fait de l'arbitraire – soit, l'absence de responsabilité sociale – qui gouverne sa prise en charge. L'institution éducative apparaît aux enquêteurs comme le relais fondamental entre l'univers opaque du foyer et le projet national pour la jeunesse¹⁸³ : l'émancipation de l'enfant exige que la sensibilité à ses besoins atteigne, à travers les occasions d'échange avec les familles que l'État-providence a suscitées, son entourage le plus proche.

¹⁷⁹ Le développement de l'information dispensée aux nouveaux parents dans le cadre de l'école, des maternités et des services régionaux d'assistance à l'enfance rentrait parmi les propositions rendues en 1972 par la *barnstugeutredning*. Cette exigence fut reprise lors du congrès du SAP de 1975, notamment dans le rapport présenté par Olof Palme (*SaPs 26e kongress, protokoll, III delen*, p. 768).

¹⁸⁰ La première loi sur la *förskola* (SFS 1973:1205) date de 1973 ; la révision du droit du mariage et de la filiation se poursuit tout au long de la décennie, avec les interactions avec le débat sur l'enseignement préscolaire que j'ai dégagées précédemment.

¹⁸¹ R. Klinth (*op. cit.*) met l'accent sur la manière dont l'agenda de la réforme incorpore, dans ses différentes phases, la représentation du groupe familial entretenue par l'expertise psychopédagogique. Après avoir été désignée comme une structure en déclin, la famille fait à nouveau l'objet d'un investissement positif à partir du milieu des années 70. Elle figure dès lors comme la protagoniste de sa propre réforme, l'espace au sein duquel les objectifs sociaux pour l'enfance ont une chance de se concrétiser. Cf. C. Florin et B. Nilsson, *op. cit.*, p. 35.

¹⁸² « Chaque enfant a le droit d'évoluer dans un bon environnement » (*Utredning vill understyrka alla barns rätt till en god uppväxtmiljö. Samverkan i barnomsorg* (« La coopération dans l'action sociale en faveur de l'enfance »), sou 1975:87, p. 13.

¹⁸³ « La nouvelle *förskola* peut représenter un important moyen de contact pour transmettre aux familles une culture de bonne qualité pour leurs enfants... » (*Den nya förskolan kan bli en viktigt kontaktväg att nå barnfamiljer med god barnkultur och möjlighet till gemensamma upplevelser. Ibid.*)

L'originalité de l'exercice lancé en 1973 ne réside pas dans la définition qu'il véhicule des responsabilités « sociales » des familles, car cette prémisse idéologique, après l'option très nette du SAP en faveur d'une « parentalité égalitaire » centrée sur l'enfant et avec le ralliement des forces libérales à ce modèle¹⁸⁴, bénéficie du statut d'une idéologie d'État. L'élément novateur se situe en revanche dans la formalisation des populations cibles et des méthodes de divulgation. L'analyse décline dans les termes de la nécessité politique, donc d'une obligation qui fait abstraction des contingences, le raisonnement justifiant l'encadrement social de la mission du parent, tout en l'attachant à des contextes précis de formation de l'opinion. Dans les démarches d'incitation à la participation aménagées dans le contexte préscolaire, la nécessité du contact était justifiée par le handicap *social* attribué à certains groupes. De manière révélatrice, le mandat du *barnomsorgsgruppen* vise en premier lieu, dans un but préventif, des milieux éducatifs désavantagés ou en demande de conseil¹⁸⁵ : les familles accueillant un enfant handicapé et les *familles d'origine étrangère*, une cible que l'ensemble du débat sur le bien-être des enfants va mettre en exergue¹⁸⁶.

Le premier rapport diffusé par le *barnomsorgsgruppen* (1975) se concentre sur l'intégration, au niveau des communes, du dispositif régional d'assistance médicale à la mère et l'enfant (*mödra- och barnhälsovård*) et des crèches, de deux fonctions : le *screening* des besoins du public et la publicité des mesures accessibles au citoyen. Le manque de coordination entre, d'une part, les structures chargées de l'accompagnement socio-sanitaire de la maternité, et d'autre part les directions municipales des affaires sociales (*socialnämnder*), responsables de l'activité des crèches et des programmes d'assistance individuelle, est désigné comme un frein majeur à leur efficacité. Cette dernière instance de contrôle (qui comprenait le pouvoir de décision en matière d'octroi d'aides financières) était considérée comme l'instrument le plus

¹⁸⁴ Sur la concurrence qui se développe entre social-démocratie et forces de droite autour de la représentation des revendications pour l'égalité au sein du couple et dans la société, cf. le témoignage du libéral G. Romanus, dans *Visionen om jämställdhet, op. cit.*, pp. 24-38. L'accession au pouvoir de la droite en 1976 est marqué par la mise en place d'un ministère de l'Égalité des chances, l'adoption d'une loi contre la discrimination fondée sur le sexe et par l'élaboration de la législation contre les châtements.

¹⁸⁵ Les directives données au *barnomsorgsgruppen* s'articulent en deux volets : la mise en place de structures unifiées de dépistage des handicaps au sein des établissements d'accueil de l'enfance et l'élaboration d'un programme de « formation parentale ». Elles incluaient donc le développement du rôle de la *förskola* en tant que structure de prévention socio-sanitaire (cf. sou 1975:87, *op. cit.*, pp. 3-5).

¹⁸⁶ Deux des rapports préliminaires de l'enquête consacrent un exposé approfondi au domaine du contact avec les « parents immigrés », et à la nécessité de les initier aux valeurs émancipatrices de la société suédoise. Cf. sou 1975:87, *op. cit.*, et *Föräldrautbildning. I. Kring barnets födelse* (« Formation des parents. Tome 1 – Lors de la naissance de l'enfant »), sou 1978:5 (pp. 103-110, chapitre « La formation des parents destinée aux immigrés » *Föräldrautbildning för invandrare*). À noter l'émergence, dans ce contexte, du néologisme *invandrarfamilj*, « famille immigrée ».

efficace et durable du *monitoring* des « foyers »¹⁸⁷ problématiques – soit des « environnements des enfants » jugés les plus sensibles.

L'ensemble de ces propositions doit être apprécié dans le contexte de l'incorporation au sein de l'administration des affaires sociales (*Socialstyrelsen*), réalisée en 1968, de l'agence nationale pour la Santé publique (*Medicinalstyrelsen*), ainsi que d'une discussion plus générale sur l'intégration des problématiques sociales dans les politiques publiques de prévention et d'assistance¹⁸⁸. L'enquête propose de généraliser l'approche préventive de la déviance, déjà développée par les services de maternité et par les antennes locales de l'action sociale, aux autres responsabilités des pouvoirs publics vis-à-vis de l'enfance. Une démarche « proactive » (*uppsökande verksamhet*) d'information des futurs ou des nouveaux parents est l'instrument désigné pour sensibiliser les foyers aux formes d'aide que l'État-providence met à leur disposition, et aux intentions qui les inspirent¹⁸⁹. Dans chaque contexte, le fonctionnaire incarnant le projet national pour l'enfance doit endosser un rôle de conseil et de motivation. L'affirmation des vertus thérapeutiques de la *förskola* – sanctionnée dès 1977 par le droit pour tout enfant handicapé ou « à problèmes » d'y obtenir une place¹⁹⁰ – s'inscrit dans cette logique d'intégration fonctionnelle. Une définition homogène des besoins sociaux de l'enfant préside non seulement à l'activité des institutions concernées, mais plus généralement, au partenariat qu'elles établissent avec les usagers. C'est ce que révèlent ces remarques, relatives à l'effort de conscientisation des « parents immigrés » :

Il est important que les parents se rendent compte de l'importance de la *förskola* pour le développement de l'enfant, indépendamment des complications qu'elle peut entraîner du point de vue de leur identité culturelle. Surtout, il se peut que les parents immigrés ne soient pas suffisamment au courant de la problématique du bilinguisme¹⁹¹.

¹⁸⁷ *Hem* : comme déjà relevé, pour qualifier l'espace privé dans lequel l'enfant évolue, cette notion – que j'ai parfois rendue par l'expression « ménage » – est préférée, dans le vocabulaire psychopédagogique suédois, au terme « famille » (*familj*). Ce choix ne doit pas être considéré comme anodin.

¹⁸⁸ H. Lundblad a analysé le développement, à la même époque, d'une politique de rationalisation administrative consistant à centraliser sous la responsabilité d'une seule autorité (*Social centralnämnd*, soit « comité municipal central aux affaires sociales ») toutes les fonctions relatives aux soins de l'enfance, à la protection contre les déviances et les dépendances et à l'aide économique aux foyers. Dans la même tendance s'inscrit l'élaboration du *familjevårdsprincipen* (« principe de prise en charge globale de la famille »), qui consistait à confier au même fonctionnaire le suivi des nécessités d'un citoyen, dans sa relation aux différents services de l'État-providence (H. Lundblad, *Delegerad beslutanderätt inom kommunal socialvård*, Stockholm, Liber, 1979).

¹⁸⁹ Les difficultés ressenties par les familles immigrées, par exemple, vont justifier l'établissement d'un contact avec ces parents indépendamment de la scolarisation de leurs enfants en crèche (*RH*, 1978/79, *proposition nr 168*, p. 21).

¹⁹⁰ Mesure entérinée avec l'entrée en vigueur de la *Lag om barnomsorg* (*cf. supra*, note 12).

¹⁹¹ *Det är viktigt att föräldrarna förstår att förskolan är av betydelse för barnens utveckling, trots de komplikationer när det gäller den kulturella identiteten, som kan förekomma. Det är dessutom inte självklart att invandrarföräldrarna själva är insatta i tvåspråkighetsproblematiken.* Sou 1975:87, *op. cit.*, pp. 127-128.

Dans ce cas de figure, une technique pédagogique comme l'apprentissage de la *hemspråk* se transforme en un impératif social, qui à son tour conforte l'autorité de l'institution qui le met en œuvre : le fait d'avoir aménagé des initiatives *ad hoc* pour les immigrés, rend la *förskola* nécessaire. D'après la même logique, il est suggéré que le réseau de services pour l'enfance développe un contact suivi avec *tous* les parents.

Convergence des objectifs et unification des responsabilités par rapport aux actions d'information sont les idées directrices qui inspirent la seconde, et principale mission du *barnomsorgsgruppen* : la mise en place d'une stratégie de « formation parentale »¹⁹². La définition de ce « nouveau » concept¹⁹³ renvoie déjà à une universalisation de la cible de l'information. Cet enjeu éducatif s'inspire des démarches participatives aménagées au sein de la *förskola* et de l'école « ouverte » préconisée par la SIA, expériences que l'enquête – avec un décalage par rapport aux conclusions des évaluations de terrain¹⁹⁴ – tient pour des succès avérés en termes de démocratie. Ainsi, son utilité est rattachée aux vertus du contact et de la réflexivité : elle est au service de l'« activation » du sujet¹⁹⁵. Les méthodes proposées préconisent une forme de pédagogie non directive, en prise avec les exigences du public. Si l'on fait abstraction du recours au terme « formation », la nouveauté de cette initiative tient à la nouvelle forme de responsabilité sociale transversale envers l'enfant qui s'y exprime¹⁹⁶. Initialement confinée dans le cadre de la gestion des relations interpersonnelles au sein de l'institution éducative, l'habilitation par échange d'expériences et par autoréflexion est identifiée, pour la première fois, comme une mission d'utilité générale. Sa nécessité semble tenir d'une part aux transformations sociales à l'origine de la création d'un système institutionnel de garde, et d'autre part aux *conséquences* de la nouvelle allocation des responsabilités sur l'identité des adultes. Tout en militant, dans le sillage de la

Plus loin, le rapport proclame, de manière plus normative, le caractère nécessaire de l'encadrement préscolaire pour tous les immigrés : « ...l'enquête considère que la nécessité du *hemspråksträning* concerne tous les enfants immigrés » (*I detta sammanhang vill utredningen påpeka att utredningen i princip anser att alla invandrarbarn har behov av hemspråksträning. Ibid.*, p 128).

¹⁹² Ce projet fait l'objet d'un *addendum* au mandat initial donné par le gouvernement (décision du 20.12.1973, cf. SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 4).

¹⁹³ *Ett nytt begrepp, ibid.*, p. 141. En réalité, comme le reste de l'exposé l'atteste, cette initiative avait fait l'objet d'une demande récurrente au niveau du débat politique.

¹⁹⁴ Cf. *supra*, p. 643 sqq.

¹⁹⁵ Cf. SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 149. La formation des parents devra s'inspirer – précisent les auteurs – de la « pédagogie du dialogue » appliquée par la *förskola. Ibid.*, pp. 46-47.

¹⁹⁶ En s'adressant aux adultes, l'enquête précise que la « prise de conscience » de ses devoirs est une obligation qui concerne tout un chacun, « dans son rôle respectif » (*i sina olika roller. Ibid.* p. 142).

familjestödsutredning, pour le droit des parents à renouer un contact plus naturel avec leurs enfants, le *barnomsorgsgruppen* affiche un parti pris résolu en faveur de la *förskola*, désignée comme un complément *nécessaire* du foyer, ayant vocation à accueillir « tous les enfants »¹⁹⁷. Toutefois, dans le sillage du retour critique que nous avons examiné, l'impact de l'institution préscolaire sur le bien-être des enfants est apprécié avec une certaine préoccupation. En effet, tout en offrant aux enfants le cadre accueillant qui leur est indispensable, la *förskola* priverait les familles d'un regard sur le nouveau « monde » dans lequel ils évoluent¹⁹⁸. Créée pour pallier l'« isolement » des enfants, elle semble vouée à accentuer la marginalisation des acteurs qui échappent à ses soins, à savoir les adultes. Un tel effet désagrégeant sur le lien familial est considéré comme inévitable : tout choix qui consisterait à laisser le parent « seul » face à ses nouvelles responsabilités semble donc exclu¹⁹⁹. Les lignes de force du raisonnement – incapacité de la famille à satisfaire aux besoins profonds de l'enfant et nécessité d'améliorer sa relation avec les institutions chargées de sa protection – entraînent le groupe vers une réponse volontariste : chaque futur parent devrait être préparé à bien exercer son *rôle*, sur la base de priorités établies à l'échelle nationale. Bien que ce pas vers la formalisation des responsabilités du parent semble marquer une rupture, ce projet se nourrit tout à la fois de l'héritage des pionniers de la réforme sociale en Suède²⁰⁰ et des initiatives plus récentes aménagées au nom du *droit* de l'adulte à participer au système de soins à l'enfant. En effet, la physionomie de la « formation parentale » finalement dessinée dans la proposition gouvernementale de 1979²⁰¹ s'écarte des modèles précédents, verticaux, d'hygiène sociale, héritage des années 30. Le

¹⁹⁷ *Förskolans utbyggnad till att omfatta alla barn. Ibid.*, p. 144. Symétriquement, l'incapacité à offrir à l'enfant un environnement suffisamment « stimulant » est imputée à la famille moderne tout court (*ibid.*, pp. 143-144). Dans le rapport rendu en 1980, la *daghem* est définie comme « un complément nécessaire du foyer ainsi qu'un droit pour tous les enfants, indépendamment de la situation professionnelle des parents » (*ett nödvändigt komplement till hemmet och en rättighet för alla barn, oberoende av föräldrarnas arbetssituation*. SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 101).

¹⁹⁸ *Barnens värld*. SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 145.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 145.

²⁰⁰ Il s'inscrit, plus exactement, dans le sillage des démarches d'information sur les soins aux enfants, qui accompagnent, dans les années 30 et 40, l'émergence d'un principe de responsabilité sociale pour la promotion de la natalité (*cf. supra*, p. 90-93). La politisation du thème de la maternité est marquée par l'engagement de l'État au profit des foyers et des mères célibataires et la mise en œuvre d'un réseau de centres de protection infantile (*barnavårdscentraler*). L'œuvre de conseil à caractère médical s'était alors autonomisée de la dimension morale de la condition de parent : la réflexion sur cet aspect se développant plutôt dans le cadre des organismes d'instruction populaire (*folkbildning*). Une propension à ramener cette activité d'orientation sous le contrôle de l'État-providence peut toutefois être décelée, tout au long de la trajectoire de la collaboration entre initiative réformatrice et recherche psychopédagogique. À la fin des années 30, le couple Myrdal fut à l'origine d'initiatives éducatives, les « cours pour papas et mamans » (*mamma- och pappakurser*), tournées vers la réforme des pratiques éducatives des jeunes parents. La discussion au sujet de la qualité de « l'environnement des enfants » se réclame ouvertement de ces antécédents. *Cf.* SOU 1975:30, *op. cit.*, pp 39-46.

²⁰¹ *RH*, 1978/79, *proposition nr 168*.

projet ne se traduit pas par une démarche formalisée, confiée à un organe institutionnel précis. Il ne s'agira pas non plus d'une « formation » au sens conventionnel du terme²⁰², destinée à stigmatiser, comme dans la vision des époux Myrdal, l'amateurisme de la structure familiale. L'initiation à la « parentalité » (*föräldrarskap* : néologisme lancé durant cette période) est conçue comme une démarche diffuse de prise de conscience, déléguée en premier lieu à la mobilisation du corps médical et paramédical chargé du suivi pré- et périnatal, et engageant ensuite des canaux de sensibilisation aussi disparates que les organismes d'éducation populaire rattachés aux partis, le système scolaire ou la radio-télévision d'État. Corollaire des initiatives qui inscrivent l'« intérêt de l'enfant » dans l'ordre juridique (nouveau Code de la famille, *förskola* publique, législation sur les châtements...) cet élan didactique souligne la pertinence de ces innovations du point de vue d'une éthique civique, et vise à les ancrer dans le sens commun.

La formation des parents se profile ainsi comme un gage de la participation de l'adulte à l'organisation des cadres de vie de l'enfance. Tout en s'inscrivant dans le sillage des expériences participatives développées au sein de la *förskola*, elle marque un saut qualitatif important. Dans le contexte préscolaire, en effet, la valeur émancipatrice de la sensibilisation de l'adulte tenait au fait de lui garantir un accès informé à un service ; dans le cas présent, elle obéit à une pétition de principe, qui concerne son incapacité à exercer ses fonctions sans une aide extérieure²⁰³. Trouver un point de convergence avec les finalités que la *daghem*, plus que tout autre appareil de l'État-providence, incarne, ne sera donc pour lui ni une fatalité ni un droit, mais un *devoir* objectif. Par ce raisonnement, l'inversion de la logique d'habilitation qui avait inspiré les démarches d'implication des parents boucle sa trajectoire : si à travers le droit, ensuite requalifié en « devoir » de participer aux activités de la *daghem*, il était question de légitimer le rôle de cette institution, la difficulté du parent à dominer la trajectoire de l'enfant au sein des institutions compte désormais comme un *désaveu* de ses qualités d'éducateur, de partenaire ou de citoyen²⁰⁴. Au même titre que les « rôles sexuels » au sein de la famille, contre

²⁰² Tout en prenant ses distances vis-à-vis de cette appellation, l'enquête avait décidé tout de même de s'y tenir. Cf. sou 1975:87, *op. cit.*, p. 141.

²⁰³ « Il est de plus en plus évident que les parents souhaitent de l'aide pour assumer leur rôle, même à l'extérieur de la *förskola* et de l'école ». « Beaucoup de parents se sentent seuls et isolés dans leur rôle ». (*Det börjar stå klart för allt fler att föräldrarna önskar stöd i sin föräldraroll ... Ibid.*, p. 142. *Många föräldrar känner sig isolerade och ensamma i sin föräldraroll.* sou 1978:5, *op. cit.*, p. 44).

²⁰⁴ Ce qui nous renvoie au rôle central que la *förskola* et les réseaux de sensibilisation qui l'assistent exercent, dans les stratégies de l'État-providence, au service de l'avènement de la famille démocratique de l'avenir, et simultanément de la soustraction de cet enjeu au champ des idéologies politiques (cf. R. Klinth, *op. cit.*, p. 160-161).

lesquels les administrations de l'Enseignement, des Affaires sociales et du Marché du travail viennent d'engager leur potentiel de sensibilisation²⁰⁵, le « rôle de parent » vient d'être requalifié en tant qu'enjeu d'une révolution culturelle dont chaque citoyen doit se sentir à la fois l'objet et le protagoniste.

Ce processus est également intéressant dans le sens de la caractérisation de l'orthodoxie individualiste en tant que catalyseur d'un sentiment communautaire, ou national. La nécessité d'arracher l'individu de son isolement social vise en effet, de manière exemplaire, certains groupes de population (tels que les femmes immigrées) pour lesquels l'absence de rapports avec la « société suédoise » tiendrait à des résistances d'ordre *culturel*²⁰⁶. Ces individus constituent une cible privilégiée : élaborer en commun leurs responsabilités de parents marque le premier pas vers l'acquisition d'une attitude de confiance envers les institutions, donc d'une plus grande perméabilité aux modèles de comportement dominants :

L'activité destinée aux parents peut contribuer à modifier ces fonctions limitées, en amenant la femme [immigrée] vers un rôle plus actif vis-à-vis des institutions (*visavi samhället*)²⁰⁷.

L'objectif d'habilitation recoupe parfaitement, dans le cas en question, une démarche d'assimilation. L'obstacle que la formation parentale est appelée par définition à surmonter – l'« isolement » des ménages – ne se réfère pas à la simple création de canaux d'échange et d'accès à l'information, mais à une distance inscrite dans les moeurs : la réticence d'une partie des adultes à refléter, à travers leur conduite quotidienne, les priorités définies par la sphère institutionnelle.

La réponse à la souffrance des parents reproduit la logique qui avait amené la *förskola* à répondre au malaise dans les relations primaires des enfants par une action de régénération du tissu communautaire à travers la réhabilitation du groupe et de l'« influence » (*påverka*). Dans les deux cas, les remèdes préfigurés aux *conséquences* de la prise en charge professionnelle de

²⁰⁵ La politisation du thème des rôles sexuels conventionnels est un legs de la mobilisation pour l'entrée des femmes sur le marché du travail et de la priorisation par le SAP de la question de la parité au sein des foyers (cf. *supra*, p. 632 sqq.) Un projet de sensibilisation des élèves sur l'impact des rôles sexuels voit le jour au sein de SÖ en 1970. Il aboutira en 1977 à un rapport ainsi qu'à un programme d'action que j'examinerai plus loin.

²⁰⁶ « Les femmes qui travaillent à leur domicile, ainsi que celles occupées dans des professions qui offrent peu d'occasions de contacts [...] peuvent facilement s'isoler de la société suédoise, notamment lorsque leur culture n'admet pas qu'elles soient actives en dehors du foyer sans leur mari » (*Hemarbetande kvinnor liksom de som har arbeten med små möjligheter till kontakter [...] kan lätt bli isolerade från det svenska samhället speciellt om kulturen inte tillåter aktiviteter utanför hemmet utan mannens sällskap*. SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 191).

²⁰⁷ *Föräldraverksamhet kan bidra till att modifiera dessa avgränsade funktioner så att kvinnan får en mer aktiv roll visavi samhället*. *Ibid.*

l'enfance présentent une telle homologie avec les formes de discipline créées par cette institution qu'on sera tenté de se demander si l'enjeu de la réforme préscolaire et la critique de ses « effets pervers » n'opèrent pas comme deux éléments complémentaires d'une seule forme de connaissance/pouvoir, dans l'acception utilisée par Michel Foucault, en référence à l'institution carcérale²⁰⁸.

On peut encore noter que le raisonnement du *Barnomsogsgruppen* ne fait qu'étendre aux parents le récit généalogique dénonçant l'exclusion des enfants des circuits de la production et de la socialisation politique²⁰⁹. Dans les bilans des résultats de la *daghem*, le divorce entre les formes modernes de l'accueil de l'enfance et le monde des adultes avait servi à tracer les limites de la professionnalisation de certaines fonctions pédagogiques. Récupéré par les responsables de la *förskola* pour montrer que cette institution était en droit d'endosser des missions affectives et normatives, ce tableau justifie, dans ce contexte, la *dilatation* de la mission des autorités chargées du suivi psychopédagogique de l'enfance²¹⁰. La critique des effets négatifs de la professionnalisation de la garde des enfants n'est jamais remise en question, mais se trouve capturée dans une perspective plus englobante : le combat contre la « sectorialisation » (*sektorisering*) des identités sociales, au nom d'un projet commun pour l'enfance. La nécessité de corriger l'hégémonie de la *förskola* justifie en somme une prise en charge, non moins totalisante, de la mission du parent, afin de l'équiper d'un langage lui permettant de donner un nom à son malaise. Le slogan de l'ouverture se soude, encore une fois, avec une logique d'enfermement sur le plan de l'idéologie.

Le caractère universel de la pédagogie découle toutefois, en premier lieu, du regard intégré que la doctrine de l'« environnement des enfants » porte sur chaque acteur qui le détermine. La restauration symbolique d'une communauté éducative est le fil conducteur de l'exposé d'intentions du *barnomsorgsgruppen*. Etant donné que l'environnement des enfants doit être regardé comme un tout, chaque initiative touchant à leur situation ne peut que concerner

²⁰⁸ « Le prétendu échec ne fait-il pas partie du fonctionnement de la prison ? » M. Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, p. 316.

²⁰⁹ Cf. SOU 1978:5, *op. cit.*, pp. 33-41.

²¹⁰ Dans le chapitre du rapport intitulé « La nouvelle condition des familles » (*Familjens förändrade situation. Ibid.*, p. 33), la dénonciation de l'isolement social des foyers vire vers une critique de l'évolution individualiste des sociétés industrielles avancées. L'« isolement » du parent n'est donc plus lié à une condition spécifique d'exclusion, mais qualifie un stade du développement historique des sociétés. Le monde, d'après les auteurs, se serait affranchi de l'anthropologie « totale » propre à la société agraire (« *total* » *människosyn*, *ibid.* p. 33), qui transmettait à chacun de ses membres une vision évidente des buts de l'éducation de l'enfant. Le message implicite est évidemment que cette fonction devrait être restaurée.

« tous » les enfants – ainsi que les personnes qui en ont la charge²¹¹. La référence à une problématique commune à la famille moderne dévoile le caractère rhétorique de la focalisation initiale du projet autour des familles exposées à des problèmes particuliers : dans le regard du groupe, aucun sujet social ne peut se prétendre apte à satisfaire les besoins des enfants par ses propres ressources²¹². L'enjeu se situe d'emblée sur le plan moral ; alors que le référent de la protection de l'enfance cesse d'être l'individu, pour devenir un système de relations et sa *performance*, les distinctions entre ses différents champs d'activité – suivi médical ou pédagogique, information des parents et éducation – s'estompent tout naturellement²¹³. Si la *förskola* se détache comme un véhicule naturel de la nouvelle « formation parentale », il est simultanément prévu que ses méthodes évoluent en tenant compte des thèmes sur lesquels l'État va centrer cette activité²¹⁴. Participation et « formation » parentales apparaissent en fait comme deux instruments complémentaires au service de l'amélioration de l'environnement des enfants ; aucune distinction de finalités ne permet plus de différencier leurs domaines respectifs²¹⁵.

²¹¹ La thèse énoncée en 1975, selon laquelle les finalités arrêtées dans l'*arbetsplan* expriment des objectifs valables pour chaque enfant suédois (défini, avec un intéressant parallélisme avec le terme utilisé pour les adultes – comme « la plus grande *ressource* de la société ». *Samhällets främsta tillgång. Ibid.*, p. 142) trouve dans ces propos une traduction pratique.

²¹² « Les enfants dont le groupe, par son travail d'enquête, a cherché en premier lieu à satisfaire les nécessités [...] sont ceux que l'on désigne souvent comme “enfants ayant des besoins spécifiques”. Mais, au fond, *tous les enfants ont les mêmes besoins* » (*De barn vars behov av stöd och stimulans barnomsorgsgruppen främst haft att tillgodose i sitt utredningsarbete har ofta kallats barn med särskilda behov. Men alla barn har i grunden samma behov. Ibid.*, p. 14). La généralisation de l'objet des propositions semble découler à la fois d'une démarche autonome des enquêteurs et d'un recentrage formel des instructions du gouvernement. *SOU 1975:87, op. cit.*, p. 4. La proposition de 1979 prévoit la possibilité pour tout parent de bénéficier d'une indemnisation pécuniaire pour les journées de travail qu'il consacrerait à cette activité de formation.

²¹³ « La *barnstugeutredning* a souligné [...] que la *förskola* [...] a pour mission de satisfaire à la fois les nécessités des enfants et de leurs parents » (*barnstugeutredning understyrker att förskolan [...] skall fungera som en serviceinstitution [...] med uppgift att tillgodose både barnens och föräldrarnas behov. SOU 1975:87, op. cit.*, p. 160).

²¹⁴ *Ibid.*, p. 154.

²¹⁵ « L'enquête estime que l'éducation parentale peut devenir un élément important de la participation des parents, qui est un fondement de l'activité de la *förskola* [...] la présence des parents à la crèche représente dès lors une condition pour la mise en œuvre de l'éducation parentale » (*Enligt utredningens mening kan föräldrautbildning utgöra en viktig del i den föräldraverksamhet som utgör en grundsten i förskoleverksamhetens innehåll [...] Föräldrarnas närvaro i förskolan blir därmed en förutsättning för genomförandet av föräldrautbildning. Ibid.*, pp 10-11).

2.2 Initier le parent à son rôle : participation et prise de conscience en tant que thérapie sociale

Il serait abusif de réduire la « formation parentale » à l'annexion par la sphère publique de la problématique de la filiation, ce dernier processus étant un phénomène plus diffus, étalé dans le temps et animé par une multiplicité d'acteurs, dont le secteur marchand. L'originalité du projet²¹⁶ réside, spécifiquement, dans l'appropriation politique du regard et du style communicatif propres à une institution récente. Motivations et enjeux de la participation parentale préconisée par la *förskola*, sur la base d'une représentation du bien-être de l'enfant, y apparaissent comme des éléments inhérents à la responsabilité de chaque citoyen. L'obstacle préliminaire auquel les enquêteurs font face est l'absence d'un contexte préétabli dans lequel chaque parent pourrait faire l'objet d'une évaluation de la part des représentants de la société. Bien qu'identifiés comme des vecteurs de messages sociaux, la *förskola* et les différents volets de l'assistance sociale ne touchent qu'un segment de la population. Ils ne se prêtent donc pas à assurer un suivi systématique du comportement des adultes qui structurent la vie de l'enfant. Une fois cet objectif posé, le défi consiste à repérer un cadre de conditionnement compatible avec ces deux exigences : toucher le parent *en tant que tel*, et susciter sa prise de conscience dans des formes non intimidantes. L'issue est contenue dans le choix de méthodes appropriées : il s'agit de multiplier les occasions d'échange, d'unifier le discours sur l'enfance véhiculé par les divers réseaux de socialisation politique – institutions, monde associatif, médias – en laissant qu'il se propage sans une régie externe. C'est pourquoi, l'idée initiale d'une *école des parents*, permettant aux « mauvais » d'entre eux d'ajuster leur comportement à des exigences objectives, est explicitement rejetée.

Il est utile de rappeler que l'engagement de l'État dans l'orientation des parents s'inscrit dans une mouvance favorable à une évolution *qualitative* de la mission de l'État-providence, dans le sens de l'individualisme. En s'appuyant sur les analyses de l'« enquête sur le service social » (*socialutredning*)²¹⁷, les rapporteurs se réclament d'une nouvelle conception de l'assistance sociale, qui consiste à valoriser le contact avec les individus et l'impact sur leur qualité de vie, au détriment de l'orientation thérapeutique et répressive jusqu'alors prédominante. Cette

²¹⁶ À laquelle correspond, sur un plan plus substantiel, celle des initiatives engagées par l'État suédois dans l'encadrement juridique des prérogatives parentales.

²¹⁷ Au début des travaux du *barnomsorgsgruppen*, ce comité était engagé dans la consolidation dans un texte unique des lois-cadres sur le service social, sur la protection de l'enfance et sur l'assistance aux alcooliques. L'engagement de ressources pour la mise en place – sous la responsabilité des municipalités – d'un vaste réseau de services d'assistance à domicile au profit des handicapés et des personnes âgées, rentre dans ce même mouvement de recentrage des formes de l'assistance sociale vers un type de prestations adaptées aux situations individuelles. Les propositions de la *socialutredning* aboutirent en 1980 à l'adoption de la nouvelle loi sur le service social de 1980 (*Socialtjänstlag*).

évolution se traduirait par la réorientation vers une approche préventive et « globale » (*helhetssyn*) de la déviance – consistant à atteindre les individus avant qu'ils ne soient confrontés à des problèmes macroscopiques (difficultés relationnelles et psychologiques, maltraitance...) dans leur expérience de parent. Le dépistage ponctuel de ces *symptômes* céderait ainsi la place à la maîtrise des *environnements* dans lesquels s'inscrivent les trajectoires individuelles²¹⁸.

Un présupposé important dans la méthodologie de l'action sociale est [...] que chaque individu dispose de ressources (potentielles) pour organiser son existence. À cause de différents facteurs, ces ressources peuvent être plus ou moins inhibées. La mission du travailleur social consiste en grande mesure à les libérer [...] L'action sociale se propose d'augmenter la capacité de l'individu à influencer sa situation de vie, en augmentant sa confiance en soi en ce qui concerne la possibilité de réaliser des progrès²¹⁹.

La nouvelle orientation émancipatrice du service social entretient un lien logique avec le processus de « démocratisation » de la relation État/parents, que le *barnomsorgsgruppen* appelle de ses vœux²²⁰. En premier lieu, faire reposer le succès de l'action sociale sur une évolution simultanée des attitudes individuelles conforte la suppression de toute distinction qualitative entre les compétences de l'État-providence. Si, dans une perspective de régulation verticale, chaque organe était investi d'une mission circonscrite – maîtrise des difficultés liées à un handicap, aide financière aux foyers sans ressources, apprentissage (dans le cas de la crèche) de certaines qualités sociales – l'éthique de la *restitution* de la parole préfigure une tâche diffuse et transversale. Identifier la mission des services sociaux à l'objectif d'aider le sujet à tirer profit de son potentiel caché revient à diluer et à dilater la portée de son action. La conformité des attitudes n'est plus assurée par une discipline externe, mais par une incitation incessante à la remise en question de son « rôle », de la fidélité à soi-même, de la correspondance de son comportement à un idéal et à des perspectives plus globales. Face à la fragilisation de l'identité de parent, les réponses pertinentes ne pourront venir que d'un élan collectif d'entraide, condition de la mise en perspective de sa situation de vie²²¹.

²¹⁸ La proximité de ces thèses avec les maîtres mots qui dirigent l'évolution du discours sur la *förskola*, ressort ici en toute clarté.

²¹⁹ *En viktig utgångspunkt för den sociala metodiken är således att varje individ har (potentiella) resurser att forma sitt liv. Dessa kan av skilda faktorer vara mer eller mindre undertryckta. Att frigöra dessa resurser är en viktig del av det sociala arbetet [...] Syftet med samhällsarbetet är att öka människornas förmåga att påverka sin egen livssituation framför allt genom att öka deras självförtroende när det gäller att åstadkomma förändringar.*
SOU 1975:87, *op. cit.*, pp. 27-28.

²²⁰ *Kvalitetsförbättring... ett led i en demokratiseringsprocess...* SOU 1980:27, *op. cit.*, pp. 89-90.

²²¹ « Bâtir une éducation des parents reposant sur le contact et l'échange entre êtres humains, signifie créer les conditions pour apprendre les uns des autres [...] Le dialogue peut aussi entraîner une meilleure vision de soi-même. Il permet de situer ses valeurs et sa manière d'agir [...] dans un contexte un peu plus vaste » (*Att bygga upp en föräldrautbildning som bygger på kontakt och utbyte människor emellan innebär att man skapar förutsättningar för att lära av varandra [...] Dialogerna kan också bidra till ökad självinsikt. Man får sätta in*

En même temps, chaque « rôle » s'identifiant de plus en plus à la responsabilité sociale qui s'y attache, sa définition sera progressivement remise au niveau politique. L'attention se concentre désormais sur la manière de traduire dans la réalité un idéal regardé comme un souhait universel. Lorsque le groupe aborde les objectifs prioritaires de la formation, l'agenda récent de la politique de la famille et la réflexion autour des pédagogies préscolaires lui offrent un repère évident : le besoin d'information de groupes spécifiques de population est mesuré à partir de la distance qui les sépare de ces objectifs (par exemple, de l'exercice d'une parentalité « égalitaire »). Improvisation et initiative d'en bas ne trouvent pas une grande place dans le choix des programmes²²². Avec sa structure horizontale, le projet de formation des parents s'accorde parfaitement avec la rationalisation bureaucratique de la prise en charge de l'enfance et son alignement sur des finalités homogènes. Les valeurs qui régissent sa mise en condition seront logiquement les mêmes qui définissent les missions du service social, et que nous retrouvons, libellées de manière identique, dans l'*arbetsplan* de 1981.

...les finalités globales de démocratie, égalité, solidarité et sécurité doivent également présider à la formation des parents²²³.

Comme on vient de le noter, l'effort qui tend à uniformiser l'action des institutions et à augmenter sa force de pénétration obéit paradoxalement à un objectif de *singularisation* : l'acquisition par l'individu d'une conscience de ses propres objectifs et d'une capacité à les mettre en oeuvre.

Dans le cas des actions visant les immigrés, l'imbrication entre accès à l'autonomie et construction d'un consensus culturel est tout particulièrement patente. En ce qui concerne cette cible, la participation aux actions de formation est présentée comme la condition pour s'approprier un rôle fondé sur l'autodétermination et sur la prise de distance avec des coutumes irrationnelles. Reconnu et reconstruit dans le contexte de la politique de « liberté de choix culturelle »²²⁴, le « parent immigré » apparaît comme l'élément d'une micro-structure

sina egna värderingar och sitt eget sätt att handla [...] i ett något större sammanhang. Ibid., p. 148).

²²² Un autre parallélisme avec les préoccupations des architectes de la *förskola* tient à la problématique de l'élargissement de la base sociale de la participation : un thème justifié par la remarque selon laquelle les initiatives de participation déjà établies au sein de la crèche et des autres appareils d'assistance ne réuniraient que des parents déjà « motivés », issus des couches aisées de la population (des parents, relèvent les enquêteurs, « qui se montrent loyaux vis-à-vis des valeurs sociales établies, car elles coïncident avec les leurs » *Föräldrar [...] som ställt sig lojala till det etablerade samhället värderingar, därför att de sammanfallit med deras egna. sou 1980:27, op. cit., p. 56* – section intitulée « Formation parentale – au service de la démocratisation » (*Föräldrautbildning – ett led i demokratisering. Ibid., pp. 59-60).*

²²³ *De övergripande målen demokrati, jämlikhet, solidaritet, och trygghet bör vara vägledande även när det gäller föräldrautbildning. Sou 1975:87, op. cit., p. 146. Cf. supra, notes 155 et 156.*

²²⁴ *Cf. infra, p. 716 sqq.*

sociale en crise (la « famille immigrée », *invandrarfamilj*), qui au nom de l'attention envers l'enfant, requiert un soutien lui permettant de rencontrer les attentes de la société globale. Paradoxalement, par les stéréotypes qui la connotent (cohésion, assurance normative, autorité naturelle du père...), ce type de famille échappe précisément aux carences qui justifient la scolarisation des parents suédois ; néanmoins, dans la vulgate de la politique d'intégration, cette solidarité organique apparaît moins comme une vertu que comme un indice d'arriération²²⁵. On touche ainsi à l'importance primordiale qu'un paradigme *culturel* revêt par rapport aux critères, purement descriptifs, de bien-être et de sécurité des foyers. La cohérence entre valeurs privées et valeurs globales est l'exigence qui prime. Dans le cas de l'immigré, la prise de responsabilité marquée par la participation aux formations tendra à clarifier le droit/devoir de remettre en question les évidences sur lesquelles il fonde sa vision de l'équilibre entre espace de l'intimité et impératifs collectifs. De même que le passage de l'enfant immigré vers une condition biculturelle, l'assimilation d'un rôle correct de « parent » revient à un acte de libération, inséparable d'une intervention externe :

PARENTS IMMIGRÉS [...] L'activité de formation des parents peut contribuer à modifier ces fonctions limitées [des femmes immigrées] [...] Une partie de ces femmes ont aussi besoin d'aide pour reconstruire leur estime de soi, qui peut-être a été affectée par le fait qu'avec leur installation en Suède, toutes les fonctions et valeurs évidentes par rapport à la famille, à l'éducation des enfants et au rôle de la femme sont devenues caduques²²⁶.

Avec ces prémisses, il est logique que le premier vecteur d'information retenu s'identifie à un service universel, tel que l'action sociale pour la mère et l'enfant²²⁷. Cette démarche représente cependant, plutôt qu'une mission à part entière, une prise de contact, une porte ouverte vers d'autres initiatives de divulgation. Si l'on envisage les différents volets des propositions du *barnomsorgsgruppen* comme un tout, on peut noter que l'expression « formation parentale » qualifie tour à tour des projets différents, prolongeant le suivi de la condition du parent, tout au long de son parcours. Dans le projet défini dès 1975 et repris par le gouvernement dans son projet, cette démarche s'articule en quatre phases : notamment, la formation dispensée « lors de la naissance de l'enfant »²²⁸, durant « l'âge préscolaire », l'« âge scolaire » pour aboutir

²²⁵ SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 28.

²²⁶ INVANDRARFÖRÄLDRAR. *Föräldraverksamheten kan också bidra till att modifiera dessa avgränsade funktioner [...] En del kvinnor behöver också stöd för att bygga upp det självförtroende som kanske gick förlorat i samband med flyttningen till Sverige då alla självklara funktioner och värderingar kring hem och barnuppfostran och kinnans roll plötsligt blev ogiltiga. Ibid.*, p. 191.

²²⁷ *Mödra- och barnvård* : une mission soumise à l'autorité des départements (*län*) et rattachée aux hôpitaux. Cf. RH, 1978/79, *proposition nr 168*, p. 22.

²²⁸ *I samband med barnets födelse* (SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 153). Les mesures y afférentes sont illustrées dans le premier volet de propositions concrètes rendues par le *barnomsorgsgruppen* (SOU 1978:5, *op. cit.*)

finalement à une démarche universelle : la « formation parentale *pour tous* »²²⁹. La complémentarité de ces démarches et la coordination qu'elles supposent entre acteurs institutionnels posent tout naturellement la question du caractère prescriptif du « rôle » qu'elles contribuent à dessiner. Inspiré par la vision d'une société organisée autour des nécessités de l'enfance, le groupe aborde la normalisation des attitudes à cet égard non comme une notion abstraite, ni une nécessité limitée à des comportements extrêmes, mais comme une composante essentielle de son projet. Sa revendication emprunte toutefois une forme indirecte, privilégiant l'identification spontanée et une imprégnation en douceur. L'implication des autorités publiques dans les démarches de sensibilisation préfigurées demeure, par ailleurs, relativement effacée. Elle ne s'exerce directement qu'au niveau de la première « phase » de la formation parentale, aménagée au sein des centres de planning familial et des maternités.

L'établissement de procédures participatives de « formation parentale » dans un contexte institutionnel est l'enjeu du rapport rendu en 1978, consacré à l'accueil des futurs parents par les sages-femmes (*barnmorskor*), les puéricultrices (*barnsköterskor*) et le reste du personnel médico-social. Ces professionnels devront affiner leur capacité à dispenser une pédagogie, sans que celle-ci soit ressentie comme l'expression d'un dessein autoritaire ou d'un regard stigmatisant²³⁰. Les trois objectifs de la formation parentale arrêtés dans le document de 1978 renvoient à l'habilitation de l'adulte : il s'agit d'« accroître ses connaissances », de lui donner l'accès « au contact et à la communion », et surtout d'améliorer sa capacité à « influencer les conditions sociales » de l'éducation²³¹. Les méthodes assignées à cette entreprise renvoient à une appropriation, par osmose, des nouveaux engagements du système d'accueil. Les vecteurs d'information mobilisés sont tenus non pas d'ajuster leur message en fonction de leur sphère de compétence, mais de surmonter les clivages disciplinaires et linguistiques qui les séparent, pour rentrer dans un dialogue personnalisé avec leur cible.

Le modèle proposé s'inspire de l'accueil des parents par la *daghem*, et traduit l'ambition générale du projet : aménager des espaces de dialogue, incitant les familles à élaborer leurs problèmes en commun. Réunis par petits « groupes de discussion » (*samtalsgrupp*), encadrés

²²⁹ *När barnet är i förskoleåldern; När barnet är i skolåldern; Till alla i samhället* (SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 153).

²³⁰ Les recommandations des enquêteurs qui touchent à la nécessité d'éviter que la parole des spécialistes du suivi médico-psychologique des accouchées et des nourrissons se drapent de l'autorité d'un « expert » (SOU 1978:5, *op. cit.*, pp. 52-53) calquent en tout point la réflexion des responsables de l'organisation de la crèche sur les conditions d'un accueil convivial et non discriminatoire des parents.

²³¹ *Öka kunskaper. Skapa möjlighet till kontakt och gemenskap. Skapa möjlighet till påverkan av samhälleliga förhållanden. Ibid.*, pp. 44-45.

par un animateur, les parents seront laissés libres de fixer la forme et le contenu des échanges à partir de leurs propres expériences, la fonction d'encadrement se limitant à un acte de libération de la parole. Les recommandations sur les contenus varient en fonction des canaux concernés, mais le trait d'union consiste à privilégier l'incitation à l'autoréflexion par rapport à la communication de conseils en puériculture : la conscience qu'il faut éveiller concerne le domaine de l'idéal²³². Le développement relatif à la formation en milieu hospitalier tend ainsi à confirmer l'évolution des institutions pour l'enfance vers une structure en réseau, jetant des « ponts »²³³ entre les environnements de l'enfant. Plutôt que de *censurer* le comportement de l'individu, il s'agit d'orienter sa perception de soi et de sa position sociale. Or, ce type d'incitation à la prise de conscience présente la même ambiguïté statutaire que la pédagogie des valeurs de la *daghem* : tout en visant à élargir la marge d'action du sujet, elle marque les frontières morales qui en limitent l'exercice. Si les conditions de la participation à la formation dépendent, formellement, de la représentation que l'individu se fait de ses besoins, son développement obéit à des principes clairement affichés de concentration de la régie politique, d'efficacité et de diffusion.

Concrètement, l'accueil du futur parent devra l'aider à maîtriser les obstacles et les legs imaginaires, qui entravent sa prise de responsabilités face aux futures générations. Parmi les habitudes héritées, la tendance à considérer les devoirs vis-à-vis de l'enfant comme l'objet d'une intuition, mûrissant dans la sphère intime, est considérée comme la plus pernicieuse. C'est pourquoi les recommandations adressées au personnel animant les groupes de discussion lui assignent un rôle sans équivoque : traduire les craintes et les interrogations de l'adulte face à ses nouvelles responsabilités dans un langage *politique*. La perception subjective de la condition de parent doit rentrer en résonance avec l'expérience d'autres individus et, en dernier lieu, avec des objectifs de réforme²³⁴. Les enjeux que le rapport met en avant touchent systématiquement aux prémisses idéologiques de la politique de la famille : le rôle des institutions de garde, les droits des enfants²³⁵, ou le régime d'assurance parentale institué en

²³² Dans le cas des actions menées dans les maternités, l'enquête encourage les animateurs à privilégier la discussion autour des principes fondamentaux de la parentalité par rapport aux questions de nature purement « pratiques » (*de praktiska frågorna. Ibid.*, p. 83).

²³³ ...*skapa broar. SOU 1975:87, op. cit.*, p. 151.

²³⁴ L'enquête invoque, par exemple, le recentrage du dispositif d'information des parents déjà accessible au sein des services de maternité (*barnbördshus*, ci-après BB) de la sphère de la puériculture vers les « finalités supérieures de démocratie, d'égalité, de solidarité et de sécurité » (*Att nå de övergripande målen demokrati, jämlikhet, solidaritet och trygghet. Ibid.*, p. 147).

²³⁵ L'information pré- et périnatale dispensée par les sages-femmes et les infirmières-puéricultrices, par exemple, devra inclure l'initiation des parents au modèle de la « parentalité égalitaire ». Section « Le rôle actif du papa dans les BB » (*Pappans aktiva roll på BB. SOU 1978:5, op. cit.*, p. 78).

1974. Chaque adulte sera incité, de telle sorte, à apprécier en quelle mesure les relations au sein de sa famille reflètent les finalités générales de la politique de l'environnement des enfants²³⁶.

C'est en hommage à une telle exigence, d'ordre symbolique, que le personnel médico-social est invité à se soucier davantage des effets de sa parole sur l'organisation des rôles au sein de la famille que de leur consonance avec la demande de l'adulte. Le *style* de l'accueil est par exemple considéré comme un enjeu plus pertinent que son contenu, et fait l'objet de recommandations détaillées. Pour attester la nouvelle dimension de la responsabilité pour l'enfant il est recommandé, tout d'abord, que l'information prénatale implique, simultanément, les *deux* parents. Le chapitre consacré aux enjeux du contact des parents avec la structure médico-hospitalière insiste sur la nécessité de signifier à la mère le caractère *non exclusif* de sa responsabilité pour l'enfant. Sa condition fragile et interrogative, face à l'événement de la naissance, est tenue comme l'occasion d'une avancée culturelle : ouvrir au contact avec le monde extérieur « un univers traditionnellement féminin »²³⁷. Une obligation de réussite pèse sur le personnel par rapport à ces enjeux imaginaires. Corrélativement, l'utilisateur figure davantage comme le destinataire d'une action de persuasion que comme le sujet d'une prise de conscience. L'identification des « pères dubitatifs » (*tveksamman pappor*) – une catégorie déjà présente lors de la conception de la participation parentale en crèche – en tant que cible prioritaire est emblématique, ainsi que le fait que leur absentéisme soit imputé d'emblée à l'échec du contact que l'institution aura établi avec eux²³⁸. D'autres prescriptions insistent ainsi sur l'importance d'assurer une *stabilité* au groupe de discussion²³⁹, condition nécessaire afin de signifier aux participants le partage d'une situation existentielle. La subordination du programme aux vœux des usagers trouve ainsi une autre limite dans la nécessité d'éveiller le sentiment d'appartenir à une communauté solidaire²⁴⁰, capable d'adhérer à des normes

²³⁶ « Concrétiser » l'utopie revient également à éviter une interprétation libre ou extensive de ses décrets : comme il l'a été noté (cf. R. Klinth, *op. cit.*, pp. 342-362), la nouvelle politique de la famille fait reposer l'égalisation des relations entre les sexes sur la sphère privée, en transférant ainsi sur les individus la responsabilité de ses éventuels échecs.

²³⁷ *Denna traditionella kvinnovärld*. sou 1978:5, *op. cit.*, p. 79.

²³⁸ *Ibid.* La présence d'une figure masculine est à ce point cruciale que l'enquête recommande de l'organiser en la liant à « des horaires définis » (*en bestämd tid*) et – dans le cas d'une mère célibataire – qu'elle suggère d'inviter « quelqu'un d'autre » (*någon annan*) à ses côtés. *Ibid.* La proposition de formaliser la présence du père lors de l'accouchement et des premiers contacts de la mère avec les services socio-sanitaires d'aide aux familles doit être appréciée sous l'éclairage de l'introduction en 1974 du congé « parental » ainsi que (conformément aux recommandations du *barnomsorgsgruppen*), des *pappadagar*. Cf. *supra*, note 143.

²³⁹ « La présence dans les groupes » (*Närvaro i grupperna*. sou 1978:5, *op. cit.*, p. 57).

²⁴⁰ « Apprendre à se connaître et atteindre un sentiment de sécurité » (*lära känna varandra ... uppnå trygghet i gruppen*. *Ibid.*)

communes. En ce qui concerne les animateurs de cette pédagogie – médecins et infirmiers – le sacrifice imposé à leur identité d’experts sera compensé par la conscience des implications sociales de leur mission²⁴¹.

Les sujets au centre des actions de formation reflètent bien la recommandation selon laquelle des « questions pratiques » ne devraient pas monopoliser le dialogue avec les parents. Comme le programme ci-dessous l’atteste, les priorités pivotent sur les objectifs idéologiques et les fonctions exemplaires de l’entraînement, qui prennent la forme d’objets pédagogiques :

- Rôle actif du papa (*sic*) dans le service de maternité (BB) ;
- Responsabilités de chacun des parents dans les soins à son enfant ;
- Participation des deux parents aux entretiens sur l’expérience de l’accouchement ;
- Besoins spécifiques des immigrés en ce qui concerne la formation parentale ;
- Sensibilisation des parents à la formation dispensée dans la BB, notamment en ce qui concerne le nouveau rôle du papa ;
- Harmonisation des instructions pour le travail des puéricultrices²⁴².

Comme l’extrait le résume bien, dès le premier contact avec les autorités, le « besoin » d’information de l’adulte est assimilé à la préparation à renoncer à une représentation dépassée de sa responsabilité. Cet objectif s’accompagne d’une reconstruction généalogique. Dans une société industrielle développée, les fonctions du groupe naturel tendent naturellement à se transformer et à se désincarner : dans l’analyse des auteurs, cette évolution, bien qu’elle rencontre les intérêts objectifs de la population, représente une source de sentiments de culpabilité, donc de résistances. Le nouveau rôle du parent doit être construit à partir d’une prise de conscience réaliste du contexte social dans lequel son action intervient. Ce n’est qu’à ces conditions qu’il sera possible de recréer, sous de nouvelles formes, la cohérence entre idéal et action qui caractérisait la société agraire d’autrefois²⁴³. L’idée directrice de l’initiation à la parentalité – briser le carcan d’évidences qui entoure la notion d’éducation – prend ainsi le sens d’une thérapie de l’investissement individuel face à la filiation. Il s’agit moins d’assimiler un ABC de la responsabilité de parent que de renoncer, symboliquement, à une focalisation égoïste sur *son* enfant et *son* foyer. Le programme proposé pour les centres de protection maternelle et infantile, à l’intention des parents d’enfants « de deux mois à un an » (*Två*

²⁴¹ L’importance de l’uniformité de la formation ressort de la proposition des enquêteurs d’instituer au sein de l’hôpital une nouvelle figure directive, le « superviseur du service de maternité » (*BB- handledare*). *Ibid.*, pp. 83-85.

²⁴² *Pappans aktiva roll på BB. Båda föräldrarnas ansvar för omvårdnaden av sitt barn. Båda föräldrarnas deltagande i samtal kring förlossningsupplevelser. Invandrarföräldrars särskilda behov i föräldrautbildning. Information till föräldrarna om föräldrautbildningen på BB och i synnerhet pappans nya roll. Enhetliga linjer för barnsköterskornas arbete.* *Ibid.*, p. 84.

²⁴³ *Ibid.*, p. 33 sqq.

månader till ca 1 år) s'articule de la manière suivante :

- À quoi ressemble la société dans laquelle nos enfants vont grandir ?
- Que voulons-nous, en tant que parents, que nos enfants deviennent, une fois adultes ?
- Sympathies politiques ou religieuses des parents et conséquences respectives pour le développement de l'enfant²⁴⁴.

S'initier à la mission de parent signifie donc cerner le lien qui l'unit aux exigences d'une société en transformation, pour pouvoir y ajuster ses attentes et son style de vie. C'est la raison de l'ambivalence qui se dégage du projet du *barnomsorgsgruppen* : alors qu'il plaide pour la prise de responsabilités envers l'enfant, son message milite pour une *déresponsabilisation* au profit d'un horizon idéal supérieur : le couple égalitaire, le cercle des adultes, la communauté nationale...

2.3 Déprivatisation et conscientisation politique. Du « rôle de parent » au « rôle d'adulte » (et de citoyen)

Les implications idéologiques et civiques de la participation aux actions de formation apparaissent comme le *leitmotiv* du raisonnement du *barnomsogsgruppen*. L'importance d'atteindre et de mobiliser *toute* la population concernée prime, dans son discours, sur la définition de leur contenu²⁴⁵. C'est une conséquence logique de la vision de l'allocation de la responsabilité éducative que l'enquête défend. Si l'adulte est appelé à élaborer collectivement son rôle, c'est que la nature des problèmes qu'il doit affronter est considérée de pertinence *sociale*, et ne peut être correctement appréhendée que dans un tel cadre. Si elle manque d'un enjeu spécifique (un « programme »), l'éducation à la parentalité a pour but direct celui de mettre en contact entre eux des adultes, alors qu'en concomitance avec la naissance d'un enfant ils tendent à se replier sur leur sphère privée et à se soustraire à l'influence des différents vecteurs de socialisation. Le groupe assimile une telle attitude à une pathologie²⁴⁶ ou bien, avec une métaphore économique, à un indice de dénuement : le manque de « ressources » politiques²⁴⁷.

Comme dans la doctrine préscolaire, la représentation du « besoin de contact » dont le parent souffrirait véhicule une interprétation idéologique des fonctions qu'il est appelé à exercer dans la cité et en tant qu'éducateur : consentir à s'ouvrir au contact avec autrui est la condition pour être considéré pleinement capable. Voilà pourquoi le modèle d'autoéducation préconisé pour

²⁴⁴ *Hur ser det samhälle ut som våra barn skall växa upp? Vad man som förälder vill att barn skall växa upp till. Föräldrars sympatier med politiska partier, religiösa församlingar m. m. och dess konsekvenser för barnen. Ibid., p. 77).*

²⁴⁵ Des recommandations précises visent la surveillance du degré d'adhésion aux initiatives citées, en assimilant ouvertement le refus de participation à une faute (*ibid.*, pp. 57-58).

²⁴⁶ Cf. sou 1978:5, *op. cit.*, p. 49 et *Barn och vuxna* (« Les enfants et les adultes »), sou 1980:27, p. 190 sqq.

²⁴⁷ *Politiskt fattiga*. sou 1980 :27, *op. cit.*, p. 58.

les maternités ne peut être confiné à un seul secteur, et ne peut jamais être considéré comme abouti. Le rapport publié en 1980, consacré à la formation tout au long de la vie, insiste sur la manière dont ce modèle doit trouver son équivalent dans d'autres sphères de socialisation²⁴⁸ : l'assimilation de son caractère collectif représente le seul argument pédagogique sur lequel le groupe affiche son intransigeance. La doctrine préscolaire avait consacré le droit pour tout adulte de s'intéresser aux « enfants des autres ». Cette exigence réapparaît maintenant comme un impératif général, le but étant de « faire en sorte que tous les enfants soient l'affaire de tout le monde²⁴⁹ ». La communalisation de la discussion sur la « parentalité » est censée guider le parent, à son tour, vers une plus grande sensibilité à l'égard des implications sociales de son expérience individuelle. Dissocié de toute finalité utilitaire immédiate, l'exercice semble dégager ses bienfaits de manière immanente, du simple fait d'intervenir dans un monde marqué par l'atomisation. Les actions réunies sous le label « formation parentale pour tous » (*föräldrautbildning till alla i samhället*) verront ainsi le jour dans des cadres disparates – l'institution médicale ou scolaire, les réseaux associatifs, la communauté locale... – sous la forme de petits séminaires sur des sujets d'actualité, adaptés au public concerné et l'amenant à se confronter avec les implications sociales de sa condition à différentes occasions de sa vie de citoyen. Dans ces occasions, l'adulte sera confronté à une notion cohérente de *responsabilité partagée*, que la diversité des milieux et des expériences individuelles risque de brouiller.

La participation parentale est donc loin d'être un but en soi. L'inculcation d'une notion de responsabilité éducative partagée, que ce type de démarche ne pouvait atteindre dans le contexte de la *daghem* que de manière symbolique et provisoire pourra se stabiliser en étendant la « surface de contact »²⁵⁰ entre la société et l'individu, c'est-à-dire les occasions qui l'amènent spontanément à réfléchir à la condition de l'enfance. L'exigence *pédagogique* invoquée au profit de l'éclatement du secret de la sphère privée – à savoir, le choix de pratiques éducatives plus cohérentes entre le temps passé en famille et à la *daghem* – acquiert ainsi une pertinence

²⁴⁸ Les propositions finales du groupe visent à requalifier des circuits de socialisation aussi disparates que les associations d'immigrés ou les centres d'éducation populaire du mouvement ouvrier en tant que vecteurs d'un seul message d'utilité sociale. « Le groupe propose [...] que l'État, les communes et les départements – *ainsi que les organisations syndicales* – intègrent dans leurs programmes de formation continue des éléments d'information pertinents pour les conditions de développement de l'enfant » (*barnomsorgsgruppen föreslår [...] att stat, kommun och landsting samt fackliga organisationer i sin kursverksamhet för in moment som ger information kring frågor av betydelse för barns uppväxtvillkor*. sou 1980:27, *op. cit.*, pp. 240-241).

²⁴⁹ *Göra alla barn till allas angelägenhet*. *Ibid.*, p. 87. Cf. la revendication de ce même objectif par Olof Palme (*supra*, p. 676).

²⁵⁰ *Kontaktytor*. Sou 1978:5, *op. cit.*, p. 44.

universelle : pour se montrer à la hauteur de son rôle, le parent doit pouvoir se confronter avec des objectifs de pertinence générale. Des enjeux, pourrait-on gloser, *suédois*. L'ambition est la même qui, au niveau des crèches, inspirait la prise en charge des parents *dubitatifs* : la première justification du contact consiste à affirmer la légitimité du contact lui-même, en amenant l'individu à sortir de sa sphère exclusive, à « se remettre en jeu ». En faisant écho aux modalités de l'échange éducatif prônées par la « pédagogie du dialogue », l'enquête insiste sur l'importance pour le participant de faire abstraction de son point de vue égoïste :

...l'éducation des parents dans le cadre des organisations de bénévolat doit offrir une chance d'aborder la condition des enfants et la parentalité *en termes idéologiques*²⁵¹.

L'accent mis sur la qualité du contact est aussi révélateur de la relation étroite que la formation des parents entretient avec la nouvelle caractérisation idéologique de la politique familiale. La mobilisation de l'adulte est valorisée moins en tant que condition d'une influence sur les décisions relatives à l'enfance, qu'en tant qu'indice d'une attitude plus ouverte et disponible envers la vision du monde qui sous-tend les initiatives dirigées vers l'organisation de la relation de couple et du ménage²⁵².

La logique qui avait présidé à l'évolution du contact avec l'institution éducative d'un droit du parent en une nécessité structurelle impose maintenant, à l'échelle de la cité, la mobilisation des vecteurs d'information susceptibles d'influencer le parent : État, société civile et associations doivent « partager leurs tâches »²⁵³, et se mettre au service de la compréhension, par le corps social, de ses nouveaux devoirs. La sensibilisation du parent compte ainsi par rapport à ses retombées culturelles à long terme. Les définitions que le premier rapport de la *barnmiljöutredning* offre des parents – « le *groupe* qui est censé détenir la responsabilité principale de défendre les intérêts de l'enfant », ou tout bonnement « une ressource » au service de la collectivité²⁵⁴ – sont révélatrices de la nouvelle économie des compétences éducatives, à laquelle je viens de faire allusion²⁵⁵.

²⁵¹ ...betyder detta mer konkret att föräldrar genom bl. a. studieförbundens försorg ska ges möjlighet att diskutera barn och föräldraskap i ideologiska termer. sou 1980:27, *op. cit.*, p. 85.

²⁵² Le résultat est un retournement des termes de la dialectique de l'émancipation et de la discipline : la normalisation de la compréhension des enjeux éducatifs est justifiée au nom de l'autonomie (l'acquisition de « ressources » politiques), alors que l'indifférence à ces canaux de conditionnement est présentée comme un déficit objectif, une forme de distance par rapport à l'enfant.

²⁵³ *Rollfördelningen samhälle – frivilliga organisationer*. sou 1980:27, *op. cit.*, pp. 88-89.

²⁵⁴ *Grupp, som uppfattas i första hand bevaka barnets intressen*. sou 1975:30, *op. cit.*, p. 284. *Får bli en resurs i samhället*. sou 1978:5, *op. cit.*, p. 46. *Föräldern är en viktig vuxenresurs*. sou 1980:27, *op. cit.*, p. 23.

²⁵⁵ La substantivation du terme « parent » en « parentalité » (*föräldraskap*) ou l'apparition du mot contracté « rôle-de-parent » (*föräldraroll*) participent de cette transition symbolique.

Les buts que la *familjestödsutredning* avait cherché à atteindre moyennant un meilleur aménagement du temps et de l'économie du foyer, trouvent ici une traduction systématique. Dans un cas, il s'agissait de permettre au parent de participer à l'initiation de son enfant à la vie de la crèche ; dans l'autre cas, le même instrument incitatif – une allocation, compensant une période d'absence du lieu de travail – va le stimuler à s'engager dans une réflexion collective autour de la « parentalité » et à reconnaître ses propres difficultés dans la parole d'autrui²⁵⁶.

Au regard du caractère universel des exigences posées, tout participant figure, symboliquement, comme un « étranger » attendant de tirer profit du contact avec une doctrine dont le contenu correspond, par ailleurs, à l'« éducation sociale » dispensée par le système scolaire. Son objet ne consiste pas simplement à apprendre à « éduquer », mais correspond aux finalités absolues et implicites que l'éducation doit servir²⁵⁷. Des finalités que l'anticipation des résistances inconscientes du parent immigré ou du parent tout court permet d'objectiver, en les constituant en tant que norme. La stéréotypisation des craintes du *parent non formé* contribue, spéculativement, à la mise en forme d'un consensus supposé :

La vision de la sexualité *propre à la société et à l'école suédoises*, apparaît à une partie des parents immigrés comme un sérieux danger.

Etant donné que le modèle éducatif de sa culture d'origine met souvent l'accent *sur d'autres domaines que le modèle éducatif suédois*, l'enfant immigré accueilli par la *förskola* va nécessiter [...]

Une partie des parents immigrés rejette *les valeurs suédoises ainsi que l'éducation à la suédoise des enfants*²⁵⁸.

Dans le cas du programme de formation parentale, plutôt que dans l'expérience d'un conflit culturel, la contradiction entre progrès social et résistances passéistes se situerait au niveau de la conscience, sous la forme d'une tension entre l'aspiration à remettre en cause les modèles éducatifs des générations précédentes et les entraves représentées par l'éducation ou la

²⁵⁶ Comme dans les actions visant les parents immigrés le but recherché n'est pas l'adhésion à un système de valeurs précis : cette ambition ne ressort qu'en négatif, par l'évocation des conséquences de l'*absence* d'une position commune à l'intérieur de la communauté des adultes. Le rapport publié en 1978 insiste par exemple sur la manière dont l'absence d'un projet éducatif partagé par tous les parents permettrait aux faux idéaux propagés par la publicité de se répandre sans obstacle. Cf. sou 1978:5, *op. cit.*, p. 34.

²⁵⁷ «...lors de ces discussions sur la société dans laquelle nos enfants et nous-mêmes évoluons, on abordera spontanément des questions telles que la vision de l'homme que l'on veut affirmer par l'éducation, les valeurs éthiques que l'on veut perpétuer, la manière dont le futur de l'enfant est influencé par la famille et la société, et ainsi de suite » (*I anslutning till dessa diskussioner om det samhälle vi lever i och som våra barn växer upp i ligger nära till hands att även ta upp frågor som vilken människosyn man vill främja med sin fostringsinsats, vilka etiska normer man vill föra vidare, hur barnens framtid kan påverkas av familj och samhälle osv. Ibid.*, p. 50).

²⁵⁸ *Det svenska samhällets och skolans sexualsyn upplevs av en del invandrarföräldrar som ett allvarligt hot.* sou 1980:27, *op. cit.*, p. 201. *Eftersom den egna kulturens barnuppfostringsmönster i många fall lägger tyngdpunkten på andra områden än det svenska barnuppfostringsmönstret, kan invandrarbarnen i förskola behöva [...]* sou 1975:87, *op. cit.*, p. 126. *En del invandrarföräldrar tar avstånd från svenska värderingar och svensk barnuppfostran.* sou 1978:5, *op. cit.*, p. 105.

condition sociale²⁵⁹. Les solutions proposées aux acteurs professionnels de la *daghem* – maîtrise de ses sentiments, codification des pratiques, cohérence entre action et idéal – s’étendent à la sphère privée. Une éducation « déprivatisée » est donc une éducation en prise avec des impératifs plus élevés :

L’éducation des enfants, *c’est-à-dire la manière dont [...] une société forme ses nouveaux citoyens* et la vision de l’homme qu’on leur transmet [...] est un enjeu éminemment idéologique et politique [...] C’est pourquoi il est important que l’éducation devienne un processus conscient, afin que chacun comprenne bien quelles sont les valeurs qu’il véhicule réellement²⁶⁰.

Les recommandations relatives au volet de la formation parentale assurée par l’école ou la *förskola* montrent bien que la promotion de la socialisation entre les parents doit tendre à normaliser les contenus des échanges quotidiens autour du bien-être des enfants, en installant la notion de « bonne » parentalité au centre du tableau. Reproduit en guise d’exemple dans le rapport final de 1980, cet extrait du journal d’une crèche familiale, associant les parents à ses activités, atteste la manière dont le modèle est censé se décliner :

Mi-octobre :

Réunion avec les parents sur « les enfants et la télé ». Parents inquiets à cause du débat dans les journaux. Introduction par un pédopsychiatre, avec la collaboration d’un enseignant (qui est en même temps un parent, membre du groupe). Agneta et Björn ne participent pas [...]

Novembre, première semaine :

[...] *planning* des vacances, les remplacements, la fête de Noël. Au café, on discute des rôles sexuels et de la parentalité égalitaire. On prévoit de créer un cercle d’études sur ce sujet [...]

Décembre :

Fête de la Sainte-Lucie dans la crèche « ouverte ». Agneta, Björn et Johan ont la grippe. Avant la fête, dans l’après-midi, les autres « enfants » de l’assistante (*sic*) font le défilé de la Ste-Lucie pour eux²⁶¹.

La « préparation à une parentalité égalitaire » - confiée en premier lieu au système éducatif, sur la base des projets-pilotes lancés par *Socialstyrelsen* et *Skolöverstyrelsen* entre 1970 et 1979 – figure parmi les contenus canoniques et obligatoires de la formation²⁶². Elle représente un

²⁵⁹ sou 1975:87, *op. cit.*, p. 145.

²⁶⁰ *Barnuppfostran, dvs. hur en kultur, ett samhälle, formar sina nya medborgare, vilka människosyn [...] man förmedlar, är givetvis ytterst en ideologisk-politisk fråga [...] Det är därför viktigt att uppfostran är en medveten process, så att man är klar över vilka värderingar man verkligen förmedlar.*
sou 1980:27, *op. cit.*, p. 85.

²⁶¹ *Oktober – mitten. Föräldramöte om “Barn och tv”. Skolbarnens föräldrar oroade av debatten i tidningarna. Barnomsorgspsykologen inleder tillsammans med en lärare (som också är förälder i gruppen). Agneta och Björn går inte [...] November – första veckan [...] Där planerar man juledigheten, vikarier och julfest. Vid kaffet pratar man om könsroller och jämställt föräldraskap. Planer på att starta en studiecirkel om det efter jul [...] December. Luciafest på öppna förskolan. Agneta, Björn och Johan har influensa. Dagmammans “barn” lussar för dem på eftermiddagen innan festen.*
Ibid., pp. 124-125.

²⁶² *Förberedelse för jämställt föräldraskap (« Préparation à une parentalité égalitaire »).* *Ibid.*, pp. 67-83.

exemple typique de la manière dont cette dernière, en cautionnant une généalogie des troubles de l'enfance (comme la distance affective croissante vis-à-vis des parents), a permis de les requalifier en tant qu'enjeux de persuasion. En effet, le discours de la parentalité égalitaire déplace la responsabilité de la crise du lien familial de la critique du mode de production capitaliste, qui dépersonnalise les rôles et éloigne les parents de l'enfant, vers la difficulté des foyers à évoluer vers une organisation interne plus rationnelle. Le sujet dénonçant son malaise en est devenu la cause.

Dans une perspective encore plus ambitieuse, la formation à une parentalité égalitaire s'inscrit dans la volonté de mettre intentionnellement la communication de modèles au sein du foyer au service d'une évolution des pratiques et des valeurs dominantes²⁶³. Une étape décisive sur la voie de la déprivatisation de la culture éducative tient en effet à l'intégration d'un nouveau style de relation à l'enfance dans la communication ciblant les enfants eux-mêmes, en leur qualité de futurs parents. Le *barnomsorgsgruppen* identifie dans l'école un vecteur stratégique de l'éducation à la parentalité. En bouclant le cercle, l'initiation des adultes va se prolonger à travers la préparation de leurs propres enfants à une responsabilité de l'ordre du virtuel. Dans ce contexte, la distinction entre prise de conscience individuelle et édification morale s'efface, étant donné que le message de l'institution éducative s'impose en tant que sens commun, et que par ailleurs des enfants ne pourront articuler les modèles qui leur sont offerts avec une expérience subjective de la condition de parent. Une discipline introduite en 1969 – la *barnkunskap* – est le vecteur naturel de cet entraînement au profit des jeunes adolescents. Le groupe en apprécie la mission dans ces termes :

Le but de la *préparation au rôle de parent (föräldraförberedelse)* destinée aux enfants et aux adolescents consiste à les préparer à leur rôle d'adulte et à une parentalité égalitaire. Il s'agit de guider progressivement les garçons et les filles vers une conscience évidente et vers une volonté d'assumer la responsabilité de leur condition de parent, de planifier les naissances, de partager les responsabilités du travail domestique et les soins aux éventuels enfants dans l'avenir²⁶⁴.

Par ces recommandations, le *barnomsorgsgruppen* anticipe la démarche à la base de la rédaction du *Lgr 80*, largement axé sur la contribution des disciplines scolaires à la subversion de représentations culturelles dépassées. La dimension stratégique de cet effort est confirmée

²⁶³ Dans le rapport final, la réalisation de l'égalité dans l'exercice des responsabilités parentales apparaît comme un complément indispensable des efforts que le système éducatif vient d'engager pour surmonter le partage traditionnel des rôles sociaux entre hommes et femmes. « Il s'agit en premier lieu de sensibiliser les adultes au fait qu'ils exercent une influence sur les enfants, et à comment ils l'exercent » (*Det handlar i första hand om att söka göra de vuxna medvetna om att de påverkar, och hur de påverkar barnen*. Sou 1980:27, *op. cit.*, p. 78).

²⁶⁴ *Målet med föräldrautbildning till barn och ungdom är att förbereda för vuxenroll och jämställt föräldraskap. Med detta avses att pojkar och flickor steg för steg fostras till en självklar medvetenhet och inställning att ta ansvar för sin egen försörjning, att planera sitt föräldraskap, att dela ansvar för hemarbete och omsorgen om eventuell egna barn i framtiden*. sou 1980:27, *op. cit.*, p. 72-73.

par les propositions qui consistent à introduire la critique des « rôles sexuels » dans la formation du personnel municipal ou scolaire, à multiplier les initiatives de sensibilisation à l'école, ou d'associer l'armée – à travers l'information dispensée durant le service national – à cet objectif. Dans tous ces domaines, la formation du rôle de parent vise, plus pertinemment, l'assimilation d'un rôle d'adulte (*vuxenroll*) mieux conforme aux objectifs fixés par la puissance publique.

On relèvera qu'en cohérence avec cette approche, avoir un enfant n'est pas considéré comme la condition pour être concerné par le volet universel de la formation parentale²⁶⁵. En effet, en dépit de ses ambitions, la sensibilisation qui s'exerce au sein des institutions professionnelles ou scolaires n'apparaît pas comme l'élément le plus représentatif du projet du *barnomsorgsgruppen*, car elle n'exprime pas la principale nouveauté inhérente à son concept : à savoir, extraire la discussion sur les besoins de l'enfance de ses lieux consacrés, pour en faire « l'affaire de tout le monde »... Le volet le plus novateur des propositions élaborées entre 1978 et 1980 est donc celui qui s'efforce de normaliser le message d'organes de mobilisation informels, tels que les médias, le secteur associatif et les organismes d'éducation populaire. Les propositions qui les concernent sont aussi révélatrices des critères qui président à la régie idéologique de cette activité.

Les actions qui intègrent la préparation au « rôle de parent » dans le parcours de socialisation politique de l'individu occupent le rapport final du groupe²⁶⁶. Le choix de miser sur des canaux généralistes, déjà existants – et notamment le circuit de la formation des adultes ou *folkbildning* – est cohérent avec le dessin initial. La mobilisation des principaux instruments de sensibilisation politique des adultes leur apparaît comme un instrument mieux apte que les structures de suivi médico-social à clarifier la nature « idéologique » de la problématique de l'éducation, donc sa pertinence pour l'identité sociale de tout un chacun. Le rapport préconise la mobilisation d'un éventail extrêmement large d'instruments publics de propagation de messages, tels que la radio-télévision d'État. Dans cette panoplie, les centres de formation continue rattachés aux partis politiques, aux syndicats ou à d'autres courants de pensée recèlent des atouts évidents du point de vue de l'évolution symbolique de la relation à la

²⁶⁵ « Au lieu de “rôle de parent”, on peut employer la notion de “rôle d'adulte”. Même ceux qui n'endossent pas personnellement la responsabilité d'éduquer un enfant [...] doivent se familiariser avec ce qu'implique la condition d'adulte (*vuxenskap*) » (*I stället för “föräldraroll” kan man också använda begreppet “vuxenroll”. Även den som inte personligen [...] har direkt ansvar för något barn måste vara införstådd med vad ett vuxenskap innebär.* sou 1980:27, op. cit., p. 154).

²⁶⁶ *Ibid.*, notamment le chapitre 5 (« Les associations de bénévolat », *Frivilliga organisationer*, p. 85).

condition de parent, ce qui justifie l'attention que leur réservent les directives ministérielles²⁶⁷ et le rapport de 1980.

La *folkbildning* incarne un espace dans lequel l'individu acquiert, sur une base volontaire, une formation qui renforce sa capacité à intervenir dans l'espace public, tout en alimentant son identification à la communauté des citoyens. Le style traditionnel de l'éducation des adultes – mélange de participation et d'encadrement, de spontanéité et de programmation pédagogique – est emblématique d'une manière responsable, voire utilitariste de se poser face à la connaissance. Aux yeux des auteurs, il représente « une ressource sans égale »²⁶⁸ au service de la formation parentale. Présente sur tout le territoire national, grâce à une dotation stable de financements étatiques, l'activité des cercles d'études émane de mouvements de différentes tendances, assurant une couverture horizontale de toutes les couches sociales et sensibilités culturelles. L'avantage inhérent à cet instrument ne se limite pas à cela. En se penchant sur l'intérêt que ces initiatives pédagogiques revêtent pour la formation du parent, le rapport analyse en détail l'impact psychoaffectif de la participation des individus à ces actions. En premier lieu, inscrire dans l'offre de formation de la *folkbildning* une réflexion autour de la condition de l'enfant va permettre de prolonger celle-ci tout au long de la vie de l'individu, dans un cadre plus proche de son expérience quotidienne par rapport au cadre « stérilisé » des cliniques d'obstétrique. Un atout encore plus décisif de ce mode de formation est la dimension conviviale dans laquelle elle se structure : le jaillissement d'un sentiment de complicité entre les parents est la condition nécessaire pour que les « adultes » acceptent de soumettre leurs stratégies éducatives à un jugement collectif.

La qualité principale que les auteurs reconnaissent aux organismes de formation populaire œuvrant en Suède consiste dans le fait de pouvoir transmettre un « profil » caractéristique à la discussion sur le rôle parental²⁶⁹ : à savoir, rattacher un enjeu universel, tel que l'éducation des enfants, aux convictions philosophiques profondes d'une catégorie d'acteurs. N'étant pas tenus au respect des critères de neutralité qui lient les institutions de l'État-providence, des cercles d'études dotés d'un profil (*profilerad*) pourront présenter la formation dans des termes idéologiques clairs, en assurant la transition du plan de la réflexion existentielle à celui de l'action. La focalisation sur les centres d'intérêts de chaque individu est la solution qui permet de s'adresser à lui *en tant que parent*, dans le respect de son identité. Ce n'est qu'alors que la sensibilisation aux exigences de l'enfant pourra prendre une allure militante, se confondre avec

²⁶⁷ Cf. *ibid.*, p. 85.

²⁶⁸ *Unik tillgång. Ibid.*, p. 86.

²⁶⁹ *Att nå alla i samhället med profilerad diskussion.... Ibid.*, p. 87.

l'identité morale de chaque individu²⁷⁰. La diversité des canaux est également une manière de mobiliser une majorité d'individus, tout en leur évitant une confrontation trop explicite avec une idéologie d'État.

La même préoccupation sous-tend le projet gouvernemental de 1979, qui stipule que la formation parentale destinée aux immigrés, compte tenu des difficultés qu'elle implique, devrait se dérouler dans des groupes de discussion « monolingues », voire « monoculturels »²⁷¹, sous la régie de l'association représentant chaque minorité. Cependant, bien que la mobilisation d'organismes indépendants, rattachés à une idéologie, vise à écarter l'analogie avec un endoctrinement unilatéral, le but consiste bien à véhiculer un modèle bien déterminé d'« être parent ». L'éventualité de déléguer à chaque organisme la responsabilité de décider de l'objet des formations aux organismes promoteurs est par exemple écartée, l'enquête préférant les caractériser comme des *partenaires* de l'acteur public, tenus au respect d'un cahier des charges²⁷².

L'articulation entre un souci de cohérence idéologique et l'absence de régie sur les contenus apparaît comme un nœud essentiel, que l'enquête aborde en déplaçant l'accent des contenus de la pédagogie pour les parents vers l'évolution du rôle social des organismes qui s'en feront les porte-parole, et donc vers le statut de leurs messages. En s'ouvrant à des sujets de pertinence immédiate pour les choix des individus, les cercles d'éducation populaire sont censés pouvoir offrir un contre-poids (*motvikt*) plus efficace à la « culture commerciale » et à son influence pernicieuse²⁷³. Ce rappel introduit une critique plus ciblée des stratégies culturelles des centres de formation attachés à un mouvement d'opinion, accusés d'aborder les réalités sociales de façon « sectorielle ». En encourageant leurs adhérents à un exercice intellectuel sans pertinence

²⁷⁰ « Les fédérations d'enseignement populaire peuvent donc s'adresser aux parents à la fois en leur qualité de parents et en tant que membres d'une association, d'une organisation socioprofessionnelle ou en tant que sympathisants d'une idéologie... » (*Studieförbuden kan alltså vända sig till föräldrarna såväl i deras egenskap av medlemmar i föreningar och intresseorganisationer eller sympatisörer med en viss ideologi... Ibid.*, p. 89).

²⁷¹ *Enspråkiga* (RH, 1978/79, proposition nr 168, p. 27). *Kulturbundna grupper; "en-kulturella" grupper* (sou 1980:27 *op. cit.*, pp. 206-207). Le concept de « culture » est utilisé, dans ce contexte, comme un simple synonyme de l'appartenance nationale d'origine. La notion d'accueil diversifié, comme garantie d'une information plus efficace et respectueuse des diversités, est l'un des postulats que la préparation à la parentalité emprunte à l'organisation de la *förskola*.

²⁷² L'articulation entre la formation aménagée dans les structures publiques et une ramification d'initiatives promues par les associations doit se faire sur la base d'un « partage des rôles » (*Rollfördelningen samhälls-frivilliga organisationer* 1980:27, *op. cit.*, p. 88). Curieusement, l'argument qui justifie la nécessité de fédérer le monde associatif à la mission du service social est l'obligation de neutralité qui pèse sur celui-ci. Ce n'est pas à l'État, mais aux organisations de la société civile qu'incombe d'interpréter (*tolka*) les normes sociales fondamentales, et de les décliner sous une forme prescriptive (*ibid.*).

²⁷³ L'évocation de cet antagonisme assimile la préparation à la condition de parent à une représentation propre à la doctrine préscolaire, dans laquelle le « commercialisme » est systématiquement désigné comme le responsable de la privatisation de la filiation (le « petit paradis » fustigé par les idéologues de la *daghem*) et de l'indifférence des adultes à l'action réaliste et responsable des institutions. *Cf. supra*, section IV.4.2.

pour leurs choix de vie, les cercles d'études ne feraient qu'entretenir la fragmentation des expériences et l'anomie²⁷⁴. En résumé, si du point de vue des adultes visés, la mobilisation d'acteurs non institutionnels est censée inscrire les problématiques de l'enfance dans une vision du monde singulière et pluraliste, son impact attendu, du point de vue de l'identité des associations, a un sens opposé : atténuer la dispersion thématique, se mettant au service de la socialisation de quelques enjeux « pertinents », définis *a priori*²⁷⁵.

Lorsqu'elle se penche sur le rôle des médias, l'enquête montre que l'effort de conditionnement doit transcender aussi bien les canaux d'information qui ne sont accessibles qu'aux parents que ceux qui découlent d'une démarche volontaire, comme la formation des adultes. Cette aspiration à l'universalité dérive certes de la recherche de toucher le public non initié, mais tend également à rappeler que l'enjeu de la responsabilité parentale ne va jamais de soi : une initiation s'avère indispensable²⁷⁶. La mobilisation des médias ne se traduit pas par des mesures contraignantes ; néanmoins, l'inventaire des modèles qui contribuent à forger une *doxa* trahit l'ambition de les soumettre à des critères discriminants. Le premier de ces critères est l'opposition entre une culture de la responsabilité, incarnée par l'institution de service public, et le « commercialisme » :

Les émissions pourraient être conçues sous la forme de flashes d'information récurrents sur l'assurance parentale [...] De nombreux sujets relatifs à la vie professionnelle, aux horaires de travail, à la vision de la famille dans le monde de l'entreprise, à l'égalité des sexes dans la vie privée et au travail, à l'action sociale pour l'enfance [...] peuvent montrer par quels moyens les familles [...] peuvent assurer aux enfants de meilleures conditions de développement²⁷⁷.

²⁷⁴ « La sectorialisation [...] conduit souvent à ce que [...] les syndicats organisent des cours sur des thèmes qui intéressent les salariés, les paroisses sur des questions de foi, les *studieförbunden* – en fonction des organisations sur lesquelles ils s'appuient – sur des sujets syndicaux, politiques ou esthétiques etc. [...] Cela amène facilement à négliger une perspective plus globale sur la vie [...] des participants, notamment la prise en compte de leur condition de parents » (*Den sektorisering [...] medför lätt att man sysslar till övervägande del med den verksamhet som är den organisatoriska basen, dvs. fackföreningen sysslar med löntagarfrågor, frikyrkorförsamlingen med trosfrågor, studieförbunden med – beroende på medlemsorganisationer – t.ex. fackliga, politiska eller estetiska ämnen [...] Detta kan lätt leda till att man utelämnar helhetsperspektivet på medlemmarnas eller deltagarnas liv och inte tar upp t. ex. deras situation som föräldrar*. Sou 1980:27, *op. cit.*, p. 86).

²⁷⁵ Les recommandations incitant les acteurs de cette formation à fédérer leurs efforts vont dans le sens de la normalisation du message. Les propositions finales prévoient d'une part que les associations présentent leurs programmes de cours dans l'enceinte des écoles et des structures communales, et d'autre part que leur pédagogie puisse puiser à un matériel d'information *ad hoc*, élaboré au sein ou pour le compte, des administrations municipales. *Ibid.*, pp. 98-99.

²⁷⁶ Cette exigence est pourtant revendiquée, encore une fois, à partir d'une logique d'*habilitation*. La télévision, en s'engageant dans des sujets sociétaux, est par exemple censée combattre la « passivisation » des citoyens (*passivisering*. Sou 1980:27, *op. cit.*, p. 227 sq.). Parmi les précurseurs de ce volet de l'éducation des parents, on peut renvoyer aux cours sur les enfants transmis en 1971, *TRU:s föräldrabildning*.

²⁷⁷ *Program kan också utformas som korta och återkommande informationsinslag kring t. ex. Föräldraförsäkringen och liknande [...] Det finns många frågor kring arbetslivet, arbetstiderna,*

Ce modèle de mobilisation dément, d'une manière assez nette, la thèse présentant la formation des parents comme un simple *échange d'expériences* entre personnes partageant une condition similaire : lorsque sa cible se généralise à toute la communauté, la démarche de sensibilisation prend le caractère de l'inculcation *ex cathedra* d'*a priori* moraux.

Lorsqu'une exploitation didactique du message s'avère peu réaliste – par exemple, dans le cas des émissions de divertissement – la responsabilité des médias se confond avec la *prévention* des influences négatives : un tri dont les justifications rappellent celles utilisées pour soumettre à des critères d'objectivité le message de l'école. En opposant des contenus d'information libérateurs à des valeurs oppressives, contre lesquelles il faut mobiliser des anticorps, l'enquête pose comme objectif la sensibilisation du parent « démuni »²⁷⁸ contre la séduction « commerciale ». Le socle idéal qu'il importe de préserver de ces influences tendancieuses renvoie, de façon assez explicite, à une idéologie *nationale* : l'enquête met directement en rapport la proportion des émissions de divertissement importées, chiffrée à 75 %, et la propagation de modèles de parentalité peu orthodoxes :

CONDITIONNEMENT DES ATTITUDES ET INFORMATION DU PUBLIC [...] Afin de pouvoir atteindre certains des objectifs posés par le *barnomsorgsgruppen*, il est impératif d'augmenter la production nationale de programmes [...] Nous subissons largement l'influence de valeurs et de modèles de rôles sexuels que, dans des contextes tels que l'école et la *förskola*, nous nous efforçons de combattre²⁷⁹.

Le même souci d'une emprise immédiate des messages inspire, finalement, l'idée de rattacher la formation à des passages obligés de la vie : le lieu de travail, le service national, les cours de conduite²⁸⁰. Projetée dans ces contextes, la formation parentale s'apparente le plus clairement à la construction d'une évidence, codifiant le statut du couple défini par la psychopédagogie préscolaire. Nul citoyen ne saurait s'abstenir de prendre position face à ses enjeux ; une section du rapport final aborde la nécessité de sensibiliser à la nouvelle vision de la parentalité non seulement les jeunes adultes, mais aussi « leurs amis et les grand-parents », ainsi que toutes les catégories professionnelles susceptibles d'entrer en contact avec l'enfance (personnel de

arbetsgivarnas syn på familjen, jämlikhetsfrågorna i hem och arbetsliv, barnomsorgen, skolan, fritidsindustrin osv. som belyser förutsättningarna för familjen [...] att ge barnen goda uppväxtvillkor.
SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 233.

²⁷⁸ *Föräldrarna kommer ofta till korta inför en massiv påverkan... Ibid.*, p. 232.

²⁷⁹ *ATTITUDÅVERKAN OCH ALLMÄN INFORMATION. Om några av de mål som barnomsorgsgruppen anger skall kunna uppfyllas är det angeläget med en ökad inhemsk produktion [...] I mycket hög utsträckning påverkas vi idag av värderingar och könsrollsmönster som i andra sammanhang, t. ex. förskolan och skolan, förklaras angelägna att söka motverka.*
SOU 1980:27, *op. cit.*, pp. 225-232.

²⁸⁰ Cf. *ibid.*, pp. 76-82 et SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 155.

magasin, chauffeurs de bus, agents du métro...)²⁸¹ La campagne de sensibilisation organisée par *Socialstyrelsen* en collaboration avec l'armée²⁸², dans le but d'atteindre précocement le public masculin, est résumée en ces termes :

Le projet de cours élaboré par *Socialstyrelsen* autour du thème « Sexualité et vie à deux » a été diffusé auprès des appelés, par le biais des mouvements populaires (*folkrörelser*) dans la période 1973-1976 [...] Il était consacré aux thèmes suivants : l'histoire de la fécondité, les jeunes et la sexualité, la contraception, l'avortement, la famille, l'égalité, la conception, le mythe de la mère, les rôles sexuels etc...²⁸³

Au terme de cette démonstration, la formation des parents apparaît comme le terrain dans lequel la politique familiale de l'État-providence reprend à son compte, avec le plus de cohérence, le diagnostic qui avait accompagné la légitimation publique de la *förskola*. D'après ce récit, la rupture des solidarités organiques (la « privatisation » de la condition de parent) aurait faussé le sens de la relation biologique au point de justifier que son périmètre et ses fonctions soient soumis au jugement d'une nouvelle instance de tutelle et d'expertise. Le *barnomsorgsgruppen* aborde cette tâche sans revendiquer des objectifs propres, mais en se réclamant de la hiérarchie des valeurs déjà consacrée par la *förskola* et l'école, la nouveauté se situant au niveau de la dimension civique assignée à leur message. Si sa mission de thérapie sociale avait fait de la *förskola* une nécessité non seulement du point de vue de l'enfant, mais aussi de ses parents (ce qui explique la volonté déterminée de les attirer dans son espace), il apparaît désormais que cette exigence incite à ancrer sa doctrine auprès des familles.

Les recommandations de l'enquête dans le domaine de l'intégration des mesures d'assistance aux enfants rencontrent l'idée d'un recentrage du principe de responsabilité. L'existence de finalités communes à tous les acteurs travaillant au contact des enfants justifie, par exemple, que les autorités communales soient investies d'une responsabilité globale sur la population enfantine, s'exprimant à travers un *plan* de toutes les mesures les concernant : les enfants non touchés par des services tels que la *daghem*, ne devraient plus échapper à cette programmation²⁸⁴. Ce qui nous ramène à une spécificité de la « formation parentale », à savoir le souci des individus qui, pour différentes raisons, sortent du champ de l'action sociale pour

²⁸¹ *Släkt och vänner, mor- och farföräldrar [...] butikpersonal, busschaufförer, tunnelbanevakter...* SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 226.

²⁸² Au sein de laquelle on avait assisté aux premières tentatives de généraliser la formation des parents, grâce à l'école du mariage (*äktenskapsskolan*), mise en place dès les années 1950 (*ibid.*, p. 77).

²⁸³ *Socialstyrelsens försöksverksamhet kring « Sex och samlevnad » [...] tiden 1973-76 fördes ut bland de vänrpliktiga genom folkrörelserna. De frågor som togs upp var: fruktsamhetens historia, ungdomar och sex, preventivmedel, abort, familjen, jämlikhet, graviditet, modersmyt, könsroller m.m.* *Ibid.*

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 101.

l'enfance. Les adultes sans enfants avaient été désignés, lors de la discussion sur l'« environnement des enfants », comme une « ressource » que la société devrait mettre à profit pour pallier l'essoufflement de la famille nucléaire²⁸⁵. Dans le cadre de la formation parentale, il s'agit de clarifier que le statut biologique ou juridique du parent n'implique plus la reconnaissance automatique d'une légitimité morale et d'un savoir. Comme le précise le rapport ces nouvelles « ressources », afin de s'avérer utiles, devront recevoir une formation appropriée²⁸⁶. La forme d'entraînement autour de laquelle se concrétise la prise en charge de l'environnement des enfants donne finalement à l'appareil de protection de l'enfant une nouvelle occasion d'affirmer le primat éthique de son message, et la consécration d'une *méthode*.

3. SUÉDICISATION DE L'ÉDUCATION, EXOTISATION DES FAMILLES.

LA CULTURALISATION DES DÉFICITS ÉDUCATIFS

L'assignation collective des parents à une forme de *retard culturel*, d'absence de clairvoyance, présente une analogie avec l'organisation des processus d'acculturation des immigrés, qui se définit à la même époque en termes pédagogiques²⁸⁷. Elle avance la nécessité de médiatiser leur rencontre avec les valeurs individualistes et « modernes » de la société d'accueil, en atténuant les conflits que celles-ci pourraient susciter dans leur vie relationnelle. Elaborées simultanément, l'idéologie qui domine la stratégie nationale d'intégration des étrangers et celle qui gouverne le contact entre institutions et parents se complètent et se renforcent mutuellement. Toutes les enquêtes citées relatives à la condition de l'enfant articulent la notion de la singularité, structurelle et permanente, des *besoins* des enfants d'immigrés. C'est l'indice d'un mouvement général de révision du socle symbolique de la citoyenneté : à savoir, le passage d'une représentation de la problématique de l'immigration en termes économiques à une approche socioculturelle, qui singularise les droits des nouveaux arrivants par rapport à la population autochtone.

L'emblème de cette rupture est l'adoption par le *Riksdag*, en 1975, des objectifs stratégiques régissant l'action sociale en faveur des immigrés²⁸⁸. Les trois slogans consacrés à cette

²⁸⁵ Cf. *Barnuppfostran och politik*, *op. cit.*, p. 18.

²⁸⁶ Le « besoin de discuter » concerne, d'après la vision du groupe, « tout le monde » (*Detta är frågor som alla har behov att diskutera...* SOU 1978:5, *op. cit.*, p. 49).

²⁸⁷ Recommandée par le groupe, la diffusion de la nouvelle matière *invandrarkunskap* (« étude des problèmes liés à l'immigration ») dans la formation du personnel de l'État-providence, en est un exemple.

²⁸⁸ L'investissement de l'État-providence dans le domaine des politiques d'intégration date de la seconde moitié des années 60. À cette époque, le passage d'une immigration économique à l'accueil de réfugiés pour raisons politico-humanitaires amena à une inversion de proportions entre les immigrés scandinaves et ceux provenant du bassin méditerranéen, d'Afrique et d'Amérique du Sud (cf. C. Dahlström, *Nästan välkomna*, Göteborg,

occasion – « égalité de traitement » (par rapport à la population autochtone), « liberté de choix » (en matière de pratiques culturelles) et « coopération »²⁸⁹ – seront déclinés dans tous les domaines d'intervention de l'État-providence, au niveau central ou local. Cautionnée par toutes les formations politiques²⁹⁰ et rapidement incorporée dans l'architecture de la bureaucratie étatique²⁹¹, la décision-cadre de 1975 eut un effet d'aimant sur la discussion des problèmes liés à l'accueil des immigrants non scandinaves. Leur résolution était confiée à la réalisation d'un programme : l'organisation de la rencontre entre étrangers et Suédois par l'État-providence²⁹². Le tournant est de taille, si l'on considère que les flux migratoires que la Suède avait connus dans les années 1950 et 1960 n'avaient pas secoué le fondement communautaire et organiciste du projet national²⁹³.

Si l'immigration s'était imposée à l'attention générale, dans la seconde moitié des années 60, c'était dans la mesure où elle attendait au dispositif d'autorégulation du marché du travail par les partenaires sociaux, mis en place dans les années 30²⁹⁴. Or, la stratégie lancée en 1975 change radicalement l'approche de cette problématique : la présence d'immigrés de différentes origines devient un argument pour désancrer l'appartenance nationale de tout contenu

Göteborgs Universitet, p. 52).

²⁸⁹ *Jämlikhet, Valfrihet, Samverkan*. Ce slogan, et la stratégie qu'il résume, avait été lancé par l'enquête nationale sur l'immigration, à l'œuvre entre 1968 et 1974 (*Invadrartredning. Cf. Invandrarna och minoriteterna*, Sou 1974:69). Ce triple objectif a été ensuite constamment revendiqué, même si depuis la fin des années 90 l'avancée d'une politique de promotion de l'identité culturelle des minorités *autochtones* a nuancé la vision d'une relation duale entre culture suédoise et nouveaux arrivants.

²⁹⁰ *RH*, 1975/76, *protokoll nr 80*, p. 61.

²⁹¹ Une nouvelle agence d'État chargée de la mise en œuvre des politiques d'intégration voit le jour en 1969 (*Statens invandrarverk*). Par son appellation, cet organisme consacre l'abandon du terme « étranger » (*utlänning*) au profit de celui d'« immigré » (*invandrare*) dans l'usage officiel.

²⁹² Les initiatives qui concrétisent ce tournant comprennent la reconnaissance des organisations nationales des immigrants en tant qu'interlocuteurs de l'État, le droit de vote aux immigrants aux élections locales (1976) et le droit à l'enseignement de la langue d'origine dès l'âge de six ans (1977. *Cf. DsU 1975:13*).

²⁹³ Le solde migratoire des années 1940-1965 s'élève à 350 000 individus, consistant pour la plupart – si on excepte la période de la guerre – en travailleurs étrangers et leurs familles. Durant toute cette période, le futur impact de l'immigration sur la culture et la société suédoises n'avait suscité ni des querelles de principe sur la scène publique, ni d'analyses théoriques approfondies (*cf. T. Gür, Staten och nykomlingarna*, Stockholm, City University Press, 1996, pp. 94-96). L'existence de minorités ethniques ou religieuses en Suède ne fait pas non plus partie des questions d'actualité que les réformes scolaires des années 60 incorporent aux programmes. Jusqu'à cette époque, l'immigration ne fait l'objet que de rares études académiques, qui se focalisent sur la dimension politico-juridique du phénomène (*cf. T. Hammar, Sverige åt svenskarna*, Stockholm, Stockholms Universitet, 1964).

²⁹⁴ À la fin de la décennie, on assiste simultanément à une ouverture de l'État-providence à la problématique de l'intégration *sociale* des immigrants (par exemple, avec la mise en place de cours gratuits de suédois, en 1965) et à un arrêt quasi total (décidé entre 1967 et 1972) de l'immigration pour raisons économiques. La crainte du syndicat LO de voir une main d'œuvre non qualifiée entraîner vers le bas le niveau de rémunération de la classe ouvrière suédoise se trouvait à l'origine de cette dernière mesure (*RH*, 1968, *proposition nr 142*). *Cf. C. Lundh, R. Ohlsson, Från arbetskraftsimport till flyktinginvandring*, Stockholm, SNS förlag, 1994 et D. Franck, *Staten, företagen och arbetskraftinvandringen*, Växjö University Press, 2005.

normatif, en proclamant le droit à revendiquer sa culture d'origine dans l'espace public :

L'objectif de la « liberté de choix » signifie que les membres de minorités linguistiques doivent avoir la possibilité de choisir en quelle mesure ils souhaitent conserver et développer leur identité d'origine (*ursprungliga*) et en quelle mesure adhérer (*uppgå*) à une identité culturelle suédoise²⁹⁵.

Peu après avoir été niée, au nom de l'autonomie par le travail, au niveau limité des choix de vie personnels, le thème de la « liberté de choix » réapparaît donc dans le discours public avec une connotation positive – et un champ d'application virtuellement illimité. La *suédicté*, du moins en apparence, ne pose aucune limite à la liberté de l'individu de construire son identité morale, peu importe son âge et sa provenance.

Sur le plan des politiques familiales, les objectifs fixés en 1975, l'année de démarrage de la *förskola* publique, se caractérisent par le fait de se mettre au service de la liberté individuelle, mais de ne pouvoir être atteints qu'au sein des institutions – garantes de cette même liberté de choix et acteurs du difficile arbitrage entre « droits culturels » des adultes et de leurs enfants. Alors que la déclaration solennelle du *Riksdag* consacre le droit des immigrés à choisir leur identité, le statut de *invandrare* se définit en effet, dans l'analyse culturelle que les organismes de protection de l'enfance lui appliquent, comme la manifestation d'un *handicap*. Les notions d'« isolement » des foyers, ou d'enfants « à besoins spécifiques » contribuent à son objectivation²⁹⁶. Dès son apparition, la rhétorique invitant les acteurs de la *förskola* à se référer à un socle éthique « commun » avait visé les difficultés d'intégration des foyers d'origine étrangère : ce lien était toutefois resté en partie implicite. Dans la réflexion de la *familjestödsutredning*, en revanche, l'accroissement de la présence d'enfants d'immigrés en crèche fait l'objet d'une analyse *ad hoc*, et figure comme l'une des justifications de la nécessité d'examiner l'impact de l'institution sur l'identité sociale des enfants²⁹⁷. Sans prétendre que l'*isolement* serait un problème propre aux enfants issus de ces milieux, l'enquête semble

²⁹⁵ *Valfrihetsmålet innebär att medlemmar av språkliga minoriteter [...] skall ges möjligheter att själva välja i vilken grad de vill ingå de skall bibehålla och utveckla den ursprungliga kulturella och språkliga identiteten och och i vilken grad de skall uppgå i en svensk kulturell identitet.*
SOU 1974:69, *op. cit.*, pp. 95-96.

²⁹⁶ *Förutom de barn som traditionellt betraktas som handikappade, innefattas i begreppet barn med särskilda behov också « t. ex. barn som bor isolerat och därigenom saknar lekkamrater, barn vars hemmiljö är stimulansfattig eller där allmänt sätt risk för en ogynnsam utveckling föreligger [...] Barn med tal eller språksvårigheter, t. ex. invandrabarn, bör också anses vara i särskilt behov av stöd och stimulans ».*
SOU 1975:30, *op. cit.*, p. 23.

²⁹⁷ L'enquête relevait entre autres que, parmi les 424 000 immigrés enregistrés en Suède en 1979, 41 % avaient entre 20 et 39 ans, c'est-à-dire la tranche d'âge plus susceptible de figurer parmi les parents d'enfants fréquentant les crèches. *Ibid.*, p. 49. Le rapport de la *barnmiljöutredning* relève en 1975 l'incidence croissante des migrants sur les effectifs de la *förskola* (11 % de la tranche d'âge entre zéro et six ans, d'après le recensement de 1974. *Ibid.*, p. 234).

pencher vers une telle conclusion, alors qu'elle les assigne, en bloc, à la catégorie des enfants à problèmes²⁹⁸.

Entre le début et la fin des années 1970, l'enfant d'immigrés émerge en tant qu'ensemble unitaire, appelant un encadrement *ad hoc* au sein de la crèche. Dans la première rédaction de l'*arbetsplan*, ce groupe ne ressortait que sous l'angle des difficultés pédagogiques au sens strict auxquelles il était confronté, notamment au niveau de l'apprentissage du suédois²⁹⁹. La loi de 1973 assimile ce type de problèmes à des difficultés *sociales* justifiant l'attribution d'office d'une place en crèche. En 1976, un supplément à l'*arbetsplan* consacre les critères d'accueil et les méthodes qui sont destinés à la nouvelle catégorie administrative des « enfants immigrés » (*Invandrarbarn*, un terme calqué sur le vocabulaire de l'administration scolaire)³⁰⁰. La définition recouvre non seulement les ressortissants étrangers, mais n'importe quel enfant dont l'un des parents biologiques serait « d'origine étrangère »³⁰¹. Depuis la même année, la loi sur le *barnomsorg* reconnaît aux immigrés un droit d'admission prioritaire à la *förskola*, tout en assignant aux communes la responsabilité d'identifier et de sensibiliser la population cible. L'année suivante est adoptée la loi instituant le droit à l'enseignement de la langue d'origine (*hemspråk*), de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire³⁰². Le rôle de la crèche dans la compensation des carences éducatives de certains milieux sociaux est dès lors codifié.

La préservation des langues d'origine est en effet la seule dimension de la culture des immigrés à bénéficier d'un soutien formalisé au sein du réseau préscolaire. La décision applicable dès le 1^{er} juillet 1977 introduit pour tous les enfants immigrés³⁰³ le droit de profiter

²⁹⁸ Section intitulée « Les petits enfants immigrés » (*De små invandrarbarnen*, sou 1981:25, *op. cit.*, pp. 104-105). Sur la base de cette approche, des *daghem* spécialisées dans l'accueil d'enfants immigrés avaient été créées dès la première moitié des années 70. Le rapport non publié, réalisé par le pédopsychiatre Jan-Åke Sandell (*Invandrarbarn i förskolan*, Eskilstuna kommun, 1979), se fonde sur l'expérience de l'accueil séparé d'enfants issus de l'immigration finlandaise, réalisée à Eskilstuna.

²⁹⁹ *Vår förskola*, *op. cit.*, pp. 95-96.

³⁰⁰ *Invandrarbarn i förskolan. Arbetsplan för förskolan – 4*, Stockholm, Socialstyrelsen, 1976. Le texte fut révisé en 1978. Cf. le supplément du *Lgr 69* consacré à ce thème (*Lgr 69. Supplement, Undervisning av invandrarbarn m fl.*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1970).

³⁰¹ L'*arbetsplan* de 1976 introduit la définition suivante : « Dans ce document, est qualifié comme “enfant immigré” un *enfant issu d'une famille dont les deux parents, ou un seul d'entre eux, est d'origine étrangère* (souligné dans l'original, *N.d.A.*) » (*I denna bok definieras ett invandrarbarn som ett barn från en familj där båda eller en av föräldrar är av utländsk härkomst*. *Invandrarbarn i förskolan*, *op. cit.*, p. 14). Dans la loi qui introduit l'enseignement de la langue d'origine, le critère est donné par la *langue maternelle* d'au moins un des parents (cf. *infra*, p. 720). Cette définition fut retenue par l'Institut national de statistique (SCB) dans le premier recensement systématique des élèves immigrés, réalisé en 1975 (cf. *Förslag om åtgärder för invandrarbarnen i förskola, grundskola och gymnasieskola*, Stockholm, Utbildningsdepartementet, DsU 1975:13, p. 36).

³⁰² *RH*, 1976/77, *proposition nr 22*.

³⁰³ *RH*, 1975/76, *proposition nr 118*, et 1976/77, *proposition nr 22*. La possibilité d'introduire cet enseignement existait, au niveau de la *grundskola*, depuis 68 ; l'élément novateur de la loi de 1977 consiste en l'obligation

gratuitement d'un « entraînement »³⁰⁴ dans leurs langues d'origine, y compris les moins répandues³⁰⁵. Cet enseignement est indiscutablement l'innovation à laquelle l'administration consacre le plus d'attention dans sa communication dirigée vers le personnel et vers le public, ce qui autorise à penser que cet outil de promotion de différences oeuvre, en effet, comme une métaphore de cette même différence, des connotations qui y sont associées et des formes dans lesquelles son expression sera admise³⁰⁶.

La chronologie de la réforme confirme que la valorisation des différences culturelles dans le système éducatif débute avec la prise en compte des difficultés dans l'apprentissage de la langue, et qu'elle est constamment comprise à travers ce prisme, qui renvoie à un *manque*³⁰⁷. Dans la perspective de l'institution, la concentration autour de cette mission présente l'avantage stratégique de ramener un objet autant insaisissable que l'identité culturelle à une dimension maîtrisable³⁰⁸ et, surtout, d'en assigner la tutelle à ses propres appareils³⁰⁹ : à travers

faite aux communes de rendre accessible ce service, ainsi qu'en l'octroi de subventions à cette fin. La définition de la cible fut l'occasion de clarifier la notion de *invandrarbarn*. Selon le texte de la proposition, cet enseignement serait proposé à « chaque enfant pour lequel une langue différente du suédois représente une présence vivante dans son milieu de vie » (*alla elever i skolan [...] för vilka ett annat språk än svenska utgör ett levande inslag i deras hemmiljö. Ibid.*, p. 14), donc également aux enfants avec un seul parent d'origine étrangère. Afin d'aménager ce nouveau service, un recensement des enfants immigrés en âge scolaire fut lancé à partir du premier janvier de l'année successive à l'adoption de la loi (*ibid.*, p. 15). Au niveau de la *förskola* ce service était prévu dès 6 ans, mais pouvait débiter plus tôt dans le cadre du soutien aux élèves « avec des besoins particuliers » ; la tutelle de ce droit était cependant plus faible que dans le cas du système d'enseignement, ne se traduisant pas par une obligation juridique formelle.

³⁰⁴ *Hemspråksträning*. La notion d'« enseignement » de la langue d'origine était réservée aux échelons supérieurs de la *grundskola*.

³⁰⁵ La mission – à charge des communes – était confiée à des enseignants de langue maternelle, et prévoyait six heures hebdomadaires (*RH, 1975/76, proposition nr 118*, p. 17). Le personnel affecté à cette fonction serait engagé à la discrétion des autorités locales, sans critères centralisés en matière de qualifications.

³⁰⁶ Cf. B. Ehn, *Det otydliga...*, *op. cit.*, pp. 28-39.

³⁰⁷ Cet argument sous-tend, notamment, les premières propositions relatives au mode de regroupement des enfants (*Förslag om...*, *op. cit.*, pp. 47-48). Une initiative nationale consacrée aux effets du bilinguisme chez les petits immigrés débuta en 1972, à l'initiative du gouvernement. Le projet, qui conjugue l'évaluation de la situation existante et l'expérimentation de nouveaux modèles pédagogiques, était dirigé par une équipe de chercheurs de l'institut de pédagogie de l'université de Lund.

³⁰⁸ Cf. T. Gür, *op. cit.*, pp. 165 et 200. L'origine de l'attribution d'une valeur paradigmatique à la différence linguistique se trouve dans l'élaboration théorique à la base de la stratégie pour l'intégration arrêtée en 75. Dans le texte de loi qui la consacre, le terme de « minorités linguistiques (*språkliga minoriteter*) qualifie toute forme d'appartenance culturelle reconnue. La définition recouvrait expressément les nouveaux immigrants et les membres des « minorités culturelles » bien établies sur le sol suédois (*RH, 1975, proposition nr 26, Om riktlinjer för invandr- och minoritetspolitiken mm.* [Orientations pour la politique en matière d'immigration et des minorités], p. 14 et *SOU 1974:69, op. cit.*, p. 93), dans le souci apparent d'éviter toute référence à une appartenance « nationale », voire raciale. La réduction de toute altérité à une identité linguistique aboutissait néanmoins à des amalgames peu pertinents. Des immigrés originaires de cultures différentes (Serbes et Croates, immigrés finlandais et finnophones du nord de la Suède...) se trouvaient assignés à un groupe minoritaire unitaire, alors que la petite communauté juive suédoise était reconnue, sans considération pour son assimilation linguistique à la population suédoise, en tant que « minorité » de langue yiddish.

³⁰⁹ Comme le relève C. Dahlström (*op. cit.*, pp. 84-86), l'intégration de la *hemspråk* dans les programmes de l'école avait été justifiée en 68 par le souci d'éviter que les élèves d'origine étrangère ne se regroupent dans des

cette innovation, la prise de conscience culturelle devient une tâche pédagogique. L'*arbetsplan* insiste sur le statut *fonctionnel* de l'accès à ce savoir. L'assimilation correcte de la langue maternelle y est désignée comme une condition de l'épanouissement psychoaffectif de l'enfant : elle lui assurerait la possibilité de verbaliser ses expériences et de les élaborer avec ses camarades et avec des adultes³¹⁰.

Dans un premier temps, l'atteinte d'un bon niveau de suédois avait été jugée comme la condition pour pouvoir profiter de la pédagogie du dialogue et pour s'intégrer au groupe des pairs sans développer une identité antagoniste³¹¹. Au vu de l'expérience, confortée par un choix assez unilatéral de théories sur les conditions du développement du bilinguisme chez les enfants³¹², une exposition précoce au contact avec des camarades suédois avait été considérée une solution moins avantageuse qu'un encadrement séparé, dans des groupes monolingues³¹³. L'objectif de la préservation des langues maternelles finit par s'imposer en tant qu'un *instrument* au service de leur abandon ultérieur :

La possibilité pour l'enfant immigré d'apprendre plus tard le suédois [...] dépend strictement de sa maîtrise de la langue maternelle³¹⁴.

De manière plus subtile, dans la tentative de domestiquer les aspects subversifs de la diversité, l'idéal d'un « bilinguisme authentique »³¹⁵ opère comme la métaphore de la réconciliation entre

écoles ethniques, échappant ainsi au contrôle social.

³¹⁰ *Invandrarbarn i förskolan, op. cit.* (section intitulée : « Les enfants immigrés ont besoin de leur langue et de leur culture », *Invandrarbarnen behöver sitt språk och sin kultur*, pp. 32-40). Les avantages de l'apprentissage de la langue d'origine recourent les objectifs de développement définis par la *barnstugeutredning* : sécurité affective, développement des concepts, acquisition d'une personnalité sociable (*cf. ibid.*, pp. 32-40 et 52-58).

³¹¹ La première réforme à caractère éducatif qui touche à la situation des immigrés est en effet, en 1966, l'introduction de cours gratuits de suédois pour tout nouvel immigrant, ainsi que le financement par l'État de l'enseignement de soutien en suédois au cours de la scolarité.

³¹² Les études préliminaires touchent principalement à l'environnement scolaire, dans lequel l'enseignement de la *hemspråk* avait été introduit, sous une forme facultative, en 1968. Les expériences qui ouvrent la voie à l'introduction de la *hemspråk* dans la *förskola* se déroulent, comme je l'ai rappelé, de 1971 à 1974. Dans le rapport de l'*invandrargrupp*, le développement de la *hemspråk* apparaît comme la première mission de l'accueil des enfants immigrés ; ce point de vue est conforté par « les résultats de nombreuses recherches menées dans des pays à population mélangée sur le plan linguistique ou ethnique » (*Talrika forsknings från länder med språkligt och etniskt blandad befolkning. Förslag om...*, *op. cit.*, p. 18), mais le texte ne fournit que des références suédoises, se référant à l'intégration culturelle des immigrés finlandais (notamment N-E. Hansegård, *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm, Bonnier, 1968. *Cf. T. Gür, op. cit.*, p. 208). Le rôle propédeutique de l'apprentissage de la langue maternelle en vue d'une meilleure acquisition de la langue suédoise a subi, au fil des années, des critiques qui en remettent en cause le bien-fondé scientifique (*Cf. S. Öhman, Halvspråkighet som kastmärke dans Att leva i mångfalden*. Stockholm, Liber 1981 et plus récemment, T. M. Milani, « Voices of authority in conflict », *Linguistics and Education*, 18, 2007, pp. 99-120).

³¹³ *Förslag om åtgärder...*, *op. cit.*, pp. 49-51.

³¹⁴ *Förutsättningarna att senare lära sig svenska [...] är direkt beroende av invandrarbarnets förmåga att behärska hemspråket. Förslag om...*, *op. cit.*, p. 25. *Cf. Invandrarbarn i förskolan, op. cit.*, p. 52.

³¹⁵ *Genuin tvåspråkighetsutveckling. Ibid.*, p. 52.

la conscience de l'enfant immigré et la société environnante³¹⁶... Si la coexistence de deux langues dans la conscience de l'enfant est l'annonce de son intégration culturelle à venir, le contre-modèle s'incarne dans la vision du *handicap* linguistique. Le terme savant qui la résume est *halvspråkighet*, ou « semilinguisme »³¹⁷ :

La *halvspråkighet* implique que les enfants ne maîtrisent ni leur langue maternelle, ni leur deuxième langue. Ils finissent par les mélanger et forment des mots composés en puisant dans les deux langues³¹⁸.

Cible, avec les termes de B. Ehn, d'un « combat pédagogique »³¹⁹ au sein de la culture préscolaire, la confusion des langues fait l'objet d'un développement approfondi dans l'*arbetsplan*, qui l'aborde sous un jour pathétique. La condition de *halvspråkighet* priverait l'enfant immigré d'un contact satisfaisant avec son milieu, mais aussi de la possibilité d'articuler ses émotions, le vouant au « silence intérieur »³²⁰. En compromettant son développement intellectuel, elle lui ôterait, au bout du compte, toute chance de réussite sociale³²¹. Face cachée du biculturalisme prôné par l'institution, le semilinguisme devient la figure d'une intégration déficitaire, puisque soustraite à l'action protectrice de l'institution³²². Le caractère thérapeutique de l'enseignement de la *hemspråk*, alors qu'il présente sous un jour favorable l'institution suédoise, renforce son antagonisme par rapport au milieu social de l'enfant. Les premiers responsables de la *halvspråkighet* sont en effet, par définition, les familles :

Les parents qui essaient de parler suédois avec leurs enfants peuvent représenter un modèle linguistique négatif [...] Les enfants peuvent en devenir *semilingues* (*halvspråkiga*) [...] Dans de tels cas, un renforcement des heures d'enseignement de la langue maternelle est apparu comme la seule manière de réparer les dégâts³²³.

³¹⁶ « La possibilité de consolider et de développer sa langue maternelle va profiter aux enfants immigrés lors de l'apprentissage du suédois. Par cette méthode, les deux langues cessent d'être en opposition entre elles, et peuvent *interagir* » (*Om invandrarbarnen befäster och viderutvecklar sitt modersmål kan detta sålunda bli dem till hjälp vid deras svenskinläring. De båda språken står inte längre i konflikt, de samverkar. Ibid.*, p. 59).

³¹⁷ Sur l'histoire et le statut du concept de « semilinguisme » dans le débat public suédois, cf. C. Stroud, « Rinkeby Swedish and Semilingualism in language ideological debates: A Bourdieuean perspective », *Journal of Sociolinguistics*, 8/2 2004, pp. 196-214.

³¹⁸ *Halvspråkighet innebär att barnen varken behärskar sitt eget eller det nya språket. De blandar då båda språken, bildar nya ord som är sammansatta av två språk. Invandrarbarn i förskolan, op. cit.*, p. 58. Cf. *RH*, 1975/76, proposition nr 118, p. 18.

³¹⁹ *Pedagogisk kamp*. B. Ehn, *Det otydliga...*, op. cit., p. 29.

³²⁰ *Ett slags inre tystnad. Invandrarbarn i förskolan, op. cit.*, p. 57.

³²¹ *Det blir handikappat i olika sociala sammanhang. Ibid.*, pp. 56-58.

³²² La référence à la *halvspråkighet* conforte, par contraste, la pathologisation de la situation des immigrés au sein de la population enfantine. La « stimulation linguistique » insuffisante dont ils seraient victimes (jusqu'à en arriver au risque d'un « anéantissement linguistique », *språkförstörelse*) justifie tout d'abord leur prise en charge, ensuite leur encadrement séparé, et finalement leur familiarisation surveillée avec la communauté des enfants suédois (*Förslag om...*, op. cit., p. 25 et pp. 49-50).

La participation aux cours de *hemspråk* n'aura pas un caractère obligatoire, bien qu'une telle solution ait été envisagée durant la discussion de la réforme ³²⁴; néanmoins, la constance avec laquelle son importance pour l'équilibre de l'enfant est soulignée suggère que cette activité se situe en dehors du domaine d'application de la « liberté de choix » culturelle, alors qu'elle était censée en incarner l'essence³²⁵. Concrètement, l'idéal du bilinguisme est un nouvel horizon par rapport auquel l'inaptitude des parents à cerner les besoins fondamentaux de leurs enfants sera dénoncée :

Beaucoup de parents [...] n'arrivent peut-être pas à mener avec leurs enfants le dialogue essentiel que leur développement linguistique et l'évolution de leur personnalité exigeraient.

Sebastian ne parle pas bien – dit Hanna [...] À la maison, il n'apprend *aucune vraie langue*³²⁶.

Dans les enquêtes de politique sociale de la seconde moitié des années 70, la sensibilisation des parents récalcitrants est constamment invoquée, comme une solution nécessaire pour préserver les nouvelles générations des échecs d'intégration qui auraient frappé leurs aînés³²⁷. Si le lien entre apprentissage et intégration apparaît une manière détournée de mettre sous condition la reconnaissance de l'immigré en tant que membre de la communauté, les mesures correctives œuvrent explicitement en tant que moyens d'acculturation à l'espace culturel suédois. Le professeur de *hemspråk* est investi d'une mission stratégique : s'il est responsable du contact de l'enfant avec sa culture, il doit également faciliter l'échange d'informations entre les familles et l'environnement préscolaire. Cet acteur est donc associé à l'action de sensibilisation de la population immigrée aux bienfaits du bilinguisme, qui incombe aux communes ³²⁸; ses tâches

³²³ *Föräldrar som försöker tala svenska med barnen kan bli en dålig språkmodell [...] Detta kan leda till att deras barn blir halvspråkiga [...] En ökning av undervisningen på hemspråket har i sådana fall setts som enda utvägen att reparera skadorna. Invandrabarn i förskolan, op. cit., p. 58.*

³²⁴ Cf. les avis rendus par sō au sujet des propositions de 1975 (*Förslag om...*, op. cit., pp. 157-159). L'introduction d'une obligation de fréquence aurait abouti à la situation paradoxale de transformer en devoir l'activité qui était censée incarner au mieux la « liberté de choix culturelle ». Comme T. Gür le signale (op. cit., p. 201), la raison invoquée par le gouvernement contre l'introduction d'une telle obligation était uniquement la difficulté de circonscrire de manière formelle les bénéficiaires de cette mesure.

³²⁵ Sur le statut incertain assigné à l'entraînement de la langue maternelle – à la fois droit et obligation, service rendu à l'autonomie de l'enfant et condition de son adhésion aux valeurs dominantes – cf. les prises de position de différents responsables nationaux de la politique d'intégration, reprises dans T. Gür, op. cit., p. 200 sqq).

³²⁶ *Många föräldrar [...] orkar kanske inte riktigt med att föra den viktiga dialogen med sina barn som är nödvändig för språkets och hela personlighetens utveckling. Invandrabarn i förskolan, op. cit., p. 57. Han har dålig språk, fortsätter hon [...] Han får ingen riktig språk hemma.* Cité dans B. Ehn, *Det otydliga...*, op. cit., p. 143.

³²⁷ Pour la *familjestödsutredning*, l'objectif consiste par exemple à faire débiter l'apprentissage de la *hemspråk* à un stade plus précoce de la vie de l'enfant, entre zéro et trois ans.

³²⁸ Cf. RH,1975/76, proposition nr 118, op. cit., p. 15. Selon l'*arbetsplan*, cette activité peut contribuer à susciter chez les parents « une première disposition favorable vis-à-vis du bilinguisme » (*grundläggna en första positiv inställning till tvåspråkighet. Invandrabarn i förskolan, op. cit., p. 77*).

incluent la divulgation des codes de la *daghem*³²⁹ et, plus généralement, de la société suédoise³³⁰ à l'enfant et à ses parents. Trait d'union (*förbindelselänk*) entre familles, institutions de garde et monde extérieur, cet enseignant doit représenter pour l'enfant un modèle vivant d'intégration *réussie*. La redécouverte des origines rejoint, par son exemple, l'annonce d'une réconciliation :

[dans l'activité expérimentale] l'enseignant de *hemspråk* – qui souvent est lui-même un immigré – était censé avoir résolu ses propres problèmes et conflits liés à son immigration³³¹.

Finalement, si l'institutionnalisation du dialogue culturel parvient à conjurer l'apparition de revendications xénophobes sur la scène politique³³², les structures créées pour favoriser l'épanouissement des immigrés aboutissent également à figer leur identité sociale³³³ dans celle d'un objet de correction – l'image d'une relation éducative problématique, contre laquelle l'effort de État-providence est mobilisé.

Si l'assimilation de sa différence à un droit social offre au migrant la chance d'accéder à une forme de reconnaissance, elle tend également à creuser le fossé symbolique qui voue le partenariat à l'échec. Ce n'est pas un hasard si la condition d'exclusion du « parent immigré » occupe une partie aussi importante de la production du *barnomsorgsgruppen* ainsi que des exemples concrets de l'inadéquation du groupe familial par rapport aux nécessités de l'épanouissement des élèves. La famille immigrée est un idéal-type : en elle, s'incarne la force du lien organique, oppressant et irrationnel.

À travers la formation de base et la formation continue [...] le personnel de la *förskola* devrait pouvoir comprendre [...] pourquoi beaucoup de familles immigrées poursuivent souvent un modèle éducatif moins centré autour de l'enfant que les familles suédoises, pourquoi les parents immigrés essayent de lier à soi les enfants de manière plus forte, en exigeant leur loyauté [...] pourquoi la violence physique peut intervenir plus fréquemment que chez nous etc³³⁴.

³²⁹ Cf. *Invandrarbarn i förskolan*, op. cit., p. 84. Le programme précise également que, grâce à son rôle de médiation, l'enseignant de *hemspråk* a vocation à recevoir de l'enfant des « informations importantes » (*viktig information*), que ses parents n'oseraient pas confier aux responsables de la crèche (*ibid.*, p. 77).

³³⁰ *Förslag om...*, op. cit., p. 53.

³³¹ *Hemspråkslärare, som ofta själv är invandrare, förväntades ha löst sina egna problem och konflikter i samband med invandringen. Invandrarbarn i förskolan*, op. cit., p. 82.

³³² Kristina Orfali attire l'attention sur l'impact de la politique d'intégration lancée au milieu des années 70 dans le désamorçage de l'exploitation électorale des questions liées à l'immigration (K. Orfali, *De l'immigré au réfugié politique*, op. cit.). C. Dahlström (op. cit., pp. 75-76) constate que, jusqu'en 1994, la politique d'intégration n'a jamais figuré parmi les sujets prioritaires lors des campagnes électorales.

³³³ Cf. C. Ålund et U. Schierup, *Paradoxes of multiculturalism*, op. cit., notamment le chapitre intitulé *Immigrant Culture as an obstacle to "partnership"*, *ibid.*, pp. 69-87.

³³⁴ *Både i sin grundutbildning och i sin vidareutbildning bör förskolepersonalen bl. a. få kunskaper i [...] detta skulle t. ex. kunna hjälpa förskolepersonalen att förstå varför barnuppfostringsmönstret i många invandrarfamiljer ofta är mindre barncentrerat än i svenska familjer, varför invandrarföräldrar binder barnen*

Avec la dimension pragmatique attachée à la formation – offrir au parent les moyens pour maîtriser un environnement exotique et inaccessible – la représentation d’un conflit fondamental avec l’univers éducatif « « suédois » (« chez nous ») cohérent et « orienté vers l’enfant » (donc vers l’autonomie tout court) est confortée et rationalisée. L’arsenal des initiatives destinées au soutien des enfants devient en même temps un seul canal d’influence et de médiation tourné vers la famille immigrée dans son ensemble³³⁵.

D’autres chantiers sur lesquels je me suis penché dans la partie précédente de ce travail – la formalisation des « valeurs suédoises » dans le message scolaire et l’entraînement des acteurs de la *daghem* à l’élaboration de normes partagées – ne sont que l’expression de la tendance à associer brassage ethnique et rupture du consensus autour des fondements de la vie en commun. Ce qui est le plus intéressant, la prévention de ce conflit constitue la priorité autour de laquelle s’organise l’accueil des petits immigrés, ou des descendants d’étrangers, par la *daghem*. La résistance ou l’ignorance des familles à l’égard des bienfaits de l’enseignement de la langue d’origine pour leurs enfants (donc, implicitement, de l’éducation préscolaire tout court) sont un *leitmotiv* des expertises officielles en matière d’éducation. Un constat globalisant, qui s’étend facilement aux différents aspects des « valeurs » thématiques par l’enseignement scolaire (à savoir, des solutions pédagogiques requalifiées en tant qu’obligations morales) et qui dans un cas comme dans l’autre conforte la nécessité de les divulguer. Cela explique que, dans ces différents domaines, l’activité de médiation culturelle qui se développe au nom de l’implication des parents immigrés se mêle à la divulgation des finalités fondamentales du système scolaire suédois. La préparation au « dialogue » culturel revient en effet à démontrer l’impossibilité de déroger à certains principes :

Pour une partie des parents immigrés, la vision de la sexualité *que la société et l’école suédoises entendent affirmer* est perçue comme une grave menace. Il est dès lors important de signaler aux parents le danger que recèle pour les enfants [...] la vision de la sexualité véhiculée par le message marchand qui cible les adolescents (*den kommersiella ungdomskulturens sexualsyn*), et de leur expliquer que l’école se propose [...] de servir de contre-pouvoir à la vision méprisante de l’être humain qui est mise en avant dans différents contextes³³⁶.

förhållandevis hårt till sig och kräver stor lojalitet [...] varför det kan förekomma ett större inslag av fysiskt våld i barnuppfostran än hos oss etc.
SOU 1975:87, *op. cit.*, p. 126.

³³⁵ Une des pistes vers laquelle le comité se tourne dans le but de mettre l’acteur public en condition de porter un regard d’ensemble sur l’environnement social de l’enfant concerne l’articulation des services sanitaires avec les agences locales de *invandrarverket* (*invandrarbyrå*). Cf. sou 1980:27, *op. cit.*, p. 211. Enrôlé parmi les vecteurs de la formation parentale, l’enseignant de *hemspråk* figure dans le rapport comme une « ressource » au service du contact entre les écoles et les immigrés, de la promotion de la confiance, de l’information sur les valeurs (*ibid.*, p. 201).

³³⁶ *Det svenska samhällets och skolans sexualsyn upplevs av en del invandrarföräldrar som ett allvarlig hot. Det är då viktig att för föräldrarna peka på den fara som t. ex. den kommersiella ungdomskulturens sexualsyn kan utgöra för barnet och förklara hur skolan bl. a. vill vara en motvikt mot den föraktfulla människosyn som frammanas i olika sammanhang.*
SOU 1980:27, *op. cit.*, p. 201.